

Karina Becker

—

Briefroman und Subjektivität

STUDIEN EINER KULTURWISSENSCHAFTLICH  
ORIENTIERTEN LITERATURDIDAKTIK

Herausgegeben von  
Karina Becker und Michael Hofmann

Band 2

Karina Becker

# Briefroman und Subjektivtion

Transformationen der Gattung und des  
Subjekts und deren Bedeutung für einen  
subjektivationsorientierten Literaturunterricht

Königshausen & Neumann

Diese Publikation wurde unterstützt durch den  
Open-Access-Publikationsfonds der Universität Magdeburg.



This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 (BY) license, which means that the text may be be remixed, transformed and built upon and be copied and redistributed in any medium or format even commercially, provided credit is given to the author. For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Creative Commons license terms for re-use do not apply to any content (such as graphs, figures, photos, excerpts, etc.) not original to the Open Access publication and further permission may be required from the rights holder. The obligation to research and clear permission lies solely with the party re-using the material.

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

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

© Verlag Königshausen & Neumann GmbH, Würzburg 2021

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier

Umschlag: skh-softics / coverart

Umschlagabbildung: LeitnerR: Closeup of old handwriting; # 336977905 © adobestock.com

Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ISBN 978-3-8260-7259-8

PDF-ISBN 978-3-8260-7513-1

<https://doi.org/10.36202/9783826075131>

[www.koenigshausen-neumann.de](http://www.koenigshausen-neumann.de)

[www.ebook.de](http://www.ebook.de)

[www.buchhandel.de](http://www.buchhandel.de)

[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)

*quod mihi aderas*

Diese Abhandlung konnte auch dank eines Post-Doc-Stipendiums an der Universität Paderborn entstehen. Dort wurde sie 2021 als Habilitationsschrift angenommen. Herrn Professor Dr. Michael Hofmann danke ich für all seine Unterstützung, Herrn Professor Dr. Dr. h. c. Herbert Kraft für seine jahrelange Förderung und Wegbegleitung.

# Inhalt

<b>I.</b>	<b>Der Briefroman als Egodokument und kultureller Raum.....</b>	<b>11</b>
<b>II.</b>	<b>Faktoren der Subjektivation.....</b>	<b>19</b>
1.	Subjektformen, -kulturen, -ordnungen und deren Praktiken und Diskurse.....	19
2.	Der Brief und der Briefroman als Medium.....	26
3.	Subjektivation in didaktischer Perspektive – Ein integratives Modell.....	29
3.1	Affektives, kognitives und konatives Involvement .....	33
3.2	Selbstdifferenzierung und Selbstreflexion.....	41
4.	Das subjektivationsorientierte Modell im Unterschied zu identitätsorientierten Ansätzen.....	48
4.1	Identität durch sprachlich-literarische Rezeption – Der Ansatz Jürgen Krefts.....	48
4.2	Identität durch sprachlich-literarische Produktion und Rezeption – Die Ansätze Kaspar Spinners.....	51
4.3	Identität durch „Individuation, Sozialisation und Enkulturation“ – Der Ansatz Ulf Abrahams .....	59
4.4	Identität durch historisch-gesellschaftliche Orientierung – Der Ansatz Volker Frederkings.....	64
5.	Zum Verhältnis von Subjektivation, Kompetenzorientierung und Bildung .....	71
<b>III.</b>	<b>Die Gattung „Briefroman“ .....</b>	<b>90</b>
1.	Form .....	91
1.1	Ursprünge des Briefromans .....	92
1.2	Eingrenzungen der Gattung.....	94
1.3	Briefromantypen .....	95
1.4	Die Affinität des Briefromans zur Epik und Dramatik.....	97
2.	Stil.....	100
2.1	Der Brief als Nachahmung des Gesprächs .....	100

2. 2	Versprachlichungsstrategien im Briefroman .....	102
2. 3	Geschichte des Briefs und seines Stils .....	107
3.	Sprache, Geschlecht und Gattung.....	115
<b>IV.</b>	<b>Subjekttransformationen im Briefroman der Moderne, Postmoderne und Gegenwart.....</b>	<b>126</b>
1.	Selbstreflexion und Selbstwerdung des Subjekts am Ende des 18. Jahrhunderts.....	126
1. 1	„Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ .....	135
1. 2	„Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ und „Die Leiden des jungen Werther“ .....	149
1. 3	Emanzipation, um welchen Preis? – Werther und Sophie... ..	162
2.	Selbstvergewisserung des gespaltenen Subjekts um 1800.....	165
2. 1	„Hyperion oder Der Eremit in Griechenland“ .....	168
2. 2	„Godwi oder Das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman“.....	180
2. 3	Auf der Suche nach dem Ich und dem Ort für das Ich – Hyperion und Godwi .....	200
3.	Weibliche Subjektwerdung im 19. Jahrhundert .....	204
3. 1	„Amanda und Eduard“ .....	205
3. 2	Sophie Mereau und Christoph Martin Wieland.....	216
3. 3	„Menander und Glycerion“ .....	217
3. 4	Das Recht der Frau einklagen – Amanda und Glycerion ....	228
4.	Marginalisierung des Subjekts in der Mitte des 19. Jahrhunderts ..	231
5.	Selbstpräsentationen: Die Neucodierung des Subjekts in einer neuen Medienkultur nach 1900 .....	237
5. 1	„Mein Herz. Ein Liebesroman mit Bildern und wirklich lebenden Menschen“ .....	241
5. 2	Politische Neuorientierung und wirtschaftlicher Aufschwung nach dem Ersten Weltkrieg.....	257
5. 3	Massenmediale Revolution nach dem Zweiten Weltkrieg... ..	259
5. 4	Von der Sezierung des Ichs und dem neuen Selbstentwurf .....	260
5. 5	„Herr Meister. Dialog über den Roman“ .....	262
5. 6	Das unterworfenen Subjekt der 1980er Jahre.....	267
5. 7	„The Color Purple“ .....	268
5. 8	Das aus vielen Ichs montierte Subjekt – Else/Tino/Jussuf und A./B.....	271



6.	Selbstvergewisserung des hybriden Subjekts der Jahrtausendwende .....	274
6.1	„Alles, alles Liebe“ .....	280
6.2	„Liebesmale, scharlachrot“ .....	291
6.3	Dazwischen – Identitätsprobleme des gespaltenen Subjekts .....	301
7.	Selbstpräsentationen des ephemeren Subjekts zu Beginn des 21. Jahrhunderts .....	306
7.1	„Gut gegen Nordwind“ .....	311
7.2	„e. The Novel of liars, lunch and lost knickers“ .....	325
7.3	Moderne Alterswerke .....	328
7.4	Das ephemere Subjekt in medialen Parallelwelten .....	332
8.	Subjekttransformationen im kulturellen Raum der Moderne – ein Querschnitt .....	335
8.1	Die Entwicklung des weiblichen Subjekts .....	335
8.2	Kritik am politisch-gesellschaftlichen Raum .....	336
8.3	Visionen vom „Dritten Raum“ .....	336
8.4	Transformationen der Gattung .....	337
8.5	Liebesbeziehungen als Bild für das Verhältnis zwischen Subjektform und Subjektordnung .....	337
8.6	Die Sprache des Briefromans als Abbild des Zeitgeistes .....	338
8.7	Funktion der Egodokumente .....	338
<b>V.</b>	<b>Merkmale eines subjektivationsorientierten Literaturunterrichts am Beispiel des Briefromans .....</b>	<b>340</b>
1.	Subjektivation durch Bewusstmachung von Diversität .....	342
1.1	Kulturelle Diversität bewusstmachen und für das interkulturelle Lernen nutzen .....	342
1.2	Genderstereotypen bewusstmachen und im geschlechtersensiblen Unterricht nutzen .....	355
1.3	Persönlichkeitsentwicklung im inklusiven Unterricht .....	364
2.	Fachwissen zur Förderung der Subjektivation .....	369
2.1	Subjektformen als Zugriffskategorien .....	370
2.2	Subjektivation durch funktionales Kontextwissen .....	374
3.	Mediale Praktiken zur Förderung der Subjektivation .....	384
3.1	Selbst-Narrationen .....	385
3.2	Multimodale Texte .....	389

3. 3	Oraliteralität.....	393
3. 4	Medial unterstützte adaptive Lehr-/Lern-Prozesse.....	394
4.	Hermeneutisches Lernen.....	397
VI.	Briefroman, Subjektivation und Bildung.....	412
VII.	Literaturverzeichnis.....	420
Anhang 1:	Bibliographie des deutschen Briefromans.....	462
Anhang 2:	Briefromane für den Deutschunterricht – Ein ergänzender Lektürevorschlag.....	475

## I. Der Briefroman als Egodokument und kultureller Raum

Als der Mensch im ausgehenden 18. Jahrhundert das Bedürfnis hatte, in privaten Briefen seine Gefühle und Gedanken wie in einem Tagebuch niederzuschreiben und den Briefpartner daran teilhaben zu lassen, ereignete sich eine literarische Revolution: Man wandte sich gegen die festen Regeln für Ausdruck, Form und Sprache eines Briefstellers und wählte stattdessen eine freie Ausdrucksform, die dem Wesen und den Gefühlen des schreibenden Individuums angemessener war. Zugleich entstand in der Literaturgeschichte eine neue Gattung: der Briefroman oder der Roman in Briefen, wie er anfänglich genannt wurde. Über England (Richardson) und Frankreich (Rousseau) erreichte die neue Gattung Deutschland und wurde die Ausdrucksform in der Epoche der Empfindsamkeit, die Selbstreflexion, Selbstvergewisserung, Selbstpräsentation und Subjektwerdung ermöglichte.

Nicht nur beim Schreiben und Lesen, sondern auch beim (Fernseh-)Schauen, Reden, Diskutieren, Surfen und Chatten findet Subjektwerdung statt. Es bildet sich eine Subjektivität heraus, die gleichbedeutend ist mit Bewusstsein von sich, Selbstbewusstsein und Ich.<sup>1</sup> Kant verstand unter „Subjekt“ das denkende und sich selbst „anschauende Ich“<sup>2</sup>, das in seinem Tätigsein durch Reflexion Vorstellungen von sich selbst erhält. Das Subjekt, vom lat. *subiectum*, Unterworfenes, ist zugleich „untergeben“, da es auf Strukturen und Vorstellungen von Gesellschaften reagieren muss. Es entwickelt eine „Identität“ erst durch die Verbindung mannigfaltiger Vorstellungen in seinem Bewusstsein. Während man im 18. und 19. Jahrhundert unter „Identität“ weitestgehend den unveränderlichen individuellen Wesenskern einer Person verstand, die „Echtheit einer Person“, die „als ‚Selbst‘ erlebte innere Einheit einer Person“,<sup>3</sup> so wird „Identität“ in der vorliegenden Arbeit als dynamisch verstanden, wie es der Soziologe Heinz Abels<sup>4</sup> und der Philosoph Ernst Tugendhat<sup>5</sup> im 20. Jahrhundert vorschlu-

---

<sup>1</sup> Schulz (1979) 238.

<sup>2</sup> Darunter versteht Kant in der „Kritik der reinen Vernunft“ die anschauende Erkenntnis unserer selbst mittelst des inneren Sinnes, allerdings nur als Erscheinung, als einen Zusammenhang von Vorgängen in der Zeit. Wir können uns als empirisches Ich erkennen, jedoch nicht unsere Seele. Vgl. Kant's gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 122: „Ich, als Intelligenz und *denkend* Subject, erkenne mich selbst als *gedachtes* Object“.

<sup>3</sup> Duden online: „Identität“.

<sup>4</sup> Abels (2006) 254 versteht Identität als „das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“.

<sup>5</sup> Tugendhat (1979).

gen und sich damit gegen eine substantialistisch-statische Vorstellung von Identität wandten. Es wird davon ausgegangen, dass das Ich auf wechselnde kulturelle Modellierungen, mediale Apparaturen, soziologische Umstände und moralische Denkweisen reagiert, die das Subjekt prägen und seine inhaltliche Ausrichtung bestimmen. Reckwitz bezeichnet diesen „Prozeß der Subjektwerdung“ in Rückgriff auf Judith Butler als „Subjektivation“<sup>6</sup> und unterscheidet dabei verschiedene Subjektformen, -kulturen, -ordnungen.<sup>7</sup>

In der vorliegenden Abhandlung werden Äußerungen eines Ichs in einem Briefroman als Substrat genereller Probleme und Bedürfnisse eines Subjekts zu einer bestimmten Zeit wahrgenommen und sowohl die Transformationen der jeweiligen Bedürfnisse und Subjektkonstruktionen als auch die damit zusammenhängenden Wandlungen in der Ausdrucksform untersucht. Diesem Ansatz liegt die These zugrunde, dass Gattungen „Bedürfnissynthesen“<sup>8</sup> darstellen, in denen „bestimmte historische Probleme, soziale bzw. sozialgeschichtliche Widersprüche oder Lösungen für die historischen Problemlagen als ‚Antworten auf die Geschichte‘ aufbewahrt“<sup>9</sup> werden, und mediale Veränderungen auf die Subjektkonstruktion und vice versa Einfluss haben, dass sich eine „Co-Evolution“<sup>10</sup> im Schmidt’schen Sinne ereignet. Eine Untersuchung moderner Subjektkulturen vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart muss daher die unterschiedlichen kulturellen Modellierungen in den Blick nehmen, denen das Subjekt in der Geschichte der Moderne, Postmoderne und Gegenwart unterliegt. Folglich kann nicht von dem Subjekt in der Geschichte der Moderne, Postmoderne und Gegenwart allgemein gesprochen werden, weil das Subjekt zu verschiedenen historischen Zeiten jeweils ein anderes ist. Damit wird dem Ansatz einer historisch-kritischen Literaturwissenschaft gefolgt, der ähnlich wie der New Historicism die Kontexte an die Texte heranzieht.<sup>11</sup>

Die Subjektordnungen der Moderne seit dem 18. Jahrhundert gleichen einem Palimpsest, das aus kulturellen Versatzstücken besteht und in kulturellen Räumen stattfindet. Diese Räume werden geprägt durch Entwicklungen in der Philosophie-, Medien- und Sozialgeschichte. Es werden daher die Auswirkungen dieser Transformationen einerseits für die Geschichte des Subjekts, andererseits für die Entwicklung der Gattung berück-

---

<sup>6</sup> Butler (2001) 8 bezeichnet mit „Subjektivation“ den „Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung“.

<sup>7</sup> Siehe hierzu: Reckwitz (2006) 10f.

<sup>8</sup> Voßkamp (1996) 261–265.

<sup>9</sup> van Laak (2010) 69. Siehe auch: Zymner (2003) 202.

<sup>10</sup> Schmidt (2003) 138.

<sup>11</sup> Stellvertretend für diese beiden Ansätze können Kraft (1999) und Baßler (2001) gelten.

sichtigt und in Verbindung gesetzt. Das Subjekt wird im Folgenden als Medium gesellschaftlicher und kultureller Ordnungen, Praktiken und Diskurse verstanden und damit als ein „heuristisches Schlüsselkonzept“<sup>12</sup>, wie es Vertreter der Kultur- und Sozialwissenschaften am Ende des 20. Jahrhunderts und zu Beginn des 21. Jahrhunderts vorschlugen, etwa Charles Taylor („Sources of the Self. The Making of the Modern Identity“, 1989), Pierre Bourdieu („Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“, 1979), Michel Foucault („Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit“, 1976), Niklas Luhmann („Individuum, Individualität, Individualismus“, 1989) oder Andreas Reckwitz („Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne“, 2006).

An ausgewählten Briefromanen wird eine Geschichte der literarischen Gattung entwickelt und eine Geschichte des Subjekts beschrieben, die einerseits als Egodokumente eines bestimmten Subjekts zu einer bestimmten Zeit verstanden werden und andererseits als Dokument eines Subjekts innerhalb eines bestimmten kulturellen Raums. Der Briefroman ist Medium des sich äußernden Subjekts und dieses wiederum Medium gesellschaftlicher und kultureller Ordnungen, Praktiken und Diskurse. Die Geschichte des Briefromans wird mithin als eine Geschichte der Subjektivation erzählt.

Die Persönlichkeitsentwicklung, die Subjektivation, gehört zu den großen schulischen Aufgaben, die schon Humboldt zu Beginn des 19. Jahrhunderts formuliert hatte und die in den derzeit gültigen Bildungsstandards und in der gegenwärtigen Fachdidaktik weiterhin als wesentlich betrachtet werden.<sup>13</sup> Zentral für das Humboldt'sche Bildungskonzept ist die Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und seiner Welt. Bildung wird aufgefasst als ein interaktives, wechselseitiges Geschehen: Die Umwelt – die Subjektordnungen und Subjektkulturen – bilden die Heranwachsenden – die Subjektformen –, und die Schülerinnen und Schüler wirken bildend auf die Umwelt zurück. Subjektwerdung geschieht folglich in der reflexiven Auseinandersetzung des Individuums mit sich und der Welt sowie in der Diskussion mit anderen Menschen. Dieser Prozess ist nie abgeschlossen und beinhaltet stete Transformation, die sich durch Erfahren und Erleben des Individuums mit sich und der Welt ergibt. Der Prozess folgt weder einer Musteranleitung noch besitzt er Linearität, sondern ist individuell, subjektiv, jedoch gekoppelt an gesellschaftliche und politische Dimensionen. Die Kompetenzorientierung, die nach PISA Einzug ins Bildungssystem erhalten hat und sich in der Formulierung der Bildungs-

---

<sup>12</sup> Reckwitz (2012) 10.

<sup>13</sup> Siehe hierzu die Konzepte eines identitätsorientierten Literaturunterrichts bei: Kreft (1977/1982), Spinner (1980a/b), Abraham (2015), Frederking (2001/2004/2013a), die im Kapitel II. 4 diskutiert werden.

standards auf nationaler Ebene und der jeweiligen Richtlinien der Länder niederschlägt, blendet jedoch die Idee der Humboldt'schen Wechselwirkung theoretisch nahezu aus, weil es Assimilation, Anpassung und Nivellierung von den Schülerinnen und Schülern fordert. Bildung in der Tradition des deutschen Idealismus zielt jedoch auf „doing identity“ und nicht auf den Erwerb bestimmter Fertigkeiten und Fähigkeiten, die unter dem Begriff „Kompetenzen“ subsumiert werden. In der vorliegenden Abhandlung soll dargestellt werden, inwiefern einerseits ein Paradigmenwechsel notwendig ist, wenn es um das Verhältnis von Kompetenz und Bildung im subjektivationsorientierten Unterricht geht, und wie andererseits ein „Vermittlungsversuch zwischen Kompetenzorientierung und (literarischem) Bildungsanspruch“<sup>14</sup> im subjektivationsorientierten Deutschunterricht gelingen kann.

Für die didaktische Perspektive entscheidend ist sowohl die semiotisch-kommunikative Seite des Mediums als auch seine Funktion als Mittler und Raum für gesellschaftliche Diskurse. Interessant ist, wie durch eine Auseinandersetzung mit Texten und den in ihnen vermittelten Subjektkulturen, -ordnungen und -formen Subjektivation im Literaturunterricht angestoßen werden kann.

Subjektivation wird in der vorliegenden Abhandlung als Ziel im bildungsorientierten Deutschunterricht aufgefasst und dafür ein Modell für einen subjektivationsorientierten Deutschunterricht entworfen, das verschiedene lerntheoretische Ansätze vereint und einen synthetisierenden Blick auf bisherige Konzepte zum identitätsorientierten Literaturunterricht einnimmt, das neu vorgeschlagene Modell vor diesen Ansätzen profiliert und die bisherigen Ansätze untereinander abgrenzt. Subjektivation durch die Auseinandersetzung mit einem Text kann, so der Vorschlag in dieser Abhandlung, auf vier Ebenen in einer gedachten hermeneutischen Lernspirale geschehen. Erstens findet bei den Schülerinnen und Schülern als Rezipienten eines Textes individuelles Lernen im Sinne des Konstruktivismus statt durch kognitionspsychologische Interaktion, was mit Meta-Konzepten wie Empathie oder Involvement beschrieben werden kann. Zweitens ermöglicht im Rahmen eines konativen Involvements der Diskurs über die individuellen Vorstellungen und die Offenlegung jeweiliger Subjektordnungen, die für das Textverständnis bedeutsam sind, intersubjektives Lernen. Eigen- und Fremdverstehen wird hier initiiert und ein Bewusstsein für Diversität geschaffen. Drittens wird durch eine Auseinandersetzung mit der im Text vermittelten Welt eine Reflexion über die dargestellten Subjektordnungen initiiert und selbstdifferenziertes Lernen im Sinne der Subjekttheorie möglich. Zudem entsteht durch eine Inbeziehungsetzung der Text-Welt mit der Ich-Welt ein ästhetischer und literari-

---

<sup>14</sup> Odendahl (2012) 106.

scher Diskurs. Wie an der literarischen Form der Briefromane gezeigt werden kann, dienen die Egodokumente als Medium, um sich seines Selbst bewusst zu werden oder Kritik an den Subjektordnungen zu nehmen. Dies kann für den Deutschunterricht in Form von handelnd-produktiven und personal-kreativen „Selbst-Narrationen“ als Methode für Selbstreflexion und Selbstdifferentialität übernommen werden. Denn der Brief wie auch der Tagebucheintrag, später das Telegramm, heute die E-Mail, die SMS, der Foreneintrag, der Post oder die Twitter-Nachricht sind Egodokumente, die Aufschluss geben über die Konstitution des schreibenden Ichs, dessen Probleme, Gedanken und Gefühle. In derartigen „Selbst-Narrationen“<sup>15</sup> findet Subjektivation statt; auch bei den Schülerinnen und Schülern, die diese Medien in ihrer Freizeit benutzen. Ihnen im unterrichtlichen Design vor Augen zu führen, dass ihre verfassten Egodokumente vergleichbar sind mit der Praktik, die bei der Verfassung der fiktiven Briefe in den Romanen angewendet wurden, nämlich Bedürfnisse und Anliegen anderen mitzuteilen und sich selbst zu reflektieren und zu inszenieren, hilft, ein Bewusstsein von den Faktoren der Subjektivation zu schaffen und diese medialen Praktiken für die Subjektivation der Heranwachsenden in handelnd-produktiven und personal-kreativen Aufgaben einzusetzen. Im hermeneutischen Diskurs kann sich viertens eine differenzierte Sicht auf den Text ergeben im Vergleich zur ersten Textbegegnung.

Entscheidend für die vier Dimensionen der durch den Diskurs über ein Medium initiierten Subjektivation ist die Ergebnisoffenheit: Jedes Individuum ist geprägt durch seine Kontexte und reagiert und interagiert, interpretiert und reflektiert anders. Und es ist ergebnisoffen, ob überhaupt durch ein Medium vermittelt Subjektivation erfolgt oder sie nicht aus welchen Gründen auch immer scheitert. An den ausgewählten Briefromanen zeigt sich hervorragend, dass Subjektivation zwar aus der Sicht des deutschen Idealismus das anzustrebende Ziel ist, doch gerade die an der Subjektivation scheiternden literarischen Subjektformen die interessantesten und spannensten sind, weil sie Wegmarker und Bereiter einer neuen Idiosynkrasie sind, die gesamtgesellschaftliche Auswirkungen hat. An den literarischen Gegenständen wird in der vorliegenden Abhandlung reflektiert, wie Literatur die Subjektivation der Schülerinnen und Schüler unterstützen und initiieren kann, freilich in dem Bewusstsein, dass das Unternehmen auch scheitern kann bzw. muss, weil, wie Baum in seiner Abhandlung „Der Widerstand gegen die Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik“ formuliert, Literatur – und damit auch Subjektivation – *„nicht gelehrt werden kann.“*<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Vgl. Polkinghorne (1998) 33 und in der deutschdidaktischen Forschung Frederking (2004) 150.

<sup>16</sup> Baum (2019) 180.

Bei der Behandlung der Gattungsparadigmen wird keine Vollständigkeit angestrebt, was angesichts der Fülle an Briefromane auch nicht umsetzbar ist (siehe Bibliographie des deutschen Briefromans im Anhang), sondern es werden jene Texte behandelt, die für die Entwicklung der Gattung und den Gang des Subjekts entscheidend sind, weil in ihnen ein neues, anderes, provozierendes Subjektbild entworfen oder eine neue ästhetische Form gefunden wurde, die – als Subjekt- und/oder Formmodell – wiederum für zukünftige Modelle wichtig geworden sind. Der Fokus auf die Transformationen des Subjekts ermöglicht es, die in den Briefromanen gestalteten Subjektformen möglichst unabhängig von Geschlechterdiskursen zu beschreiben, sind doch Geschlecht und Gattung aus heutiger Sicht als soziale Kategorien kontingente Begriffe.<sup>17</sup> Dennoch lassen sich Divergenzen bei der Subjektausgestaltung feststellen – meist jedoch gegen zeitgenössische Geschlechtertypologien gewandt –, je nachdem, ob sie durch eine Autorin oder einen Autor erfolgt sind. An geeigneten Stellen werden entsprechende Paradigmen verglichen. Darüber hinaus wird die Transformation der Gattung bis in das 21. Jahrhundert nachvollzogen, als sich eine „zweite Hochzeit des Genres anzubahnen“<sup>18</sup> scheint. Dabei werden die Auswirkungen eines sich veränderten Mediums auf die Narration untersucht.

Vielfach wird behauptet, dass die Gattung des Briefromans mit der Romantik ihr Ende gefunden habe, wofür die Wandlung in der Form als Argument herangezogen wird.<sup>19</sup> Und in der Tat konzentriert sich die literaturwissenschaftliche Forschung zum Briefroman auf die Paradigmen aus der Zeit der Empfindsamkeit und setzt die hier etablierte Form als Maßstab für andere Paradigmen an. Dem entgegengesetzt wird die Ansicht, dass mediale und kulturelle Transformationen auf die Form und Gestalt von Texten Auswirkungen haben, ähnlich wie „Katalysatoren“<sup>20</sup>, wofür die E-Mail- und Facebook-Romane im 21. Jahrhundert als Beispiele dienen. Zu bestimmten Zeiten, wie etwa in der Romantik oder auch im 21. Jahrhundert, fanden Umbrüche, aber keine Abbrüche in der Gattungsgeschichte statt.

Im **zweiten Kapitel** werden dazu zunächst das Konzept und die Begrifflichkeiten rund um das Thema „Subjektivierung“ erläutert, wird der Einfluss des Briefs als Medium auf die Konstruktion sozialer Identität herausgearbeitet und wird dann das Thema „Subjektivierung“ in didaktischer Perspektive beleuchtet, indem ein integratives Modell für einen subjektivierungsorientierten Unterricht entwickelt und von anderen Ansätzen zu einem identitätsorientierten Unterricht abgegrenzt wird sowie auf Ba-

---

<sup>17</sup> Zum Thema „Geschlecht und Gattung“ siehe: Blödorn (2010) 64–66.

<sup>18</sup> Becker (2015) 9.

<sup>19</sup> Vgl. Miller (1968) 137 u. 143.

<sup>20</sup> Nünning/Rupp (2011) 3–43.



sis der ministeriellen Bildungsvorgaben das Verhältnis von „Subjektivation“, „Bildung“ und „Kompetenz“ reflektiert wird. Ein Vermittlungsversuch zwischen diesen Konzepten wird im fünften Kapitel am Beispiel des Briefromans entwickelt, wo zugleich ein Paradigmenwechsel in der Deutschdidaktik gefordert wird. Das **Kapitel drei** klärt formale und stilistische Eigenheiten der Gattung des Briefromans, arbeitet insbesondere die Oraliteralität der Texte heraus, die sowohl den Dialog zwischen den literarischen Briefpartnern als auch den Selbst-Dialog kennzeichnet sowie den Dialog mit den Lesern der zweiten und dritten Instanz, so dass eine historische Kommunikation synchron wie diachron durch die Form und den Stil der Gattung leicht möglich ist.

Im **vierten Kapitel** der vorliegenden Abhandlung wird eine kontextbezogene Gattungsgeschichte mit einer Untersuchung der Transformationen des Subjekts verbunden und ein Überblick über die Geschichte der Gattung des Briefromans vom 18. bis ins 21. Jahrhundert gegeben, an der es der Literaturwissenschaft bislang mangelte. Einzig der Sammelband von Stiening und Vellusig versucht die „Gattung aus der Logik ihrer Genese verständlich zu machen“ und kontexttheoretisch eine „historische Poetik des Briefromans“ zu beschreiben, die sich aber auf das 18. und frühe 19. Jahrhundert beschränkt.<sup>21</sup> Die Abhandlung will das Forschungsdesiderat, das Sauer bereits 1997 im „Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft“ formulierte, einlösen und eine „umfassende monographische Darstellung des Briefromans in historischer und systematischer Perspektive“ geben, die in diesem Fall den Aspekt der Subjektivation in den Blick nimmt, und eine „Bibliographie der in deutscher Sprache erschienenen Briefromane“ vorlegen.<sup>22</sup>

Als Konsequenz aus den Ergebnissen der Untersuchungen im vierten Kapitel werden im **fünften Kapitel** vier Faktoren für das Ziel der Subjektivation bei den Lernenden stärker herausgearbeitet und an Beispielen aus dem Briefromancorpus erläutert: (1) Die Diversität der jeweiligen Subjektordnungen gilt es bei der Erstbegegnung und Erstaufnahme der Literatur zu berücksichtigen sowie bei der Bewertung der historischen und aktuellen Subjektordnungen. (2) Fachwissen, verstanden als literarhistorisches und gattungspoetologisches Wissen, fördert die Herausbildung einer kulturellen Identität. (3) Die medialen Praktiken der Schülerinnen und Schüler gilt es zu nutzen, insbesondere für „Selbst-Narrationen“, die die Subjektivation befördern. (4) Ein hermeneutisches Lernen fördert den Subjektivations- und Bildungsprozess und muss spiralcurricular erfolgen. Das

---

<sup>21</sup> Stiening/Vellusig (2012) 5.

<sup>22</sup> Sauder (1997) 257 formuliert: „Eine umfassende monographische Darstellung des Briefromans in historischer und systematischer Perspektive steht jedoch noch aus. Es gibt bislang noch nicht einmal eine Bibliographie der in deutscher Sprache erschienenen Briefromane“.

**sechste Kapitel** fasst den Ertrag der didaktischen Überlegungen und die Ergebnisse der gesamten Abhandlung reflektiert zusammen und postuliert ausgehend davon eine Literaturwissenschaftsdidaktik, die Antworten auf die Fragen findet, warum und wozu sich Lernende mit Literatur (und mit welcher) auseinandersetzen sollen. Im Anhang findet sich neben einer umfassenden Bibliographie des deutschen Briefromans (**Anhang 1**) eine Liste mit Briefromanen für den Deutschunterricht, der Themen und Inhalte der jeweiligen Romane und eine Altersempfehlung zu entnehmen sind (**Anhang 2**).

## II. Faktoren der Subjektivation

Subjektivation ist im Rahmen dieser Abhandlung auf drei Ebenen zu berücksichtigen: Auf narratologischer Ebene gilt es die Subjektivation der Figuren in den Briefromanen zu analysieren, auf geschichtlicher Ebene die Subjektivation der Figuren als Repräsentanten der Subjekte in Moderne, Postmoderne und Gegenwart in diachroner Sicht darzustellen, auf der Rezeptionsebene die – durch das Medium des Textes angestoßene oder verhinderte – Subjektivation des lesenden Subjekts zu modellieren. Letzgenannte Ebene ist Gegenstand didaktischer Überlegungen zum identitätsorientierten Literaturunterricht, die zu einem differenzierten didaktischen Konzept führen, das existierende didaktische Modelle inkludiert und im Sinne der Subjektivationsorientierung weiterführt.

### 1. Subjektformen, -kulturen, -ordnungen und deren Praktiken und Diskurse

Das Subjekt ist eine „sozial-kulturelle Form“<sup>1</sup>. Es ist geprägt durch das Gesellschaftlich-Soziale und entwickelt durch eine Positionierung dazu eine Identität, die als dynamisch und kontingent zu verstehen ist. Identität wird als ein dynamisches Bewusstseinsphänomen verstanden, das auf innere und äußere Einflüsse reagiert. Für den Soziologen Heinz Abels ist Identität das Bewusstsein, „in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“<sup>2</sup>. Der Philosoph Ernst Tugendhat unterscheidet zwischen einer sogenannten „numerischen“<sup>3</sup> und qualitativen Seite der Identität und versteht letztere als ein dynamisches Ausbalancieren von reflektiertem Selbst- und Weltverständnis: „Sich-zu-sich-Verhalten“ und „Sich-in-Beziehung-zur-Welt-Setzen“<sup>4</sup>, Selbstreflexion, Selbstkonstruktion, Selbstvergewisserung bzw. Selbstdifferentialität zeichnen das prozessuale Verhältnis des Menschen zu sich und zu der Welt aus, das niemals abgeschlossen sei.

Für Reckwitz ist das **Subjekt** ein „kontingentes Produkt“ „kollektiver symbolischer Ordnungen, die in spezifischer Weise Subjektpositionen definieren und Subjektkulturen bilden“<sup>5</sup>. In einem solchen Verständnis

---

<sup>1</sup> Reckwitz (2006) 34.

<sup>2</sup> Abels (2006) 254.

<sup>3</sup> Für Tugendhat sind die Merkmale, die im Personalausweis vermerkt sind, „numerisch“. Doch Name, Augenfarbe, Geburtsort etc. sind freilich nicht numerisch. Tugendhat meint wohl identifikatorische Merkmale, die in der Summe die Abgrenzung einer Person von einer anderen ermöglichen.

<sup>4</sup> Vgl. Tugendhat (1979) 283.

<sup>5</sup> Reckwitz (2006) 34.

existieren keine Subjekte, sondern werden Subjekte gebildet, modifiziert, transformiert. Eine Analyse von Subjektformen muss daher „von der Kultur zu den Subjekten“ verlaufen, die permanent hervorgebracht werden:

Um die kulturell produzierten und sich produzierenden Subjekte aufzufinden, sind die Praktiken zu rekonstruieren, welche in ihrem Vollzug permanent und immer wieder neu eine Form des Subjekts hervorbringen und welche zugleich von den in ihnen trainierten Subjekten, die entsprechende Dispositionen ausgebildet haben, ‚getragen werden‘.<sup>6</sup>

Reckwitz schlägt in seiner Untersuchung „Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne“ (2006) eine Unterscheidung von Subjektformen, -kulturen und -ordnungen vor, der hier gefolgt werden soll.<sup>7</sup> **Subjektformen**, wie z. B. die *femme fatale*, der bürgerliche Leser oder der spätmoderne Internet-User, bilden sich in **Subjektkulturen**, die durch Praktiken und Diskurse geprägt sind. Soziale Praktiken produzieren spezifische Subjektformen, z. B. Praktiken des Arbeitens, des Konsumierens, des Lesens, des Computerspielens, und strukturieren auch kulturelle Codes, also Klassifikationssysteme, die die Subjektivation regulieren.<sup>8</sup> Als **Subjektordnungen** betrachtet Reckwitz beispielsweise Geschlechterordnungen, die Relation zwischen unterschiedlichen ethnischen Identitäten oder Milieu- und Klassensubjekte.<sup>9</sup> Mit Subjektordnungen werden mithin tradierte und individuelle Vorstellungen von Kultur, Nation, Sexualität und Gender, Religion, Familie u. a. zusammengefasst.

**Kultur** versteht Reckwitz als ein Geflecht von kulturellen Codes und symbolischen Ordnungen, die nicht nur ein ‚doing culture‘, sondern auch ein ‚doing subjects‘ betreiben und in sozialen Praktiken enthalten sind und diesen ihre Form geben: „Die Praktik ist weder nur Verhalten noch nur Wissen, sondern ein geregeltes Verhalten, das ein spezifisches Wissen enthält.“<sup>10</sup> Dabei ist eine Praktik nicht zeitentoben, sondern kann jederzeit verschoben oder schleichend verändert werden. Das Gesellschaftlich-Soziale muss daher als ein „vielgliedrig heterogenes Netzwerk“, als eine „dynamische Fläche“ verstanden werden.<sup>11</sup> Eine **Praktik** ist Reckwitz zufolge eine sozial und kulturell „geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedenen Subjekten getragen wird“, während eine Handlung im Gegensatz dazu als „intentionales Produkt eines Han-

---

<sup>6</sup> Reckwitz (2006) 35.

<sup>7</sup> Siehe hierzu: Reckwitz (2006).

<sup>8</sup> Vgl. Reckwitz (2006) 134f.

<sup>9</sup> Reckwitz (<sup>3</sup>2012) 10.

<sup>10</sup> Reckwitz (2006) 37.

<sup>11</sup> Reckwitz (2006) 37f.

delnden“ zu denken ist.<sup>12</sup> Das Subjekt ist Träger von eben diesen Praktiken. Es wird „geformt und formt sich als sozial-kulturelle Struktur, indem es an spezifischen sozialen Praktiken partizipiert“<sup>13</sup>. Das Subjekt kann die Praktiken in verschiedenen Formen ausüben: intersubjektiv, etwa in Form eines Gesprächs, interobjektiv, in Interaktion mit einem Objekt, selbstreferentiell, etwa in Form der biografischen Selbstreflexion. Jedes einzelne in dieser Gestalt geformte Subjekt repräsentiert eine „allgemeine Form des Subjekts“<sup>14</sup>: So werden beispielsweise „Subjekt X und Subjekt Y, welche im 18. Jahrhundert eine Ehe führen, [...] selbst nicht als einzigartige Individuen, sondern als Träger einer kulturellen Praxis, damit als Subjekte interpretiert; darin wiederum repräsentieren sie die allgemeine Subjektform eines aufklärerischen Ehesubjekts.“<sup>15</sup>

Subjektmodelle, so Reckwitz, sind „in sozialen Praktiken implizit enthalten und werden in Diskursen explizit repräsentiert“<sup>16</sup>. **Diskurse** seien „spezifische soziale Praktiken der Produktion von geregelten Produktionen“, somit „Praktiken der Repräsentation“.<sup>17</sup> Dabei sind Praktiken und Diskurse als Teilelemente eines umfassenden kulturellen Raums zu denken. Sie besitzen, wie auch ihre Subjektformen, weder eine homogene noch statische Struktur, sondern eine heterogene und dynamische und werden durch kulturelle Codes strukturiert und bringen diese zum Ausdruck.

„Die Produktion und Reproduktion von Subjektformen bildet eine spezifische Form der ‚Identität‘ des Subjekts heraus“, aber nicht unmittelbar, so Reckwitz, sondern „über den Weg einer Markierung von ‚Differenzen‘ gegenüber Modellen eines ‚Anti-Subjekts‘, wie sie die Subjektkulturen enthalten.“<sup>18</sup> Das Subjekt positioniert sich gegenüber dem Anderen, dem ‚Anti-Subjekt‘ und ist als „spezifische Form des Selbstverstehens, der Selbstinterpretation“<sup>19</sup> zu verstehen, allerdings innerhalb der Subjektkultur, in der das Subjekt Träger unterschiedlicher Praktiken ist. Aber wie lassen dann Subjektformen und Subjektkulturen Raum für das ‚Individuum‘ und für ‚Identität‘? Reckwitz schlägt eine Unterscheidung zwischen dem kulturellen Code der ‚Individualität‘ und der Idiosynkrasie des einzelnen Subjekts vor.<sup>20</sup> ‚Individualität‘ sei in historischer Perspektive ein spezifisches Subjektmodell, das sich zur ‚Konventionalität‘ positioniere: Eine Person werde beispielsweise im Rahmen einer Subjektkultur nach ih-

---

<sup>12</sup> Reckwitz (2006) 38.

<sup>13</sup> Reckwitz (2006) 39.

<sup>14</sup> Reckwitz (2006) 42.

<sup>15</sup> Reckwitz (2006) 43.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Reckwitz (2006) 45.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Siehe: Reckwitz (2006) 48.

ren nicht-konventionellen Anteilen und ihrem innovativen Potential bewertet. „Individualität als kultureller Code produziert“, so Reckwitz, „Besonderheiten des Einzelnen als kollektives Muster“.<sup>21</sup> Die Idiosynkrasien des einzelnen Subjekts ergäben sich hingegen durch Nuancierungen, Neukombinationen und Neuinterpretationen bestehender Codes. In dem Moment nun, in dem „heterogene Subjektformen gehäuft in einer Anzahl von Subjekten ähnliche idiosynkratische Reaktionen veranlassen, welche als Abweichungen von der Subjektform interpretiert werden müssen, kann sich ein kollektives Muster von Idiosynkrasien bilden“<sup>22</sup>, wie sie etwa in der Romantik, der Avantgarde und der Counter Culture entstanden.

Subjektkulturen, die sich in Praktiken und Diskursen manifestieren und sich durch sie entwickeln, werden, wie auch die Subjektordnungen, in der vorliegenden Abhandlung als dynamisch verstanden. Daraus ergibt sich, dass auch die Subjektformen selbst dynamisch sind, wie auch das Wissen des Subjekts dynamisch und eine individuelle Konstruktion ist, die freilich durch das Gesellschaftlich-Soziale geprägt ist. Damit ist Wissen eine kontingente Kategorie. Jedes Subjekt ist durch Subjektkulturen und Subjektordnungen verschieden stark geprägt und gewichtet bestimmte Faktoren unterschiedlich. Dies führt zu diversen Subjektformen, mit je unterschiedlichem Wissen. Subjektformen können geschlechtstypisch sein, sind es aber nicht zwingenderweise. Es geht daher in der vorliegenden Abhandlung nicht um das weibliche oder männliche Subjekt zu einer Zeit, sondern um Subjektformen, die sich in der Literatur äußern.

Den Positionen Abels und Tugendhats folgend wird in der vorliegenden Abhandlung „Identität“ als dynamisches Bewusstseinsphänomen verstanden, das geprägt ist durch Diskurse und Praktiken im gesellschaftlich-sozialen Umfeld, die kontingent und dynamisch sind. Subjektformen bilden sich in Subjektkulturen und Subjektordnungen und sind als sozial-kulturelle Form ein kontingentes Produkt. Subjektformen interagieren mit einem Gegenüber – auch mit einem medial vermittelten –, wobei Selbstvergewisserung und Selbstkonstruktion geschieht. Dieser Prozess ist niemals abgeschlossen, ist aber als Identitätsentwicklung, also als Subjektivation, zu verstehen. Es lassen sich folglich verschiedenste Subjektformen in diachroner und synchroner Sicht feststellen. Dabei gelten die literarischen Subjektformen exemplarisch als allgemeine Form des Subjekts zu einer bestimmten Zeit.

An fünf Parametern veranschaulicht Reckwitz die Subjekttransformation in der Moderne und Postmoderne, die hier vorgestellt und kon-

---

<sup>21</sup> Ebd.

<sup>22</sup> Reckwitz (2006) 50.

ketisiert werden sollen für den Untersuchungsgegenstand „Subjektivati-  
on im Briefroman“.

### 1) *Modernitätskulturen bringen spezifische Subjektformen hervor*

Reckwitz unterscheidet drei Modernitätskulturen, die ein jeweils spezifi-  
sches Subjekt ausmachen. Repräsentativ für die bürgerliche Moderne des  
18. und 19. Jahrhunderts sei, so Reckwitz, das „moralisch-souveräne, res-  
pektable Subjekt“, das er als „Charakter“ bezeichnet. Die „Persönlichkeit“  
in der organisierten Moderne der 1920er bis 1970er Jahre werde durch ein  
„extrovertiertes Arbeitersubjekt“ vertreten. Die „kreativ-konsumtorische  
Subjektivität“ der Postmoderne von den 1980ern bis zur Gegenwart be-  
schreibt Reckwitz als „Selbst“.<sup>23</sup>

Die Subjektivationsmodelle der drei Modernitätskulturen werden im  
Folgenden differenzierter gefasst, um die Geschichte der Subjektivati-  
on im Briefroman abbilden zu können: das moralische und selbstorientierte  
Subjekt am Ende des 18. Jahrhunderts, das gespaltene Subjekt um 1800,  
das vergeschlechtlichte Subjekt im 19. Jahrhundert, das marginalisierte  
Subjekt in der Mitte des 19. Jahrhunderts, das neucodierte Subjekt einer  
neuen Medienkultur nach 1900, das hybride Subjekt der Jahrtausendwen-  
de und das ephemere Subjekt zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Anhand der  
literarischen Beispiele wird die Genese des modernen Subjekts bis zu den  
1980er Jahren (Unterkapitel eins bis sechs) und das sich dann entwickeln-  
de Subjekt der Postmoderne (Unterkapitel sechs), das sich durch Hybri-  
dität und Patchwork-Struktur auszeichnet, sowie das ephemere Subjekt  
des postfaktischen<sup>24</sup> Zeitalters im 21. Jahrhundert (Unterkapitel sieben)  
nachvollzogen.

### 2) *Alltagspraktiken generieren spezifische Subjektformen*

Die Form des Subjekts werde, so Reckwitz, in Alltagspraktiken hervorge-  
bracht, trainiert und stabilisiert.<sup>25</sup> Das Arbeitssubjekt beispielsweise ent-  
stehe in den ökonomischen Praktiken der Arbeit, das Intimitätssubjekt  
durch Praktiken persönlicher und intimer Beziehungen, das historische  
Subjekt durch die Technologien des Selbst im Umgang mit Medien und  
Konsum.

Die Alltagspraktik, die für den Briefroman als Gattung konstituie-  
rend ist und durch die Figuren vollzogen wird, ist in erster Linie die Prak-  
tik des Briefeschreibens und der (Roman-)Lektüre. Dabei werden Intimi-

---

<sup>23</sup> Reckwitz (2006) 15f.

<sup>24</sup> Vgl. Ralph Keyes: *The Post-Truth Era. Dishonesty and Deception in Contem-  
porary Life*, New York 2004.

<sup>25</sup> Siehe: Reckwitz (2006) 16.

täten ausgetauscht und Einblicke in das Gefühlsleben und die kognitiven Prozesse Anderer gegeben. Zugleich dient die Praktik des Briefeschreibens der Selbstvergewisserung und Selbstfindung. Weiterhin sind Briefschreiber und Briefleser Subjekte des Gesellschaftlich-Sozialen und Träger bestimmter kultureller Codes, zu denen es sich positionieren muss. Zu den Alltagspraktiken gehört dann der Umgang mit speziellen Codes, dem des Hofzeremoniells („Geschichte des Fräuleins von Sternheim“), des aufstrebenden Bürgertums („Die Leiden des jungen Werther“, „Godwi“) und des diskutierten Geschlechterdualismus’ („Amanda und Eduard“, „Menander und Glycerion“), der Umgang mit politischen Entscheidungen, die auf den kulturell-sozialen Code Einfluss haben („Hyperion“, „Mein Herz“, „Herr Meister“), der Umgang mit Hybridität und Diversität („Alles, alles Liebe“, „Liebesmale, scharlachrot“) und der Umgang mit Virtualität, Fiktion, Lüge und Alter („Gut gegen Nordwind“, „e. The Novel“, „Vor der Zunahme der Zeichen“, „Das dreizehnte Kapitel“, „Paloma“).

### 3) *Ästhetische Transformationen bringen spezifische Subjektformen hervor*

Auch ästhetische kulturelle Bewegungen generierten Subjektformen, so Reckwitz. Die Romantik zu Beginn des 19. Jahrhunderts habe eine expressive Individualität produziert, die Avantgarde zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein transgressives Subjekt, die Counter Culture der 1960/70er Jahre ein experimentelles Subjekt.<sup>26</sup>

Literarische Beispiele sind hierfür in der vorliegenden Abhandlung Brentanos „Godwi“ und Hölderlins „Hyperion“, Lasker-Schülers „Mein Herz“ und Jens’ „Herr Meister“. In Brentanos Roman wird die ästhetische Form aufgebrochen durch Einlagen (Gedichte, Theaterstücke) und tritt eine Figur in den Vordergrund, die sich dem Gesellschaftlich-Sozialen radikal entzieht, was für Hölderlins Figur ebenfalls zutrifft. In Hölderlins Roman wird zudem die Form durch den Fragmentcharakter und den narratologischen Rückblick ästhetisch erweitert. Lasker-Schüler und Jens experimentieren mit Mitteln der Montage, neu in der Gattung des Briefromans bzw. ästhetische Erweiterung der romantischen Gesamtkunstwerk-konzeption, und wenden sich in ihren autobiographischen Romanen gegen Normen und Werte der Gesellschaft. Lasker-Schüler schafft dabei ein transgressives Subjekt aus verschiedenen zusammengesetzten Subjektformen.

---

<sup>26</sup> Reckwitz (2006) 17.



#### 4) *Die Kombination kultureller Codes transformieren Subjektformen*

Ebenso bewirke die Kombination unterschiedlicher Codes verschiedener kultureller Herkunft eine Transformation des Subjekts. So befinde sich die postmoderne Subjektkultur beispielsweise zwischen einer Selbstkreation und der Orientierung des Subjekts an der Konstellation eines sozialen Marktes.

Eine neue Ästhetik erfährt der Briefroman im 21. Jahrhundert, wenn verschiedene kulturelle Codes zusammengebracht werden („Liebesmale, scharlachrot“) oder eine digitale Konversation wieder in die Materialität überführt wird („Gut gegen Nordwind“). Diese Formen sind Ausdruck des hybriden und ephemeren Subjekts der Postmoderne und Gegenwart.

#### 5) *Frühere Subjektformen werden modifiziert übernommen*

Durch kulturelle Appropriationen würden, wie Reckwitz ausführt, in spätere Subjektkulturen selektiv Elemente früherer wiederholt und in modifizierter Form eingefügt.<sup>27</sup> So instituierten beispielsweise Modelle des ästhetischen Subjekts in der Romantik, Avantgarde und Postmoderne Gegenobjekte zu den bürgerlichen und nach-bürgerlichen Formationen.<sup>28</sup> In „jeder dominanten Kultur“, so Reckwitz, fänden sich Beispiele für „spezifische Kopplungen zwischen einem bestimmten ästhetischen und einem bestimmten bürgerlichen/post-bürgerlichen Subjektmodell“.<sup>29</sup> In kulturellen Räumen finde aber nicht nur Subjektwerdung statt. Vielmehr zeigten sich auch formierende Wirkungen, die sich gegenseitig unterließen. Dabei beförderten immanente Widersprüche innerhalb der Subjektkulturen in der historischen Sequenz ihre Erosion und letztlich ihre Ablösung.<sup>30</sup>

Als Beispiel aus dem Briefromankorpus kann hier Zaimoğlu Roman „Liebesmale, scharlachrot“ angeführt werden, worin der Autor ausdrücklich auf Goethes „Werther“-Roman Bezug nimmt sowie auf andere Beispiele aus der europäischen Literaturgeschichte und sie kombiniert mit einem traditionellen türkischen Erzählstil und japanischer Ausdrucksschärfe in Form von Haikus. Gerichtet ist Zaimoğlu Roman, wie schon bei Goethe, gegen die sogenannten Philister, die vorgeben, was zu denken, zu fühlen, zu reden ist, und, was europäische Literatur ist oder wer sie schreibt. In diachroner Sicht aber, so lässt sich zeigen, werden in Briefromanen neue Subjektformen entwickelt, die den synchronen Subjektformen widerstreiten und diese in historischer Perspektive auch ablösen.

---

<sup>27</sup> Siehe: Reckwitz (2006) 20.

<sup>28</sup> Reckwitz (2006) 640.

<sup>29</sup> Reckwitz (2006) 641.

<sup>30</sup> Siehe: Reckwitz (2006) 637.

## 2. Der Brief und der Briefroman als Medium

Subjekt, Gesellschaft und Medien stehen, so Siegfried J. Schmidt, in einem Verhältnis der „Co-Evolution“<sup>1</sup>, deren Auswirkungen aufeinander Gegenstand der Untersuchungen in Kapitel vier ist. Dabei werden die literarischen Texte im Sinne Jahraus’ als Medium, als Mittlere und Mittler, verstanden, die Diskurse repräsentieren und initiieren.

Oliver Jahraus versteht „Literatur als Medium“<sup>2</sup>, weniger technisch gesehen, aber mit zwei Seiten: Als Zeichen nimmt die Literatur die Kommunikation mit dem Leser auf, und der Leser arbeitet durch die Interpretation die Differenzialität des Mediums heraus. Interpretation versteht Jahraus dabei als „Prozess der Sinnproduktion“<sup>3</sup> und betont die „Unhintergebarkeit und Unabschließbarkeit der Interpretation“<sup>4</sup>. In systemtheoretischer Tradition versteht Jahraus Interpretation als „strukturelle Kopplung von Kommunikation und Bewusstsein“<sup>5</sup>, deren Medium der literarische Text ist. Das „System Literatur“ besteht folglich in systemtheoretischer Blickrichtung „nicht aus Texten, sondern aus Kommunikationen“<sup>6</sup>: „Nur weil der Text intern Sinn prozessiert, kann er extern in einen Sinnprozess integriert werden.“<sup>7</sup> Wenn man „Literatur als System“ versteht, können Veränderungen im literarisch-ästhetischen Bereich auf Veränderungen der Gesellschaft zurückbezogen werden.<sup>8</sup> Damit ist die „Heautonomie“ von Literatur angesprochen, die Schiller in den „Kallias“-Briefen in Rückgriff auf Kant beschrieben hat: Literatur muss als System heteronom sein, wenn es mit den anderen Gesellschaftssystemen kommunizieren will, muss aber auch autonom sein, um Interpretation zu ermöglichen.

Literatur als System ist eingebettet in systemische Diskurse und als Medium nicht nur Zeichen und Gegenstand der Interpretation, sondern auch Mittler und Raum für gesellschaftliche Diskurse. Texte und ihre Diskurse sind Teile der Subjektkultur, in denen eine Auseinandersetzung mit Subjektordnungen stattfindet. Denn ein Autor als Subjektform, das geprägt ist durch Subjektordnungen und Subjektkulturen, bringt ein Medium hervor, das in einem Diskurs zu synchronen Subjektordnungen steht. Ein Leser, als weitere Subjektform, die womöglich durch andere

---

<sup>1</sup> Schmidt (2003) 138.

<sup>2</sup> Vgl. Jahraus (2003) und Jahraus (2004) 194–218.

<sup>3</sup> Jahraus (2004) 198.

<sup>4</sup> Jahraus (2004) 194.

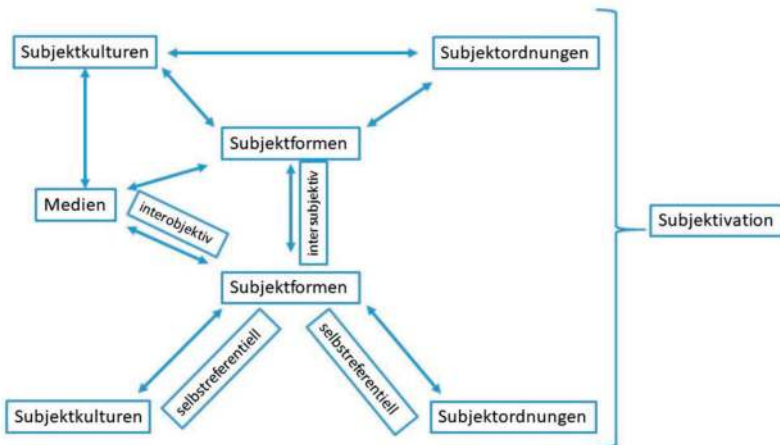
<sup>5</sup> Jahraus (2004) 195.

<sup>6</sup> Jahraus (2004) 203.

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> Vgl. Jahraus (2004) 213.

Subjektordnungen und Subjektkulturen geprägt ist, rezipiert das Medium und kann die inhärenten Diskurse interobjektiv verstehen, wenn er die Subjektordnungen und Subjektkulturen des Mediums offenlegt und sich seiner eigenen bewusst ist, die seine Sicht auf das Medium beeinflussen. Intersubjektiv und selbstreferentiell und selbstdifferentiell kann literarisches Verstehen und Subjektivation, sowohl beim Autor als auch beim Leser, erfolgen.



„Biographiegeneratoren“<sup>9</sup> wie Tagebuch, Brief, Memoiren und Autobiographien nehmen insbesondere vom 18. Jahrhundert an Einfluss auf die Konstruktion sozialer Identität. Kulturelle Konzepte werden nicht als feste Schemata begriffen, sondern als sich in Handlungen hervorbringende. Insofern muss die Identität einer Person auch in ihrer Handlungsorientierung betrachtet werden. Der Brief ist Träger personaler Äußerungen und Instrument der Inszenierung des Ichs sowie der Herstellung einer performativen Identität. Subjektivität und Identität sind „Modus und Resultat spezifischer literarischer Kommunikation“<sup>10</sup> und der Brief Medium der kommunikativen Selbstreferenz.

Der hier verwendete Medienbegriff versteht sich nicht nur als kultur- und kommunikationswissenschaftlich geprägt, der sich sowohl mit der Materialität des Mediums als auch mit den durch sie transportierten Inhalten auseinandersetzt. Vielmehr ist auch der kommunikationswissenschaftliche Aspekt von Interesse.

<sup>9</sup> Hahn/Willems (1998) 210f.

<sup>10</sup> Geitner (1994) 633.

Werner Faulstich<sup>11</sup> differenziert vier Kategorien beim Begriff ‚Medium‘: 1. Das Medium als Informationsübermittlung per De- und Enkodierung, womit sich die Informationstheorie beschäftigt, 2. das technische Kommunikationsmedium, z. B. Presse, Film, Fernsehen, Untersuchungsgegenstand der Kommunikationssoziologie, 3. die soziologische Funktion, Bedeutung und Auswirkung des Mediums, die die Medienwissenschaft in den Blick nimmt, 4. die Medien der gesellschaftlichen Interaktion, z. B. Geld, Macht, Einfluss, Wertbindung, Wahrheit, Liebe, Kunst, Glaube etc., wie sie die kulturwissenschaftlich orientierte Systemtheorie Parsons, Luhmanns, S. J. Schmidts betrachtet.

Es wird angenommen, dass Medien zum Entstehen neuer Interaktions- und Kommunikationsformen führen und sowohl die soziale Transformation als auch den Wertewandel vorantreiben (vgl. Brief in der Empfindsamkeit). Der Medienwandel wird als Ausdruck, Folge und Ursache des gesellschaftlichen Wandels verstanden,<sup>12</sup> wengleich von einer „Co-Evolution“<sup>13</sup> von Medienentwicklung und gesellschaftlichem Wandel ausgegangen wird.

---

<sup>11</sup> Faulstich (1991) 15f.

<sup>12</sup> Siehe hierzu: Krotz (2003) u. Jarren (1994).

<sup>13</sup> Schmidt (2003) 138.

### 3. Subjektivierung in didaktischer Perspektive – Ein integratives Modell

Traditionelle Lerntheorien sind Faulstich zufolge insofern zirkulär, weil sie zwar die eigenen Aktivitäten und Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler als Individuen in den Blick nehmen, aber keine Verbindung zwischen Subjekt und Struktur bzw. Subjektordnungen und Subjektkulturen herstellen: „Alle Versuche, die Psyche aus der Psyche zu begreifen, drehen sich im Kreis. Erst wenn man das Ich-Welt-Verhältnis nicht mehr nur als psychisches Problem, sondern als Resultat eingreifender Praxis auffasst, durch Hinwendung zur Praxistheorie, kann der Zirkel durchbrochen werden.“<sup>1</sup>

Subjektivierungsorientiertes Lernen und Lehren bedarf einer lerntheoretischen Fundierung und einer didaktischen Ausrichtung. Allerdings bedarf es dafür keiner „neuen“ didaktischen Theorie, sondern einer integrativen Perspektive, die Anschlussfähigkeit herstellt an existierende Theorien/Modelle und Prinzipien, die eine Subjektorientierung didaktisch begründen. Hierzu zählen konstruktivistische (Piaget, Reich)<sup>2</sup>, interaktions- (Mead, Krappmann)<sup>3</sup> und subjektorientierte (Holzkamp, Faulstich)<sup>4</sup> Theorien.

Konstruktivistische Theorien verstehen Lernende als selbstständige und operational geschlossene Systeme, die mit ihrer Umwelt und dem Lerngegenstand strukturell gekoppelt sind. Das Wissen über die Gegenstände wird als eine individuelle und soziale Konstruktion der Lernenden angesehen.<sup>5</sup> Rückgebunden werden neue Lerninhalte durch Re-Konstruktion an bereits vorhandenes Wissen. Reich hat um die Jahrtausendwende die Ansätze der konstruktivistischen Theorie weitergeführt, indem er eine Phase der De-Konstruktion ergänzt hat, in der in Interaktion mit anderen unterschiedliche Blickwinkel eingenommen werden, so dass Zweifel und Kritik an eingenommenen Perspektiven entsteht. Lernen in konstruktivistischer Sicht bedeutet nach Reich immer ein Neu-, Hinzu- und Umlernen, das Aufdecken von Strukturen und Allgemeingültigem von Sachverhalten, die Beziehungsstiftung zwischen bekannten und

---

<sup>1</sup> Faulstich (2013) 13.

<sup>2</sup> Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik* (2012); Jean Piaget, *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, 1970.

<sup>3</sup> Georg Herbert Mead, *Mind, Self and Society* (1934) (dt. *Geist, Identität und Gesellschaft*); Lothar Krappmann, *Soziologische Dimensionen der Identität* (1971).

<sup>4</sup> Klaus Holzkamp, *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (1993); Peter Faulstich, *Menschliches Lernen* (2013).

<sup>5</sup> Vgl. Piagets Konzept von „Assimilation“, „Akkommodation“, „Adaption“ in „*Meine Theorie der geistigen Entwicklung*“ (1970). Piaget wird allerdings meist dem „Kognitivismus“ zugerechnet.

erkannten und zu erkennenden Strukturen und eine kritische Reflexion des erworbenen Wissens.

Eine Befragung und Infragestellung gesellschaftlicher Voraussetzungen und ihrer Genese ist in konstruktivistischen Theorien allerdings nicht angelegt. Die Modelle bieten keine Handlungsoptionen für eine Vermittlung des Subjekts mit der gesellschaftlichen Umwelt. Es fehlt eine kontextorientierte Anbindung und handlungsorientierte Rückbindung an die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. Der Gedanke aber, dass die Lernenden individuelle Vorstellungen in den Lehr-Lern-Prozess einbringen, individuelle Ansichten zu bestimmten Wirklichkeitsbereichen mit neuen Erfahrungen und Erkenntnissen kontrastieren und das Reden und Wissen über Lerngegenstände als situationsgebunden verstehen, ist in eine subjektivationsorientierte Didaktik zu integrieren.

Interaktionstheoretischen Ansätzen geht es im Vergleich zu konstruktivistischen Theorien hingegen stärker darum, Konstruktionen von Wirklichkeit zu vermitteln, zu hinterfragen und neu auszuhandeln. Nicht die Erfahrung des Lerngegenstandes führt hier zur Erkenntnis, sondern die produktive Konfrontation mit anderen Interpretationsperspektiven, die einen hermeneutischen Prozess initiiert. Der Bildungsprozess erfolgt über eine diskursive Verständigung über Bedeutungszuweisungen. Die besonderen Lerninteressen und Lernbegründungen sind in der Interaktionstheorie Voraussetzung für eine Erkenntniskritik. Interaktionstheoretische Ansätze zur schulischen Sozialisation gehen zurück auf die Theorie des symbolischen Interaktionismus von Georg Herbert Mead, der Identität („self“) als gesellschaftlichen Prozess verstand, weil erst durch das Zusammenspiel von „I“ und „Me“ Persönlichkeit, Ich-Identität („self“), entstehe. Das „I“ beschreibt dabei die individuelle Seite einer Person, die Differenzen zu anderen Personen aufweist – die „personale Identität“ –, während das „Me“ die Haltungen repräsentiert, die das Subjekt für sich als relevant übernommen hat – die „soziale Identität“. Krappmann, der den Ansatz Meads in Deutschland Anfang der 1970er Jahre verbreitet hat, bezeichnet diese beiden Haltungen des Subjekts als „role-making“ und „role-taking“, wobei das „role-taking“ die Fähigkeit der Perspektivübernahme, das Hineinversetzen in eine Rolle des anderen erfordert, und das „role-making“ die Fähigkeit, seine Rollenvorstellung in der Gesellschaft konkret auszugestalten. Strukturell erforderlich ist dafür ein Interaktionsprozess, bei dem eine Identitätsbalance hergestellt werden muss. Identität wird als ein Prozess des Ausbalancierens verstanden zwischen widersprüchlichen Rollenerwartungen, eigenen Bedürfnissen und Anforderungen anderer sowie zwischen der eigenen Individualität und der Anerkennung der Individualität anderer – sei es literarischer oder realer Personen. Die Persönlichkeitsentwicklung ist damit eine aktive Leistung des Individu-

ums innerhalb von Interaktionsprozessen: Es muss seine personale Identität verständlich machen, ohne zu übertreiben, es muss die Identität des Gegenübers ermitteln und dabei eigene Bedürfnisse zurückstellen und es muss im Diskurs gegenseitige Erwartungen und Anforderungen besprechen und verhandeln. Dabei benötigt das Subjekt kognitive Fähigkeiten, um Normen und Rollen, auch die eigenen, zu reflektieren, Ambiguitätstoleranz, um Vieldeutigkeiten zu erkennen und zu ertragen, und soziale Fähigkeiten, um beim „role-taking“ sich in Rollen des Gegenübers hineinzuversetzen (Empathie). Das Modell steht insofern im Gegensatz zu den Annahmen der klassischen Rollentheorien, die davon ausgehen, dass gemeinsames Handeln nur dann erfolgreich ist, wenn Rollen eindeutig definiert sind und alle Beteiligten sich in gleicher Weise an die gleichen Normen halten. Das interaktionstheoretische Modell aber betont die dynamische Seite der Identitätsentwicklung im Interaktionsprozess, was in einen subjektivationsorientierten Ansatz zu integrieren ist, wenngleich auch hier eine gesellschaftskritische Perspektive fehlt. Undiskutiert bleibt nämlich, ob alle gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen überhaupt eine interaktionistische Identitätsentwicklung zulassen und welche Schwierigkeiten im Interaktionsprozess auftreten, wenn Rollenerwartungen zu different sind. Außerdem bleibt die Identitätsentwicklung auf eine zwischenmenschliche Ebene beschränkt und bezieht, wie die konstruktivistische Theorie, das Verhältnis von Subjekt und gesellschaftlicher Umwelt nicht ein.

Wie im interaktionstheoretischen Ansatz wird auch in subjekttheoretischer Perspektive das Subjekt im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verhältnissen gesehen, die Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschreibungen liefern, weswegen das Subjekt als gesellschaftlich produziert zu betrachten ist.<sup>6</sup> Ähnlich zu interaktionistischen Theorien wird ein hermeneutischer Verstehensprozess bei der Identitätsentwicklung angenommen, wobei Kritik genommen wird sowie neue Handlungsoptionen entwickelt werden, aber nicht nur durch intersubjektive Interaktion, sondern auch durch Selbstdifferentialität: Verstehen bedeutet in subjekttheoretischer Sicht nicht nur, Fremdes mit Bekanntem zu vergleichen, sondern durch eine Differenzierungsleistung vom Drittstandpunkt aus die eigene Interpretationsfolie zu hinterfragen. Lernen in subjekttheoretischer Perspektive heißt, die eigene Unterworfenheit bzw. gesellschaftliche Vermitteltheit zu verstehen, aber sich auch darüber im Klaren zu sein, selbst Fremdes eigenen Maßstäben zu unterwerfen, was nur durch eine Differenzierungsleistung bewusstgemacht werden kann, aber nicht bedeutet, Differentes zu verschmelzen, sondern zu vermitteln. Die subjektor-

---

<sup>6</sup> Vgl. Holzkamp (1993) 181: Lernen ist ein „möglicher Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge“.

enterte Lerntheorie kann als eine Denkperspektive verstanden werden, deren Fokus auf den Standpunkt des Subjekts und dessen Lebens- und Lerninteressen im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen gerichtet ist. In dieser Perspektive gilt das Subjekt nicht als reagierender Organismus, sondern als eigensinnig denkendes und handelndes Individuum, das sich bewusst auf Welt, auf andere Menschen und auf sich selbst bezieht.

Subjektivation in einer integrativen lerntheoretischen Fundierung bedeutet nun, in Interaktionsprozessen die personale und soziale Identität auszubalancieren und die eigene Konstruiertheit und die Konstruiertheit der das Subjekt umgebenden Ordnungen zu berücksichtigen sowie selbstdifferentiell zu denken und zu agieren. In subjektorientierten Ansätzen wird das Lernen auf der intersubjektiven Ebene oder auf der Subjekt-Gesellschafts-Ebene diskutiert. Für die Subjektivation speziell im Deutschunterricht ist aber auch die textuale, mediale Ebene zu berücksichtigen. In der Auseinandersetzung mit Texten ist individuelles Lernen im Sinne des Konstruktivismus möglich, wenn es um Empathie mit der literarischen Figur oder um Involvement mit dem im Text Dargestellten geht, ist intersubjektives Lernen im Sinne der Interaktionstheorie möglich, wenn Interpretationsansätze diskutiert und andere Blickwinkel eingenommen oder toleriert werden, und ist selbstdifferentielles Lernen im Sinne der Subjekttheorie möglich, wenn die Konstruiertheit von Medien, Gesellschaften und Identitäten (auch schriftlich) reflektiert wird.

Für die didaktische Perspektive entscheidend ist sowohl die semiotisch-kommunikative Seite des Mediums als auch seine Funktion als Mittler und Raum für gesellschaftliche Diskurse. Interessant ist, wie durch eine Auseinandersetzung mit Texten und den in ihnen vermittelten Subjektkulturen, -ordnungen und -formen Subjektivation im Literaturunterricht angestoßen werden kann. Gekoppelt sind im subjektivationsorientierten Modell literarisches Verstehen und Identitätsentwicklung.

Subjektivation durch die Auseinandersetzung mit einem Text kann auf vier Ebenen in einer gedachten hermeneutischen Lernspirale geschehen. Damit sind ausdrücklich keine Lernstufen gemeint, wo Wissen nacheinander erworben wird und die eine Stufe Voraussetzung für die andere ist, aber im Lernprozess nicht weiter aufeinander bezogen werden. Mit Ebenen in einer Lernspirale sind – im Sinne Klipperts – Verstehensinseln gemeint, die durchlässig sind, Bezug zu den anderen Ebenen besitzen und wo das Wissen der einen Ebene mit der anderen Ebene vernetzt ist.<sup>7</sup> Auf der ersten Insel findet bei den Schülerinnen und Schülern als Rezipienten eines Textes individuelles Lernen im Sinne des Konstruktivismus statt durch kognitionspsychologische Interaktion, was mit Meta-Konzepten

---

<sup>7</sup> Vgl. Klippert (2017).



wie Empathie oder Involvement beschrieben werden kann. Eine weitere Insel ermöglicht den Diskurs über die individuellen Vorstellungen und die Offenlegung jeweiliger Subjektordnungen, die für das Textverständnis bedeutsam sind, intersubjektives Lernen, das eine Vermittlung von Subjekt und Objekt intendiert.<sup>8</sup> Auf einer dritten Insel wird durch eine Auseinandersetzung mit der im Text vermittelten Welt eine Reflexion über die dargestellten Subjektordnungen initiiert und selbstdifferenziertes Lernen im Sinne der Subjekttheorie möglich. Zudem entsteht durch eine Inbeziehungsetzung der Text-Welt mit der Ich-Welt ein ästhetischer und literarischer Diskurs. Im hermeneutischen Diskurs kann sich viertens dadurch eine differenzierte Sicht auf den Text ergeben im Vergleich zur ersten Textbegegnung.

Entscheidend für die vier Dimensionen der durch den Diskurs über ein Medium initiierten Subjektivation ist die Ergebnisoffenheit: Jedes Individuum ist geprägt durch seine Kontexte und reagiert und interagiert, interpretiert und reflektiert anders. Und es ist ergebnisoffen, ob überhaupt durch ein Medium vermittelt Subjektivation erfolgt oder sie nicht aus welchen Gründen auch immer scheitert.

### 3.1 Affektives, kognitives und konatives Involvement

Die kommunikationswissenschaftliche Wirkungsforschung untersucht Meta-Konzepte wie „Involvement“ und „Empathie“, also Phänomene, die emotionale, kognitive und konative Komponenten beinhalten.

„Empathie“ als kommunikationswissenschaftliches Metakonzept umfasst kognitive und affektive Komponenten.<sup>9</sup> Der „gedankliche Nachvollzug bzw. das sich Eindenken in die Situation der Medienfigur (Rollenübernahme, perspective taking)“ ist Bestandteil der kognitiven Komponente, „das Einfühlen in den emotionalen Zustand der Medienfigur [ist] eine affektive Komponente“.<sup>10</sup> Affektive Reaktionen, so Wirth, träten selten isoliert auf. Vielmehr seien „affektive und kognitive Prozesse stark

---

<sup>8</sup> Kreft, der als „Spiritus Rector“ (vgl. Frederking [2013a] 456) des identitätsorientierten Unterrichts gilt, macht diesen Aspekt in seinem 4-Phasen-Modell ebenfalls stark, indem er eine „Phase der Objektivierung“ vorschlägt, wo subjektive Leseindrücke in der gemeinschaftlichen Diskussion objektiviert und korrigiert werden. Vgl. Kreft (21982) 379.

<sup>9</sup> Negative bzw. positive Affekte sind „emotionale Reaktionen mit einer globalen negativen bzw. positiven Valenz, beispielsweise als summarisches Gefühl über eine Reihe von Emotionen mit entsprechender Valenz bzw. als generell negative oder positive Stimmung“ (Wirth, 2013, 232). Stimmungen wiederum sind „dauerhafte Begleiter des Alltags“ und informieren „über den aktuellen Zustand des Selbst“, während Emotionen „Reaktionen auf konkrete Ereignisse“ sind und „Informationen über die aktuelle Situation“ liefern (Wirth, 2013, 229).

<sup>10</sup> Wirth (2013) 237.

miteinander verknüpft“ und ließen sich „allenfalls analytisch trennen“. <sup>11</sup> Diese Annahme deckt sich mit kognitiv-attributiven Ansätzen von Emotionstheorien, in denen die Rolle der Kognition bei der Genese von Emotionen besonders hervorgehoben und ausdifferenziert betrachtet wird. Beispielsweise geht die „Affective Disposition Theory“ Zillmanns davon aus, dass die Handlungen von Medienfiguren emotional bewertet und moralisch beurteilt werden. <sup>12</sup> In kognitiven Einschätzungsprozessen (appraisals) werden Situationen aus subjektiver Sicht interpretiert und führen zu Emotionen wie Angst, Freude oder Ärger. Kognitionen dürfen hier aber nicht als in jedem Fall „bewusst verstanden“ werden, sondern können auch durch Konditionierung oder – wie Reckwitz formulieren würde – durch Faktoren aus Subjektkulturen und Subjektordnungen ausgelöst werden. <sup>13</sup>

„Empathie“ kann als eine Voraussetzung für „Involvement“ auf emotionaler Ebene betrachtet werden. „Involvement“ definiert Wirth als „eine durch die Mediennutzung ausgelöste intensive Auseinandersetzung (Interaktion, Engagement) mit dem Medieninhalt“ <sup>14</sup>. Emotionales Involvement beschreibt die „(subjektive) Intensität der empfundenen Erregung“ <sup>15</sup>, also die Gefühle, die ausgelöst werden. Kognitives Involvement umfasst die „bridging experiences“, die ein Rezipient zwischen dem Rezeptionsgegenstand und seinem eigenen Leben herstellt. <sup>16</sup> Dies geschieht eher auf rationaler als auf emotionaler Ebene. Ein konatives Involvement schließlich bezieht sich auf die intentionale Ausrichtung der Mediennutzung etwa mittels eines Austausches mit anderen über Rezeptionserfahrungen. <sup>17</sup> Dies wird im Folgenden als eigene Verstehensstufe behandelt, da im Sinne der Interaktionstheorie durch den Diskurs erste eigene Subjektordnungen offengelegt werden können, die für das jeweilige Verstehen und Involvement ausschlaggebend sind.

Hans Robert Jauß hat ähnlich hierzu drei Perspektiven herausgestellt, wie literarische Texte zum Gegenstand literarästhetischer Reflexionsprozesse beitragen können: 1) Die emotiven Reaktionen des Vergnügens und Missvergnügens der Schülerinnen und Schüler auf einen Text bilden eine „hermeneutische Brücke“, 2) die historische Einbettung des Textes legt die Alterität gegenüber der Gegenwart frei, die das ästhetische

---

<sup>11</sup> Wirth (2013) 239.

<sup>12</sup> Vgl. Zillmann (1991).

<sup>13</sup> Siehe: Wirth (2013) 231.

<sup>14</sup> Wirth (2013) 236.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Siehe hierzu: Krugmann (1965) 355 u. (1966) 584.

<sup>17</sup> Siehe hierzu: Wirth (2006) 203f.

Potenzial eines Textes konstituiert, 3) die literarischen Texte werden auf ihren „Modellecharakter“ für die Gegenwart hin befragt.<sup>18</sup>

Wenn Subjekte sich also auf Medien einlassen, so sind sie kognitiv, affektiv und konativ involviert, weil sie einen Bezug zu ihrer Lebenswelt herstellen, das Medium ein Gefühl bei ihnen auslöst, sie sich zum vorgestellten Subjekt, auch Anti-Subjekt, positionieren und sie sich mit anderen über ihre emotionalen und kognitiven Erfahrungen austauschen. Alle drei Bereiche müssen für eine didaktische Theorie der Subjektivation berücksichtigt werden. Zu unterscheiden sind ferner in Bezug auf den Briefroman verschiedene Rezeptionsstufen.

Für den Rezipienten der ersten Instanz (der fiktive Adressierte), der zweiten (der historische Leser) und der dritten (der zeitversetzte Leser) ereignen sich je spezifische Diskurse, die zwischen Distanz und Nähe bzw. Involviertheit und Empathie sowie zwischen Ähnlichkeit und Differenz changieren. Der Brief oder Briefroman als Medium stellt bestehende Wahrnehmungen, Anschauungen und Einsichten in Frage. Der Adressat interagiert mit dem Briefschreiber in Form von Repliken und empfindet kognitionspsychologisch Empathie bis Fremdheit: Er fühlt sich persönlich angesprochen, kann die vorgeschlagene Perspektive nachempfinden und sich damit identifizieren oder sich zu ihr in reflexiver Distanz in Beziehung setzen. Nähe und Distanz oder Empathie und Fremdheit sind dabei allerdings als ein Kontinuum zu denken. Nur weil Briefschreiber und Adressat sowie der historische Leser dasselbe Gesellschaftlich-Soziale erfahren, bedeutet dies nicht, dass sie es entweder vollkommen identisch oder vollkommen verschieden erfahren und bewerten. Zwischen Ich und Welt und Text und Welt liegen Wahrnehmungsdifferenzen und eine unterschiedliche Inferenzbildung. Durch den Diskurs aber entwickeln sich Subjektformen und damit Identitäten weiter. Mitunter findet eine Transformation von Subjektkulturen und Subjektordnungen statt, wenn sich gleiche Idiosynkrasien bilden und verstetigen. Durch den Diskurs mittels des Textes, des Mediums, ereignet sich eine Transformation und Präzisierung des Subjekts. Die Subjektformen in den einzelnen Briefromanen formieren sich und interagieren in bestimmten Subjektkulturen und Subjektordnungen. Auf der narratologischen und historischen Ebene findet in Form von Diskursen eine Reflexion der Subjektkulturen und Subjektordnungen statt. Diese Reflexion erfolgt durch die Interaktion mit dem Briefpartner bzw. mit dem Dargestellten und durch eine Positionierung zum Gesellschaftlich-Sozialen. Praktiken werden in der Folge geändert, neue Diskurse entstehen und die Subjektform wandelt sich.

Für den zeitversetzten Leser ist die Wahrnehmung der Ich-Welt und der Text-Welt mitunter durch eine größere Differenz und Fremdheit

---

<sup>18</sup> Jauß (1977) 10.

markiert als dies für den Leser der ersten und zweiten Instanz verzeichnet werden kann. Der zeitversetzte Leser muss nicht nur seine eigene Subjektform innerhalb seiner Subjektkultur und Subjektordnung klären, Diskurse und Praktiken reflektieren, sondern auch die der literarischen Figuren und dabei Fiktion und Realität beachten. Sodann muss er eine Reflexion des zeitlich Distanzierten und des Gegenwärtigen vollziehen. Dass eine Interaktion zwischen Medium und Leser der dritten Instanz auch scheitern kann, stellt eine Herausforderung für den Leser dar, die nicht ausgeblendet werden darf.<sup>19</sup>

Iris Winkler hat verschiedene, dynamisch verstandene Rezeptionshaltungen für den Leser unterschieden, indem sie Textnähe und Textdistanz sowie Selbstdistanz und Selbstnähe in Beziehung setzt. Sie versteht diese verschiedenen Haltungen nicht als exklusiv oder aufeinander aufbauend, vielmehr als im Leseprozess changierend.

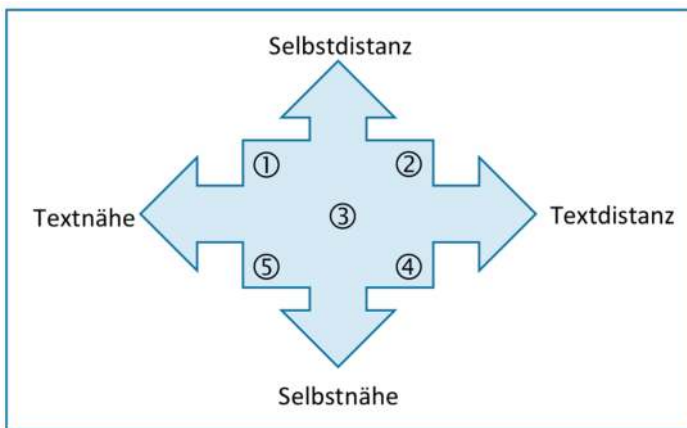


Abb.: Text und Leser-Ich als Bezugspunkte von Nähe und Distanz  
(Winkler, 2015, 160)

Als (1) „textnah, aber selbstfern“ bezeichnet Winkler die affektive Bereitschaft, sich in eine literarische Figur hineinzusetzen, unter (2) text- und selbstfern sei ein „verwissenschaftlicher Literaturunterricht“ zu fassen, der Empathie und Involvement ausblende. Wenn der Leser affektiv und kognitiv gleichermaßen involviert sei, eigene Gefühle und Sichtwei-

<sup>19</sup> Dass „gerade im Nicht-Gelingen der Deutung, in der Reibung zwischen logischer und rhetorischer Energie der Sprache, sowohl ein Höchstmaß an philologischer Genauigkeit als auch die Unverfügbarkeit der literarischen Sprache zu erfahren ist“, solle, so Baum, gelehrt werden. Baum vertritt in seiner Abhandlung „Der Widerstand gegen die Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik“ die Auffassung: „*Literatur soll gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann.*“ (Baum, 2019, 180)

sen im Text wiederfinde, aber auch Fremdheit empfinde, sei eine „ideale Lesehaltung“ vorhanden, die eine mittlere sei, weil sie sowohl (3) Text- als auch Selbstnähe und -distanz vereine. Suche der Leser im Text nach der Bestätigung dessen, was er bereits kennt, sei seine Haltung von (4) Selbstnähe und Textferne gekennzeichnet. Wenn der Lesende nahezu mit der Figur verschmelze, sei eine (5) selbst- und textnahe Rezeptionshaltung festzustellen.<sup>20</sup>

Leider lässt Winkler die Rezeptionshaltungen unberücksichtigt, die durch Irritation, Erstaunen, Unverständnis und bewusste Distanznahme geprägt sind. Im Sinne der Medienwirkungsforschung stellt auch diese Rezeptionshaltung ein affektives Involvement dar. Und wenn man sich die ersten Reaktionen in der Schülerschaft zu vielen literarischen Texten vor Augen hält, ist dies keine ungewöhnliche, die es, wenn Literaturunterricht gelingen soll oder kann, in eine offene Haltung und in die Bereitschaft, sich über die empfundenen Widerstände an die Literatur heranzutasten, transferiert werden muss. Daher soll die von Winkler als erste und fünfte benannte Rezeptionshaltung im Folgenden modifiziert gedacht werden: Die Bereitschaft, sich auf das im Text Dargestellte einzulassen (1), bedeutet noch nicht, dass die Perspektivübernahme auch gelingt. Doch jegliches affektives Involvement, zustimmend oder ablehnend, ist eine textnahe Rezeptionshaltung, auf die entsprechend reagiert werden muss. Zu berücksichtigen ist ferner, dass eine zu große Text- und Selbstnähe (5) Distanznahme und Abstrahierung des im Text Dargestellten erschwert. Mitunter kann es für den Reflexionsprozess und die Differenzierungsleistung einfacher sein, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, der eine große Selbstdistanz aufweist.

Diese Rezeptionshaltungen sollen berücksichtigt werden, wenn im Folgenden fünf Faktoren für die Subjektivation des zeitversetzten Lesers benannt werden.

### 1) *Vorwissen und Prägung*

Der Leser ist als Subjektform zu denken, die geprägt ist durch Subjektkulturen und ihre Praktiken und Diskurse sowie durch spezifische Subjektordnungen. Er ist ferner ein kontingentes Produkt des Gesellschaftlich-Sozialen mit je individuellem Wissen. Daher kann es nicht die eine Lesart und das eine Verständnis eines literarischen Textes geben. Auch wird ein Involvement individuell verschieden sein, weil das Subjekt durch Kulturen und Ordnungen je unterschiedlich geprägt ist.

---

<sup>20</sup> Siehe: Winkler (2015) 160f.

## 2) *Wahrnehmung des Anderen durch affektives Involvement*

Durch die Literatur als Medium nimmt der Leser andere Subjektformen, -kulturen und -ordnungen und deren Emotionen zur Kenntnis. Bei einer distanzierten, kognitiven Wahrnehmung des Anderen werden zunächst Differenz und Nähe zwischen Ich-Welt und Text-Welt deutlich. Das Medium verleitet den Leser, die Perspektive des Dargestellten einzunehmen und erstaunt, irritiert oder zustimmend auf das Fremde im Text zu reagieren. Dies entspricht der ersten, modifizierten Rezeptionshaltung. Die kommunikationswissenschaftliche Wirkungsforschung betont, dass „affektive und kognitive Prozesse stark miteinander verknüpft“<sup>21</sup> sind. Deswegen ist beides, die Wahrnehmung von Alterität sowie die Aneignung von Alterität und das pathetische Erleben von Alterität<sup>22</sup>, Bestandteil eines affektiven Involvements. Für Abraham ist die „Fähigkeit und Bereitschaft, sich irritieren zu lassen, [...] geradezu ein Gradmesser ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht.“<sup>23</sup> Kreft gar geht davon aus, dass die Involviertheit in den Text größer sein kann, wenn dieser eine abwehrende Reaktion auslöst.<sup>24</sup>

Ziel eines responsiven Literaturunterrichts, wie ihn Mitterer entwirft, ist, die Erfahrung einer „temporären Vorherrschaft des Fremden über das Eigene“<sup>25</sup> in die Rede und das Schreiben über den Text und die Lektüreerfahrung mitzunehmen. „Responsiv zu lesen bedeutet [nach Mitterer], den eingenommenen Standpunkt im Moment des Erreichens wieder zu verlassen und eine neue, vom Text zugelassene, vorgeschlagene, aufgedrängte Perspektive einzunehmen.“<sup>26</sup> Die Perspektiveinnahme muss aber auch differenzierter gefasst werden: Nünning beispielsweise unterscheidet eine Perspektivenübernahme (Empathie für die Figuren und ihre kulturell geprägten Verhaltensweisen), Perspektivdifferenzierung (das Wissen um die Differenz zur anderen Person), einen Perspektivwechsel (die inhaltliche Ausgestaltung der anderen Perspektive) und eine Perspektivenkoordination (Infragestellung der eigenen Sichtweise bzw. die Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven und eine habituelle Neu-Konzeption).<sup>27</sup> Durch diese Strategien kann versucht werden, den von Winkler

---

<sup>21</sup> Wirth (2013) 239.

<sup>22</sup> Nicola Mitterer entwickelt ausgehend vom „Pathos“-Begriff bei Waldenfels Ansätze einer responsiven Literaturdidaktik. Nach Waldenfels wird das Subjekt erst durch einen pathetischen Vorgang in seiner Autonomie in Frage gestellt. Es wird von einer ichfremden Kraft affiziert, muss sich dieser unterwerfen und ist in diesem Moment von ihr ‚getroffen‘. Siehe: Mitterer (2016) 49–57.

<sup>23</sup> Abraham (2000) 17. Ähnliche Argumentation bei Rosebrock (2001) 85.

<sup>24</sup> Siehe: Kreft (1982) 380.

<sup>25</sup> Mitterer (2016) 66.

<sup>26</sup> Mitterer (2016) 18.

<sup>27</sup> Nünning (2000).

genannten Rezeptionshaltungen eins, zwei, vier und fünf in die dritte Rezeptionshaltung münden zu lassen.

### 3) *Wissen über Alter und Ego durch kognitives Involvement*

Das Medium stellt „bridging experiences“ zwischen der Text-Welt und der Erfahrungswelt des Lesers her und zieht bestehende Anschauungen in Zweifel oder bestätigt sie. Dieser Reflexionsakt kann als kognitives Involvement beschrieben werden, das gerade nicht auf der ersten Stufe stehenbleibt und in einer textnahen Rezeptionshaltung (1 + 5) das Fremde in das Eigene überführt. Wenn man nämlich „Literarisierung als Aneignung von Alterität“ versteht, wie das Maiwald vorgeschlagen hat,<sup>28</sup> wobei das Fremde im Text dem Verstehenshorizont des Lesers untergeordnet wird, birgt eine Textlektüre kaum Veränderungspotential.<sup>29</sup> Auch Olsen, der zwar Emotion und Kognition zusammendenkt und Empathie als eine Teilkompetenz der literarischen Kommunikation ansieht, blendet den ersten Faktor und die weiteren Faktoren für die Subjektivierung aus. Er unterscheidet nur zwei Niveaustufen literarischer Empathiefähigkeit – die (kognitive) Emotionswahrnehmung und die (affektive) Emotionsaufnahme –, wobei er weder das Subjekt als kontingentes Produkt berücksichtigt noch die Beurteilung und Applikation des Wahrgenommenen durch das Subjekt, sondern nur die bloße Absorbierung des Wahrgenommenen im Blick hat. Eine responsiv gedachte Literaturdidaktik hingegen vermittelt „ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit, die das Fremde des Textes nicht absorbiert“<sup>30</sup>.

Um Unterschiede zwischen der Text-Welt und der Ich-Welt bewerten zu können, benötigt der Leser Wissen über die Faktoren der Subjektivierung der Text-Welt und der Ich-Welt. (Literatur-)Geschichtliche und kulturwissenschaftliche Kenntnisse sind hier genauso basal wie gattungs- und mediengeschichtliches Wissen. Eine Auseinandersetzung mit Literatur bedeutet dann auch, Erkenntnisse über das Werden der eigenen Subjektform, -kultur und -ordnung zu erhalten. Damit ist eine Didaktik der Literaturgeschichte eine Lehre über die Kultur- und Subjektgeschichte bis zur Gegenwart.

### 4) *Ambiguitätstoleranz durch konatives Involvement*

Das Medium verleitet den Leser zur Auseinandersetzung mit dem Anderen im Gespräch, im Austausch mit Anderen, was als konatives Involvement betrachtet werden kann. Es findet eine sinnstiftende authentische

---

<sup>28</sup> Siehe: Maiwald (1999).

<sup>29</sup> Zur Kritik an Maiwalds Ansatz siehe: Mitterer (2016) 61–64.

<sup>30</sup> Mitterer (2016) 14.

Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden statt. Dabei geht es nicht darum, wie das Ich den Text findet, sondern wie dieser beim Ich weiterführende Gedanken initiieren kann. Es gilt die Stellen des Textes zu benennen, die irritieren, Fragen aufwerfen, das Bekannte und das Vertraute in Frage stellen. Und es gilt, die jeweiligen Subjektordnungen offenzulegen, die verantwortlich sind für Verstehen und Nicht-Verstehen bzw. affektive und kognitive Nähe und Distanz zum Text. Dabei muss das (auch wiederholte) Nichtverstehen ausgehalten werden wie auch der Zuwachs an Fremdheit (= Ambiguitätstoleranz). Das ist nämlich das eigentliche Abenteuer der Literatur.

### 5) *Transformation und Präzisierung durch Selbstreflexion*

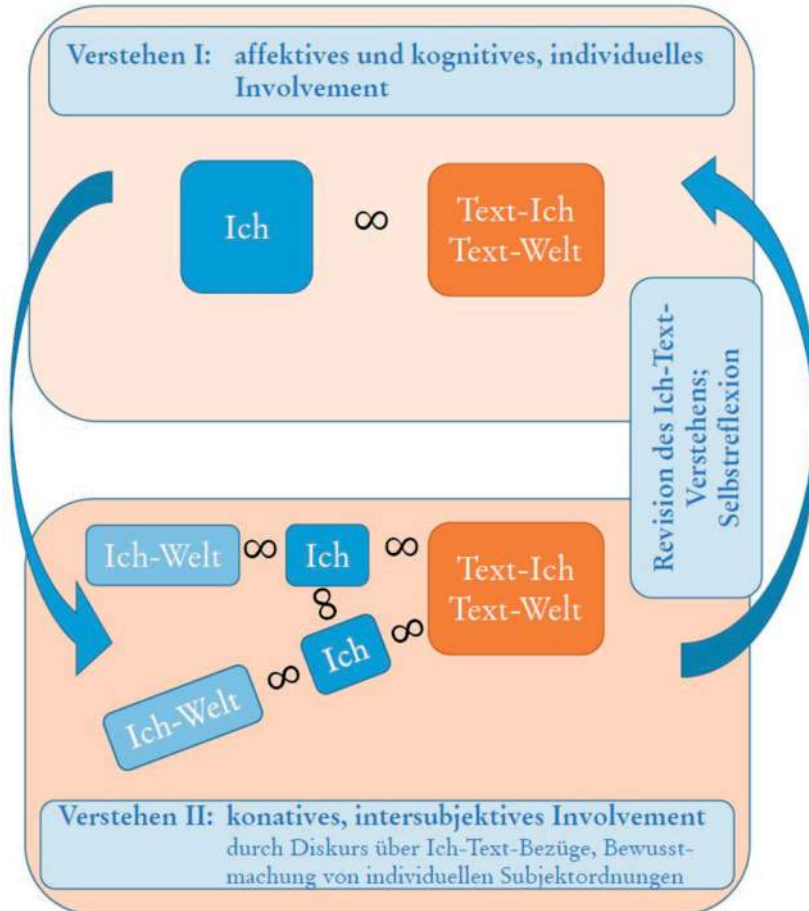
Der Leser kann durch das Medium und die Auseinandersetzung mit ihm zur Transformation und Präzisierung seines eigenen Ichs verleitet werden.<sup>31</sup> Es findet hier eine Rückwendung auf das Selbst statt und eine Reflexion darüber, inwiefern der Text das eigene Text- und Selbstverständnis verändert oder modifiziert. Diese Phase muss als ein kontingentes Erleben gedacht werden, weil die Gewichtung und Bewertung des Erfahrenen eine individuelle ist und damit nur schwer bewertet werden kann, aber für die Subjektivation des Heranwachsenden entscheidend ist. Diese Phase sollte mehrmals im Lektüreprozess stattfinden.

Die bis hierher erläuterten Faktoren für eine Subjektivation lassen sich folgendermaßen modellieren:

---

<sup>31</sup> Mitterer (2016) 95 bezeichnet dies als „allgemeine Applikation“.





Unter „Ich-Welt“ werden Subjektordnungen und Subjektkulturen gefasst, die den Leser prägen, mit „Text-Welt“ werden die im Text verhandelten Subjektordnungen und Subjektkulturen benannt, auf die sich der Autor bezieht, und die – letztlich unendlich zu denkende – Interaktion zwischen Ich/Leser, Subjektordnungen und Medium sowie zwischen den Lesern wird durch das mathematische Zeichen für Unendlichkeit markiert.

### 3.2 Selbstdifferenzierung und Selbstreflexion

Die in Texten oder generell Medien dargestellte Welt weist Subjektordnungen auf, die individuell, momenthaft und kontingent sind. Diese Ordnungen lassen ein bestimmtes Verständnis von Kultur, Nation, Sexualität, Religion, Familie, Gesellschaftlich-Sozialem erkennen. Die in Medien vermittelten Subjektordnungen stehen in einem Spannungsfeld von indi-

viduellem Erleben und Interpretieren und gesellschaftlichen Konstanten, Normen und Werten, die diachron und synchron Bestand haben. Ein Autor oder eine Autorin eines Textes besitzt ihre oder seine je eigene Subjektform, die geprägt ist durch Subjektordnungen und deren Diskurse und Praktiken. Texte sind Interpretation einer Wirklichkeit, die kontingent und dynamisch ist. Für ein literarisches Verstehen entscheidend ist die Grundeinsicht in die Konstruiertheit und Kontingenz von Texten, Medien. Texte vermitteln keinen Ist-Zustand, sondern Interpretation eines Ist-Zustandes, mithin auch Visionen eines Soll-Zustandes. Doch Texte entstehen nicht in einem luftleeren Raum, sondern in Subjektordnungen und durch Subjektkulturen, denen der Autor oder die Autorin als Subjektform angehört. Damit spiegeln Texte in einem gewissen Maße Subjektordnungen, ohne aber faktische Zustände darzustellen. Bei der Beschäftigung mit literarischen Texten gilt es dann, die Kontexte und Subjektordnungen nachzuvollziehen, in denen der Text entstanden ist, auch zu verstehen, in welchem Verhältnis der Autor oder die Autorin sich in seinen oder ihren Texten zu den Subjektordnungen positioniert und welches Gewicht er oder sie einzelnen Komponenten zumisst. Auf diese Weise entsteht ein literatur- und kulturgeschichtliches Bewusstsein.

Die Einsicht in die Konstruiertheit von Texten durch derartige Verfahren allein trägt aber noch nicht dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen, kritikfähigen Subjekten zu erziehen. Erst wenn sie die Text-Welt mit ihrer Ich-Welt in Beziehung setzen, gelingt durch eine distanzierte Reflexion Inferenzbildung, also eine über den Text hinausgehende Schlussfolgerung. Die Phase der subjektiven Annäherung stellt nicht den End-, sondern den Ausgangspunkt für Texterarbeitung und Subjektivation dar. Bei der In-Beziehung-Setzung stellen die Schülerinnen und Schüler Differenz und Nähe zwischen ihrer Welt und der im Text vermittelten Welt fest. Eine zu große Differenz kann „Empathie“ und affektives „Involvement“ erschweren, wenn nicht sogar verhindern. Aber durch eine kognitive und konative Auseinandersetzung kann Sinnstiftung und Subjektivation dennoch gelingen. Gewohnte Denk- und Verhaltensweisen werden aufgebrochen, bestehende Anschauungen und Einsichten werden in Frage gestellt, Alltagsroutinen werden unterbrochen. So besteht die Möglichkeit – im vollen Bewusstsein, dass das Unternehmen genauso gut scheitern kann –, dass die Schülerinnen und Schülern zu selbstbewussten und kritikfähigen Menschen werden. Indem die Schülerinnen und Schüler sich veranlasst durch Texte in Distanz zu den sie umgebenden und prägenden Subjektordnungen stellen, entwickeln sie über diese Art der Selbstdifferentialität eine kulturelle Identität: Sie begreifen, welche Normen, Traditionen, Wertvorstellungen sie selbst prägen, welche sie goutieren, welche sie ablehnen, sie können die Genese von Normen und Traditionen nachvollziehen. So entwickeln sie kritisches Bewusstsein, Mündig-

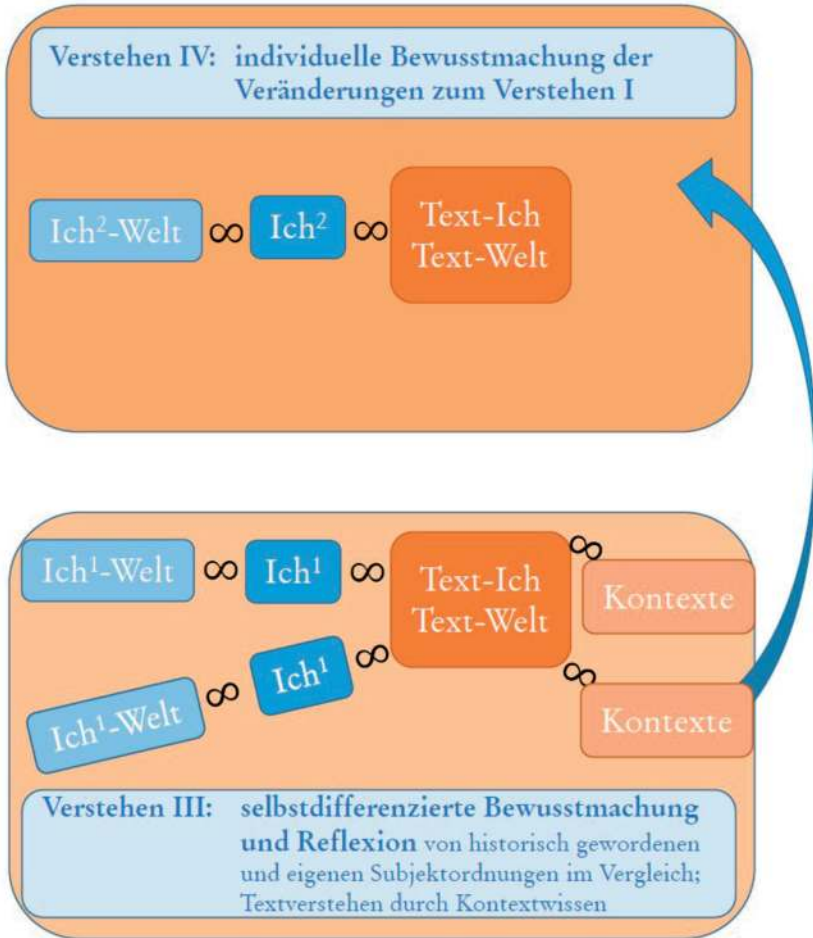
keit und das Gefühl einer Zugehörigkeit zu einer Gruppe, das stets neu hinterfragt werden muss.

Wintersteiner versucht diese Bildungsziele ebenfalls in seinem Modell „Poetische Kompetenz“ zu berücksichtigen. Nach Wintersteiner bedarf es für die „Fähigkeit, literarische Texte adäquat zu verstehen, idealtypisch [...] ein Zusammenspiel dreier Kompetenzen“: Weltwissen (Thema, Problem des Textes), Textwissen (literarhistorische Hintergründe, ästhetisches Wissen) und Ich-Wissen bzw. Ich-Fähigkeit (den Text mit dem eigenen Ich in Beziehung setzen).<sup>32</sup> Doch Wintersteiners Modell ist insofern unzureichend, weil es die jeweiligen Subjektordnungen der Schülerinnen und Schüler, die für das Textverständnis mit verantwortlich sind, unberücksichtigt lässt. So fehlt in seinem Modell der Austausch und die Entwicklung einer Ambiguitätstoleranz im Bereich des intersubjektiven Lernens sowie die Reflexion des Ich-Wissens, die für das selbstdifferenzierte Lernen und die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit wichtig ist.

Bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten gilt es erstens, die Subjektordnungen der jeweiligen Texte und ihrer Autoren offenzulegen, indem literatur- und kulturgeschichtliches Wissen zur Kontextualisierung herangezogen wird, um das Verhältnis von Text und ihm und den Autor oder die Autorin umgebenden Subjektordnungen (Welt) zu verstehen. Darüber hinaus bedarf es zweitens einer In-Beziehung-Setzung von Text-Welt und Ich-Welt, um Subjektivation und den Aufbau einer kulturellen Identität zu unterstützen. In einem weiteren Schritt gilt es, die mit diesen im hermeneutischen Prozess erlangten Verstehensdimensionen das anfängliche Verstehen des Textes zu überdenken und zu reflektieren, was dafür sorgt, dass eine Revision der jeweiligen Subjektordnungen und damit ein höherer Abstraktionsgrad gelingt. Dies lässt sich folgendermaßen modellieren:

---

<sup>32</sup> Wintersteiner (2010) 28f.

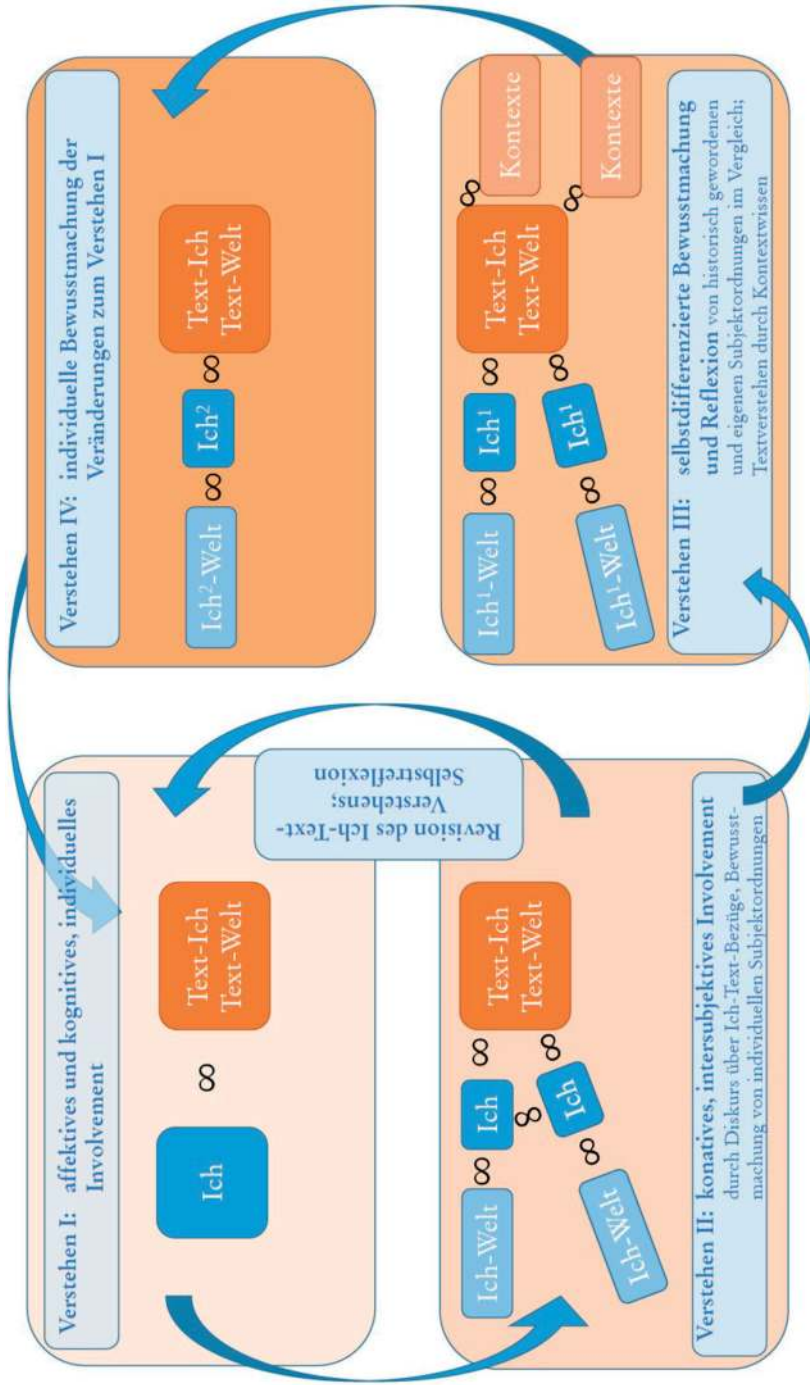


Als Faktoren für die Subjektivation im Literaturunterricht können demnach vier herausgestellt werden:

- 1) Die Schülerinnen und Schüler werden durch einen Text affektiv und kognitiv involviert. Es findet individuelles Lernen im Sinne des Konstruktivismus statt.
- 2) Durch (kommunikative oder produktive) Anschlusskommunikationen werden selbstreferentiell eigene Ansichten überdacht und jeweilige Subjektordnungen offengelegt (= konatives Involvement). Es findet intersubjektives Lernen im Sinne der Interaktionstheorie statt.
- 3) Die Schülerinnen und Schüler begreifen den Konstruktcharakter von Texten/Medien, verstehen Medien als ein Ergebnis einer Auseinandersetzung einer Subjektform mit Subjektkulturen und Subjektordnungen, die ihn oder sie umgeben. Die Schülerinnen und Schüler bil-

den Inferenz zwischen der Text-Welt und der Ich-Welt, wodurch bestehende Wahrnehmungen, Anschauungen und Einsichten in Frage gestellt werden, so dass sie darüber reflektieren. Es findet selbstdifferenzielles Lernen im Sinne der Subjekttheorie statt. Die Schülerinnen und Schüler überdenken die Gemachtheit ihrer Subjektordnungen und gelangen zu einem differenzierteren Bild von sich und ihrer Welt. Sie entwickeln eine kulturelle Identität.

- 4) Die Schülerinnen und Schüler reflektieren selbstreferentiell, durch welche Faktoren (verschiedene Gewichtungen sind selbstverständlich) sich ihr anfängliches Verständnis vom Text verändert oder präzisiert hat bzw. welche Faktoren dafür verantwortlich sind, dass ein Textverstehen ausbleibt. Es findet wiederum individuelles Lernen statt, dass aber metareferentiell im Vergleich zum ersten Punkt ist.



Das vorgeschlagene Modell eines subjektivationsorientierten Deutschunterrichts versteht sich als integrativ, da es eine Synopse wichtiger Modelle der subjektorientierten Didaktik darstellt und die Gegenstandsorientierung mit der Subjektorientierung verbindet, wie dies auch Kreft in seinem 4-Phasen-Modell intendiert.<sup>98</sup> Die Phasen werden im vorgeschlagenen Modell dabei nicht nacheinander oder stufenweise gedacht, sondern funktional aufeinander bezogen. Darüber hinaus bildet das Modell einen hermeneutischen Prozess ab, der vielschichtig und unabschließbar ist, sich vielmehr auf anderen Verstehensebenen bzw. -inseln fortsetzt. Gängige Stufenmodelle in der Didaktik folgen der Logik, dass Wissen und Können in einem gewissen Schema sukzessive erworben werden können. Sie blenden individuelle Lernprozesse aus sowie den Lernenden als Subjektform, der mit seinen je eigenen Prägungen einen individuellen Zugang und eine individuelle Lesart des Textes mitbringt. Beispielhaft seien genannt: Krefts und Frederkings 4- bzw. 3-Phasen-Modelle<sup>99</sup> sowie Schilcher/Pissareks<sup>100</sup> Modell zum literarischen Lernen, Valtins<sup>101</sup> Stufenmodell des Schriftspracherwerbs, Dehn/Merklinger/Schülers<sup>102</sup> Stufenmodell zum Erzählerwerb, Dawidowskis<sup>103</sup> Stufenmodell des interkulturellen Lernens.

---

<sup>98</sup> Kreft (21982) 379.

<sup>99</sup> Kreft (21982) und Frederking (2013a).

<sup>100</sup> Schilcher/Pissarek (2015).

<sup>101</sup> Valtin (1997).

<sup>102</sup> Denk/Merklinger/Schüler (2011).

<sup>103</sup> Dawidowski (2013).

#### 4. Das subjektivationsorientierte Modell im Unterschied zu identitätsorientierten Ansätzen

Im Folgenden werden vier Konzepte eines Literaturunterrichts vorgestellt, die den Identitätsaspekt berücksichtigen: Sie fokussieren entweder nur das lesende Subjekt, indem sie die Rezeptions- und/oder Produktionsleistung der Schülerinnen und Schüler als Möglichkeit für Identitätsentwicklung darstellen, aber dafür die Gegenstandsorientierung vernachlässigen und den Bezugstext enthistorisieren, wodurch selbst-differentielles Lernen verhindert wird (vgl. Kreft, Spinner). Oder aber sie vermitteln zwischen Subjekt- und Gegenstandsorientierung (vgl. Abraham, Frederking), beziehen sie aber nicht funktional aufeinander und lassen ebenfalls selbst-differentielles Lernen unberücksichtigt. Es werden die Unterschiede zwischen diesen Konzepten und dem subjektivationsorientierten Ansatz herausgestellt, der in den vorangegangenen Kapiteln entwickelt wurde, und die Konzepte wechselseitig diskutiert.

##### 4.1 Identität durch sprachlich-literarische Rezeption – Der Ansatz Jürgen Krefts

Im Umgang mit Sprache und Literatur können nach Kreft vier Kompetenzen gefördert werden, die für den Aufbau von Identität grundlegend sind: die kognitive, die linguistische, die interaktive und die ästhetische.<sup>1</sup> Inwieweit der Lernprozess theoretisch und praktisch gestaltet sein muss, damit die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen erreichen, führt Kreft nicht aus. Herangezogen werden kann hier aber Henriette Herwigs Ansatz, die einen „schrittweisen Aufbau identitätsfördernder Fähigkeiten“<sup>2</sup> vorschlägt, worunter sie in Anlehnung an den Soziologen Lothar Krappmann die Fähigkeit zur Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Selbstdarstellung versteht.<sup>3</sup> Die Aufgabe des Literaturunterrichts sei die Initiierung von Lehr-Lern-Prozessen: Indem sich Schülerinnen und Schüler auf fremde Weltansichten oder auf andere Deutungen einlassen, sie nachvollziehen oder Widerständiges ertragen und persönliche Sichtweisen

---

<sup>1</sup> Kreft (21982) 85 u. 172ff.

Vgl. Kreft (21982) 217f.: Ziel des Unterrichts sei es, dass „sowohl die Ich-Entwicklung, vorab die Individuierung, dann der Erwerb der interaktiven und ästhetischen (und der linguistischen) Kompetenz“ gelinge. Entsprechendes gelte „von dem Erwerb einer speziellen literarischen (Erschließungs- und Produktions-)Kompetenz“.

<sup>2</sup> Herwig (1980) 24.

<sup>3</sup> Vgl. Krappmann (1969) 132ff. und Herwig (1980) 25–28.



selbst reflektieren und diskutieren, können identitätsfördernde Prozesse durchlebt werden.

Kreft hat dazu ein 4-Phasen-Modell zum adäquaten Umgang mit literarischen Texten entworfen, das eine identitätsorientierte Perspektive einnimmt:<sup>4</sup> In der ersten „Phase der bornierten Subjektivität“ sollen in der ersten Textbegegnung die Leser „inkubiert“ werden und erste Interpretationsentwürfe entwickeln. Die zweite Phase der „Objektivierung“ dient der genauen Textarbeit, wobei Korrekturen durch die gegenseitige Vorstellung von Interpretationen erfolgen. Diese Phase dient der Vermittlung von Subjekt und Objekt und berücksichtigt die Aspekte, die im subjektivationsorientierten Modell ebenfalls stark gemacht wurden. In der „Phase der Aneignung und der reflektierten Subjektivität“ soll die „Rückwendung des Subjekts auf sich selbst“ geschehen sowie eine „bewußte, aber kontemplative Anwendung auf die eigene Situation“. Die „Phase der Applikation“ schließlich dient u.a. der Klärung der „literaturwissenschaftlichen Bedeutung“ und der praktischen Applikation, etwa in Form von Rollenspielen.

Kreft fokussiert in seinem rein rezeptionsorientierten Ansatz insbesondere den Faktor „Involvement“, also das Verhältnis und die Interaktion zwischen dem Leser und dem Medium. Weiterhin nimmt er die Reflexion des Gegenstandes im Interaktionsprozess in den Blick. Kreft blendet jedoch die Reflexion der Subjektordnungen aus, wobei ein Nachdenken über die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des ersten Textverständnisses und dann insbesondere der eigenen Subjektform des Lesers und den Subjektordnungen des Mediums stattfinden kann. Ein ästhetischer Diskurs benötigt eine Wissensbasis, auf der verschiedene Ansichten diskutiert werden können. So aber bleibt eine Auseinandersetzung mit einem Text enthistorisiert. Ohne eine Sachorientierung, die durch eine Drittperspektive Kontexte zur Erklärung heranträgt, kann eine neue Verstehensstufe (im hier vorgeschlagenen Modell Nr. III) nicht erreicht werden. Die „Phase der Applikation“ schließlich mutet wie ein Anhängsel an, das aber nicht funktional in den Lehr-Lern-Prozess eingeflochten ist. Ferner scheinen Kreft und Herweg keinen dynamischen Begriff von Identität zu benutzen, da sie vom „Aufbau identitätsfördernder Fähigkeiten“ sprechen, was suggeriert, dass Identität an einem bestimmten Punkt „erreicht“ sein könnte. Krefts Ansatz umfasst also nur zwei Faktoren der Subjektivation.

Mitterer kritisiert aus Sicht einer responsiven Literaturdidaktik Krefts Phase der Aneignung.<sup>5</sup> Eine „Aneignung“ schließe einerseits einen Dialog, eine Wechselwirkung und ein „Veränderungspotenzial“ ausgehend

---

<sup>4</sup> Vgl. Kreft (1982) 379.

<sup>5</sup> Vgl. Mitterer (2016) 82–95.

vom Text aus und suggeriere andererseits eine „völlige Vereinnahmung [des Textes] durch das Eigene“.<sup>6</sup> Dadurch bestehe die Gefahr, dass in dieser Phase keine kritische Auseinandersetzung mit dem Text geschehe und eine rein subjektive Lesart vorherrsche. Es solle aber „nicht darum gehen, wie *ich* den Text finde, sondern was *dieser* mir zu sagen hat“<sup>7</sup>, so Mitterer. Fragen, die aufgeworfen würden, sollten „*ihrem Wesen nach Antworten auf den Text, nicht auf die eigenen Fraglichkeiten*“<sup>8</sup> sein. Zuzustimmen ist Mitterer in ihrer Kritik, dass die von Kreft vorgeschlagene Phase der Aneignung einen, auch kritischen, Dialog zwischen Ich und Text ausschließt. Auch wir hatten für die ersten beiden Phasen im Modell eines subjektivationsorientierten Unterrichts ebenfalls den Dialog als essentiell herausgestellt. Allerdings lässt Mitterer die jeweiligen Subjektordnungen und Subjektkulturen der Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt, die mit dafür verantwortlich sind, wie ein Text bei der ersten Lektüre aufgenommen wird. Deswegen sollte sehr wohl im Unterricht Platz für Fragen nach den „eigenen Fraglichkeiten“ sein, die durch einen Text hervorgerufen werden. Während Mitterer in der von ihr vorgeschlagenen ersten Phase des „Pathos“ die Kontexte der Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt lässt, so bleiben in der von ihr vorgeschlagenen zweiten Phase der „Utopie und Theorie“ die jeweiligen Kontexte der Texte unbeachtet.<sup>9</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen Thesen/Theorien zum Text aufwerfen, die aber unter Umständen enthistorisiert und falsch sind, weil ihnen die Entstehungsbedingungen und das Kontextwissen fehlt. In der dritten Phase der „allgemeinen Applikation und des kreativen Antwortens“, die Mitterer als Ersatz für die Phasen drei und vier bei Kreft vorschlägt, sollen sich dann zwar die Schülerinnen und Schüler mit gesellschaftlichen Hintergründen auseinandersetzen und sich kreativ mit den Texten auseinandersetzen. Doch auch hier fehlt der Rückbezug und die Reflexion des Dargestellten in Bezug auf die eigene Realität, was wir im Rahmen des subjektivationsorientierten Modells (dritte Phase) als essentiell herausgearbeitet haben. Mitterer mag diesen Selbstbezug auf die eigene historische Realität deswegen ausgeblendet haben, weil sie an der hermeutischen Textarbeit Krefts die Gefahr sieht, dass der Text zu einem „Problemaufriss degradiert[...]“ werde oder zum „bloßen Vehikel ideologiekritischer Sichtweisen auf die Gesellschaft“ diene.<sup>10</sup> Wenn man hingegen anders als Kreft, der das Gespräch über einen Text als abschließbar betrachtet, so, als ob es ein „ideales“ Verstehen am Ende gäbe, das Gespräch über einen Text, in dem individuelle Lesarten und deren Bedingungen sowie kontextgebundene

---

<sup>6</sup> Mitterer (2016) 83.

<sup>7</sup> Mitterer (2016) 87.

<sup>8</sup> Mitterer (2016) 90.

<sup>9</sup> Vgl. die Übersicht bei: Mitterer (2016) 95.

<sup>10</sup> Mitterer (2016) 84.

Lesarten diskutiert werden, in eine individuelle Phase der Selbstdifferenzierung und Selbstreflexion münden lässt (vgl. Modell vom subjektivationsorientierten Unterricht), umgeht man die Gefahr den Lernenden zu suggerieren, dass es die eine, „ideale“ Lesart des Textes gebe.

#### 4.2 Identität durch sprachlich-literarische Produktion und Rezeption – Die Ansätze Kaspar Spinners

George Herbert Mead unterscheidet zwischen zwei Polen der Identität, zwischen dem „I“ und „Me“, zwischen einer selbstbestimmten kreativen Persönlichkeit und einer fremdbestimmten, eher konventionellen Persönlichkeit, durch deren Wechselspiel sich Identität bildet. Dabei bildet das „I“ den Kern des ästhetischen Prozesses, denn in seiner ästhetischen Haltung verarbeitet es Erlebnisse und Erfahrungen kreativ und besitzt damit unmittelbare Bedeutung für die Identität des Künstlers. Gleichzeitig dienen die künstlerischen Ergebnisse als Initiierung ästhetischer Prozesse bei den Rezipienten:

Wenn wir Werke großer Künstler ästhetisch verstehen, ziehen wir daraus Genusswerte, die unsere eigenen Lebens- und Haltungsinteressen erfüllen und interpretieren.<sup>11</sup>

Sowohl die Produktion als auch die Rezeption beeinflussen die Sicht des Menschen auf sich selbst und auf die Welt und sind damit bestimmend für die Entwicklung der Identität.

Auch Hans Robert Jaufß betont in seinem literaturwissenschaftlichen Ansatz den ästhetischen Genuss als zentrales Element ästhetischer Erfahrung, ohne dabei ein literarisches, rationales Verstehen zu verneinen. Literarische Gespräche und produktiv-kreative Verfahren ermöglichen eine ästhetische Erfahrung: „die genießende Reflexion einer fremden Gedankenwelt und die Möglichkeit eines durch Reflexion und Kommunikation veränderten Bezuges zu sich und zu anderen“<sup>12</sup> – eine „ästhetische Identität“<sup>13</sup>.

Mead und Jaufß nehmen wie Krefß und Herweg insbesondere die emotionale und kognitive Wirkung des Mediums auf den Leser in den Blick, betonen aber die Bedeutsamkeit der Produktion für die Entwicklung einer Identität. Sie blenden allerdings aus, dass der Diskurs mit anderen über medial vermittelte Subjektkulturen, -formen und -ordnungen zum Wissenszuwachs beiträgt, der wiederum für die Subjektivation entscheidend ist. Sie verwenden daher nur einen bedingt dynamischen Identitätsbegriff. Auch vernachlässigen sie die Reflexion des Lesers über die

---

<sup>11</sup> Mead (1926) 353.

<sup>12</sup> Frederking (2004) 149.

<sup>13</sup> Frederking (2013a) 444.

Genese seiner Subjektform und deren Verhältnis zur im Medium vermittelten Subjektform. Darüber hinaus berücksichtigen sie nicht die Bedeutung einer historischen Reflexion des Textes in Rückgebundenheit auf die Subjektordnungen des Lesers.

Während Mead und Jauß in ihren Ansätzen Produktion und Rezeption zusammenbringen, betrachtet Spinner diese beiden Faktoren der Subjektivation getrennt voneinander. Kaspar Spinner hat in seinen Beiträgen in den 1980er Jahren einen produktionsorientierten Vorschlag entwickelt, wie im Literaturunterricht Identitätsorientierung geschehen kann, 2006 dann einen rezeptionsorientierten Ansatz in die Diskussion eingebracht. Beide Vorschläge seien hier nun vorgestellt und diskutiert. Sicherlich kann oder muss man sie auch integrativ denken, so wie Jauß dies auch entwickelt hat, was Spinner selbst aber nicht vornimmt.

Kaspar H. Spinner hat in 1980er Jahren den Zusammenhang zwischen Identität und sprachlich-literarischer Produktion aufgearbeitet, wobei er sich wie Jauß auf Meads Unterscheidung von einer personalen („I“) und sozialen („Me“) Seite der Identität bezieht. Jede sprachliche Äußerung könne, so Spinner, potentiell die Identität unmittelbar beeinflussen. Spinner spricht von einem identitätsstabilisierenden bzw. -generierenden Potential von Sprache, die Medium der „Selbstreflexion und Selbstgewißheit“ sei.<sup>14</sup> Schreiben ermögliche Selbstobjektivation und stärke so Selbstgewissheit, indem der Schreibende die eigene Vergangenheit zum bewussten Teil seiner Identität mache. Der Schreibprozess initiere einen Selbstreflexionsprozess, da der Schreibende als Leser zum Adressaten seiner eigenen Äußerungen werde und so zu einem zumindest perspektivisch veränderten Selbstverhältnis gelange.<sup>15</sup> Der Deutschunterricht solle deswegen, so Spinner, den Schülerinnen und Schülern „unbelastet von stereotypen Stil- und Aufbauvorschriften“ Gelegenheit geben, „von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Wünschen, Träumen in unterschiedlichen Situationen und Formen schriftlich zu berichten“<sup>16</sup>. Die Aufsatzdidaktik hat diesen Ansatz weiter entwickelt im Sinne des „personalen/kreativen Schreibens“<sup>17</sup>, wobei sich die Schülerinnen und Schüler als „Ich in die fiktive literarische Welt hinein[schreiben]“<sup>18</sup>.

Kritiker wenden gegen Formen des handlungs- und produktionsbezogenen Unterrichts ein, dass derartige Verfahren schnell in Beliebigkeit ausarten können, wenn beispielsweise Ausgangstext und Methode nicht sinnvoll aufeinander abgestimmt werden oder die Produkte der Schülerinnen und Schüler bloß subjektive Eindrücke und Gefühle unreflektiert

---

<sup>14</sup> Spinner (1980b) 67ff. u. 70.

<sup>15</sup> Spinner (1980b) 74f.

<sup>16</sup> Spinner (1980b) 74.

<sup>17</sup> Siehe: Boueke/Schülein (1985), Schuster (1995), Spinner (1993a; 1993b).

<sup>18</sup> Frederking (2013a) 440.

zum Ausdruck brächten. Spinner entgegnet, dass durch produktionsorientierte Verfahren eine „intensivere Konfrontation von Text und eigener Vorstellungswelt in Gang gesetzt werden könne“<sup>19</sup>. Den Befürchtungen, durch die Eigenproduktionen würden literarische Texte trivialisiert und eine Spaßkultur eröffnet, die dem Anspruch der Schule nicht mehr gerecht wird, setzt Spinner entgegen, dass ein „Vergleich von Eigenproduktion und Originaltext vertiefte Erkenntnisse ermögliche“ und „einem lustvollen und individualisierten Umgang mit Literatur gerade eine größere Intensität der Auseinandersetzung mit Texten und damit auch des Lernprozesses“ folge.<sup>20</sup>

Spinner setzt rational-distanziert-objektivierte Zugängen zur Literatur emotionale, imaginative und subjektive Verarbeitungsprozesse an die Seite und greift damit kognitionspsychologische und konstruktivistische Forschungsansätze auf. Interaktionstheoretische Ansätze übernimmt Spinner nur insofern, als dass er die selbst produzierten Texte der Schülerinnen und Schüler als Möglichkeit für die eigene Selbstobjektivierung auffasst. Dass Selbstobjektivierung auch und gerade durch das Gespräch mit anderen und dem Einnehmen eines Drittstandpunktes geschehen kann, berücksichtigt Spinner nicht. Spinner stärkt in diesem frühen Ansatz nur das affektive, kognitive und konative „Involvement“ als einen Faktor für Subjektivation. Alle anderen Faktoren lässt er unberücksichtigt. Insbesondere führt sein Ansatz zu einer „ahistorischen Arbeit an den literarischen Gegenständen“ und einer „Enthistorisierung des Literaturbegriffs“<sup>21</sup>, wie Fingerhut zurecht kritisiert hat, da ein Text ohne Kontexte genutzt wird für Selbstnarrationen, die eine „historische Situierung der Texte geradezu ausschließen“<sup>22</sup> und „Schreibentscheidungen (des Autors oder der SchülerInnen) historisch“<sup>23</sup> verorten. So finden „Sach- und Schüler(innen)-Orientierung“ gerade keine „spezifische Synthese“, auch wenn das Frederking meint.<sup>24</sup>

Auch in seinem 2006 erschienenen Aufsatz zum „Literarischen Lernen“<sup>25</sup>, der zu einem zentralen Referenztext in der Literaturdidaktik avancierte, nimmt Spinner eine stark identitätsorientierte didaktische Position ein. Die elf Aspekte des literarischen Lernens stehen hier aber in der Tradition der Rezeptionsästhetik und sparen Aspekte einer literarästhetischen Produktionskompetenz, wie er sie in seinen Publikationen der 1980er Jahre entfaltet hat, aus. In einem Aufsatz von 2015 hat Spinner die

---

<sup>19</sup> Spinner (2008) 191.

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Fingerhut (2002) 157.

<sup>22</sup> Fingerhut (2002) 156.

<sup>23</sup> Ebd.

<sup>24</sup> Zu einem anderen Ergebnis kommt Frederking (2001) 95.

<sup>25</sup> Spinner (2006) 6–16.

inhärente Logik der Aspekte erläutert und sie selbst einer Kritik unterzogen, beispielsweise dass die Aspekte „ziemlich unverbunden aneinandergereiht“<sup>26</sup> seien. Ergänzend dazu wird hier nun eine Gruppierung der Aspekte vorgeschlagen: Die Aspekte eins und zwei beschreiben die subjektive Annäherung an einen Text, die Aspekte drei bis fünf dienen der genauen Texterschließung und -analyse, die Aspekte sechs bis neun der Inbeziehungsetzung von Text-Welt und Ich-Welt, die Aspekte zehn und elf der Kontextualisierung.

Für Spinner ist die Rezeptionsästhetik das „wichtigste Bindeglied“<sup>27</sup> zwischen Literaturwissenschaft und -didaktik. Deswegen nennt er die Vorstellungsbildung als ersten Aspekt.<sup>28</sup> Vor einer intensiven Beschäftigung mit dem Text sollen die Schülerinnen und Schüler „beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ zum Text. Der zweite Aspekt knüpfe unmittelbar an den ersten an, spreche aber einen „höheren Grad an Bewusstsein“<sup>29</sup> an, weil der Leser die Wechselwirkung von „subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung“ herstellen müsse. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich also von individuellen Vorstellungen lösen und sie am Text überprüfen. Unreflektiert lässt Spinner, dass gerade die individuellen Subjektordnungen der Schülerinnen und Schüler für die Vorstellungsbildung entscheidend sind und daher offengedeckt werden müssen. Ob und wie Involvement gelingt, hängt von der jeweiligen Subjektordnung und damit der Subjektform der Schülerinnen und Schüler ab. Im Diskurs über eigene Wertvorstellungen und Normen reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Subjektordnungen, die sie prägen, und erlangen ein differenzierteres Verständnis vom Text. Unberücksichtigt bleibt bei Spinner auch, inwiefern die Vorstellungsbildung und Involviertheit zu weiteren Anschlusshandlungen und Schlussfolgerungen führt und zu weiterführenden Bildungszielen lenkt.

Die Aspekte drei bis fünf führen zu stärker textorientierten Zugängen durch die Untersuchung der „sprachlichen Gestaltung“, der „Perspektiven literarischer Figuren“ und der „narrativen und dramatischen Handlungslogik“. Auch hier wird von den Schülerinnen und Schülern eine reine Beschreibung verlangt, ohne Reflexion, Bewertung und Distanznahme. Dies trifft letztlich auch auf die Aspekte sechs und sieben zu („mit Fiktionalität bewusst umgehen“, „metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“), wenngleich sie, Spinner zufolge, über das textimmanente Verstehen hinausgingen: Die Aspekte sollen die „Frage des Verhältnisses von Literatur und Wirklichkeit“<sup>30</sup> in den Blick nehmen, aber

---

<sup>26</sup> Spinner (2015) 188.

<sup>27</sup> Ebd.

<sup>28</sup> Spinner (2015) 189.

<sup>29</sup> Spinner (2015) 190.

<sup>30</sup> Spinner (2015) 191.

nur in dem Sinne, dass Parallelen und Unterschiede zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet werden, ohne sie zu reflektieren, sei es zwischen Text-Welt und Ich-Welt oder zwischen den verschiedenen Ich-Welten der Schülerinnen und Schüler. Ohne die Kontexte der Texte aber offenzulegen, kann weder ein Verstehen der Texte gelingen noch eine Selbstdifferenzierung.

Den achten und neunten Aspekt könne man, so Spinner, zusammenfassen.<sup>31</sup> Im „literarischen Gespräch“ erlernen die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit verschiedenen Deutungen eines Textes und erkennen die „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“. Die Schülerinnen und Schüler lernen soziales Verhalten, wenn sie die Meinungen anderer respektieren und aushalten (Ambiguitätstoleranz), was für die Ausbildung einer sozialen Identität sicherlich wichtig ist. Wenn aber verschiedene Deutungen nebeneinanderstehen gelassen werden, entsteht der Eindruck, Textverstehen sei beliebig. Erst wenn die Kontexte der Texte und die jeweiligen Subjektordnungen offengelegt werden, die das Verstehen eines Textes beeinflussen, kann ein literarisches Gespräch, das hermeneutische Ziele verfolgt, gelingen. So aber tragen die beiden Aspekte wenig zur Subjektivation bei, weil kein selbstdifferentielles Lernen stattfindet.

Mit dem zehnten und elften Aspekt nimmt Spinner Gattungs- und Literaturgeschichtsbewusstsein in den Blick („prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen“; „literarhistorisches Bewusstsein entwickeln“). Bei beiden Aspekten geht es Spinner nicht um den Erwerb von deklarativem Wissen, sondern wiederum um Vorstellungs- und Bewusstseinsbildung.

Unklar bleibt, ob die beiden letzten Aspekte mit den vorherigen verzahnt oder als Zusatz gedacht sind. Müsste man nicht den Aspekt drei, „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“, zwangsläufig mit der Gattungsfrage und den literarhistorischen Kontexten in Verbindung bringen? Ein Sturm und Drang-Gedicht ist sprachlich different zu einem der Neuen Sachlichkeit und ein Sturm und Drang-Gedicht unterscheidet sich auch vom klassischen und epischen Drama. Die Sprache zu untersuchen, ohne die Kontexte einzubeziehen, verharrt auf einer Beschreibungsebene, aber erreicht eine Interpretation nicht. Damit bleibt Epochen- und Gattungswissen reines Ordnungswissen und daher leeres Wissen, weil es nicht funktional eingesetzt wird und auch hier die Selbstdifferenzierung außen vor bleibt.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Spinner (2015) 192: „Das literarische Gespräch würde ich heute in den Aspekt 8 integrieren“.

<sup>32</sup> Eine ausführliche Diskussion, wie Fachwissen Subjektivation fördern kann, erfolgt in Kapitel V. 2.

Insgesamt verharren Spinners Aspekte auf der Ebene des individuellen Involvements: Die Schülerinnen und Schüler „nehmen etwas wahr“, „vollziehen etwas nach“, „lassen sich auf etwas ein“, „werden vertraut mit etwas“. Dies sind Aktionen, die nur die Ich-Text-Ebene beschreiben. Und selbst die Aspekte, die auch eine Text-Welt-Ebene beleuchten könnten, etwa Aspekt fünf und sieben, belässt Spinner auf der Ich-Welt-Ebene, wenn die Schülerinnen und Schüler ein Symbol im Text mit ihrer Lebenswelt vergleichen oder die Handlungslogik textimmanent verstehen sollen. Die Aspekte eins und elf nehmen eine Prozessorientierung in den Blick: Die Schülerinnen und Schüler sollen etwas entwickeln. Doch sind sie nicht in der Lage, vorhandenes Wissen weiterzuentwickeln, wenn sie die Ich-Welt-Ebene nicht verlassen und keinerlei Reflexion und Distanznahme auf Basis von Kontextwissen in Gang gesetzt wird.

Dank Spinners elf Aspekten wird ins Bewusstsein gerufen, dass auch emotionale und imaginative Zugänge und Lernprozesse Bestandteil des literarischen Lernens sind und für die Ausbildung von Identität wichtig sind – doch nicht ausschließlich. Für ein literarisches Verstehen und für die Subjektivation sind auch die Subjektordnungen der Leser und der Texte aufzudecken und im Diskurs zu reflektieren, so dass ein Verstehensprozess in Gang gesetzt wird, der sich von der reinen Textebene löst und die Text-Welt und Ich-Welt in Beziehung setzt.

Auch wenn Spinners Aspekte einer inneren Logik folgen, nehmen die Aspekte isolierte literarische Techniken in den Blick und zielen nicht auf das ästhetische Ganze und nicht auf ein übergeordnetes Bildungsziel. Die Aspekte suggerieren, wie Mitterer und Wintersteiner anmerken, dass ein Lernprozess in Teiloperationen zerlegbar sei und in der Summe erst literarisches Lernen sei.<sup>33</sup> Es kommt hinzu, dass die Einzelkompetenzen auch nicht trennscharf voneinander abgrenzbar sind, wie Maiwald zurecht kritisiert<sup>34</sup>, und sich am dritten und siebten Aspekt oder am achten und neunten Aspekt zeigt.

Verstehen ist in Spinners Rezeptionsästhetischem Ansatz eindimensional angelegt; Baum spricht zurecht von einer „Trivialisierung der Literaturtheorie“<sup>35</sup>: über Imagination und kontextlose Textarbeit verharret das Textverstehen auf den anfänglichen Textzugang, kann sich aber nicht sukzessive oder spiralförmig zu einer umfassenden Interpretation weiterentwickeln, die einen hermeneutischen Prozess durchschritten ist. Nur Rezeptionserfahrungen des Individuums tragen nicht zum Verstehen eines Textes bei. Dafür müssen die Kontexte eines Textes berücksichtigt, andere Blicke auf einen Text eingenommen und dann in einem hermeneutischen Zirkel der Text von neuem gelesen werden. Die elf Aspekte Spin-

<sup>33</sup> Vgl. Mitterer/Wintersteiner (2015) 100.

<sup>34</sup> Vgl. Maiwald (2015) 85.

<sup>35</sup> Baum (2015) 20, Fn 11.



ners beschreiben also letztlich hauptsächlich das, wie Karg Spinners Ansatz vorwirft, was sprachliche Rezeptionsprozesse als solche auszeichnet, aber nicht speziell literarische Verstehensprozesse.<sup>36</sup> „Lernen *des* Textes“ und „Lernen *aus* dem Text“ sind für Karg für eine Inferenzbildung und damit einen Verstehensprozess nicht voneinander trennbar.<sup>37</sup> Spinners Ansatz verfolge aber nur das „Lernen *des* Textes“. „Lernen *am* Text“ erfordere aber „Vorwissen: von der Welt, der Sprache, von Texten, von Kommunikation und diskursiven Verhandlungen in einer Sprechergemeinschaft“<sup>38</sup>, so Karg, das im Unterricht erworben und ausgeweitet werden muss. Literarisches Lernen setzt aber auch eine Verbindung von „gegenstands- und subjektbezogenen Zielsetzungen“<sup>39</sup> voraus, die Maiwald in seiner kritischen Auseinandersetzung mit Spinners elf Aspekten fordert. Maiwald entwirft ein Modell des „literarischen Lernens als Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen“<sup>40</sup>, das eine integrative Perspektive einnimmt, aber auch die Offenlegung der jeweiligen Subjektordnungen unberücksichtigt lässt, weil Diskurse dem Mitteilen und Aushandeln, aber nicht dem Verstehen und nicht der Persönlichkeitsbildung dienen.

Wie „subjektive Involviertheit“ zu einer „genauen Textwahrnehmung“ (Spinners zweiter Aspekt) beitragen kann, diskutieren neben Maiwald auch Birkmeyer, Siebauer, Lösener und Winkler in dem Heft „Leseräume“ von 2015, das sich ausschließlich mit Spinners „Elf Aspekten des literarischen Lernens“ auseinandersetzt. Birkmeyer schlägt einen „philosophierenden Umgang“ mit Texten vor, wodurch neue Weltbezüge gewonnen und kritische Fragehaltungen eröffnet werden können.<sup>41</sup> Dass die Schülerinnen und Schüler über Literatur die Welt kennenlernen und den eigenen Erfahrungshorizont erweitern können, ist auch für Siebauer ein Grundprinzip in dem von ihr vorgeschlagenen „erfahrungsorientierten Literaturunterricht“.<sup>42</sup> Löseners Grundannahme ist, dass Subjektivität sich nicht in Objektivierung auflösen, aber das Subjekt sich auf Alterität einlassen und sie akzeptieren könne.<sup>43</sup> Er plädiert für ein „sprachethisches [literarisches] Lernen“: „Literarisches Lernen heißt Subjektivität präzisieren, die eigene und die fremde, die eigene durch die fremde und umgekehrt.“<sup>44</sup> Eine so geforderte „Ich-Du-Dualität“<sup>45</sup> auszuhandeln, setzt aber voraus,

---

<sup>36</sup> Vgl. Karg (2015) 48.

<sup>37</sup> Karg (2015) 53.

<sup>38</sup> Karg (2015) 48.

<sup>39</sup> Maiwald (2015) 92.

<sup>40</sup> Maiwald (2015) 93.

<sup>41</sup> Vgl. Birkmeyer (2015) 34.

<sup>42</sup> Vgl. Siebauer (2015) 129 und Lösener/Siebauer (2014).

<sup>43</sup> Vgl. Lösener (2015) 73.

<sup>44</sup> Lösener (2015) 82.

<sup>45</sup> Lösener (2015) 76.

dass Ziel eines literarischen Gesprächs, Spinners neunter Aspekt, nicht die Herstellung einer gemeinsamen Lesart eines Textes ist, sondern ein gegenseitiges Verstehen individueller Lesarten, die dann zu einem erweiterten Verstehensprozess beitragen, der wiederum ein Aushandlungsprozess ist. Zabka plädiert daher zu Recht dafür, zwischen einem Interpretationsgespräch zu unterscheiden, das Verstehen herstellt, klärt und reflektiert, und einer literarischen Konversation als „Lernform“, das Wertungsprozesse initiiert und intersubjektive Verständigungsprozesse über Literatur einübt.<sup>46</sup> Ein literarisches Gespräch, das sich auf den Austausch erster Rezeptionserfahrungen beschränkt, trägt nicht zur Identitätsorientierung bei. Es muss an weiterführende Aktivitäten gekoppelt sein, wie dies auch für Spinners ersten Aspekt gilt: Nur Vorstellungen beim Lesen und Hören zu entwickeln trägt zum hermeneutischen Verstehensprozess nicht bei, wenn es dabei bleibt. Thematisiert werden müssen auch befremdende Momente in Texten, zu denen keine Vorstellungen entwickelt werden können. Denn gerade diese stellen, so Olsen, ein „inspirierendes Fundament für weit(er) reichende Aktivitäten dar“<sup>47</sup>. Und sicherlich stellt das literarische Gespräch nicht die einzige Anschlusshandlung dar, nachdem die Phase der subjektiven Annäherung an einen Text erfolgt ist. Dies suggeriert aber Spinner in seiner Auflistung der elf Aspekte und kritisiert Maiwald daher zurecht.<sup>48</sup>

Die Aufsätze, die im „Leseräume“-Heft kritisch Stellung nehmen zu Spinners elf Aspekten, legen den Fokus darauf, dass literarisches Verstehen ein Individuum allein durch emotionale und imaginative Zugänge nicht erreichen kann, wie es Spinners Aspekte suggerieren. Die Kritiker betonen, dass literarisches Lernen ein „sozialer Lernprozess“ sei, dass im Diskurs mit anderen erst eine vertiefte Auseinandersetzung und eine Reflexion und Transformation erster Vorstellungen vom Text stattfinden könne.<sup>49</sup> Auf diese Weise könne literarisches Lernen und subjektbezoge-

---

<sup>46</sup> Vgl. Zabka (2015) 173–176.

<sup>47</sup> Olsen (2015) 126.

<sup>48</sup> Maiwald (2015) 90: „Das literarische Gespräch zu einer eigenen Kompetenz zu erklären und als einzige Form des kommunikativen Anschlusses an Literatur herauszuheben, scheint mir gleichwohl unstimmig [...]. Plausibler wäre m. E. die Formulierung einer umfassenderen Kompetenz: ‚(S)ein Textverständnis anderen Leser(inne)n mitteilen und mit diesen aushandeln.‘“

<sup>49</sup> Vgl. Vorst (2015) 151 kritisiert beispielsweise: „Insgesamt lässt sich resümieren, dass es zwar verstreute Ansätze gibt, soziales Lernen, insbesondere als identitätsorientierte Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen, als Zieldimension des Literaturunterrichts erneut in den Blick zu nehmen oder methodisch zu fördern, ohne dies explizit zu thematisieren, vor allem das literarische Gespräch als Anschlusskommunikation an Gelesenes scheint hierfür prädestiniert. Eine umfassende theoriebasierte Diskussion zum sozialen Lernen innerhalb des Faches gibt es jedoch nicht: Der individualisierend geförderte, in klaren Kompetenzniveaus

nes Lernen stattfinden. Unberücksichtigt lassen die bislang vorgestellten Ansätze aber ebenfalls die jeweiligen Subjektordnungen, die den Leser und den Text umgeben.

Abraham versucht in seinem Vorschlag die drei Aspekte zusammenzubringen, indem er drei Dimensionen, Individuation, Sozialisation, Enkulturation, ausdifferenziert und die „Elf Aspekte“ Spinners den jeweiligen Dimensionen zuweist und aus seiner Sicht fehlende Aspekte für das literarische Lernen entsprechend ergänzt.

### 4.3 Identität durch „Individuation, Sozialisation und Enkulturation“ – Der Ansatz Ulf Abrahams

Abraham hat Kritik an den „Elf Aspekten des literarischen Lernens“<sup>50</sup> von Spinner geübt, der eine stark identitätsorientierte didaktische Position einnimmt und bei der Formulierung der Aspekte im Wesentlichen vom lernenden Individuum aus gedacht hat und der Frage nachgegangen ist, was literarische Erfahrung für die persönliche Lebensbewältigung leisten kann. Abraham kritisiert, dass Spinner die soziale und kulturelle Dimension beim literarischen Lernen nicht vollständig erfasst habe, und hat daher Spinners „Elf Aspekte des literarischen Lernens“ um die individuelle, soziale und kulturelle Dimension erweitert.<sup>51</sup> Die folgende Übersicht enthält Spinners „Elf Aspekte des literarischen Lernens“ von 2006 in Fettdruck und Abrahams Ergänzungen in den Bereichen Individuation, Sozialisation und Enkulturation.

---

beschreibbare ‚standardisierte‘ Schüler (Spinner 2005) ist immer noch das dominante Bild.“

<sup>50</sup> Spinner (2006).

<sup>51</sup> Abraham (2015).

	<i>Individuation</i>	<i>Sozialisation</i>	<i>Enkulturation</i>
1.	<b>beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln</b>	sich über textbezogene Vorstellungen austauschen	die Rezeptionsgeschichte reflektieren und mit dem eigenen Textverständnis vergleichen
2.	<b>subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen</b>	Sich über die vom Text angestoßene Selbstreflexion mit anderen austauschen	die eigene Lesebiografie als Form kultureller Partizipation verstehen
3.	Präferenzen für Arten und Stile poetischer Rede entwickeln	literarische Texte präsentieren (akustisch, visuell, szenisch) vortragen und Textpräsentationen beurteilen	<b>sprachliche Gestaltung</b> (im kulturellen Kontext) <b>aufmerksam wahrnehmen</b>
4.	<b>Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen</b>	Perspektivübernahmen anderer bei der Lektüre als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weltansicht verstehen	eine literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Generation, einer Epoche (usw.) verstehen
5.	zum Sinnbildungsprozess durch Herstellen innertextlicher Bezüge aktiv beitragen	sich über Textkohärenzen mit anderen Rezipienten verständigen	<b>narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen</b>
6.	den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf verstehen und imaginativ ausgestalten	über literarische Weltentwürfe mit anderen sprechen und ihren Bezug zur Realität ausloten, ohne Literatur als Wirklichkeitsabbildung misszuverstehen	<b>mit Fiktionalität bewusst umgehen</b>
7.	<b>metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen</b>	Metaphern und Symbole in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens wahrnehmen und sich darüber verständigen	uneigentliche Rede als ästhetischen Weltzugang begreifen und schätzen
8.	<b>sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen</b>	andere Sichtweisen auf einen literarischen Text diskutieren und als gleichberechtigt zulassen	Werten; divergierende Kritiken und Interpretationen desselben Textes als Beiträge zum Diskurs über Literatur verstehen
9.	einen literarischen Text mit der eigener Lebenserfahrung in Beziehung setzen	<b>mit dem literarischen Gespräch vertraut werden</b>	Literatur als Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses verstehen
10.	Präferenzen für Gattungen und Genres entwickeln	bevorzugte Gegenstände und Modi literarischer Rezeption zum Thema in einer Gruppe machen	<b>prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen</b>
11.	eigene Vorstellungen von Epochen und Strömungen der Literatur in Vergangenheit und Gegenwart bilden	sich zu bestimmten Epochen kommunikativ verhalten (Interesse, Ablehnung usw. bekunden) können	<b>literarhistorisches Bewusstsein entwickeln</b>

Abb. aus Abraham (2015) 13.

Unter den Bereich „Individuation“ fasst Abraham die Leistung des Lesers beim Textverstehen und Sinnbildungsprozess. Nicht damit gemeint ist (leider), durch literarisches Textverstehen Selbstbildung zu initiieren. Unberücksichtigt lässt Abraham auch, dass Sinnbildung und Selbstbildung ohne „Sozialisation“ und „Enkulturation“ nicht oder nur schwer erfolgen kann. Weiterhin scheint er von dem einen Leser auszugehen, ohne den Leser als Subjektform zu verstehen. Tut man aber dies, so gibt es nicht die eine Sinnbildung, sondern ganz viele und verschiedene. Der Begriff „Sozialisation“ umfasst bei Abraham den Aspekt des sich Austauschens, sich Verständigens und des sich Einlassens, ohne durch diesen Prozess aber ein Überdenken eigener Vorstellungen anbahnen zu wollen. Der Bereich „Enkulturation“ nimmt die Kontexte der literarischen Texte in den Blick, blendet aber wiederum die jeweilige soziokulturelle Prägung des Lesers aus.

Unklar bleibt bei Abrahams Vorschlag, ob 33 Einzelaspekte im Literaturunterricht berücksichtigt werden sollen, ob die Aspekte chronologisch (ein bis elf) im Verlauf einer Unterrichtssequenz abgearbeitet werden sollen, sich also aus der Anlage eine Phasierung von Unterricht ergibt, und wie die Dimensionen dann miteinander verbunden sind, wenn die Aspekte eine Unterrichtschronologie abbilden: Gilt es alle Aspekte unter „Individuation“ nach und nach abzuarbeiten, dann die Aspekte in den anderen beiden Dimensionen? Oder werden die ersten Aspekte in Individuation, Sozialisation, Enkulturation, dann die zweiten Aspekte etc. abgearbeitet? Aber wie soll dann nach einer Textbegegnung das eigene Textverstehen (Individuation 1 und Sozialisation 1) mit dem in der Rezeptionsgeschichte verglichen werden (Enkulturation 1), ohne dass der Leser sich schon näher mit dem Text auseinandergesetzt, geschweige denn ihn verstanden hat? Abgesehen von diesen Ungereimtheiten ist die Ausdifferenzierung der einzelnen Aspekte durch Abraham nicht zielführend im Sinne einer Bildungsorientierung im identitätsorientierten Unterricht.

Abrahams Ergänzungen zu den Aspekten eins und zwei zielen darauf, die individuellen Vorstellungen zu einem Text mit denen der Mitschüler und mit historischen Rezeptionszeugnissen zu vergleichen und darüber ins Gespräch zu kommen. Das Gespräch findet nicht zum Zwecke der Inferenzbildung statt, sondern lediglich zum Austausch über erste Vorstellungen. „Sozialisation“ im Literaturunterricht aber müsste anschließen an eine De-Konstruktion der jeweiligen Subjektordnungen der Schülerinnen und Schüler, die das Textverstehen beeinflussen. So bleibt es aber bei einem Nebeneinander von Ich-Text-Bezügen, die auch nicht durch den Vergleich mit anderen Rezeptionszeugnissen ein vertiefteres und differenzierteres Verstehen ermöglichen, weil diese ohne einen Dritt-

standpunkt genauso wenig nachvollziehbar bleiben wie die Äußerungen der Mitschüler.

Abrahams Ergänzungen zu Spinners Aspekten drei bis fünf nehmen die Kontexte der Texte in den Blick, wenn es gilt, die Sprache im „kulturellen Kontext“ und die literarische Figur „als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Generation, einer Epoche (usw.)“ bei der Lektüre zu verstehen. Im Gespräch sollen dann eigene Ansichten kritisch überdacht werden („Erweiterung der eigenen begrenzten Weltsicht“). Die anderen Ergänzungen aber sind entweder Methoden („literarische Texte präsentieren“) oder zu spezifisch, weil sie sich auf eine Gattung beziehen („Präferenzen für Arten und Stile poetischer Rede entwickeln“) und damit kein allgemeingültiges Kriterium beim literarischen Verstehen. Abraham schreibt Spinners fünften Aspekt „narrative und dramatische Handlungslogik verstehen“ der Domäne „Enkulturation“ zu. So wie Spinner diesen Aspekt versteht, müsste er aber der Domäne „Individuation“ zugeschrieben werden, wodurch Abrahams Ergänzung in diesem Feld überflüssig ist und ohnehin nur eine Dopplung darstellt („innertextuelle Bezüge herstellen“). Was aber eigentlich im Feld „Enkulturation“ stehen müsste, wäre: Handlung, Thema des Textes im Kontext diverser Diskurse interpretieren. Im Bereich der „Enkulturation“ unter Aspekt fünf könnte man auch die soziokulturellen Bedingungen des Lesers einfügen, die entscheidend sind für die Sinnbildung. Bei der Lektüre eines Textes aus einem anderen Kulturkreis können beispielsweise größere Verstehensprobleme auftreten, weil der Leser kulturelle Anspielungen oder Traditionslinien nicht versteht.

Abrahams Ergänzungen zu Spinners Aspekten drei bis fünf tragen nicht dazu bei, Subjektordnungen des Textes und der Leser einerseits ausreichend zu berücksichtigen, andererseits in Beziehung zu setzen. Damit dieses Ziel gelingen kann, braucht es ein Verständnis von der Konstruiertheit von Literatur und Welt, ein Wissen um Kontingenz, weil Subjektformen, -ordnungen und -kulturen in einem dynamischen Verhältnis stehen. Diesen Aspekt aber nimmt Abraham nicht in den Blick.

Abrahams Ergänzungen zu den Aspekten sechs bis neun sind zum Teil redundant, weil sie Punkte aus vorherigen Aspekten wieder aufnehmen („über literarische Weltentwürfe mit anderen sprechen“, „andere Sichtweisen auf einen literarischen Text diskutieren“, „sich über Textkohärenzen mit anderen Rezipienten verständigen“, „sich über die vom Text angestoßene Selbstreflexion mit anderen austauschen“ sind Synonyme oder Teilbereiche für „über einen Text diskutieren“), oder innerhalb eines Aspekts das gleiche Ziel anvisieren (vgl. Aspekt sieben und acht) oder wiederum nur Methoden beschreiben („den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf [...] imaginativ ausgestalten“) oder letztlich nur einen Aspekt konkretisieren: Das „literarische Gespräch“ (Aspekt neun)

soll auch dazu dienen, „einen literarischen Text mit der eigenen Lebenserfahrung in Beziehung [zu] setzen“ und „Literatur als Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses [zu] verstehen“. Die Ergänzungen zum neunten Aspekt sind allerdings nicht redundant, sondern beschreiben am treffendsten, was literarisches Verstehen bedeutet: Text-Welt und Ich-Welt in Beziehung setzen und Kontexte der Text-Welt verstehen.

Dies kann aber nur gelingen, wenn Gattungsspezifika des Textes und dessen literarhistorische, sozial- und mediengeschichtliche Bedeutung reflektiert wird. Diese Punkte sind aber bei Spinner und Abraham getrennt aufgeführt und insbesondere Abrahams Ergänzungen zu diesen Aspekten zielen darauf ab, Gattung und Epoche als Beiwerk zu verstehen, das aber nicht für eine Interpretation benötigt wird. Dazu passt Abrahams Vorschlag, dass die Schülerinnen und Schüler „eigene Vorstellungen von Epochen“ entwickeln sollen, was aber jeglichen Diskurs verhindert und nahelegt, dass Beliebigkeit bei der Interpretation von Texten vorherrscht. Ziel eines literarischen Gesprächs als „Lernform“ (Zabka) ist ein Diskurs über verschiedene Deutungen eines Textes, der Wertungsprozesse initiiert, intersubjektive Verstehensprozesse einübt und Selbstreflexion ermöglicht. Doch darf dies nicht in eine Vorstellung von Beliebigkeit bei der Textdeutung umschlagen. Vielmehr gilt es doch hier offenzulegen, dass die Produktion und Rezeption von Texten an die jeweiligen Subjektkulturen gebunden ist, denen ein Leser oder Autor angehört. Hier genügt es dann nicht, dass die Schülerinnen und Schüler „Vorstellungen“ von Gattungen und Epochen entwickeln, sondern dass sie das Wissen um Gattungen und Epochen zurückbeziehen können auf die Genese von Texten und dieses Wissen wiederum für ihre eigene Inferenzbildung nutzen.

Abgesehen von Abrahams Ergänzungen zum neunten Aspekt sowie zum vierten Aspekt im Bereich der Enkulturation und sechsten Aspekt im Bereich Sozialisation tragen die übrigen Ergänzungen nicht dazu bei, die soziale und kulturelle Dimension beim literarischen Lernen stärker zu berücksichtigen. Dies wird v. a. nochmals deutlich, wenn man die einzelnen Aspekte nicht horizontal betrachtet, sondern vertikal, also nicht aspekt-, sondern domänenbezogen. So stellt man fest, dass mit der Domäne „Individuation“ hauptsächlich Aspekte aus dem Bereich „Involvement“ angesprochen werden, so in den Aspekten eins bis fünf und neun. Die letzten beiden Aspekte scheinen sich nur schwer unter der Domäne „Individuation“ fassen zu lassen. Denn was ist der Beitrag zur Entwicklung einer Identität, wenn der Schüler oder die Schülerin Präferenzen für Gattungen und Genres entwickelt? Dies tangiert doch eher den Bereich der Lesesozialisation. Die Aspekte sechs und sieben in der Domäne „Individuation“ setzen „Verstehen“ voraus. Doch zum Verstehen müssen Kontexte herangezogenen (Enkulturation) und diskutiert werden (Sozialisation). Aber

die entsprechenden Aspekte sechs und sieben in diesen Dimensionen berücksichtigen dies nicht.

Die Domäne „Sozialisation“ umfasst insgesamt nur Aspekte, die eine Interaktion zwischen Schülerinnen und Schüler im Diskurs über einen Text beschreiben. Doch unberücksichtigt bleibt die jeweilige Sozialisation der Schülerinnen und Schüler, die mit darüber entscheidet, wie ein Text interpretiert wird und welcher Zugang zum Text gewählt wird. Abraham hat also die Schülerinnen und Schüler als geprägte Subjektformen nicht im Blick. Wenn beispielsweise vorgeschlagen wird, dass die Schülerinnen und Schüler sich über die „Metaphern und Symbole in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens“ verständigen sollen, dann müssen doch die jeweiligen Kontexte der Schülerinnen und Schüler auch diskutiert werden. Ansonsten kann kein gegenseitiges Verstehen gelingen.

In der Domäne „Enkulturation“ würde man einen Diskurs über Kontexte und die Konstruiertheit von Texten erwarten. Aber auch hier enttäuschen die Vorschläge: Zwar werden kontextbezogene Aspekte erwähnt (Aspekt 1, 3, 4, 9), doch unterbleiben Vorschläge für eine kritische Lektüre der Texte und eine Lektüre, die identitätsfördernd ist bzw. Subjektivation initiiert.

Abrahams Vorschlag ist trotz aller Defizite ein Meilenstein, weil eine integrative Perspektive eingenommen wird, da „Individuation“ (Rezeption, Produktion), „Sozialisation“ (Diskurs) und „Enkulturation“ (Kontexte) prinzipiell zusammengedacht werden, auch wenn in der konkreten Ausgestaltung Unzulänglichkeiten sichtbar werden. Abrahams Ansatz ruft in Erinnerung, dass der Lehr-Lern-Prozess nicht nur auf sprachlich-literarischer und ästhetischer Ebene geschieht, sondern auch auf sozialer und kultureller, sei es in der direkten Auseinandersetzung mit Literatur, im literarischen Gespräch oder im Bereich des personalen Schreibens.

Literarisches Lernen im subjektivationsorientierten Literaturunterricht bedeutet aber auch, in der Auseinandersetzung mit Literatur und im Gespräch mit anderen selbstdifferentiell das Eigene und Fremde zu beobachten und durch Individuation, Sozialisation und Enkulturation die Schülerinnen und Schüler zu selbstbewussten und (sozial, kulturell, politisch) verantwortungsbewussten und handlungsfähigen und kritikfähigen Persönlichkeiten werden zu lassen, die durch eine kulturgeschichtliche Kompetenz Identität entwickeln.

#### **4.4 Identität durch historisch-gesellschaftliche Orientierung – Der Ansatz Volker Frederkings**

Frederking hatte schon 2004, also vor der Veröffentlichung von Spinners „Elf Aspekten des literarischen Lernens“ und deren spätere Diskussion, die Bedeutung eines identitätsorientierten Unterrichts wieder verstärkt



ins Bewusstsein gerufen vor dem Hintergrund, dass „Identität im Zeichen der Medialisierungsprozesse einem grundlegenden Wandel unterworfen“ und eine „identitätstheoretisch reflektierte Mediendidaktik Deutsch“ nötig sei.<sup>52</sup> In seinem Ansatz strebt er eine „didaktische Synopse von Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetischer Bildung“<sup>53</sup> an und hat dafür die Ansätze Krefts, Meads und Jauß’ zusammengefügt.

Unter Rückgriff auf Dörings Untersuchungen zum Verhältnis von Identität und Internet und der in der Psychologie zunehmend dominierenden Vorstellung von multiplen Identitäten bzw. Patchwork-Identitäten entfaltet Frederking Aspekte, die in einem identitätstheoretisch reflektierten mediendidaktischen Unterricht zu berücksichtigen sind. Hierzu zählen die „Veränderung bestehender und die Entwicklungen neuer Identitäten durch das Internet“, die „internetspezifische Identitätsveränderungen“ durch die „selektive Aktivierung von Teil-Identitäten“ oder „medienspezifische Selbstpräsentationsmodi“ – asynchrone Formen wie E-Mails, Newsgroups brächten primär „traditionelle Identitätsmuster zur Darstellung“, synchrone Formen wie Chats hingegen stellen „nicht selten Experimente mit neuen Identitätsmustern dar“ –, Möglichkeiten der „Selbstreflexion“ (das Internet als „identitätskonstituierendes Medium“) sowie die Sensibilisierung für die „Generierung neuer Identitäten bzw. Teil-Identitäten“ in Form von „Ethnizitäts- oder Gender-Switching“ im Rahmen postmoderner Pluralisierungstendenzen.<sup>54</sup>

Im Zuge weiterer gesellschaftlicher Pluralisierungstendenzen und der Diskussion um die PISA-Ergebnisse und die daran anschließende Kompetenz-Debatte hat Frederking in einem Aufsatz von 2013 auf die Notwendigkeit eines identitätsorientierten Deutschunterrichts erneut hingewiesen und die individuellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betont, die beim Aufbau einer Identität berücksichtigt werden müssen.<sup>55</sup> In Zeiten, in denen sich traditionelle geschlechtliche Rollenmuster auflösen und Kultur, Werte und Traditionen als Leitbilder ihre Bedeutung verlor, müsse ein identitätsorientierter Literaturunterricht hier Hilfestellungen geben, indem er für Fragen der Geschlechteridentität und -differenzen sensibilisiere und Fragen einer kulturellen, interkulturellen und multikulturellen Identität diskutiere.<sup>56</sup> Ein identitätsorientierter Unterricht müsse dann die Ausbildung einer „interkulturellen Toleranz“<sup>57</sup> fördern. Denn nur „der positive, tolerante Umgang mit Fremdem und Fremden [habe] ein pluralisiertes, Widersprüche akzeptierendes und aus-

---

<sup>52</sup> Frederking (2004) 152.

<sup>53</sup> Frederking (2004) 142.

<sup>54</sup> Frederking (2004) 153–156.

<sup>55</sup> Frederking (2013a) 444.

<sup>56</sup> Frederking (2013a) 445f.

<sup>57</sup> Frederking (2013a) 449.

balancierendes Selbst- und Weltverständnis zur Voraussetzung<sup>58</sup>. Eine narrative Konstituierung von Identität gelänge, Frederking zufolge, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Literatur Eigenes im Fremden entdecken und sich bewusst machten oder Erfahrungen in sogenannten „Selbst-Narrationen“<sup>59</sup> äußerten. Zu diesen zählt Frederking: Tagebuch- oder Blogeinträge, Briefe, Interaktionen mit dem Gegenüber (per Video, Twitter, Facebook etc.).<sup>60</sup> Diese literarischen Formen stärkten die Fähigkeit zu Empathie, Fremdverstehen und Selbstvergewisserung.

Das Internet sieht Frederking auch 2013 weiterhin als ein „Laboratorium für vielfältige spielerische Identitätskonstruktionen“<sup>61</sup>, wodurch eine Neubestimmung der Identität notwendig sei. Ein symmedialer Literaturunterricht mit identitätsorientierter Ausrichtung müsse hier Aufklärungsarbeit leisten und Medialitätsbewusstsein fördern für erfundene und geschönte mediale Selbst-Entwürfe, für Fernsehformate mit schamlosen Selbstenthüllungen und -inszenierungen und für deren Auswirkungen auf die Lebenspraxis.<sup>62</sup>

Frederking ruft also ins Bewusstsein, dass Subjektformen dynamisch veränderbar sind und, weil auch Subjektordnungen dynamisch sind und sich schnell entwickeln, diese stets reflektiert werden müssen. Er betrachtet „Identitätsförderung als Bildungsauftrag des Deutschunterrichts“<sup>63</sup> und als eine „wesentliche Voraussetzung für [das] Gelingen“<sup>64</sup> von literarischer Verstehenskompetenz. Im Zuge der Kompetenzorientierung beobachtet er aber eine einseitige Konzentration auf die Förderung und Messung von Lesekompetenz, die aber seiner Ansicht nach nur „Ausgangspunkt eines neuen Nachdenkens über die eigene Person, das eigene Leben, die eigenen Werthaltungen, die kulturellen Verwurzelungen, die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen, die Zeitsignaturen etc.“<sup>65</sup> sei. Während die Lesedidaktik primär auf die Identifikation des Lesenden mit dem Text setze, gehe es im identitätsorientierten Ansatz auch um „Zugänge zu solchen Texten, die zunächst gerade keine Identifikationsangebote machen bzw. zu machen scheinen“<sup>66</sup>. Frederking betont in verschiedenen Aufsätzen, wie wichtig eine Identitätsorientierung in der Schule sei, gerade in der Neuzeit, wo sich Identitätsfragen im Kontext von Geschlechtervorstellungen, pluralen Gesellschaften und virtuellen Erlebnis- und Handlungsräumen im Internet stellen. Doch bezieht Frederking diese

---

<sup>58</sup> Frederking (2001) 96.

<sup>59</sup> Frederking (2013a) 449.

<sup>60</sup> Ebd.

<sup>61</sup> Frederking (2013a) 450.

<sup>62</sup> Frederking (2013a) 450f.

<sup>63</sup> Frederking (2013a) 433.

<sup>64</sup> Frederking (2013a) 452.

<sup>65</sup> Frederking (2013a) 454.

<sup>66</sup> Ebd.

Faktoren, die die jeweiligen Subjektordnungen ausmachen und ganz und gar nicht vollständig sind, nicht in den Leseverstehensprozess ein. Dies schlägt sich auch in seinem 3-Phasen-Modell nieder, das eine „Synthese von Schüler- und Sachorientierung“ darstellen soll und er auf Grundlage von Krefts 4-Phasen-Modell entwickelt hat:<sup>67</sup> Die erste Phase der „subjektiven Annäherung“ diene der „Erschließung und Bewusstmachung des subjektiven Vorverständnisses [...] vor dem Hintergrund des persönlichen Denk-, Erfahrungs- und Erlebnishorizontes der Schüler(innen)“<sup>68</sup>. In dem von ihm konkret gebrachten Praxisbeispiel findet allerdings eine „Bewusstmachung“ nicht statt: Die Schülerinnen und Schüler notieren ihre Assoziationen zum Thema „Liebe“, aber weder werden die Notizen geschlechterspezifisch analysiert noch sonst die Horizonte der Schülerinnen und Schüler in Bezug darauf reflektiert, inwieweit sie für ihre Assoziationen verantwortlich sind.<sup>69</sup> Die zweite Phase der „objektivierenden Texterschließung und -analyse“ diene der „Erarbeitung inhaltlicher und formaler Grundmomente“<sup>70</sup> des Textes sowie der Klärung diverser Kontexte und Hintergründe des Textes. Im Praxisbeispiel erfolgt eine rein textimmanente Herangehensweise mit „personal-produktiven Schreibarrangements“ und „personal-kreativen Gestaltungsarrangements“,<sup>71</sup> die helfen das „im Text verarbeitete Grundproblem“ offenzulegen. Erst in der letzten Phase solle eine „personale und soziale Applikation“ stattfinden, wobei die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsergebnisse individuell reflektieren und anwenden sowie ihre „persönlichen Einschätzungen im Horizont ihrer aktuellen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung“<sup>72</sup> diskutieren. Die letzte Phase soll den „subjektiven Rückbezug des Erlesenen und Diskutierten“ leisten sowie die „persönliche Verarbeitung einer literarisch dargestellten fremden Lebens- und Erfahrungswelt im Horizont des eigenen Selbst- und Weltverständnisses“.<sup>73</sup> Doch bleibt es hier bei einem Nebeneinander individueller Reflexionszeugnisse, die nicht zurückgebunden werden an die Subjektordnungen, die die Schülerinnen und Schüler jeweils prägen und die es offenzulegen gilt.

Frederking's 3-Phasen-Modell schenkt im Vergleich zu Krefts Modell den literaturtheoretischen Fundamenten mehr Aufmerksamkeit, wie dies auch Fingerhut einfordert, und berücksichtigt nicht nur das Autor-Text-Verhältnis, sondern auch den Rezipienten, der „aus seinem Denk- und Er-

---

<sup>67</sup> Frederking (2013a) 455. Frederking greift hier auf sein 3-Phasen-Modell von 2001 zurück.

<sup>68</sup> Frederking (2013a) 457.

<sup>69</sup> Vgl. Frederking (2001) 98ff.

<sup>70</sup> Frederking (2013a) 457.

<sup>71</sup> Frederking (2001) 103f.

<sup>72</sup> Frederking (2013a) 458.

<sup>73</sup> Frederking (2001) 105.

fahrungshorizont heraus einen Text rezipiert und seinen Sinn mitkonstruiert<sup>74</sup>, und betont daher, anders als Kreft, die Wichtigkeit, die „am Text gewonnenen Erkenntnisse auf die eigene Existenz und die kulturelle und gesellschaftliche Gegenwart“<sup>75</sup> rückzubeziehen. Doch das Praxisbeispiel nimmt diese Aspekte gerade nicht auf.

Wie Spinner nimmt Frederking auch das „Involvement“ im Rahmen eines identitätsorientierten Literaturunterrichts in den Blick und wählt einen erfahrungsorientierten Zugang, betont aber – anders als Spinner – die Bedeutung des Diskurses über die Literatur, wodurch die bestehenden Wahrnehmungen und Anschauungen in Frage gestellt werden können. Jedoch vernachlässigt auch Frederking die De-Konstruktion von dargestellten Subjektordnungen, wodurch Inferenzbildung erst geschehen und die eigentliche Subjektivation erfolgen kann.

Wenn Kreft in seinem 4-Phasen-Modell lediglich die Ich-Text-Ebene und den Diskurs darüber in den Blick nimmt, findet zwar individuelles und intersubjektives Lernen statt. Doch findet kein Textverstehen statt, weil die Texte als ahistorisches Material benutzt werden, und damit auch kein selbstdifferentielles Lernen. An keiner Stelle sollen Subjektordnungen offengelegt werden, die Texte und ihr Verstehen beeinflussen. Frederkings 3-Phasen-Modell vereint die subjektive Ebene mit der Textebene, ohne aber auch Text-Welt und Ich-Welt in Beziehung zu setzen, um selbstdifferentielles Lernen zu ermöglichen.

Auch bei Spinners Ansatz verbleibt das Lernen auf der subjektiven Ebene: Damit nicht nur ein „Lernen *des* Textes“, sondern auch ein „Lernen *vom* Text“ geschehen kann,<sup>76</sup> muss Lernen im Rekurs geschehen und müssen die historischen Kontexte der Texte offengelegt werden. Spinners elf Aspekte berücksichtigen diese Komponenten aber nicht und leisten damit keinen Beitrag zum selbstdifferentierten Lernen.

Abrahams Ergänzungen zu Spinners Aspekten lassen vom Titel her erwarten, dass diese Komponenten aufgegriffen werden, doch stellen sich die Zusätze größtenteils als Redundanzen dar und lassen insbesondere eine logische Folge und Zusammenschau der einzelnen Aspekte vermissen. Es bleibt am Ende unklar, wie aus 33 Einzelaspekten literarisches Lernen erfolgen soll, das auch noch identitätsfördernd ist.

Allen Ansätzen fehlen Phasen der Selbstreflexion. So sieht kein Modell vor, nach der Phase der subjektiven Annäherung und dem Austausch über Vorstellungen zum Text mit den Mitschülern, die eigenen Subjektordnungen zu reflektieren und diese als Komponente für das Textverstehen zu beachten. Auch sieht kein Modell vor, nach der Textarbeit erneut einen Bezug zu der ersten Phase herzustellen und zu reflektieren, welche

---

<sup>74</sup> Frederking (2013a) 458.

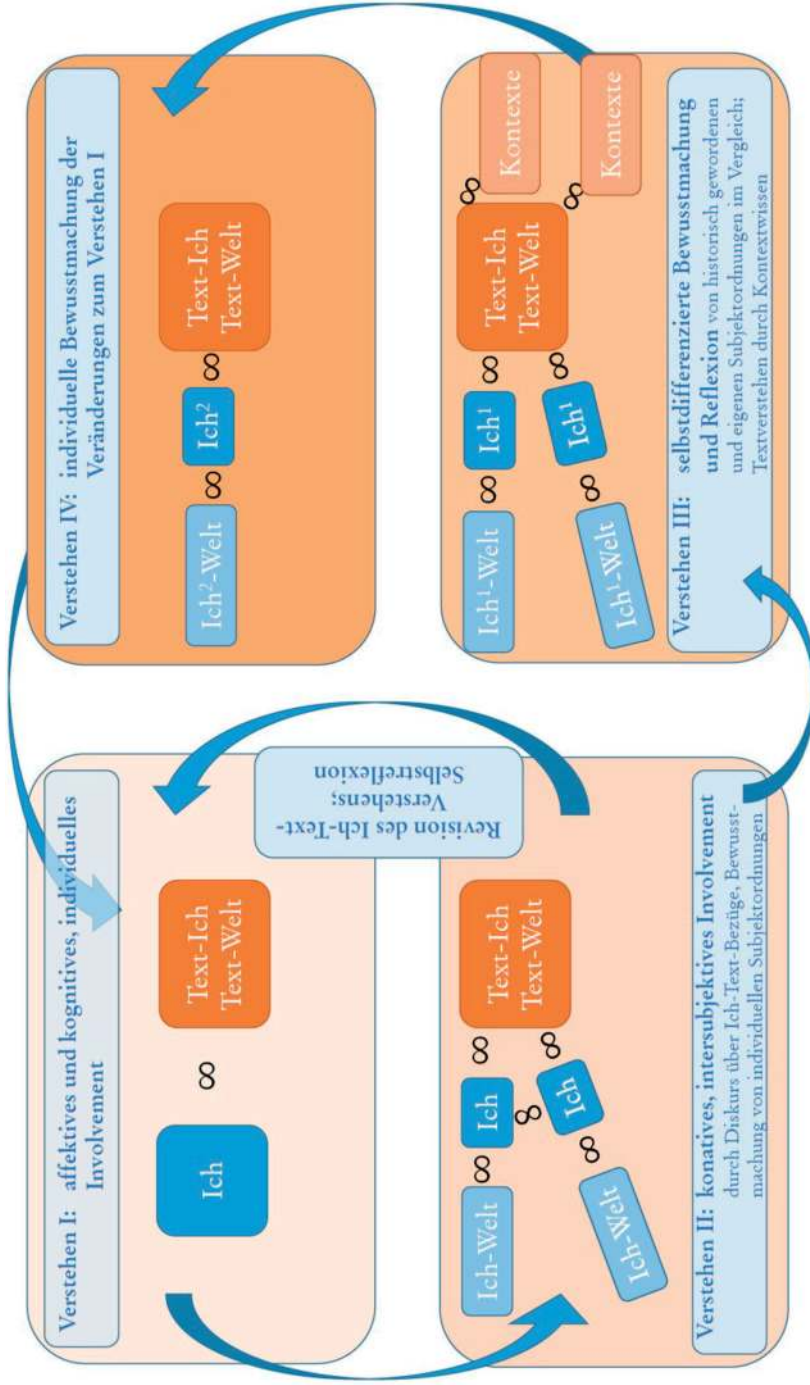
<sup>75</sup> Frederking (2013a) 460.

<sup>76</sup> Dies fordert Winkler (2012) 120.

Faktoren ein verändertes Textverstehen hervorgerufen haben. Subjektivierung aber benötigt auch Phasen der Selbstreflexion.

Insbesondere betrachten alle Ansätze die einzelnen Schülerinnen und Schüler nicht als je spezifische Subjektformen, die durch Subjektordnungen und Subjektkulturen unterschiedlich geprägt sind und damit einen je spezifischen Zugang zu Texten besitzen und Texte auch unterschiedlich bewerten.

Das in dieser Abhandlung vorgeschlagene Modell fügt etablierte Ansätze für einen identitätsorientierten Deutschunterricht synoptisch zusammen und ergänzt unbeachtete Aspekte, die für einen subjektivationsorientierten Deutschunterricht, der die Bildung (Persönlichkeitsentwicklung) der Schülerinnen und Schüler im Humboldt'schen Verständnis im Blick hat:



## 5. Zum Verhältnis von Subjektivation, Kompetenzorientierung und Bildung

Die Persönlichkeitsentwicklung ist eine der zentralen pädagogischen Aufgabenstellungen und Herausforderungen und nimmt im Rahmen eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses einen konstitutiven Stellenwert ein. Sie stellt einen „Prozeß der Subjektwerdung“ bzw. „Selbstbildung“ dar, der in Rückgriff auf Butler als „Subjektivation“ bezeichnet wird, und verbindet die Dimensionen Ich- und Weltbezug sowie Subjektivität und Sozialität. Denn Subjektivation bezeichnet die Arbeit des Subjekts an sich selbst im Verhältnis zu den anderen. Bildung stellt dabei die „Klammer zwischen Ich und Welt“, zwischen Innen- und Außenwelt dar, was die „Grundfigur“<sup>1</sup> des Humboldt'schen Bildungsbegriffs darstellt, aber auch Leitprinzip einer kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft ist, die in Tradition der Frankfurter Schule für eine herrschafts- und ideologiekritische Denkrichtung einsteht.

Obwohl diese beiden Denkrichtungen aufgrund ihrer kaum zu vergleichenden Zeitumstände (Spätabsolutismus vs. spätkapitalistische Demokratie) und ihrer unterschiedlichen politischen Verortungen (liberal-elitäres Bildungsbürgertum vs. akademische Neo-Marxisten) different sind, so zeigen sie doch Schnittmengen bei Leitzielen und bei der Beurteilung gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse.<sup>2</sup> Für beide Bildungskonzepte zentral ist die Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und seiner Welt. Bildung wird aufgefasst als ein interaktives, wechselseitiges Geschehen: Die Umwelt – die Subjektordnungen und Subjektkulturen – bilden die Heranwachsenden – die Subjektformen –, und die Schülerinnen und Schüler wirken bildend auf die Umwelt zurück. Als Leitziel gilt beiden Ansätzen die emanzipierte Selbstbestimmung und Selbstentfaltung der mündigen Individualität, die Humboldt wie auch die Vertreter der Kritischen Theorie und der auf ihr gründenden kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft durch gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse in Gefahr sehen. Doch das Subjekt benötigt zur Entfaltung seiner Persönlichkeit Sozialität: Der Mensch erfährt sich selbst über Mitmenschen. Er benötigt diese Spiegelung für die persönliche Identitätsentwicklung, die durch eine aktive und produktive Auseinandersetzung mit sozialen und geschichtlichen Gegebenheiten und Prozessen generiert und gefestigt wird. Durch die Konfrontation mit Neuem, Andersartigem und noch Unbekanntem entwickelt sich das Subjekt weiter und gelingt, was Hegel als „im-Andern-zu-sich-selbst-Kommen“ bezeichnete. Indem der Einzelne sich selbst

---

<sup>1</sup> Vgl. Brödel (2002) 45.

<sup>2</sup> Vgl. Lederer (2014).

zum Objekt wird, reflektiert er sich selbst. Eine solche Selbstreflexion braucht ein soziales Handeln mit- und zueinander agierender Individuen und kann so die Identität und damit Persönlichkeitsentwicklung bestärken. Die Reflexion schließt auch eine kritische Betrachtung seines Selbst und der Welt ein, die auch Widerstand hervorrufen kann, sowie Ambiguitätstoleranz und gegenseitige Akzeptanz des Sich-Fremd- und Anderssein. Identität im Sinne Meads und Krappmanns ist dynamisch-mutuell, weil aus der Reflexion neue Erkenntnisse erwachsen, auf die zu reagieren sind. Deswegen ist das Subjekt immer auch zum Mitgestalten und Mitentwickeln gehalten und ist Bildung deswegen stets Arbeit an sich selbst und an der Welt. Eine Veränderung hat aber als Voraussetzung die Bewusstmachung jeweils herrschender Verhältnisse und die Offenlegung von Subjektordnungen und Subjektkulturen prägenden Diskursen und Praktiken. Selbstwerdung, Subjektivation, meint daher keinen individualistischen, egomanischen oder gar solipsistischen Weg, sondern Bildung mit Subjekt- und Weltbezug durch zwischenmenschliche Eingebunden- und Bezogenheit.

Humboldt versteht Bildung als Zweck und nicht als Mittel zur Erreichung anderer Ziele. Und dafür sei Freiheit und Mannigfaltigkeit notwendig:

Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung *ist* Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, – Mannigfaltigkeit der Situationen.<sup>3</sup>

Humboldt wendet sich gegen Anpassung und Formierung: Der Mensch dürfe keiner gesellschaftlichen Form angepasst oder in sie eingepasst werden, die ihm nicht angemessen ist. Bildung bedeutet demnach die Verwirklichung dessen, was dem einzelnen möglich ist („Bildung *seiner* Kräfte“, Hervorhebung K.B.). Das Bildungsziel ist Humboldt zufolge nur individuell bestimmbar: Es ergibt sich, so Kost, aus der „Extrapolation aller Anlagen und Fähigkeiten, die im Einzelnen vorhanden sind, zu einer individuell vervollkommenen Persönlichkeit“<sup>4</sup>. Nicht Gegenstand des Humboldt’schen Bildungsideals sei hingegen, so Kost, die „Ausbildung von überindividuell geforderten ‚Gattungsmerkmalen‘ des Menschen“<sup>5</sup>. Hum-

---

<sup>3</sup> Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, S. 9f.

<sup>4</sup> Kost (2008) 24.

<sup>5</sup> Kost (2008) 22.



boldts Idee beinhalte also gerade nicht, dass am Ende des Bildungsprozesses Ziele stehen, die „für alle verbindlich und mehr als individuelle Vervollkommnung sind“<sup>6</sup>. Humboldts Ideal ist nicht auf dem Weg der Vereinheitlichung unterschiedlicher Elemente zu erzielen, sondern auf dem Weg des Zusammenwirkens und Anerkennens von Unterschieden. Aus der „Mannigfaltigkeit der Situationen“ liest der Mensch das zur eigenen Selbstvervollkommnung Dienliche aus und macht es sich zu eigen. Bildung erfüllt sich im Sinne Humboldts in einem Ganzen, das verschieden ist, aber erfüllt sich nicht in einer menschlichen Gesellschaft der Gleichen. Der Mensch wird nicht für einen Platz in der Gesellschaft erzogen, sondern zum Menschen.

Im Gegensatz zum klassischen Humanitätsideal, wie es Schiller und Goethe vertreten, das eine Synthese von Individuum und Gesellschaftswesen formuliert,<sup>7</sup> verfolge Humboldt jedoch, folgt man Kost, eine „radikale Individualisierung“<sup>8</sup>. Die Außenwelt sei nur „Mittel zum eigentlichen Zweck der Persönlichkeitsbildung“<sup>9</sup>, das Individuum bleibe aber ein „eigenartig ungeselliges Wesen“, ein „Privatmensch“, der nicht „wirkend und gestaltend in die Realität“ eingreife wie auch im Idealfall nicht der Staat, von dem Humboldt in seiner Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ fordert, nicht regulierend in das gesellschaftliche und private Leben des Einzelnen einzugreifen.<sup>10</sup> Kost behauptet, dass Humboldt in einen „völlig anderen bewusstseingesehichtlichen Kontext“<sup>11</sup> als die Vertreter der klassischen Humanitätsideals, Schiller und Goethe, zu stellen sei. Jedoch muss auch berücksichtigt werden, das Humboldts Ideal darauf zielte, wie Lenhart ausführt, eine letztlich „moderne Staatsbürgergesellschaft“<sup>12</sup> zu etablieren, die die Möglichkeit der Selbstbestimmung mit der autonomen Selbstgesetzgebung, die eine Selbstbegrenzung impliziert, zusammenschließt. So werde, wie Lenhart ausführt, „der eigene Freiheitsanspruch mit den Freiheitsaspirationen aller anderen vereinbar gemacht“<sup>13</sup>. Und wenn es zur Bildung „Mannigfaltigkeit der Situationen“ braucht, dann braucht das Individuum auch die Soziabilität. Doch sein Individuum kann und soll es nach seinen eigenen Kräften bilden – so kann man die Lesarten zu Humboldts Texten synthetisieren. Bildung ist im Humboldt’schen Sinne kein Lerngegen-

---

<sup>6</sup> Kost (2008) 24.

<sup>7</sup> Vgl. Schillers Formulierung in den „Ästhetischen Briefen“: Der Mensch „kommt zu sich aus seinem sittlichen Schlummer, erkennt sich als Mensch, blickt um sich und findet sich – in dem Staate.“ (Schiller, Sämtliche Werke, Bd. 5, S. 574.)

<sup>8</sup> Kost (2008) 24.

<sup>9</sup> Kost (2008) 26.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Kost (2008) 21.

<sup>12</sup> Lenhart (2006) 35.

<sup>13</sup> Ebd.

stand, sondern ein Prozess, der von der Differenz zwischen individuellem Bewusstsein und dem Ich fremden Sein lebt. Das sich bildende Individuum steht in einem stetigen Rollenkonflikt, weil es – im Sinne der Bildung – die Entwicklung zur Allgemeinheit („Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, Hervorhebung K.B.) und den Zusammenschluss anstrebt, aber in der Akkomodation seine individuelle Freiheit unterdrücken muss. Hegel geht in der „Phänomenologie des Geistes“ daher so weit, dass er den Bildungsprozess mit der Entfremdung des Individuums von sich selbst beschreibt.<sup>14</sup> Hegels Bildungsbegriff ist insofern konträr zu dem Humboldts, als er Bildung als Integration des Individuums in Gesellschaft und Politik beschreibt unter Verlust der Individualität, Humboldt jedoch die Entfaltung von Individualität als Ausgangs- und Zielpunkt des Bildungsprozesses versteht. Auch für Humboldt ist die Entfremdung zwar eine unvermeidliche Wirkung des Bildungsprozesses, die er aber nicht als so tiefgreifend betrachtet wie Hegel, für den eine Wiederherstellung der ursprünglichen Individualität illusorisch und letztlich auch gar nicht das Ziel von Bildung ist. Entfremdung ist bei Hegel eher Kriterium für gelungene Bildung. Die Gesellschaft ist für Hegel Medium der Bildung, bei Humboldt eher der Rahmen, der die äußeren Bedingungen für eine Bildung bereitstellt, aber sich ansonsten jedes Eingriffs enthält. Sowohl für Hegel als auch für Humboldt ist aber Weltoffenheit das entscheidende Kriterium für Bildung. Adorno und Horkheimer knüpfen an die Theorie Hegels an, wenn sie in der „Dialektik der Aufklärung“ eine ursprüngliche Mimesis als Prozess der „Anschmiegung ans andere“<sup>15</sup> verstehen, wobei das Individuum Gefahr läuft, sich selbst irgendwie zu verlieren. Dieses Verhalten würde aber verdrängt durch die Ratio, die Angst und Schrecken vor Unbekanntem und Fremdem erzeugt und letztlich dazu führt, dass sich das Individuum immer mehr seiner Umgebung entfremdet und sich selbst „verhärtet“. Es ereignet sich die „Entzauberung der Welt“, die Adorno und Horkheimer als Rationalierungs-„Programm der Aufklärung“ kritisieren.<sup>16</sup> Veranschaulichen lässt sich dieser Prozess gut an dem Bild des „Fühlhorns der Schnecke“, das Adorno und Horkheimer in einem kurzen Text mit dem Titel „Zur Genese der Dummheit“ entwickeln.<sup>17</sup> Das „Fühlhorn der Schnecke“ ist für sie das „Wahrzeichen der Intelligenz“.<sup>18</sup> Es wird, sobald es auf ein Hindernis stößt, zurückgezogen und wagt sich danach nur zaghaft wieder hervor. „Wenn die Gefahr noch da ist, ver-

---

<sup>14</sup> Vgl. insbesondere Hegels Erläuterungen in dem Kapitel „Welt des sich entfremdeten Geistes“: „*reine Bildung*“ sei die „absolute und allgemeine Verkehrung und Entfremdung der Wirklichkeit und des Gedankens“ (S. 385).

<sup>15</sup> Horkheimer/Adorno (21984) 205.

<sup>16</sup> Horkheimer/Adorno (21984) 19.

<sup>17</sup> Horkheimer/Adorno (21984) 295f.

<sup>18</sup> Horkheimer/Adorno (21984) 295.

schwindet es aufs neue, und der Abstand bis zur Wiederholung des Versuchs vergrößert sich.“<sup>19</sup> Der Schrecken lähmt den Geist und die Verletzung den Körper. Diese Erfahrung führt dazu, dass die Schnecke ihre Fühler nicht wie anfangs nach immer neuen Richtungen ausstreckt, sondern sich immer mehr in ihr Haus zurückzieht und die Richtung, wo es Widerstand erfahren hat, nicht mehr einschlägt. An der Stelle, wo der Trieb nach Freiheit und Bildung auf Hindernisse stößt, bilden sich Narben, Verhärtungen. Dies führt dazu, dass das Tier „in der Richtung, aus der es endgültig verscheucht ist, scheu und dumm“<sup>20</sup> wird. Baum rekurriert in dem Schlusskapitel seiner Monographie „Der Widerstand der Literatur“ auf eben dieses Bild des „Fühlhorns“ und überträgt es auf den Bildungsprozess in der Schule: Wenn „Erziehung technokratisch auf einen Kreislauf des Lehrens und Lernens verengt“ und „Wahrnehmung [...] auf Schematisches reduziert“ werde, dann sinke Phantasie ins Unbewusste ab und werde „Negativität (Nichtwissen um das Andere/den Anderen)“, die es zur Bildung braucht, unterdrückt.<sup>21</sup> Diesen Vergleich kann man noch weiter ausbauen, indem man ihn auf den literarischen Verstehens- und Bildungsprozess überträgt: Wenn die Schülerinnen und Schüler darauf „getrimmt“ werden, standardisierte und erwartete Antworten zu geben, weil sie erfahren, dass individuelle Lösungen „Narben“ verursachen, dann ziehen sie sich zurück und unterbinden dadurch ihre Subjektivation. Der Literaturunterricht muss Raum geben für Kreatives und für individuelle Sichtweisen sowie Zeit für Selbstreflexionsprozesse, wenn er nicht schuld an der „Verkümmerung“ des Subjekts sein will. Wenn ein Individualisierungsprozess jedoch angestrebt wird, bedeutet dies aber auch, dass nicht bei allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen das Ausstrecken der Fühler erreicht werden kann und nicht allgemein definierte Ziele als Richtmaß gelten, sondern die, die das Individuum nach „seinen Kräften“ in der Lage ist zu erreichen. Erdschnecken beispielsweise besitzen vier Fühlhörner, Flussschnecken jedoch nur zwei. Und Sandkorn- und Lattenschnecken, die zu den Erdschnecken zählen, strecken nur zwei Fühlhörner aus, und manche Erdschnecken können sich auch im Wasser aufhalten.

Ins Negative gewendet impliziert das Bild der Schnecke, die ihre Fühlhörner aufgrund von Widerstand einzieht, zwei weitere Momente. Der Individualisierungsprozess kann dazu führen, dass das Individuum zwischen eigenen Vorstellungen und denen der Gesellschaft keine Übereinstimmung findet, seine individuelle Freiheit vom Staat unterdrückt sieht und seine Interessen in der Gesellschaft nicht in der Lage ist umzusetzen. In Reaktion darauf zieht es sich immer mehr aus der Gesellschaft

---

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Baum (2019) 263.

zurück, geht den Weg in die Vereinzelung, wodurch es seine Identität verliert bzw. nicht weiterentwickelt, weil dazu das Gegenüber fehlt. Oder das Individuum nimmt aufgrund der Erfahrung, dass eigene Vorstellungen mit denen der Gesellschaft nicht übereinstimmen, eine radikale Antihaltung ein als Wutbürger, als Radikalliberaler, als Moralist, als extremistischer Kritiker. Auch hier ist der Bildungsprozess gescheitert; Weltoffenheit ist nicht zu erkennen.

Zwischen diesen beiden Extremen, radikaler Rückzug und radikaler Gegenangriff, bewegt sich der Bildungsprozess. In reflexiver und kritischer Auseinandersetzung mit der es umgebenden Wirklichkeit behauptet und entwickelt das Individuum seine Identität und zwar gerade, weil es seine eigene Entfremdung oder „Entzauberung“ durchläuft, indem es sich in der Sozialität bildet.

An den ausgewählten Briefromanen lassen sich diese beiden Extreme sehr gut illustrieren. In Goethes „Werther“, Brentanos „Godwi“ und Hölderlins „Hyperion“ wählen die titelgebenden Figuren den Weg in die Vereinzelung und Isolation. Sie grenzen sich ein und kommunizieren dennoch in Form der Briefe. Doch diese Briefe dienen nicht einer dialogischen Kommunikation (auch wenn sie Antwortbriefe bekommen), sondern dem Selbstaussdruck und damit der Selbstreflexion und Selbstpräsentation. Bei anderen Briefromanen ist hingegen festzustellen, dass sich im dialogischen Austausch das schreibende Subjekt weiterentwickelt und neu positioniert. Indem den Subjekten im Brief ein Spiegel vorgehalten wird, sie andere Perspektiven auf sich nachvollziehen, eine Position der Fremdheit gegenüber sich selbst und der eigenen, auch kulturellen, Sozialisation einnehmen, interagieren sie mit der Welt und können sich profilieren, sich selbst reflektieren, sich ihrer selbst vergewissern und auch sich selbst präsentieren.

Das wesentliche Anliegen eines subjekt- und bildungsorientierten Unterrichts ist die Persönlichkeitsentwicklung, zu der Kritik- und Urteilsfähigkeit, aber auch Ambiguitätstoleranz und Respekt gehören, die den Heranwachsenden in die Lage versetzt, die ihn umgebenden, prägenden und einschränkenden Subjektordnungen und Subjektkulturen zu erkennen und kritisch zu bewerten. Es geht nicht darum, definierte humanistische Ziele zu erreichen, sondern Kritikfähigkeit zu sich selbst und der Welt zu entwickeln, die auch Aporien und Dilemmata aushält. Ziel sollte es sein, die Heranwachsenden zu ermutigen, ihre „Fühlhörner“ auszustrecken – aber es obliegt den Heranwachsenden und ihrer je eigenen Subjektform, inwieweit sie aus ihrem „Haus“ herauskommen. Das Individuum zu sehen und nicht den „standardisierten Schüler“ ist Anliegen eines bildungsorientierten Deutschunterrichts, der sich freilich darüber Gedanken machen muss, wie Wissen und Können schrittweise, spiralcurricular, her-

meneutisch erlangt und valide, reliabel und objektiv bewertet werden können.

Subjektivation wird in der vorliegenden Abhandlung als Ziel eines bildungsorientierten Unterrichts verstanden. Daher wird im Folgenden das Verhältnis von Subjektivation, Kompetenzorientierung und Bildung näher beschrieben, bevor dann im letzten Kapitel dieser Arbeit eine Diskussion erfolgt, inwiefern einerseits ein Paradigmenwechsel notwendig ist, wenn es um das Verhältnis von Kompetenz und Bildung im subjektivationsorientierten Unterricht geht, und wie andererseits der von Odendahl vorgeschlagene „Vermittlungsversuch zwischen Kompetenzorientierung und (literarischem) Bildungsanspruch“<sup>22</sup> im subjektivationsorientierten Deutschunterricht gelingen kann.

Humboldts Bildungsbegriff aus dem 18. Jahrhundert scheint mit dem derzeit im Bildungswesen verwendeten Kompetenzbegriff nahezu unvereinbar. Während es Humboldt um die Entwicklung des Individuums ging in Auseinandersetzung mit der Welt, wird heute das lernende Individuum in Vergleichsarbeiten und PISA-Tests auf ein messbares Objekt mit Einzelfertigkeiten reduziert, dessen Output interessiert. Die Kompetenzorientierung, die nach PISA Einzug ins Bildungssystem erhalten hat und sich in der Formulierung der Bildungsstandards auf nationaler Ebene und der jeweiligen Richtlinien der Länder niederschlägt, blendet jedoch, wie Odendahl in seinem kritischen Beitrag zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzen richtig bemerkt, das „Moment der Wechselwirkung theoretisch nahezu“<sup>23</sup> aus: Statt wechselseitiger Bildung im Humboldt'schen Sinne werde bloße Assimilation, Anpassung und Nivellierung gefordert.

Infolge der unbefriedigenden Ergebnisse aus den internationalen Vergleichsstudien (TIMMS, PISA, ...) hat seit 2001 ein Umdenken bezüglich der bisherigen Steuerungsmechanismen im Bildungssystem stattgefunden. Diesem Perspektivenwechsel zum outputorientierten Denken liegt die Vermutung zugrunde, dass auf diese Weise die Prozesse der Qualitätsverbesserung effizienter unterstützt werden können. In den „Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung“ der Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz wird ausgeführt, dass Bildungsstandards zur „Qualitätssicherung“ an Schulen formuliert und dann normiert und überprüft werden müssten.<sup>24</sup> Man ist der Auffassung, dass Bildung durch kultusadministrative Zielvorgaben planbar, über Vereinheitlichung und Standardisierung herstellbar und über entsprechende Methoden der Leistungsstandserhebung auch überprüfbar sei. Man sieht darin einen „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von ‚outcome-Orientierung‘

---

<sup>22</sup> Odendahl (2012) 106.

<sup>23</sup> Odendahl (2012) 113.

<sup>24</sup> Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, 16.12.2004, S. 5.

Rechenschaftslegung und Systemmonitoring eingeleitet<sup>25</sup>. „Outcome“ bezeichnet im „Performance Measurement“ (Leistungsrechnung nicht monetärer Steuerungsgrößen) die Wirkung von Ergebnissen (Output).<sup>26</sup> Bezogen auf den schulischen Kontext beschreibt „Output“ das, was gelernt werden soll, „Outcome“ das, was bewirkt werden soll. Den „Output“ des Gelernten kann man in Klassenarbeiten, Abiturklausuren und Vergleichsarbeiten messen. Ob die Schüler und Schülerinnen aber beispielsweise studier-, kritik- und urteilsfähig sind und das Gelernte auch im Alltag anwenden können, lässt sich schwer messen. „Output“ lässt sich zwar besser messen als „Outcome“, aber auch hierbei ist der sogenannte „Crowding Out“-Effekt zu berücksichtigen: Das, was nicht gemessen werden kann, beispielsweise ästhetisches Empfinden, Musikalität, uvm., bleibt bei der Leistungsmessung unberücksichtigt und fällt somit durchs Raster. In den Bildungsstandards werden weniger „Outcome“-Ziele, sondern „Output“-Ziele formuliert, die dann richtiger „Kompetenzstandards“ heißen müssten, wenn nicht sogar „Performanzstandards“<sup>27</sup>.

Zwar heißt es in den „Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung“ der Bildungsstandards auch, dass „Schulqualität“ „selbstverständlich mehr als das Messen von Schülerleistungen anhand von Standards“ sei und dass der „Auftrag der schulischen Bildung [...] weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards“ hinausgehe, auf „Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung“ ziele und die Schülerinnen und Schüler zu „mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden [sollen], die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen“.<sup>28</sup> Doch lassen sich diese, nun wirklichen, Bildungsziele gerade nicht messen. Kulturelle Bildung lässt sich vielleicht, wie Kammler meint, als „Bündel von Teilkompetenzen“ beschreiben, aber „exakt messen“ lassen sie sich nicht.<sup>29</sup> Wohl deswegen werden die Kompetenzen in ministeriellen Vorgaben nicht näher aufgeschlüsselt.

Der im derzeitigen Bildungswesen verwendete Kompetenzbegriff geht zurück auf die Definition des Kognitionspsychologen Franz Weinert und schließt auch Wolfgang Klafki<sup>30</sup> Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik ein. Mit Kompetenz meint Klafki die Fähigkeit und Fertigkeit, in bestimmten Bereichen Probleme zu lösen, sowie die Be-

<sup>25</sup> Ebd., S. 6.

<sup>26</sup> Siehe dazu: Weber/Schäffer (2016) 172–174.

<sup>27</sup> Frederking wies schon früh darauf hin, dass die Bildungsstandards strenggenommen gar keine Kompetenzen, sondern lediglich Performanz im Sinne von Aufgabenlösungen abbildeten (vgl. Frederking [2010] 334).

<sup>28</sup> Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, 16.12.2004, S. 6f.

<sup>29</sup> Kammler (2012) 25.

<sup>30</sup> Klafki (1985/1991).

reitschaft, dies auch zu tun. Den Lernenden sieht Klafki dabei in der Verantwortung. Der erziehungswissenschaftliche Kompetenzbegriff vereint demnach funktionale, methodische und volitionale Elemente bei der Anwendung auf ganz unterschiedliche Gegenstände. Auch Weinerts kognitionspsychologischer Kompetenzbegriff, den die OECD bei der Konzipierung der PISA-Tests anstatt des Leistungsbegriffs heranzog, meint Handlungsfähigkeit und -bereitschaft:

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.<sup>31</sup>

Kompetenz bedeutet demnach im aktuellen Bildungsdiskurs, Wissen und Können in unvorhergesehenen Situationen anzuwenden. Zu diesem Wissen und Können gehört freilich nicht nur eine Fachkompetenz, sondern auch eine personale Kompetenz. Der Arbeitskreis Deutscher Qualitätsrahmen (AK DQR) hat 2011 ein pragmatisch-funktionales Kompetenzmodell veröffentlicht, in dem neben eine Fachkompetenz, die aus vertieftem und breitem Wissen sowie aus instrumentalen und systemischen Fertigkeiten und aus einer Beurteilungsfähigkeit besteht, die personale Kompetenz tritt, die Sozialkompetenz (Teamfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation) und Selbstständigkeit (Eigenverantwortlichkeit, Reflexivität, Lernbereitschaft) umfasst.<sup>32</sup>

Niveauindikator Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumente und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz
			+
			Kritik- und Urteilsfähigkeit

Abbildung (ergänzt) nach:  
Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Leben, S. 5.

<sup>31</sup> Weinert (2001) 27f.

<sup>32</sup> Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Leben, S. 5.

Unter „personale Kompetenz“ werden lediglich Fähigkeiten und Fertigkeiten gefasst, die als sogenannte „Schlüsselqualifikationen“ für einen späteren Beruf gelten. Und so wird auch in den Bildungsplänen und Richtlinien der verschiedenen Bundesländer gemeinhin unter „personale Kompetenz“ der Erwerb von Selbstständigkeit, Kommunikations- und Teamfähigkeit gefasst und gefordert. Dies sind aber lediglich notwendige Eigenschaften, um in seiner späteren Rolle (lat. *persona*) bestehen zu können. Zur Entwicklung einer Persönlichkeit jedoch bedarf es auch der Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit, von Ambiguitätstoleranz und Respekt, von Verantwortungsübernahme und Wagemut. Denn Bildungsziel in einer Demokratie sollte sein, die Schülerinnen und Schüler zu kritikfähigen und mündigen Bürgern zu erziehen, die, indem sie Bedeutung, Sinn und Kontext eines Sachverhalts befragen, die Kunst des Unterscheidens beherrschen. Sachverstand, Urteilsfähigkeit und Mündigkeit in sozialer Verantwortung sind Kernbereiche eines humanistischen Bildungsideals, das seit Wilhelm von Humboldt die Idee einer möglichst umfassenden Entfaltung der menschlichen Kräfte verfolgt, damit der Mensch „zu sich selbst, zu anderen und zur Welt insgesamt ein vielfältiges (und letztlich reflektiertes) Verhältnis entwickelt“<sup>33</sup>. In dieser theoretischen Tradition ist Bildung ein transformatorischer Prozess, bei dem der Mensch aktiv wagt, Deutungs- und Verhaltensmuster zu erweitern und zu verändern.<sup>34</sup> Dieser Bildungsprozess mag anfangs irritierend sein,<sup>35</sup> weil er Distanz zum Gegebenen und Gewohnten sowie Wagemut verlangt, neue Wege zu beschreiten, aber besitzt bei der Herausbildung eines aufgeschlossenen und reflektierten Verhältnisses zur Pluralität eine orientierende Funktion. Ambiguitätstoleranz und Respekt ermöglicht dann auch das Aushalten von Aporien und Dilemmata.

Zu sehr ins Hintertreffen gerät jedoch in der derzeitigen Bildungsdiskussion der Anspruch auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, die auch Kritik- und Urteilsfähigkeit einschließt und zur Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen befähigt, und auf eine literarische und ästhetische Bildung, die im Deutschunterricht zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann. Doch eine personale Kompetenz in einem umfassenden Begriffsverständnis wird in den Bildungsstandards explizit nicht ausgewiesen, wie sich mit Blick in ministerielle Vorgaben zeigen lässt.

In den Präambeln der Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife, den Mittleren Schulabschluss und den Hauptschulabschluss wird die Fähigkeit zur „Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen

---

<sup>33</sup> Fromme (2014) 65.

<sup>34</sup> Vgl. Klafki (1986) u. Marotzki (1990).

<sup>35</sup> Vgl. Fromme (2001).



Leben<sup>36</sup> als Aufgabe des Deutschunterrichts formuliert. Dies entspricht dem Ziel, welches das „Programme for International Student Assessment“, kurz PISA, im Auftrag der OECD anstrebt: „PISA assesses the extent to which 15-year-old-students, near the end of their compulsory education, have acquired key knowledge and skills that are essential for full participation in modern societies.“<sup>37</sup> Teilhabe meint Partizipation und damit nicht nur ein (passives) Teilhaben an Prozessen, sondern auch ein Geben der individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. In diesem Sinn ist die Formulierung in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch“ (EPA) deutlicher: „Das Fach soll zugleich Schülerinnen und Schüler zur aktiven *Teilnahme am kulturellen Leben* befähigen und zu ihrer *Persönlichkeitsentwicklung* beitragen.“<sup>38</sup> Doch die „aktive Teilnahme“, wie sie dann in den weiter folgenden Ausführungen in den EPA erläutert wird, umfasst nur eine Teilhabe, die kein Geben in Form von bildendem Eingreifen meint. Vielmehr geht es nur um ein (erweitertes und vertieftes) Verstehen und ein Sich-Verständigen.

Es [sc. das Fach Deutsch] leistet dies [sc. Teilnahme am kulturellen Leben und Persönlichkeitsentwicklung] durch die Vermittlung vielfältiger Kompetenzen mit dem Ziel, Texte und Medienprodukte sowie sprachliche Äußerungen und deren Strukturen und Sprachebenen zu verstehen, sich mündlich und schriftlich mit anderen differenziert und situationsangemessen in der hochdeutschen Allgemeinsprache zu verständigen und damit das Selbst- und Weltverständnis der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und zu vertiefen.<sup>39</sup>

Dass insbesondere im Fach Deutsch im Umgang mit Texten Einstellungen geändert werden können, eine Um-Bildung und damit Bildung geschehen kann, und man nicht nur lernt, den gestellten Anforderungen zu entsprechen, sondern auch sich begründet zu widersetzen, Kritik zu nehmen und Vorschläge zur Modifizierung zu machen, dass also Bildung „zum mündigen, nicht bloß hörigen Bürger“<sup>40</sup> geschehen kann, berücksichtigen die nationalen Vorgaben nicht. Auch die in den Richtlinien der

---

<sup>36</sup> Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, Köln 2014, S. 13; Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003, München 2004, S. 6; Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004, München 2005, S. 6.

<sup>37</sup> OECD (Hg.): PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, OECD Publishing, Paris 2018, S. 12.

<sup>38</sup> Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002, S. 3.

<sup>39</sup> Ebd.

<sup>40</sup> Odendahl (2012) 115.

jeweiligen Länder formulierten Kompetenzen, die es zu erwerben gilt, greifen diesen Aspekt von Bildung nicht auf.<sup>41</sup>

Die Kompetenzkataloge der Bildungspläne listen eine Vielzahl an Einzeltätigkeiten und Performanzen auf, die sichtbares und damit abprüfbares Handeln beschreiben und anhand derer die Lernenden gemessen werden sollen. Die Inhalte drohen zweitrangig zu werden, wenn es nur darum geht, Fähigkeiten zu erreichen und diese als Unterrichtsziel zu erklären. Zugespitzt könnte man formulieren: Anhand welcher Texte Schülerinnen und Schüler Lesen und Interpretieren lernen, ist gleichgültig. Es zählt nur, dass sie lesen und interpretieren können. Aber dass sie Lesen lernen, damit sie bildende Gehalte der Literatur erschließen können, interessiert nicht (mehr). Doch ohne Inhalte werden keine Prozesse in der Urteils- und Wertebildung in Gang gesetzt. Abraham mahnt daher zu recht, zwischen „Lernen *über* Literatur und Lernen *an/durch* Literatur“<sup>42</sup> zu unterscheiden. Zu Aspekten und Zielen von Literaturunterricht gehöre auch ein „soziales und ethisches Lernen sowie Erwerb von Weltwissen“<sup>43</sup>, was durch „Lernen *an/durch* Literatur“ möglich sei. Er kritisiert, dass in der didaktischen Diskussion, so auch bei Spinners „Elf Aspekten des literarischen Lernens“ „allgemein- und persönlichkeitsbildende Effekte literarischen Lesens“<sup>44</sup> zu wenig berücksichtigt werden.

Wenn das Gespräch über Texte fehlt, droht der Unterricht vom gemeinsamen Lernort entkoppelt zu werden: Die Lehrperson fungiert nur noch als „Lernbegleiter“ und „Coach“, der Material als Input zur Verfügung stellt, das der Schüler oder die Schülerin (wie eine Maschine) bearbeitet. Den Output kontrolliert er oder sie selbst und leitet dann selbstgesteuert den nächsten Lernprozess ein. Kompetent ist im neuen Bildungswesen derjenige, der seinen „Lernjob“ erledigt, der funktioniert, der nicht hinterfragt, sondern angepasst und letztlich steuerbar ist. Doch ist dies das Gegenteil von dem, was die Aufklärung brachte und Kant entsprechend formulierte: „den Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, einen Menschen, der seine Vernunft „ohne Leitung eines anderen“ bedient und Mut hat, sich seines „eigenen Verstandes zu bedienen“. Selbstständiges und kritisches Denken benötigt ein gemeinsames Denken und Diskutieren, und soziale Beziehungen wiederum sind für die Entwicklung von Vernunft und Moral wesentlich. Wenn Schule als Fabrik verstanden wird, die Output produziert, und Bildung nicht mehr ist als eine wirtschaftliche Investition in Humankapital, dann wird in der Schule kein Homo sapiens hervorgebracht, ein mündiger, selbstden-

---

<sup>41</sup> Eine Kritik an der generell „unpräzisen Beschreibung“ und Ausdifferenzierung der Bildungsstandards findet sich bei Kämper-van den Boogaart (2005) 30f.

<sup>42</sup> Abraham (2015) 7.

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Ebd.

kender, kritikfähiger Mensch, sondern ein Homo oeconomicus, ein angepasster, funktionierender, auf (eigenen) Nutzen hin orientierter Jugendlicher.<sup>45</sup> Die Kompetenzorientierung im gegenwärtigen Bildungswesen führt die Heranwachsenden nicht in ausreichendem Maße dazu hin, zu mündigen Staatsbürgern zu werden, weil Bildung auf „Problemlösen“ und „Anwendung“ beschränkt bleibt und Fragen nach Sinn und Bedeutung ausblendet werden, die aber gerade in Fächern wie Deutsch, Musik, Kunst, Sport, Geschichte u. a. unabkömmliche Lernvorgänge sein sollten. Zudem mangelt es den Schülerinnen und Schülern an der Fähigkeit, selbst Fragen (zu Texten) aufzuwerfen, wozu sie wiederum Grundlagenwissen und Analyseerfahrung benötigen. Odendahl kommt daher zu dem Schluss, dass „(literarische) Bildung nicht in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht aufgehen kann“, da Kompetenz nur eine „von außen gesetzte Anforderung“ beschreibe und die „Fähigkeit, dieser Anforderung zu genügen“.<sup>46</sup> Vielmehr müsse ein „Paradigmenwechsel“ geschehen, so dass von „Kompetenzen in einem bildungsorientierten Deutschunterricht“ gesprochen werden könne.<sup>47</sup>

Die Bildungsstandards haben auch die Persönlichkeitsentwicklung bzw. Subjektivation nur begrenzt im Blick, die durch die In-Beziehung-Setzung von Text-Welt und Ich-Welt erreicht werden kann. In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss heißt es:

Die Heranwachsenden lernen, auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, [...], Kritikfähigkeit zu entwickeln, Leseerfahrungen zu nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden. Dies dient wesentlich der Persönlichkeitsentwicklung, das heißt der Stärkung von Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit.<sup>48</sup>

Die Schülerinnen und Schüler sollen also befähigt werden, zwischen Text-Welt und Ich-Welt kritisch zu unterscheiden, um dadurch eine Persönlichkeit zu entwickeln. „Persönlichkeitsentwicklung“ wird dabei verstanden als „Stärkung von Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Teamfä-

---

<sup>45</sup> Vgl. Fuhrmann (2004) 222: „Der PISA-Test zielt auf den *homo oeconomicus*. Es geht darin um die materiellen Bedingungen des Lebens, um Nutzen und Profit. [...] Der Idealtyp des PISA-Tests ist derjenige, der sich später einmal am besten in der Industrie, der Technik und der Wirtschaft auskennen wird. Von allen übrigen Bereichen der Kultur [...] sieht der Test rigoros ab.“

<sup>46</sup> Odendahl (2012) 115.

<sup>47</sup> Odendahl (2012) 116.

<sup>48</sup> Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003, München 2004, S. 6.

higkeit“. Selbstbewusstsein kann aber nur über Selbstdifferentialität und Diskurs mit anderen entstehen. Die Bildungsstandards sind hier also zu vage formuliert, als dass man erkennen könnte, wie im Umgang mit Literatur Persönlichkeitsentwicklung initiiert werden könnte. In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife ist dieser Aspekt wiederum genauer gefasst: Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Oberstufe „die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen“<sup>49</sup>. Sicherlich sind Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe eher dazu in der Lage, dieses Ziel zu erreichen. Aber prinzipiell und in Ansätzen sollte dies auch in der Unter- und Mittelstufe geschehen. In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss werden die Ziele aber nebeneinandergesetzt, ohne dass sie zur Inferenzleistung und Selbstdifferentialität beitragen: Die Heranwachsenden sollen lernen, „gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen“ auf Basis der in Texten „vermittelten Werte- und Normvorstellungen“. Sie sollen zwar auch „Kritikfähigkeit [...] entwickeln“, aber nicht konkret in Bezug auf die in Texten vermittelten Werte- und Normvorstellungen. Selbstdifferentialität ist für die Heranwachsenden in der Unter- und Mittelstufe also nicht vorgesehen.

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch bleibt die Frage, wie Schülerinnen und Schüler zu selbst- und verantwortungsbewussten sowie handlungs- und kritikfähigen Persönlichkeiten werden, unbeantwortet. Die jeweiligen kompetenzorientierten Bildungspläne der Länder müssten hier genauer aufschlüsseln, wie Texte und Medien und deren Inhalte zur Meinungs- und Persönlichkeitsbildung beitragen, den Aufbau einer kulturellen Identität ermöglichen und Möglichkeiten zur Selbstbefragung und Identifikation anbieten, also Subjektivierung ermöglichen sollen. Doch ein exemplarischer Blick in die Bildungspläne zeigt, wie unterschiedlich die Länder diesen Punkt behandeln. Während in den Richtlinien für Nordrhein-Westfalen, die als „streng kompetenzorientiert“<sup>50</sup> bewertet werden, zwar die Persönlichkeitsbildung als Aufgabe und Ziel des Deutschunterrichts benannt wird, unterbleibt eine Aufschlüsselung dieses Ziels in den entsprechenden Kompetenzerwartungen. Die Leitlinien aus Baden-Württemberg, die im Gegensatz zu den Richtlinien in Nordrhein-Westfalen nur schwach kompetenzorientiert sind, fassen das Ziel konkreter: Die Schülerinnen und Schüler sollen eine eigene kulturelle Identität und ganzheitliche Persönlichkeit entwickeln. Im Umgang mit Texten und Medien sollen sie Orientierungs-

---

<sup>49</sup> Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, Köln 2014, S. 19.

<sup>50</sup> Vorst (2011) 220.

möglichkeit für ihre Persönlichkeitsentwicklung gewinnen.<sup>51</sup> Der Bildungsplan in Baden-Württemberg für das Fach Deutsch führt unter „Kompetenzen und Inhalten“ eine Reihe von persönlichkeitsfördernder Aspekte auf: Mit Abschluss der achten Klasse sollen die Schülerinnen und Schüler sich mit den in Texten „aufgeworfenen Problemen und Wertvorstellungen auseinandersetzen“<sup>52</sup>, nach der zehnten Klasse sollen sie in der Lage sein, „die geschichtliche Bedingtheit eines Werkes und die Bedingungen des eigenen Verstehens und Urteilens [zu] erkennen und [zu] reflektieren“<sup>53</sup>, und in der Kursstufe sollen sie „sich mit dem in einem Text dargestellten Menschen- und Weltbild auseinandersetzen“<sup>54</sup> und dabei „geistes-, sozial- und kulturgeschichtliche Zusammenhänge“<sup>55</sup> berücksichtigen sowie die „geschichtliche Bedingtheit von Literatur“<sup>56</sup> und des „eigenen Verstehens und Urteilens“<sup>57</sup> kennen und reflektieren. Zwar fehlt auch hier die aktive In-Beziehung-Setzung von Text-Welt und Ich-Welt und die Berücksichtigung der jeweiligen Subjektordnungen der Schülerinnen und Schüler, doch wird dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung in Baden-Württemberg zumindest Aufmerksamkeit geschenkt im Gegensatz zu den Richtlinien in Nordrhein-Westfalen.

Die Persönlichkeitsbildung mag in den streng kompetenzorientierten Richtlinien in Nordrhein-Westfalen deswegen nicht aufgenommen sein, weil sie nicht überprüfbar oder messbar sind und sich jener Muster, die in Vergleichstests zur Standardisierung angewandt werden, entziehen. Der bildungstheoretischen Tradition seit Wilhelm von Humboldt folgend besteht eine große Aufgabe des Literaturunterrichts aber auch darin, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Weltbürgern zu erziehen, die ein Bild von sich selbst haben, ihre Rolle finden und sich in die Diskussion der Gesellschaft einbringen können. Denn Literaturunterricht gelingt nur dort, so Spinner, wo „subjektives Angesprochenensein und genaue Textwahrnehmung in einer Balance“ seien und Platz für das „Widerständige, das Überraschende, das Unbequeme“ bleibe.<sup>58</sup> Diese Fähigkeiten sind freilich schwierig zu messen oder gar zu bewerten, wie auch im kompetenzorientierten Unterricht die Handlungsfähigkeit und -bereitschaft schwierig zu messen sind.<sup>59</sup>

---

<sup>51</sup> Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. Baden-Württemberg, Ditzingen 2004, S. 76.

<sup>52</sup> Ebd., S. 83.

<sup>53</sup> Ebd., S. 86.

<sup>54</sup> Ebd., S. 88.

<sup>55</sup> Ebd., S. 88.

<sup>56</sup> Ebd., S. 89.

<sup>57</sup> Ebd., S. 89.

<sup>58</sup> Spinner (2005) 8 u. 12.

<sup>59</sup> Auf die „Problematik von Textverstehen und vorgegebenen Lösungen“ und die „Festlegungen nach richtig/falsch bzw. gelöst/nicht gelöst“ in der Auseinander-

Das bedeutet aber nicht, dass man Aufgaben zur Reflexion nicht stellen oder nicht bewerten kann: Die Schülerinnen und Schüler könnten aufgefordert werden, ihre ersten Leseerfahrungen (Verstehensschwierigkeiten, Empathie, Involvement) zu notieren und später zu analysieren, inwiefern sich durch die Lektüre- bzw. Verstehensarbeit (inklusive der kommunikativen oder produktiven Anschlusshandlungen) Fragen oder Unverständnis gelöst oder verändert haben und was sie für ihre Persönlichkeitsentwicklung mitnehmen. Der Bewertungsmaßstab ist dann freilich nicht, wieviel sich verändert hat oder ob, sondern der Grad der Reflexion und Inferenzbildung zwischen Ich-Welt und Text-Welt, Ich-Text-Verstehen und dem der anderen Mitschülerinnen und Mitschüler.

Aus diesem Grund sind in das zuvor vorgeschlagene Modell für einen subjektivationsorientierten Unterricht Phasen der Reflexion und Inferenzbildung eingebaut worden, die unabdingbar in einem hermeneutischen Lernprozess sind. Auch Kreft sieht eine solche Phase der Reflexion und Diskussion vor, wenn er in der zweiten Phasen seines 4-Phasen-Modells, in der „Phase der Objektivierung“, eine Vermittlung zwischen subjektiven Leseindrücken und einer objektiven, „korrigierenden Abarbeitung am Text“ durch Diskussion und gegenseitige Korrektur intendiert.<sup>60</sup> Frederking's 3-Phasen-Modell, das er als „Modifikation und Weiterentwicklung“ von Krefts 4-Phasen-Modell betrachtet, blendet dieses Phase hingegen aus.<sup>61</sup>

Doch geht Bildung nun in der Summe der Kompetenzen auf? In der Deutschdidaktik sieht man die Gefahr, dass die Inhalte der einzelnen Fächer zugunsten von allgemeinen Fertigkeiten, an denen die Wirtschaft, ihre Lobbyverbände und internationale Organisationen (z. B. die OECD) allein interessiert seien, zurückgedrängt werden. Kompetenzen aber erwachsen aus Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen. Sachverstand erwirbt man als Wissen über die Sache, Fähigkeiten im Umgang mit ihr und idealerweise fühlt man sich dann auch für das zuständig, was man weiß und kann. Das derzeitige Bildungswesen kehrt den Bildungsprozess aber um, wenn es zu allgemeinen Fertigkeiten und Zuständigkeiten erziehen will.<sup>62</sup> Müller-Michaels stellt fest, dass die Kompetenzorientierung „jede Verbindung zu einer Idee übergreifender Bildung aufgekündigt“ habe und „keiner individuellen Leistung einer jungen Persönlichkeit gerecht

---

setzung mit literarischen Texten in standardisierten Testaufgaben machen Karg (2003) 111 und Spinner (2003) 247 ebenfalls aufmerksam.

<sup>60</sup> Vgl. Kreft (1982) 379.

<sup>61</sup> Vgl. Frederking (2013a) 457.

<sup>62</sup> Siehe hierzu: Krautz (2009) u. Fromme (2014) 65: „Die Frage ist aber, ob diese Kompetenz- und Outputorientierung noch genügend Freiräume für eine lebenswelt- und handlungsorientierte Medienpädagogik und für die Wünsche, Interessen und Perspektiven der Lernenden (bspw. Kinder) lässt. Das wird von uns bezweifelt“.

werden“<sup>63</sup> könne. Aus ähnlichen Gründen treten Frickel, Kammler und Rupp der Kompetenzorientierung skeptisch und distanziert gegenüber: mit ihr habe sich der Blick von der Sache auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler verlagert.<sup>64</sup>

Kritiker der kompetenzorientierten Bildungswissenschaften sehen in der Ausrichtung der Lehrpläne auf Kompetenzen auch den Versuch, Bildung zu ökonomisieren.<sup>65</sup> Kepser beispielsweise sieht gar die „Gefahr“, dass das humanistische Bildungsideal „heute in den Sog eines anglo-amerikanisch geprägten Pragmatismus“ gerate, dessen Leitbild „nicht mehr der kritische, emanzipierte Bürger als Teil eines demokratischen Staates, sondern der Homo oeconomicus“<sup>66</sup> sei. Dass die „eigentlichen Triebkräfte ökonomischer Natur“ seien, literarische Bildung zu stark an wirtschaftlichen Maßstäben gemessen werde und Bildungsziele wie auch die Wege, diese zu erreichen, ökonomisiert würden und ausschließlich der Produktion von „Humankapital“ diene, befürchtet auch Wintersteiner.<sup>67</sup> Spinner warnte bereits früh vor dem Versuch, einen „standardisierten Schüler“<sup>68</sup> produzieren zu wollen. Und Kämper-van den Boogaart illustrierte an einem literarischen Beispiel hervorragend, dass eine Normierung für den Deutschunterricht nicht zuträglich ist. Am Beispiel der sogenannten Rezeptionskompetenz zeigte er, dass im Umgang mit jedem einzelnen Text eine „Flexibilität“ erforderlich sei.<sup>69</sup> Daran schließt sich Kepsers Beobachtung an: Zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wir, so Kepser, „traditionell mit dem Literaturunterricht ausbilden wollen“, beispielsweise, dass sich die Schülerinnen und Schüler zu einem Text persönlich in Beziehung setzen, sich selbst reflektieren oder Originalität, Wagnis und ästhetische Genussfähigkeit entwickeln, „lassen sich nur schwer oder gar nicht mit Messinstrumenten erfassen, die den Ansprüchen psychometrischer Testverfahren genügen“<sup>70</sup>. Ganz ähnlich formuliert Frederking die Sorge, dass die ästhetische Bildung mittelfristig aus dem Kernbereich des Deutschunterrichts verschwinde, nur weil sie empirisch vergleichsweise schwierig zu erfassen sei.<sup>71</sup> Und auch Kliewer kommt zu dem Schluss, dass in der gegenwärtigen Situation tendenziell

---

<sup>63</sup> Müller-Michaels (2009) 50.

<sup>64</sup> Vgl. Frickel/Kammler/Rupp (2012) 9.

<sup>65</sup> Siehe hierzu: Frost (2006); Krautz (2007); Lohmann/Rilling (2002); Ruhloff (2002).

<sup>66</sup> Kepser (2012) 78.

<sup>67</sup> Wintersteiner (2011) 11 u. 96.

<sup>68</sup> Vgl. Spinner (2005).

<sup>69</sup> Vgl. Kämper-van den Boogaart (2005) 47f.

<sup>70</sup> Kepser (2012) 74f.

<sup>71</sup> Vgl. Frederkings Aufsatz zu „Schwer messbaren Kompetenzen“ aus dem Jahr (2008).

abgewertet werde, „was nicht messbar ist“<sup>72</sup>. Ähnlich warnt Kammler in seinem Sammelband „Literarische Kompetenzen“ vor einer „einseitigen Fixierung des Unterrichts auf das Testbare und die Testsituation“<sup>73</sup> und vereint in dem Band Vorschläge, die Standards im Literaturunterricht und literarischen Kompetenzerwerb zusammendenken.

In der Deutschdidaktik gibt es jedoch auch Versuche zu verbuchen, bei allen Vorbehalten den Kompetenzbegriff fachdidaktisch konstruktiv zu adaptieren und zu präzisieren. Hierzu zählt in erster Linie Spinners Ausdifferenzierung der „Elf Aspekte literarischen Lernens“, die an anderer Stelle schon diskutiert wurden.<sup>74</sup> Rosebrock und Nix haben das Potential des angelsächsischen Reading-Literacy-Konzepts für schulische Kontexte in Deutschland reflektiert und in ein Lesekompetenzmodell überführt.<sup>75</sup> Bönnighausen entwickelte Vorschläge für den Erwerb einer „intermedialen Kompetenz“, wodurch der „Automatismus der (unreflektierten) Wahrnehmung unterbrochen“ werden kann und Kunst als „Akt der Selbstdarstellung und Selbstreflexion von Kultur“ sowie als „Ort ästhetisch-kultureller Bildung“ verstanden wird.<sup>76</sup> Frederking forderte ein „operationalisierbares Modell literarischer Rezeptionskompetenz“ und hat dann zusammen in einem Forschungsprojekt mit Brüggemann das Verhältnis von Emotion und literarischer Verstehenskompetenz theoretisch aufgearbeitet und empirisch zu messen versucht.<sup>77</sup> Allerdings wird hier das lesende Subjekt als eine Größe ohne historische, soziale, psychologische und sprachliche Dimensionen behandelt, was Baum ebenfalls ausführlich kritisiert hat.<sup>78</sup> Zabka entwickelte ein auf kognitionspsychologischen Konzepten fußendes Modell für die Entwicklung und Förderung der Analyse literarischer Texte.<sup>79</sup> Dabei setzte er bei den „Basiskompetenzen“ (Reading Literacy) an, die mit der „Zieldimension eines literarischen Verstehens“<sup>80</sup> verbunden werden. Abraham differenzierte die Teilkompetenzen einer „poetischen Kompetenz“ aus.<sup>81</sup> Schilcher und Pissarek haben ein „Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage“ entwickelt, das Analysekriterien für literarisches Verstehen enthält sowie Strategien, um literarische Kompetenz kumulativ zu erreichen.<sup>82</sup> Durch dieses Modell soll Lernen und Kompetenzerwerb im Literaturunterricht

---

<sup>72</sup> Kliewer (2011) 115.

<sup>73</sup> Kammler (2006) 20.

<sup>74</sup> Vgl. Spinner (2006). Vgl. Kapitel II. 4. 2.

<sup>75</sup> Vgl. Rosebrock/Nix (2011).

<sup>76</sup> Bönnighausen (2005) 66.

<sup>77</sup> Vgl. Frederking (2010) und Frederking/Brüggemann (2012).

<sup>78</sup> Baum (2019) 247-257.

<sup>79</sup> Vgl. Zabka (2012).

<sup>80</sup> Zabka (2012) 150.

<sup>81</sup> Vgl. Abraham (2005).

<sup>82</sup> Schilcher/Pissarek (2015).



transparenter gemacht werden. Dieses Modell wird im Kapitel V. 4 für einen subjektivationsorientierten Deutschunterricht weiterentwickelt. Auch Winkler, Nickel-Bacon und Frickel greifen den Kompetenzbegriff produktiv auf: Sie zeigen die Notwendigkeit einer Ausdifferenzierung von Kompetenzen mit Blick auf Gattungswissen und erörtern die Bedeutung von derartigem Wissen für literarisches Verstehen.<sup>83</sup>

Auf einige dieser Vorschläge, die den Gegenstand „Briefroman im subjektivationsorientierten Deutschunterricht“ berühren, wird im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit unter dem Aspekt des Verhältnisses von Kompetenzen und Bildung näher eingegangen. Dies betrifft insbesondere das Verhältnis von „Literacy“ und literar-ästhetischer Subjektbildung und den Umgang mit Epochen- und Gattungskategorien. Es wird dabei einerseits ein Vermittlungsversuch zwischen Kompetenz- und Bildungsorientierung angestrebt, andererseits die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels verdeutlicht.

---

<sup>83</sup> Vgl. Frickel (2012); Nickel-Bacon (2012); Winkler (2012).

### III. Die Gattung „Briefroman“

Der Briefroman wird als eine „Folge von fiktiven Briefen“<sup>1</sup> eines einzelnen oder mehrerer Personen verstanden, die von einem fiktiven Herausgeber zusammengestellt wurden. Dieser tritt für die Authentizität der Briefe ein, muss als solcher aber nicht immer in Erscheinung treten. Der Begriff ‚Briefroman‘ ist nach dem französischen „roman épistolaire“ und dem englischen „epistolary novel“ nach 1750/60 gebildet und hat sich gegen den Ausdruck „Roman in Briefen“ (frz. „roman par lettre“, engl. „novel in letters“) durchgesetzt.<sup>2</sup>

Eine Untersuchung zu der literarischen Form des „Briefromans“ bedarf der Klärung des Gattungsbegriffs<sup>3</sup>, der Gattungsmerkmale und der ihr eigentümlichen stilistischen Formen und berücksichtigt dabei Traditionslinien und Momente der Innovation. Ferner wird die Gattung als Medium kultureller und medialer Transformationen betrachtet und dann untersucht, inwieweit die Gattung auch als Medium von Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit fungiert. Der Briefroman wird als Gattung verstanden, weil so – im Sinne der Funktionen der Gattungstheorie und einer Gattungsgeschichte – die Bildung eines geordneten Zusammenhangs aus einer Meta-Perspektive, die Beschreibung der Kommunikationssituation zwischen Produzent des Gegenstands und seinen Rezipienten, das Spiel mit Traditionen und Konventionen, die bestätigt, aber auch negiert werden können, möglich wird. „Das Ordnungsmuster ‚Gattung‘ sortiert die Literatur als System und orientiert alle Beteiligten im literarischen Feld; es bindet den Autor an bestimmte, durch Tradition und Konvention verbürgte Anforderungen, die freilich jederzeit zurückgewiesen oder umdefiniert werden können, und es weckt und lenkt Leseerwartungen, die erfüllt, aber auch (gezielt) getäuscht werden können.“<sup>4</sup>

Mit dem Gattungsbegriff lassen sich Fragen der Weltrepräsentation (das *Wie* des Weltbezugs und der Vorgabe der Lektürearordnung) und Fragen nach der Rezeption (als Fiktion oder Non-Fiktion, das *Wie* der Rezeption) beantworten, während technische und inhaltliche Fragen (das *Was* der Diegese und ihrer Gestaltung) genrebezogen sind. Bei der Analyse von Briefromanen sind sowohl gattungs- als auch genrebezogene Frageinstrumente anzuwenden.

---

<sup>1</sup> Sauder (1997) 255.

<sup>2</sup> Siehe: Blanckenburg (1774/1965) 286f. u. 520.

<sup>3</sup> Siehe hierzu den Überblicksartikel: „Gattungsforschung und Gattungstheorie“ von Klausnitzer (2015) 121–147 im „Handbuch Literarische Rhetorik“.

<sup>4</sup> Zymner (2007) 263.

## 1. Form

Für die russischen Formalisten stellten literarische Gattungen historisch bedingte Kommunikations- und Vermittlungsformen dar, deren Bezugssysteme veränderlich sind. Sie interessierten sich für Verstöße gegen und Bestätigungen von Vorbildern und Regeln gleichermaßen.<sup>5</sup> Die russischen Formalisten gingen davon aus, dass Aufbau und Gestaltung literarischer Texte einer bestimmten Epoche Reaktionen auf Muster, Formen, Strukturen und Traditionen sind, denen ein Autor jeweils begegnete.

Die französischen Formalisten und Strukturalisten interessierten sich weniger für die Muster literaturgeschichtlicher und überlieferter Formen seit der Antike sowie für Ausgangs- und Endpunkte gattungsbildender Prozeduren, sondern für das aus generischen Ordnungen Verdrängte und Draußen-Gebliedene. Ordnungen sahen sie, so Foucault in seiner Antrittsvorlesung „Die Ordnung des Diskurses“ (1970), als Ergebnisse von Macht an. Foucaults „Diskursarchäologie“ will ein Archiv rekonstruieren, das gattungsbildende Prozeduren summiert und die Diskurse, die diese Prozeduren hervorgebracht und exkludiert haben, offenlegt.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die Gattung als „Institution“ aufgefasst, so von Wellek und Warren in ihrem Lehrwerk „Theory of Literature“<sup>6</sup>. Ihrer Ansicht nach vereint die Gattung Innovation und Tradition und macht als solche die Kommunikation und das Verstehen zwischen Autor und Leser erst möglich. Dass Gattungen bestimmte Erwartungshaltungen beim Leser auslösen, die für die Rezeption eines Textes Auswirkungen zeigen, betonte auch Jauß<sup>7</sup>. Der New Criticism und die Reader-Response-Theory aus den 1970er Jahren in den USA verstärkten die Leserfunktion: Die sprachlich-literarischen Konventionen und Erfahrungen eines Lesers sind verantwortlich für die Bedeutungszuschreibung.

Seit Mitte der 1960er Jahre wandten sich Poststrukturalisten gegen den Gattungsbegriff, wie schon der Italiener Benedetto Croce zu Beginn des 20. Jahrhunderts sich vom Gattungsbegriff radikal verabschiedet hatte.<sup>8</sup> Die Poststrukturalisten, allen voran Derrida in seiner Schrift „La loi du genre“ (1980), sahen in Gattungen die Gefahr einer Grenzziehung und damit einer Normierung und eines Verbots:

Sobald man das Wort ‚Gattung‘ vernimmt, sobald es erscheint, sobald man versucht, es zu denken, zeichnet sich eine Grenze ab. Und wenn sich eine Grenze herausbildet, dann lassen Norm und Verbot nicht auf sich warten: ‚man muß‘, ‚man darf nicht‘ – das

---

<sup>5</sup> Vgl. Striedter (1969) XLI.

<sup>6</sup> Wellek/Warren (1972).

<sup>7</sup> Siehe: Jauß (1967) 29.

<sup>8</sup> Siehe: Klausnitzer (2015) 133.

sagt die Gattung, die Figur, die Stimme oder das Gesetz der Gattung.<sup>9</sup>

Die Dekonstruktivisten um Derrida hinterfragten Prozesse der Zuordnung und Zuschreibung kritisch und versuchten durch Lektüren gegen den Strich Verdrängtes sichtbar zu machen. Die Folge war die Annahme, dass es keine „reinen Gattungen“ geben könne, sondern nur eine Vielfalt von Genres, da jeder Text letztlich eine eigene Gattung sei und an einer oder mehreren Gattungen teilhaben könne.

Anders als es die Dekonstruktivisten vorschlagen, wird hier der Gattungsbegriff nicht ad acta gelegt, weil er für die Arbeit mit der Erwartungshaltung des Lesers notwendig ist und nur dann, wenn man einen Gattungsbegriff hat, auch Abweichungen und Verdrängtes sichtbar werden, wofür sich wiederum (Post-)Strukturalisten interessieren. So werden beispielsweise Goethes „Werther“ und Hölderlins „Hyperion“ als Paradigmen des Briefromans behandelt, obwohl sie oder gerade weil sie gegen die Tradition geschrieben sind, mit dieser spielen und von dieser abweichen. Wenn man Gattungen „nicht so sehr als Ordnungssystem begreift“, sondern sie „von Stil, literarischen Verfahren, Schreibweisen oder kulturellen Praktiken her bestimmt“, wie van Laak in seinem Artikel über „Innovation und Gattung“ vorschlägt, ist der Blick frei auf einen innovativen Gattungsbegriff, der frei von Epigonalität und Mimesis ist.<sup>10</sup>

Mit Derrida wird im Folgenden davon ausgegangen, dass es keine „reinen Gattungen“ gibt, sondern Gattungen sich verändern, was Fechner mit dem Begriff einer „permanenten Mutation“<sup>11</sup> zusammenzufassen versucht. Und der Ansatz der Formalisten wird in dem Sinne weiterentwickelt, als dass eine Gattungsveränderung nicht allein auf eine literarische Veränderung zurückbezogen wird, sondern als Ergebnis eines sozio-kulturellen Austauschprozesses, der Innovation und Tradition vereint, und eines ästhetischen Ausdruckswandels.

## 1.1 Ursprünge des Briefromans

Die Inklusion von Briefen in epische Kontexte ist bekannt aus dem griechischen Alexanderroman, dem spätantiken Liebesroman Helidors und den deutschen Barockromanen Philipp von Zesens („Adriatische Rosemund“, 1645), Anton Ulrich von Braunschweigs („Aramena“, 1669) und Johann Beers („Die teutschen Winter-Nächte“, „Die kurzweiligen Sommer-Tage“, 1682/83).<sup>12</sup> Auch fiktive Briefwechsel (Ovids „Heroi-

---

<sup>9</sup> Derrida (1994) 245.

<sup>10</sup> van Laak (2010) 70.

<sup>11</sup> Fechner (1974) 29.

<sup>12</sup> Siehe hierzu: Honnefelder (1975).

des“) und Kunstbriefe (Seneca, Plinius, Juvenal) wurden bereits in der Antike verfasst. Doch die Briefromanautoren und -autorinnen des 18. Jahrhunderts, in dem diese Form des Romans populär wurde, berufen sich nicht auf diese vermeintlichen literarischen Vorläufer oder auf die wirklichen Briefschaften, die beispielsweise in den „Lettres Portugaises“ (anonym 1669) repräsentiert sind. Sauder und Mattenklott distanzieren sich aus diesem Grund von einer derartigen Genealogie des Briefromans. Sie sehen die Anfänge des Briefromans zum einen in der Ausbreitung des Privatbriefs, zum anderen im Zusammenhang mit der Abfassung von Briefstellern und Briefsammlungen in der Mitte des 18. Jahrhunderts.<sup>13</sup> Die Ausbreitung des Privatbriefs durch die „Einrichtung eines regelmäßigen Postverkehrs für jedermann“<sup>14</sup> habe zusätzlich für die Genese und Popularität des Briefromans im 18. Jahrhundert gesorgt. Der Privatbrief als eine „bürgerliche Verkehrsform“ symbolisiere, so Mattenklott, den „Verfall der literarischen Ständeordnung“:<sup>15</sup> Nicht Kaufmanns-, Beamten- und Gelehrtenkorrespondenzen seien in dieser Zeit nun dominierend, sondern Briefe über Liebe, Freundschaft, Tod, die über alle Stände hinweg – sofern schreib- und lesekundig – geschrieben und rezipiert wurden. Der Privatbrief unterlag keiner strikten Stilvorgabe und Konvention und eignete sich deswegen, so Mattenklott, als „Antikunst“<sup>16</sup>.

Richardsons erster Briefroman „Pamela, or Virtue rewarded“ von 1740 begründete die Gattung. Dem Roman liegen Musterbriefe von Richardsons Briefsteller „Letters written to and for particular friends“ (1741) zugrunde, die wegen der Komplexität des Stils nicht aufgenommen werden konnten. Auch Gellerts Roman „Leben der Schwedischen Gräfin von G\*\*\*“ (1747/48) ist in Abhängigkeit zu seinem Briefsteller „Briefe, nebst einer Praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen“ (1751) zu betrachten, wenngleich Gellerts Roman nicht als Briefroman gelten kann.<sup>17</sup>

Richardsons zweiter Briefroman („Clarissa“, 1747/48) und auch Rousseaus Briefroman „Lettres de deux amans habitans d'une petite ville au pied des Alpes. Julie ou la nouvelle Héloïse“ (1761) wurden ebenfalls häufig rezipiert, insbesondere von der weiblichen Leserschaft, und schnell übersetzt.

---

<sup>13</sup> Vgl. Sauder (1997) 255: „Die Entstehung eines Romans, der nur aus Briefen besteht, hängt offensichtlich mit der Ausbreitung des Privatbriefes, von Briefstellern und Briefsammlungen zusammen“.

<sup>14</sup> Mattenklott (1992) 130.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Für die Gründe siehe die Erläuterungen im Kapitel: „Eingrenzungen der Gattung“.

Anders als in seinen beiden ersten Briefromanen erhebt Richardson in seinem dritten Roman „Sir Charles Grandison“ von 1753 eine männliche Figur zum Hauptcharakter, der zudem, anders als Lovelace in „Clarissa“ oder Mr. B in „Pamela“, ein moralisch gut agierender Mann ist, der keine niederträchtigen Ziele verfolgt. Richardson reagierte mit diesem Roman wohl auf das Lesebedürfnis seiner männlichen Freunde, die in einem seiner Romane das Idealbild eines christlichen Gentleman verkörpert sehen wollten. Bereits zwei Jahre nach Erscheinen von Richardsons Roman machte Johann Jakob Bodmer mit seinem Briefroman „Edward Grandisons Geschichte in Görlitz“ (1755) auf sich aufmerksam. Der Titel des Romans ließ eine Parallele zu Richardson vermuten, aber bot eine satirische Darstellung des literarischen Streits zwischen den Schweizern und den Leipzigern um Gottsched und mehrfache Bezugnahmen auf Klopstocks „Messias“.<sup>18</sup>

Johann Timotheus Hermes übertrug Richardsons Romankonzept auf die deutschen Verhältnisse in seinem vielbändigen Briefroman „Sophiens Reise von Memel nach Sachsen“ (1769–73/ 1770–72).

Die Entstehung und rasche Verbreitung des Briefromans korrespondiert mit einem „neuen Leseverständnis und einem sich herausbildenden breiteren Lesepublikum, das nicht mehr vorwiegend oder ausschließlich dem gehobenen Bürgertum und dem Adel, sondern weitgehend einer mittelständischen Schicht angehört“<sup>19</sup>. Der Brief und der Briefroman sind Ausdruck des Bürgertums; aber auch Sprachrohr der literarisch tätigen Frauen am Ende des 18. Jahrhunderts. In den sich in dieser Zeit etablierenden Frauenromanen wird die Briefform aufgenommen, beispielsweise in den Romanen von Eleonore Thon („Julie von Hirthenthal“, 1780/83), Meta Liebeskind („Maria“, 1784), Marianne Ehrmann („Nina's Briefe an ihren Geliebten“, 1788, „Antonie von Warnstein“, 1798) und Friederike Lohmann („Clare von Wallberg“, 1796, „Claudine Lahn“, 1802/03).

## 1.2 Eingrenzungen der Gattung

Anders als Ich-Romane, Tagebücher und Autobiographien sind die Einzelbriefe des Briefromans an einen Adressaten gerichtet und zuweilen zusätzlich durch eine Multiperspektivität gekennzeichnet. Von einem Briefwechsel unterscheidet sich der Briefroman durch die Herausgeberfiktion.

Romane allerdings, in denen die Briefe Erzählmittel, aber nicht durchgängige Erzählform sind, können nicht zu den Briefromanen gezählt werden. So ist Gellerts Roman „Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*“ beispielsweise „kein Briefroman, sondern eine Ich-Erzählung mit

<sup>18</sup> Siehe hierzu: Hordorff (1911) 68–89, 634–657 und (1912) 66–91.

<sup>19</sup> Voßkamp (1971) 110.

eingeschobenen Briefen<sup>20</sup>. Der Roman enthält im ersten Teil sechs Briefe, die an entscheidenden Punkten positioniert sind, wenn es darum geht, neu eintretende Handlungsmomente oder Ereignisse zu erklären. Die Briefinhalte sind für die Konzeption des Romans erforderlich, weil sie Hintergründe und Begründungen des zuvor Erzählten liefern. Aber sie treiben die Handlung nicht voran, weil sie an den extradiegetischen Leser gerichtet sind. Der zweite Teil besteht aus zwei Briefen des Grafen, in denen postum Erlebnisse während seiner Gefangenschaft in Sibirien berichtet werden, und einem Bericht der Gräfin. Beim Briefroman beträgt allerdings in der Regel der „zeitliche Abstand zwischen erzählendem und erlebendem Ich [...] nicht Jahre, sondern Tage und Stunden“<sup>21</sup>. Die Briefe des Grafen stellen lange Reflexionen und Erörterungen dar, die aber nicht für das intradiegetische Gegenüber interessant sind, sondern wiederum nur auf extradiegetischer Ebene. Die Briefe dienen dazu, „im Wechsel mit dem Figurenbericht die Erzählung dem Leser als eine aus der Sicht der Figuren wiedergegebene zu vermitteln“<sup>22</sup>. Insofern spricht Honnefelder hier zu Recht vom „Einbruch des Subjektivismus in den Roman“<sup>23</sup>, der für den Briefroman der Empfindsamkeit prägend sein wird. Neu ist in Gellerts Roman in der Mitte des 18. Jahrhunderts die vielfache Perspektive, die durch die Briefe erzeugt wird. In ihnen wird strikt die Perspektive der jeweiligen Figur wiedergegeben, und der Leser ist aufgefordert, aus der bloßen Rezeption herauszutreten und selbst die Erzählung zusammenzubringen.

Mandelkow spricht auch Hölderlins Roman „Hyperion“ den „echten Gattungscharakter“ ab: Da Hyperion seine Erinnerungen niederschreibe, liege eine Erzähldistanz vor und zudem seien Erzähl-Ich und Erzähltes-Ich nicht identisch.<sup>24</sup> Hölderlins narratives Verfahren kann jedoch auch als ein produktives Umgehen mit einer Gattung verstanden werden, zumal die Art der Erzählung Rückschlüsse auf die Konstitution der Hauptfigur zulässt und damit gezielt verwendet zu sein scheint.<sup>25</sup>

### 1.3 Briefromantypen

Die Anzahl der Korrespondenten bestimmt den Typus des Briefromans: Es lassen sich der monologische Briefroman, der dialogische Briefwechselroman, der polyphone oder multiperspektivische und der autobiographische Briefroman unterscheiden. Ilse Weymar unterscheidet den ein-

---

<sup>20</sup> Weymar (1942) 18f.

<sup>21</sup> Neuhaus (1971) 38.

<sup>22</sup> Honnefelder (1975) 68.

<sup>23</sup> Honnefelder (1975) 60.

<sup>24</sup> Mandelkow (1960) 201.

<sup>25</sup> Siehe hierzu das entsprechende Kapitel zu Hölderlins Briefroman.

zwei- und mehrseitigen Briefroman voneinander, wobei sie Goethes „Werther“ und Hölderlins „Hyperion“ als verdeckt zweiseitige Briefromane bezeichnet, da in diesen Romanen die Antwortbriefe nicht aufgenommen sind, lediglich durch die Äußerungen in den Briefen Werthers und Hyperions deutlich wird, dass ein Gegenüber geantwortet hat.<sup>26</sup>

Gemeinhin werden diese Briefromane wie auch Richardsons „Pamela“ als „monologisch“ bezeichnet, die eine Nähe zum Memoirenroman oder zum Tagebuch aufweisen. Der polyphone Briefroman hingegen tendiert zum Drama, weil sich in ihm mehrere Figuren per Brief zu Wort melden.<sup>27</sup> Während im dialogischen Briefroman der Wechsel von Rede und Gegenrede eine zweite Erzählhandlung ausspart, können polyphone Briefromane mehrere Erzählstränge enthalten, die nur von einer Person oder von mehreren Personen, aber aus verschiedenen Standpunkten, verfasst sind. Janet Gurkin Altmans Briefromantypologie weitet Josts Unterscheidung zwischen statischen und dynamischen Erzählweisen dahingehend aus. Jost bildet in seinem Modell den Brief als Handlungsimplication und nicht nur als Vermittlungsmedium ab und gibt die Anzahl der Korrespondenten durch Monolog, Dialog und Polylog an.<sup>28</sup> Altman ergänzt dieses Modell um die Zahl der Handlungsstränge und bindet die Erzählweise (statisch, dynamisch) an die Handlungsinvolvertheit von Absender und Adressat.<sup>29</sup> Moravetz fügt den vorhandenen Unterscheidungen ein differenzierendes Bild vom Leser des Briefromans hinzu. Distinkt voneinander sei die „identifikatorisch-affektive“ und „intellektuell-distanzierte“ Funktion des Lesers.<sup>30</sup> Einerseits werde er in die Rolle des Briefschreibers versetzt oder übernehme die Rolle des Adressaten, andererseits nehme er eine distanzierende, reflektierende Position ein, die der fiktive Herausgeber ermögliche. Der Leser besitze dann in gewissem Sinne diejenige Rolle, die „im epischen Erzählen der Erzähler innehat“<sup>31</sup>.

Im autobiographischen Briefroman, etwa in „Mein Herz“ von Else Lasker-Schüler, sind Briefschreiberin und Autorin identisch, wenngleich Lasker-Schüler mit ihren Pseudonymen unterschreibt. Die Briefe sind, so der Untertitel, an „wirklich lebende Menschen“ gerichtet. Während einige andere Briefromane, etwa Goethes „Werther“, Rousseaus „Nouvelle Héloïse“, La Roches „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“, Mereaus

---

<sup>26</sup> Weymar (1942) 69f.

<sup>27</sup> Eine Zerteilung in monologischen und polyphonen Briefroman nehmen Versini (1979), Voßkamp (1971) und Romberg (1962) vor. Rousset (1970) unterteilt den mehrstimmigen Briefroman zusätzlich ins „œuvre symphonique“ („Lettres Persanes“) und in den „dialogue“ („La nouvelle Héloïse“). Siehe auch: Mylne (1965) u. Picard (1971).

<sup>28</sup> Jost (1966) 397–427.

<sup>29</sup> Altman (1971) 200ff.

<sup>30</sup> Moravetz (1990) 33.

<sup>31</sup> Mandelkow (1976) 16.



„Amanda und Eduard“ oder auch Mayröckers „Paloma“ autobiographische Züge tragen, so ist Else Lasker-Schülers Roman in dieser Form einzigartig, da explizit durch ein ästhetisches Spiel die Trennung zwischen Roman und Wirklichkeit aufgehoben wird.

Die Funktion des Briefes hat sich über die Jahrhunderte hinweg kaum verändert: Er hat eine Mitteilungsfunktion, ist Bindeglied der Getrennten oder dient der Gefühls- und Gedankenaussprache. Die Charakteristik der Briefe hingegen ist – in Abhängigkeit vom Briefromantyp und von den historischen Umständen – verschieden: Der Briefroman kann lehrhaft sein (La Roche, „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“), der historisch-kritischen mehrseitigen Beleuchtung dienen (Jens, „Herr Meister“; Honigmann, „Alles, alles Liebe“) oder ein Charakterbild vom Menschen zeichnen (Brentano, „Godwi“; Hölderlin, „Hyperion“).

Im 21. Jahrhundert hat sich zudem die Form des Briefromans geändert: In E-Mail- oder Facebook-Romanen werden aktuelle Formen der digitalen Konversation für die Abfassung eines Romans genutzt, so erstmals im angloamerikanischen Raum bei McCarthys Roman „Chat“ (1999) und dann in Beaumonts „e. The Novel of liars, lunch and lost knickers“ (2000). Im deutschen Literaturraum erneuern Glattauers Romane „Gut gegen Nordwind“ (2008) und die Fortsetzung „Alle sieben Wellen“ (2011) den ‚klassischen‘ Briefroman. Für Alsanee („Die Girls von Riad“, 2007) und Varatharajah („Vor der Zunahme der Zeichen“, 2016) bietet der E-Mail- oder Facebook-Roman die Möglichkeit, Individuen miteinander ins Gespräch zu bringen, denen es aufgrund kultureller Hindernisse nicht möglich ist, frei miteinander über Tabuthemen zu sprechen, oder die nach der Flucht aus ihrer Heimat durch Kreuzungen ihrer Biographien bei Facebook so etwas wie Halt und Heimat finden.

#### 1.4 Die Affinität des Briefromans zur Epik und Dramatik

Die Bezeichnung ‚Briefroman‘ verweist inhärent auf eine Zuordnung zur Epik. Die Briefe können als „Ich-Roman“<sup>32</sup> betrachtet werden, wenngleich dies auf den monologischen Briefroman beschränkt werden müsste.<sup>33</sup> Anderenfalls müsste von mehreren Ich-Erzählungen gesprochen werden. Hamburger sieht die Ich-Erzählung im Briefroman als „Sonderform“<sup>34</sup> der fiktionalen und lyrischen Gattung, die eine „Tendenz zum Epischen“<sup>35</sup> und ihren „Wesensursprung in der autobiographischen Aussagestruktur“<sup>36</sup>

<sup>32</sup> Vgl. Friedemann (1910) 47 u. Stanzel (1964) 38f.

<sup>33</sup> Vgl. Forstreuter (1924) 48ff.

<sup>34</sup> Hamburger (1957) 233.

<sup>35</sup> Hamburger (1957) 253.

<sup>36</sup> Hamburger (1957) 246.

habe, in der aber das Ich „kein lyrisches“, sondern ein „historisches“<sup>37</sup> sein wolle.

Kayser betrachtet den Briefroman neben der Ich- und der Erzählung als dritte Erzählform, in der sich mehrere Personen oder nur ein Briefschreiber die „Rolle des Erzählers teilen“. Daher handele es sich „im Grunde um eine Modifikation der Ich-Erzählung“.<sup>38</sup> Als ‚episch-dramatische Mischform‘ wird der Briefroman von Voßkamp und Picard bezeichnet.<sup>39</sup>

Die Komposition der Einzelbriefe erzeugt eine „episch-kompositorische Ganzheit“<sup>40</sup>, die es erlaubt, den Briefroman als narratives Subgenre zu beschreiben. Innerhalb des Romans tritt der Briefschreiber dann als intradiegetischer Erzähler auf, der eine ideologische, narrative (auf Vergangenes bezogen), testierende (auf Gegenwärtiges bezogen) oder kommunikative (auf zukünftiges Handeln bezogen) Funktion haben kann.<sup>41</sup> Der fiktive Herausgeber kann sich in Fußnoten, Vor- und Nachworten als allwissende Autorität hervortun und so einen extradiegetischen Dialog führen. Indem einerseits der fiktive Erzähler und der fiktive Leser im Briefroman ausgespart sind, aber andererseits der Herausgeber als übergeordnete fiktive Vermittlungsinstanz auftritt und die Authentizität der Briefe – aus einer fiktiven Position heraus – beteuert, entsteht ein Konflikt zwischen Unmittelbarkeitsanspruch und „Wahrheitsfiktion“:

Um das Trennende der Fiktion auszuschalten, bedient sich der Verfasser einer Wahrheitsfiktion, wodurch der paradoxe Fall eintritt, daß einer scheinbaren Fiktionsaufhebung im Anspruch des Authentischen eine neue Fiktionsebene (eine Art Parallelfiktion zu der vorhandenen) entspricht im dauernden oder sporadischen Eingreifen des ‚Herausgebers‘ in den Erzählzusammenhang.<sup>42</sup>

Mandelkow charakterisiert den Briefroman als „Modell des standortlosen Erzählens ohne Erzähler“<sup>43</sup>, aus dem sich der personale Erzähler des Romans im 20. Jahrhundert entwickelt habe.<sup>44</sup>

Ilse Weymar widerspricht der Zuordnung des Briefromans zur epischen Dichtung, da in ihm faktisch kein Erzähler auftrete.<sup>45</sup> Der Briefro-

---

<sup>37</sup> Hamburger (1957) 247.

<sup>38</sup> Kayser (1964) 203.

<sup>39</sup> Voßkamp (1971) 89ff. u. Picard (1971) 29ff.

<sup>40</sup> Picard (1971) 29.

<sup>41</sup> Siehe hierzu: Moravetz (1990) 29.

<sup>42</sup> Voßkamp (1971) 92.

<sup>43</sup> Mandelkow (1960) 206. Mandelkow argumentiert hier gegen Stanzel (1955) 94, der annimmt, dass sich der personale Erzähler allmählich aus der auktorialen Erzählhaltung heraus entwickelt habe.

<sup>44</sup> Zur Funktion des Herausgebers siehe auch: Wirth (2009).

<sup>45</sup> Weymar (1942) 219.

man gleiche vielmehr einer „szenischen Erzählung“ oder einer „dramatischen Ausdrucksform“, da er eine Dialogform aufweise, der Vorgang vor den Augen des Lesers ablaufe mitsamt der Höhe- und Tiefpunkte und nicht handelnde, sondern redende Menschen agierten.<sup>46</sup>

Die Affinität des Briefromans zum Drama ergibt sich durch die Nachahmung des Gesprächs in den Briefen. Bereits Goethe hatte den Briefroman als „völlig dramatisch“<sup>47</sup> bezeichnet, wie auch Jean Paul in der „Vorschule der Ästhetik“ konstatiert, dass der „Roman in Briefen“ in die „dramatische Form“ hineingrenze.<sup>48</sup> Denn wenn der Roman Repliken enthält, kann er die Form eines Dialogs annehmen und ein ähnliches Kommunikationsschema wie dramatische Texte aufweisen. Zieht man Pfisters Kommunikationsmodell<sup>49</sup> zu dramatischen Texten vergleichend hinzu, so fällt auf, dass im Briefroman lediglich die Instanz des „fiktiven Erzählers“ und des „fiktiven Lesers“ ausgespart sind. Dies führt zu einer Unmittelbarkeit in der Ansprache und im Referat der gegenwärtigen und vergangenen Erlebnisse sowie zur direkten Selbstdarstellung des Schreibers und zur Fremdcharakterisierung anderer fiktiver Figuren.

In einer Gattungsgeschichte zum Briefroman interessieren nun die Variationen der Formen über die Jahrhunderte hinweg und deren Innovationscharakter sowie das Spiel mit den Erwartungshaltungen der Leserschaft, das auch durch die Form der „szenischen Erzählung“ leicht gelingt.

---

<sup>46</sup> Weymar (1942) 219f.

<sup>47</sup> Goethes Werke IV, 12, S. 382 (Goethe an Schiller, 23.12.1797).

<sup>48</sup> Jean Paul, Sämtliche Werke I, 11, S. 232f.

<sup>49</sup> Pfister (1977) 20ff.

## 2. Stil

Montesquieu und Richardson loben die Unmittelbarkeit des Briefromans als Vorzug. Über die „Lettres Persanes“ schreibt Montesquieu: „Ces sortes de romans réussissent ordinairement parce que l'on rend compte soi-même de sa situation actuelle ; ce qui fait plus sentir les passions que tous les récits qu'on en pourrait faire“<sup>1</sup>. Und Richardson rechtfertigt den Stil seines Briefromans mit der Unmittelbarkeit der Darstellung. In der Vorrede zum „Grandison“ schreibt er: „The nature of familiar letters, written, as it were, to the moment, while the heart is agitated by hopes and fears, on events undecided, must plead an excuse for the bulk of a collection of this kind.“<sup>2</sup>

Der Briefroman vereinigt in sich „epische Weltbeschreibung, dramatischen Aufbau und lyrische Gefühlsausprache“<sup>3</sup>, fasst Weymar die Wesenarten des Briefromans zusammen, der darin dem „Ur-Ei“ (Goethe) der drei Gattungen, der Ballade, ähnlich ist.

### 2.1 Der Brief als Nachahmung des Gesprächs

Bereits Artemon hatte im Vorwort seiner Ausgabe der Briefe Aristoteles' den Brief als die „eine Hälfte des Dialoges“ beschrieben, der die „Illusion des Beieinanderseins“ getrennter Freunde aufrecht halte.<sup>4</sup> Als Topoi des guten Briefs gelten „philophronesis“ (der Brief als Freundschaftsbeweis mit unmittelbarem Plaudern), „parusia“ (das Abbild der Seele stellt Anwesenheit her), „homilia“ (Zusammensein) und „dialogos“ (Gespräch).

In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts kann der Briefsteller des Stiltheoretikers Gebhard Overheid als „Anzeichen für die immer drängender werdende Forderung nach ‚Gesprächsnähe‘ verstanden werden“<sup>5</sup>: „Ein Brieff [...] ist [...] gleichsam / des abwesenden Rede: Derowegen so muß ein Brieff nicht anders geschrieben und gestellet werden / als es die mündliche Rede und Ehrerbietung zugeben“<sup>6</sup>.

Eine „freye Nachahmung des guten Gesprächs“ nennt auch Gellert den Brief, der die „Stelle einer mündlichen Rede“ vertrete und deswegen der „Art zu denken und zu reden, die in Gesprächen herrscht“, sich anzunähern habe.<sup>7</sup> Ähnlich definiert Johann Christoph Stockhausen in seinem

---

<sup>1</sup> Montesquieu (1960) 3.

<sup>2</sup> Richardson, Sir Charles Grandison, S. 4.

<sup>3</sup> Weymar (1942) 221.

<sup>4</sup> Andresen (1965/1990) Bd. 1, Sp. 497.

<sup>5</sup> Reinlein (2003) 65.

<sup>6</sup> Overheid (1657) 90f.

<sup>7</sup> Gellert (1751) 3.

Briefsteller die Briefe als „schriftliche Unterredungen, die wir mit abwesenden Personen in gewissen Angelegenheiten oder Absichten anstellen“.<sup>8</sup>

In seinem Briefsteller „Praktische Abhandlung vom guten Geschmack in Briefen“ (1751) lehnt Gellert die „unnatürliche“ Schreibart mit „gesuchten Gedanken, spitzfindigen Einfällen“ ab – gemeint sind Neukirchs galante Briefe – ebenso wie die „gar zu natürliche“ Schreibart, die Christian Weise propagierte.<sup>9</sup> Gottscheds Trias von „natürlich“, „scharfsinnig“, „frey und ungezwungen“, die er im Kapitel über die „poetischen Sendschreiben oder Briefe“ in der „Critischen Dichtkunst“<sup>10</sup> ausführt, übernimmt Gellert: Er unterscheidet die „natürliche“, „scharfsinnige“ und „lebhaft“ Schreibart.<sup>11</sup>

Reinlein hingegen macht darauf aufmerksam, dass der Brief „kein Gespräch“ sei, sondern ein „wechselseitig kommentierter Text“. Durch die zerdehnte Kommunikationssituation eröffne er „Inszenierungspotentiale, die in einer Face-to-face-Kommunikation nicht zur Verfügung“ stünden.<sup>12</sup>

Bei den für diese Abhandlung ausgewählten Briefromanen lässt sich das dialogische und inszenatorische Moment ebenfalls beobachten. Die Briefe dienen dem Austausch, aber auch der Selbstreflexion, indem die Figuren im Spiegelungsprozess, im Andern, zu sich selbst kommen, sich ihrer Selbst vergewissern und ihr Selbst weiterentwickeln. Indem den Subjekten im Brief ein Spiegel vorgehalten wird, sie andere Perspektiven auf sich nachvollziehen, eine Position der Fremdheit gegenüber sich selbst und der eigenen, auch kulturellen, Sozialisation einnehmen, interagieren sie mit der Welt und können sich profilieren, sich selbst reflektieren, sich ihrer selbst vergewissern und auch sich selbst präsentieren. Doch lassen sich auch Briefe und Briefromane finden, die sich einer dialogischen Kommunikation entziehen (auch wenn sie Antwortbriefe bekommen) und dann eher dem Selbstaussdruck und der Selbstreflexion ohne Spiegelung im Andern dienen. Dies lässt sich insbesondere an den Briefromanen beobachten, in denen die titelgebenden Figuren den Weg in die Vereinzelung und Isolation wählen, so beispielsweise in Goethes „Werther“, Brentanos „Godwi“ und Hölderlins „Hyperion“. Eng verbunden mit dem Funktionscharakter der Briefe ist die Versprachlichungsstrategie, die hilft, Kommunikationsabsichten zu entschlüsseln. Es werden bei den ausgewählten Briefromanen Selbstreflexions-, Selbstvergewisserungs-, Selbstpräsentations- und Subjektwerdungsintentionen unterschieden.

---

<sup>8</sup> Zitiert nach: Ebrecht (1990) 40.

<sup>9</sup> Gellert (1751) 12f. u. 15.

<sup>10</sup> Gottsched, Ausgewählte Werke, Bd. 6.2, S. 145f. (§ 9 u. § 10).

<sup>11</sup> Gellert (1751) 33.

<sup>12</sup> Reinlein (2003) 55.

## 2.2 Versprachlichungsstrategien im Briefroman

Wenn Briefe in Briefromanen das Gespräch nachahmen oder nachzuahmen bemüht sind, dann müsste über die Schriftsprache deutlich werden, ob die Briefe schreibenden Personen in einem engen oder weiten Verhältnis zueinanderstehen, ob sie eine kolloquiale oder eher formelle Sprache wählen, ob die Briefe einer „konzeptuellen Mündlichkeit oder Schriftlichkeit“ (Koch/ Oesterreicher) zuzuordnen sind.

Peter Koch und Wulf Oesterreicher haben in ihrem einflussreichen Modell von 1985 eine Unterscheidung zwischen konzeptueller und medialer Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit getroffen, wodurch es möglich ist, die Differenzen medial graphischer und medial phonischer Äußerungen abzubilden.<sup>13</sup> Inwieweit sich ein Text eher der konzeptionellen Mündlichkeit oder Schriftlichkeit zuneigt, hängt Oesterreicher und Koch zufolge davon ab, unter welchen Bedingungen kommuniziert wird und welche Strategien für die Versprachlichung der Inhalte gewählt werden.

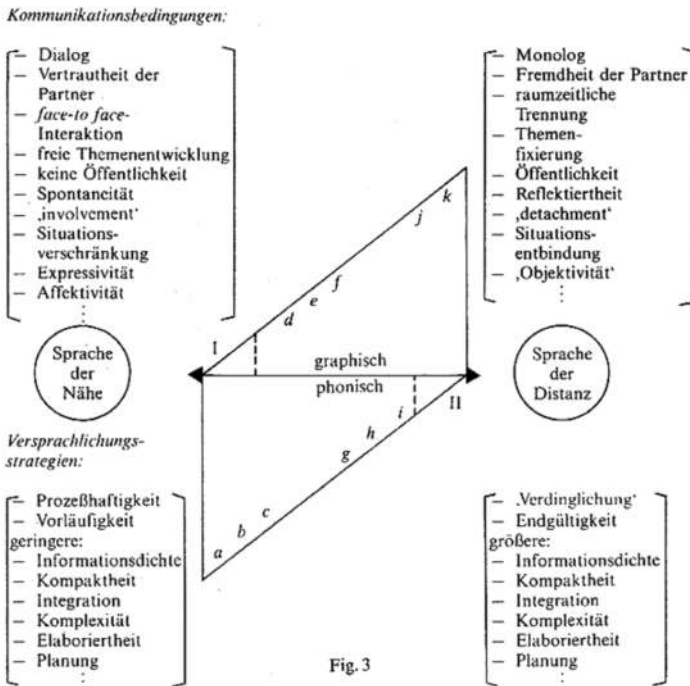


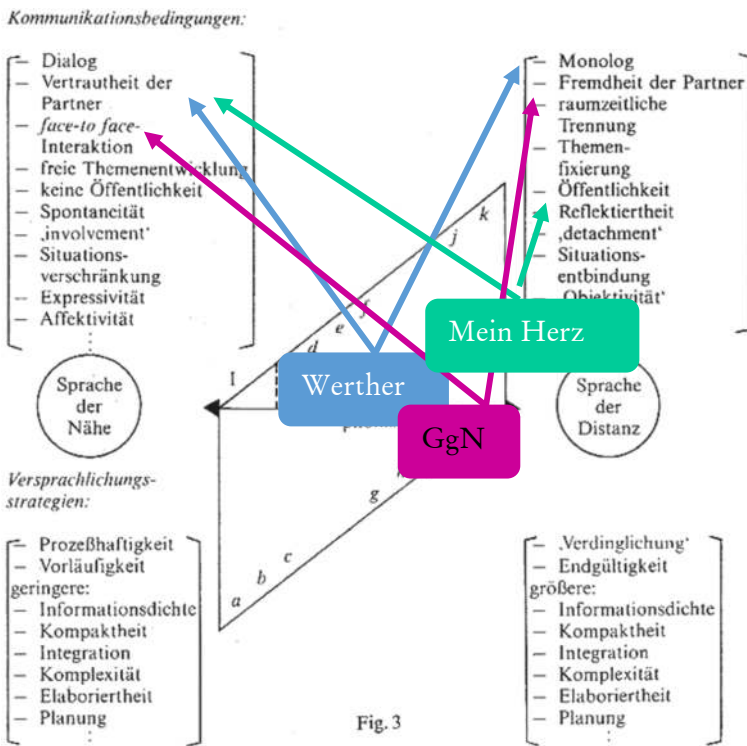
Abb. aus: Koch/Oesterreicher (1985) 23.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Siehe: Koch/Oesterreicher (1985) 15–43.

<sup>14</sup> Beispiele: a = vertrautes Gespräch; b = Telefongespräch; c = Interview; g = Vorstellungsgespräch; h = Predigt; i = Vortrag; d = abgedrucktes Interview; e = Tagebucheintrag; f = Privatbrief; j = Zeitungsartikel; k = Verwaltungsvorschrift.

Bei dem Versuch allerdings, die Briefe der verschiedenen Briefromane in das Modell einzuordnen, stellt sich das Problem, dass eine definitive Zuordnung nicht möglich ist.

Während der bekannteste Briefroman der deutschen Literaturgeschichte aus dem 18. Jahrhundert, Goethes „Werther“, deutliche Kennzeichen der schriftlichen Medialität besitzt, da die Briefe in der Regel Datum, Anrede und Unterschrift aufweisen und der Roman monologisch verfasst ist, sind jedoch auch Merkmale der Kategorie „konzeptionell mündlich“ enthalten, da zwischen Werther und Wilhelm durchaus eine Vertrautheit besteht und viele Briefe Interjektionen und Gefühlsausbrüche enthalten. Würde man Glattauers E-Mail-Roman „Gut gegen Nordwind“ aufgrund der durch das Medium ermöglichten Aufhebung der raumzeitlichen Trennung tendenziell als zwar „medial schriftlich“, aber „konzeptionell mündlich“ einordnen, so erweisen sich bei einer näheren Untersuchung die Sprache und der Stil der Kommunikanten zu Beginn des Romans als „konzeptionell schriftlich“, da sich die beiden Protagonisten gar nicht kennen, sich fremd sind. Und die Briefe Else Lasker-Schülers an ihren Mann („Mein Herz“) sind privat, vertraut, doch von Anfang an für eine lesende Öffentlichkeit bestimmt.



Das Spiel mit beiden Konzeptionen, das in den angeführten Briefromanen auffällig ist, muss Anlass sein, die Hintergründe und Beweggründe der Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien in den Romanen zu untersuchen und eventuell auch kulturgeschichtlich zu begründen. Es zeigt sich aber auch, dass das Modell von Koch und Oesterreicher für die Abbildung des Sprachstils in den Briefromanen nicht ausreichend ist.

Utz Maas unterscheidet in seiner Abhandlung „Literat und orat“ drei Grundregister, die in verschiedenen Domänen verwandt werden.<sup>15</sup>

Register	Domänen
intim	Familie, enge Freunde, ...
informell – öffentlich	Straße, „Markt“, Arbeitsplatz, ...
formell	Institutionen

Die Registerdifferenzierung hat im Bezug auf die Briefromane den Vorteil, dass die „kommunikative Nähe oder Distanz“ (Koch/Oesterreicher) nicht an die Mündlich- oder Schriftlichkeitskonzeption gekoppelt ist. Vielmehr differenziert Maas die Verbalstrukturen in literat und orat: „*Literat* sind Äußerungen, die in der grammatischen Form von Sätzen artikuliert sind und eine Darstellungsfunktion haben.“ „*Orat* sind Äußerungen, die nicht in der grammatischen Form von Sätzen artikuliert sind und ggf. sprachliche Elemente aufweisen, die auf die konkrete Gesprächssituation kalibriert sind.“<sup>16</sup> Werthers Briefe sind intim und orat, auch wenn sie medial schriftlich konzipiert sind. Else Lasker-Schülers Briefe sind einerseits für ihren Mann bestimmt, andererseits zugleich für einen „Lese-Markt“, so dass die Sprache informell, aber nicht zu intim ist. In Glattauers E-Mail-Roman verwenden die Protagonisten zunächst eine literate Verbalstruktur, ehe sie sich besser kennenlernen und zum intimen Register und zur oraten Verbalstruktur wechseln.

Maas unterscheidet zudem die soziale Dimension insofern, als der gesprochene oder geschriebene Text für ein konkretes Gegenüber bestimmt ist oder für einen generalisierten Anderen, eine nicht weiter zu spezifizierende Masse. Wie Koch/Oesterreicher differenziert Maas dann zwar auch die Medialität in mündlich und schriftlich, die aber für unseren Zusammenhang nicht hinzugezogen zu werden braucht, da alle Briefromane medial schriftlich sind. Die drei Dimensionen Register, soziale Di-

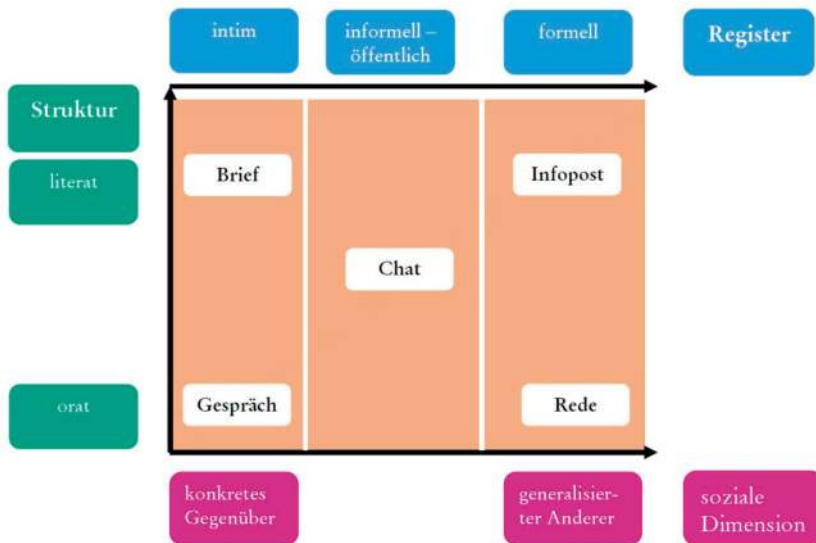
---

<sup>15</sup> Tabelle in: Maas (2010) 38.

<sup>16</sup> Maas (2010) 118 f.



mension, Verbalstruktur lassen sich mit ausgewählten Beispielen in einem vereinfachten Schema folgendermaßen darstellen:



An der x-Achse ist die jeweilige soziale Dimension abzulesen, an einer zu dieser parallel verlaufenden Achse das jeweilige Register, an der y-Achse die Verbalstruktur. Es können in diesem Schema nicht alle zwölf möglichen Kombinationen abgebildet werden.<sup>17</sup> Nur die für unseren Kontext interessanten sind aufgeführt.

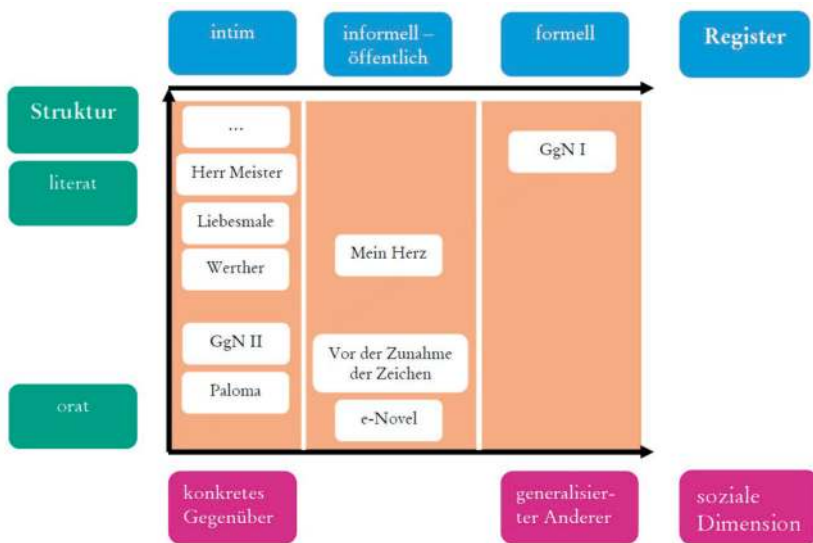
Ein Gespräch ist orat, im Register intim und hat ein konkretes Gegenüber. Eine standardisierte Infopostsendung beispielsweise einer Bank ist literat, im Register formell und an einen generalisierten Anderen gerichtet („Sehr geehrte Damen und Herren!“). Bei der SMS, der E Mail oder dem Chatbeitrag handelt es sich um eine „elektronische Schriftlichkeit“, welche „eine Form der distanzierten Kommunikation bei gleichzeitiger Vermittlung von Nähe“ ermöglicht.<sup>18</sup> Wie auf einem virtuellen Marktplatz wird in einem informell-öffentlichen Register konkret oder generalisierend miteinander „gesprochen“, die Verbalstruktur ist zwischen orat und literat anzusiedeln. Eine Rede weist „sprachliche Elemente“ auf,

<sup>17</sup> Beispiele für die anderen Kombinationen sind: orat – intim – generalisierter Anderer = Geburtstagsansprache; orat – informell – konkretes Gegenüber = Interview; orat – informell – generalisierter Anderer = Durchsage; orat – formell – konkretes Gegenüber = Befehl; literat – intim – generalisierter Anderer = standardisiertes Einladungsschreiben; literat – informell – generalisierter Anderer = Blogbeitrag; literat – formell – konkretes Gegenüber = Anklageschrift.

<sup>18</sup> Thimm (2001) 260.

„die auf die konkrete Gesprächssituation kalibriert sind“.<sup>19</sup> Sie ist daher orat, aber im Register formell und an einen generalisierten Anderen, an eine Studierendenschaft oder an eine politisch interessierte Zuhörerschaft gerichtet. Der Brief nun weist ein intimes Register auf, benutzt aber eine „literale Ausdrucksform“, die aber auch ins Orate hinübergleiten kann, beispielsweise durch Interjektionen oder an ein Du gerichtete Fragen. Adressiert sind die Briefe in der Regel an ein konkretes Gegenüber.

Anhand der vorgestellten Dimensionen kann der Sprachstil der ausgewählten Briefromane ebenfalls abgebildet werden.<sup>20</sup>



Alle Briefromane sind zwar medial schriftlich konzipiert, aber teils eher orat, teils eher literat strukturiert. Auch beim Register liegen unterschiedliche Konzeptionen vor.

Die meisten Briefromane sind an ein intimes, konkretes Gegenüber gerichtet. Doch sie sind strukturell verschieden verfasst. Während Glattauers E-Mail-Roman zum Ende hin verstärkt und Mayröckers Briefroman durchgängig orate Äußerungen aufweisen, tendieren die anderen Briefromane zum Literaten, auch wenn es hier selbstverständlich orate Äußerungen gibt – zu denken ist an den interjektionalen Charakter der „Werther“-Briefe oder an die kolloquialen Nachahmungen in Zaimoĝlus Roman „Liebesmale, scharlachrot“.

<sup>19</sup> Maas (2010) 119.

<sup>20</sup> „GgN I“ bildet das Sprachverhalten zu Beginn, „GgN II“ das sich entwickelnde Sprachverhalten ab.

Bei Else Lasker-Schüler sind die Briefe, Karten, Telegramme sowohl an ein konkretes Gegenüber (ihren Ehemann) als auch zugleich an eine mitgedachte Öffentlichkeit (die Leserschaft im Café des Westens) adressiert und daher auch von informell-öffentlichem Register. Der Roman changiert zwischen oraten und literaten Äußerungen. Bei Beaumonts „e-Novel“ und Varatharajahs Facebook-Roman ist eine orate Verbalstruktur zu erkennen, die Konversation findet am Arbeitsplatz oder auf einem virtuellen Marktplatz statt. In Beaumonts Roman werden die E-Mails in der Regel durch die Copy-Funktion an die gesamte Abteilung oder das gesamte Unternehmen geschickt, so dass selbst an ein konkretes Du gerichtete E-Mails so formuliert und inszeniert werden, dass sie für alle gedacht sind. Die Figuren in Varatharajahs Roman haben sich zufällig auf Facebook „getroffen“. Ihre „Gesprächsbeiträge“ nehmen nur selten direkt aufeinander Bezug. Meistens handelt es sich um Gedanken, die nicht an denjenigen gerichtet sind, der den Eintrag liest, sondern generalisiert von jedem zu verstehen sind.

Bei Glattauers E-Mail-Roman ist die erste Phase, als die Schreibenden durch Zufall in einen Kommunikationsaustausch geraten sind und sich erst langsam kennen lernen, von der zweiten Phase, als Intimes ausgetauscht wird, zu trennen. Zuerst wissen die Schreibenden nichts als den Namen voneinander, so dass die E-Mails an einen generalisierten Anderen gerichtet und daher formell und literat verfasst sind. Später entwickeln sich die Briefe zu intimen Gesprächen, was auch an einem veränderten Schreibstil zu erkennen ist.

Es zeigt sich, dass mit der medialen Transformation der Gattung ein verändertes Register und eine oratisierende Äußerungsstruktur einhergehen. Geschah im 18. und 19. Jahrhundert die Innovation der Gattung durch thematische Neuakzentuierungen (Geschlechterrollen, Familienkonzept, Einschränkungen des Ichs durch die gesellschaftlichen Regulierungen) oder ästhetische Neumodellierungen („Hyperion“), so erfolgt eine Erneuerung im 20. und 21. Jahrhundert durch einen Telegramm-, Fax- oder SMS-Stil und durch die Kombination verschiedener Ethnolekte, wodurch die Sprache mit medial neuen Formen (E-Mail-, Facebook-Roman) ein wirklichkeitstretues Abbild schafft und die Gattung zeitgemäß wird und zu einer neuen Hochzeit gelangt.

### 2.3 Geschichte des Briefs und seines Stils

Nachdem unter dem Einfluss von Leibniz („Ermahnung an die Teutschen, ihren Verstand und ihre Sprache besser zu üben“, 1682/83), Thomasius („Monats-Gespräche“, 1688-90) und Christian Wolff („Vernünftige Gedanken“, 1712–24) die deutsche Sprache gegenüber der lateinischen als Sprache der Philosophie im 17. Jahrhundert aufgewertet wor-

den war,<sup>21</sup> kam dem in deutscher Sprache verfassten Brief in der Geschichte der Entstehung bürgerlicher Öffentlichkeit und Intimsphäre sowie der deutschen Nationalliteratur im 18. Jahrhundert eine konstitutive Rolle zu. Geschäftsbriefe des Klerus und der schreibenden Laien wurden bis ins 14. Jahrhundert lateinisch verfasst. Privatbriefe in der Muttersprache oder im Dialekt schrieb man, so Nickisch, „bis zum 13. Jh. praktisch nicht“<sup>22</sup>. Lediglich im Umkreis der Mystiker (Hildegard von Bingen) entwickelten sich im 14. und 15. Jahrhundert erste Ansätze privater Briefe und Briefwechsel. Erst im späten Mittelalter und in der beginnenden Neuzeit wurde das Lateinische als Briefsprache dann durch das Deutsche verdrängt. Dennoch blieben Aufbau und Stil vom lateinischen Kanzleibrieftypus beherrscht, der durch das reformerische Werk Johann von Nepomuks oder durch Formular- und Rhetorikbücher, etwa durch die Ulmer „Formulare und deutsch Rhetorica“ von 1479, verbreitet worden war.

Bis in das zweite Drittel des 17. Jahrhunderts hinein veränderte sich die Briefstellerlehre nicht. Erst ab 1640 ist ein Einfluss der zeitgenössischen französischen Epistolographie zu bemerken. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts lockert Christian Weise die strikten Regeln für den Aufbau eines Briefes, die bislang durch ein festgelegtes Repertoire an Redewendungen und Formeln starr wirkten. Dem der lateinischen Rhetorik entlehnten fünfgliedrigen Aufbau des Briefes (Salutatio, Exordium, Narratio, Petitio, Conclusio) setzte Weise einen dreiteiligen entgegen, bestehend aus Antecedens, Connexio und Consequens.<sup>23</sup>

Martin Luther führte die „Entwicklung des Privatbriefs zu einem Gipfel“<sup>24</sup>, wenngleich er auch durch seine zahlreichen lateinisch geschriebenen Briefe Anteil hatte an der Wiedergeburt des lateinsprachigen Briefstils der Humanisten. So blieb der Brief mit lehrhaftem Inhalt bis ins 18. Jahrhundert lateinisch. Auch in den Schulen wurde das Schreiben lateinischer Briefe geübt. Weil der Habsburger Karl V. das Deutsche nicht beherrschte, wurde das Französische die Sprache der Diplomaten und derjenigen, die die französische Gesellschaftskultur nachahmten. Nach 1650 galt allein der französisch geschriebene Brief als gesellschaftsfähig. Im amtlichen Briefwesen konkurrierten bis in die dreißiger Jahre des 17. Jahrhunderts das Französische, Deutsche und Lateinische. Literarische Verwendung fanden Briefe in den Heldenbriefen, die Ovids „Heroides“ nachahmten, und als Einlagen in barocken und galanten Romanen.

Im 18. Jahrhundert werden die Privatbriefe Luise Adelgunde Victorie Gottscheds und Margareta („Meta“) Klopstocks stilprägend. Die Briefe

<sup>21</sup> Waren zu Beginn des 17. Jahrhunderts noch 60 % aller Bücher in lateinischer Sprache verfasst, so erscheinen um 1735 rund 75 % der Bücher in Deutsch.

<sup>22</sup> Nickisch (1991) 70.

<sup>23</sup> Siehe: Weise (1691).

<sup>24</sup> Nickisch (1991) 35.

Luise Gottscheds gelten als „Typus des frühaufklärerischen bürgerlichen Privatschreibens“<sup>25</sup>, das sich vom Schnörkelstil des galanten Briefes befreit hatte. Um unmittelbare und spontane Freundschafts- und Liebesbriefe handelt es sich bei den Schreiben Meta Klopstocks. Die Forderung nach Natürlichkeit wird im 18. Jahrhundert dann auch zum wichtigsten Topos der Brieflehren. Schon Neukirch hatte bereits in seiner Musterbriefsammlung von 1695 („Benjamin Neukirchs galante Briefe und Getichte“) und seinem Briefsteller von 1709 („Anweisung zu Teutschen Briefen“) eine Abwendung vom Fremden und Gezwungenen hin zur Natürlichkeit angestrebt und die Auflösung des rhetorischen Gattungscharakters eingeleitet. Doch eine durchgreifende Reform ereignete sich erst durch Gellerts Beitrag zu den „Belustigungen des Verstandes und des Witzes“ von 1742, deren Boden „Gottscheds sprachreformerische und stil- und literaturtheoretische Bemühungen“<sup>26</sup> bereitet hatten. Im Jahr 1751 entstehen sodann zeitgleich drei Briefsteller, die von Gellert, Stockhausen und Schaubert, was in seiner „auffälligen Kumulation“, so Barner, die „Überfälligkeit eines Neuansatzes in der Briefschreibekunst, und zwar mit Richtung auf ‚schöne Natürlichkeit‘ und ‚Lebhaftigkeit‘ [...] illustrierte“<sup>27</sup>, insbesondere in Bezug auf die Privatbriefe. Gellerts Lehre war noch im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Grundlage für den schulischen Unterricht im Briefeschreiben.

Die Rückbindung des Briefs an das Gespräch und damit an eine orale Kommunikationssituation wird in der Empfindsamkeit unter dem Schlagwort der ‚Natürlichkeit‘ vorangetrieben. Die natürliche Sprache des Herzens und die Individualität sind Orientierungspunkte bei der Abfassung von Privatbriefen und lösen den moralischen und belehrenden Ton der Aufklärungsbriefe ab. Der Brief schien prädestiniert dafür zu sein, eine ‚natürliche‘ Schreibart einzuüben. Muster zur Nachahmung boten die „Moralischen Wochenschriften“, die in Briefform verfasst waren. Las man die Wochenschriften, so erlernte man das Briefeschreiben, schrieb man Briefe, waren sie für die Öffentlichkeit bestimmt. Auf diese Weise drang der ‚Privatbrief‘ in die Öffentlichkeit ein und wurde Sprachrohr der sich entwickelnden bürgerlichen Ausdrucksweise. Die Natürlichkeit in den Briefen ist als Gegenentwurf zu den als überkommen empfundenen Regeln in der Kanzleisprache und in den Umgangsformen zu bewerten.

Zur Kunst im Erzählen gehört für Gellert, dass der Leser nicht bloß wissen will, „was vorgegangen ist, sondern oft auch, wie es erfolgt ist“<sup>28</sup>. Man soll so erzählen, dass „man die Sache nicht allein versteht, sondern daß man glaubt, sie selbst zu sehen, und ein Zeuge davon zu seyn, das

---

<sup>25</sup> Nickisch (1991) 47.

<sup>26</sup> Nickisch (1991) 81.

<sup>27</sup> Barner (1988) 12.

<sup>28</sup> Gellert (1751) 97.

heißt lebhaft erzählen“<sup>29</sup>. „Brief und Briefroman stellen jene literarischen Formen dar, in denen seelische Vorgänge und subjektive Wirklichkeitserfahrung adäquat wiedergegeben werden können und die dem Leser darin psychisches Erleben und psychologische Selbsterkenntnis ermöglichen.“<sup>30</sup>

Der Privatbrief im 18. Jahrhundert ist Ausdruck der sich verändernden Gesellschaftsstrukturen im Politischen und Literarischen (Entstehung der „Moralischen Wochenschriften“, Briefsammlungen, Briefsteller, Briefromane, Briefwechsel). „Das Schreiben organisiert das Denken neu“, konstatiert Ong.<sup>31</sup> Die kulturellen und sozialen Veränderungen zwischen 1740 und 1785 sind für die Popularisierung des Mediums Brief in der Empfindsamkeit grundlegend. In einer Kultur, in der Affekte größtenteils vermittelt Texte ausgetauscht werden, vollzieht sich eine neue Affektordnung ebenfalls in der Schriftkultur. Schön<sup>32</sup> und Koschorke machen auf den fundamentalen Wandel der Gesellschaft und des Individuums durch den Gebrauch der Schrift aufmerksam:

Die Epoche der Empfindsamkeit, in der die neue Affektordnung eingeübt wird, stellt zugleich die Periode dar, in der sich aus der vorindustriellen, noch immer in weiten Teilen von oralen Interaktionen geprägten Welt der frühen Neuzeit heraus eine auch im Alltagsverkehr wesentlich auf literale Kommunikation gestützte Gesellschaft entwickelt. Der Wandel der Gefühlskultur ist symbiotisch mit der Durchsetzung einer bis dahin unerreichten Wirkungstiefe schriftkultureller Standards verknüpft.<sup>33</sup>

Die mit der Aufklärung einhergehende Alphabetisierung großer Bevölkerungsschichten ermöglichte eine breite Streuung der Literatur und den Menschen ein extensives Leben, dessen Unkontrollierbarkeit zu einer Lesesuchtdebatte im 18. Jahrhundert führte. Das Viel-Lesen wurde konnotiert mit der Emanzipation des Bürgertums und der Gefahr sexueller Tabubrüche durch die Lektüre.<sup>34</sup>

In der Romantik wird der Brief zur beliebten Kunstform für Veröffentlichungen, die den Charakter von Essays nach dem Vorbild Montaignes tragen, beispielsweise bei Friedrich Schlegel und Novalis. Die Philosophie wird um 1800 literarisch, was Rückwirkungen auf den Stil des Briefromans selbst hat: Nicht ausgewogen, klar und sachbezogen sind die Briefe konzipiert, sondern „quellend subjektiv, voll schillernder vieldeutiger Geistigkeit und Ironie“<sup>35</sup>. Bohrer beschreibt den romantischen Brief

---

<sup>29</sup> Gellert (1751) 98.

<sup>30</sup> Voßkamp (1971) 110.

<sup>31</sup> Ong (1987) 81.

<sup>32</sup> Schön (1987).

<sup>33</sup> Koschorke (1999) 12.

<sup>34</sup> Siehe hierzu: Schön (1990) 38.

<sup>35</sup> Heuschele (1938) 32.

als Medium „monologischer Konstrukte eines Ichs“, das „eigentlich keine Antwort mehr ermöglicht“. <sup>36</sup> Das romantische Werk selbst dient als Reflexionsmedium, so dass eine Trennung zwischen essayistischem und literarischem Brief nicht mehr auszumachen ist. Beide Formen tragen „Spuren des Kommunikativen“ <sup>37</sup>, wie Adorno feststellte. Die „Fixierung des Augenblicks und die Schilderung der Ereignisse in ihrer Kontingenz“ <sup>38</sup> prägen das romantische Werk. Deswegen konstatiert auch Friedrich Schlegel: „Der Brief ist äusserst romantisch; ja der Roman selbst eine Art von Brief“ <sup>39</sup>. Zu dieser Vereinnahmung des Briefs in den Roman passt, dass Karl Philipp Moritz in seiner „Anleitung zum Briefeschreiben“ von 1783 jegliche Art von Anleitung durch Briefsteller ablehnt und zur unverfälschten persönlichen Schreibart rät, was das Ende der Briefsteller ankündigte. Nach Gellert und Moritz setzt eine Trivialisierung der Briefschreiblehre ein, die sich in den „Universalbriefstellern“ wie Otto Friedrich Rammlers Lehrbuch von 1834 manifestiert.

Dienten die Privatkorrespondenzen im 18. Jahrhundert als Stoff und Grundlage für die Briefromane, so prägt die Kunstauffassung der Romantiker die Form des Briefromans. Bettina von Arnims Briefroman ist in seiner Form so fragmenthaft, wie die Romantiker die Welt verstanden. Slawe bezeichnet das 19. Jahrhundert als die „Blütezeit der Briefliteratur“ trotz der Expansion des Pressewesens und der Erfindung von Telegraf und Telefon. Dennoch schienen die technischen Erneuerungen den Privatbrief um die Jahrhundertwende zum Verschwinden zu bringen, da er zur Nachrichtenübertragung überflüssig geworden war. In der Beilage der „Frankfurter Zeitung für Mode und Gesellschaft“ äußert man Unverständnis, dass überhaupt noch Briefpapier hergestellt wird:

Seltsam, daß es so etwas überhaupt noch gibt. Kurzes kann man doch telegraphieren. Längeres Telefonieren. Ja, wenn's schon ein Brief sein soll, es gibt jetzt, höre ich, ein Apparat, in den man hineinredet, und der Angeredete kann die Botschaft auf einer Gramophonplatte sich vorspielen, bekommt also zu dem Sendewort die lebendige Stimme der – nehmen wir an – geliebten Person obendrein geliefert. Aber noch immer wird Büttten handgeschöpft und Leinen zubereitet zu Schreibpapier <sup>40</sup>.

Doch die intersubjektive und psychische Funktion des Briefs blieb und rettete so das Private. Der Brief wurde zum „Aus- und Abdruck einer Stimmung“ <sup>41</sup> wichtig. Im 20. Jahrhundert, insbesondere in den Jahren

---

<sup>36</sup> Bohrer (1987) 214.

<sup>37</sup> Adorno (1973) 44.

<sup>38</sup> Schwarz (1990) 231.

<sup>39</sup> Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, Bd. 18, S. 494 (Nr. 222).

<sup>40</sup> Hessel (1930) 13.

<sup>41</sup> Fontane, Briefe, 2. Sammlung, Bd. 1, S. 91.

zwischen 1933 und 1945, waren vor allem der politische Brief als Art einer „Untergrundzeitung“ bedeutsam und die Studenten- oder Soldatenbriefe aus den beiden Weltkriegen, wobei sich insbesondere zwischen 1933 und 1945 eine Anpassung an die nationalsozialistische Ideologie in Schlussformeln und Stilvorgaben zeigt. Der Geschäftsbrief entwickelt sich bereits nach dem Ersten Weltkrieg wieder hin zu einer stark genormten, formulierten und versachlichten Ausdrucksweise. Lehr- und Fachbücher entstehen für Geschäftsleute, Sekretärinnen, Manager. Insgesamt nimmt der Anteil der Schreibanleitungen für öffentliche Briefe in Form von „Musterbriefen“ für Konventional- und Beschwerdebriefe zu, die die Funktion eines „justitiablen Dokuments“ tragen und daher der mündlichen oder fernmündlichen Konversation bevorzugt werden.<sup>42</sup> Der Privatbrief hingegen entwickelt sich eigenständig, ist vielfältig, ist „kurz, munter, lässig und flott formuliert“<sup>43</sup>, wengleich der Anteil für intime Briefe abnimmt.

Die Wende zum 21. Jahrhundert bedeutete eine Verdrängung des Papierbriefs durch die elektronische Post, die selten ausgedruckt und abgeheftet, im Personalcomputer und auf externen Festplatten gesammelt wird. Die E-Mail verändert die Schriftsprache, die sich umso mehr der Vorläufigkeit und Fehlerhaftigkeit des Sprechens annähert, je näher sich die Kommunikationspartner stehen. Anders als der Brief oder das Telefonat dienen E-Mails meist nicht mehr der persönlichen Aussprache oder Erläuterung von Sachverhalten, sondern der schnellen Mitteilung und der impliziten Aufforderung, umgehend zu antworten. Galt der Brief im 18. Jahrhundert als schriftliche Nachahmung eines Gesprächs, so ist die E-Mail-Konversation heute eine launige Episode, die nicht mehr als ein paar Stunden und Tage anhält. Mit der Verdrängung des Briefs geht eine haptisch erfahrbare Kommunikationsform verloren, aber auch eine subjektive Ausdrucksform, die ein Beitrag im Blog nicht zu ersetzen vermag, weil sich dieser wie ein Tagebucheintrag liest, der für einen Anlass, aber nicht für einen Dialogpartner verfasst wurde und nur momenthaft von Bedeutung ist. Briefe aber sind, wie Goethe 1805 schrieb, als „dauernde Spuren eines Daseins“ auch „Blätter für die Nachwelt“.<sup>44</sup>

Der Briefroman als Gattung entstand in der Empfindsamkeit, einer Zeit, als Briefsteller die Briefform revolutionierten und für Intimes und Empfindsames öffneten. Doch keinesfalls „verschwindet mit dem Ausgang des [18.] Jahrhunderts“ der Briefroman „fast folgenlos aus der Literatur“, wie Norbert Miller meint.<sup>45</sup> Zwar übermittelte in der Romantik der Brief nichts Privates mehr und wurde zu einer ästhetischen Form, doch ereignete sich kein Abbruch, sondern vielmehr ein Umbruch der Gattung.

---

<sup>42</sup> Ettl (1983) 185.

<sup>43</sup> Nickisch (1991) 70.

<sup>44</sup> Goethes Werke I, 46, S. 12 (Winckelmann).

<sup>45</sup> Miller (1968) 137.



Ein Blick auf die im deutschen, aber auch europäischen Raum veröffentlichten Briefromane gerade im 20. und 21. Jahrhundert, verdeutlicht nämlich, wie populär die Gattung wieder geworden ist. Ugo Foscolos „Ultime lettre de Jacopo Ortis“ von 1798 ist nicht das „letzte Ereignis der Gattung von europäischen Rang“<sup>46</sup>. Selbst im 19. Jahrhundert erscheinen einige Briefromane, die ein Lebensgefühl der damaligen Zeit übermitteln und daher Zeugnis eines subjektiven wie gesellschaftlichen Befindens sind. Der Briefroman wird als Form im 21. Jahrhundert populär, als alle unentwegt schreiben, schiere Text- und Bildmengen per SMS, E-Mail und in sozialen Netzwerken als Textum versenden, eine Renaissance der Schriftlichkeit einsetzt. Was einst als mündliche Mitteilung schnell verhallte, ist jetzt verbindlich gespeichert, für alle einsehbar. In der „Informationsgesellschaft“ des 21. Jahrhunderts werden hauptsächlich nur Informationen und Daten versandt, die keiner Analyse, Deutung oder Kontextualisierung bedürfen. Es wird Intimes mitgeteilt, oft viel Belangloses, häufig wird Geschäftliches und Organisatorisches kommuniziert. Das Internet ist zum „Sammelbecken für die Erprobung und Ausgestaltung von Teilidentitäten“<sup>47</sup> geworden. Die „mediale Ubiquität“ verändert nicht nur die „Handlungsoptionen des Individuums“, sondern gewinnt auch Einfluss auf die „(Selbst-)Wahrnehmung und Alltagskulturen im Sinne von neuen Medienkulturen“.<sup>48</sup> Die computervermittelte, schriftliche Kommunikation trägt zudem zur neuen Popularität des Briefromans bei.

Die Transformationen der Gattung „Briefroman“ zeigen sich als Ergebnis eines sozio-kulturellen Austauschprozesses, der Innovation und Tradition vereint, und eines ästhetischen Ausdruckswandels, der durch Medienwechsel hervorgerufen wird.

Der Brief im 18. Jahrhundert symbolisiert eine „Antikunst“ (Matteklott) zu konventionalisierten Briefstellern und ist Ausdruck einer neuen, natürlichen Bürgerlichkeit im 18. Jahrhundert, die durch eine Leserevolution begleitet wird. Zudem ist der Brief Sprachrohr der literarisch tätigen Frauen am Ende des 18. Jahrhunderts. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird der Brief zur ästhetischen Form für das monologische Konstrukt des romantischen Ichs. In einer massenmedial ausgerichteten neuen Medienkultur um 1900 behält der Brief seine intersubjektive und psychische Funktion, erhält aber zudem eine politische Funktion im Vormärz und im Nationalsozialismus. Der Briefstil verändert sich durch die Adaption beispielsweise des Telegrammstils. E-Mail, SMS, Whatsapp, Post nun sind Zeichen der „medialen Ubiquität“ (Thimm) im 21. Jahrhundert und tragen zur Veränderung der Kommunikations- und Versprachlichungsstrategien bei. Generell lässt sich feststellen, dass sich durch die Adaption

---

<sup>46</sup> Miller (1968) 143.

<sup>47</sup> Siehe: Döring (2003).

<sup>48</sup> Thimm (2004) 67.

neuer Kommunikationsstrategien das Register ändert und das adressierte Gegenüber zunehmend ein generalisiertes ist. Und so zeigen sich auch die Liebesgeschichten, die im Briefroman als gelingende oder scheiternde dramatisiert werden, zunehmend als ephemere.

Der Briefroman changiert stilistisch zwischen Epik, Dramatik und Lyrik, ist Egodokument eines sich selbst anschauenden Ichs, dramatisiert und imaginiert die Vertrautheit des Briefpartners und gibt dem Leser Kenntnis vom Verhältnis des Ichs zur Gesellschaft, das bisweilen als brüchig markiert ist. Die Variationen in der Form des Briefromans sind zusammenzudenken mit den verschiedenen gewählten Sprachregistern, die wiederum Zeugnis eines gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsgeschehens sind, das in der Geschichte des Briefromans als Geschichte der Subjektivierung zu berücksichtigen ist.

### 3. Sprache, Geschlecht und Gattung

Aus der Antike sind uns Lukians Hetärengespräche bekannt, die Wieland durch seine Übersetzung 1788/89 nobilitierte. Die Unterhaltungen der damals gebildeten und sozial anerkannten Frauen – Wieland übersetzt „Hetäre“ als „gute Freundin“ – kreisen um die richtige Wahl des Liebhabers, um das Verhältnis von Sexualität, Liebe und Geld, um Eifersucht und Homosexualität aus weiblicher Perspektive. Lukians vermeintlichen Unschicklichkeiten in der weiblich-verworfenen Rede will Wieland durch zahlreiche Fußnoten ausräumen und besänftigen und dabei demonstrieren, wie sehr sich die weibliche Rede von der männlichen unterscheidet. Doch die Anmerkungen des „Dr. Franklin“ führen zu einer derartigen Involviertheit des Herausgebers, dass die „Seriösität männlicher Rede“<sup>1</sup> affiziert wird und der Leser sich fragt, ob es überhaupt einen Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Redensart oder Schreibweise gibt. Nimmt man ihn an, besteht die Gefahr, Kategorisierungen vorzunehmen, die lediglich auf Geschlechterstereotypen aufbauen.

Geschlecht wie Gattung sind soziale Kategorien und also solche kontingente Begriffe.<sup>2</sup> Insofern gilt es, Gattungen in ihren kulturellen und medialen Kontexten differenziert zu betrachten und zu untersuchen, welche „Images von Weiblichkeit und Männlichkeit“<sup>3</sup> in ihnen zirkulieren, anstatt „männliche und weibliche Sprache“ mit essentialistischen Charakteristika zu verbinden und damit ein anthropologisch-universales und a-historisches Verfahren anzuwenden, das mit einer dichotomen Identitätskategorie von „Geschlecht“ arbeitet und angesichts derzeitiger Ergebnisse der Gender und Queer Studies überholt ist.

Eine Verflechtung von Gattungs- und Geschlechterdiskurs hat ihren Ursprung im 18. Jahrhundert, als neue literarische Formen (Brief, Briefroman, [Frauen-]Roman, Tagebuch, Reiseliteratur) und damit ‚offene‘ Gattungen entstehen und dieser Freiraum jenseits traditioneller und normativ festgelegter Gattungen überhaupt erst Frauen eine Teilnahme am Literaturbetrieb ermöglichten. Den vielfach von Frauen gewählten neuen Gattungsformen wurde dann eine ‚natürlich-weibliche‘ Sprache zugeschrieben, während beispielsweise der Bildungsroman als ‚männliche‘ Domäne galt. Auch in der Folge zeigt sich, dass bestimmte Gattungen unter bestimmten Bedingungen kultureller, medialer und sozialer Praktiken eher von Autorinnen oder von Autoren gewählt wurden. Der moderne Roman erwies sich dabei generell als günstig, um subjektives und damit

---

<sup>1</sup> Keck (2003) 193.

<sup>2</sup> Zum Zusammenhang von „Geschlecht und Gattung“ siehe: Blödorn (2010) 64–66.

<sup>3</sup> Schneider (2001) 101.

geschlechtsspezifisches Sprechen zu verbinden und Bilder eigener geschlechtlicher Identitäten zu entwickeln. So wird etwa im Fin de Siècle und in der Frühen Moderne der Roman zur Repräsentation der weiblichen Stimme genutzt oder im 20. Jahrhundert die (Auto-)Biographie als neues, offenes Erzählmodell neben den als ‚männlich‘ deklarierten Bildungsroman gestellt, in denen jenseits vorgeprägter Gattungsmuster individuelle geschlechtliche Identität dargestellt werden konnte.

Auch in den Briefromanen werden Geschlechterbilder oder Images aufgerufen, für deren Analyse eine Kenntnis kultureller Konstruktionsprozesse von ‚Geschlechtlichkeit‘ notwendig sind, damit nicht aus dem Einzelfall ein anthropologisch-universaler Typus festgeschrieben wird.

In der Antike sprach man den Frauen die Fähigkeit des Redens ab. Cicero benutzt die weibliche Stimme als Negativfolie einer gelungenen rednerischen Performanz und bezeichnet sie als „ungeeignetes Organ“ (Cic. de or III 41). In der Barockzeit waren Frauen Mitglieder in Sprachgesellschaften und höfischen Sozietäten und nahmen am kulturellen Leben und intellektuellem Austausch teil. Der Typus der gelehrten Frau entstand schließlich in der Frühaufklärung, insbesondere im Kontext der „Moralischen Wochenschriften“, wofür Gottscheds „Biedermann“ und die „Vernünftigen Tadelrinnen“ exemplarisch stehen. Hierin wurde ein Tugendbegriff propagiert, der über die Vernunft definiert wurde, auf Wissen zielte und ein Mindestmaß an Bildung voraussetzte. Tugend war keine spezifisch weibliche oder männliche Eigenschaft, sondern Merkmal des vernünftigen, aufgeklärten Menschen. Die „Vernünftigen Tadelrinnen“ wurden angeblich von Frauen verfasst und herausgegeben, so dass die Leserinnen das vorgestellte Ideal der gelehrten Frau leicht nachahmen konnten. Doch de facto war es eine Fiktion, und der Typus der gelehrten Frau, durch Gottsched propagiert, war eine „Kopfgeburt“<sup>4</sup>. Spätestens nach der gescheiterten Revolution wurde deutlich, dass Gleichheit eine Utopie blieb und im Zuge der Herausbildung einer bürgerlichen Ökonomie der Mann zum Oberhaupt der Familie und damit zum Vormund der Frau wurde. Das Idealbild der autonomen, selbstbewussten, dem Mann ebenbürtigen Frau, das die Frühaufklärer entworfen hatten, bedurfte nun einer Revision, die Rousseau polemisch formulierte: „Aber mir wäre ein einfaches und grobschlächtig erzogenes Mädchen hundertmal lieber als ein Blaustrumpf und Schöngest, der in meinem Haus einen literarischen Gerichtshof einrichtet und sich zur Präsidentin macht.“<sup>5</sup> Auch der Tugendbegriff wird nun neu definiert als moralische Kategorie, die jetzt vornehmlich die weibliche Unschuld meint, wodurch es dem aufstrebenden Bürgertum möglich war, sich vom depravierten Adel abzugrenzen. Die

---

<sup>4</sup> Bovenschen (1979) 92.

<sup>5</sup> Rousseau, Emil oder Über die Erziehung, S. 447.

Neuausrichtung des Tugendbegriffs ist Ergebnis des „politischen Emanzipationskampfs“<sup>6</sup> des Bürgertums.

Inge Stephan stellt in ihrer Untersuchung zum „Frauenbild und Tugendbegriff“ heraus, dass sich in Lessings Dramen ein „Paradigmenwechsel“ von der autonomen, aktiven, gelehrten und in der literarischen Öffentlichkeit gleichberechtigten Frau der Frühaufklärung zur passivduldsamen, empfindsamen Frau ereignet habe, der in Lessings Drama „Miss Sara Sampson“ abgeschlossen worden sei.<sup>7</sup> Die tugendhafte Frau erduldet alles passiv, die gelehrte Frau aber galt als eine Gefahr.

So sagten auch Rousseau, Herder, Kant und Schiller der weiblichen Gelehrsamkeit ab. Die Frau war für sie Inbegriff des Privaten, Nicht-Öffentlichen, Nicht-Kulturellen<sup>8</sup>, und da die Frau somit öffentlich nicht Gebrauch von ihrer Vernunft, verstanden als Bedingung der Möglichkeit der Aufklärung, nehmen konnte, blieb sie vom Diskurs der männlichen Aufklärer ausgeschlossen. Herder idealisierte die natürliche, empfindsame Frau, fand aber ein „gelehrtes Frauenzimmer“ „abscheulich“.<sup>9</sup> Er wandte sich gegen die Bildungsanstrengungen der Frauen und befand, dass „Frauenzimmer [...] ohne Zweifel nicht in die Hörsäle und Studierzimmer der Gelehrten“<sup>10</sup> gehören. Rousseau lässt in seinem Briefroman „La Nouvelle Héloïse“ die weibliche Hauptfigur Julie den Unterschied der Geschlechter beschreiben, der einerseits natürlich, andererseits moralisch-politisch oder gesellschaftlich begründet sei: „Da nun überdies die Natur den Geschlechtern nicht einerlei Bestimmung gegeben hat, müssen auch die Neigungen und die verschiedene Art zu sehen und zu empfinden auf jeder Seite nach den Ansichten der Natur geleitet werden.“<sup>11</sup> Später bekundet Julie gar: „Die Frau ist dazu geschaffen, dem Mann nachzugeben und selbst seine Ungerechtigkeit zu ertragen.“<sup>12</sup> Auch Kant pflichtet diesem Frauenbild bei: „Mühsames Lernen oder peinliches Grübeln, wenn es gleich ein Frauenzimmer darin hoch bringen sollte, vertilgen die Vorzüge, die ihrem Geschlechte eigenthümlich sind“<sup>13</sup>. Wie ein Kind sei die Frau „natürlicherweise unmündig“, so Kant in der „Anthropologie“, und ihr

---

<sup>6</sup> Stephan (2004b) 31.

<sup>7</sup> Stephan (2004b) 18 u. 28.

<sup>8</sup> Siehe hierzu: Stephan (1983) v. a. 19.

<sup>9</sup> Herders Briefwechsel, Bd. 1, S. 43 f. (Herder an Caroline Flachsland, 12. 9. 1770): „So abscheulich in meinen Augen ein gelehrtes Frauenzimmer ist, so schön, dünkt mich, ists für eine zarte Seele, wie Sie, so seine [d. i. Klopstocks] Empfindungen nachfühlen zu können“.

<sup>10</sup> Herder, Werke, Bd. 1, S. 401.

<sup>11</sup> Rousseau, Julie oder die Neue Heloise, Bd. 1, S. 175.

<sup>12</sup> Ebd., S. 795.

<sup>13</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 2, S. 229 (Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen).

Ehemann „ihr natürlicher Curator“.<sup>14</sup> Eine polare Konzeption von Weiblichkeit und Männlichkeit findet sich ferner eindringlich in Schillers Ballade „Lied von der Glocke“, in der das Weibliche gestaltet ist als „Projektionsfläche eines Traums“<sup>15</sup> von der Doppelgestalt der am häuslichen Herd wachenden Hausmutter und der in sich ruhenden Frau. Das Weibliche wird von Schiller mit der Natur und dem Naiven gleichgesetzt. Während die Natur der Gegenbegriff zu Freiheit, Vernunft und Moralität ist, bildet das Naive den Gegenpart zum Sentimentalischen: Aus der männlichen Projektion erscheint das Weibliche als naiv. Simone de Beauvoir wird später in ihrer Streitschrift „Das andere Geschlecht“ (1949) die Reduktion der Frau auf das „Andere“ im Verhältnis zum Selbst des Mannes, auf die bloße Spiegelung des männlichen Selbst, kritisieren.

Die empfindsamen Autorinnen mussten sich gegen die neuen Weiblichkeitsentwürfe Rousseaus, Herders, Kants und Schillers durchsetzen. Brief, Roman und Briefroman waren die geeigneten Ausdrucksmedien für die Frauen, da sie einerseits als inferiore Gattungen galten und weniger strengen formalen Regeln unterlagen, andererseits das in ihnen vermittelte Sujet in den Erfahrungshorizont der Frauen reichte. Christian Friedrich von Blanckenburg erklärte in seiner Abhandlung „Versuch über den Roman“ (1774) die Thematisierung des Privaten und Seelischen, der subjektiven Empfindungen und der inneren Geschichte des Menschen zum Wesen dieser Gattungen. So geschieht es, dass das 18. Jahrhundert zum Jahrhundert des Briefes wurde und der Brief Ausdruck des Weiblichen: „Briefe schreibend entfaltet sich das Individuum in seiner Subjektivität. [...] Im Zeitalter der Empfindsamkeit sind Briefe Behälter für ‚Ergießungen der Herzen‘“<sup>16</sup>.

Schnell sprach man den Frauen in der Empfindsamkeit den Brief als die ihnen adäquate literarische Umgangsform zu, da er das Private, Häusliche, Empfindsame widerspiegele, das wiederum die Frau – selbstverständlich lediglich die lesende und Briefe schreibende Frau des wohlhabenden Bürgertums und Adels – repräsentiere. Bovenschen spricht gar von der „Feminisierung der Literatur“<sup>17</sup> zu dieser Zeit. Ernst Brandes führt in seinen „Betrachtungen über das weibliche Geschlecht“ aus, dass in den Briefen, die von Frauen verfasst wurden, eine „unnachahmliche Leichtigkeit und Gewandtheit des Ausdrucks“ festzustellen sei, den sie nicht zu suchen hätten, sondern der ihnen „von selbst in unzähligen Ab-

---

<sup>14</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 7, S. 209 (Anthropologie in pragmatischer Hinsicht).

<sup>15</sup> Bovenschen (1979) 241.

<sup>16</sup> Habermas (<sup>3</sup>1968) 62f.

<sup>17</sup> Bovenschen (1979) 162. Siehe auch: Becker-Cantarino (1985) 47.

wechslungen“ dargeboten werde, „ohne daß sie dabey nach Phrasen“ zu haschen hätten.<sup>18</sup>

Ebenso betont Gellert, dass es insbesondere den Frauen gelinge, natürliche Briefe zu schreiben. „Die Frauenzimmer sorgen weniger für die Ordnung eines Briefs, und weil sie nicht durch die Regeln der Kunst ihrem Verstande eine ungewöhnliche Richtung gegeben haben: so wird ihr Brief desto freyer und weniger ängstlich.“<sup>19</sup> Natur, Liebe und Frau sind im Aufschreibesystem von 1800 Synonyme.<sup>20</sup>

Frauen waren als talentierte Briefschreiberinnen anerkannt. Doch als Künstlerinnen hatten sie einen schweren Stand. Wieland rechtfertigt im Vorwort von Sophie von La Roches Briefroman „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ das kunstlose weibliche Schreiben, das ihrer Natur entspreche und Nachahmung sei, während die Romane der männlichen Konkurrenten der Einbildungskraft entsprängen. Ästhetisch höherwertig gelten nach Wieland die Romane der *poiesis* und nicht der *mimesis*. Durch Wielands Vorwort steht La Roches Briefroman „im Zeichen einer Maske-*rade* des Weiblichen zur Verschleierung realer Tatsachen“<sup>21</sup>. Die Briefromane der Empfindsamkeit leisteten, so Anna Marx, einen „wichtigen Beitrag zur Festschreibung eines vermeintlich genuin weiblichen und männlichen Sprechens“<sup>22</sup>: Die gefühlsbetonten Partien uneigentlichen Sprechens stünden der sachbezogenen Eigentlichkeit gegenüber. In den Briefromanen dieser Zeit wird stets eine „Hyperrealität“<sup>23</sup> aufgebaut durch die Nachahmung der Oralität in der Schriftlichkeit, also durch die Darstellung eines Gesprächs, das so nicht stattgefunden hat, aber idealerweise so hätte stattfinden können. Die Leser werden daher in eine „Nachwelt von sekundärer Oralität“<sup>24</sup> verwickelt. Zugleich wird eine Distanz und Isolation aufgebaut, die für die schriftliche Kommunikation typisch ist: „Im Brief vermag man, die Abgeschiedenheit zu verleugnen und gleichwohl der Ferne, Abgeschiedene zu bleiben.“<sup>25</sup> Darüber hinaus wird in den Romanen das vermeintlich genuin weibliche und männliche Sprechen durch die epistolare Inszenierung festgeschrieben, indem der Autor

---

<sup>18</sup> Brandes, *Betrachtungen über das weibliche Geschlecht und dessen Ausbildung in dem geselligen Leben*, zitiert nach: Ebrecht (1990) 191.

<sup>19</sup> Gellert, *Briefe, nebst einer Praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen*, S. 76.

<sup>20</sup> Siehe hierzu: Kittler (1987) 79.

<sup>21</sup> Marx (2003) 371.

<sup>22</sup> Marx (2003) 369.

<sup>23</sup> Vgl. Baudrillard (1976/1982). Unter „Hyperrealität“ versteht Baudrillard die überhöhte und idealisierte Darstellung von etwas, was es in der Realität nicht gibt.

<sup>24</sup> Marx (2003) 365.

<sup>25</sup> Adorno (1974) 585.

des Briefromans die Frauen und Männer in seinem Roman so schreiben lässt, wie er meint, dass Frauen und Männer reden oder schreiben.

Entgegen der Tatsache, dass Frauen im 18. Jahrhundert zunehmend in den literarischen Markt drängen, gehören keine Frauen dem Sturm und Drang-Kreis an, was zurückgeführt werden kann auf die abgeschlossene homosoziale Kommunikations- und Geselligkeitsstruktur der Stürmer und Dränger und auf die Einstellung der Frauen, nicht dazugehören zu können.<sup>26</sup>

Die Autorinnen der sich am Ende des 18. Jahrhunderts etablierenden Frauenromane, in denen die Briefform aufgenommen wurde, blieben eher unbeachtet. Kaum jemandem sind vor Augen die Romane von Eleonore Thon („Julie von Hirthenthal“, 1780/83), von Meta Liebeskind („Maria“, 1784), von Marianne Ehrmann („Nina’s Briefe an ihren Geliebten“, 1788, „Antonie von Warnstein“, 1798) und von Friederike Lohmann („Clare von Wallberg“, 1796, „Claudine Lahn“, 1802/03).

In der Romantik bleibt die Frau auf die Rolle der Muse reduziert, wenngleich sie die Geselligkeitsstrukturen schuf, in denen die kulturrevolutionäre Programmatik der Frühaufklärung entwickelt werden konnte. Die Briefwechsel Bettina von Arnims, Charlotte von Steins, Dorothea Schlegels und Rahel Varnhagens weisen eine „Autorität gelebten Lebens“<sup>27</sup> auf; in ihnen wird mehr reflektiert und weniger relativiert als in den Briefen von Männern in dieser Zeit. Inge Stephan zeigt an einem Vergleich von Dorothea Schlegels Roman „Florentin“ und Friedrich Schlegels Roman „Lucinde“, dass „Florentin“ die viel reinere Umsetzung des romantischen Fragments und viel moderner sei als Schlegels „Lucinde“.<sup>28</sup> Weil die Frau von der Selbstbestimmung und Progression ausgeschlossen war, überschreibt Dorothea Schlegel in ihrem Roman die eigene Weiblichkeit in die Figur des Florentin, so dass eine Art „androgynen Vereinigungsphantasie“<sup>29</sup> gelingt. Der Überschreibung liegt eine Rebellion gegen festgelegte Rollenzuweisungen zugrunde.

In der Romantik setzt sich die Auffassung fort, dass die von Frauen verfassten Briefe Natürlichkeit aufweisen:

Daher ist es den Frauen auch so natürlich, daß sie das eigentlich zwecklose Briefschreiben, das Hin- und Herübertragen stiller Weltanschauungen und jeder Erfahrung des Herzens lieben, während doch die meisten Männer nicht ohne einen tüchtigen Grund die Feder zum Briefe ansetzen: es muß etwas bewegt, von seiner

---

<sup>26</sup> Siehe hierzu genauer: Stephan (2004a).

<sup>27</sup> Mattenklott (1985) 124f.

<sup>28</sup> Stephan (2004b) 250.

<sup>29</sup> Stephan (2004b) 242.



Stelle gebracht, erlangt, erprozessiert werden können, wenn ein männlicher Brief abgehn soll.<sup>30</sup>

Die „eiserne Feder“ des Mannes steht der „geflügelten Feder“ der Frau gegenüber. Ebenso argumentiert Friedrich Schlegel, der für das „Athenäum“ etwas „über die Griechen“ in Form eines Gesprächs schreiben will: „Ich habe mir nun überlegt, daß es besser ist, diese Form Wilhelmine zu überlassen. Es wird mir leichter und anzüglicher seyn, wenn ichs in einem *Frauenbrief an Sie* thun darf.“<sup>31</sup>

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts, Anfang des 19. Jahrhunderts ist es Frauen aus dem gehobenen gesellschaftlichen Schichten häufiger möglich zu reisen und die Erlebnisse aufzuschreiben. Weniger die Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse als Unterhaltung und Bildung streben die Autorinnen wie Ida Hahn-Hahn, Fanny Lewald, Lady Mary Montagne und Ida Pfeiffer an. Die zunehmend von Autorinnen erscheinende Reiseliteratur ist Ausdruck des Ausbruchsversuchs aus vorgeschriebenen Rollenzuweisungen. Auch in den weiblichen Erziehungs- und Bildungsromanen, etwa Ida Hahn-Hahns oder Fanny Lewalds, wird nun ein anderes, nicht mehr ein idealisiertes, sondern ein wirklichkeitsnahes Frauenbild vermittelt. Die Texte Annette von Droste-Hülshoffs wurden lange Zeit als Ausdruck des „Spannungsverhältnisses zwischen restaurativer weiblicher Selbstbeschränkung und Ausbruchs-/Entgrenzungsphantasien“ gelesen, da die Autorin sich einer ‚männlichen‘ Schrifttradition bediente, was als „Ausdruck der Verzweiflung über ihre ‚nicht gelebte‘ Weiblichkeit“ gelesen wurde.<sup>32</sup> Die Rezeption der Texte Annette von Droste-Hülshoffs zeigt exemplarisch die Problematik weiblicher Autorschaft, da Abweichungen von der festgestellten Norm (der Schreibweise einer Frau bzw. eines Mannes) als Schwäche, Ausbruch oder Kompensation eines psychologischen Defizits der Autorin interpretiert werden und nicht als das, was sie sind: künstlerisches Vermögen.

Bei den Dramatikerinnen um 1900 (Margarete Langkammer, Clara Viebig, Emilie Mataja u. a.) werden Forderungen nach Aufklärung und allgemeine Bildung der Töchter und Kritik an den Folgen der bourgeois Ehemoral laut. Sie produzieren naturalistische Familiendramen, richten den Blick auf den binnenfamiliären Raum und zeigen nicht mehr das leidende Weib, sondern Heldinnen als Opfer. Um die Jahrhundertwende zeichnen sich auch in Deutschland zwei divergierende feministische Grundpositionen in der Literatur ab, die auch die heutige Diskussion noch bestimmen: die einen kämpfen um die völlige Gleichstellung der

<sup>30</sup> Müller, Zwölf Reden über die Beredsamkeit und deren Verfall in Deutschland, zitiert nach: Ebrecht (1990) 207f.

<sup>31</sup> Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, Bd. 24, S. 184 (Brief vom 20. Oktober 1798).

<sup>32</sup> Dagegen: Morrien (2018) 671 u. 673.

Frau und lehnen biologisch hergeleitete Unterschiede kategorial ab (z. B. Franziska von Reventlow, Lou Andreas-Salomé), die anderen propagieren spezifisch weibliche Lebensformen im Sinne einer „neuen Weiblichkeit“ (z. B. Elsa Bernstein, Käthe Schirmacher).

Im 20. Jahrhundert hat Else Lasker-Schüler das Bild von der Eigenart und vom Vermögen schreibender Frauen tiefgreifend gewandelt: Sie hat Rollenverteilungen aufgebrochen, sich aus dem Rahmen eines bürgerlichen Lebenslaufs herausgearbeitet, in ihrer Lyrik ungehörte Töne und Sprechweisen formuliert. Neue Töne schlugen in dieser Zeit auch Gertrud Kolmar, Nelly Sachs und Ingeborg Bachmann an.

Der neue Feminismus, der von 1967/68 an von den Vereinigten Staaten und Frankreich ausging, führte zu einer öffentlichen Diskussion um die Rechte, die Funktion und den Status der Frau. Dem Ansatz von Simone de Beauvoir („Le Deuxième Sexe“, 1949, dt. „Das andere Geschlecht“, 1951), wonach die Frau zur Frau gemacht wird, steht Betty Friedans Devise „ändere dein Leben, nicht deine Umwelt“ in ihrem Werk „Der Weiblichkeitswahn“ (1963) gegenüber. Weitere feministische Positionen formulierten: Juliet Mitchell („Frauen, die längste Revolution“, 1966, eine Diskussion der marxistisch-feministischen Positionen zur Frauenunterdrückung), Kate Millett („Sexus und Herrschaft“, 1970, eine Theorie der Machtbeziehung zwischen Männern und Frauen), Shulamith Firestone („Frauenbefreiung und sexuelle Revolution“, 1970, eine Formulierung eines geschlechtlichen, nicht klassenspezifischen Materialismus), Ann Koedt („The Myth of the Vaginal Orgasm“, 1970), Mary Jane Sherfey („The Nature and Evolution of Female Sexuality“, 1974) und Alice Schwarzer („Der kleine Unterschied und seine großen Folgen“, 1975) über das Erleben weiblicher Sexualität. Der Fokus in der Literatur der Autorinnen in der Bundesrepublik liegt entweder auf der defizitären Stellung der Frau (Ingeborg Drewitz, Birgit Pausch) oder auf dem bundesrepublikanischen Alltag (Gabriele Wohmann, Gisela Elsner).

Die französischen Poststrukturalistinnen wie Luce Irigaray, Hélène Cixous und Julia Kristeva entwickelten in den 1980er Jahren Ideen zur „écriture féminine“ und zum „parler femme“, verharteten aber in einem Dualismus, wenn sie die männliche und weibliche Rede als Gegendiskurs verstanden, das Weibliche als das Andere, Verborgene oder Verdrängte zum Männlichen. Anstatt weiter die Besonderheiten weiblicher Textproduktion zu untersuchen, etwa wie Silvia Bovenschen („Gibt es eine weibliche Ästhetik?“, 1976) in der Tradition des französischen Poststrukturalismus, versuchten in den 1990er Jahren insbesondere US-amerikanische Gendertheoretikerinnen wie Judith Butler die festen Zuschreibungen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu überwinden, indem sie „sex“ und „gender“, das biologische und soziologische Geschlecht, unterschieden und

Geschlechterzuschreibungen bei Identität und Körper im Text als rhetorische Effekte verstanden.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts rückt der Unterschied im männlichen und weiblichen Schreibstil im Internet als Untersuchungsgegenstand in das Interesse der Forschung. Valeska Lübke hat in ihrer Arbeit über „Geschlecht und Körper im Internet“<sup>33</sup> festgestellt, dass ein kompetitiver Stil der Männer einem kooperativen Stil der Frauen gegenüberstehe. Während „er“ aggressiv schreibe und Behauptungen unbelegt lasse, nehme „sie“ Bezug auf das zuvor Geschriebene oder Gesagte und leiste konstruktive Kritik.<sup>34</sup> „Ihr“ emotionaler Stil und ihre Indirektheit erzeugten beim Gegenüber den Eindruck von Machtlosigkeit. „Er“ demonstrierte durch Redeunterbrechungen, Belehrungen und Erklärungen seine Macht.<sup>35</sup> Auch die Häufigkeit der gesendeten Nachrichten gebe Hinweis auf das Geschlecht des Verfassers und den Schreibstil: Langatmige und zahlreiche Nachrichten, die wegen der Asynchronität Unterbrechungen nicht zuließen und durch eine Ignoranz von Beiträgen und Argumenten in anderen Chat-Beiträgen oder E-Mail-Nachrichten auffielen, demonstrierten Macht.<sup>36</sup> Das Internet biete freilich die Möglichkeit, sein Geschlecht hinter nicknames, Akronymen und Pseudonymen zu verstecken. Den Schreibstil zu verändern, meint man, sei nicht so leicht. Doch geben etwa 55% der Frauen an, online anders zu kommunizieren als in der Face-to-face-Kommunikation. Andererseits hat Caja Thimm festgestellt, dass in der Online-Sprache und in der Face-to-face-Kommunikation die „Genderlect-Hypothese“ – der geschlechtsspezifische Gebrauch von Sprache – und die „Sex-Stereotyp-Hypothese“ – das im nickname codierte Geschlecht ruft Erwartungen und Reaktionen hervor – sehr wohl vorhanden sind.<sup>37</sup> Die „Sex-dialect hypothesis“, wie sie Burgoon vertritt, besagt, dass es ein typisch männliches Gesprächsverhalten gibt und ein typisch weibliches, beispielsweise die vermehrte Verwendung von tag-questions, der Einsatz von Abschwächungen (softeners) und Heckenausdrücken (hedges).<sup>38</sup> Während die männliche Rede eine hohe Intensität, etwa durch die Verwendung von Komparativen, besitze, sei der „female register“ eher, so Crosby, von einem „powerless style“ geprägt, der an einer niedrigen Sprechrate und an einer geringen Sprachmenge, an einer höheren Anzahl von Pausen und weniger Unterbrechungen, an Abschwächungen und Höflichkeitsformen erkennbar sei.<sup>39</sup>

---

<sup>33</sup> Lübke (2005).

<sup>34</sup> Siehe hierzu auch: Kotthoff (1993).

<sup>35</sup> Siehe hierzu: Trömel-Plötz (1985).

<sup>36</sup> Siehe hierzu: Herring (1997).

<sup>37</sup> Thimm (1995).

<sup>38</sup> Burgoon (1991).

<sup>39</sup> Crosby/Nyquist (1977).

Wie im Internet vollzog sich schon zuvor in der Film- und Medienbranche ein „gender trouble“, wie ihn Judith Butler in ihrem 1990 erschienen gleichnamigen Buch beschrieben hat. Während seit der Shakespeare-Zeit eigentlich nur die Doppelkodierung des weiblichen Subjekts in die *femme fatale* und in die kluge Heldin existierte, so wird in den Filmen „*Eyes White Shut*“ von Stanley Kubrick und „*Fight Club*“ von David Fincher sowie in der Person Madonna aber deutlich, dass das weibliche Subjekt die hermetisch männliche Halluzination zunehmend aufbricht und sich nicht mehr auf eine einzige Position festlegen lässt. Manifestiert wird dies auch in den sogenannten „*Drag Queens*“ oder „*Drag Kings*“. Instabile Geschlechtsidentitäten rücken als Forschungsgegenstand zunehmend in den Vordergrund, zum Teil gepaart mit einer Untersuchung von Topoi wie Räume, Macht, Gewalt.<sup>40</sup>

Der Überblick über Annahmen des weiblichen und männlichen Redens und Schreibens über die Jahrhunderte hinweg zeigt, dass eine Unterscheidung einer geschlechtsbezogenen Ausdrucksweise die Gefahr birgt, in stereotype Kategorisierungen zu verfallen. Ein Beispiel mag es verdeutlichen: Sophie La Roches Briefroman erschien anonym, zuerst schrieb man ihn Wieland, dem Herausgeber, zu. Demnach müsste es La Roche gelungen sein, eine „typische“ männliche Ausdrucksweise benutzt zu haben und ihre Figuren, egal ob weibliche oder männliche, entsprechend agieren und sprechen zu lassen. Goethe lässt Werther eine empfindsame Ausdrucksweise benutzen, die in ihrer Natürlichkeit Ausdruck der Zeit ist, aber in der Lesart der Zeitgenossen eine „typische“ Ausdrucksweise der Frauen war. Die Sprache gilt unbestritten als Ausdruck eines Individuums und damit auch seiner Innerlichkeit. Ein Individuum ist aber auch immer Produkt seiner Zeit und seiner Geschichte. Unbestritten ist auch, dass die Individualität des Autors oder der Autorin auf unterschiedlichste Weise in die Textproduktion einfließt, nur darf dies nicht absolut geschehen, wie dies in der Genieästhetik der Fall war,<sup>41</sup> sondern muss im Rahmen der historischen Konditioniertheit erfolgen. Daher interessiert in der

---

<sup>40</sup> Siehe: Vurgun (2005) u. Kuhlmann (2005).

<sup>41</sup> Für Goethe beispielsweise ist der Roman eine „subjective Epopöe, in welcher der Verfasser sich die Erlaubniß ausbittet, die Welt nach seiner Weise zu behandeln“. (Goethes Werke I, 42.2, 122 [Maximen und Reflexionen])

folgenden Abhandlung der Zusammenhang von Sprache und Geschlecht insofern, als darüber eine Geschichte des Subjekts generell und im Speziellen auch eine Geschichte der Emanzipation der Frau ihren Ausdruck findet. Es wird demnach im Folgenden nicht männliches und weibliches Schreiben im Kontext von Briefromanen untersucht. Vielmehr stehen Briefromane von Autoren und Autorinnen im Fokus, deren Figuren paradigmatisch für ihre Zeit sind. Da Autorinnen und Autoren allerdings unterschiedliche Zugänge zum Gegenstand und verschiedene Blicke auf das Subjekt richten können, Liebrand nennt es die „Gender-Rolle der Schreibenden“<sup>42</sup>, werden an geeigneten Stellen Briefromane von weiblichen und männlichen Autoren einer Epoche verglichen.

---

<sup>42</sup> Liebrand (2008) 8.

#### IV. Subjekttransformationen im Briefroman der Moderne, Postmoderne und Gegenwart

Subjekt – Gesellschaft – Medien stehen in einem Verhältnis der „Co-Evolution“<sup>1</sup>, deren Auswirkungen aufeinander Gegenstand der folgenden Untersuchung ist. Dabei wird die Literatur als Medium verstanden, in dem das Subjekt Gedanken und Gefühle äußert und damit sein Ich durch Praktiken der Selbstreflexion, Selbstvergewisserung und Selbstpräsentation realisiert.

##### 1. Selbstreflexion und Selbstwerdung des Subjekts am Ende des 18. Jahrhunderts

Die Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert ist für die Geschichte der Subjektivierung ein wichtiger Grundstein, da der Medienwandel weitreichende Auswirkungen auf die Transformation der Subjektivität hat, auf das Bewusstsein, Selbstbewusstsein, Ich.<sup>2</sup>

McLuhan geht davon aus, dass die Kultur und Technik der Schriftlichkeit durch die Erfindung des Buchdrucks das Subjekt in auditiven und taktilen Sinnen desensibilisiert und stattdessen auf einen Sehsinn ausgerichtet habe, der die Objekte in der Welt distanzierend wahrnehmen lasse.<sup>3</sup> Nicht im veloziferischen Hören, sondern im extensiv-kursorischen, an Neuem orientierten und ‚hermeneutischen‘ Lesen entwickelt sich mit Beginn der Schriftlichkeit eine neue „Subjektkultur“, die Auswirkungen auf die Form des modernen Subjekts haben. Reckwitz bezeichnet dies in Anlehnung an Rose (1996) und Butler (1997) als „Subjektivation“<sup>4</sup>. Butler versteht unter „Subjektivation“ den „Prozess der Subjektwerdung“<sup>5</sup>. Reckwitz unterscheidet dann drei Subjektivationsorte: Arbeit, Intimität, Technologien des Selbst (Lesen, Schreiben).<sup>6</sup>

Romane und Zeitschriften, insbesondere auch Frauenzeitschriften, nahmen Einfluss auf den Persönlichkeitskern der Leser, weil sie ihr Ich nun am vorgestellten Ich-Objekt schulten und ausrichteten. Die Romanfiguren galten als Leitfiguren einer literarisch verfassten Gesellschaft und als sozial imitierbare Charaktere. Auch aus diesem Grund stellte der Roman in den Augen der Sittenwächter des 18. Jahrhunderts eine große Gefahr dar, wenn er andere moralische Imperative enthielt als Texte und Romane, die durch Induktion und implizite moralische und anthropologi-

---

<sup>1</sup> Schmidt (2003) 138.

<sup>2</sup> Schulz (1979) 238.

<sup>3</sup> McLuhan (1995a) 29f., 47 u. 55.

<sup>4</sup> Reckwitz (2006) 10f.

<sup>5</sup> Butler (2001) 8.

<sup>6</sup> Reckwitz (2006) 55.

sche Imperative kulturelle Homogenität sicherstellen sollten. Der vergleichende Blick zum Anderen, den Romane und Zeitschriften nicht nur den Frauen gewährten, bildete die Grundvoraussetzung für die Ausrichtung oder Transformation des eigenen Ichs. Insbesondere (Auto-)Biographien und andere Selbstdarstellungsmedien waren in keinem anderen Jahrhundert als im achtzehnten derart vielfältig und reichlich vertreten und bei den Lesern äußerst beliebt.<sup>7</sup> Denn hierin war die Lebensgeschichte eines Menschen selbst das Thema und wurde ein „Code“ und ein „praktischer Sinn“ für die „Gestaltbarkeit“ der eigenen Lebensführung gefunden. Die Romane boten „eine ‚rationale Intelligibilität‘ des Handelns, eine reflexive Distanznahme zum eigenen Handeln und Erleben“<sup>8</sup>. Sie präsentierten ein „Modell einer bürgerlich gelungenen Existenz“<sup>9</sup> oder warnten durch negative Beispiele. Aus diesem Grund waren auch Richardsons Briefromane „Pamela“ und „Clarissa“ damals äußerst populär. Zusammen mit Rousseaus Briefroman „La Nouvelle Héloïse“ (1761) machten sie am Ende des 18. Jahrhunderts ein Drittel derjenigen Romane aus, die in Deutschland gelesen wurden. Die Protagonistinnen in Richardsons Romanen repräsentierten ein literarisches Subjekt in der „Post-Adoleszenz und mit der Differenz zwischen bürgerlichen und adeligen Subjekttypen“<sup>10</sup>. Sie vermittelten dem Leser „die bürgerliche Biografie als Ort moralischer und identitätsbezogener Bewährungsproben“<sup>11</sup>. Die Subjekte jedoch, die in dieser Zeit in den Briefromanen vorgestellt werden, so in Richardsons „Clarissa“ oder auch in Goethes „Werther“, sind „radikale Selbstexplorationen, die nicht mehr einer im bürgerlichen Sinne kontrollierten Subjektivität korrespondieren“<sup>12</sup>. Beim heuristischen Lesen findet eine Sensibilisierung und Emotionalisierung des Lesers insofern statt, als dieser oder diese jetzt gleiches anstrebt und seinem oder ihrem Leben eine neue Form zu geben gedenkt im Sinne von Greenblatts Verständnis des „self-fashioning“<sup>13</sup>.

Nicht nur im Lesen, sondern auch im Schreiben fand nun im Zuge der Medientransformation eine „Subjektivation“ (Reckwitz) statt, die im bürgerlichen Zeitalter zu einer prototypischen „Praktik des Selbst“<sup>14</sup> wurde: Das „egoorientierte Verfassen von Tagebüchern oder vergleichbarer, im regelmäßigen Rhythmus verfasster Texte der Selbstbeobachtung und des Selbstkommentars“<sup>15</sup> wurde populär, weil in diesen Genres das Selbst Thema, Adressat und Produkt war.

---

<sup>7</sup> Siehe hierzu auch: Wuthenow (1974) u. Nübel (1994).

<sup>8</sup> Reckwitz (2006) 163.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Reckwitz (2006) 166.

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Reckwitz (2006) 173.

<sup>13</sup> Siehe hierzu: Greenblatt (1980).

<sup>14</sup> Reckwitz (2006) 167.

<sup>15</sup> Ebd.

Der Übergang von der Mündlichkeits- zur Schriftlichkeitspraxis verlief, so Ong, von einem additiven oralen Stil zur logischen Ordnung und Subordination beim Schreiben (z. B. von der Oralität des Genesis-Textes zur begründenden Bibelübersetzung),<sup>16</sup> von der notwendigen Wiederholung und Redundanz des Gesagten zum Konservieren, Neudenken und Neuproduzieren im Schreiben,<sup>17</sup> vom dialogischen, chaotischen Verbalisieren zum monologisch-analytischen Denken.<sup>18</sup> Bezogen auf die Subjektivierung im Briefroman betrifft der Wandel Form und Inhalt der Lektüre, die Reaktion auf die Lektüre und die Art und Weise der Lektüre selbst: Es entstehen neue Subjekt-Repräsentanten in der neuen Form des Briefromans und der autobiographischen Schrift, es ergibt sich eine neue Art der Selbstreflexion und Selbst-Ordnung bei und nach der Lektüre der Romane, die nun solitär, iterativ, extensiv und cursorisch gelesen werden.

Die Buchproduktion stieg von 200.000 Exemplaren im 17. Jahrhundert auf 500.000 im 18. Jahrhundert, das Verhältnis lateinischer Titel zu deutschen wandelte sich von 38 zu 62 vor 1740 zu vier zu 96 bis 1800. Die Grundlagen für ein lesendes und diskutierfähiges Publikum schufen das höhere Schulwesen und die Universitäten. Es setzte eine „Leserevolution“<sup>19</sup> ein, die das Verhältnis von Nicht-Lesern zu potentiellen Lesern von drei zu eins zwischen 1800 und 1870 umdrehte. Die amerikanische und die französische Revolution kurbelten schließlich den Absatz der Zeitungen an. Zwischen 1765 und 1790 erschienen 2.000 neue Zeitschriften, 1.225 davon allein in den achtziger Jahren. Die neu gegründeten Lesevereine boten dabei eine „Plattform standesübergreifender gesellschaftlicher Kommunikation“<sup>20</sup>. Die literarischen Salons der Frühromantik, insbesondere der berühmte Jenaer Salon Caroline Schellings und der Berliner Salon Rahel Varnhagens, waren Ausdruck romantischer Geselligkeit. Die Kunst nahm im 19. Jahrhundert einen „zentralen Platz im bürgerlichen Leben“<sup>21</sup> ein. Die Ausbreitung der Literatur und Journale, öffentlicher Kunstmuseen, Berufsorchester etc. sorgte für eine „Verbürgerlichung“<sup>22</sup> der Künste. Die Literatur war Organ der Diskussion und der gesellschaftlichen Kritik sowie Ausdruck der Zeit.

Die Heranbildung eines selbstständigen „Berufssubjekts“<sup>23</sup> im Wirtschafts- und Bildungsbürgertum und in den freien Berufen lässt sich an der Zunahme der Schriftsteller, zu denen Dichter, Schriftsteller, Professoren

---

<sup>16</sup> Ong (1987) 42f.

<sup>17</sup> Ong (1987) 45f.

<sup>18</sup> Ong (1987) 105.

<sup>19</sup> Nipperdey (1991) 587.

<sup>20</sup> Wehler (2008) Bd. 1, S. 322, auch vorher: S. 303, S. 304, S. 308, S. 309.

<sup>21</sup> Nipperdey (1991) 533.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Reckwitz (2006) 103.



ren zählten, ablesen: Die Zahl der Schriftsteller um 1770 (gut 3.000) verdoppelt sich bis 1788 auf 6.200 und nimmt bis 1800 auf rund 10.650 zu.<sup>24</sup>

„Self-fashioning“ (Greenblatt) und „Praktiken des Selbst“ (Reckwitz) können als Schlagwörter des sich am Ende des 18. Jahrhunderts herausbildenden Bürgertums gelten. Medium dieser Praktik sind der Roman als neue Gattung der anbrechenden Moderne und die sich in dieser Zeit etablierenden Journale und Zeitschriften, die insbesondere für die Subjektivierung der Frauen bedeutsam sind. Diese Medien tragen zur moralischen Subjektivierung bei und begünstigen die Bewusstwerdung des eigenen Selbst.

Das 18. Jahrhundert erweist sich als das Zeitalter der Journalliteratur, der Zeitschriften, Taschenbücher, Kalender und Musenalmanache. Während zwischen 1730 und 1740 rund 176 Zeitschriften gegründet wurden, so konnten in den Jahren zwischen 1766 und 1790 2.191 Neugründungen registriert werden.<sup>25</sup> Die Journale hatten erheblichen Anteil an der Entwicklung und Entfaltung des literarischen Marktes sowie der bürgerlichen kulturellen Öffentlichkeit. Um 1800 gab es zwischen 350.000 und 555.000 potentielle Leser, was in etwa fünfundzwanzig Prozent der Bevölkerung ausmachte. Durch die neue Buch- und Lesekultur transformierte sich insbesondere auch das weibliche Subjekt. Um 1800 wurden die Mütter zur „Zentralstelle der Kulturation“<sup>26</sup>: Eigens für sie verfasste Fibeln sollten sie darin unterstützen, elementare Verhaltensregeln, Benehmen, Schreiben, Lesen, europäisches Wissen den Kindern zu vermitteln. Das weibliche Geschlecht hatte nicht mehr nur die Funktion der Leserin, sondern auch die der Erzieherin. Doch auch das Leseverhalten änderte sich: Sie las Romane, die die Leselust förderten, und die jetzt erstmals erscheinenden Zeitschriften für Frauen<sup>27</sup> und von Frauen<sup>28</sup> sowie für allgemein literarisch Interessierte<sup>29</sup>. Auch meldete sich die Frau jetzt als Dichterin zu Wort, wenn auch anfangs zunächst versteckt hinter einer männlichen Herausge-

---

<sup>24</sup> Wehler (2008) Bd. 1, S. 314.

<sup>25</sup> Siehe: Ungern-Sternberg (1980) 135.

<sup>26</sup> Kittler (1987) 33.

<sup>27</sup> Zu nennen wären hier: „Iris“ von Jacobi und Heinse, 1774–76; „Die Akademie der Grazien“ von Schütz, 1774–76; „Journal des Luxus und der Moden“ von Bertuch, 1786–1827.

<sup>28</sup> Zu nennen wären hier: „Für Hamburgs Töchter“ von Ernestine Hofmann, 1779; „Wochenblatt für's Schöne Geschlecht“ von Charlotte Henriette von Hezel, 1779; „Papiere einiger Freunde“ von Dorothea Lilien, 1780–83; „Pomona für Teutschlands Töchter“ von Sophie von La Roche, 1783/84; „Amaliens Erholungsstunden“ von Marianne Ehrmann, 1790–92.

<sup>29</sup> Zu nennen wären hier: „Propyläen“, „Athenäum“, „Thalia“, „Horen“, „Allgemeine Deutsche Bibliothek“, „Allgemeine Literatur-Zeitung“, „Gelehrte Anzeigen“.

berschaft.<sup>30</sup> Denn für die gebildeten Frauen am Ausgang des 18. Jahrhunderts gab es keine lebenspraktische Perspektive der Professionalität, einzig der Weg in die literarische Öffentlichkeit stand ihnen offen.<sup>31</sup> Mit der Herausgabe eigener Journale gelang der Frau ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu mehr gesellschaftlicher Anerkennung, Selbstbetätigung und Autonomie. Bis in die 40er Jahre des 19. Jahrhunderts allerdings waren es zumeist adlige Frauen, die als Schriftstellerinnen oder in Briefen und Tagebüchern gegen die Begrenztheit des Lebens als Frau aufbegehrten. Die lesende und schreibende Frau definierte und legitimierte sich in der Lektüre und durch das Schreiben neu oder erstmals überhaupt. Die Frau galt nicht mehr als Hausfrau und Mutter, sondern als Gesprächspartnerin und Person. Die Frauen waren besser gebildet und beschäftigten sich in ihrer Freizeit mit Musik, Theater, Französisch und Literatur. Im Prozess der Feminisierung der Frau, dessen Ausdruck die Klavier spielende Tochter ist, blühten dann nach 1815 die mittleren und höheren Töchterschulen auf. Zu unterscheiden aber ist das Tugendideal der Landadligen von der Frau am Hof und der bürgerlichen Frau. Die Landadelige hatte Hausmutter und Erzieherin der Kinder zu sein, sie sollte gottesfürchtig, häuslich und fleißig sein. Von der adligen und höfischen Frau erwartete man Etikette, geistreiche Konversation und Zur-Schau-Stellung des Prestiges, also all das, was Norbert Elias mit dem Begriff der „höfischen Rationalität“<sup>32</sup> beschrieb. „In das bürgerliche Frauenbild eingewoben waren Facetten des adelig-höfischen Frauenbildes wie auch der Adelskritik.“<sup>33</sup> Tendenzen einer Verbürgerlichung des Frauenbildes auch im Adelskreis lassen sich am Wunsch einer Liebesheirat und der Kindererziehung ablesen. Bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts ist eine intensiviertere Religiosität und Innerlichkeit festzustellen.

---

<sup>30</sup> So beispielsweise im Fall Sophie von La Roches (Wieland) und Dorothea Veits (Friedrich Schlegel) oder Karoline von Günderrodes, die unter dem männlichen Pseudonym Tian veröffentlichte. In Frankreich veröffentlichte Amandine Aurore Lucile Dupin de Francueil ihre Romane und zeitkritischen Beiträge unter dem männlichen Pseudonym George Sand, unter dem Pseudonym George Elliot erschienen die Schriften Mary Anne Evans'. Ihren wahren Namen und ihr wahres Geschlecht verschleierten die deutschen Schriftstellerinnen durch Abkürzungen wie E. Marlitt (Friederike Henriette Christiane Eugenie John) oder E. Werner (Elisabeth Bürstenbinder).

<sup>31</sup> Siehe hierzu: Kammler (1992), v. a. 189f. Diesen Weg wählten zwischen 1750 und 1870 u. a.: Charlotte von Ahlefeld, Bettina von Arnim, Annette von Droste-Hülshoff, Karoline von Günderrode, Sophie Mereau, Caroline de la Motte Foqué, Maria Anna Sagar, Johanna Schopenhauer, Rahel Varnhagen, Johanna Isabella von Wallenrodt, Karoline von Wolzogen. Als erste Berufsjournalistin im deutschsprachigen Raum gilt Marianne Ehrmann (1753–1795).

<sup>32</sup> Elias (<sup>3</sup>1981) 167ff.

<sup>33</sup> Paletschek (1994) 165.

Die „Moralischen Wochenschriften“ waren nicht nur Wegbereiter der weiblichen Professionalisierung im Bereich der neuen Medien, sondern auch das Sprachrohr der Aufklärung. Sie waren das Organ, in denen politische und erzieherische Themen diskutiert wurden: Erziehung der Sittlichkeit, Toleranz, Tugendhaftigkeit und Moral, das Zusammenleben in der Gesellschaft, der Hof und die Kritik an ihm. Sie folgten dem Vorbild der von den Engländern Joseph Addison und Richard Steele verfassten und veröffentlichten „moral weeklies“ „The Tatler“ (1708–1711), „The Spectator“ (1711–1712, 1714), „The Guardian“ (1712–1713). Auch in Frankreich gab es einen Vorreiter dieser neuen Gattung, den „Mercure Galant“. Zunächst wurden diese Originale als Übersetzungen und Nachahmungen in Deutschland herausgegeben: Hier ist vor allem die von Johann Mattheson herausgegebene Wochenschrift „Der Vernünftler. Teutscher Auszug aus den Engelländischen Moral-Schriften Des Tatler Und Spectator“ (1713–1714) zu erwähnen. Eine deutsche moralische Wochenschrift war der von 1724 bis 1726 sehr erfolgreich in Deutschland erscheinende „Patriot“. 1725 erschien dann die erste Frauenzeitschrift, „Die vernünftigen Tadlerinnen“, herausgegeben von Johann Christoph Gottsched. Die Leserinnen wurden zum Teil zur Einsendung eigener Beiträge und Leserbriefe ermutigt, so dass hieraus eine neue literarische Öffentlichkeit entstand, in der die Bürger sich über moralische und weltanschauliche Fragen äußern konnten.<sup>34</sup>

Eines der erfolgreichsten Journale dieses Typs war Sophie La Roches Monatsschrift „Pomona“, deren Auflage etwa 1500 Exemplare betrug. Im Vorwort grenzt sich die Herausgeberin selbstbewusst gegenüber den von Männern herausgegebenen Journalen ab:

Das [von David Christoph Seybold herausgegebene] Magazin für Frauenzimmer und das [von G. W. F. Jahn herausgegebene] „Jahrbuch der Denkwürdigkeiten für das schöne Geschlecht“ – zeigen meinen Leserinnen, was teutsche Männer uns nützlich und gefällig achten. Pomona – wird Ihnen sagen, was ich als Frau dafür halte.<sup>35</sup>

Das Journal weist zwar noch stark epische Züge auf, doch integriert es verschiedene Darbietungsformen: Es wechseln ab Briefe, Gedichte, Reisebeschreibungen, moralische Erzählungen und „Briefe und Antworten“, eine Rubrik, die auf das angestrebte enge Verhältnis zu den Leserinnen hinweist und den realen Kommunikationsaustausch. Ziel des Frauenjournals war die moralische Erziehung der Frau zu einem weiblichen „Geschlechtscharakter“, worin eine Aneignung der naturphilosophischen Gedanken Rousseaus zu erkennen ist. Wie er den Unterschied der Ge-

<sup>34</sup> Weitere „Moralische Wochenschriften“ sind „Die Discourse der Mahler“ (Zürich 1721–23) und „Der Biedermann“ (Leipzig 1727–29).

<sup>35</sup> La Roche, Pomona für Teutschlands Töchter, Januar 1783, S. 3.

schlechter herausstellt und die Frau als Ergänzung zum Mann versteht, ist auch in La Roches Wochenschrift ein proklamierter „freywilliger“ Rückzug der Frau in die Sphäre des Hauses als Wesen „zweyten Ranges“ zu erkennen:

Schön, moralisch schön ist es von uns, daß wir [...] freywillig der ersten Bestimmung der Natur getreu, nur als Gehülffinnen und Gesellschafterinnen der Männer in dem zweyten Rang der Verdienste stehen bleiben, in den Häusern, die sie bauen, ihr Leben ihnen versüßen.<sup>36</sup>

Dieser Wandel im Rollenverständnis der Frau zur Zeit der Empfindsamkeit ist fatal für den Autonomieprozess der Frau. Um so erstaunlicher ist, dass Sophie La Roche in ihrem Briefroman „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ rund zehn Jahre zuvor ein ganz anderes Frauenbild skizziert hat, das noch geprägt war von den neuen Ideen, die in den Romanen aus England und Frankreich zu lesen waren.

Die Konstituenten der frühen bürgerlichen Kultur des 17. und 18. Jahrhunderts trugen selbstverständlich dazu bei, dass durch beschleunigte Verkehrstechnologien ein globalisierter Austausch auch im Bereich der Literatur stattfand, so auch im Fall von Richardsons Briefromanen.

Die erste deutsche Übersetzung von Samuel Richardsons „Pamela“ (1741) wurde binnen Jahresfrist nach dem Erscheinen des Originals in Hamburg verlegt. Eine Leipziger Ausgabe folgte ein Jahr später und wurde 1750 erneut aufgelegt. Die „Clarissa“ war noch erfolgreicher. Nach der ersten Übersetzung aus Göttingen (1748), die 1768 erneut aufgelegt wurde, erschienen 1790 je noch eine Leipziger und Mannheimer Fassung. Die bei Weidmann in Leipzig herausgebrachte deutsche Übersetzung von Richardsons „The History of Sir Charles Grandison“ (1753–1754) wurde zwischen 1754 und 1764 insgesamt dreimal aufgelegt.<sup>37</sup>

Die auch globalisierte Verbreitung der Schriftkultur stellte die Voraussetzung für die ausgedehnten Praktiken des Lesens und Schreibens insbesondere im Bürgertum dar. So war beispielsweise „Sir Charles Grandison“ Cornelia Goethes Lieblingsbuch; sie konnte sich mit der Figur der Harriet Byron identifizieren.<sup>38</sup> Auch Schiller nahm in seiner Einleitung zu seiner Erzählung „Eine großmütige Handlung“ explizit auf die beiden Texte „Sir Charles Grandison“ und „Pamela oder die belohnte Tugend“ Bezug und hoffte, dass sein Text den Leser „wärmer zurücklassen werde“<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> La Roche, Pomona für Teutschlands Töchter, Zehntes Heft, Oktober 1784, S. 932f.

<sup>37</sup> Willenberg (2008) 178.

<sup>38</sup> Prokop (1991) 209.

<sup>39</sup> Schillers Werke, Bd. 16, S. 3.

Schillers Erzählung ist eine Entsagungsgeschichte. Zwei Brüder lieben dieselbe Frau. Aus Edelmüt verlässt der ältere Bruder die Heimat und übergibt seinem Bruder die Frau. Dieser übertrifft seinen Bruder noch an Tugend und wandert ebenfalls aus. Aus den Niederlanden (Batavia) schreibt er seinem Bruder und fordert ihn auf, die Geliebte zu heiraten, was auch geschieht. Doch schon nach einem Jahr stirbt die Gattin und sagt sterbend, dass sie den jüngeren Bruder mehr geliebt habe. Während die Brüder ihre Liebe aushandeln, wird nach den Gefühlen der Frau nicht gefragt. Anders als Pamela äußert Schillers Protagonistin sich nicht und wird nicht befragt, ist aber auch – wie in Richardsons „Grandison“ – Opfer der männlichen Spiele.

Das ‚neue‘ Subjekt der Bürgerlichkeit grenzt sich durch seine Praktik der Innerlichkeit und Tugendhaftigkeit vom Adel ab. Was vordergründig als eine politisch-soziale Unterscheidung aussehe, so Reckwitz, sei in der Tiefenstruktur eine kulturelle Unterscheidung in Bezug auf die Artifizialität (Natürlichkeit vs. Künstlichkeit), Exzessivität (Moderatheit vs. Maßlosigkeit) und Referentialität (Zweckhaftigkeit vs. sich selbst genug).<sup>40</sup> Im Kontrast zur (angeblichen) Disziplinlosigkeit und Unberechenbarkeit des aristokratischen Subjekts behauptet das Bürgertum für sich eine Moralität, die Mäßigung, Transparenz und Zweckhaftigkeit beinhaltet.

Die Familie der feudalen und höfischen Gesellschaft wird von der bürgerlichen Gesellschaft als ‚amoralisch‘, ‚emotionslos‘ und ‚unnatürlich‘ angesehen.<sup>41</sup> Zum Ideal erhoben wird eine bürgerliche Intimsphäre, in der Freundschaft als Seelenfreundschaft konzipiert ist und das Subjekt in der Kommunikation mit Familienangehörigen, vor allem aber mit Freunden, zur Selbst- und Fremdpsychologisierung fähig ist. In den Gedichten der Empfindsamkeit und des Sturms und Drangs wird ein Freundschaftspathos gepflegt (Gedichte des Göttinger Hains, beispielsweise Klopstocks Ode „Der Zürchersee“, 1750) und zum ersten Mal auch der einfache Mann adressiert (etwa Klopstocks Gedicht „An Herr Schmidt“).

Auch die Ehe erfährt eine Neudefinition. Locke und Kant verstehen sie als freiwillige, reziproke Vertragsgemeinschaft (quasi-ökonomisch), die eine Sympathiebekundung zweier Individuen darstellt und in der das Glück des anderen gesteigert wird. Dieser „amor benevolentiae“ (Liebe des Wohlwollens) steht die egoistische „amor concupiscentiae“ (Liebe des Begehrens) der feudalen Gesellschaft gegenüber, in der das Private öffentlich ist und die Ehe als Zweckgemeinschaft dient. Ähnlich zweckorientiert ist die Eltern-Kind-Beziehung in der feudalen Gesellschaft, während das Bürgertum das Elternhaus als einen Bildungsraum versteht, in

---

<sup>40</sup> Reckwitz (2006) 178f.

<sup>41</sup> Siehe: Reckwitz (2006) 134.

dem die allmähliche Entwicklung des „bürgerlichen Rationalsubjekts“<sup>42</sup> stattfindet, das moderat, selbstkontrolliert, diszipliniert im Bezug zu seinen Affekten und zu der Zeit ist. Dem moderaten, sexuell tugendhaften bürgerlichen Subjekt steht das in seinem Sexualverhalten multiple feudale Subjekt gegenüber, das egoistisch und ausschweifend ist.

Im bürgerlichen Zeitalter erfolgt nicht nur die Herausbildung eines moralischen und eines sich selbst regulierenden Subjekts, das einerseits „Grenzstabilisierung“, andererseits „Grenzüberschreitung“ fordert, sondern auch die Konstitution zweier Geschlechter, die jedoch noch nicht auf das sexuelle Geschlecht bezogen sind.<sup>43</sup> Der/die Emotionale (z. B. der Schwärmer, die Träumerin) steht dem/der Rationalen (dem kalkulierenden Hausvater, der taktierenden Geliebten) gegenüber.<sup>44</sup> Es entstehen Antagonismen „zwischen Rationalität und Emotionalität, Disziplin und Spekulation, sowie Selbstkontrolle und Individualität“<sup>45</sup>, die eine Gefahr der bürgerlichen Selbstregulierung im ökonomischen, emotionalen und kognitiv-ästhetischen Bereich bedeuteten.

Angestrebt wird insbesondere dann in der Aufklärung (1720–1800) eine Bildung des Subjekts durch einen moralischen Code und durch die Autonomie des Subjekts von auferlegten Zwängen politischer, religiöser, sozialer Art. Anstatt einer homogenen Identität bilde das Subjekt des bürgerlichen Zeitalters nun eine hybride Kombination von moralischem und selbstorientiertem Subjektcode, so Reckwitz.<sup>46</sup>

In Sophie von La Roches Briefroman „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ vertritt die Hauptfigur dieses hybride Subjekt, das moralisch und zugleich selbstorientiert handelt. Das Fräulein von Sternheim findet ihre Tugend im Vollbringen von Wohltätigkeiten und ihr Selbst in ihrer Tätigkeit als Lehrerin und Vorsteherin eines Hospitals. Damit gelingt dem Fräulein von Sternheim der Weg in die Unabhängigkeit, den ihr literarisches Vorbild Clarissa aus Richardsons gleichnamigem Roman bereitet hatte. Goethes Werther-Figur hingegen scheitert an den Tugendvorstellungen der Gesellschaft und seiner zu starken Selbstorientierung.

Mit dem Fräulein von Sternheim und Werther werden zwei Subjektmodelle vorgestellt, die unterschiedliche Wege der Selbstorientierung repräsentieren und das Verhältnis von empfindsamem, aufgeklärtem Ich und konservativer, ständisch orientierter Gesellschaft beleuchten.

---

<sup>42</sup> Reckwitz (2006) 145.

<sup>43</sup> Reckwitz (2006) 197.

<sup>44</sup> Siehe hierzu: Thomas (1772) u. Roussel (1775).

<sup>45</sup> Reckwitz (2006) 197.

<sup>46</sup> Siehe: Reckwitz (2006) 105.

## 1.1 „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“

Die „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ wurde 1771 anonym von Christoph Martin Wieland, dem Vetter und einstigen Verlobten Sophie von La Roches, herausgegeben. Der Roman besteht im ersten Drittel aus Dokumenten und vereinzelt Briefen der Protagonistin, die eine fiktive Herausgeberin, Rosina, geordnet hat. Hierdurch wird der Leser über die Geschichte und die Familie der Protagonistin in Kenntnis gesetzt. Dieser Teil des Romans hat Ähnlichkeiten mit den Memoirenromanen, in denen ein Erzähler rückblickend von seinem Leben berichtet, beispielsweise mit Marivaux' „La Vie de Marianne“ (1731) oder Clelands „Fanny Hill“ (1749). Nach dieser Sammlung von Dokumenten folgt im „Sternheim“-Roman ein mehrsträngiger Briefdialog, der in der Technik Richardsons Briefroman „Clarissa“ folgt, in dem aber auch brieffremde Zeugnisse, vor allem das Tagebuch des Fräuleins von Sternheim während ihrer Gefangenschaft in Schottland, eingegliedert sind. Hierin ähnelt der Roman Richardsons „Pamela“-Roman, der zu einem Drittel ebenfalls als Tagebuch konzipiert ist. Deswegen mag Alan Corkhill La Roches Roman „nicht völlig der Gattung des Briefromans zuordnen“<sup>47</sup>. La Roches Roman erschien in einer Zeit, in der die Briefromane Richardsons und Rousseaus populär waren, insbesondere auch bei der weiblichen Leserschaft. Als eine „gelehrige Schülerin“ Rousseaus und Richardsons wird Sophie von La Roche gemeinhin angesehen.<sup>48</sup>

Rousseaus Briefroman war vor der Französischen Revolution in Deutschland so beliebt, weil er der Mentalität der Empfindsamkeit entsprach. Er weist die Liebe als authentisches Gefühl aus und sexuelles Begehren – den sozialen Normen zum Trotz – als naturgemäß. Die Rechte des Individuums kontrastiert er mit einer sie verhindernden Gesellschaft, wenngleich er für eine harmonisierende Weltordnung eintritt, in der nicht die Liebeserfüllung mehr gilt als die sozialen Normen, sondern Tugend als Selbstverwirklichung in der Weltordnung praktiziert wird.

Rousseau zeigt in seinem Erziehungsroman an den Figuren des Emil und des Vikars, wie ein Mensch Glück erlangen kann. Seine Konzeption sollten für Sophie von La Roche wie für die meisten Autoren und Autorinnen des Sturms und Drangs, auch für Kant, Denkanstoß sein und in ihre Werke Eingang finden.

Allerdings führt Sophie La Roche ein konträres Frauenbild zu Rousseau ein, der in seinem 1762 erschienen Erziehungsroman „Émile“ Sophie (!) zur Hausfrau und Mutter erziehen will, die nicht gleichberechtigt ihrem Mann gegenüber steht, sondern „eigens geschaffen ist, um dem

---

<sup>47</sup> Corkhill (2003) 68.

<sup>48</sup> Morrien (2003) 66. Siehe auch schon: Ridderhoff (1896).

Mann zu gefallen<sup>49</sup>. Rousseau billigt der Frau nur ein Mindestmaß an Bildung zu, damit sie sich mit ihrem Mann unterhalten kann, doch soll ihre Rolle dadurch nicht aufgebrochen werden. Wenn sich Frauen „männliche Eigenschaften“ aneigneten, bestehe die Gefahr, dass sie „dadurch ihre eigentlichen Pflichten vergessen“<sup>50</sup>.

### *Die neue Clarissa*

La Roches Roman ist als Antwort auf Richardsons Briefroman „Clarissa“ zu lesen, der nicht im Sinne einer Epigonalität Vorhandenes nachahmt, sondern ein Gegenbild zur Vorlage entwickelt. Darüber hinaus scheinen im Roman die Gedanken Rousseaus auf. Zu Richardsons „Clarissa“ zeigt La Roches Briefroman Parallelen in der narrativen Technik (polyperspektivischer Briefroman), in den Charakteren (Lovelace und Seymour, Clarissa und Sophie) und im Plot (Frau als Opfer von Intrigen, Versuch der Emanzipation). Jedoch divergiert die Lösung, wie die jeweilige Protagonistin für sich Freiheit und persönliches Glück erlangt.

Clarissa befreit sich durch ihren Tod von der männlichen Dominanz. Der „euthanatos“ „elevates her to the rank of a saint and martyr and makes her an example to her sex of a woman who has refused to succumb to a man's will.“<sup>51</sup> Clarissas langer Kampf gegen männliche Bevormundung kann als Protest gelesen werden, wie es Arnds vorschlägt.<sup>52</sup> Clarissa weigert sich zu Beginn des Romans, Solmes zu heiraten, weil sie sich ihm nicht unterordnen will, schon gar nicht, weil er „noch unwissender, noch unbelesener, und noch niederträchtiger“<sup>53</sup> sei als sie selbst. Sie verlässt ihre Familie, in der sie insbesondere durch den Willen ihres Vaters und Bruders bevormundet war, und gerät in die Fänge von Lovelace, womit ihr Abweg und Fall in Derbys Machtbereich beginnt. Nach ihrer Vergewaltigung kehrt sie zu der Asexualität zurück, die ihre bürgerliche Familie gutgeheißen hatte. Ihr psychischer Niedergang und ihre Anpassung am Ende lassen ihren Weg als „Antibildung“<sup>54</sup> erscheinen und sie selbst als gescheiterte Heldin, die zu schwach war, um gegen die durch männliche Kraft bestimmte Welt zu bestehen. Doch ihr körperlicher Niedergang geht einher mit dem Anwachsen ihrer geistigen und intellektuellen Fähigkeiten. Miss Howe gibt in einem Brief an John Belford Clarissas Meinung über den Unterschied zwischen männlichem und weiblichem Schreiben wieder:

---

<sup>49</sup> Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung*, S. 386.

<sup>50</sup> Ebd., S. 393.

<sup>51</sup> Arnds (1997) 100.

<sup>52</sup> Ebd.

<sup>53</sup> Richardson, *Clarissa*, Bd. 2, S. 103.

<sup>54</sup> Arnds (1997) 103.



Wer sieht nicht, waren ungefähr ihre Worte, daß diejenigen Frauenzimmer, welche am Schreiben Vergnügen finden, in allen Annehmlichkeiten der vertrauten Schreibart die Mannspersonen übertreffen? Ihre sanfte Gemüthsart, die Zärtlichkeit in ihren Meynungen und Grundsätzen, die durch die Art ihrer Erziehung vermehret wird, und die Lebhaftigkeit ihrer Einbildungskräfte, geben ihnen die Geschicklichkeit zu einer hohen Stufe des Vorzugs in dieser Beschäftigung: da hingegen gelehrte Männer, wie man sie nennet; jedoch nur bloß gelehrte Männer; sich über das natürlich Leichte und Freye, welches diese, und in der That auch alle andere Schreibarten, vorzüglich macht, zu erheben suchen, und, wenn sie glauben, daß es ihnen am besten gelungen ist, über alle natürliche Schönheit hinaus, oder vielmehr unter dieselbe erniedrigt sind.<sup>55</sup>

Clarissa ist der Ansicht, dass Frauen in ihrer Schreibart die Männer übertreffen. Denn Frauen schrieben so, wie sie fühlen und denken. Die „gelehrten“ Männer hingegen bemühten sich in ihrem rhetorisch überhöhten Schreibstil über das „natürlich Leichte und Freye“ hinwegzusetzen, wodurch sie sich aber selbst unter den Schreibstil der Frauen erniedrigten, die Clarissa als höher bewertet. Im Verlauf des Romans entwickelt sie jedoch einen rhetorischen, aus damaliger Sicht, männlichen Stil, und Lovelaces Sätze lösen sich regelrecht auf, werden assoziativ, elliptisch und gleichen damit eher dem vorgeblich weiblichen Stil. Seinem Freund John Belford beispielsweise schreibt er:

Overflucht! ich möchte des Todes seyn! -- Zu Grunde! verlohren! bezogen, berückt! Wer Henker! hätte das gedacht! Die Fräulein ist fort! -- gänzlich fort! Entlaufen! Du weißt nicht, du kannst dir nicht vorstellen, was für ein Kummer mein Herz naget! -- Was soll ich thun? -- O Gott, o Gott, o Gott!<sup>56</sup>

Sie hingegen findet gegenüber Anna Howe wohlbedachte Worte. Selbst in einem Moment größten Ärgernisses weiß sie sich selbst zu zügeln und rationale Entscheidungen zu formulieren:

Sie überladen mich, meine liebste Fräulein Howe, durch Ihre feurige und doch standhafte Liebe. Ich will mich sehr kurz fassen: weil ich nicht wohl, ob gleich ein großes Theil besser, als vorher, bin [...]. Zum voraus aber muß ich Ihnen sagen, meine Werthe, daß ich den Menschen nicht nehmen will -- Zürnen Sie nicht über mich -- Allein in der That, ich will ihn nicht. [...] Ich bin itzo keine Gefangene mehr in einem schändlichen Hause. Ich bin nun den Ränken des Menschen nicht mehr bloß gestellet. Ich bin nicht mehr genöthigt, mich aus Furcht vor ihm in Winkel zu verstecken. [...] In Wahrheit, ich bin sehr schwach und krank [...]. Mein Ge-

<sup>55</sup> Richardson, Clarissa, Bd. 7, S. 810.

<sup>56</sup> Richardson, Clarissa, Bd. 5, S. 111.

müth selbst, kann ich befinden, fängt an stärker zu werden: und mich deucht, ich finde mich bisweilen meinem Elende überlegen. Ich werde wohl manches mal wieder sinken. Das muß ich vermuthen. Und meines Vaters Fluch – – Jedoch Sie werden mit mir schelten, daß ich dessen auch itzo Erwähnung thue, da ich eben meine Trostgründe erzähle.<sup>57</sup>

Wie Clarissa Harlowe sucht auch Sophie von Sternheim ihr individuelles Glück. Ihre beiden Forderungen resultieren aus dem, was die Aufklärung lehrte und brachte. Jedoch müssen beide sehr schnell lernen, dass persönliches Glück innerhalb der Gesellschaft nicht erreicht werden kann. Clarissa kehrt sich ab von ihrer Familie, von ihrem Geburtsort und von der bürgerlichen Lebensweise und -einstellung, die dort vorherrscht. Auch Sophie verlässt die bürgerlichen Pfade, die ihre Eltern ihre gewiesen hatten, wendet sich dann dem mit Intrigen belasteten und mit sexuellen Ausschweifungen geprägten Leben am Hof zu. Hier findet sie nicht ihr individuelles Glück, sondern erst in England, wo sie als Madam Leidens eine selbstständige Tätigkeit ausübt und wohltätig, tugendhaft agieren kann. Doch da sie dieses Leben nur zeitweise führt, könne sie nicht als „eigentliches Musterbeispiel aufklärerischer, weiblicher Tugend, und damit geglückten Lebens“<sup>58</sup> gelten, meint Pendorf.

Während jedoch Clarissa ihr höchstes Glück erst mit ihrem Tod erreicht, findet das Fräulein von Sternheim ihr Glück zwar auch spät, aber doch rechtzeitig in der Ehe mit Seymour und in ihrer Tätigkeit als Lehrerin.

### *Eine negative Heldin?*

Während Arnds die Ehe mit Seymour als „culmination of happiness“<sup>59</sup> betrachtet, sieht Kastinger Riley darin die Bestätigung des Abwegs des Individuums Sophie von Sternheim.<sup>60</sup> Statt dem bürgerlichen Lebensstil ihrer Eltern treu zu bleiben, sehne sich Sophie nach der Verbindung mit dem Adel, was durch die Ehe mit Seymour erfüllt werde. Aus diesem Grund beurteilt Kastinger Riley das Fräulein von Sternheim auch als „negative Heldin“<sup>61</sup>, die nicht zur Nachahmung aufrufen, sondern vielmehr warnen soll. Denn Sophie trete quasi als *advocatus diaboli* auf, wenn sie die Subordination der Frau gegenüber dem Mann, die Rechte der Gesellschaft über das Individuum sowie die bevorzugte Stellung des Adels gegenüber

---

<sup>57</sup> Richardson, Clarissa, Bd. 6, S. 390.

<sup>58</sup> Pendorf (2011) 181.

<sup>59</sup> Arnds (1997) 99.

<sup>60</sup> Kastinger Riley (1986) 40.

<sup>61</sup> Kastinger Riley (1986) 30.

dem Volk und dem Bürgertum anerkenne.<sup>62</sup> Sie halte an den alten Regeln fest und verpasse durch die Reintegration in die patriarchalisch geprägte Gesellschaft die Entwicklung hin zum aufgeklärten Bürgertum, das sein Glück nicht mehr über die Tugend bestimme, sondern über die Möglichkeiten zur individuellen Selbstentfaltung.

Kastinger Riley zeichnet Sophies Leben als Weg der „Erniedrigung“<sup>63</sup> nach: Nach dem Tod ihrer Eltern wird sie von ihrer Tante und ihrem Onkel aufgenommen und von diesen bevormundet. Sie sehnt sich nach einem Mann, der sie, wie ihr Vater einst, anweist und für sie rational urteilt: „O hätte ich meinen Vater nur behalten, bis meine Hand unter seinem Segen an einen würdigen Mann gegeben gewesen wäre!“ (S. 213)<sup>64</sup> Sophie ist gar der Überzeugung, dass eine Frau ihren Verstand nicht wissenschaftlich üben, sondern sich, wie es einer Frau angemessen sei, wohlätig und erzieherisch betätigen soll. In Situationen, wenn Sophie einem Mann gegenübersteht, kann sie diesem nicht in die Augen sehen, was auf ihr fehlendes Selbstbewusstsein schließen lässt. Zudem kritisiert sie auch all diejenigen Frauen, die es können. Die „freimütigen ganz liebevollen Augen“ des Fräuleins von C\*\* beispielsweise scheinen dem Fräulein von Sternheim „zu lang und zu bedeutend auf die Augen der Mannsleute geheftet“ (S. 66) zu sein. Schon Thomasius hatte 1692 in seiner Schrift „Von Der Kunst Vernünftig und Tugendhaft zu lieben“ unterschieden zwischen „dem tadelswürdigen Feuer eines brennenden Auges“ und dem „untadelhaften Strahlen eines sehrenden Auges, das auf die Vereinigung der Seelen“ ziele, während aus dem anderen nur die „Brunst“ schaue.<sup>65</sup>

Von ihren Eltern war Sophie natürlich und tugendhaft erzogen worden, doch jetzt soll sie die Mätresse des Fürsten werden, da sich ihr Onkel dadurch einen politischen Vorteil erhofft. Sophie soll sich den Marktprinzipien des Hofes anpassen und sich um ihre Äußerlichkeiten kümmern, anstatt sich zu bilden, was ihrem Naturell zuwiderläuft. Ihrer Brieffreundin Emilia schreibt sie:

Mit was für Hastigkeit die Leute bemüht sind, einen Tag ihres Lebens auf die Seite zu räumen; wie oft der Hofton, der Modegeist, die edelsten Bewegungen eines von Natur vortrefflichen Herzens unterdrückt, und um das Auszischen der Modeherren und Modedamen zu vermeiden, mit ihnen lachen und beistimmen heißt. (S. 109)

---

<sup>62</sup> Siehe: Kastinger Riley (1986) 31.

<sup>63</sup> Siehe: Kastinger Riley (1986) 39f.

<sup>64</sup> Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich auf: Sophie von La Roche, Geschichte des Fräuleins von Sternheim, hg. v. Barbara Becker-Cantarino, Stuttgart 1983.

<sup>65</sup> Thomasius (1692) 177.

In einem anderen Brief an Emilia beklagt sie sich auch über deren „Geschwätz“:

Was mir noch beschwerlicher fiel [als der Lärm auf den Straßen], war, daß meine Tante den Hoffriseur rufen ließ, meinen Kopf nach der Mode zuzurichten. [...] Aber der Schneider und die Putzma-cherin waren noch unerträglicher. Fragen Sie meine Rosine über ihr albernes Geschwätz. (S. 62)

In die Hofwelt von ihrer Tante und ihrem Onkel eingeführt, wird dort Sophies kindliche Naivität und ihr fehlendes Selbstbewusstsein schamlos ausgenutzt. Das Hoffest bildet sicherlich den Höhepunkt des Romans, von dem gleich in dreifacher Perspektive berichtet wird. Der Fürst, der Sophie schon häufiger nachgestellt hat, bezahlt Sophies Kleid und Schmuck für den Maskenball, was der ganzen Stadt schon im Vorfeld bekannt war, als sie an dem Tag in der Tat die vom Fürsten spendierten Kleider trägt. Sie demonstriert dadurch, dass ihre Liebe käuflich ist. Sie passt sich dadurch – wohl eher naiv unwissend, als willentlich – den Marktmechanismen des Hofes an. Spätestens dann verliert sie ihre Identität, als sie mit einer Maske den Blick auf ihr Gesicht versperrt, das ihre reine Seele sonst widergespiegelt hätte. Der Blick wird gelenkt auf Kleider, Schmuck, Körper, auf alles, was käuflich ist und fernab einer tugendhaften Seele liegt. Dadurch sank sie, wie Lord Derby treffend formulierte, „zu der allgemeinen Idee eines *Mädchens* herab“ (S. 186). Sophie gelingt es zwar, ihre Tugend zu bewahren, aber ihre Ehre hat sie verloren. Sie selbst drückt dies mit dem Bild der verlorenen Krone und des verlorenen Stamms (S. 279) aus: Ihr sind ihre Ehre und ihr Name abhandengekommen.

Den einzigen Ausweg, ihrem Schicksal als Mätresse zu entkommen und ihre Tugend wiederherzustellen, sieht sie nun darin, Lord Derby, den sie ebenfalls am Hof kennen gelernt hatte, zu heiraten. Dieser inszeniert eine Scheinhochzeit, bei der sein Diener sich als Geistlicher verkleidet und die beiden verehelicht.<sup>66</sup> Indem sie bei der Ehe ihren Namen aufgibt, negiert sie erneut ihre Existenz als Individuum. Den „höchstmöglichen Identitätsverlust, die vollkommene Abstraktion des Individuums zum bloßen Begriff“<sup>67</sup> erfährt Sophie durch Lord Derby, als dieser sie auffordert, sich vor ihm zu entkleiden. Sie wehrt sich, woraufhin er ihre Kleider zerreißt, um so „auch wider ihren Willen zu [s]einem Endzweck zu gelangen“ (S. 222). „Sie zerreißen mein Herz“ (S. 222), ruft Sophie und bedeu-

<sup>66</sup> Dass die Heiratskomödie Derbys ohnehin unwirksam ist, weil der Onkel Sophies, ihr Vormund, nicht die Erlaubnis gegeben hat, potenziert nur die Naivität Sophies und die Lächerlichkeit der ganzen Situation.

<sup>67</sup> Kastinger Riley (1986) 49.

tet dadurch ihren Verlust an Menschlichkeit, Ehre, Handlungsmöglichkeit, Identität.

Kurz darauf verlässt Lord Derby Sophie und geht zurück nach England, weil sie sich immer schwermütiger zeigt und es sich herausstellt, dass sie noch Gefühle für Lord Seymour hegt. Sophie ändert nun ihren Namen in „Madam Leidens“, verliert dadurch auch auf dem Papier ihre Identität, und lehrt nun an einer Gesindeschule bei Madam Hills Mädchen die Tugend. In einer Phase ohne Protektion und Bevormundung durch einen Mann übt sie eine Tätigkeit für Frauen aus und ist nur mit Frauen freundschaftlich verbunden. Diesen gegenüber zeigt sie einen „moral sense“ im Sinne Shaftesburys, weil sie in ihrer Tätigkeit für andere ihr Glück erlangt.

In Spaa lernt sie Lady Summers kennen, die sie als Gesellschafterin auf ihr Gut in England einlädt. Dort verliebt sich Lord Rich in sie, der, wie sich später herausstellt, der Bruder von Lord Seymour ist. Diesen hatte Sophie wie Lord Derby am Hof kennen gelernt, und beide hatten Gefühle füreinander gehegt, doch Lord Seymour hatte sich aufgrund ihres naiven Verhaltens von ihr abgewandt. Lord Derby, der mittlerweile mit der Nichte von Lady Summers verheiratet ist, lässt Sophie vor seinem Besuch mit seiner Frau bei Lady Summers entführen, da er Komplikationen fürchtet. Er lässt sie ins Bleigebirge zu einer armen Köhlerfamilie verschleppen, wo sich Sophie Derbys unehelicher Tochter annimmt. Sophie folgt der ‚Verbannung‘ freiwillig und nimmt mit dieser erzwungenen Erniedrigung in Kauf, ihre Identität gänzlich zu verlieren. Derby bittet Sophie erneut um eine Eheschließung, doch sie lehnt ab und wird daraufhin von Derbys Diener in einen Turm gesperrt. Die Familie gibt Sophies Tod vor, um sie zu retten, da sie sich tugendhaft um die uneheliche Tochter von Lord Derby gekümmert hat. Lord Derby aber wird in dem Glauben gelassen, Sophie sei tot. Er wird daraufhin todkrank und gesteht Lord Seymour und seinem Bruder den Aufenthaltsort von Sophie, damit sie ihren Leichnam holen und sie standesgemäß beerdigen können. Am Ende heiraten Sophie und Lord Seymour, mit dem sie, in Liebe vereint, einen Sohn bekommt und nun in England ein tugendhaftes Leben führt unter Wahrung ihrer eigenen Interessen. Kastinger Riley sieht jedoch in der Ehe den Schlusspunkt von Sophies Erniedrigung, da sie sich dadurch wieder in die patriarchalische Subordination gebebe und in einem „Ehe-Gefängnis“<sup>68</sup> ihr Leben ausharren müsse.

---

<sup>68</sup> Kastinger Riley (1986) 40.

### *Eine utopische Figur*

La Roche lässt Sophies Leben sicherlich bewusst auf einem englischen Landsitz und nicht an einem deutschen Hof enden, da sie wohl eine „angemessene Position [...] im Gefüge der deutschen Gesellschaft“<sup>69</sup> für ihre Romanfigur für nicht vorstellbar hielt. Durch das Ausweichen nach England und durch die Heirat mit einem Lord, der Sophie im Charakter gleicht, hat sie „Kopf und Herz, Empfindsamkeit und Tugend“, Wohltätigkeit und Glück, „Bürgertum und Adel“, „Deutschland und England harmonisch miteinander“ verknüpft.<sup>70</sup> Sicherlich kann man in dieser Lösung eine „Kompromißbereitschaft“<sup>71</sup> La Roches sehen, wie es Hohendahl vorschlägt. Denn die ständische Ordnung bleibt im tugendhaften und einfachen Lebensstil unangetastet. Doch das Leben des Fräuleins von Sternheim endet nicht in einem „Gefängnis“ (Kastinger-Riley). Sophie muss in der Ehe von ihrer erlangten Freiheit und übenden Tugend nicht Abstand nehmen. Nicht als Hauswirtin wie ihre Mutter oder wie das literarische Vorbild Julie lebt sie in der Ehe (S. 39), sondern Lord Seymour gewährt ihr die „unumschränkte Gewalt zum Wohltun“ (S. 345). Sophie errichtet zusammen mit ihrem Mann ein Schulhaus und ein Hospital. Sie widmet sich dem „Dienst der Menschenliebe“ (S. 345) und wird als „das echte Urbild des wahren weiblichen Genies und der übenden Tugenden ihres Geschlechts“ (S. 346f.) angesehen.

Sophie und Lord Seymour, ihr gemeinsames Kind und Lord Seymours Bruder, Lord Rich, verkörpern am Ende des Romans das Ideal von Freundschaft, Liebe, Wohltätigkeit und Erziehung, das zu Beginn des Romans Sophies Eltern vertreten hatten und Rousseau in seinem Briefroman vorgebildet hatte, allerdings mit dem Unterschied, dass Julie ihrer Autonomie entsagt. Für Becker-Cantarino stellt das Ende eine „utopische Vision“<sup>72</sup> dar, wenn alle wie in einer großen Familie leben, deren Mittelpunkt Sophie bildet. Und genau dieses utopische Bild am Ende macht den Roman vorausweisend und die Figur des Fräuleins von Sternheim zur Vorreiterin einer Emanzipationsbestrebung. Vor dem Hintergrund der Möglichkeiten einer Frau im ausgehenden 18. Jahrhundert ist La Roche mit ihrer Darstellung am Ende zumindest einen kleinen Schritt über das in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts favorisierte Frauenbild hinausgegangen.<sup>73</sup>

La Roches Briefroman spiegelt in seiner Utopie sicherlich die „Problematik der Wende vom feudalistischen zum frühen bürgerlichen Zeital-

---

<sup>69</sup> Hohendahl (1972) 197.

<sup>70</sup> Fink (1989) 60.

<sup>71</sup> Hohendahl (1972) 197.

<sup>72</sup> Becker-Cantarino (1983) 415.

<sup>73</sup> Siehe hierzu: Ritter (1991) v. a. 175.

ter<sup>74</sup> wider. Die Errichtung eines Schulhauses in England nach dem Vorbild des „Sternheimischen“ in Deutschland ist eine Projektion für etwas real Zukünftiges. Denn in Deutschland wurde die erste Mädchenschule erst 1802 in Hannover eröffnet. Nur wenige Frauen des Bürgertums konnten in der Mitte des 18. Jahrhunderts überhaupt lesen und schreiben, wenige erhielten Unterricht in Literatur, Musik und Tanz durch Privatlehrer. Die Frau sollte dem Mann gefallen, tugendhaft sein, das Haus hüten und nicht die gefährlichen Romane lesen – so lehrten es auch Rousseau und Kant. Wie aber konnte sich die Frau dann emanzipieren? Das bürgerliche Tugendideal auch aktiv zu leben erwies sich als Problem für die Frauen.

Sophie lehrt die Mädchen schreiben und reflektiert selbst, wie auch Lord Seymour, die eigenen Erlebnisse schreibend. „Schreiben zu können bedeutete zwar nicht in entferntester Weise rechtliche Eigenständigkeit, aber doch wenigstens einen ersten Anfang zur eigenen Willensäußerung und Vertretung der eigenen Interessen.“<sup>75</sup> Das Schreiben dient dem Prozess der Subjektwerdung und bedeutet zugleich das Erlangen neuer Dimensionen. Ein selbstreflexives Subjekt ist in der Lage, „sich aus seiner Gebundenheit zu lösen und über seine Gegebenheiten sich hinwegzusetzen, um sich gleichermaßen von außen zu betrachten, sich auf sich selbst zurückzuwenden und mit einem bewussten Akt neue Strukturen und Bindungen zu begründen“.<sup>76</sup> Es ist bezeichnend, dass Sophie „ihre höchste Individualität in höchster Sozialität gewinnt, indem sie die ihr ganz persönlich gemäßen Tugenden übt“<sup>77</sup>, in der Gemeinschaft lebt und sich wie Seymour in Briefen mitteilt. Sie offenbart sich und teilt ihre innersten Beweggründe als empfindsames Subjekt mit.

### *Ein moralisches Subjekt*

In La Roches Briefroman treten die Wörter „Glück(-seligkeit)“ sowie „glücklich“ und „glücklichselig“ in Kombination mit anderen moralphilosophischen Termini wie Wohltätigkeit, Tugend und Ehre auf. Gutes Handeln und Glückseligkeit fallen bei Sophie zusammen und sind einander die *conditio sine qua non*: Gutes muss getan werden – von jedem in seinem Bereich und in seinen Möglichkeiten –, damit man Glückseligkeit erlangt. Sophie von Sternheim beschreibt in ihren Briefen nicht ihr Wohlbefinden durch ein tugendhaftes Leben, sondern betont vielmehr stets ihre Wohltätigkeit, durch die sie Glück erlangt und „gottähnlich“ werden kann. Für das Fräulein von Sternheim bilden Vernunft und Moral sowie die Güte

---

<sup>74</sup> Kastinger Riley (1986) 29.

<sup>75</sup> Becker-Cantarino (1987) 46.

<sup>76</sup> Schmid (1999) 239.

<sup>77</sup> Dörr (2000) 72.

des Herzens die Pfeiler des Glücks. Nur durch ihre Wohltätigkeit erlangt sie ihr Glück.

Leibniz und Wolff hatten zu Beginn des 18. Jahrhunderts eine Tugendethik vertreten, wonach Glückseligkeit durch Tugend, Weisheit, Vollkommenheit und Freude am Glück der anderen erlangt werden könne. Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts dann konkurriert eine materialistische Anthropologie (Holbach, Diderot) mit einer moralphilosophischen (Ferguson, Rousseau). In der deutschen Literatur folgt man vor dem Hintergrund des Leibniz-Herder'schen Weltbildes in der Regel Rousseau, dessen Ideen als kulturell diffundiertes Gedankengut im ausgehenden 18. Jahrhundert betrachtet werden können.

Rousseau bestimmt in seinem Modell Begriffe wie „Tugend“, „gut“, „Laster“ nicht inhaltlich, sondern strukturell als Devianzphänomene vom maßgebenden Gewissen, das er als Stimme der Seele versteht.<sup>78</sup> Was schließlich zu unterschiedlichen Entscheidungen des jeweiligen Gewissens führe, seien die angeborenen Naturtriebe, die Selbst- und Fremdliebe („amour propre“ und „amour pitié“). Insofern der Mensch seinen angeborenen Trieben im System der Moral folge, blieben die gesamtharmonische Welt- und Naturordnung intakt. Es komme aber zu Konflikten, wenn der Mensch danach strebe, was der allgemeinen Ordnung widerspreche. In diesem Fall handle der Mensch frei, aber deviant vom allgemeinen Gewissen.

Häufig verwendet das Fräulein von Sternheim in ihren Briefen den Begriff „Triebfeder“, der erst in der Literatur der Aufklärung in der übertragenen Bedeutung von „antreibender Kraft“<sup>79</sup> verwendet wird. Sie benutzt ihn dann, wenn sie darüber berichtet, was sie zum wohlthätigen Handeln veranlasst hat. Den Begriff „Triebfeder“ verbindet man heute aber vor allem mit Kants moralphilosophischen Schriften („Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“, „Die Metaphysik der Sitten“, „Die Religion innerhalb der Grenzen der praktischen Vernunft“, „Kritik der praktischen Vernunft“). In diesen Abhandlungen verwendet Kant allein 145 Mal den Begriff „Triebfeder“. Dies sind freilich alles Schriften, die Sophie von La Roche beim Verfassen ihres Romans noch nicht kennen konnte. Doch in Kants vorkritischer Schrift „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ von 1764, die Sophie von La Roche selbst gelesen hat,<sup>80</sup>

<sup>78</sup> Im „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars“ heißt es: „Im Grunde der Seele gibt es demnach ein angeborenes Prinzip der Gerechtigkeit und Tugend, nach dem wir, gegen unsere eigenen Grundsätze, unsere und die Handlungen anderer als gut oder böse beurteilen; und dieses Prinzip nenne ich Gewissen.“ (Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung*, S. 303)

<sup>79</sup> Siehe hierzu: Grimms Wörterbuch, Bd. 22, Sp. 453.

<sup>80</sup> La Roche, *Mein Schreibetisch*, S. 144: „Kants *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*. Ein allerliebtes Büchlein, welches ich in der Handbibliothek aller Frauenzimmer zu sehen wünschte.“



taucht der Begriff sechsmal auf. Es gibt nach Kant verschiedene Triebfedern im Menschen, eine moralische (Triebfeder für gute und schlechte Begierden wie Ehr- und Geldbegierde), eine ästhetische (Triebfeder für das Empfinden des Edlen und Schönen) und eine soziale (Triebfeder zum anderen Geschlecht, um die Frau zu veredeln oder den Mann zu verschönern). Doch sicherlich denkt La Roche auch an den natürlichen Trieb, der Rousseau und Ferguson zufolge veranlasst, Gutes zu wollen und es zu tun.

Den Kampf zwischen Tugend und verbotener leidenschaftlicher Liebe thematisierte Rousseau in seinem Briefroman. Julie und St. Preux besitzen naturgemäße Empfindungen, die authentisch und gut sind, die aber von der – nicht naturgemäßen – Standesgesellschaft als deviant betrachtet werden. Schließlich heiratet Julie Herrn von Wolmar. Als Julie ihrem Ehemann ihre immer noch existierende Liebe zu St. Preux gesteht, lädt dieser St. Preux ein, bei ihnen zu wohnen. Sie alle leben schließlich in Clarens in naturgemäßer, nicht devianter Gemeinschaft. St. Preux erzieht die Kinder des Ehepaars. Ein ähnliches Ende wählt Sophie von La Roche: Zusammen mit Lord Seymour und seinem Bruder Rich lebt Sophie glücklich zusammen und Lord Rich übernimmt die Erziehung des kleinen Rich.

### *Eine selbstorientierte Frau*

Wieland hatte seiner Freundin Sophie Gutermann Kants Abhandlung über das „Gefühl des Schönen und Erhabenen“ zur Lektüre empfohlen. In dieser Schrift weist Kant dem männlichen Geschlecht einen „tiefen Verstand“ zu, der Ausdruck des Erhabenen sei, dem weiblichen „einen schönen“.<sup>81</sup> Die Frauen ermangelten „edeler Eigenschaften“<sup>82</sup>, da sie alles dem Nützlichen vorzögen, „was schön, zierlich und geschmückt“ sei, doch besäßen sie „theilnehmende Empfindungen, Gutherzigkeit und Mitleiden“.<sup>83</sup>

Auch bei der Tugend unterscheidet Kant: Die Tugend der Frauen sei eine „schöne“, die der Männer eine „edele“.<sup>84</sup> Denn die Frauen vermieden das Böse, „nicht weil es unrecht, sondern weil es häßlich“ sei,<sup>85</sup> sie handelten „nur darum, weil es ihnen so beliebt“<sup>86</sup>. Deswegen bezweifelt Kant, dass „das schöne Geschlecht der Grundsätze fähig sei“<sup>87</sup>, dass sie das Vermögen einer reflektierenden Urteilskraft besäßen. Sie wiesen vielmehr

---

<sup>81</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 2, S. 229 (Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen).

<sup>82</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 2, S. 228.

<sup>83</sup> Ebd., S. 229.

<sup>84</sup> Ebd., S. 231.

<sup>85</sup> Ebd.

<sup>86</sup> Ebd., S. 232.

<sup>87</sup> Ebd.

eine „Art von edler Einfalt und Naivetät“ auf, „eine ruhige Wohlgeogenheit und Achtung gegen andere“ und ein gewisses „*edles Zutrauen* auf sich selbst“, so dass sie nur eines ästhetischen Sinnenurteils fähig seien.<sup>88</sup> Kant bezweifelt sogar, dass Frauen überhaupt der rationalen Urteilskraft fähig sind. Deswegen fordert Kant nicht, dass die Geschlechter sich einander angleichen, sondern dass jeder in seinem Bereich besser wird: „Es liegt am meisten daran, daß der Mann als Mann vollkommener werde und die Frau als ein Weib, d. i. daß die Triebfedern der Geschlechterneigung dem Winke der Natur gemäß wirken, den einen noch mehr zu veredeln und die Eigenschaften der andren zu verschönern.“<sup>89</sup>

In einem Brief an Emilia berichtet Sophie über ein Gespräch mit Herrn\*\*, der Kants Position vertritt und beiden Geschlechtern zwar die gleichen Ansprüche bescheinigt, Sophie aber vor einer „männlichen“ Ausübung dieser Ansprüche warnt. Gemeinhin wird angenommen, dass La Roche hier Wielands Meinung porträtiert:

[Er] schrieb mir eine richtige Empfindung zu, welche mich berechtigte, meine Gedanken so gut als andre zu sagen. Doch bat er mich weder im Reden noch im Schreiben einen männlichen Ton zu suchen. Er behauptete, daß es die Wirkung eines falschen Geschmacks sei, männliche Eigenschaften des Geistes und Charakters in einem Frauenzimmer vorzüglich zu loben. Wahr sei es, daß wir überhaupt gleiche Ansprüche wie die Männer an alle Tugenden und an alle die Kenntnisse hätten, welche die Ausübung derselben befördern, den Geist aufklären oder die Empfindung und Sitten verschönern; aber daß immer in der Ausübung davon die Verschiedenheit des Geschlechts bemerkt werden müsse. Die Natur selbst habe die Anweisung hiezu gegeben. (S. 127f.)

Herr\*\* weist Männern und Frauen zudem bestimmte Eigenschaften zu: jenen Stärke, Tiefsinn, Standhaftigkeit, Mut, diesen Geschmeidigkeit, Anmut, Geduld, Ergebung. Ein jeder solle zudem „in seinem angewiesnen Kreise bleiben“ (S. 128).

Herr\*\* tritt für eine Gleichrangigkeit des männlichen Verstandes und des weiblichen Gefühls ein, indem er das sensitive Vermögen aufwertet. Doch diese Gleichrangigkeit ist nur scheinbar, da durch die Anerkennung, dass Frauen zu keinem rationalen Urteil fähig seien, die Gleichrangigkeit der Frau zum Mann negiert wird. Bovenschen sieht in dem Erklärungsmodell des Herrn\*\* den Versuch, das Prinzip der weiblichen Gelehrsamkeit abzuschwächen und zugleich der zeitgemäßen empfindsamen Weiblichkeit zu entsprechen.<sup>90</sup> Die von Natur in den Geschlechtern eingerichteten Eigenschaften können nicht beseitigt werden, aber die von

<sup>88</sup> Ebd., S. 235.

<sup>89</sup> Ebd., S. 241f.

<sup>90</sup> Vgl. Bovenschen (1979) 158–190.

Mann und Frau ergänzen sich. Sicherlich ist hier Rousseaus Vorstellung mitzudenken, dass die Frau den passiven, der Mann den aktiven Teil verkörpert. Doch genau dieses Modell wird im Roman sowohl durch die weiblichen als auch durch die männlichen Figuren widerlegt.

Sophie von La Roche folgt in der Konzeption der weiblichen Charaktere im Briefroman Kants „Beobachtungen“ nicht und „beansprucht grundsätzliche ästhetische Autonomie“<sup>91</sup> für sie. Dass die Auffassung von dichotomen Geschlechterrollenzuweisungen zu pauschal ist und nicht allgemeingültig, folgt – rhetorisch brillant von Sophie von La Roche konzipiert – direkt in der Fortführung des Briefes über das Zusammentreffen mit Herrn\*\*\*. Zunächst scheint Sophie in ihrer Begeisterung für die Auslegung der Geschlechterverhältnisse des Herrn\*\*\* ihre eigene Bildungsidee für das weibliche Geschlecht zu vergessen, ehe Sophie selbst mit einem Gegenbeispiel die Ridikularität der Geschlechterzuordnung herausstellt. Sophie berichtet, dass nach der Abreise des Herrn\*\*\* ein Franzose zu Besuch kam, der „Abhandlungen über *Moden, Manieren* und *Zeitvertreibe*“ (S. 129) hielt und sich so benahm, wie man sich einen Mann mit weiblichen Eigenschaften vorstellte, „der bei allen Frauenzimmerarbeiten helfen konnte, und der galanten Wittib sein Erstaunen über die Delikatesse ihres Geistes und über die Grazien ihrer Person und ihrer *gar nicht deutschen Seele* in allen Tönen und Wendungen seiner Sprache vorsagte“ (S. 129).

Kant hat in seiner Abhandlung „Über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ auch die Unterschiede in den „Nationalcharaktern“ beschrieben: „Unter den Völkerschaften unseres Welttheils sind meiner Meinung nach die *Italiäner* und *Franzosen* diejenige, welche im Gefühl des *Schönen*, die *Deutsche* aber, *Engländer* und *Spanier*, die durch das Gefühl des *Erhabenen* sich unter allen übrigen am meisten ausnehmen.“<sup>92</sup> Den Franzosen wird eine weibliche Ästhetik zugewiesen, den Deutschen und Engländern eine männliche. Kant bezweifelt nicht, dass es „den Franzosen an edlen Eigenschaften“ fehlt, „nur daß diese durch die Empfindung des Schönen allein können belebt werden“.<sup>93</sup> Weiter erläutert Kant:

Der *Franzose* hat ein herrschendes Gefühl für das moralisch Schöne. Er ist artig, höflich und gefällig. Er wird sehr geschwinde vertraulich, ist scherzhaft und frei im Umgange [...]. Selbst seine erhabenen Empfindungen, deren er nicht wenige hat, sind dem Gefühle des Schönen untergeordnet und bekommen nur ihre Stärke durch die Zusammenstimmung mit dem letzteren.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Jost (2010) 117.

<sup>92</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 2, S. 243.

<sup>93</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 2, S. 247.

<sup>94</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 2, S. 246.

Wie Sophie von Sternheim verkörpern auch die anderen weiblichen Figuren zum Teil einen Typus, der nicht mehr in das enge Schema der Geschlechterdichotomie passt. In Sophies Person verbinden sich Ideen weiblicher Autonomie mit empfindsamen Elementen, die durch Bildung, Tugendhaftigkeit und Wohltätigkeit repräsentiert sind und einen Schritt zur Auflösung traditioneller Geschlechterrollen andeuten.

Gekoppelt an die Geschlechterrolldiskussion ist eine Betrachtung über die Möglichkeiten weiblicher Glücksentfaltung im Patriarchat. In ihrer Frauenzeitschrift „Pomona“ schreibt Sophie von La Roches später: „Die Männer haben das Recht der Wahl, für ihr Glück und ihren Ruhm zu thun, was sie wollen – wir nur dieß, was wir thun dürfen!“<sup>95</sup> Und in der Juniausgabe heißt es ergänzend in einem weiteren „Brief an Lina“: „Unser Glück wird uns in der ehelichen Verbindung mit einem Mann angewiesen; unser Ruhm in dem Lob der Männer“.<sup>96</sup>

Im Roman allerdings diskutieren diese Haltung Sophie von Sternheim und die Witwe C kontrovers. Sophie vertritt den konventionellen Standpunkt, die Frau habe ihren Mann zu lieben und glücklich zu machen, wengleich nur „aus freiem Willen“ (S. 254). Die Witwe C allerdings bezweifelt, dass diese Aufopferungsbereitschaft von den Männern respektiert werde, und vertritt schließlich einen aufgeklärten Standpunkt: „Jeder hat aber auch eine *eigene* Idee von der Glückseligkeit.“ (S. 254, Hervorhebungen K. B.). Doch Sophie sieht ihre Aufgabe darin, für die Glückseligkeit des Mannes zu sorgen. An Emilia schreibt sie: „Die Gewalt Gutes zu tun, ist das einzige wünschenswerte Glück, das ich kenne.“ (S. 180) Dies klingt zunächst sowohl in Bezug auf den Mann als auch auf jeden anderen Menschen altruistisch und konservativ, aber nicht, wenn man sich ihre Argumentationsstruktur genau anschaut. Die Witwe C bittet Sophie den idealen Mann zu skizzieren, den sie heiraten soll. Daraufhin beschreibt die Witwe einen „liebenswürdigen Gelehrten“ mit „schönem und aufgeklärtem Geist“, der die Verdienste der Frau weder ungefühlt noch ungeliebt lasse und sie „durch das weite Gebiet seiner Wissenschaft“ führe, wo sie sich unterhalten und stärken könne. Sein „gefühlvolles Herz“ werde glücklich durch das Vergnügen, die Verdienste und die Liebe der Frau, sie durch das von ihr geschaffene Glück des Mannes. (S. 255) Sophie hypostasiert also keinen Mann, der die andere Seite der Frau ergänzt, sondern einen Mann, der ähnliche Eigenschaften („schöner Geist“, „gefühlvolles Herz“) besitzt und der Frau den Freiraum lässt, den sie verlangt, und die Frau von der wissenschaftlichen Betätigung gerade nicht abhält. Diesem Ideal entsprechen Lord Rich und sein Bruder Lord Seymour, mit denen Sophie eine Art spirituelle „ménage à trois“ eingeht. Diese Verbindung

<sup>95</sup> La Roche, Pomona für Teutschlands Töchter, Zweytes Heft, Februar 1784, S. 172.

<sup>96</sup> La Roche, Pomona für Teutschlands Töchter, Zweytes Heft, Juni 1784, S. 562.

von edlen Seelen fußt auf dem ideellen Freundschafts- und Liebesverhältnis der Empfindsamkeit, das nicht einmal durch eine Ehe zu trennen ist. Dementsprechend schreibt Wieland seiner ehemals Verlobten Sophie Gutermann kurz vor deren Heirat mit G. M. F. La Roche: „Sollte Ihre neue Verbindung die zärtliche Zuneigung unserer Seelen, die sich auf die wahre Liebe des Guten und Schönen gründet, hinweg nehmen? [...] Was hat Ihre Vermählung wider unsere Freundschaft, daß eine die andere aufheben sollte?“<sup>97</sup> Wieland stellt geradezu eine spirituelle *ménage à trois* zur Diskussion oder gar in Aussicht.

Lady Summers ist wie die Witwe C und auch Madam Hills alleinstehend. Vormittags lässt sie sich von Sophie vorlesen, nachmittags und abends kümmert sie sich um Kranke, Bedürftige und Kinder. Sie ist wohl-tätig und gebildet, wie auch Madam Hills, die ein Gesindehaus errichten will. Die positiv besetzten Frauenfiguren im Roman zeichnen sich durch Wohltätigkeit aus und ihre Definition von Glück: Indem sie anderen zum Glück verhelfen, erreichen sie ihr eigenes Glück. Tugend und Moral und Wohltätigkeit betrachten sie als Pfeiler ihres Glücks.

La Roche, die selbst als erste finanziell unabhängige Berufsschriftstellerin in Deutschland gilt,<sup>98</sup> zeigt in ihrem Roman eine sich emanzipierende und am Ende selbstständige Frau, wodurch sie ein Gegenbild zu den Romanen Rousseaus und Richardsons schafft. Das Fräulein von Sternheim figuriert sie als Schülerin Kants, die zum Motor ihres moralischen Handelns die von Kant sogenannten moralischen Triebfedern macht. Insofern konstituiert sich das von La Roche entworfene weibliche Ich im Objektbezug zum anderen: erstens in der aktiven, sozialen Tätigkeit, zweitens in dem eigenen Glückserlangen durch die Glücklichmachung anderer, drittens in der Vergewärtigung des andern im Briefschreiben (Freundschaft) und viertens im Akt des Schreibens selbst. Auf sozialer Ebene jedoch widerspricht La Roche den Kantischen Ansichten, indem sie das Fräulein die Ridikularität der Geschlechterordnung aufdecken lässt. Einen utopischen Charakter erhält der Roman durch die inszenierte Lösung am Ende und vor den Möglichkeiten der Emanzipation der Frau in der Gesellschaft des 18. Jahrhunderts.

## 1.2 „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ und „Die Leiden des jungen Werther“

Die Veränderungen in der Subjektkonzeption zwischen 1760 und 1774 können sehr gut durch einen aspektorientierten Vergleich von La Roches Briefroman und Goethes „Werther“ erläutert werden. Dieser Vergleich soll sich erstens beschränken auf die Mode, die im 18. Jahrhundert Signal

<sup>97</sup> Wielands Briefwechsel, Bd. 1, S. 188.

<sup>98</sup> Siehe: Köhler-Lutterbeck/Siedentopf (2000) 198.

für die Selbsttransformation des bürgerlichen „Lebensstils“<sup>99</sup> ist und sich an dem englischen Habitus orientierte, zweitens auf die jeweilige Glückskonzeption, die Sophie und Werther zugeschrieben sind, und drittens auf den Schreibstil als Ausdruck des Subjekts.

### *Mode und Anglophilie*

Die Mode ist im 18. Jahrhundert Mittel der Subjektkonstruktion und Signal für die Selbsttransformation des bürgerlichen „Lebensstils“. Sie ist Ausdruck eines Zeitgeistes und durch die Übernahme einer fremden Stilrichtung auch eine soziale Praktik. Denn jede neue Mode etabliert neue Verhaltens-, Denk- und Gestaltmuster und bringt damit neue Wertungen mit sich. Im Fall der englischen Mode sind es die „Ideas of Liberty“.

Über die Mode wird zudem das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ausgedrückt. Die innovativen, experimentierfreudigen, rebellischen und individualistischen Kreise der Bevölkerung finden in gewissen Modetrends Anregungen für die Suche nach dem eigenen Stil und Lust an Provokation. Durch das Tragen einer bestimmten Mode grenzen sie sich von den anderen, eher konservativen Bevölkerungsteilen ab. Deswegen ist Mode auch Ausdruck der nationalen Ausdifferenzierung.

Das Fräulein von Sternheim findet am Ende des Romans eine Möglichkeit für ein akzeptables Lebenskonzept, indem ihr eine Balance zwischen ihren eigenen, individuellen Wünschen und dem Weiterleben in der Sozialität und in der Moralität gelingt. Es ist die Balance zwischen Herz und Verstand – ein Grundgedanke in der empfindsamen Literatur. Dass das Fräulein von Sternheim am Ende in England dies gelingt, weist zum einen zurück auf die Anfänge der sentimentalischen Dichtung in England. Der Begriff „sensibility“ stand zum ersten Mal 1748 bei Richardson im Nachwort seines Briefromans „Clarissa“ und wurde 1768 durch Sternes Reiseroman „A Sentimental Journey Through France and Italy“ in ganz Europa propagiert und zum vielgebrauchten Modewort.<sup>100</sup> Insbesondere im sich emanzipierenden bürgerlichen Milieu stieß der empfindsame Lebensstil auf große Resonanz.

Zum anderen referiert der Topos England auf dessen politisch-gesellschaftliches Umfeld, das hier im Roman als Vorbild heranzitiert wird, weil sogar die Adligen den Ballast des Absolutismus abgelegt haben und zusammen mit dem aufstrebenden Bürgertum tonangebend sind. Im 18. Jahrhundert galt England als Modell des politischen, ökonomischen und kulturellen Fortschritts und alles Englische als Zeichen der „Ideas of

<sup>99</sup> Zum „Raum der Lebensstile“ und „Raum der sozialen Positionen“ siehe: Bourdieu (1979).

<sup>100</sup> Der älteste Beleg für die deutsche Übertragung des englischen Begriffs findet sich in einem Brief Luise Gottscheds im Jahr 1757.

Liberty“. Voltaires positives Englandbild führte zur Anglophilie der Aufklärer in ganz Europa. Und die Übertragungen der sentimental englischen Dichtungen machte das ‚Engländische‘ populär in Deutschland.<sup>101</sup> Ins Bild gesetzt ist die Anglophilie in der Figur des Fräuleins von Sternheim. Als Tochter eines geadelten deutschen Obersten und einer aus dem englischen Adel stammenden Frau besitzt sie von Natur aus die „schöne und glückliche Mischung der beiden Nationalcharaktere“ (S. 91): Auf der einen Seite stehen der „Tiefsinn [der englischen] Philosophen mit dem methodischen Vortrag der Deutschen“ (S. 90), auf der anderen sind „das kalte und langsam gehende Blut“ (Phlegmatiker) der deutschen Köpfe mit der „feurigen Einbildungskraft“ (S. 90) der Engländer (Choleriker) gepaart. Der wegen seiner Verdienste, seines „adelichen“ (S. 33) Charakters in den Adelsstand erhobene Oberst Sternheim war bemüht, seine Tochter nach „bürgerlichen Begriffen“ (S. 225) natürlich und tugendhaft zu erziehen, wobei Tugend im Hause Sternheim eine übende Tugend, nämlich Wohltätigkeit bedeutete. Daneben besitzt Sophie die von der Mutter ererbte „engländische“, „vorzügliche [...] Seele“ (S. 52). Sophie besitzt das Phlegma, die Tugend, die Ratio des Deutschen und die Melancholie, Empfindsamkeit und Liebenswürdigkeit der Engländerin.

Der Enthusiasmus im deutschen Bürgertum für England verdrängte die einstige kulturelle Hegemonie Frankreichs und sorgte für eine Imitation der englischen Architektur, Literatur, Erziehung und Mode.

Beim Kleidungsstil orientierte man sich in Deutschland in der Mitte des 18. Jahrhunderts zunehmend an der englischen anstatt an der französischen Mode. In England hatten sich allmählich unter dem Einfluss des Landadels und des Großbürgertums schlichte Wollanzüge und Baumwollkleider durchgesetzt. Denn bei einer Vorliebe für Ausritte, Spaziergänge und Jagdausflüge verzichtete man gern bei der Kleidung auf alles, was dabei allzu hinderlich war.

### *Die englischen Kleider des Fräuleins von Sternheim*

Das Fräulein von Sternheim in Sophie von La Roches Briefroman trägt englische Kleider, die gerade erst – ein Jahr vor Erscheinen des Romans (1770) – auf dem Festland modern geworden waren.

In der Mitte des 18. Jahrhunderts war auf dem europäischen Kontinent noch die Robe à la Française das am meisten verbreitete Kleidungsstück der Oberschicht: mit aufgesetzten Dekorationen in Form von ge-

---

<sup>101</sup> Sophie von La Roches Anglophilie rührt daher, dass ihr Ehemann Graf von Stadion als Großhofmeister des Erzbischof von Mainz über den Hof in Hannover Beziehung zu England hielt (von 1742 an) und sie zur Ausbildung nach England schickte, wo sie Georg II. traf und 1754 mit der englischen Sprache vertraut wurde.

rüschten Volants, wie beim Kleid der Madame de Pompadour, der Mätresse Ludwigs XV. oder Marie Antoinettes. In England entwickelte sich gleichzeitig das Manteau<sup>102</sup> unter dem Einfluss des dort eher ländlich geprägten Adels zu einem Kleidungsstück weiter, das ohne Reifrock auskam. Unter dem Namen Robe à l' Anglaise wurde es von 1770 an in die kontinentaleuropäische Mode übernommen.

Sophie von La Roches Briefroman kündigt durch die Kleidermode der Figuren die Wende vom feudalistischen zum bürgerlichen Zeitalter an. Im Roman werden über die Kleidung und den Charakter des Fräuleins von Sternheim die Unterschiede zwischen Land- und Hofadel, zwischen England und Deutschland verdeutlicht. „Der Leser wird durch das Werk [aber auch] zur Infragestellung der darin angelegten ästhetischen, moralischen, gesellschaftlichen und politisch-ökonomischen Werte aufgefordert.“<sup>103</sup>

Denn der Roman spielt mit Stereotypen<sup>104</sup>, wie auch schon La Roches Erstlingswerk „Les caprices de l'amour et de l'amitié. Anecdote Anglaise“: England wird als Land der Freiheit glorifiziert, der englische Lebensstil als Ausdruck der „Ideas of Liberty“ gepriesen und der Charakter der Engländer aufs Höchste gerühmt. Zum Ideal erhoben wird ein wohlütiges Leben in England, das dem Individuum Freiheit, Tätigsein und übende Tugendhaftigkeit ermöglicht. Die „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ ist ein Test, ob Sophies deutsch-englischer Charakter in der historischen Wirklichkeit Bestand haben kann, und eine Mahnung vor dem allzu blinden Vertrauen in alles Englische.

Sophie ist hingerissen von dem ‚englischen Aussehen‘ Lord Seymours. In ihm sieht sie den Typus des Engländers verkörpert, der Melancholie und Tugendhaftigkeit besitzt. Doch darin besteht ihr erster großer Irrtum: In ihrem naiven Glauben, ein Engländer besitze von Natur aus Tugend, sei gebildet, geistreich, redlich und habe ein zärtliches Herz, geht sie fehl bei ihrer Einschätzung Lord Derbys. An ihre Freundin Emilia schreibt sie: „Sein Herz kann nicht verdorben sein, weil er so viele Aufmerksamkeiten für gute Handlungen hat; ich möchte bald hinzusetzen, weil er mich und meine Denkungsart lieben kann.“ (S. 178) Ihre Fehleinschätzung beruht auf der Annahme, dass äußerliches Handeln dem inneren Charakter entsprechen muss, wie sie es von sich selbst und Lord Sey-

<sup>102</sup> Rücken und Vorderteil des Manteaus waren großzügig geschnitten und wurden ausschließlich durch gelegte Falten auf Figur gebracht. Die Falten wurden durch einen Gürtel, zum Teil auch durch versteckte Heftstiche festgehalten. Die Anglaise hatte zunächst wie das Manteau ein sehr stoffreiches, von Schulter bis Boden reichendes Rückenteil, dessen obere Partie auf Figur gefaltet wurde. Im unteren Bereich springen die Falten zu einem weiten Rock auf.

<sup>103</sup> Kastinger Riley (1986) 29.

<sup>104</sup> Zu den Stereotypen zählen: Melancholie, joy of grief, Todessehnsucht, Neigung zum Selbstmord (vgl. Lenz' „Der Engländer“).



mour gewohnt ist. Als sie ihren Irrtum erkennt, entschuldigt sie ihre Naivität: „Aber, o Gott! wo soll ein Herz wie dies, das du mir gabst, wo soll es den Gedanken hernehmen, bei einer edlen, bei einer guten Handlung böse Grundsätze zu argwohnen!“ (S. 227) Sophie ist geblendet durch ihre „Neigung“ (S. 120) und „Liebe zu England“ (S. 212), sie ist zu naiv und zu empfindsam, Schlimmes zu argwöhnen.

Es verwundert, dass Sophie vom äußeren Habitus auf den inneren Charakter Lord Derbys schließt. Denn im Brief an eine Pfarrfrau hat sie zuvor noch betont, dass für einen tugendhaften und edlen Charakter nicht die edlen, adligen Gewänder entscheidend seien. In ihrem Brief an die Pfarrfrau kritisiert Sophie das Verhalten des Adels aufs Schärfste. Der „Ursprung“ des Adelsstands sei die „Belohnung der zum Nutzen des Vaterlandes ausgeübten vorzüglichen Tugenden und Talente“ (S. 164) gewesen. Doch dieser komme seiner ihm aufgetragenen „edlen Pflicht“, „nützlich zu sein“ (S. 163), nicht mehr nach. Sophie ist der Ansicht – und dies ist 1771 eine emanzipierte Position –, dass edles Tun nicht an den Adelsstand gebunden sei und „Herz und Verstand [...] dem Schicksal nicht unterworfen“ (S. 164) seien:

Wir können ohne eine adeliche Geburt *edle Seelen*, und ohne großen Rang einen großen Geist haben; ohne Reichtum glücklich und vergnügt, und ohne kostbaren Putz durch unser Herz, unsern Verstand und unsre persönliche Annehmlichkeiten sehr liebenswürdig sein, und also durch gute Eigenschaften die Hochachtung unsrer Zeitgenossen als die erste und sicherste Stufe zu Ehre und Glück erlangen. (S. 164)

Sophie mahnt dazu, sich in der Kleidung zu bescheiden (S. 166), und all die Zeit, die hier eingespart wird, „auf [...] Erziehung, Zeichnen, Musik, Sprachen“ (S. 166) und Lesen zu verwenden. Im natürlichen Umgang mit Nahrung und Kleidung kann die Konzentration auf die Bildung gelegt werden und die Herausbildung einer Seele erfolgen, die edel und maßvoll ist.

Am Hof erfährt Sophie die größte Beschränkung ihrer Freiheit, selbstständig handeln und denken zu dürfen. „Ideas of Liberty“ findet sie am deutschen Hof nicht. Gegenüber der Kleidung am Hof besitzt sie geradezu eine Abscheu: Nicht nur muss ihr „Kopf nach der Mode zugerichtet“ (S. 62) werden, also hochfrisiert und mit Federn und Perlen dekoriert, auch muss sie das „Geschwätz“ des Schneiders und der Putzmacherin ertragen (S. 62). Sie „soll denken und empfinden wie sie“, sie soll „freudig über [ihren] wohlgeratnen Putz, glücklich durch den Beifall der andern, und entzückt über den Entwurf eines Soupé, eines Balls werden“ (S. 96).

Den Kontrast zum englischen Maskenball stellt das Adelsfest in Bauernkleidung dar, bei dem Sophie die Aufmerksamkeit auf sich zieht, gera-

de weil sie in ihrer natürlichen Schönheit auffällt und gefällt. Die beiden englischen Lords bewundern sie, sind hingerissen von dieser „Zauberin von Sternheim“ (S. 134), deren „Verkleidung lauter Reiz und schöne Natur“ (S. 134) sei, gerade weil es für Sophie keine Verkleidung ist, sondern Ausdruck ihrer Natürlichkeit. Zu ihrem englischen Wesen gehört zudem, dass sie „in schönem Englischen“ (S. 139) redet, und die „edle Anmut ihres unnachahmlichen Tanzes“ (S. 138) beim Menuett. Schnell sind sich die Lords einig, dass eine „geborne Engländerin Schritt und Wendungen nicht besser machen könnte“ (S. 139).

Die Zierde des natürlichen Kleides und ihre Anmut beim Tanz lässt Lord Derby voll Bewunderung für dieses „englische Mädchen“ (S. 137) an einen Freund schreiben:

Ihr Kleid von hellblauem Taft, mit schwarzen Streifen eingefasst, gab der ohnehin schlanken griechischen Bildung ihres Körpers ein noch feineres Aussehen, und den Beweis, daß sie gar keinen erkünstelten Putz nötig habe. Alle ihre Wendungen waren mit Zauberkräften vereinigt [...]. Ihre Haare schön geflochten und mit Bändern zurückgebunden, um nicht auf der Erde zu schleppen, gaben mir die Idee, sie einst in der Gestalt der miltonischen Eva zu sehen, wenn ich ihr Adam sein werde. (S. 134f.)

Zwar ist es jetzt nicht der englische Maskenball, doch wieder das Englische, das Gefahr für das Fräulein bedeutet. Wenn Lord Derby an Miltons Eva denkt, ist ihm das Bild einer nackten Schönheit vor Augen, entblößt ihrer englischen Kleidung. So jedenfalls wird Füssli Eva in den Jahren 1791 bis 1793 zeichnen, als er Miltons Epos „Paradise Lost“ illustrierte.

Das Zerreißen ihrer englischen Kleider durch den Engländer Lord Derby schließlich lässt das Bild bröckeln, das sich Sophie, stellvertretend für das deutsche gehobene Bürgertum, von England und den Engländern aus den englischen Romanen und internationalen Modejournalen gemacht hatte.

Sophies Vorfreude auf ihr „väterliches Land“ (S. 278) England und ihr „Enthusiasmus für England“ (S. 334) werden enttäuscht, als sie später von Lady Summers als Gesellschafterin mit nach England genommen wird. Zwar besitzt sie dort „die Kleidung und den Ton der Sprache“, doch fehlt es ihr am „Bezeigen der Engländerinnen“ (S. 278), am Benehmen und Betragen der Engländerinnen. Denn dem englischen Landadel fehlt es wie dem deutschen Hofadel an der aktiven bürgerlichen Tugendhaftigkeit, der Wohltätigkeit, die Lady Summers und Sophie vorleben. „Es ist nicht, wie ich geglaubt habe“, schreibt sie an Emilia, „das Vaterland meiner Seele“ (S. 334). Sophies Bild von England ist zerstört, und doch bleibt sie den „Ideas of Liberty“ und der englischen Mode treu.

Als „Madam Leidens“ kleidet sie sich „bloß in streifige Leinwand, zu Leibkleidern gemacht, mit großen weißen Schürzen, und Halstüchern,

weil ihr noch immer etwas Engländisches im Sinne“ (S. 234) liegt. Es ist, wie wir aus La Roches' Tagebuch ihrer Englandreise von 1786 (erschienen 1791) erfahren, die Kleidung der Dienstboten, Handwerksweiber und Arbeiterinnen. Für „Madam Leidens“ ist die einfache Kleidung Ausdruck ihres moralischen Charakters (S. 241), auch später noch, als sie zusammen mit Seymour ein Schulhaus und ein Hospital errichtet. Außerhalb der patriarchalischen Obhut und außerhalb der Ehe erlangt Sophie ihre höchste Autonomie und Tugendhaftigkeit im Sinne der Wohltätigkeit. Sie hat sich von der männlichen Dominanz emanzipiert und übt ihre Tugend zum ersten Mal aktiv aus. Sophie von La Roche hat aus ihrer Protagonistin aber keine Engländerin mit englischen Kleidern gemacht, auch keine deutsche, unemanzipierte, untätige Hauswirtin. Vielmehr hat sie „ihr englisches und ihr deutsches Erbteil harmonisch miteinander“<sup>105</sup> verbunden.

### *Werthers „Englische Mode“*

Unter dem Begriff „Englische Mode“ wurde das Reitkostüm der Engländer auf dem Kontinent tonangebend. Es bestand aus blauem Frack, gelber Weste, gelben Nanking-Beinkleidern<sup>106</sup> und hohen Stulpenstiefeln: Wir kennen es als „Werthertracht“.<sup>107</sup> Schnell wurde das englische Reitkostüm als „Werthertracht“ durch Goethes Roman die Kleidung der jungen Genies. Sie stilisierte ihren Träger als Freigeist und Verächter der Sitte oder in Analogie zur Werther-Figur als Weltschmerzverrückten. Doch die Kleidung verriet auch ein politisches Desiderat: die Abgrenzung vom absolutistischen Zwang in Frankreich und Deutschland und die Hinwendung zum – vom Brokat emanzipierten – Auftreten der Engländer. Die „Englische Mode“ wurde zum Zeichen der „Ideas of Liberty“, die ursprüngliche Simplizität und die schlichte Eleganz der Kleidung zum Ausdruck von Natürlichkeit und Freiheit.

Im „Werther“-Roman allerdings dienen die Verweise auf die englische Mode als Gegenfolie: Der englische Lebensstil und die Umsetzung der „Ideas of Liberty“ waren in der Praxis, in der historischen Wirklichkeit, nicht umsetzbar.

Die sentimental Empfindungen des Bauernburschen, die dieser gegenüber seiner Herrin besitzt und Werther beim Erblicken Lottes nach-

---

<sup>105</sup> Fink (1989) 59.

<sup>106</sup> Nanking: Baumwollgewebe aus chinesischer Stadt Nanjing. Goethe trug in Straßburg lederne Hosen, mit denen man sich besser gegen die Rheinschnaken schützen konnte.

<sup>107</sup> Werther trägt die Kleidung Jerusalems, die, so Goethe in „Dichtung und Wahrheit“, die „unter den Niederdeutschen, in Nachahmung der Engländer, hergebrachte“ war: „blauer Frack, ledergelbe Weste und Unterkleider, und Stiefeln mit braunen Stolpen“ (Goethes Werke I, 28, S. 155).

empfindet, und „das süße Gefühl der Freiheit“ (S. 16)<sup>108</sup>, das Werther in den (englisch zugerichteten) Gärten der Bürger<sup>109</sup> spürt, werden zerstört. Der Bauernbursche erschlägt aus Neid und Selbstliebe einen anderen Bauern (S. 146), und Werther nimmt die Natur „als ein ewig verschlingendes, ewig wiederkäuendes Ungeheuer“ (S. 76) wahr, nachdem er von der Verlobung Lottes und Alberts erfahren hat. Die Freude über die englisch eingerichtete Natur und über die Sentimentalität des einfachen Menschen wird bei Werther vernichtet. Beim „Englischen Tanz“<sup>110</sup> (S. 33), den Werther mit Lotte tanzt, gerät Werther in Verwirrung und bringt alles in Unordnung, weil er von der Verlobung Alberts mit Lotte erfährt. Verloren sind seine „Wonne“ und sein „reinstes Vergnügen“, das er fühlte (S. 33). Bei Werthers erstem Tanz mit Lotte trägt er seinen „blauen einfachen Frack“ (S. 119), dazu „gelbe Weste und Beinkleider“ (S. 120). Und so liegt Werther am Ende tot auf dem Bett.

War es in La Roches Briefroman schon nicht gelungen, die englische Mode als Zeichen der „Ideas of Liberty“ mit der übenden Tugend problemlos zu verbinden, das glorreiche Bild Englands nach der „Glorious Revolution“ und das Bild der vorbildlichen Empfindsamkeit vollständig aufrecht zu halten, so führt Goethes „Werther“-Roman vor Augen, dass der englische Lebensstil in Deutschland eine Chimäre war.

Dieser Briefroman ist ein Test, ob Empfindsamkeit in der aktuellen, sozialen Wirklichkeit lebbar ist – auch deswegen sind die Briefe auf das Entstehungsjahr datiert – und ob ein aufgeklärtes Ich noch lieben kann. Die gesellschaftlichen Zwänge hindern das Ich, sein Selbst zu entfalten<sup>111</sup>, das aufgeklärt denkende Ich will sich jedoch nicht beschränken, kann deswegen aber auch nicht soziabel leben. Das Neue an Goethes „Werther“ im Kontext der Dichtung der Empfindsamkeit ist der Realitätszuwachs in der Beschreibung psychischer und sozialer Zustände.

Wurde in Sophie von La Roches Briefroman und auch schon zuvor in Gellerts „Leben der schwedischen Gräfin von G\*\*\*“ (1747/48) der Ausgleich von Kopf und Herz exemplarisch vorgeführt, so demonstriert Goethes „Werther“ das Misslingen.

<sup>108</sup> Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich auf „Die Leiden des jungen Werther“, zitiert nach der Weimarer Goethe-Ausgabe Abt. 1, Bd. 19, S. 1–191.

<sup>109</sup> „Der Garten ist einfach, und man fühlt gleich bei dem Eintritte, daß nicht ein wissenschaftlicher Gärtner, sondern ein fühlendes Herz den Plan gezeichnet“ (S. 7) hat.

<sup>110</sup> Die „Anglaise“ (frz. englischer Tanz) ist ein Tanz von lebhaftem Charakter aufgrund des wechselnden Taktes und der damit einhergehenden mal mehr, mal weniger schnellen Bewegungen. Sie wird in zwei Reihen getanzt: die Männer stehen den Damen gegenüber.

<sup>111</sup> Vgl. den „Werther“-Brief vom 26. Mai 1771: Der „Strom des Genies“ kann nicht ausbrechen, weil die „gelassenen Herren auf beiden Seiten des Ufers“ „mit Dämmen und Ableiten der künftig drohenden Gefahr abzuwehren wissen“ (S. 18f.).

Goethes Werther-Figur jedoch erteilt „den Forderungen der Sozialität eine unbedingte Absage“<sup>112</sup>. „Das Subjekt [offenbart] sich bloß dem Subjekt“<sup>113</sup>. Werther „verzichtet darauf, mit jemand anderem zu kommunizieren als mit sich selbst. Seine Briefe teilen sich eigentlich ihm selbst mit“<sup>114</sup>. In Goethes Briefroman wird die soziale und kommunikative Verinselung als Folge einer radikal verstandenen und gelebten Subjektivität durchgeführt. Goethes Briefroman ist deswegen, wie Dörr urteilt, „kein empfindsamer Text“<sup>115</sup>. Goethes „Werther“-Roman ist ein monologischer Briefroman, der zwar an ein Du gerichtet ist und deswegen kein Tagebuch-Roman ist,<sup>116</sup> aber das Ich ist isoliert, weil Nähe und wechselseitiges Empfinden unerfüllbar ist. Goethes Briefroman weist vielmehr schon voraus auf die Subjektkrise in der Romantik.<sup>117</sup>

Werthers Leiden sind die Fortsetzung der Geschichte des Fräuleins von Sternheim, die mit der Errichtung einer Schule für Mädchen in England und dem Blick auf ein einfaches, tugendhaftes Leben endete. Das Leben des Fräuleins wird Werther nicht gelingen, weil ihm als Individuum die Sozialität „im Wege steht“ (S. 94). Der auf diese Weise „Eingekerkerte“ (S. 151) ist auf sich selbst zurückgeworfen, bleibt allein und kann seine Individualität nicht ausüben.

Der bürgerliche Intellektuelle stößt an die Standesschranken, die erbarmungslos gesetzt sind. Werther hat kein Amt, auch misslingt es ihm, ein Amt zu bekommen, er wird aus der Gesellschaft verwiesen. Ohne Geld und ohne Tätigkeit aber kann sich das Subjekt nicht herausstellen und Selbstverwirklichung nicht erreichen. Das Fräulein von Sternheim besaß Geld und konnte zusammen mit ihrem Mann eine Schule errichten, in der sie ihrer Tätigkeit frei, ohne soziale Beschränkungen und ohne hierarchische Ordnung, nachgehen konnte. Sie hat im Gegensatz zu Werther Selbstverwirklichung durch ihre Tätigkeit erreichen können. Ohne ein Amt und nur in der freien Natur ist es Werther aber unmöglich, sein Subjekt herauszustellen, weil es ein Gegenüber braucht, vor dem sich das Ich profilieren kann. Nähme Werther aber ein Amt an, müsste er sich der Hierarchie unterordnen, von der er sich gerade befreien will.

Dieses Dilemmas spiegelt sich wider im zwischenmenschlichen Bereich. Auch hier stößt Werther an die von der Gesellschaft gesetzten Grenzen. Lotte ist verlobt, und damit ist es ihm unmöglich, Lotte zu besitzen, die sich als das „Eigenthum eines andern“ sieht (vgl. S. 157). Goe-

---

<sup>112</sup> Dörr (2000) 72.

<sup>113</sup> Ebd.

<sup>114</sup> Ebd.

<sup>115</sup> Dörr (2000) 70.

<sup>116</sup> Anders hingegen Storz (1953) 21ff.

<sup>117</sup> Siehe hierzu die Kapitel zu Hölderlins „Hyperion“ und Brentanos „Godwi“.

the inszeniert gerade anders als Rousseau und La Roche keine ménage à trois.

Dem Fräulein von Sternheim gelingt es am Ende, als Individuum, als unteilbares Seiendes mit individuellen Eigenschaften, in der Gesellschaft zu leben. Werther scheitert an der Diskrepanz zwischen individuellem Verlangen und sozialen Beschränkungen. Doch beiden gelingt es durch den Akt des Schreibens, Bewusstsein vom Ich und Erkenntnis des Ichs zu erlangen, aus der Synthese des denkenden Ichs und des sich selbst anschauenden Ichs das Subjekt zu werden, das Kant 1781 in der „Kritik der reinen Vernunft“ beschreiben wird.

### *Glückskonzeptionen beim Fräulein von Sternheim und Werther*

Das Fräulein von Sternheim erlangt Glück durch ihre tugendhafte Wohltätigkeit für andere. Werther endet im Unglück, weil er zu sehr auf sich selbst konzentriert ist und darum bestrebt, persönliches Glück zu erlangen. Von außen aber wird dem Ich kein Glück entgegengebracht, weder von Lotte noch vom Gesandten noch von anderen. Der Mensch ist für sich und sein Glück selbst zuständig, aber Glück gelingt ihm nur durch tätiges Handeln. So jedenfalls lehrt es Kant in seiner Pflichtethik, derzufolge der Wunsch nach eigenem Glück und nach dem Wohlbefinden anderer aus der praktischen Vernunft stamme: Durch sein Tun aus Pflicht erlangt der Mensch Glück.

In der „Grundlegung der Metaphysik der Sitten“ (1785) unterscheidet Kant das Wohltun aus Pflicht und aus Empfindung und die Selbstliebe. Die Maxime, sich das Wohlwollen, das Vergnügen an der Glückseligkeit, dem Wohlsein anderer zum Zweck zu machen, nennt Kant eine praktische Liebe, deren Triebfeder das moralische Gefühl der Achtung für das moralische Gesetz ist. Anders als dieses Wohltun aus Pflicht ist das Wohltun aus Empfindung pflichtmäßig, weil man hier zwar gemäß dem moralischen Gesetz handelt, aber vermitteltst eines Gefühls. Kant nennt dies eine „pathologische Liebe“.

Werther nun ist sein Herz allein wichtig und teuer. Er handelt weder aus Pflicht noch pflichtmäßig anderen gegenüber. In der Denkungsweise des 18. Jahrhunderts und speziell der Empfindsamkeit ist dies das Vitium Werthers. Werther handelt aus der Perspektive der Gesellschaft deviant. Auch mit sich selbst kann Werther nicht zufrieden sein, da Kant zufolge Selbstliebe und Zufriedenheit mit sich selbst nur möglich sind „unter der Bedingung der Unterordnung unserer Maximen unter das moralische Gesetz“. Nur, wer bestimmt den Inhalt des moralischen Gesetzes, das Werther oder auch Sophie achten sollen? Das Bürgertum mit seinen Tugend- und Moralvorstellungen (der Philister und der Gesandte, Albert, die Eltern Sophies), der ‚alte‘ Adel mit seinen Intrigen und Eskapaden

(die Hofgesellschaft beim Tanz, die Tante und der Onkel Sophies), der ‚neue‘, deutsche Adel mit seinen kapitalistischen Ansichten (Fürst), der ‚engländische‘ Adel mit seinem auf Freiheit und Empfindungen hin ausgerichteten Leben (Seymour) oder das Subjekt selbst? Sophie findet erst dann ihre Zufriedenheit, als sie in der freien Sozialität Englands ihre Gefühle und ihre Interessen ausleben kann und nicht mehr deviant lebt. Hier ist es ihr möglich, vermittelt eines Gefühls, pflichtmäßig, Gutes zu tun und gleichzeitig aus Pflicht zu handeln, weil das moralische Gesetz mit dem Gefühl übereinstimmt. Werther hingegen gelingt es nicht, seine Vorstellung von Moralität mit denen in der Gesellschaft zu synthetisieren.

### *Der Schreibstil der „empfindsamen Herzen“*

Verbunden mit dem Wandel in der Genese einer ‚modernen‘ Subjektivität im 18. Jahrhundert ist eine ‚ebenso tiefgreifende Veränderung der Sprache‘, wie Verena Ehrich-Haefeli in ihrem Aufsatz „Die Syntax des Begehrens“ anhand von La Roches und Goethes Briefromanen eindrücklich und konzise herausgestellt hat.<sup>118</sup> Signalwort der empfindsamen Literatur ist das „Herz“, das Symbol ist für die Individualität eines jeden einzelnen und für den neuen Ausdruck und Stil, nämlich das zu äußern, was gerade empfunden wird. In der Empfindsamkeit formieren sich nun Herzens- statt Zweckgemeinschaften, Freundschaften statt (geschäftlicher, politischer) Beziehungen, Liebes- statt Standesheiraten und neue Vorstellungen vom Subjekt.

In beiden Briefromanen ist „Herz“ ein omnipräsenter Begriff, wobei die Anzahl (40-mal allein im ersten Abschnitt) im „Sternheim“-Roman sogar die im „Werther“-Roman bei weitem übertrifft. Allerdings ist das Verhältnis des Sprechers zu seinem „Herzen“ in beiden Romanen distinkt. Das Fräulein von Sternheim erblickt in einer „Rahmenschau“<sup>119</sup> die Natur und erfährt die Welt auf eben diese Art. Gesetzt an einen „Ort der Übersicht“<sup>120</sup> erfährt das empfindsamen Ich aus räumlicher und zeitlicher Distanz die Welt, die mit der Vernunft wahrgenommen wird. Als Madam Leidens beschreibt sie ihr Tagesgeschehen und die Veränderungen der Natur im Herbst unter Maßgabe der Vernunft:

---

<sup>118</sup> Ehrich-Haefeli (2001) 139.

<sup>119</sup> Siehe: Langen (1968) 55, der über das „Prinzip der Rahmenschau“ in Anwendung auf ein äußeres Geschehen, eine „Situation“ festlegt: „Die Handlung zerfällt in eine Folge von Bildern, deren jedes einen kleinen Ausschnitt erfaßt und im Rahmen heraushebt. Die zeitliche Dauer dieses Ausschnitts ist auf einen kurzen, in sich geschlossenen Handlungsablauf begrenzt, ja sie kann bis auf einen Moment zusammenschrumpfen. Situation ist also der im Rahmen des Guckkastenbildes betrachtete transitorische Ausschnitt eines äußern, augenhaft aufgenommenen Geschehens.“

<sup>120</sup> Ehrich-Haefeli (2001) 143.

Ich stehe früh auf, ich lege mich an mein Fenster, und sehe, wie getreu die Natur die Pflichten des ihr aufgelegten ewigen Gesetzes der Nutzbarkeit in allen Zeiten und Witterungen des Jahres erfüllt. Der Winter nähert sich; die Blumen sind verschwunden [...]; aber einem empfindsamen Herzen gibt auch das leere Feld ein Bild des Vergnügens. [...] Die Blätter der Obstbäume sind abgefallen [...]; das gedankenlose Geschöpf murret darüber; aber die nachdenkende Seele sieht die erweichende Oberfläche unsers Wohnplatzes mit Rührung an. Dürre Blätter und gelbes Gras werden durch Herbstregen zu einer Nahrung der Fruchtbarkeit unsrer Erde bereitet; diese Betrachtung läßt uns gewiß nicht ohne eine frohe Empfindung über die Vorsorge unsers Schöpfers. (S. 241f.)

Das empfindsamen Herz des Fräuleins von Sternheim denkt. Werther hingegen ist inmitten der Natur, wenn er die Landschaft beschreibt („das liebe Thal um mich“; S. 8, „die Welt um mich her“, S. 8). Die räumliche Distanz ist aufgebrochen, Ich und Natur sind eins. Die Natur hat zudem in pantheistischer Weise am Göttlichen teil: Sie ist „unzählig“, „unergründlich“, „mannichfaltig“, „unendlich“ (S. 8). Vor allem aber ist das Naturempfinden Werthers an seinen Seelenzustand gekoppelt. Bei Werther sieht das empfindsamen Herz so, wie es sich fühlt. Es fällt auf, dass gerade bei den Naturbeschreibungen das Personalpronomen der ersten Person Singular gehäuft verwendet wird. Dadurch werden die subjektiven Anteile an der Beschreibung und Interpretation der Natur deutlich. Die Natur ist für Werther nicht konstant, so dass der Pantheismus-Gedanke von der Ewigkeit der Natur für ihn nicht nachvollziehbar ist.

Während das Fräulein von Sternheim eine Welt beschreibt, die für alle zumindest ähnlich erfahrbar ist, artikuliert Werther seine Welt. „Ich! Da ich mir alles binn, weil ich alles nur durch mich kenne!“<sup>121</sup>, spricht sich das Genie in Goethes Aufsatz „Zum Schakespears Tag“ aus, und es könnten Werthers Worte sein. Werther drückt seine Begegnungen mit der Natur oder mit dem Du in Wenn-Perioden aus, die etwas Dynamisches, nach vorne Strebendes besitzen und das Ich in ein Bedingungsgefüge setzen, welches er selbst gerade intensiv erfährt und gesetzt hat. Auch die Ausklammerung in der Satzstruktur trägt dazu bei, dass das Prozesshafte betont wird und eine Distanz vermieden wird. In Werthers Briefen spricht eine „Stimme von beinahe schockierender Lebendigkeit, Nähe, Intimität“<sup>122</sup>. In den Briefen des Fräuleins von Sternheim hingegen fehlen Ausklammerungen, auch gibt es keine expressiven Inversionen – nur eine, so Ehrich-Haefeli<sup>123</sup>, im Moment ihres größten Unglücks. Die Inversionen, die im „Werther“-Roman die Verbalaussage intensivieren („Tanzen muß

---

<sup>121</sup> Goethes Werke I, 37, S. 129.

<sup>122</sup> Ehrich-Haefeli (2001) 167.

<sup>123</sup> Ehrich-Haefeli (2001) 167.



man sie sehen!“ (S. 31), zählen Ehrich-Haefeli zufolge zur „Syntax des Begehens“, zur „Sprache der Leidenschaft“.<sup>124</sup>

Im „Sternheim“-Roman ist das Gewicht des Verbs in der Satzaussage minimal, Intransitiva kommen selten vor.<sup>125</sup> Im „Werther“ hingegen herrschen starke, volle Verben vor, wovon viele Intransitiva sind („wirken“, „schaffen“, „wimmeln“).<sup>126</sup> Ehrich-Haefeli stellt hier zwei Textstellen eindrücklich gegenüber. Im „Werther“ ist zu lesen: „In dem Vorsaale wimmelten sechs Kinder von elf zu zwei Jahren um ein Mädchen“ (S. 26). Bei La Roche heißt es: „Das Haus [war] mit sechs teils großen, teils kleinen Kindern besetzt“ (S. 156f.). Von La Roche bekommt der Leser etwas mitgeteilt, von Goethe wird ein Bewegungsbild hervorgerufen. Dort werden von einem außen stehenden Ich rational Befunde artikuliert, hier werden von einem Ich, das in die Bewegung hineingezogen wird, Empfindungen beschrieben.

Beim Fräulein von Sternheim lässt sich eine Zwitter-Schreibweise feststellen: Unverbunden stehen Merkmale eines empfindsamen und rationalen Schreibens nebeneinander. Auf die bereits zitierte Stelle, in der das Fräulein von Sternheim rational über die Notwendigkeit des Herbstes reflektiert, folgt unmittelbar eine Reihung von unbeantworteten Fragen, die ihre Situation als Madam Leidens emotional in Zweifel stellen:

Warum, sag ich dann, warum ist die moralische Welt ihrer Bestimmung nicht ebenso getreu, als die physikalische? [...] Ist nicht die helle Aussicht meiner glücklichen Tage auch trübe geworden, und der äußerliche Schimmer wie vertrocknetes Laub von mir abgefallen? Vielleicht hat unser Schicksal auch Jahreszeiten? (S. 242f.)

Das einem weiblichen Schreiben zugewiesene Assoziative, Träumerische, Weitschweifige und Unvernünftige steht dem Rationalistischen, Realistischen und Organisierten gegenüber, das eher dem männlichen Schreiben zugerechnet wird. Sophie von La Roche lässt ihre Protagonistin empfindsam denken und zeigt damit auch in der Sprache eine in ihrem Handeln und Leben emanzipierte Frau, die eine männliche Rolle übernimmt, indem sie einen Beruf nachgeht, sich nicht unterordnet und planvoll handelt und schreibt. Werther hingegen geht an seiner Empfindsamkeit, die seiner, aus damaliger Sicht weiblichen, Schreibweise abzulesen ist, zugrunde. Er verkörpert ein an sich und an den Erwartungen der Gesellschaft gescheitertes Ich, das seine Rolle in der Gesellschaft nicht finden konnte. Anders als die Selbsthelfer im Sturm und Drang ist er zu schwach, sein Genie durchzusetzen. Goethe zeigt, dass Glück außerhalb der gesellschaftlichen Ordnung, also allein individuell, nicht erreicht werden kann.

---

<sup>124</sup> Ehrich-Haefeli (2001) 162.

<sup>125</sup> Ehrich-Haefeli (2001) 151.

<sup>126</sup> Ehrich-Haefeli (2001) 152.

Dies mag ein pessimistischer Blick auf die Möglichkeiten des selbstorientierten Subjekts in der Gesellschaft des 18. Jahrhunderts sein. La Roche jedoch entwirft visionär, wie „Ideas of Liberty“ umgesetzt werden können, allerdings noch utopisch markiert durch den insulären Schauplatz. Dabei ist ihre Titelfigur hybrid angelegt, da sie das Englische und Deutsche, das Empfindsame und Rationale harmonisch miteinander verbinden kann.

In der Romantik werden Goethes und La Roches entwickelten Ideen weitergeführt, wenn nun der Brief Egodokument des sich aus der Gesellschaft zurückziehenden, insulär wohnenden Ichs ist, das stets (vergeblich) auf der Suche ist nach einem passenden Ort für seine Subjektivation. Das romantische Subjekt durchzieht eine tiefe Spaltung im Innern. Und dieses Innenerlebnis wird zum expressiven Kern der Selbstverwirklichung.

### 1.3 Emanzipation, um welchen Preis? – Werther und Sophie

In Auseinandersetzung mit den in den Briefromanen Goethes und La Roches vorgestellten Subjektmodellen kann Subjektivation erfolgen, weil Selbstreflexionsprozesse in Gang gesetzt und Urteils- und Kritikfähigkeit gefördert werden.

Die Briefsprache Werthers, die als Sprache der Leidenschaft und Sprache der Nähe charakterisiert werden kann, begünstigt im Prinzip ein affektives Involvement des Lesers sowie eine starke emotionale Empathie, weil man sich gut in die Figur eindenken und einfühlen kann (Rezeptionshaltung 1 + 5). Die Involviertheit des Lesers war im Vorwort von Goethes „Werther“ geradezu eingefordert worden: „Bewunderung und Liebe“ als emphatische Einfühlungsleistung sowie „Thränen“ als äußere Hinweise auf eine einführende Anteilnahme könnten die Leser „nicht versagen“. Der „Appell zum Selbstfühlen“<sup>127</sup> soll letztlich statt auf logischer, auf affektrhetorischer Ebene die Echtheit der Schriftstücke authentifizieren: Es zählt, „ob die Gefühle, die der Text beim Leser auslöst, ‚echt‘ sind“<sup>128</sup>. Dazu wird im Vorwort nach den ersten beiden Sätzen im letzten Satz die Anrede verändert und der Singular benutzt. Nicht das kollektive Lesepublikum wird angesprochen, sondern das vereinzelte, lesende Individuum („du gute Seele“), das zwar wie Werther empfinden soll, aber nicht handeln: Vielmehr soll es „Trost aus seinem [sc. Werthers] Leiden“ schöpfen und, wenn es keinen Gesprächspartner hat, das „Büchlein“ zum „Freund“ nehmen. Damit wird zwischen Herausgeber, Leser und dem Büchlein ein „empfindsamer Freundschaftsvertrag“<sup>129</sup> gestiftet. Doch die Intensität von Involvement bzw. auch eine Abwehrhaltung zum Darge-

---

<sup>127</sup> Wirth (2008) 240.

<sup>128</sup> Ebd.

<sup>129</sup> Wirth (2008) 237.

stellten bemisst sich nach den jeweiligen Subjektordnungen, die das lesende Subjekt prägen. So kann es für einen Schüler oder für eine Schülerin je nach kultureller und religiöser Sozialisation und Geschlechterbild befremdend wirken, dass Männer Emotionen zeigen und mitteilen, dass ein Mann einer Frau nachstellt, obwohl sie vergeben ist, oder dass jemand Suizid begeht. Ähnliches gilt für die Bewertung der La Roche-Figur. Die Schriftsprache Sophies in La Roches Briefroman ist gekennzeichnet durch empfindsame und rationale Elemente, wodurch Nähe und Distanz, affektive und kognitive Involviertheit möglich sind. Doch ist die Differenz zwischen der Lebenswelt der Figur und des zeitversetzten Lesers sehr groß und die Romanwelt mit nahezu schon märchhaften Elementen versehen (Vernunfttheirat, Scheinheirat, Verschleppung, schicksalhafte Wiederbegegnung, *ménage à trois*), so dass ein heutiger Leser sich nur schwer in Person und Situation hineinversetzen kann und eine parasoziale Interaktion, wie sie mit der Werther-Figur leicht möglich war, womöglich scheitert. Je nach Prägung beurteilen die Leser Vernunfttheirat, Opposition zu Autoritäten, Guttätigkeit und Emanzipation der Figur anders. Die Subjektordnungen offen zu legen, die zu den jeweiligen Bewertungen führen, und diese zu diskutieren ist Aufgabe eines subjektivations- und bildungsorientierten Unterrichts, weil es Selbstreflexionsprozesse in Gang setzt (Verstehensphase I und II).

Kritik- und Urteilsfähigkeit gilt es sodann in Bezug auf die eigene Bewertung der literarischen Texte und Subjektmodelle zu entwickeln sowie in Bezug auf die den Leser umgebende Wirklichkeit. Einem Leser von Goethes Roman kann es gelingen, „bridging experiences“ durch kognitives Involvement herzustellen, wenn er sein Wissen um Diskurse und Praktiken im ausgehenden 18. Jahrhundert heranzieht. Sodann begreift er beispielsweise, dass das radikal Fremde, das in Goethes Roman irritiert, Werthers Tod, als Metapher dafür gelesen werden muss, dass für das fühlende Individuum im 18. Jahrhundert, das sich selbst alles ist, kein Platz in der damaligen Gesellschaft war und der Suizid deswegen für das literarische Ich die einzige Möglichkeit darstellte, frei zu sein. Dass dies im Widerspruch dazu steht, dass Werther sich bei Lotte und dem einfachen Volk durchaus wohlfühlte, aber aus Rücksicht auf alte Prinzipien und Normen seinen Platz dort nicht einnahm und auch alternativ nicht ein Leben in Zurückgezogenheit führt wie seine romantischen Nachfolger, kann (konativ) nicht aufgelöst werden, aber im Sinne einer Ambiguitätstoleranz ausgehalten werden und Teil der „mittleren“ Rezeptionshaltung sein. Auch in Bezug auf das von La Roche entwickelte Subjektmodell kann durch eine historische Kontextualisierung die Einsicht erreicht werden, dass der Roman die Möglichkeiten der Emanzipation einer Frau innerhalb einer paternalistischen Gesellschaft beschreibt und damit Teil der Geschichte der eigenen Subjektkultur und Subjektordnung darstellt.

Mit Fachwissen gelingt unter Umständen eine Neubewertung des Dargestellten und kritische Reflexion der eigenen Subjektordnungen. Die Schülerinnen und Schüler begreifen, dass durch neue Praktiken und gesellschaftlich-soziale Diskurse sich die Subjektkultur und die Subjektordnung am Ende des 18. Jahrhunderts veränderten: Die Leserevolution bei den Frauen und die Etablierung von Privatbriefen müssen als entscheidende Praktiken angesehen werden, die eine Artikulation von Gefühlen ermöglichten. Damit einher gehen Diskurse um den Glücksanspruch für Frauen, auch außerhalb der festgesetzten Normen der Gesellschaft, und um die Forderung nach Autonomie bei Wahrung der Tugendhaftigkeit. Das Subjekt am Ende des 18. Jahrhunderts bildet neue Idiosynkrasien, die eine Balance suchen zwischen Autonomieanspruch und Sozialität, und daran, wie Werther, auch scheitern können oder Modelle entwerfen, die noch utopisch sind („Fräulein von Sternheim“). Generell wird durch die in den Briefromanen von La Roche und Goethe geführten Diskurse eine Wende vom feudalistischen zum bürgerlichen Zeitalter angekündigt, was sich im Tragen der englischen Kleider, als Praktik der Ideas of Liberty verstanden, manifestiert. Die Leser lernen, dass Texte und ihre vorgestellten Subjektformen bestehende Subjektkulturen und Subjektordnungen hinterfragen und durch neue Idiosynkrasien zu Veränderungen in der wirklichen Welt beitragen, seien sie positiv oder negativ.

Die Briefe in den Romanen Goethes und La Roches dienen der Selbstreflexion und Selbstwerdung. Die Heranwachsenden begreifen, dass die in den Texten vermittelten Subjektformen Teil ihrer Genese sind und sie werden dazu angehalten, ihre eigenen Subjektordnungen kritisch zu hinterfragen. Wie steht es heute um Chancengleichheit unter den Geschlechtern, wie frei und aufgeklärt können wir sein, wie offen sind wir für neue Formen des Zusammenlebens, was ist uns heute wichtig? Durch eine selbstdifferentielle Sicht können die Schülerinnen und Schüler zu einer neuen oder anderen oder verstärkten Beurteilung des in den Briefromanen Dargestellten gelangen im Vergleich zur ersten Textbegegnung. Dazu zählt auch zu diskutieren, welche Konsequenzen das Leben in Zurückgezogenheit (Werther) und das Einziehen der „Fühlhörner“ haben sowie das tätige Voranschreiten auch gegen Widerstände (Fräulein von Sternheim) für das Individuum und die Gesellschaft haben. (Verstehensphase III) In einer Meta-Reflexionsphase (Verstehensphase IV) werden die verschiedenen Verstehensphasen rekapituliert und handelnd-produktiv oder personal-kreativ verarbeitet.

## 2. Selbstvergewisserung des gespaltenen Subjekts um 1800

Die philosophische Grundannahme in den Jahren zwischen 1600 und 1800 ist die Autonomie des Subjekts. Für diese Phase hat sich der Terminus „Philosophie der Subjektivität“ durchgesetzt.<sup>1</sup> Die entscheidende Wendung in der Geschichte der Subjektivität wird in Descartes' (1596–1650) Philosophie sichtbar.

Descartes fand lediglich im Selbstbewusstsein eine zweifelsfreie Gewissheit: Allein der Satz „Ich denke, also bin ich“ galt ihm als gesichert. Die Wirklichkeit zerfällt damit in zwei getrennte Bereiche: in die denkende Substanz des Ichs als Selbstbewusstsein, die absolut gewiss ist, und in die ausgedehnte Substanz, die grundsätzlich zweifelhaft ist. Zur letztgenannten Substanz gehören die ganze Welt der Dinge, der Natur und der Lebewesen. Das Selbstbewusstsein ist Descartes zufolge also das Bewusstsein meiner selbst als eines Ichs, das unerlässliche Bedingung meines Seins ist. Gegen diesen Rationalismus argumentieren die Vertreter des Empirismus (z. B. John Locke, George Berkeley, David Hume), dass alle Kenntnis über die Außenwelt auf Erfahrung beruhe, auch Naturgesetze aus der Erfahrung kommen. Nur die Sinne lieferten Wissen.

Kant schließlich vereinigt beide Positionen von Rationalismus und Empirismus. Ihm zufolge bedarf der Mensch sowohl der Begriffe, die er im Verstand bildet, als auch der sinnlichen Anschauung. Sinnlichkeit und Verstand sind die beiden einzigen, gleichberechtigten und voneinander abhängigen Quellen der Erkenntnis. Kant schreibt dazu in der „Kritik der reinen Vernunft“: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“<sup>2</sup>

Kant unterscheidet das empirische Ich, das die Fähigkeit besitzt, die eigenen Modifikationen wahrzunehmen, und das denkende Subjekt, das sich als Objekt denken kann. Dieses transzendente Ich, das vor aller Erfahrung liege, sei die Voraussetzung aller Erkenntnis. Alle Dinge und Ereignisse der Wirklichkeit sind Kant zufolge abhängig vom erkennenden Subjekt und relativ zu diesem, sie werden mitkonstituiert. Kant erkennt, dass das Bewusstsein vom Selbstbewusstsein bestimmt wird, dass „das Selbstbewusstsein im Bewusstsein ständig präsent ist“<sup>3</sup>. Er schreibt dazu: „Im Bewusstsein meiner Selbst beim bloßen Denken bin ich das *Wesen selbst*“<sup>4</sup>. Seit Kant kann die Philosophie nicht mehr hinter die Erkenntnis zurück, dass sie es nicht mehr mit einer objektiven Welt zu tun hat, sondern mit einer subjektiv konstituierten Wirklichkeit. Mit seiner Abhand-

<sup>1</sup> Siehe: Schulz (1979) 237.

<sup>2</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 75 (Kritik der reinen Vernunft).

<sup>3</sup> Schulz (1979) 247.

<sup>4</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 279 (Kritik der reinen Vernunft).

lung „Kritik der reinen Vernunft“ leitet er die so genannte „kopernikanische Wende der Philosophie“ ein. Es ist ein Paradigmenwechsel in der Erkenntnistheorie und in der Beurteilung des Erkenntnisprozesses, ein „Umbruch von der traditionellen Vermögenstheorie zur Reflexionstheorie“<sup>5</sup>.

Schelling geht dann noch weiter als Kant, wenn er behauptet, dass das Ich lediglich ein Akt sei, sich nur über seine Handlung definiere. Im „System des transzendentalen Idealismus“ schreibt Schelling: „Das Ich kann also nur vorgestellt werden *als Akt* überhaupt, und es ist sonst nichts.“<sup>6</sup>

Fichte versteht das Ich als denkende und zugleich gedachte Instanz, für die „sein“ und „sich selbst setzen“ identisch sind. Das führt zu dem Problem, dass Ich und Nicht-Ich eins sind. In der „Wissenschaftslehre“ von 1794 erläutert Fichte das Dilemma, dem das Ich ausgesetzt ist: Das Ich besitze den Trieb zur Unendlichkeit und Unbeschränktheit, zur Freiheit, doch in jedem Reflektieren über sich selbst begrenze es sich selbst, da es sich notwendig etwas entgegensetze, ein Nicht-Ich. Sobald das Ich sich ein Nicht-Ich entgegensetze, weise es sich selbst notwendig zugleich in diese Schranken und sei dadurch endlich und beschränkt. Das Bewusstsein ist Fichte zufolge also ein eingeschränktes Ich, dem ein einschränkendes Nicht-Ich entgegensteht.

Hegel erläutert in der „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften“ die Dialektik des Ichs im Bezug des Ichs zur Welt: „Wenn ich sage: *Ich, meine* ich mich *als diesen* alle Anderen Ausschließenden, aber was ich sage, Ich, ist eben jeder: Ich, der alle anderen von sich ausschließt.“<sup>7</sup> Hegel stellt heraus, dass „Selbstbewusstsein immer ein ichhaftes sich auf sich Beziehen, das heißt eine Verdopplung ist, und als solches nicht nur am anderen, sondern in sich selbst ein Wogegen ist“.<sup>8</sup> Das Selbstbewusstsein ist, Hegel zufolge, ein skeptisches.

Im Gegensatz zur sozial- und vertragstheoretischen Definition des Subjekts durch Hobbes und Locke, die die Gesellschaft als Produkt eigeninteressierter Individuen betrachteten, weist die idealistische Position daher eine „Tendenz zur Weltlosigkeit“<sup>9</sup> auf, da sie von der Autonomie des Subjekts ausgeht. Indem sich das (bürgerliche) Subjekt von vorgegebenen Rollen distanziert, sich an keine absolut bindet und seine eigene Stabilität findet, entsteht aus diesem Selbstbezug Identitätsbewusstsein. Erst nach-idealistische Positionen etwa von Marx oder Nietzsche offenbaren wieder eine „Tendenz zur Weltbindung“<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> Schulz (1979) 247.

<sup>6</sup> Schelling, Sämtliche Werke, Bd. 3, S. 366.

<sup>7</sup> Hegel, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, S. 54f.

<sup>8</sup> Schulz (1979) 245.

<sup>9</sup> Schulz (1979) 31.

<sup>10</sup> Ebd.

Zur Zeit der Romantik (1790er – 1830er Jahre), einer „globalen, über das Medium schriftlicher Texte überregional miteinander vernetzten kulturellen Bewegung“<sup>11</sup>, wird die ästhetische Individualität des Subjekts und das Erleben der Welt im Innern betont. „Gegenstände der Außenwelt können sich als ‚Ausdruck‘ des inneren Kern des Individuums selbst darstellen“<sup>12</sup>. Erscheinungen der natürlichen Landschaft oder eine geliebte Person seien dabei, so Reckwitz, Auslöser für das innere Erleben, „etwa enthusiastischer Gefühle eines sublimes Schauers oder einer inneren Beruhigung“, insofern der Betrachter eine „romantisierte Wahrnehmungsweise“ einnimmt.<sup>13</sup>

Das Subjekt wird als expressiver Kern der Selbstverwirklichung betrachtet, der anfällig für Entfremdungen ist. Das romantische Subjekt leidet unter dem Mangel an innerer Kontinuität.<sup>14</sup> Es ist formiert aus dem ‚Bewusstsein der inneren Entzweiung‘<sup>15</sup>, wie Schlegel es beschreibt. Das romantische Subjekt ist eine „hybride Montage“<sup>16</sup> aus einer anti-bürgerlichen und renaissance-feudalen Haltung. Ähnlich wie das feudale Subjekt findet das romantische seine Befriedigung im Moment des Erlebens und Auslebens „mental-affektiv-perzeptiver Akte“<sup>17</sup> und eben nicht moralischer Akte sowie in der Freilegung der unterdrückten Individualität und Imaginationsfähigkeit. Allerdings drohte die Entdeckung der eigenen Individualität und moralferner innerer Gefühle und Imaginationen das bürgerliche Subjekt langfristig zu sprengen. Die Freilegung der Individualität beim romantischen Subjekt mündet in die Wahrnehmung anderer verschiedener Frakturen. Ersichtlich und erfahrbar werden die „immanenten Differenzen des Ichs“<sup>18</sup>, die Kontingenzerfahrung, die Fraktur zwischen Alter und Ego, zwischen extremer Aktivierung und Passivisierung, zwischen Geist, Seele und Körper durch die Zurücknahme des Körpers. Die Einheit des romantischen Subjekts ist einzigartig, nicht vom Allgemeinen deduziert, während das bürgerliche Ich durch universale Kompetenzen ausgezeichnet ist.<sup>19</sup>

An zwei Briefsubjekten wird das Dilemma des romantischen Ichs besonders deutlich, die in der inneren Gespaltenheit des Individuums und

---

<sup>11</sup> Reckwitz (2006) 205.

<sup>12</sup> Reckwitz (2006) 213.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Zum Konzept der romantischen Subjektivität siehe: Schwarz (1993) u. Bohrer (1987).

<sup>15</sup> „Das eigentlich Widersprechende in unserem Ich ist, daß wir uns zugleich endlich und unendlich fühlen.“ (Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, Bd. 12, S. 334)

<sup>16</sup> Reckwitz (2006) 210.

<sup>17</sup> Reckwitz (2006) 208.

<sup>18</sup> Reckwitz (2006) 237.

<sup>19</sup> Simmel (1901) unterscheidet den romantischen „qualitativen Individualismus“ und den bürgerlichen „quantitativen Individualismus“.

der zur Gesellschaft liegt. Am politischen Visionär und Eremiten Hyperion und am romantischen Eremiten und Schwärmer Godwi. Brentanos Roman „Godwi oder Das steinerne Bild der Mutter“ bringt im Untertitel das Dilemma zum Ausdruck: Es ist „Ein verwilderter Roman“ in Bezug auf die Erzähllogik und das Subjekt. Hölderlins Briefroman „Hyperion oder Der Eremit in Griechenland“ zeigt ein Subjekt, das auf der Suche nach der Möglichkeit eines idealen gesellschaftlichen Zusammenlebens ist. Doch Hyperions Entscheidung am Ende, als Eremit zu leben, setzt die „Tendenz der Weltlosigkeit“ des Subjekts im Idealismus ins Bild.

## 2.1 „Hyperion oder Der Eremit in Griechenland“

Natur und Schönheit, Freiheit und Staat, Liebe und Freundschaft sind die großen Themen von Hölderlins Briefroman „Hyperion“ (1797 und 1799).<sup>20</sup> Zwar mögen zunächst die Themen „Staat“ und „Liebe“ weit voneinander entfernt wirken. Aber im Roman geht es um die Suche und die Bestimmung des Ortes (Vernunftstaates), wo das Subjekt frei und natürlich und doch sozial leben kann und in diesem Sinne ‚Schönheit‘ erreicht. Hölderlin setzt sich in seinem Briefroman in nachthermidorianischer Zeit mit Schillers Idee vom „ästhetischen Staat“, Fichtes Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich auseinander und zeigt dem Leser ein romantisches Ich voller Ohnmacht und Isoliertheit.

### *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*

Hyperion berichtet in der Rückschau seinem deutschen Freund Bellarmin von seinem Leben. Aufgewachsen im Frieden der Natur führte ihn sein Lehrer Adamas in die Heroenwelt des Plutarch und in die Welt der griechischen Götter ein. Auf diese Weise wurde Hyperion für die griechische

---

<sup>20</sup> Zur Entstehungsgeschichte:

Hölderlins Plan zu einem Roman über Hyperion entstand bereits in seiner Zeit im Tübinger Stift 1792. Im Juli 1793 legt Hölderlin seinem Gönner Stäudlin ein größeres Fragment vor (vgl. Brief an Neuffer Juli 1793). An der „Tübinger“ Fassung arbeitet Hölderlin im April 1794 in Waltershausen (Thüringen) weiter (vgl. Brief an Neuffer 10.10.1794). Die ersten fünf Briefe erscheinen im November 1794 in Schillers Zeitschrift „Neue Thalia“. In Jena beginnt Hölderlin 1795 eine metrische Fassung in Blankversen herzustellen (siehe „Hyperions Jugend“), bricht dieses Unternehmen aber ab und kehrt zur Prosa zurück. Zurück in Nürtlingen, der Stadt seiner Kindheit und Jugend, erfolgt die Ausarbeitung der vorletzten Fassung. Hölderlin kehrt zur Briefform zurück und stellt in der Vorrede den Gedanken der „exzentrischen Bahn“ ausführlich dar. Cotta empfiehlt im Mai 1796 Hölderlin – nun in Frankfurt –, das Manuskript zu kürzen. Hölderlin überarbeitet das Manuskript und erstellt die Druckvorlage zum ersten Band, welcher zur Ostermesse im April 1797 erscheint. Im Herbst 1799 folgt der zweite Band, wobei dessen Inhalt und Konzeption bereits 1797 fertig gewesen sein dürfte.



Vergangenheit begeistert. In seinen Briefen an Bellarmin rühmt er nun das antike Griechenland, weil dessen Natur noch unberührt war und es Freiheit in Kunst, Philosophie, Religion und in der Staatsform gewährte. Das liberalistische Staatsmodell der Athener schützte die Bewohner vor äußeren Bedrohungen und war als Folge freier und mündiger Individuen zum Freistaat geworden.

In der Schilderung Griechenlands durch Hyperion durchdringen sich die „himmlische Ruhe“ (S. 10) und das Einssein mit allem („Eines zu seyn mit Allem, was lebt“, S. 9) (henkaipan) in der Vergangenheit mit dem Traum von der Zukunft, in der sich die „Dissonanzen der Welt“ auflösen (S. 160).<sup>21</sup> Dazwischen wird einerseits die Freundschaft und Liebe Hyperions zu Alabanda und zu Diotima als symbolisches Thema verhandelt, andererseits die erzählte Gegenwart mit der des Autors Hölderlin gespiegelt. Hölderlin setzt die Antike mit den Widersprüchen der anbrechenden Moderne in ein Spannungsverhältnis.

Vor diesem Hintergrund ist für Hyperion seine Gegenwart unerträglich. Er übt Kritik an der gegenwärtigen Lebensform seiner Zeitgenossen, an dem Bergvolk und an den Deutschen. Das Alltagsleben der Städter erfährt Hyperion als dürftig. Er vergleicht die Menschen mit Tieren, die trotz ihrer Bildung über eine freie Selbstbestimmung nicht verfügen.

Es war mir wirklich hie und da, als hätte sich die Menschennatur in die Mannigfaltigkeiten des Thierreichs aufgelöst, wenn ich umhergieng unter diesen Gebildeten. Wie überall, so waren auch hier die Männer besonders verwahrlost und verwest. Gewisse Thiere heulen, wenn sie Musik anhören. Meine bessergezognen Leute hingegen lachten, wenn von Geistesschönheit die Rede war und von Jugend des Herzens. [...] Sahn jene Menschen einen Funken Vernunft, so kehrten sie, wie Diebe, den Rücken. (S. 22)

In der Übertragung auf die Lebenswelt um 1800 ist hierin eine Kritik an der Barbarisierung des Adels und des Bürgertums versteckt. Bei der Behandlung des Bergvolkes ist eine Kritik am revolutionären Geschehen in Frankreich impliziert. Die Bergpartei (französisch „La Montagne“) unter der Führung von Marat, Danton und Robespierre versuchte als Kraft im Nationalkonvent die Revolution weiter voran zu treiben, auch gewaltsam. Das Bergvolk in Hölderlins Roman handelte revolutionär in völliger Übereinstimmung mit seiner Natur, aber geistlos, so dass sein Tun im anarchischen Chaos endet:

---

<sup>21</sup> Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich auf die Ausgabe: Friedrich Hölderlin, *Hyperion oder Der Eremit in Griechenland*, in: Hölderlin. Sämtliche Werke. Große Stuttgarter-Ausgabe, Bd. 3, Stuttgart 1957.

Voll rächerischer Kräfte ist das Bergvolk hierherum, liegt da, wie eine schweigende Wetterwolke, die nur des Sturmwindes wartet, der sie treibt. (S. 104)

Die Kritikpunkte an den Städtern und dem Bergvolk finden sich in der Schelte gegen die Deutschen in gesteigertem Maß wieder. Die Deutschen seien in Tätigkeiten gezwungen worden, die sie nicht ausüben wollten. Sie handelten weder naturgemäß noch frei.

Ich kann kein Volk mir denken, das zerrißner wäre, wie die Deutschen. Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herrn und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen – ist das nicht, wie ein Schlachtfeld, wo Hände und Arme und alle Glieder zerstückelt untereinander liegen, indessen das vergoßne Lebensblut im Sande zerrinnt? [...] Deine Deutschen aber bleiben gerne beim Nothwendigsten, und darum ist bei ihnen auch so viele Stümperarbeit und so wenig Freies, Ächterfreuliches. (S. 153)

Hyperion resigniert. Die Vorteile der Athener Republik sind verloren gegangen. Er vergleicht Griechenland mit einem Steinhäufchen des Altertums, wo man sich an einem Halsband gefesselt seiner Freiheit beraubt fühle:

Ohne solche Liebe der Schönheit, ohne solche Religion ist jeder Staat ein dürr Gerippe ohne Leben und Geist, und alles Denken und Thun ein Baum ohne Gipfel, eine Säule, wovon die Krone herabgeschlagen ist. (S. 80)

Hyperions tatkräftiger Freund Alabanda möchte ihn für die Gegenwart und Zukunft gewinnen und ihm neuen Mut geben. „Von einer großen Harmonie zur andern“ (S. 30) gehen Hyperion und Alabanda ihren Weg gemeinsam. Schließlich weiht Alabanda Hyperion in die Pläne zur Befreiung Griechenlands ein und kann ihn für die Teilnahme am Befreiungskrieg der Griechen gegen die Türken, dem Osmanischen Krieg im Jahr 1770, überzeugen. Die Rohheit des Krieges stößt Hyperion jedoch ab. Er wird schwer verwundet, Alabanda muss fliehen. Zuvor hatte Hyperion bereits Diotima kennengelernt, die ihm Kraft zum Tätigwerden gesendet und „Gleichgewicht in [s]eine Seele“ (S. 77) gebracht hatte. Sie möchte, dass er im Ausland sich bildet und dann zur Erziehung des Volkes zurückkommt. (S. 89) Zurück aus dem Krieg, erfährt Hyperion allerdings, dass Diotima sterben wird. Hyperion geht nach Deutschland, aber das Leben dort wird ihm unerträglich. Deshalb kehrt er nach Griechenland zurück und lebt dort als Eremit. In seiner Einsamkeit findet er in der Schönheit der Landschaft und der Natur zu sich selbst und überwindet die Tragik, die in diesem Alleinsein liegt: „daß wir erst im Leiden recht der Seele Freiheit fühlen“ (S. 119). Die Natur wird in den Schlussbriefen

hymnisch als „letzte Liebe“ (S. 157) gefeiert und verehrt als der gotterfüllte Raum. Die Erziehung des Volkes im idealen Staat steht aus.

„Hyperion“ ist ein „politischer und philosophischer Citoyenroman in nachthermidorianischer Epoche“<sup>22</sup>. Im Jahr 1797 übernimmt das Triumvirat in Frankreich durch einen vom Militär gedeckten Staatsstreich die Macht des Direktoriums, unter dem die Korruption wächst und die Staatsfinanzen sich verschlechtern. 1798 wird nach Napoleons siegreichem Italienfeldzug die römische Republik gegründet und 1799 schließlich Napoleon durch einen weiteren Staatsstreich zum ersten Konsul, wodurch er faktisch die Alleinherrschaft innehat und die Ziele der Revolution in den Hintergrund rücken.

Die französischen Revolutionsereignisse hatten bei den bürgerlichen Intellektuellen in Hölderlins Heimatland Württemberg anfangs begeisterte Zustimmung gefunden, die bald gemäßigt wurde. Die Stände sympathisierten jedoch mit den Franzosen und wollten eine unabhängige Deutsche Republik gründen.<sup>23</sup> Hölderlin hatte, so Katrin Theile, wohl die Parallelität zwischen den griechischen Ereignissen um 1770 und dem Gebaren der französischen Heere, nämlich die Radikalisierung der revolutionären Gewalt, während des ersten Koalitionskrieges (1792–1797) erkannt.<sup>24</sup> Hölderlin lässt Alabanda und Hyperion im zweiten Band des Romans zusammen mit den Russen gegen die Unterdrücker, die Türken, kämpfen. Der eigentlich von russischer Seite initiierte Aufstand wird bei Hölderlin zu einem Befreiungskrieg des griechischen Volkes von der Fremdherrschaft und zu einem Kampf für eine demokratische Staatsform. Allerdings scheitert dieser Befreiungsversuch: Das Volk ist als Agens unfähig, positive soziale Veränderungen herbeizuführen. Es ist unfähig, seine eigene Natur zu veredeln, was Hyperion aufs schärfste kritisiert (S. 117). Für Hölderlin ist das Subjekt der Hoffnungsträger, dem er eine Wiedergeburt auf einer höheren Stufe zutraut. Hyperion wird nicht durch die Auseinandersetzung mit seiner Gegenwart zu einem anderen Subjekt mit anderen Qualitäten. Vielmehr profiliert er sich vor der erfahrenen Realität, und die innewohnenden Ideen werden präzisiert und konturiert. Theile nennt dies die „Geburt des utopischen Neuansatzes aus dem Geist der Desillusionierung durch die Geschichte“<sup>25</sup>.

### *Der ästhetische Staat als Modell*

Schiller war wie viele seiner Zeitgenossen vom Ausgang der Französischen Revolution enttäuscht. In seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung

---

<sup>22</sup> Heise (1988) 477.

<sup>23</sup> Siehe: Theile (1997) 32.

<sup>24</sup> Siehe: Theile (1997) 39f. u. 71f.

<sup>25</sup> Theile (1997) 96.

des Menschen“ aus dem Jahr 1795 wendet er sich gegen die Willkür eines aristokratischen Staates ebenso wie gegen die Herrschaft eines Volkes, das politisch dem Anspruch der von der Aufklärung geforderten Vernunft nicht entsprechen konnte.

Ähnlich wie Rousseau im „*Contrat social*“ (1762) überlegt auch Schiller, wie eine Gesellschaft sich vom repressiven „Staat der Noth“<sup>26</sup> in einen dauerhaft moralischen Staat der Freiheit verändern kann und auf welche Weise Schönheit eine notwendige Bedingung von Freiheit ist. Rousseau hatte in seiner Abhandlung den idealen Staat beschrieben, der auf dem Konzept beruht, dass die Bürger freiwillig dem Staat beitreten unter Preisgabe gewisser natürlicher Rechte.<sup>27</sup> Der Mensch im Naturzustand ist für Rousseau ein göttlich-geistiges Wesen, das nur „durch seinen eigenen Fortgang immer mehr von seinem ursprünglichen Zustand abgeführt wird“<sup>28</sup>. Schiller sieht die Fähigkeit des Menschen kritischer. In seiner Abhandlung „Über die ästhetischen Erziehung des Menschen“ (1795) konstatiert er, dass beim Einzelnen begonnen werden müsse, um eine Gesellschaft zu verändern.<sup>29</sup> Dessen Charakter müsse veredelt werden,<sup>30</sup> damit er nicht handle wie ein Barbar oder ein Wilder, dessen Gefühle seine Grundsätze beherrschten. Doch das Volk sei zu bequem, die Vernunft zu gebrauchen. Es fehle ihm an der „Energie des Muths“<sup>31</sup>. Außerdem müsse der Weg der Charakterbildung „zu dem Kopf durch das Herz“<sup>32</sup> gehen, also über die Empfindung zur Vernunft. Im Menschen seien zwei Grundtriebe vorhanden: Der „sinnliche Trieb“ strebe nach Veränderung, sei aber mit der Materie verhaftet und gebe dieser im Verlauf der Zeit „Inhalt“. Und die mit Inhalt gefüllte Zeit heiße „Empfindung“. Der „Formtrieb“ strebe nach Freiheit vom Körper, nach dem Aufheben von Zeit, nach Harmonie und Beständigkeit zur Wahrung seiner Identität.<sup>33</sup> Erst die Balance zwischen diesen beiden Trieben mache es dem Menschen möglich,

<sup>26</sup> Schillers Werke, Bd. 20, S. 318 (4. Brief).

<sup>27</sup> Die Athener in Hölderlins Roman gleichen dem Rousseau'schen Menschen aus dem „*Contrat social*“: Sie wahrten den Naturzustand und benutzten ihren Verstand. Hölderlins „*Hyperion*“-Roman trägt auch Spuren von Rousseaus Briefroman „*La Nouvelle Heloise*“, den Hölderlin 1795, vielleicht schon 1791, gelesen hatte (siehe Berchtold [2004/05] 48). Hyperions Mentor Adamas, sein Freund Alabanda und seine Geliebte Diotima tragen Rousseau'sche Züge. Ebenso ist Rousseaus Lobpreis des Naturzustands im Roman aufgegriffen. Auch die Aspekte der Götterruhe und der harmonischen Genügsamkeit finden sich im „*Hyperion*“ wieder.

<sup>28</sup> Rousseau, Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen, S. 181f.

<sup>29</sup> Schillers Werke, Bd. 20, S. 315–318 (4. Brief).

<sup>30</sup> Ebd., S. 332 (9. Brief).

<sup>31</sup> Ebd., S. 331 (8. Brief).

<sup>32</sup> Ebd., S. 332 (8. Brief).

<sup>33</sup> Ebd., S. 344f. (12. Brief).

seine „Bestimmung“ zu erfahren (14. Brief) und Freiheit zu erlangen.<sup>34</sup> Den verbindenden Trieb nennt Schiller den „Spieltrieb“, der die befriedigende „Glückseligkeit“ und die moralische „Vollkommenheit“ miteinander vereine<sup>35</sup> (14. Brief). Die „schmelzende“ und „energische“ Schönheit verleihe dabei den beiden Grundtrieben Kraft. Bevor der Mensch diesen Status erreiche, müsse er auf einen Nullpunkt der Bestimmung, in einen Zustand der „Bestimmungslosigkeit“<sup>36</sup>, kommen, damit er den mittleren, den „ästhetischen“ Zustand erreichen könne.<sup>37</sup> Erst in diesem ästhetischen Zustand erhebe sich der Mensch von der Natur und unterscheide sich von ihr. Dabei sei die „Reflexion“ das erste Mittel dazu.

Schiller überträgt das Prinzip, Freiheit durch Freiheit zu geben, am Ende auf den „ästhetischen Staat“, in dem der „schöne Umgang“ gelebt werden könne und das „Ideal der Gleichheit“ erfüllt sei. Die Schönheit bringe „Harmonie in die Gesellschaft“, weil sie Harmonie im Individuum erzeuge.<sup>38</sup>

Hölderlin spielt in seinem Roman die Schiller'schen Gedanken zur Bildung des Menschen durch. Einige Interpreten vermuten Schiller auch hinter der Figur des Adamas. Im Gegensatz zum Bergvolk, den Städtern und den Deutschen, die Hölderlin als Barbaren und Wilde und als zu antriebslos zur Veränderung zeichnet, gewinnt Hyperion durch Alabanda und Diotima „Energie des Muths“ (Schiller). Sie beide stehen jeweils für einen Trieb, der in Hyperion geweckt wird. Alabanda entfacht in ihm den „sinnlichen Trieb“, der zur Veränderung drängt, und Diotima führt ihn mit Hilfe des „Formtriebs“ dazu, Harmonie bei sich selbst und im Staat zu schaffen, indem er sich bildet und „Erzieher [des] Volks“ (S. 89) wird. Sie empfiehlt ihm am Ende des ersten Bands, nach Athen, Italien, Deutschland und Frankreich zu gehen, wo er sich das Fehlende aneignen soll. Und damit meint sie vor allem Selbsterkenntnis. Erst wenn er andere Menschen kenne, könne er seine Fähigkeiten richtig einschätzen und seine Defizite sachgerecht beurteilen.

Bevor Hyperion den mittleren, ästhetischen Zustand erreicht, sinkt er in einen Zustand der Bestimmungslosigkeit nieder. Er erkennt, dass die Einigkeit mit der Natur verloren gegangen ist, dass das antike Griechenland verschwunden ist: „der schöne Trost, in Einer Seele meine Welt zu finden, mein Geschlecht in einem freundlichen Bild zu umarmen, auch der gebrauch mir“ (S. 23). Hyperion befindet sich in einem Zustand des Getrenntseins und sehnt sich nach der Wiedervereinigung mit der Natur, die göttlich konnotiert ist. Hyperion sucht also nach einem Weg zur

---

<sup>34</sup> Ebd., S. 353 (14. Brief).

<sup>35</sup> Ebd., S. 354 (14. Brief).

<sup>36</sup> Ebd., S. 374 (20. Brief).

<sup>37</sup> Ebd., S. 375 (20. Brief).

<sup>38</sup> Ebd., S. 410 (27. Brief).

Ganzheit, findet ihn aber nicht als Kämpfer im Befreiungskrieg. Bevor er Diotima kennenlernt, schwärmt er für das „Einzig, Heilige, Treue“ (S. 23), „das gewiß, in irgendeiner Periode des Daseyns, [s]einer dürstenden Seele begegnen“ (S. 23) und ihm zur Harmonie verhelfen wird. Diotima hat bereits den ästhetischen Zustand der Einigkeit erreicht: In ihrem Gesang vereinigt sie „alle Größe und Demuth, alle Lust und alle Trauer des Lebens“ (S. 56), und als sie mit Hyperion am „Rande des Berggipfels“ (S. 54) steht, der Himmel und Erde, Höhe und Tiefe vereint, stellt sie eine Verbindung zwischen oben und unten her: „Als begänne sie den Flug in die Wolken, stand sanft empor gestreckt die ganze Gestalt“ (S. 55), und gleich darauf hat sie „Lust daran, die schrökende Tiefe zu messen“ (S. 55). Diotima ist ganz und gar in die Natursphäre eingebunden, sie ist „eine Blume unter den Blumen“ (S. 145). Doch sie verliert ihre innige Bindung an die Natur durch ihre Liebe zu Hyperion. Es erwächst in ihr der Wunsch, „mehr zu seyn, denn nur ein sterblich Mädchen“ (S. 68), was den Verlust ihrer ganzheitlichen Eigenschaften und damit den Verlust ihrer Schönheit impliziert. Diotima „erfüllt sich nicht mehr in der Selbstgenügsamkeit ihres in sich ruhenden Daseins“<sup>39</sup>. Ausdruck dessen ist der Medienwechsel vom Gesang zur Sprache. In der Kriegskorrespondenz zeigt sich Diotima sehr beredt, sie ist nicht mehr die „liebende Schweigende“ (S. 55). Als Hyperion sie dann nach den Ursachen ihres nahenden Todes fragt, vollzieht sich gar ein Austausch der bisherigen Rollen. Sie belegt Hyperion, den Redegewandten, mit einem Schweigegebot: „Frage nicht wie? erkläre diesen Tod dir nicht!“ (S. 145) Sie selbst formuliert am Ende die Todesursache: „Stille war mein Leben; mein Tod ist beredt“ (S. 147).

Diotima ist im Roman als ein schöner, ganzheitlicher Mensch gestaltet, doch ihre Schönheit ist instabil. Hyperion durchläuft eine „exzentrische Bahn“<sup>40</sup>, die Hölderlin in der Vorrede der vorletzten Fassung thematisiert, die zwischen Allem und Nichts, zwischen Getrenntsein und Sehnsucht nach Schönheit und Einheit verläuft. Durch Diotima erlangt er einen harmonischen Ausgleich, aber vor allem auch durch die Reflexion. Er erkennt sich und sein Sehnen vor der Folie der Deutschen und in der schreibenden Reflexion über sein Leben. Die Briefe an Bellarmin führen zur Selbsterkenntnis. Das „neue Reich“, „wo die Schönheit Königin ist“,<sup>41</sup> hat er, wie von Hölderlin in der Vorrede der vorletzten Fassung angekündigt, am Ende in sich selbst gefunden.<sup>42</sup> Die Idee vom ästhetischen Staat

<sup>39</sup> Vgl. Ryan (1965) 191. Siehe auch: Ryan (1998/99).

<sup>40</sup> Hölderlin, *Sämtliche Werke*, Bd. 3, S. 236.

<sup>41</sup> Ebd., S. 237.

<sup>42</sup> Der erste Band endet entsprechend: „Es wird nur Eine Schönheit seyn; und Menschheit und Natur wird sich vereinen in eine allumfassende Gottheit.“ (S. 90)

ist virulent, doch ein existentes Reich sucht er noch wie Schiller, Rousseau und Kant gleichermaßen.

### *Erzieher und Revolutionär – Hyperion als Subjektmodell*

An Alabanda und Diotima zeigt Hölderlin zwei Subjekttypen, die untereinander eine Dissonanz bilden. Aufgelöst wird diese in dem Subjekt Hyperion, so wie es Hölderlin in der Vorrede ankündigt: „Auflösung der Dissonanzen in einem gewissen Charakter“<sup>43</sup>.

Alabanda wird mit einem Heros wie Herkules verglichen. Er sei verständig und tapfer, frei und zielstrebig, schreibt Hyperion seinem deutschen Freund Bellarmin. (S. 27) Alabandas Freiheit und Ruhelosigkeit finden ihren Ausdruck in der stetigen Wanderschaft. Er vertritt die männliche Welt der Wissenschaft und Kultur, des Handelns und Kampfes. Diotima hingegen verkörpert die weibliche Welt der Natur, Liebe, Hingabe und des Leidens. Sie ist genügsam, anspruchslos, mit einer gottgleichen Herzensruhe versehen. Diotima ist Beispiel für den naiven Menschen, dessen Ort humaner Menschlichkeit die Familie ist. An Bellarmin schreibt Hyperion:

Sie aber stand vor mir in wandelloser Schönheit, mühelos, in lächelnder Vollendung da, und alles Sehnen, alles Träumen der Sterblichkeit, ach!, alles was in goldnen Morgenstunden von höhern Regionen der Genius weissagt, es war alles in dieser Einer stillen Seele erfüllt. (S. 58)

Ihre natürliche, weibliche Harmonie verliert sie aber durch die Reflexion, die dem männlichen Geist zugeschrieben ist. Das daraus entstehende heroische (männliche) Verlangen nach Höherem kann sie der (weiblichen) Harmonie nicht zuführen. Angesichts des Krieges und der Gewalt verleugnet Diotima ihr Geschlecht, sie will ein „sanftes Mädchen“ nicht mehr sein, sie will auch „keine Kinder“, die in der „Sclavenwelt“ aufwachsen müssten (S. 131). Sie redet wie ein Mann, ein Held, so dass Hyperion sie liebevoll „schöne Heldin“ (S. 132) nennt.<sup>44</sup> Hölderlin vermischt in Diotima also weibliche Wesenszuschreibungen mit männlichen:<sup>45</sup> Wenn er Diotima als „Blume unter den Blumen“ (S. 145) bezeichnet, betont Hölderlin die zeitgenössische Geschlechtertypologie von einer weiblichen Naturnähe und Vegetabilität, spricht ihr aber auch die „innovative Gabe der Reflexion“<sup>46</sup> zu, die von Zeitgenossen als männliche Eigenschaft betrachtet wird. Hyperion allerdings zeichnet Hölderlin nicht als männlichen Hel-

---

<sup>43</sup> Hölderlin, *Sämtliche Werke*, Bd. 3, S. 5.

<sup>44</sup> Vgl. Binder (1994).

<sup>45</sup> Siehe: Steputat (2011) 61f.

<sup>46</sup> Steputat (2011) 62.

den, vielmehr als einen der Natur und der Schönheit hingegebenen Menschen, der zu einer hymnischen Sprache zurückfindet. Auch Adamas und Alabanda sind durch ihre vegetabilen Merkmale „eher weiblich konnotiert“<sup>47</sup>. In Hyperion sind beide Wesensmerkmale synthetisiert: Er will einerseits um Freiheit kämpfen, aber die natürliche Harmonie bewahren. Er genießt Liebe, Ruhe, Schönheit, will aber eine Veränderung. Hyperion schließlich scheitert als Revolutionär und resigniert vor der Aufgabe, das Volk zu bilden. In Deutschland erkennt er nämlich, dass das Volk zum Neudenken noch nicht fähig ist und sein eigenes Wesen anders ist. Nur in der Zurückgezogenheit der Natur gelingt es ihm, ein – gemäß dem Erziehungsgedanken der Klassik – harmonisches Individuum zu konstituieren und von der Versöhnung der Dissonanzen zu träumen.

Hyperion entwickelt schließlich eine Identität durch Handeln (Revolution) und Reflexion (Erzieher). Hölderlin übernimmt Fichtes Gedanken von der Wechselbestimmung von Ich und Nicht-Ich aus dem dritten Teil der Wissenschaftslehre, die er im Frühjahr 1795 verfasste. Fichte versteht das Ich als denkende und zugleich gedachte Instanz. Das Ich besitze den Trieb zur Unendlichkeit und Unbeschränktheit, zur Freiheit, doch in jedem Reflektieren über sich selbst begrenze es sich selbst, da es sich notwendig etwas entgegensetze, ein Nicht-Ich. Indem es das tue, weise es sich selbst notwendig zugleich in diese Schranken und sei dadurch endlich und beschränkt. Ein absolutes Ich ist Fichte zufolge also nicht ‚denkbar‘, da es das Selbstbewusstsein ausschließt, wodurch sich das Ich erst konstituiert. Deswegen erleidet Hyperion in Griechenland „Schiffbruch“ (S. 85 u. S. 142).

Ulrich Gaier deutet die erzähllogisch verfasserlose Schlussvision Hyperions als „reine sich produzierende *poiesis*“<sup>48</sup>, in der Hölderlin das Epochenprojekt der ‚intellektuellen Anschauung‘ literarisch umzusetzen versuche: „Worte sprach ich, wie mir dünkt, aber sie waren, wie des Feuers Rauschen, wenn es auffliegt und die Asche hinter sich läßt“ (S. 159). Das „Subjekt Hyperion, erinnert und erinnernd, schaut sich als Subjekt-Objekt an“, schreibt Gaier.<sup>49</sup> Denn die Worte, die auf der Handlungsebene in der Schlussvision der Sterbende spricht, die aber nur gedacht sind, hinterlassen keine Erinnerung. Doch der Eremit kann sie in einem Brief an Bellarmin zitieren. Das Subjekt an der Jahrhundertwende reflektiert, erinnert sich, doch dazu braucht es ein Nicht-Ich, ein Objekt. Wenn sich beispielsweise im „vermittelnden Kommunikationssystem“<sup>50</sup> Diotima und Hyperion mithilfe des Briefes unterhalten, so steht dies für die Vereinigung von Subjekt und Objekt und ist daher „Metapher einer intellektuel-

<sup>47</sup> Steputat (2011) 62.

<sup>48</sup> Gaier (1993) 219.

<sup>49</sup> Gaier (1993) 218.

<sup>50</sup> Zur Terminologie siehe: Pfister (1977) 20–22.



len Anschauung“.<sup>51</sup> Denn Diotima verkörpert die Verbindung von Geist und Natur: Die Natur erscheint in ihr vergeistigt, und der Geist bei ihr natürlich.<sup>52</sup> Und im „inneren Kommunikationssystem“ (Pfister) dient Bellarmin als Nicht-Ich, vor dem sich Hyperion schreibend und erinnernd erkennt.

Hyperion inszeniert sich als schlummernden Dichter („Ein sanfter Schrecken ergriff mich und mein Denken entschlummerte mir.“, S. 159): Er vergisst die Vergangenheit,<sup>53</sup> kopiert und zitiert, berichtet aus der Distanz wie in einem autobiographischen Schreiben<sup>54</sup>, aber will gerade nicht eine bewusste Autorschaft eingehen. Dadurch hebt er die „Kausalität zwischen ästhetischer Anschauung, Genieästhetik und autonomem Kunstwerk“<sup>55</sup> aus. Hölderlin wendet sich von der Genie- und Autonomieästhetik der Weimarer Klassik ab. Dies endet in der Selbstauflösung des Dichtertums und in der Re-Produzierung der Natur durch die Kopien. Hyperion inszeniert, was er erlebt hat, und komponiert selbst die Dramaturgie. Die Briefromane der Empfindsamkeit hingegen ‚lebten‘ von der Herausgeberfiktion, einer Instanz, der die Abfolge der Briefe oblag und die für die ‚Rechtmäßigkeit‘ des Inhalts bürgte.

### *Dichterische Komposition*

Klaus Jeziorkowski nennt Hölderlins Briefroman eine musikalische Kunstform, eine „verbale, literarische, eine poetische Sonate“, die fast zur selben Zeit unter Mozart, Haydn und Beethoven Vervollkommnung erreichte.<sup>56</sup> Nach einem kurzen Präludium, dem Erzählen über Adamas, werden in der Exposition die beiden „Melodien“ des „Hyperion“ vorgestellt: Alabanda und Diotima. In der Durchführung werden die beiden Themen gegeneinander geführt. Alabanda will Hyperion zum Befreiungskampf der Griechen gegen die Türken motivieren, Diotima zum Lehrer des Volkes. Die Themen sind derart ineinander verschlungen, dass Diotima mit Hyperion über Alabanda spricht und Alabanda mit Hyperion über Diotima. Zum Wechsel der Grundtonart (Hyperion schreibt an Bellarmin) kommt es, als Diotima Briefe an Hyperion schreibt und Hyperion diese Briefe dem Leser präsentiert. Die Rückkehr in die Grundtonart erfolgt in der Reprise, als Alabanda und Diotima sterben. Als Coda betrachtet Jeziorkowski die Briefe, in denen Hyperion über sein Leben unter den Deutschen und sein stilles, einsames Leben in Griechenland berichtet.

---

<sup>51</sup> Dischner (1992) 256.

<sup>52</sup> Siehe: Dischner (1992) 256.

<sup>53</sup> Vgl. auch: „O es ist süß, so aus der Schale der Vergessenheit zu trinken.“ (S. 55)

<sup>54</sup> Siehe: Erhart (1992/93) 189.

<sup>55</sup> Löwe (2006/07) 340.

<sup>56</sup> Jeziorkowski (1987) 76f.

Die Komposition der Briefe hat auch Matthias Löwe näher untersucht und eine „kunstvoll arrangierte, symmetrische Klimax-/Antiklimax-Struktur“<sup>57</sup> in der Anlage erkannt. Briefe mit „quasi-editorischen Adressierungstiteln“<sup>58</sup> wie „Hyperion an Bellarmin“ oder „Hyperion an Diotima“ nennt Löwe „Kapitelbriefe“. 15 von diesen 60 Kapitelbriefen sind kopierte Briefe aus der Zeit der Kriegsepisode zwischen der Peleponnes und Kalaurea. Die einzigen beiden überlieferten Briefe Diotimas rahmen den Höhepunkt der Korrespondenz, den Beginn der Belagerung von Misistra, ein. Davor und danach lesen wir einerseits fünf Briefe mit emphatischen Erwartungen Hyperions und andererseits fünf Briefe über Resignation und Todeswunsch. Die zwei verschollenen Briefe, über die Diotima in einem Brief klagt (S. 128f.), seien bewusst nicht aufgenommen worden, so Löwe, weil sie ansonsten die „formale Geschlossenheit der Kriegskorrespondenz aufgebrochen“<sup>59</sup> hätten. Hyperion greift als Editor in die Anlage und Auswahl der Texte ein, aus ästhetischen Gründen, wie Löwe argumentiert:

Der Tempuswechsel, der sich zwischen der präteritalen Erzählung des Eremiten und der im Präsens gehaltenen Kriegskorrespondenz vollzieht, kann seine volle ästhetische Wirkung nur im Briefroman entfalten, wo die nivellierende Mechanisierung der Druckschrift das persönliche Plus der (fiktionalen) Handschrift neutralisiert. Nur im gedruckten Roman wird mit der Kriegskorrespondenz die *Vergangenheit*, in der Hyperion für eine neue *Zukunft* kämpfte, vermeintlich noch einmal zur *Gegenwart*. Im inneren Kommunikationssystem dagegen ist die durch seine Handschrift vermittelte, körperliche Präsenz des Eremiten und die damit verbundene Retrospektive unumgebar, denn auch Diotimas Briefe sind ja von Hyperion abgeschrieben worden. [...] Nun erhält der ‚Hyperion‘ seine geschlossene ästhetische Gestalt genau genommen erst auf der Grundlage dieser Handschriftlichkeitsfiktion.<sup>60</sup>

Löwe liest die Kriegskorrespondenz als „kritische Auseinandersetzung mit der Ästhetik der ‚Weimarer Klassik‘“<sup>61</sup>, wengleich beide Bände von Hölderlins Roman einer klassischen Symmetrie unterliegen: „Beide Romanbände umfassen genau 30 Briefe, die Motti der beiden Bände geben jeweils antithetische Bewegungsrichtungen vor, und zudem ‚korrespondieren‘ die ersten beiden Kapitelbriefe des Romans mit den letzten beiden.“<sup>62</sup> Doch die Geschlossenheit wird durch den Schlusssatz „Nächstens

---

<sup>57</sup> Löwe (2006/07) 314.

<sup>58</sup> Löwe (2006/07) 313.

<sup>59</sup> Löwe (2006/07) 315.

<sup>60</sup> Löwe (2006/07) 330.

<sup>61</sup> Löwe (2006/07) 337.

<sup>62</sup> Löwe (2006/07) 338.

mehr“ (S. 160) aufgehoben, die auf den in der Romantik häufig bewusst gewählten fragmentarischen Charakter der Texte hindeutet. Hölderlin ironisiert die geschlossene Form der Klassik durch den letzten Satz und dadurch, dass der Zufall, der Verlust der beiden Briefe Diotimas, das Idealschöne, das Symmetrische schafft, während Schiller im Gegensatz dazu unter „idealisieren“ versteht: „es aller seiner zufälligen Bestimmungen entkleiden“.<sup>63</sup>

Am Ende des Romans zeigt sich, dass die Vereinigung der anfangs genannten Themen scheitert. Das Ziel, die Versöhnung von Politik und Liebe, wird, so die Erkenntnis, „zur Chimäre – oder zur terreur“<sup>64</sup>. Der Dichter ist kein Prophet, der die Zukunft voraussieht und gestaltend einwirken kann. Er ist eher resigniert.

Hölderlins Roman „Hyperion“ markiert die Schwelle zwischen zwei Zeiten. Da ist die Erinnerung und das Sehnen nach dem Schönheits-Ideal, nach einem harmonischen Menschen und einem Staat, der allen Bürgern gleiche Rechte gewährt, und da ist die Erkenntnis und die Resignation, dass die Konzipierung allein nicht ausreicht, die Umsetzung derzeit aber auch nicht möglich ist. Deswegen schließt der Roman mit der Phrase „Nächstens mehr.“ Zugleich ist dies ein Verweis auf die Unabschließbarkeit des Denkens, was die Romantiker dann auch zum ästhetischen Ausdruck erheben. In *Hyperion* scheint auch die Ohnmacht und Isoliertheit des romantischen Ichs auf: Als Eremit lebt er genauso fern von der Gesellschaft wie die romantischen Subjekte.

In Hölderlins Briefroman zeichnet sich ein Aufbrechen der Gattungsform bereits ab sowie eine neue Ästhetik durch die Selbstauflösung des Dichtertums, indem der Schluss erzähllogisch verfasserlos und der Roman als romantisches Fragment konzipiert ist, weswegen der Roman vielfach auch nicht als Briefroman bezeichnet wird.<sup>65</sup> Die Modernisierung oder Anpassung einer Gattung an die Bedingungen des Autors, in einer Form den richtigen Ausdruck für das zu finden, was er sagen will, ist jedoch eine Praxis, die wir auch bei anderen Gattungen finden, insbesondere dem Gedicht (konkrete Poesie) und dem Drama (offenes Drama). Gerade in der Romantik ist ein produktiver Umgang mit Gattungen und Formen zu beobachten: Der Brief wird zum philosophischen Essay, das Fragment zur Gattung.

Hölderlins Roman ist positioniert zwischen Schillers Konzept der „Ästhetischen Erziehung“, wenn an *Hyperion* die Bildung des Menschen nachgespielt wird, und dem von Fichte aufgeworfenen Dilemma von Ich

---

<sup>63</sup> Schiller, Zu Gottfried Körners Aufsatz „Über Charakterdarstellungen in der Musik“, in: Schillers Werke, Bd. 22, S. 293–295.

<sup>64</sup> Erhart (1992/93) 178.

<sup>65</sup> Siehe hierzu das Kapitel „Eingrenzungen der Gattung“ und Mandelkow (1960) 201.

und Nicht-Ich, was durch Hyperions Schiffbruch ins Bild gesetzt wird. Wie der Erzählstandort sich aufhebt, so verliert sich auch das Subjekt Hyperion zwischen den Standpunkten. Das Spiel mit der Form unter Maßgabe der Veränderlichkeit des Subjekts wird von Brentano weiter radikalisiert.

## 2.2 „Godwi oder Das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman“

Brentano verfasste seinen Roman mit Unterbrechungen von Frühsommer 1798 bis Anfang August 1801. Unter dem Pseudonym „Maria“ erschien der erste Band um die Jahreswende 1800/01, der zweite Ende Oktober/Anfang November 1801. Brentano verfasste noch ein Fragment gebliebene, neun Kapitel umfassende Fortsetzung des Romans, aus der vor allem das Gedicht „Zu Bacharach am Rheine“ berühmt geworden ist. In der fragmentarischen Fortsetzung erzählt Godwi vom Wüten der Französischen Revolution und von der fünfzehnjährigen Violette, mit der er kurzzeitig liiert ist, bevor sie ihre Erinnerung verliert und stirbt. Das Fragment beschließen „Einige Nachrichten von den Lebensumständen des verstorbenen Maria. Mitgeteilt von einem Zurückgebliebenen“. Verfasser dieser Nachrichten und mehrerer der darin eingefügten Gedichte ist der mit Brentano befreundete Stephan August Winkelmann.<sup>66</sup>

Brentanos „Godwi“-Roman ist ein romantisches Gesamtkunstwerk, in dem Gedichte und Gesänge, Roman, Erzählung und Dramenszenen vereint sind, Zeichnungen und Beschreibungen von Statuen und Bildern zu finden sind. Verschiedene Gattungen vereint sind. Die verwirrende narrative Struktur bildet die irrende und erfolglose Suche des Ichs nach sich selbst ab. Die Sperrigkeit des Romans trug zum Teil zum Unverständnis bei. Über sein Romanwerk schrieb Brentano selbst am 11. Januar 1802 an Ludwig Tieck: „es ist mir wie ein Vater, der ein krankes, krüppelhaftes Kind erzeugte, das teils nicht verstanden und meistens verachtet wird“<sup>67</sup>.

### *Induktives Erzählen*

Sukzessive wird dem Leser durch die Briefe im ersten Teil des „Godwi“-Romans das Personal vorgestellt. Doch leicht verliert der Leser den Überblick in Brentanos „verwildertem“<sup>68</sup> Roman“ über die Zusammengehörig-

<sup>66</sup> Vgl. Brentano, *Sämtliche Werke und Briefe*, Bd. 16, S. 593f.

<sup>67</sup> *Vordriebe* (1978) 92, 5.

<sup>68</sup> Für das Partizip Präsens von „verwildern“ („verwildert“) führt Grimms Wörterbuch folgende Bedeutungen an: 1) „aufgeregt, empört“, „von leidenschaft be rauscht und verwildert“, 2) „verstört, verwirrt, verängstigt“, 3) „aus zucht und ordnung gekommen“ (Bd. 25, Sp. 2270f.). Das Partizip kann auf die ungeordnete

keit des Personals. Brentano hat die Liebesbeziehungen der Titelfigur und deren gleichnamigen Vaters als Familienkonstellationen eingerichtet und über die Signifikanz der Figurennamen ein enges Netz über die Protagonisten gespannt.<sup>69</sup>

Baron Godwi, Sohn eines Bankiers aus Frankfurt, schwärmt in einem Brief an seinen Freund Römer, einen Angestellten seines Vaters, von Lady Molly Hodefield, einer reichen Engländerin, die in Kassel wohnhaft ist und als Konzertsängerin auftritt, ihn aber nach einer zweiwöchigen Affäre fortschickt.

Unterwegs findet Godwi die Brieftasche des Freyherrn von Eichenwehen, der Godwi zum Dank auf seinem Schloss wohnen lässt. Dort begegnet Godwi der Schwester des Hausherrn, Joduno, die ihm wiederum von ihrer Freundin Otilie Senne erzählt, die mit ihrem Vater Werdo auf der benachbarten Burg Reinhardtstein wohnt. In Werdos Obhut befindet sich der Knabe Eusebio, das Kind, wie sich im zweiten Band herausstellt, einer Italienerin namens Cecilia und eines Malers namens Francesco, das, da die Mutter bei der Geburt verstarb, von Lady Molly Hodefield großgezogen und dann Werdo übergeben wurde. Dem Maler wiederum verschaffte Lady Hodefield eine Anstellung bei Godwis Vater. Der Bruder des Malers, Antonio Firmenti, bedankt sich in einem Brief bei Godwis Vater für dessen Engagement.

Da Eusebio erkrankt ist, bittet Werdo Lady Hodefield zu sich auf die Burg. Sie möchte aber nicht Godwi über den Weg laufen, spricht sich vielmehr für eine Verbindung Godwis mit Otilie aus. Und in der Tat kommen sich die beiden kurzfristig näher.

Auf der Burg Werdos erscheint Godwi dann zum ersten Mal das steinerne Bild seiner frühverstorbenen Mutter Marie, ohne dass er schon weiß, dass es eine Erinnerung an seine Mutter ist. Durch Eusebios und Otilies Hilfe wird er kuriert, erkrankt aber bei der zweiten Erscheinung erneut.

---

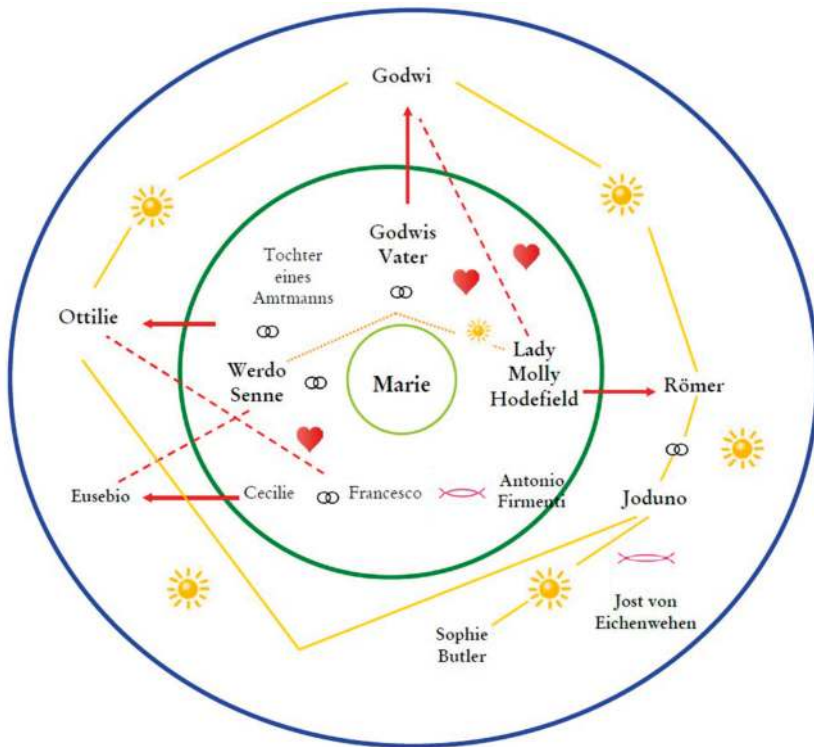
Form des Romans (nicht lineare Erzählweise, Einsprengsel etc.) bezogen werden, aber auch auf die Titelfigur, die von Leidenschaften und Träumen „verstört, verwirrt, verängstigt“ ist.

Hume und de Brosse assoziieren im religionsgeschichtlichen Diskurs den „Wilden“ mit dem „Wahnsinnigen“. Eine „wilde Erzählung“ hebe die „Hierarchie zwischen wachem Sein und geträumten Schein“ auf. Siehe hierzu: Weder (2009) 27.

<sup>69</sup> Kremer (<sup>3</sup>2007) 134 führt aus, dass alle Figuren durch die phonetische bzw. graphematische Variation „ot“, „od“ oder „do“ in ihrem Namen als Familienmitglieder ausgewiesen sind: **Godwi**, **Otilie Joduno**, Jost für **Jodokus**, **Werdo**, **Molly Hodefield**. Sie alle gehören zur heiligen Familie, zu dem, der „wie Gott“ (**Godwi**) heißt. Dazu zählt freilich auch Godwis Mutter Marie, die unbefleckte Gottesmutter. Karl Römer, Godwis Halbbruder, sei, so Kremer (<sup>3</sup>2007) 134, in der Übersetzung „roman“ als Romanschriftsteller zu verstehen, der nach Schillers Diktum der Halbbruder des Dichters sei.

Römer hält sich bei Sophie Butler auf, die wiederum mit Joduno befreundet ist. Sophie weiß allerdings nicht, dass Römer sowohl Godwi als auch Joduno kennt. Joduno berichtet ihr in einem Brief, dass sie Godwi zwar nicht liebt, ihn aber auch nicht vergessen könne. Römer liest diesen Brief und kann so Godwi über den Inhalt informieren.

Induktiv werden dem Leser im ersten Band Ereignisse berichtet, an denen die Figuren des Romans überlagernd beteiligt sind, bis dann am Ende des zweiten Bandes mit der Darbietung der Geschichte der Mutter Godwis deduktiv die verschiedenen Erzählungen zu einer Geschichte verschmelzen. Erst jetzt erfährt der Leser, dass und wie die Figuren miteinander verwandt sind oder in engerer Beziehung zueinander stehen.<sup>70</sup>



<sup>70</sup> Herzen drücken ein Liebesverhältnis aus, Sonnen befreundete Beziehungen. Ehe-  
ringe deuten Ehepaare an. Ineinander verschlungene Halbkreise verweisen auf ein  
Geschwisterverhältnis. Rote Pfeile über den Generationenkreis hinaus drücken  
das Eltern-Kind-Verhältnis aus, gestrichelte rote Linien ein Liebesverhältnis über  
die eigene Generation hinaus oder im Fall Werdos, dass er Eusebio wie sein eige-  
nes Kind behandelt.

Godwis Vater, ein wohlhabender Engländer, heiratete Marie, die kurz nach der Geburt Godwis verstorben ist. Zuvor war sie mit Werdo Senne (alias Joseph) liiert, der aber nach Amerika ging und seitdem als verschollen galt. Während Marie mit Godwi auf dem Arm auf die See schaut, kehrt Werdo zurück. Marie fällt zusammen mit dem Kind ins Wasser, sie stirbt, das Kind überlebt und wird vom Vater großgezogen. Werdo heiratet nun die Tochter eines Amtmanns, die ihm Otilie gebiert, die wiederum mit Godwi befreundet ist und auch mit Joduno, der Schwester des Freyherrn von Eichenwehen. Am Ende des Romans verbinden sich Otilie und Francesco, Joduno und Römer. Godwis Vater hatte in seiner Jugend ein Verhältnis mit Lady Molly Hodefield, die auch eine Affäre mit Godwi hatte. Godwis Vater und Lady Hodefield zeugen Römer, der als Angestellter von Godwis Vater mit Godwi befreundet ist.

Zwischen Eltern- und Kindergeneration kann keine eindeutige Trennung gezogen werden, da die Figuren auch generationsübergreifend liiert sind. Den Verknüpfungspunkt der Figuren untereinander stellt Marie, die Mutter Godwis, dar, da sie den Mittelpunkt bildet. Brentanos generationenübergreifendes Figurenkonzept stellt das Bild traditioneller Familienkonzepte und patriarchalischer Ordnung in Frage. Er zeigt ein „Alternativmodell zur konjugalen bürgerlichen Familie“<sup>71</sup>, ähnlich wie dies Stifter in seinen Romanen Stifiers vornimmt.<sup>72</sup> Die Stifter'schen Junggesellen sind ähnlich wie der Junggeselle Godwi (er ist die einzige zentrale Figur im Roman, die nicht heiratet oder fest mit jemandem verbunden ist) „sowohl mit produktiver Freiheit als auch mit unfruchtbarer Einsamkeit ausgestattet“<sup>73</sup>, sie markieren einen „Außenposten der bürgerlichen Familie“<sup>74</sup>, indem sie im Erker wohnen oder, wie in Godwis Fall, die Einsiedelei vorziehen, und stellen eine Bedrohung für den Fortbestand der bürgerlichen Familie sowie der Gesellschaft dar. Familiäre Alternativmodelle wie Junggesellen oder verwaiste Väter, unfruchtbare Bastarde und sterbende Säuglinge und generationenübergreifende Strukturen heben die gewohnte Ordnung als Störung auf. Brentano inszeniert mit Godwi und der Figurenkonstellation eine Alternative zu normativen Familien- und Generativitätsbildern. Er setzt das Individuum frei. Und diese Loslösung führt zur Entwurzelung des Individuums und dessen innerer Entzweigung.

---

<sup>71</sup> Vedder (2008) 164.

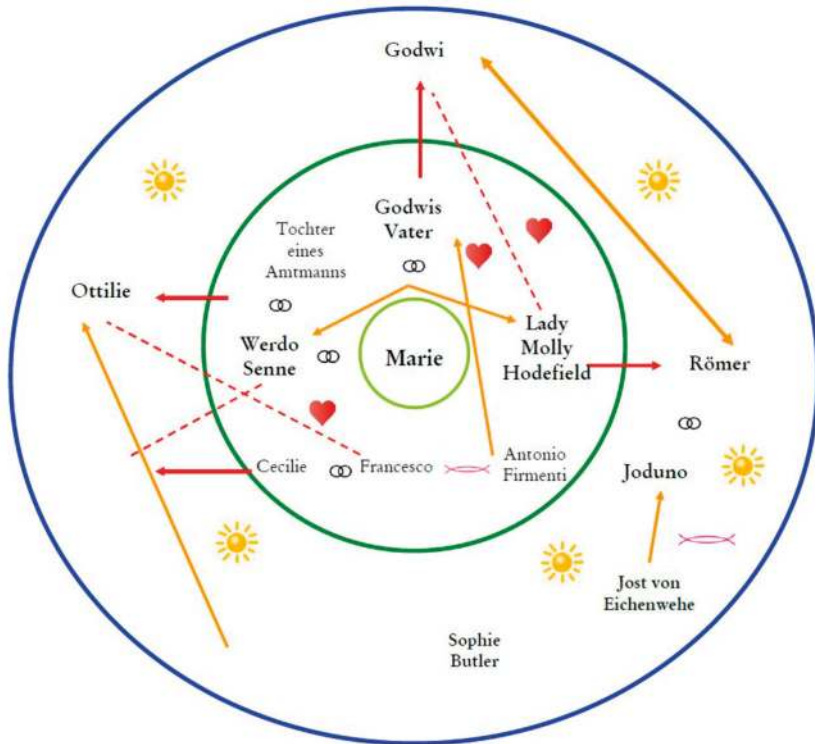
<sup>72</sup> Siehe hierzu genauer Vedders Untersuchung der „Familie als literarischen Schauplatz der Generationen im 19. Jahrhundert“: Vedder (2008) 150–187.

<sup>73</sup> Vedder (2008) 164.

<sup>74</sup> Vedder (2008) 152.

### *Briefe schaffen soziale Räume*

Die Figuren im Roman partizipieren durch die gemeinsam erlebte Zeit und die mithilfe der Briefe miteinander geteilten Erlebnisse an gemeinsamen Schicksalen. Die Figuren teilen sich aber nur Gleichaltrigen mit: Godwi und Römer tauschen sich über Briefe aus wie auch Joduno und Otilie, Joduno schreibt ihrer Freundin Sophie Butler und ihrem Bruder Jost von Eichenwehen. Werdo erhält jeweils einen Brief von Lady Hodefield und Antonio Firmenti. Mit der Ausnahme des Briefwechsels zwischen Lady Hodefield und Werdo Senne und Sophie und Jost verkehren die Briefe auch nur unter Gleichgeschlechtlichen. Dies hat zur Folge, dass Godwi nicht erföhre, was Joduno für ihn empfindet, wenn nicht Römer darüber Kenntnis hätte, weil er zufällig den Brief zwischen Joduno und Sophie gelesen hat und dann Godwi brieflich informierte.



Die Pfeilrichtung der orangefarbenen Linien zeigt an, wer an wen einen Brief schreibt. Die Dicke der Linien verweist auf die Anzahl der Briefe.



Zwischen den Angehörigen der Kinder- und Elterngeneration werden im Roman keine Briefe ausgetauscht, beispielsweise zwischen Otilie und Werdo, mit deren Hilfe eine Bewusstwerdung, Bewältigung oder Auseinandersetzung stattfinden könnte. Auch Godwi und sein Vater haben keinen (Brief-)Kontakt mehr, nachdem sie sich rüde getrennt haben. Godwi weiß nicht, wie sein Vater den Tod Maries verarbeitet oder ob sein Vater ihn noch liebt. Doch Römer informiert Godwi, dass sein Vater nach ihm fragt: „Auch nach dir fragt er: ‚Wo ist mein Sohn, wissen Sie von ihm? Ich suche seine Freundschaft, o daß ich – ‘“ (S. 211).<sup>75</sup>

Es sind die Erzählungen in Briefen unter Freunden und Gleichaltrigen, in denen die Erfahrungen und Erlebnisse des Einzelnen verhandelt werden. Daran zeigt sich, dass um 1800 die Familie nicht mehr der soziale Raum ist, in dem sich das Individuum formiert, sondern frei gewählte soziale Räume. Das Individuum bestimmt sich nicht länger über seine Abstammung, sondern über seinen sozialen Raum. Nur Godwi hängt der alten Tradition an, wenn auch auf die matriachale Traditionslinie verschoben: Er ist auf der Suche nach seinem Ursprung, seiner Mutter, weil er sich davon Identität erhofft. Doch er scheitert daran, weil er den Anbruch der neuen Zeit nicht erkennt. Auch gelingt es ihm nicht, über einen Diskurs mit seinem Vater Identität aufzubauen. Weil sein Vater ihm das Geheimnis um seine Mutter nicht erklärt, kommt es zum Bruch zwischen Godwi und seinem Vater.

Die Suche nach seiner verstorbenen Mutter prägt Godwis Leben und ist Metapher für die Suche nach seinem eigenen Ursprung, nach seinem Ich. Ohne Mutter wachsen auch eine Reihe anderer Figuren im Roman auf: Marie, Annonciata, Joduno, Otilie, der Chronist Maria, Sophie (die Brünette) und Römer. Sie alle sind auf der Suche nach ihrem Standpunkt und ihrer Identität.

### *Godwi und Römer – Schwärmer versus Kalkulator*

Godwi handelt in Brentanos Roman anders als Römer und Joduno. Er ist leichter durch äußere Eindrücke und Einwirkungen beeinflussbar als die anderen. Im Brief an ihre Freundin Sophie erklärt Joduno:

Seine [Godwis] ganze Stimmung kann durch einen kleinen Mißton, durch eine auf andre gar nicht wirkende Wendung der Unterhaltung zerstört werden, und oft ergreift ihn wieder die größte Heiterkeit bey Dingen, die mich gar nicht rühren. Ich scheine mir viel zu arm für ihn. (S. 183)

---

<sup>75</sup> Zitate im fortlaufenden Text unter Angabe der Seitenzahl nach: Clemens Brentano, Godwi oder Das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman, hg. v. Ernst Behler, Stuttgart 1995.

Und Römer schreibt Godwi ähnliche Beobachtungen: „Unsre Briefe können sich nicht mehr beantworten, denn wo du glühst, starre ich, und bin ich nur erwärmt, so schmilzst du schon.“ (S. 206)

Godwi repräsentiert den Träumer und Schwärmer, Römer den rationalen Kalkulator. Römer ist der Ansicht, dass Otilie „die beste Gesellschaft“ (S. 207) für Godwi sei, weil sie beide „völlig entgegengesetzt“ (S. 208) seien. Sie ist so natürlich, dass sie „schon ein wenig ins Uebernatürliche“ (S. 207) gehe, und Godwi träume von Vergangenen, lebe in einem „Ideenparadies“ (S. 209):

Du [Godwi] im höchsten Grade zusammengesetzt, sie [Otilie] von Grund aus einfach – du stürmend und glühend wie Sirocco, sie sanft und warm wie West – du schmelzend und glühend wie Lava, sie biegsam und zart wie Wachs – du aus der Welt in ihr Leben hineinräumend, sie aus ihrem Daseyn in deine Welt hinein staunend. (S. 209)

Godwi könne Otilie nicht ähnlich werden, aber in seinem Bemühen ihr gleich zu werden, den „gesunden Menschenverstand“ (S. 209) erreichen, meint Römer. So könne Otilie Godwi „sicher in die Wirklichkeit“ (S. 207) zurückbringen. Sicher nicht.

Godwis Charakter, sein Verhalten, seine Reaktionen und seine Empfindungen sind von denen der Gleichaltrigen (Römer, Otilie, Joduno) so verschieden, dass eine langfristige Verbindung mit ihnen scheitert. Am Ende des zweiten Bandes schickt er die gesamte Großfamilie, seinen Vater, Werdo und Molly, Francesco, dessen Sohn Eusebio, und Otilie, nach Italien mit der Bitte: „Kommt um Gotteswillen nicht wieder“ (S. 438).

Godwi repräsentiert als Jungeselle den Gegenpart zum übrigen (bürgerlichen) Romanpersonal. Er führt kein bürgerliches Leben, sondern lebt sein Leben in einer Traumwelt, zu der anfangs zumindest noch Otilie Zugang hat. Godwis Ideal ist das Reisen, der Zufall, der Genuss, er lehnt Kompromisse ab. Römer hingegen favorisiert ein Leben innerhalb der bürgerlichen Schranken und kritisiert deshalb Godwis Reisen als „unnützlich“ (S. 34) und „Abentheuerlichkeit“ (S. 31). Er lobt den Zweck des „Nützlichseyns“ (S. 44) und ein Leben auf der „Mittelstraße“ (S. 42), was Godwi freilich ablehnt. Für Godwi heißt Menschwerden, sich von der Welt des Bürgers abzuwenden. Eine ähnliche Auffassung haben auch Werdo, der eine radikal außergesellschaftliche Figur ist, und Kordelia/Annonciata, deren Sozialisation fehlgeschlagen ist und deswegen in einer Identitätskrise endet. Godwi befürwortet die Wanderbewegung, die ohne festen Standpunkt ist, denn dieser beruht nur auf Konvention. Die Wanderbewegung ist schließlich auch Metapher für Godwis romantische Sehnsucht. Für Römers Selbstverständnis hingegen ist das Progressionsmodell prägend.

Godwi repräsentiert den romantischen Träumer um 1800, der in entgrenzten Realitäten fern von Rationalität und logischer Ordnung handelt. In seiner Vision vom Marmorbild prallen Realität und Imagination programmatisch zusammen:

Ich war in die Erde gewurzelt, die weiße Marmorfrau stand am andern Ende der Wiese, und hatte den Knaben im Arm. Tilie saß neben mir, rief mich dann und wann und rüttelte mich leise, ich war sinnlos niedergesunken. (S. 177)

War die Erscheinung Traum oder Realität? Ähnlich wie in Novalis' Roman „Heinrich von Ofterdingen“ findet in Godwis Vision eine Verdichtung von Biographie und Imaginärem statt. Im zweiten Teil des Romans erfährt der Leser, dass das Marmorbild Godwis Mutter darstellt, die er als Kind verloren hat und die seine Sehnsucht bildet.<sup>76</sup> Es zeigt sich, dass das „Imaginäre des Traums eine strukturbildende Funktion“<sup>77</sup> hat: Godwi sieht im Traum seine Mutter, seinen Ursprung, nach dem er sich sehnt. Diese Suche ist strukturbildend für den ganzen „verwilderten“ Roman, der polyphon ist an Perspektive und Figurenführung: Einheit ist im Roman und bei Godwi nicht vorhanden. Um 1800 enden im Roman die Zentralperspektive und die Multiperspektivität,<sup>78</sup> neues Leitthema ist die Wanderung und Standpunktlosigkeit, der Riss im Gebäude und die stete Suche nach der verlorenen Einheit.

### *Identitätskonstruktion*

Auch Römer kann Godwi nicht helfen, den Riss im Innern zu kitten. Deswegen schreibt er ihm:

Wir können höchstens einer dem andern das Eigne zeigen, und vertauschen; aber uns erfüllen können wir nicht, ich kann dir nicht geben, was dir fehlt, und du mir nicht, [...], und jeder hat nur mit dem Seinigen zu thun. (S. 206)

Römer vermag Godwi ‚das nicht zu geben, was ihm fehlt‘: Godwi mangelt es an familiärer, geschichtlicher Identität, die seinem Selbstbewusstsein, seinem Subjekt, Kontinuität verleihen würde. Aber Godwi kennt seine Mutter nicht, seinen Vater nur unzureichend. Er weiß nicht, wer er ist. Nur, dass er adlig ist. Aber gerade das zählt nach der Revolution und nach dem Ende des ersten Koalitionskrieges und den daran anschließenden Reformen nichts mehr. Die Ausformung seines Ichs obliegt ihm. Godwi durchlebt eine Krise des Ichs aufgrund seiner ihm fehlenden Identität, die

---

<sup>76</sup> Kremer (32007) 135 sieht in dem Wunsch, sich mit der Mutter zu vereinigen, eine „inzestuöse Suche“, die in den Romanen um 1800 häufig impliziert ist.

<sup>77</sup> Alt (2005) 9.

<sup>78</sup> Siehe: Oesterhelt (2010) 403.

Ricœur<sup>79</sup> differenziert betrachtet hat: Eine Form der Identität sei das „Idem“, das die Kontinuitätssicherung nach innen bezeichnet, die Unveränderlichkeit des Selbst. Godwi sagt von sich selbst, dass er durch die Erscheinungen erkrankt sei und sich verändert habe. (S. 166) Diese Veränderung zieht auch eine stärkere Abgrenzung zu den anderen Personen nach sich. Mit „Ipse“ beschreibt Ricœur die Abgrenzung des Individuums nach außen, den Unterschied zum anderen. Bei Godwi wird diese immer größer und kann auch nicht mehr durch den Dialog verringert werden. Ricœur zufolge können Narrative eine Identität durch Kontinuität stabilisieren und den Unterschied zwischen früher und heute überbrücken. Godwi mangelt es jedoch an einer „narrativen Identität“ aufgrund des Uneinsseins mit sich selbst und den anderen, so dass es zum Bruch mit anderen Identitäten kommt aufgrund der unvereinbaren Identitätsformen und zum Abbruch der Konversation in Briefen. Nachdem Godwi Römer von seiner „Krankheit“ berichtet hat und Römer ihm zurückschreibt, dass sie nicht mehr zueinanderfinden können, schreibt Godwi keine Briefe mehr an Römer, empfängt aber noch eine Reihe von Briefen von Römer. Godwi verzichtet auf die äußere Wirklichkeit, die ihm durch die Briefe kommuniziert werden könnte, und sucht nur in sich selbst nach Material. Das romantische Subjekt trägt das „Universum“ in sich. Spiegelung dessen und seiner sozialen Isolierung ist, dass Godwi entfernt von der Gesellschaft auf der Burg Reinhardtstein die Fremd- gegen die Selbstadressierung tauscht, indem er Tagebuchaufzeichnungen zum Medium seiner Ich-Konstruktion macht.

Auch die Struktur des Romans verweist darauf, dass für Godwi eine zusammenhängende Biographie und eine Identität nicht möglich sind. Die „Verwilderung“ des Romans ist Bild für die Losgebundenheit des Ichs von sich selbst und der Gesellschaft. Die Subjektproblematik manifestiert sich zudem auf der Namensebene durch die Doppelnennung von Joduno – Claudia, Werdo – Joseph; Molly tritt zusätzlich noch als Türkin und Engländerin auf, den Vornamen Karl tragen Römer, Godwi junior und Herr von Felsen. Auch die Verteilung einer Individualität auf mehrere Personen im Fall von Annonciata bzw. Kordelia und von Marie kann als „in die Moderne vorausweisende Subjektspaltung“<sup>80</sup> gelesen werden. Den Riss im Inneren benennt Godwi gleich im ersten Brief: Er sieht sich „im Durchschnitt wie den Riß des Gebäudes“ (S. 27). Er will sein Ich zerreißen, um ins Innere zu gelangen. Ähnlich ist auch die Metapher der Wendeltreppe zu verstehen (S. 27).

Godwi leidet an der freigesetzten Subjektivität der Moderne und konstatiert: „Ich bin mein Stand selbst, weil das Ich allein mein Stand ist.“

---

<sup>79</sup> Ricœur (1987).

<sup>80</sup> Steputat (2011) 223.

(S. 212) Nach der Revolution kann sich der Adlige nicht mehr auf seinen Stand berufen, und die Berufsrolle, die allein als Zweck zum Mittel dient, kann Godwi, den Römer mit der Figur des „Undeutlichen“ (S. 220) charakterisiert, nicht das Gefühl ersetzen, einen Platz von Gott oder von der Natur zugewiesen bekommen zu haben.<sup>81</sup> (S. 221) Wenn der Stand nur noch kontingent ist, das Ich sich aber darüber identifiziert, verliert das Ich seine Identität. Der zivilisatorische Fortschritt und die damit einhergehende Funktionalisierung führen zum Einheitsverlust des Menschen, wie es Schiller im sechsten Brief über die ästhetische Erziehung schreibt und kritisiert:

Kann aber wohl der Mensch dazu bestimmt seyn, über irgendeinem Zwecke sich selbst zu versäumen? Sollte uns die Natur durch ihre Zwecke eine Vollkommenheit rauben können, welche uns die Vernunft durch die ihrigen vorschreibt? Es muß also falsch seyn, daß die Ausbildung der einzelnen Kräfte das Opfer ihrer Totalität notwendig macht.<sup>82</sup>

Nach der Revolution war, wie Godwi präzise festhält, die Natur „noch dieselbe, aber die Menschen nicht mehr“ (S. 503). Am Ende des 18. Jahrhunderts gelangte die Gesellschaft infolge der Industrialisierung und der daraus resultierenden Verstädterung und Landflucht in eine „Phase schöpferischer Zerstörung“:<sup>83</sup> Godwi schreibt von Städten, in denen man die Uhren nicht mehr hört, die ohne Zeitordnung sind, er berichtet von Beschleunigung und Verlangsamung, von gähnenden Stunden und stürzenden Augenblicken (S. 147). Godwi fühlt sich von einem „Nachundnach des Verschwindens“ (S. 63) umgeben.

Ähnliches lässt Grillparzer in der „Ahnfrau“ von 1817 Graf Borotin im Eröffnungsmonolog diagnostizieren:<sup>84</sup>

Nun Wohlan, was muß geschehe!  
Fallen seh ich Zweig' auf Zweige,  
Kaum noch hält der morsche Stamm.  
Noch ein Schlag, so fällt auch dieser  
Und im Staube liegt die Eiche,  
Die die reichen Segensäste

---

<sup>81</sup> Das Personal im Roman ist adlig und – anders als um 1800 zu vermuten ist – auch noch wohlhabend, weil es sich bürgerlich zeigt. Godwis Vater ist Bankier in Frankfurt und tritt wohlthätig auf. Den Sohn einer ehemaligen Geliebten, der – wie sich später herausstellt – sein Sohn ist, stellt er in der Bank ein, und den Vater des Pflegesohns seiner ehemaligen Geliebten nimmt er in seine Obhut. Auch der Freyherr von Eichenwehen gewährt Godwi auf seinem Schloss Gastfreundschaft, wie auch Werdo Senne auf seiner Burg ein Pflegekind behütet.

<sup>82</sup> Schillers Werke, Bd. 20, S. 328.

<sup>83</sup> Petersdorff (2004) 3.

<sup>84</sup> Grillparzer, Die Ahnfrau, S. 5.

Weit gebreitet rings umher.  
 Die Jahrhunderte gesehen  
 Werden, wachsen und vergehen,  
 Wird vergehen so wie sie;  
 Keine Spur wird übrigbleiben;  
 Was die Väter auch getan,  
 Wie gerungen, wie gestrebt,  
 Kaum daß fünfzig Jahr' verfließen  
 Wird kein Enkel mehr es wissen  
 Daß ein Borotin gelebt!

### „Godwi“ als philosophisches Modell

Godwi leidet repräsentativ für das Subjekt zu Beginn des 19. Jahrhunderts unter dem Verlust der apriorischen Wahrheit, die Kants transzendentalphilosophische Wende verursacht hatte.

In der „Kritik der reinen Vernunft“ von 1781 führt Kant aus, dass für jede nicht-analytische Erkenntnis der Mensch sowohl der Begriffe, die er im Verstand bildet, als auch der sinnlichen Anschauung bedarf. Sinnlichkeit und Verstand sind die beiden einzigen, gleichberechtigten und voneinander abhängigen Quellen der Erkenntnis.<sup>85</sup>

Für die Erkenntnis der inneren und der äußeren Welt benötige der Mensch, so Kant, Grundstrukturen, die in ihm selbst als erkennendem Subjekt lägen. Kant nennt die „Vorstellung, die vor allem Denken gegeben sein kann“, „Anschauung“, die mannigfaltig sein kann.<sup>86</sup> Jede Vorstellung werde neben eine andere hinzugesetzt und in „*einem Bewußtsein*“ synthetisiert. Die „Synthesis der Vorstellungen“ mache die „*Identität*“ aus.<sup>87</sup> Es ist die Fähigkeit, die Bedingungen der Erkenntnis selbst, die vor aller Erfahrung liegen, zu erkennen. Diese Erkenntnis nennt Kant „*transcendental*“.<sup>88</sup> Entscheidend für die kantische Erkenntnistheorie ist, dass der Mensch die Wirklichkeit der Gegenstände nicht unmittelbar wahrnimmt, sondern die Erscheinungen der Gegenstände in seinem Bewusstsein formt. Der Bereich möglicher Erkenntnis wird damit auf die Verarbeitung der Erfahrung und die Strukturen dieser Verarbeitung beschränkt.

Die Verknüpfung der Gedankenbestimmungen – eine synthetische Leistung – ist das Urteil, das vom Selbstbewusstsein erbracht wird. Das „transzendente Ich“ als oberstes Prinzip des Denkens ist Ausgangspunkt aller Erkenntnis, immer gegenwärtig und nicht aus einer anderen

<sup>85</sup> Vgl. Kants Ausspruch in der „Kritik der reinen Vernunft“: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“ (Kant's gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 75).

<sup>86</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 108 (Kritik der reinen Vernunft).

<sup>87</sup> Ebd., S. 109 (Kritik der reinen Vernunft).

<sup>88</sup> Ebd..

Vorstellung ableitbar.<sup>89</sup> Begriffe, die sich auf etwas Transzendentes wie Gott, Unendlichkeit, ewiges Leben beziehen, benötigt der Mensch als „regulative Ideen“, um sich in der Welt praktisch und theoretisch zu orientieren; sie haben aber keinen objektiven Gehalt.

Godwi kennt die Bedingungen der Erkenntnis nicht, die vor der Erfahrung liegen: Ihm erscheint eine marmorne Frau mit einem Kind, doch er weiß nicht, was dies bedeutet. Seine „Anschauungen“ sind „blind“, weil er keine „Begriffe“ hat. Godwi besitzt keine transzendente Erkenntnis, weil er unfähig ist, die Erscheinungen in seinem Bewusstsein zu formen, ein Urteil zu bilden. Ihm fehlt ein Selbstbewusstsein. Er ist kein Subjekt, weil dieses erst „durch Anschauung zum Objekt“ (S. 262), ein Ich wird.

Die „Zurückgeworfenheit des Subjekts auf sich selbst, seinen Erkenntnisapparat und seine Innerlichkeit“<sup>90</sup> ist verantwortlich für die Unfähigkeit des modernen Subjekts, eine stabile Identität aus sich selbst zu begründen. Ein Weg aus dem Leiden führte nach innen und nach außen.<sup>91</sup> Doch weder der Rückzug in das eigene Innere noch der Blick in den Spiegel bringen auch den anderen Figuren im Roman Erkenntnis. „Es gibt keine Größe ohne Selbstüberwindung“ (S. 101), stellt Lady Hodefield fest und bedauert: „Wo soll ich sie denn finden, die Größe? Sie ist ja nicht da“ (S. 101). Godwi und Lady Hodefield sind keine intellegiblen Subjekte, wie sich das Kant und Schiller vorgestellt hatten.<sup>92</sup> Die beiden Repräsentanten des Subjekts zu Beginn des 19. Jahrhunderts besitzen keinen stabilen Persönlichkeitskern; Erfahrungen und Erinnerungen gar verlieren an Wert, sie treten „wie lumpichte Geister“ (S. 319) vor Godwi und ergeben keine biographische Erzählung. An Römer schreibt Godwi klagend:

Ich stehe wieder wie ein Kind im Leben, wie ein mächtigeres Kind eines mächtigeren Lebens. Und jetzt soll ich mich auf das Ehemals besinnen, da mir die Gegenwart meine ganze Möglichkeit so süß vereinzelt hinbietet? (S. 157)

---

<sup>89</sup> Siehe hierzu: Kant's gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 108–110 (Kritik der reinen Vernunft).

<sup>90</sup> Petersdorff (2004) 4.

<sup>91</sup> Vgl. hierzu Petersdorff (2004) 15f.

<sup>92</sup> Schiller definiert in seiner Schrift „Ueber Anmuth und Würde“ den Willen „als ein übersinnliches Vermögen weder dem Gesetz der Natur, noch dem der Vernunft so unterworfen [zu sein], daß ihm nicht vollkommen freye Wahl bliebe, sich entweder nach diesem oder nach jenem zu richten“. (S. 290) Die „Gesetzgebung der Natur“ habe „Bestand bis zum Willen, wo sie sich endigt und die vernünftige anfängt.“ (S. 291) Der Wille sei dem Gesetz der Vernunft verbunden und solle seine Motive von ihr empfangen. „Wendet sich nun der Wille wirklich an die Vernunft, ehe er das Verlangen des Triebes genehmigt, so handelt er sittlich; entscheidet er aber unmittelbar, so handelt er sinnlich.“ (S. 292) Zitiert nach: Schillers Werke, Bd. 20.

Das Scheitern des Ichs, weil es ohne Erinnerung an die Vergangenheit und ohne Zukunftsperspektive ist, spiegelt und unterstützt die Romanstruktur, die die Herstellung von biographischem Zusammenhang zumindest innerhalb des ersten Bandes des Romans verhindert. Die Zeit aber ist gerade die private Welt des Ichs, der Raum die öffentliche Welt der anderen. Der Weg aus dem Leiden nach außen bedeutete, sich in Handlungen zu objektivieren, wie es beispielsweise Fichte vorgeschlagen hatte.<sup>93</sup> Doch Godwi ist dazu nicht imstande, er bedauert:

Alles zerbricht mir unter den Händen, und ewig hoffe ich und will;  
doch feindlich tritt ein böser Geist zwischen Willen und Handlung  
hin, und reißt mich in mich selbst zurück, das Ziel stets weiter rückend. (S. 142)

Er erkennt auch, dass die Diskrepanz zwischen Willen und Handlung eine Änderung des Daseins nicht möglich macht. Er erinnert sich an seine Kindertage:

Ich wollte damals alles umgestalten,  
Und wußte nicht, daß Aenderung unmöglich,  
Wenn wir das Aeußre, nicht das Innre wenden,  
Weil alles Leben in der Wage schwebet,

---

<sup>93</sup> Um den bei Kant noch vorhandenen Dualismus von „transzendentelem Ich“ und „Ding an sich“ zu überwinden, erklärte Fichte das transzendente Subjekt zum obersten Prinzip, das allem zugrunde liegt. Dieses „absolute Ich“ ist Ausgangspunkt aller menschlichen Aktivitäten und setzt sich selbst in einer „Tathandlung“ ebenso wie das Nicht-Ich, das für alles steht, was nicht dem Ich zuzurechnen ist. Das Subjekt ist Bedingung des eigenen Handelns und damit uneingeschränkt frei. „Das Ich *setzt sich selbst*, und es *ist*, vermöge dieses blossen Setzens durch sich selbst; und umgekehrt: das Ich *ist*, und es *setzt* sein Seyn, vermöge seines blossen Seyns. – Es ist zugleich das Handelnde, und das Product der Handlung; das Thätige, und das, was durch die Thätigkeit hervorgebracht wird; Handlung und That sind Eins und ebendasselbe; und daher ist das: *Ich bin*, Ausdruck einer Thathandlung; aber auch der einzig-möglichen, wie sich aus der ganzen Wissenschaftslehre ergeben muss.“ (Fichtes Werke, Bd. 1, S. 96 [Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre])

Steputat (2011) 202 betont, dass sich Brentano im „Godwi“ von Fichtes „Wissenschaftslehre“ distanzieren. („Nicht nur in der Satire auf Fichtes Ichphilosophie wird die Kritik an der Selbstermächtigung des Subjekts geführt, sondern auch in der Satire auf den empfindsamen Freundschaftsbegriff, für den der Dichter Haber einsteht.“)

Auch Schmidt (1989) 202 liest Brentanos Roman als Satire auf Fichtes Ichphilosophie und den empfindsamen Freundschaftsbegriff („in der Satire auf Fichtes Ichphilosophie wird die Kritik an der Selbstermächtigung des Subjekts geführt“). Zu Brentanos Einstellung gegenüber Fichtes Philosophie siehe auch Brentanos Literatursatire „Satiren und poetische Spiele von Maria. Erstes Bändchen. Gustav Wasa“, in der von der „Wissenschaftsleere“ die Rede ist. (Brentano, Sämtliche Werke und Briefe, Bd. 12, S. 36).



Daß ewig das Verhältniß wiederkehret,  
Und jeder, der zerstört, sich selbst zerstöret. (S. 160)

Godwi erkennt, dass er in seinem Handeln nicht frei ist, kein „absolutes Ich“ ist:

Es war mir Alles Schranke, nur wenn ich  
An jenem weißen Bilde in dem Garten saß,  
War's mir, als ob es alles, was mir fehlte,  
In sich umfaßte, und vor jeder Handlung,  
Ja fast, eh ich etwas zu denken wagte,  
Fragt' ich des Bildes Wiederschein im Teiche. (S. 165)

Und er kennt auch den Grund dieser Unfreiheit:

Ach, es ist sehr traurig, wie ungeschickt uns unsre Erziehung macht; unsre Seele wird vom bürgerlichen Leben, wie von einem Tanzmeister, in eine wunderbare steife Konsequenz und eine auswendig gelernte Mannigfaltigkeit geschraubt, die, sobald wir in die Natur treten, zu höchstverderblicher Ungeschmeidigkeit und Einseitigkeit führen. (S. 170)

Doch nicht nur Godwi, sondern alle Figuren in Brentanos Roman wählen den Weg nach außen nicht; sie erkennen ihn nicht aufgrund ihrer großen Distanz zur Gesellschaft. Lady Molly Hodefield beispielsweise hat sich aus der Gesellschaft zurückgezogen, weil sie sich „nicht für den Staat gebildet“ (S. 112) sieht. „Menschen mit voller Lebensfähigkeit“, so wie sie, stünden „immer im Kampfe mit dem geregelten Leben“ (S. 112): „Schmerzhaft schlägt [...] die bürgerliche Gesellschaft in das eiserne Silbenmaaß der Tagesordnung“ (S. 112), beklagt sie.

Eine Möglichkeit der Entgrenzung finden die Figuren im Roman in der Liebe, aber nur vorläufig. Nahezu jede Beziehung birgt die Erkenntnis, dass der Versuch aus der Einzelheit herauszukommen nicht in der Zweisamkeit endet, sondern in der Pluralität. Nach seiner Rückkehr aus Amerika muss Werdo erkennen, dass Marie inzwischen mit Godwis Vater verheiratet ist, der wiederum bereits zuvor viele Bekanntschaften hatte. Dazu zählt auch Molly Hodefield, die sowohl mit Vater und Sohn als auch mit Werdo ein Verhältnis hatte. Joduno liebt Godwi, heiratet aber Römer, und Otilie und Godwi sagen zwar, dass sie sich nicht lieben, doch verbindet sie mehr als Otilie und Francesco. In der Liebe finden auch Molly und Otilie keine Erweiterung der Gegenwart.

Godwi ist eine epochale Figur, die unter dem Verlust von Ordnung und Orientierung leidet und mit seiner auferlegten Selbstbestimmung wenig anzufangen weiß. Die Suche nach dem Bild der Mutter ist Symbol dafür, dass Godwi der Ursprung fehlt, der ihm Halt und Orientierung gäbe. Die stetige Suche nach diesem Fixpunkt wird zu einer Odyssee ohne Ankunft. Godwi könnte Halt in den Gesetzen und Ordnungen der Instituti-

onen suchen, doch ist er auf dem Weltenmeer zu distanziert von der Gesellschaft. Halt findet er allein im Romantischen. Godwi ist das entfesselte Subjekt der Frühromantik, das umgeben ist von den Konstrukten der eigenen Phantasie und das – ähnlich wie Werther – Ordnung und Gesetz als Hindernisse des freien (Liebes-)Lebens betrachtet. (S. 329) Auch Mollys erotische Selbstfindung kann als Protesthaltung gegen das Bürgerliche gelesen werden.

### *Über die „Theorie der Weiblichkeit“ und die Praxis im Roman*

Schlegel spricht in seiner „Theorie der Weiblichkeit“ („Über die Diotima“, 1795, und „Über die Philosophie. An Dorothea“, 1799) den Frauen Vollkommenheit zu und fordert weibliche Selbstständigkeit, Bildung und Teilhabe am öffentlichen Leben. Er will den Schematismus zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit überwindet wissen und sucht daher nach einer Formel zur Vereinigung der scheinbaren Widersprüche der Geschlechter.

Gegen die von Schlegel gepriesene Vollkommenheit der Frau spricht im Roman die Zerrissenheit Annonciatas, die zudem den Typus der männerabweisenden ewigen Jungfrau Daphne vertritt. Insgesamt scheint Annonciata mit einem eher „männlichen“ Charakter gezeichnet. Interessant ist, dass sie dann durch den Tod Walpurgis die Initiation in die Poesie erfährt. Dies ist bemerkenswert, da eine Dichterweihe zuvor in der Literatur meist nur Männern zuteilwurde. Ausnahme bildet in der griechischen Antike freilich Sappho, die sich aus unerwiderter Liebe von einem Felsen stürzte. Bei Jacob Michael Reinhold Lenz wird in seiner Erzählung „Der Landprediger“ (1776/77) Albertine in die Dichtung eingeführt, doch gleicht dieses Szenario eher einer Ent-Weihe. Albertine hat nämlich aus der Sicht ihres Ehemannes gesündigt, weil sie beehrte eine Dichterin zu sein und den Schmeicheleien eines Verführers erlag. Ihr Mann richtet über sie:

Ich habe dich nur zur Poetin weihen wollen, Albertingen, sagte er; denn ich sehe, daß du eher nicht gescheut werden wirst, als bis zu einen solchen Sprung getan hast. Wie gesagt, willst du unsere Sappho sein, so tu es ihr nach; sonst geb ich keinen Pflifferling für all deine Oden und Lieder.<sup>94</sup>

Albertine schwindelt beim Blick in den Abgrund und besinnt sich darauf, ein „lieb Weibgen“ zu sein und nie wieder „Schriftstellerin“.<sup>95</sup> Viele Jahre später lässt erst Ingeborg Bachmann in der Kagran-Erzählung in ihrem Roman „Malina“ von 1971 die Prinzessin zur Dichterin werden.

<sup>94</sup> Lenz, Werke und Briefe, Bd. 2, S. 450.

<sup>95</sup> Ebd.

Brentano praktiziert also im Roman, was Schlegel theoretisch überlegte: Er führt eine Frau in die Poesie ein, was bislang nur Männern zuge-dacht war. Doch Annonciatas eher männliche Charakterzeichnung lässt die Umsetzung des geforderten Ideals wieder zweifelhaft wirken.

Eine weitere Formel zu Vereinigung der scheinbaren Widersprüche der Geschlechter ist in Godwi angelegt. Er erhält den „männlichen Geist“ durch den Umgang mit Otilie. Zumindest kurzfristig gesundet er durch den Umgang mit ihr.

### „Über das Romantische“ und das Neue im romantischen Briefroman

In Jena lernte Brentano die Vertreter der Weimarer Klassik (Christoph Martin Wieland, Johann Gottfried Herder, Johann Wolfgang Goethe) und der Frühromantik (Friedrich Schlegel, Johann Gottlieb Fichte, Ludwig Tieck) kennen. Von den Werken und literaturtheoretischen Schriften der Vertreter der sogenannten „Jenaer Romantik“ ließ Brentano sich zu seinen ersten Werken anregen, vor allem zu dem Roman „Godwi“.

Im Roman gibt Godwi einen Überblick über die „Geschichte des philosophischen Anflugs der letzten Jahre“ (S. 301). Er unterscheidet drei „Haufen“ (S. 298), die das Subjekt und dessen Aufgabe anders bestimmen. Codiert sind hier Fichte, Novalis und Tieck als Repräsentanten der damaligen aktuellen Philosophiegeschichte:<sup>96</sup> Für den ersten Haufen, der durch den Tapferen und Edlen vertreten wird, sind die Begriffe „Kraft, Ideale Natur, Individualität“ (S. 298) maßgebend. Er spornt das Ich an, „mit eigener Kraft“ das Selbst zu „fassen, halten, durch[zuführen“ (S. 298), die „Subjectivität“ (S. 299) zu ergründen. Hierin, in der „apriorischen Anschauung unsers Zustands“ (S. 299), finden sich – bei Fichte – die Gedanken Kants wieder, nämlich dass es subjektive Formen der Anschauung vor der Erfahrung gibt. Der Redner des zweiten Haufens, der katholische Romantiker (Novalis) kritisiert das „endlose Streben“ (S. 300) und erinnert daran, dass jeder in sich ein göttliches Wesen trage. Deswegen fordert er auf zum „Streben in sich zurück“, zur „Selbsterkenntniß, Tiefe, Fülle“ (S. 298). Der dritte Haufen hatte sich, während die anderen sprachen, über das Essen hergemacht und war nun entschlafen – es ist bekannt, dass Tieck modischer Kleidung und kulinarischen Genüssen gern frönte. Seitdem sie am nächsten Morgen erwachten, lebten sie fortan „in einer Art von Traum“ (S. 301). Sie folgten dem Motto: „Lebensgenuß, Zurückreißen der Natur in sich, Verindividualisierung“ (S. 298).

Im zweiten Teil des Romans berichtet der Herausgeber über ein „Gespräch über das Romantische“ (S. 289) zwischen Godwi und Haber. Für

<sup>96</sup> Hoffmann (1966) 106 liest die drei Repräsentanten der „Haufen“ als Anspielung auf Schlegel, Novalis, Tieck. Die Übernahme der Kantischen Termini verweist aber wohl eher auf Fichte.

Godwi ist „alles, was zwischen unserm Auge und einem entfernten zu Sehenden als Mittler steht, uns den entfernten Gegenstand nähert, ihm aber zugleich etwas von dem Seinigen mitgiebt, [...] romantisch“ (S. 289). Das Romantische ist seiner Ansicht nach „ein Perspectiv oder vielmehr die Farbe des Glases und die Bestimmung des Gegenstandes durch die Form des Glases“ (S. 289). Als sich dann der dunkle Saal während des Gesprächs erhellt und sich ein „milder grüner Schein von dem Wasserbecken“ ergießt, stellt Godwi fest: „Das grüne Glas ist das Medium der Sonne.“ (S. 294) Die Sonne erscheint verklärt, durch das grüne Glas romantisch. Was hier sichtbar ist, hat keine „Gestalt“ (S. 290), sondern ist etwas „Gedachtes in Stein, Ton, Farbe, Wort oder Gedanken“ (S. 290). Dadurch wird das Gesehene zum Unwirklichen, zum Schein. Das Perspektiv konstruiert und reflektiert Objekte in der Fiktion. Der Sehende ist sich nur seiner Existenz sicher. „Mein unmittelbares Bewusstseyn, die eigentliche Wahrnehmung, geht nicht *über mich selbst* und meine Bestimmung hinaus, ich weiss unmittelbar nur von mir selbst“, erklärte Fichte 1800 in der „Bestimmung des Menschen“. Und was der Mensch „darüber hinaus zu wissen vermag“, weiß er „nur durch *Folgerung*“, so Fichte.<sup>97</sup> Brentano dürfte Fichtes Schrift bereits bekannt gewesen sein und die Quintessenz des Aufsatzes für die „Bestimmung des Romantischen“ benutzt haben, indem er es als Gegenpart zur Vernunft des Menschen definiert, als etwas Undurchdringbares, etwas Phantastisches. Für Godwi in Brentanos Roman ist diese Bestimmung des Romantischen heilsam, weil er seine Erscheinungen und Träume so über das Romantische erklären kann. Die Bestimmung des Romantischen täuscht aber darüber hinweg, dass Godwi die „Bestimmung des Menschen“ fehlt. Dass da nichts mehr ist, was ihm Ordnung gibt (Vater, Mutter) oder definiert (Adelsstand), sondern, dass er allein Ich ist, führt ihn in die Krise. Ähnlich fiel Kleist nach der Lektüre von Fichtes Aufsatz in eine Krise.<sup>98</sup> In seinem berühmten Brief an Wilhelmine von Zenge vom 22. März 1801 ist eine ähnliche Bestimmung der Wahrheit im Kontrast zum Romantischen zu lesen wie in Brentanos „Godwi“-Roman:

Wenn alle Menschen statt der Augen grüne Gläser hätten, so würden sie urtheilen müssen, die Gegenstände, welche sie dadurch erblicken, *sind* grün – und nie würden sie entscheiden können, ob ihr Auge ihnen die Dinge zeigt, wie sie sind, oder ob es nicht etwas zu ihnen hinzuthut, was nicht ihnen, sondern dem Auge gehört. So ist es mit dem Verstande. Wir können nicht entscheiden, ob das, was wir Wahrheit nennen, wahrhaft Wahrheit ist, oder ob es uns nur so scheint. Ist das letzte, so *ist* die Wahrheit, die wir hier sammeln,

<sup>97</sup> Fichtes Werke, Bd. 2, S. 183 (Die Bestimmung des Menschen).

<sup>98</sup> Siehe zu Kleists „Fichte-Krise“ und nicht „Kant-Krise“ ausführlich: Kraft (2007) 38–40.

nach dem Tode nicht mehr – und alles Bestreben, ein Eigentum sich zu erwerben, das uns auch in das Grab folgt, ist vergeblich –<sup>99</sup>.

Friedrich Schlegel definierte die „romantische Poesie“ 1798 im „Athenäums-Fragment 116“ als eine „progressive Universalpoesie“, in der die getrennten Gattungen wieder vereinigt seien.<sup>100</sup> Brentano fügte den Briefen Gedichte und Lieder hinzu, in denen die beschriebenen Szenen und Probleme reflektiert und so auf einer anderen Ebene und in einer anderen Kunstform neu und anders ausgedrückt werden. Dass die „romantische Dichtart [...] noch im Werden“ ist, dass ihr „eigentliches Wesen“ gar ist, „daß sie ewig nur werden, nie vollendet sein kann“, betont Friedrich Schlegel ebenfalls in seinem Fragment.<sup>101</sup> Und der Briefroman eignet sich als Ausdrucksform für die Offenheit und das Nie-Enden sehr gut: Briefe brechen ab, gehen verloren, werden nicht versandt oder nicht beantwortet, Briefkontakte werden unterbrochen, wieder aufgenommen. Der Briefroman als dialogische Komposition verschiedener Briefe wird im „Godwi“ unterlaufen, weil die Briefe nicht mehr aufeinander Bezug nehmen und nicht als Briefwechsel angeordnet sind. „Das aufklärerische Vertrauen auf die Funktionsfähigkeit sprachlicher Kommunikation wird bei Brentano grundsätzlich in Frage gestellt.“<sup>102</sup> Godwis und Römers Briefe nehmen bis zum elften Brief noch aufeinander Bezug, wenngleich sie doch eher monologischen Blöcken gleichen, aber auch nicht – wie in den Briefromanen der Empfindsamkeit üblich – der Profilierung der jeweils eigenen Identität dienen. Dann folgen acht Briefe von Godwi, und eingeschaltet werden Briefe von Joduno, die ohne Antwort bleiben. Im einundzwanzigsten Brief dann ereignet sich die Absage an den Dialog. Es ist das „Ende des mehrperspektivischen Erzählens im dialogischen Sinn“<sup>103</sup>. Auch die Pluralität der Perspektiven auf ein Ereignis schwindet, allerdings zugunsten einer neuen Darstellungsart: Im zweiten Teil werden gleiche Erlebnisse in verschiedenen Darstellungsarten verhandelt. Beispielsweise wird Violetens Denkmal erst im sechzehnten Kapitel beschrieben (S. 331f.), dann im darauffolgenden Kapitel die vier Reliefs in Gedichtform (Sonetten und Canzonen) präsentiert. Diese Technik kann unendlich oft weitergeführt werden. Dichtung als Kunst ist ein unabschließbares Werden. Deswegen bemerkt Godwi auch über die Bilder Antonio Firmentis: „Alle seine Bilder haben einen eigenen Charakter, und zwar den, das sie eigentlich nicht sind, sondern ewig werden“ (S. 396).

<sup>99</sup> Kleist, Sämtliche Werke und Briefe, hg. v. Ilse-Marie Barth u. a., Frankfurt a. M. 1987–1997, Bd. 4, S. 205.

<sup>100</sup> Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, 1. Abt, Bd. 2, S. 182f.

<sup>101</sup> Ebd.

<sup>102</sup> Schmidt (1989) 200.

<sup>103</sup> Oesterhelt (2010) 109.

Die Erzähltechnik in Brentanos Roman deutet auf einen Umbruch in der Gattungstradition hin. Das Spiel mit der Ausdrucksweise hat aber keinen Abbruch, sondern lediglich einen Umbruch der Gattung zur Folge. Oesterhelt hingegen konstatiert, dass die „Gattung des Briefromans im Roman selbst verabschiedet“<sup>104</sup> werde, da „Godwi“ als Roman anfängt und als Erzählung fortgeführt wird.

Zu erkennen ist ein Umbruch in der Briefromantradition auch an anderen Merkmalen: Die Vertrautheit der Figuren untereinander und des Lesers mit den Romangestalten zerfällt. Da der kommunikative dialogische Rahmen gesprengt wird, ist eine empfindsame, mitfühlende Lektüre nicht mehr gegeben. Der Briefwechsel zwischen Römer und Godwi ist keine Vertrauenskorespondenz mehr. Auch die Lebenspraxis des empfindsamen Briefromans ist im zweiten Teil des Romans nicht mehr möglich. Während Richardsons und La Roches Romanfiguren Gesellschaftskonformität bewahrten (Pamela, Sophie von Sternheim) oder wiederfanden (Clarissa), brachen Werther, Eduard Allwill oder William Lovell wie Godwi mit der Gesellschaft. Im Briefroman um 1800 findet zudem keine Moralitätsvermittlung mehr statt. Godwis Vater ist ein literarischer Nachfahre Lovelaces, ein Verführer, aber auch Gauner: Er erpresst den bankrotten Wellner und betrügt seine eigene Frau. Auch Molly kann durch ihre Liebesverhältnisse mit Vater, Sohn und Stiefsohn Moralität nicht vermitteln.

### *William Lovell – Ein zweiter Suchender*

Auch Tiecks Briefroman „Die Geschichte des Herrn William Lovell“ war zu Brentanos Zeit in Jena erschienen (1795/96). William wurde von seinem Vater auf eine Bildungsreise nach Italien geschickt, wie es damals üblich war. Der enterbte junge William Lovell sucht nun seinen Lebensweg und geht aufgrund vieler Intrigen und eigener Naivität dabei zugrunde. Brentano bewunderte in einem Brief an Arnim die neue Poesie in Tiecks Roman und gestaltete dann seinen eigenen Briefroman ähnlich.

Wie William Lovell besitzt auch Brentanos Godwi-Figur einen „unsteten Sinn“ (S. 17) und reist von einem Ort zum anderen. Er ist durch das Schicksal und den Zufall getrieben, vor allem aber ist sein Leben geprägt von der Suche nach dem Bild seiner Mutter, seinem Ursprung, nach sich selbst. Im Gegensatz zu William Lovell geht Godwi nicht an den Äußerlichkeiten zugrunde, sondern an sich selbst. Auch ist Godwi, anders als William Lovell, nicht enterbt, doch hat er keinen Kontakt mehr zu seinem Vater, der Bankier ist. Der Bruch zwischen Vater und Sohn markiert einen generationalen Bruch. Die Romantiker hatten eine Spaltung der Gesell-

---

<sup>104</sup> Oesterhelt (2010) 92.

schaft wahrgenommen: in die Welt der Vernunft, der „Zahlen und Figuren“ (Gedicht von Novalis aus dem Jahr 1800), vertreten durch die Aufklärer und Klassiker, und in die romantische Welt des Gefühls und des Wunderbaren. Während Godwis Vater und auch Römer die Welt der Zahlen vertreten, repräsentiert Godwi selbst die Welt des Romantischen, Phantastischen. Godwi wird getrieben von der Sehnsucht nach Heilung, die er sich von dem Bild der Mutter verspricht. Er durchschreitet auf seiner Reise symbolische Orte der Romantik: In Mondnächten („auf weißer mondbeglänzter Bahn“, S. 18) sieht er „hohe schwarzbewaldete Bergwände“ (S. 18) und mittelalterliche Ruinen (Werdos Ruine). Zentrales Motiv in Brentanos Roman ist das Bild der Mutter, das, ähnlich wie die epochenprägende blaue Blume der Romantik, die Suche nach innerer Einheit, Heilung und Unendlichkeit verkörpert. Denn anders als die Dichter der Aufklärung, des Sturms und Drangs und der Weimarer Klassik sahen die Romantiker ihre Aufgabe nicht in der Erziehung des Volkes durch Literatur, sondern in der Heilung des Risses, der durch die Welt und damit durch die Individuen ging. Diese Fokussierung der Romantiker verleitete Goethe zu dem Ausspruch: „Classisch ist das Gesunde, Romantisch das Kranke.“<sup>105</sup>

Brentanos Briefroman „Godwi“ ist ein Produkt der Romantik. Godwi vertritt den romantischen Schwärmer und Träumer, dem es nicht gelingt, den Riss in seiner und in der historischen Welt zu kompensieren. Das Verhältnis zu Tradition und konservativem Familienbild wird brüchig, der alte Stand trägt zur Identitätsbestimmung nicht mehr bei, die Welt wird schneller und der Einzelne nimmt zunehmend eine ästhetische Haltung außerhalb des Sozialen ein. Die Dezentrierung des Subjekts spiegelt sich im Roman darin wider, dass die Titelfigur Godwi nicht souverän entscheiden kann, sondern eingeflochten ist in ein Wirrwarr von Verhältnissen. So gelingt es ihm nicht, sein Ich zu bestimmen. Nicht wird im Roman ein Subjekt, gar Individuum generiert, sondern gerade durch das wirre Erzählen aus dem Mittelpunkt des Interesses geschoben. Der Leser interessiert sich bald nicht mehr für Godwi, sondern nur noch für die Geschichte der Verhältnisse. Auch das gehört zu der Ironie des Romans, auch wenn es eine bittere ist. Überhaupt folgen in Brentanos Roman abrupt „romantische Höchstsätze und Witzeleien aufeinander, und oft weiß man nicht, wo die Ironie anfängt und wo sie aufhört“<sup>106</sup>. Dazu gehört das „verwilderte Erzählen“ als Metapher für den unendlichen Prozess des Werdens, ein Erzählen, das die ganze Zeit um die Statue Maries oder Violettens Denkmal kreist, die als Versteinerungen das genaue Gegenteil vom unendlichen Werden darstellen. Erst die Metamorphose in der Dichtung

<sup>105</sup> Goethes Werke I, 42.2, S. 246 (Maximen und Reflexionen). Vgl. Borchmeyer (2002) 19f.

<sup>106</sup> Petersdorff (2004) 17.

macht sie lebendig. Im ersten Teil des Romans wird alles unternommen, um Beziehungen und Geschichten zu verhüllen, die dann im zweiten Teil auf ironische Weise enthüllt werden. Paare finden nach tradiertem Muster zusammen, was kunstlos erzählt wird. Nur die Struktur des Romans, die raffiniert und witzig zugleich ist, interessiert noch, nicht die Geschichte der Erzählung. Ad absurdum wird dies alles dann dadurch geführt, dass im zweiten Teil gleich drei Herausgeber notwendig sind, um das „Durcheinanderwirbeln von gedruckter Literatur und erlebter Wirklichkeit“<sup>107</sup> kompensieren zu können. Die Aufhebung der traditionellen Struktur durch die neue Erzählweise und das neuartige Familienkonzept verweisen in Brentanos Roman auf ein neues Subjekt, das an seiner Losgebundenheit erkrankt und auf seiner Suche nach sich selbst sich zunehmend entfremdet und einen Ort für seine romantische Schwärmerei nicht findet.

### 2.3 Auf der Suche nach dem Ich und dem Ort für das Ich – Hyperion und Godwi

Aus der Erinnerung erzählt Hyperion seinem Freund über seine Erlebnisse in Griechenland und Deutschland und artikuliert offen seine Unzufriedenheit mit den politischen und gesellschaftlichen Zuständen. Am Ende entwirft er als politischer Visionär ein Bild von einem Idealstaat, der Schillers ästhetischem Staat sehr nahekommt, das er aber selbst nicht umzusetzen vermag: Der Eremit stirbt. Während Hyperion zurückschaut und daraus etwas Zukünftiges und Neues als Vision entwirft, lebt Godwi nur im Hier und Jetzt, das ihm aber defizitär erscheint. Ihm fehlt die Erinnerung an die Vergangenheit aufgrund des Verlusts seiner Mutter. Und die Suche nach seiner Vergangenheit und einem Fixpunkt lässt sein Leben aus der Ordnung geraten. Der romantische Schwärmer zieht sich in seine Traumwelt zurück, die ihm aber keine Zukunftsperspektive bietet. Seine innere Zerrissenheit manifestiert sich in der Form des Briefromans, den Brentano selbst als „verwildert“ betitelte. Hyperion wie Godwi fühlen sich jeder auf seine Art unfrei inmitten ihres gesellschaftlichen Umfelds, umgeben von einer ungenialen Bürgerwelt. Hyperion kann für den Freiheitskampf motiviert werden, distanziert sich aber schnell von ihm und sucht weiter nach seiner Harmonie von Ich und Nicht-Ich. Hyperion ist Metapher der intellektualen Anschauung, die Fichte entwarf. Godwi lebt in einem Ideenparadies und führt ein unbürgerliches Leben. Nicht die Familie, sondern frei gewählte Gemeinschaften bilden nun die sozialen Orte, wo sich das Individuum zu formieren versucht. Dass dies eine individuelle und kontingente Leistung ist, wird durch die Form des Romans unterstützt: Es gibt in Brentanos Roman weder eine Zentralperspektive

---

<sup>107</sup> Storz (1974) 442.



noch eine Multiperspektivität. Vielmehr bekommt der Leser individuelle und kontingente Sichten angeboten. Am Ende des Romans gar findet eine Transformation von der Brief- in die Tagebuchform statt, die eine noch subjektnähere Sicht anbietet. Godwi durchlebt die Subjektspaltung, die Fichte theoretisch erklärt hat. Weder die Kontinuität im Inneren („Ipse“) ist für Godwi gesichert, noch kann er die Trennung nach außen („Idem“) so verringern, dass er eine stabile Identität aufbauen kann. Dieses Scheitern der Subjektivation stellt eine Herausforderung für den Leser dar, wie sie auch bei Hölderlins Roman bemerkt werden kann. Weder Godwi noch Hyperion stellen ein nachzuahmendes, weil gelingendes Modell einer Subjektivation dar, das auch im Gesellschaftlich-Sozialen umsetzbar wäre. Die Figuren versuchen sich ihres Selbst im Kontext der gesellschaftlichen Historizität zu vergewissern. Doch gelingt dies nicht.

Diese beiden männlichen Figuren wirken in ihrem Tun orientierungslos, wenig zielstrebig, verträumt, schwach, feminisiert, während ihre Begleiterinnen Diotima und Annonciata einen Charakter zugeschrieben bekommen, der männlich, stark und fest entschlossen ist. Eine ähnliche Überkreuzung gängiger Geschlechterzuschreibungen ließ sich schon beim Vergleich des Fräuleins von Sternheim mit Werther feststellen. Während sie Herz und Verstand in rechte Bahnen lenkt und Glückseligkeit erlangt, scheidet er an seiner Innerlichkeit und dem Überschwang seiner Gefühle.

Als Ausdrucksmittel für die Krise des Subjekts wählten Hölderlin und Brentano die Gattung des Briefromans, die sie in ihrer Form veränderten: Im Brief wird nicht eine momenthafte Zeichnung des Innenlebens und der Gefühlswelt vollzogen, sondern von etwas weit Zurückliegendem erzählt, das aber auf das momentane Innenleben Wirkung zeigt. Dies führt zu einer verworrenden Erzählstruktur, weil Vergangenes und Gegenwärtiges und Zukünftiges sich vermischen. Hölderlin verlegt alles, was ereignishaft geschieht, hinter die Bühne, Brentano vernachlässigt durch die Struktur den ereignishaften Plot. Die Ergänzung des Romans um Gedichte und Erzählungen schließlich sind der Konzeption eines romantischen Gesamtkunstwerks verpflichtet und tragen zur Ausdehnung des Romangeschehens bei. Die materiale Ausdehnung weist den Weg in die Avantgarde, als die Montage als Gestaltungsmittel eingesetzt wurde. Hierin sind die beiden Autoren den modernen Prosaisten näher als den romantischen.

Inwiefern können die Briefromane nun zur Subjektivation der Heranwachsenden beitragen? Bei Hölderlin wird ein emotionales Involvement durch die erzähllogische Distanz erschwert, bei Brentano durch die Vielzahl an individuellen Sichtweisen. Die Unmittelbarkeit der Sprache und des Erzählens im „Hyperion“, ähnlich wie im „Werther“-Roman, ist gepaart mit einer gleichzeitigen reflektierenden Distanz des Erzählers. Diese erzähltechnischen Strategien sorgen bei den Lesern für ein Gefühl

der Ohnmächtigkeit, sich selbst aus diesem Dilemma befreien zu können, selbst in Subjektordnungen gefangen zu sein, von Gesellschaft und Politik vereinnahmt zu werden und auf der Suche nach einem passenden Ort für sich zu sein, oder erwecken Unverständnis, sich in ein Ideenparadies zu flüchten, wo doch ein Leben in den aktuellen Subjektordnungen und -kulturen möglich ist. Ein Leben ohne Familie, ein Leben in frei gewählten Gemeinschaften, ein Leben in einer Ideenwelt mag für den einen oder anderen Heranwachsenden vertraut wirken, weil es einem Leben in der Virtual Society oder einem Aussteigerdasein gleicht, für andere aber auch erschreckend, weil sie „echte“ Gemeinschaften über alles stellen. Die Diversität der Subjektformen, die durch diverse Subjektordnungen und Subjektkulturen geprägt sind, ermöglicht einen je spezifischen ersten Blick auf den Text, den es offenzulegen und zu diskutieren gilt (Verstehensphase I und II).

Die jeweiligen prägenden Subjektordnungen und das Verhältnis zwischen Subjektform und Subjektordnung entscheiden mit über die Beurteilung des Dargestellten. Durch die Offenlegung von Subjektordnungen der jeweiligen Rezipienten und durch das Hinzuziehen von historischen Kontexten kann eine differenzierte Sicht auf das Dargestellte eingenommen werden (Verstehensphase III). Hölderlin und Brentano setzen sich in ihren Briefromanen mit den gesellschaftlich-sozialen Veränderungen durch die Französische Revolution auseinander sowie mit aktuellen philosophischen und ästhetischen Konzepten. Die Diskurse und Praktiken, die sie ihre Subjekte (aus-)führen lassen, stehen in Kontrast zu denen der Gesellschaft zu Beginn des 19. Jahrhunderts und führen zu keiner Veränderung, weil die Idiosynkrasien der neuen Subjektform schon logisch zu einer Trennung vom Gesellschaftlich-Sozialen führen. Denn der Idealismus lehrt die Autonomie des Subjekts, die zu einer Weltlosigkeit führt und einem Erleben der Welt nur im Inneren. Und das Ich, das sich selbst reflektiert, setzt sich selbst notwendigerweise ein Nicht-Ich entgegen, so Fichtes Theorie, wodurch es automatisch eingeschränkt wird und seine Autonomie einbüßt. Dass sich das Individuum stets in dem Dilemma befindet, zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen entscheiden zu müssen, zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung agieren zu müssen, sich entscheiden zu müssen, ob man die „Fühlhörner“ einzieht und sich aus der Gesellschaft zurückzieht oder sozibel leben will und damit Narben und Einschränkungen akzeptiert, sind Aspekte, über die Jugendliche diskutieren können und sie in ihrer Subjektivation bestärken. Gleichzeitig ermutigen aber auch Godwi und Hyperion, Gegebenes kritisch zu hinterfragen, etwa, ob die Subjektordnungen die Bildung zum Menschen oder zum Bürger anstreben, und eine Transformation von Idiodynkrasien voranzutreiben. Denn nur so entwickelt sich eine Gesellschaft auch weiter. Gleichzeitig können die

Heranwachsenden aufgefordert werden, kritisch zu beurteilen, wie sie persönlich und wie die Gesellschaft „Aussteigern“, „Individualisten“, „Einzelgängern“, „Nerds“ begegnet. In einer Meta-Reflexionsphase (Verstehensphase IV) werden gewonnenen Einsichten und Diskrepanzen rekapituliert und handelnd-produktiv oder personal-kreativ verarbeitet.

### 3. Weibliche Subjektwerdung im 19. Jahrhundert

In der Romantik wird das bürgerliche Subjekt als ein gespaltenes erfahren. Godwi und Hyperion zeigen dies im literarischen Bereich. Die „Bifurkation“<sup>1</sup> ist aber nicht nur zwischen Öffentlichem und Privatem, zwischen Arbeit und Privatsphäre, Vergangenheit und Zukunft, Ich und Nicht-Ich, sondern auch zwischen Mann und Frau festzustellen. Die Frau wird als „deuxième sexe“ verstanden, die zur Komplettierung des Mannes dient. Friedrich Schlegel geht aus von einer natürlichen Differenz zwischen Mann und Frau, die aber in seiner romantischen Liebeskonzeption durch die ‚Vertauschung und Verschmelzung der Geschlechter‘ aufgehoben wird – so jedenfalls imaginiert es der Briefschreiber Julius in Schlegels Roman „Lucinde“.<sup>2</sup> Nicht die bürgerliche Bildungsehe, sondern der Topos der romantischen Liebe wird von Schlegel propagiert. Insbesondere die Lektüre von Rousseaus „Émile“ unterstützte ebenfalls diese Auffassung: Sophie, als Frau nicht auf die Perfektibilität angelegt, gilt als Humus für die Vervollkommnung des Mannes, Émiles. Die Komplementarität von Männlichkeit und Weiblichkeit zeigt sich in verschiedenen Bereichen: Während sie als die Empfindsame gilt und sich um andere sorgt, übernimmt er aufgrund seiner formalen Intelligenz die systematische Planung und aktive Führung. Sie hingegen zeichnet sich durch eine Passivität ihres Charakters aus. Während sie als Trägerin von Moral und bürgerlichem Anstand fungiert und zur Zügelung rät, repräsentiert er den Vertreter der Kultur und Zivilisation, der dazu tendiert, Grenzen zu überschreiten. Sie ist im familiären Bereich die Hüterin der Privatsphäre, die ein intimes Verhältnis zu den Kindern hegt, er hingegen – ohne emotional-sensibilisierte Kompetenz – nimmt als offizielles Oberhaupt lediglich an der Privatsphäre teil.

Die „Vergeschlechtlichung der Subjekte“ (engl. *gendering*), das Hineinpressen in die duale Zweigeschlechtlichkeit des Mann-/Frauseins, und der damit einhergehende Geschlechterdualismus zwischen „männlich-aktiven und weiblich-passiven Subjekten“ bildet die Differenz von Arbeit und Privatsphäre ab.<sup>3</sup> Dabei steht die künstlerische Originalität der bürgerlichen Arbeit gegenüber. Die innere Sensibilisierung durch Naturerleben, Rezeption von Musik und Unterredungen in den literarischen Salons opponieren der äußeren Kultivierung. Dem Rückzug ins Innere und dem Beharren auf klaren Rollenzuweisungen zur Zeit der Romantik entspricht die politische Situation in Deutschland, wo revolutionäre Kräfte versiegen.

---

<sup>1</sup> Reckwitz (2006) 267.

<sup>2</sup> Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, Bd. 5, S. 12.

<sup>3</sup> Reckwitz (2006) 107.

Eva Kammler hat bei ihrer Untersuchung der Frauenromane des 18. Jahrhunderts festgestellt, dass sich die philosophischen Gedanken zum Subjekt, wie sie Rousseau, Voltaire, Kant, Mendelsohn, Herder, Fichte formuliert haben, in den Romanen des 18. Jahrhundert niederschlagen.<sup>4</sup> Dies bedeutet, dass die Autorinnen, die repräsentativ für die gebildeten Frauen des 18. und 19. Jahrhunderts stehen, vertraut waren mit den aktuellen Gedanken zum Geschlechterdualismus, wie sie in der Philosophie, etwa bei Kant und Fichte, Literatur (Rousseau) und in der Gesellschaft (Wollstonecraft, Hippel, Holst) diskutiert wurden. Sehr deutlich wird dies in Sophie Mereaus Roman, in dem die Autorin ihre Titelfiguren Amanda und Eduard die um 1800 aktuelle Debatte führen lässt. Amanda argumentiert wider die Vorstellungen von Kant und Fichte und tritt energisch für die Rechte der Frau ein, die durch die gesellschaftlich abgezeigte Vergeschlechtlichung beschnitten werden.

Schon die Frauenfiguren im „Hyperion“ (Diotima) und im „Godwi“ (Annonciata, Otilie) widerlegen die in der Theorie artikulierten Unterschiede der Geschlechter. Und auch die Briefromane „Amanda und Eduard“ von Sophie Mereau und „Menander und Glycerion“ von C. M. Wieland zeigen, dass die Idee vom verselbständigten weiblichen Subjekt in der Literatur schon sehr weit vorangeschritten ist. Insbesondere Mereaus Roman führt eindrücklich vor Augen, wie aus der Sicht einer Frau Emanzipation einer Frau gelebt werden kann. Unter Berücksichtigung des biographischen Hintergrunds der Autorin nimmt dieser Vorschlag sodann konkrete Gestalt an.

### 3.1 „Amanda und Eduard“

Adelheid Hang entdeckte in den 1930er Jahren, dass Mereau in ihren Briefroman „Amanda und Eduard“ Auszüge aus ihrem Briefwechsel mit dem Studenten Johann Heinrich Kipp und mit Friedrich Ludwig Lindner hinein montiert hat.<sup>5</sup> „Auch gestehe ich dir daß ich bei der Schilderung des jungen Mannes oft an dich gedacht habe“<sup>6</sup>, schrieb Sophie Mereau ihrem Geliebten Johann Heinrich Kipp am 8. Juli 1795.

Lange Zeit wurde der Briefroman als „Umsetzen des realen Erlebens in eine literarische Fiktion interpretiert“<sup>7</sup>, wodurch dem Roman zugleich ein eigenständiger Kunstcharakter abgesprochen wurde: Der Roman habe ihr als „Ventil“<sup>8</sup> gedient oder sei die „Reinschrift“<sup>9</sup> ihrer Erfahrungen und

---

<sup>4</sup> Kammler (1992) 84.

<sup>5</sup> Hang (1934).

<sup>6</sup> Zitiert bei: Dechant (1996) 223f.

<sup>7</sup> Dechant (1996) 121.

<sup>8</sup> Weigel (1981) 25.

<sup>9</sup> Treder (1990) 179.

Wünsche. Die groß angelegte Untersuchung von Anja Dechant hingegen zeigt, wie Mereau „ihr eigenes Erleben für ihre Kunstproduktion“ genutzt hat:

Die Umsetzung ihres eigenen Erlebens in Fiktion aber vollzieht sich im Schaffensprozess des Romans nicht direkt, sondern ist verknüpft in ein Netz aus Montage, Zitat und Anspielung und verdichtet sich so zu einer eigenen Ästhetik. Neben der Montage aus ihrem Briefwechsel mit Kipp und der Montage eines Briefes von Friedrich Ludwig Lindner verwendet Mereau Literaturzitate und Anspielungen auf zeitgenössische literarische Werke.<sup>10</sup>

Bei der Montage werden die Briefauszüge Kipps und Lindners in die Briefe Eduards eingeflochten und Mereaus Briefe gehen in Amandas Briefe über. Mereau scheint also eine Differenz der männlichen und weiblichen Perspektive zu beobachten und beibehalten zu wollen. Die montierten Textpassagen aus Kipps Briefen dienen der Stilisierung der Figuren. Die Erhabenheit der Geliebten über alle anderen Frauen wird betont<sup>11</sup> und Eduard als „von der Liebe und der Idealität seiner Geliebten überwältigter Verlierer“<sup>12</sup> gezeichnet. Ihre eigenen Textpassagen modifiziert Mereau so oder wählt sie so aus, dass Amanda als „kritische und sich aktiv mit ihrer Situation auseinandersetzen- de Figur“ dargestellt wird, die den Trennungsschmerz bewältigt und von den Männern als Göttin verehrt wird. In der Pächterepisode beispielsweise nähert sich der verliebte Sohn nicht „schüchtern“, wie in Mereaus Briefen notiert, sondern „ehrerbietig“.<sup>13</sup>

Was die Beziehung zwischen Amanda und Eduard auszeichnet ist die Harmonie in ihrem Denken und Fühlen, das Betrachten auf Augenhöhe, die Aufrechterhaltung der eigenen Persönlichkeit und die Gewährung von intellektueller wie sexueller Freiheit. Genau dies hat Sophie Mereau in ihrer Liebe zu Kipp gespürt. Am 24. Juni 1795 schreibt sie ihm: „Harmonie stiftete unsere Liebe, Phantasie erhob sie zur Begeisterung u. Vernunft heiligte sie mit dem Siegel der Wahrheit“<sup>14</sup>. In der Ehe mit Mereau hingegen sah sie diese Harmonie gestört. Er hegte aufklärerisch-bürgerliche (Fichtische) Auffassungen von der Ehe, wonach die Frau sich unterzuordnen und ihre Persönlichkeit preiszugeben hatte. Aus einem Brief Friedrich Ernst Karl Mereaus, in dem er sich vor seiner Frau rechtfertigt, erfahren wir, dass Sophie Mereau sich über die „Freiheitsbeschränkung“ in der Ehe beklagt und seinen Wunsch, dass sie in der Gesellschaft sich als „liebevoll- les Weib“ zu geben und sich damit ihm unterzuordnen habe.<sup>15</sup> Sie

---

<sup>10</sup> Dechant (1996) 122.

<sup>11</sup> Vgl. Dechant (1996) 130.

<sup>12</sup> Dechant (1996) 131.

<sup>13</sup> Vgl. Dechant (1996) 130.

<sup>14</sup> Zitiert nach: Dechant (1996) 54.

<sup>15</sup> Zitiert nach: Gersdorff (1984) 34.

hingegen sieht Freiheit und Liebe als sich gegenseitig bedingende Attribute der Ehe an: Die Liebe weist den Weg zur Freiheit und Selbsterkenntnis und die Freiheit wiederum ist die Voraussetzung für Liebe. So lässt sie im Roman *Amanda* formulieren: „Die Ehe ist für gebildete Menschen, die sich lieben, gewiß der freieste und glücklichste Zustand!“ (S. 240) „So lange wir noch nicht geliebt haben, dürfen wir nicht hoffen, uns selbst recht zu kennen.“ (S. 96) Den freiesten und glücklichsten Zustand fühlt Sophie Mereau selbst nach ihrer Scheidung von Mereau.

### *Poetisiertes Leben*

Sophie Mereau, geborene Schubart, literarisiert und poetisiert ihre autobiographischen Briefe im Roman „*Amanda und Eduard*“ (1803).<sup>16</sup>

1770 in Altenburg geboren, erhält Sophie Schubart eine – für Töchter aus dem höheren Beamtentum übliche – musische Erziehung und eine Ausbildung in Zeichen, Literatur und in den modernen Fremdsprachen. Doch schon bald empfindet sie einen Widerspruch darin, einerseits im Rahmen des bürgerlichen Bildungsprogramms angeleitet zu werden, Gedichte und kleinere Abhandlungen aus Prestige Gründen zu verfassen, andererseits sich im heiratsfähigen Alter auf die Rolle einer Ehefrau einlassen zu müssen, die eine weitere Ausübung ihrer Fähigkeiten nicht gestattet: Die Ehefrau sollte nett plaudern, eine gute Gesellschafterin sein und die Kinder erziehen. Mit 17 Jahren lernt sie den Jenaer Bibliothekar und späteren Juraprofessor Friedrich Ernst Karl Mereau kennen, den sie 1793 nach dem Tod ihrer Eltern aus Vernunftgründen heiratet und der ihre literarischen Interessen unterstützt. Aus sozialen und finanziellen Gründen ist es ihm willkommen, dass sie als Professorengattin schriftstellerisch tätig ist. Mereau führt sie in den literarischen Kreis Jenas ein und stellt auch die Verbindung zu Schiller her. In dessen Zeitschrift „*Thalia*“ werden 1791 erstmals ihre Gedichte veröffentlicht. Dabei handelt es sich um Übersetzungen von Texten Germaine de Staëls. Sie nimmt an Lese- und Diskussionsabenden teil und trifft Schiller, Jean Paul, Herder, die Brüder Tieck, Fichte, Schelling, die Brüder Schlegel und Dorothea Mendelssohn. Als einzige Frau besucht sie die Vorlesungen Fichtes und bittet sogar Kant um einen Beitrag in einem von ihr geplanten Journal. In ihrem ersten Roman „*Das Blütenalter der Empfindung*“, der 1794 anonym erschien, thematisiert sie eine Liebesheirat zwischen Albret und Nannette, die gegen den Willen der Familie geschlossen wird.

---

<sup>16</sup> Der Roman wird im fortlaufenden Text unter Angabe der Seitenzahl zitiert nach: Sophie Mereau-Brentano, *Amanda und Eduard. Ein Roman in Briefen*, hg. u. mit einem Nachwort versehen von Bettina Bremer u. Angelika Schneider, Freiburg i. Br. 1993.

In ihrer Ehe mit Mereau leidet sie unter Gewalt, Schmerz und Unverständnis ihres Mannes. Ihr Dasein vergleicht sie in ihrem Tagebuch mit einem Raupenleben: „In jenem Zustand fühlte ich mich wie die Puppe eines Schmetterlings. Jede Veränderung jede [...] Berührung war mir schmerzlich, u. ich fürchtete als Larve zu sterben.“<sup>17</sup> Ihre Sehnsucht nach Harmonie und nach einem seelenverwandten Menschen findet sie gestillt bei dem Studenten Johann Heinrich Kipp, mit dem sie eine Liebesbeziehung eingeht und dem sie ab 1795 geheime Briefe schreibt. Ihre Ehe wird 1801 mit einer Sondergenehmigung von Herzog Karl August von einer Kommission unter dem Vorsitz Herders geschieden – die erste Ehescheidung in Jena.

### *Rollenmodell einer Frau für eine Frau*

Sophie Mereaus zweiter Roman, „Amanda und Eduard“, erschien 1803 und stellt die unglückliche Ehe von Amanda und Albrecht den Affären Amandas zu dem Sänger Eduard und dem Maler Antonio gegenüber. Thematisiert werden in dem Briefroman die Diskrepanz von Konvenienz- und Liebesheirat, die Kluft zwischen den Rechten einer Frau und eines Mannes sowie konventionalisierte Geschlechterrollen. Mereau plädiert in dem Roman für ein anderes, selbstbewusstes Rollenmodell der Frau, die in ihrer Freiheit und ihrem Sich-selbst-Leben dem Mann um nichts nachsteht. Damit schafft Mereau ein Gegenbild zur (männlich dominierten) Sicht auf die Frau, die sie als ihre eigene Vervollkommnung betrachten, und zum Geschlechterdualismus, wie er zu Beginn des 19. Jahrhunderts propagiert wurde.

Der Roman umfasst zwei Teile ohne einleitende Herausgeberfiktion. Lediglich am Ende findet sich ein kurzer Zusatz des Herausgebers. Die 27 Briefe im ersten und 20 Briefe im zweiten Teil stammen von der Hauptfigur des Romans, Amanda, und ihrem Geliebten Eduard und sind entweder an ihre Vertrauten, Julie oder Barton, oder an den jeweils anderen adressiert. Briefe von anderen Briefpartnern oder diverse Gedichte finden sich als Briefeinlagen. Die Briefe dienen freilich auf formaler Ebene zur Korrespondenz, sind aber gleichzeitig Medium des Selbstgesprächs der Figuren und der Reflexion der eigenen Gefühle und Gedanken. Die Anlage des an sich polyperspektivischen Briefromans ist zudem brüchig: Die Handlung erzeugende Schreibsituation wird zurückgenommen, wenn unvermittelt ein Bericht über die Eheschließung (erster Brief von Amanda an Julie) oder eine Wiederholung von längst vergangenen Ereignissen dem Briefpartner übermittelt werden, die diesem bekannt sind und nur zur Orientierung des Lesers eingeflochten wurden (erster Brief von Eduard

---

<sup>17</sup> Zitiert nach: Fleischmann (1989) 135.



an Barton). Statt der Dialogizität der Briefe finden sich lange Erzählungen oder lyrische Gedankenspiele (Amanda an Julie, 9. Brief im 2. Buch). Es zeigt sich hier, wie schon bei Brentanos „Godwi“, ein gewisses Aufbrechen der Gattung.

Im Roman geht Amanda aus finanziellen Gründen auf Wunsch ihres Vaters eine Konvenienzehe mit Albret ein. Ihr Vater versprach ihr:

Albret [...] wird dir ein heitres, genußvolles Leben, deinem Vater ein sichres, sorgenfreies Auskommen verschaffen. Du wirst von Einem Menschen abhängen, aber im übrigen frei sein. Bedenke, wie selten Liebe allein eine ehliche Verbindung schließt, wie selten vorzüglich ein Weib in ihrer abhängigen Lage darauf Anspruch machen kann! bedenke, daß du Bedürfnisse und Wünsche hast, welche [...] am leichtesten durch Reichthum erreicht [werden]. (S. 38f.)

Da Amandas Vater nicht die finanziellen Gründe besaß, ihre „schlummernden Talente“ (S. 37) entsprechend zu fördern, damit sie dann „Mittel zu einem leichten und anständigen Unterhalt“ (S. 37) hätte finden können, ist sie gezwungen, die Ehe mit Albret einzugehen. Bildung, so ist die Anlage der Amandafigur durch Mereau zu verstehen, öffnet den Weg zu einer (vom Mann) unabhängigen Existenz und bewahrt vor einer unglücklichen Konvenienzehe. Zwar willigte Mereau selbst in eine solche Vernunfttheirat ein, doch ihr Intellekt eröffnete ihr vielfältige, für viele Frauen in der Zeit unerreichbare Bereiche.

Zwar fehlt es Amanda in ihrer Ehe nicht an Annehmlichkeiten und Umgang, „nur das Verlangen nach einer vertrauten Seele, nach dem Genuß einer gegenseitigen Mittheilung, eines arglosen, innigen Umgangs, ließ sich nie ganz unterdrücken“ (S. 13), klagt sie im ersten Brief an Julie, nachdem sie mit Albret von der Hochzeitsreise zurückgekommen ist. Sie träumt von einer Seelenpartnerschaft und einer intellektuellen und emotionalen Entfaltung beider in gleichberechtigter Weise. Doch diese bietet ihr Albret, den sie ein „unerklärliches, furchtbares Wesen“ (S. 13) nennt, nicht. Albret hat eine feste Meinung über den Platz von Mann und Frau in der Ehe. Da der Mann die Vernunft besitze und die Frau lediglich das Gefühl, sei die Frau zu vernünftigem Handeln nicht in der Lage und solle dies dem Mann überlassen: „Vertändle du dein Leben, Amanda, und kümmere dich nicht um ernste Dinge. Wenn ihr nur spielt, seid ihr wenigstens nicht schädlich, wenn ihr ernsthaft sein wollt, seid ihr es immer.“ (S. 65f.) Doch Amanda reagiert entrüstet: „Warum [...] wählst du ein fühlendes Weib zur Gefährtin deines Lebens, wenn du sie nicht zu würdigen vermagst? [...] War es recht, ein dir gleiches Wesen bloß Mittel sein zu lassen, zu Zwecken, welche du ihm nie bekannt zu machen gedachtest?“ (S. 66) „Wer nicht selbst Zwecke haben soll und kann, wird immer nur Mittel sein“ (S. 66), entgegnet Albret. In diesem Dialog, den Amanda

ihrer Freundin Julie im Brief berichtet, lässt Sophie Mereau die beiden Titefiguren eine um 1800 aktuelle Debatte führen.

Wohl als erster in Deutschland beklagte Theodor Hippel in seiner Abhandlung „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“ (1792) die Stellung der Frau in der Ehe.<sup>18</sup> Er kritisiert, dass die Frauen durch die Ehe zu „Schatten der Männer“ gemacht und „zur Sklavenklasse“ erniedrigt würden.<sup>19</sup> Als rechtlose Hälfte der Männer seien sie vom bürgerlichen Rechtsstaat ausgeschlossen. Sie hätten lediglich das Recht von „alten Kindern“<sup>20</sup>. Die Französische Revolution habe ihren Zustand nicht verbessert.<sup>21</sup> Daher fordert er die Abschaffung der Herrschaft über die Frauen, da es, so sein Vorwurf, eine Erfindung der Männer und nicht Gottes sei, die Frauen nicht als Person anzusehen.<sup>22</sup> Hippels Kritik bezieht sich deutlich auf Rousseaus Ansicht des Naturzustandes, demzufolge die Frau als schwach, gefühlsbetont gilt. Rousseau hatte in seinem Erziehungsroman „Émile“ die rechtliche, soziale, ökonomische und moralische Abhängigkeit der Frau vom Mann als einen natürlichen Zustand bewertet und sie lediglich als Komplementarität zum Mann betrachtet, deren Wesenszüge Folgsamkeit, Sanftmut, Bescheidenheit, Keuschheit, Treue und Zurückhaltung in der Bildung umfassen sollten.<sup>23</sup>

Amalia Holst, eine Vorläuferin der Frauenbewegung, folgt Hippel in ihrem Aufsatz „Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung“ (1802).<sup>24</sup> Ihr Recht, sich als Frau in die Diskussion einzumischen, rechtfertigt sie damit, dass ja schließlich nur eine Frau „die individuelle Lage des Weibes in allen ihren Zweigen und Abstufungen gehörig beurteilen“<sup>25</sup> könne. Sie stellt in Frage, dass das Gehirn der Frauen anders als das der Männer organisiert sei und Körperkräfte etwas über Geisteskräfte aussagen.<sup>26</sup> Für die Frauen fordert sei eine höhere Bildung, da eine unverheiratete Frau ansonsten nur wenige Einkommensmöglichkeiten besitze und Verheiratete nur so die ihnen auferlegten Pflichten als Ehefrau, Mutter und Hausfrau gut erfüllen können.<sup>27</sup> Für sie bedeutet die Ehe einen Kontrakt von „zwei gleich freien Wesen“<sup>28</sup>, die füreinander im völlig gleichen Verhältnis geschaffen seien. Ähnlich, aber nicht ganz so weitreichend ist Kants Haltung zu dieser Frage. Er sieht die Ehe als „Verbindung

---

<sup>18</sup> Auszüge abgedruckt in: Schröder (1979) 145–151.

<sup>19</sup> Schröder (1979) 146.

<sup>20</sup> Schröder (1979) 147.

<sup>21</sup> Schröder (1979) 148.

<sup>22</sup> Schröder (1979) 150.

<sup>23</sup> Siehe: Knapp-Tepperberg (1978) 214 f.

<sup>24</sup> Auszüge abgedruckt in: Schröder (1979) 155–170.

<sup>25</sup> Schröder (1979) 155f.

<sup>26</sup> Schröder (1979) 157f.

<sup>27</sup> Schröder (1979) 168.

<sup>28</sup> Schröder (1979) 165.

zweier Personen verschiedenen Geschlechts zum lebenswierigen Besitz ihrer Geschlechtseigenschaften“, deren „Zweck, Kinder zu erzeugen und zu erziehen“ nicht zwingend sei.<sup>29</sup> Der Mann allerdings – aufgrund der „natürlichen Überlegenheit“ – sei der „befehlende“, die Frau der „gehorchende Theil „dieser Verbindung.“<sup>30</sup> Doch beide gingen diese Verbindung, die bei Kant eine natürliche Notwendigkeit ist, zur Befriedigung ihres „Genusses“<sup>31</sup> ein. Kant fordert zudem, dass das „Verhältniß der Verehelichten ein Verhältniß der *Gleichheit* des Besitzes, sowohl der Personen [...] als auch der Glücksgüter“<sup>32</sup> sei. Kants Plädoyer für ein freies, ungesetzliches Miteinander setzt sich deutlich von der bürgerlichen Norm ab. Fichte beispielsweise vertritt eine sehr bürgerliche Liebes- und Ehevorstellung. Ihmzufolge hört die Frau mit Beginn der Ehe auf, „das Leben eines Individuums zu führen“<sup>33</sup>. Sie sei „Mittel der Befriedigung des Mannes“<sup>34</sup> und habe ihm „ihr Vermögen und alle ihre Rechte“<sup>35</sup> abzutreten. Auch für öffentliche Ämter sei die Frau nicht bestimmt, da sie emotional, der Mann hingegen rational handle.<sup>36</sup>

Vor dem Hintergrund der Ausführungen Kants in der „Metaphysik“ und Fichtes im „Naturrecht“ ist die Ehekritik im Roman zu verstehen. Amanda empört sich über Albret, der in seiner Argumentation Fichtes Position einnimmt und konventionalisierte Geschlechterrollen verinnerlicht hat. Der Sänger Eduard hingegen bildet im Roman das Gegenteil zur männlichen Frauenverachtung: Er ist seiner Frau in gleichberechtigter Liebe zugetan, will der „Göttlichen“ sogar „erfurchtswoll huldigen“ (S. 262). Er kritisiert die Vorurteile der Männer gegenüber dem anderen Geschlecht:

Denn schon oft sind mir die meisten Urtheile der Männer über Weiber recht herzlich zuwider gewesen. Fast ein jeder hat sein System, und hält nun, wie an einer Silberprobe jedes weibliche Geschöpf, das ihm im Leben begegnet; er künstelt an dem unschuldigen Wesen, um es in sein System zu passen, und nennt es dann verschroben, wann es seiner Eigenthümlichkeit nach anders ist, als er sich es dachte. (S. 219f.)

---

<sup>29</sup> Kant's gesammelte Schriften, Bd. 6, S. 277 (Metaphysik der Sitten, Das Ehe-recht).

<sup>30</sup> Ebd., S. 279.

<sup>31</sup> Ebd., S. 278.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Fichtes Werke, Bd. 3, S. 313 (Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre, Grundriss des Familienrechts, §6).

<sup>34</sup> Ebd., S. 312 (§5).

<sup>35</sup> Ebd., S. 312 (§6).

<sup>36</sup> Vgl. ebd., S. 350–353 (§38).

In einer Affäre mit Eduard findet Amanda das ersehnte ideelle und sexuelle Glück. Den Lustgewinn stellt sie über die Treue zu ihrem Ehemann Albret:

Kein Mensch hat Recht auf meine Theilnahme, ich lebe jetzt nur *mir*, nur meinem Himmel. Zu welcher Höhe von Glück bin ich auf einmal emporgestiegen? (S. 87) [...] Ach! wie lange, wie innig hatte ich mich nach einem verwandten Wesen gesehnt. (S. 92)

Auch das kurze Abenteuer mit dem Sohn eines Gastwirts auf einem Ausflug bereut Amanda nicht (S. 60f.): „So harmlos gehen mir jetzt mehrere Tage hin“ (S. 62), schreibt sie Julie. Nach der Trennung von Eduard findet sie schnell im Maler Antonio eine neue Liebe, ähnlich wie Eduard in Cölestine. „Die Behauptung, daß wir nur Einmal, nur Einen einzigen Gegenstand lieben können, ist ein phantastischer, ja schädlicher Irrthum. Wir begegnen im Leben mehrern Wesen, zu denen uns die Neigung hinzieht, und die wir lieben *könnten*“ (S. 293), rechtfertigt sich Amanda. Mereau präsentiert uns eine selbstbewusste Frauenfigur, die bürgerliche Konventionen ablehnt und autonom über ihren Körper verfügt. Sie weicht radikal „von der gesellschaftlich akzeptierten Verhaltensnorm ab, wenn sie die sexuelle Emanzipation der Frau verlangt“<sup>37</sup>. Außerdem entwickelt Amanda ein Gefühl von Eigenständigkeit: „Ja, ich will allein sein, meine Julie! – ist es denn so unmöglich, daß ein Weib sich selbst genug sein kann?“ (S. 45) Mereau zeigt uns „Amandas Reife zum unabhängigen, selbstbewussten Menschen“<sup>38</sup>.

Amandas Rollenmodell sind im Roman andere Frauenbilder gegenübergestellt. Ihre Freundin Julie beneidet Amanda zwar um deren Liebesheirat, wengleich auch sie ein traditionelles Eheleben führt. Die Ehe zwischen Charlotte M. und einem Offizier ist ebenfalls aus Liebe geschlossen. Hier nimmt die Frau aus Liebe zu ihrem Mann sogar den sozialen Abstieg in Kauf. Diesen Liebesheiraten sind außereheliche Affären gegenübergestellt. Nanette gebraucht die Männer zur Vertreibung der Langeweile und heiratet dann schließlich doch Barton aus Liebe. Biondina di Montforte spielt mit den Männern, da sie finanziell unabhängig ist. Die Männer sind ihr untergeben. „Daß Liebe das höchste Glück des Lebens ist“ (S. 42f.), konstatiert Amanda und hebt damit, anders als das Fräulein von Sternheim, die das Ideal eines ethisch-sozialen Zusammenlebens formulierte, das antike Prinzip der Eudämonie in den Vordergrund. Das summum bonum erreichen die romantischen Figuren in der Liebe. Am Ende erreicht Eduard, dass Amanda in die Ehe einwilligt. Nur lässt Mereau ihre Protagonistin vor dem Vollzug sterben: „Sie starb in den Armen des Geliebten, in dem seeligen Gefühl des höchsten Glücks, der

---

<sup>37</sup> Kastinger Riley (1986) 74.

<sup>38</sup> Kastinger Riley (1986) 73.

vollsten Blüte ihres Lebens“ (S. 299). „Das höchste Glück erfüllt sich folglich für die Frau – so die Romanlogik – gerade nicht in der Ehe.“<sup>39</sup> Auf diese Weise widerspricht Mereau dem naiven Glauben an eine ewige Liebe, die ihre männlichen Kollegen ebenfalls in der Romantik negieren, so Goethe in „Wilhelm Meisters Lehrjahren“, Tieck in „Franz Sternbalds Wanderungen“ oder Schlegel in „Lucinde“.

Mereau macht eine Frauen- und eine Männerfigur zu Sprachrohren ihres neuen romantischen Liebeskonzepts: Amanda und Eduard. Beide widersprechen konventionalisierten Geschlechterrollen, und jeder von ihnen repräsentiert auf seine Art und Weise, dass Liebe das höchste Glück ist und beiden Geschlechtern zusteht. Dabei ist es unerheblich, ob dies innerhalb oder außerhalb der Ehe erreicht wird. So ist dann auch der Titel des Romans zu verstehen: Es geht nicht um das Paar Amanda und Eduard, denn die Ehe wird nicht mehr geschlossen, sondern um die Hauptfigur Amanda, die sich zu einer emanzipierten Frau entwickelt und in Eduard auf einen verständigen Mann mit gleichen Ansichten trifft. Zum Lebensglück gehört aber für Amanda nicht Eduard, sondern die Liebe. Die auffällige Erstnennung der Frauenfigur im Titel betont das Umdenken, das im Roman durch Mereau geleistet wird.

### *Das neue Rollenmodell der Frau im Leben Sophie Mereaus*

Direkt nach der Scheidung von ihrem Ehemann nahm Sophie Mereau eine rege literarische und herausgeberische Tätigkeit auf und zog 1802 in das kulturelle Zentrum Weimar. Obwohl sie auf die Geldeinnahmen aus ihren literarischen Zeugnissen angewiesen war, passte sie sich dennoch nicht völlig dem literarischen Markt an. Damit war sie erfolgreich: Sie kam zu einem Jahresverdienst von etwa 700 bis 800 Talern. Jean Paul, der erste freie Schriftsteller Deutschlands, verdiente ungefähr 1.000 Taler.<sup>40</sup>

Doch ihre Schriftstellerkollegen erkennen sie nicht als gleichberechtigte Autorin an, sie wird vielmehr nur als Anhängsel der Männer anerkannt: Als Schülerin Schillers wird sie gefördert und bevormundet, als Verehrerin Goethes ist sie nur eine unter vielen, Jean Paul nennt sie eine „niedliche Miniatur-Grazie“<sup>41</sup>, Friedrich Schlegel behandelt sie als Lustobjekt.<sup>42</sup> Die abwehrende Handlung der Schriftsteller gegenüber einer Schriftstellerin wird für Sophie Mereau zum Problem, als sie Clemens Brentano heiratet, den sie 1798 in Jena kennengelernt und gefördert hatte. 1803 willigt sie, nach mehreren Anfragen Brentanos und nun von ihm schwanger, in eine Ehe ein („Clemens, ich werde Dein Weib – und zwar

<sup>39</sup> Schlicht (2015) 80.

<sup>40</sup> Siehe: Bremer/Schneider (1993) 356.

<sup>41</sup> Jean Pauls Briefwechsel mit seinem Freunde Christian Otto, Bd. 2, S. 374.

<sup>42</sup> Siehe: Bremer/Schneider (1993) 357.

so bald als möglich. Die Natur gebietet es<sup>43</sup>), die sie in den Jahren zuvor nicht bereit war einzugehen. Sie ist sich im Klaren darüber, dass die Ehe schwierig werden wird. Am 28. Oktober 1803 schreibt sie Brentano: „Ich werde mit Dir glücklich *sein*, das weiß ich; ob ich es *bleiben* werde, das weiß ich nicht“<sup>44</sup>. Brentano will sie in die Rolle der Muse drängen und erträgt es nicht, eine erfolgreiche Schriftstellerin neben sich zu haben. Sie muss sich um den Haushalt kümmern, während er schreibt und verreist. Entsprechend erzürnt schreibt sie bereits im Januar 1804: „Auch zwischen Dir und mir muß manches entfernt werden, was oft Veranlassung zu Verdrießlichkeiten geworden ist. Ich übernehme nicht mehr die Bestreitung aller Deiner Ausgaben.“<sup>45</sup>

Vielfach ist zu lesen, dass Sophie Mereau seit ihrer Ehe mit Brentano ihre Prinzipien aufgegeben habe, ihr Freiheitsstreben und ihre Selbstständigkeit als Schriftstellerin. Beispielsweise nimmt Kastinger Riley an, dass sich „nach ihrer Wiederverheiratung mit Brentano [ihr Freiheitsstreben] in eine literarische Beschreibung der weiblichen Knechtschaft verwandelt“<sup>46</sup> habe.<sup>47</sup> Sophie Mereau hat zur Zeit ihrer Ehe mit Brentano hauptsächlich Übersetzungen angefertigt, die aber, so Dechant, „durchaus als eigene Arbeit gewertet werden können“<sup>48</sup>. Beispielsweise habe sie Corneilles „Cid“ „völlig neu gestaltet“<sup>49</sup>, indem sie den Frauenfiguren individuelle Entscheidungen habe treffen lassen und das Ende verändert habe. Auch ihre Korrespondenz mit Verlegern zeige „ihren ungebrochenen Schaffensdrang“<sup>50</sup>. Sophie Mereau hat weder ihr Schreiben aufgegeben noch sich an Brentano angepasst. Doch entsprach dies nicht dem Wunsch Brentanos, der nicht neben einer eigenständigen Schriftstellerin leben wollte. Noch vor der Hochzeit nennt er ihre Literatur „Stümpereien“<sup>51</sup> und sie eine „schlechte Künstlerin“<sup>52</sup>. Ferner sei es „für ein Weib sehr gefährlich zu dichten, noch gefährlicher einen Musenalmanach herauszugeben“<sup>53</sup>. Fichte hatte insofern bei seiner Einschätzung Recht:

---

<sup>43</sup> Brentano, Briefwechsel, S. 300 (Sophie Mereau an Clemens Brentano, 28. Oktober 1803).

<sup>44</sup> Ebd., S. 301.

<sup>45</sup> Ebd., S. 320 (Sophie Mereau an Clemens Brentano, 21. Januar 1804).

<sup>46</sup> Kastinger Riley (1986) 88.

<sup>47</sup> Andere Urteile sind: „Selbstzurücknahme“ (Fleischmann, 1989, 138–183), „sie gibt ihr Selbstbild auf“ (Bürger, 1990, 51), „als Schriftstellerin war Sophie Mereau schon drei Jahre vor ihrem realen Tod gestorben“ (Treder, 1990, 174).

<sup>48</sup> Dechant (1996) 105.

<sup>49</sup> Dechant (1996) 106.

<sup>50</sup> Dechant (1996) 109.

<sup>51</sup> Brentano, Briefwechsel, S. 84 (Clemens Brentano an Sophie Mereau, 10. Januar 1803).

<sup>52</sup> Ebd., S. 85.

<sup>53</sup> Ebd., S. 78.

Ist sie [die Ehefrau] verehelicht, so erhält sie durch ihren schriftstellerischen Ruhm eine von ihrem Gatten unabhängige Selbstständigkeit, die das eheliche Verhältnis nothwendig entkräftet, und zu lösen droht.<sup>54</sup>

Brentano begehrt von Mereau Ruhe und Ordnung. Er bittet sie: „o Sophie, führe mich ins Leben, führe mich in die Ordnung, gib mir ein Haus, ein Weib, ein Kind, einen Gott“<sup>55</sup>. Bleiben ihre Briefe aus, wenn er mal wieder unterwegs ist, so mahnt er sie zugleich:

Heute bin ich acht Tage hier [zur Kur in Wiesbaden] und habe noch keine Zeile von Dir [...]. Liebe Frau, wenn Du recht gut wärest, so bedächtest Du meine traurige kranke Einsamkeit und schriebsst mir täglich, um mich ein wenig aufzurichten.<sup>56</sup>

Brentano drängt Mereau den Ehebund einzugehen, um mit ihr in einem „poetischen Bund“<sup>57</sup> „recht ordentlich unordentlich zu sein“<sup>58</sup>. Brentano versucht durch Wutausbrüche, Mahnungen und anklagende Briefe seinen Willen durchzusetzen, auch später in der Ehe. Mereau allerdings weist ihrerseits unmissverständlich auf ihre Prioritäten hin: Unabhängigkeit und Freiheit. Während sie sich anfangs beide, verstärkt aber Mereau, gegen gesellschaftliche Konventionen wehren, holt sie nach und nach die Lebensrealität ein, so dass sie die Normen und Vorstellungen nicht länger ignorieren können. Doch Mereau krankt daran und an Brentanos wechselnden Gemütszuständen:

Dein Brief hat mich beinah krank gemacht; Deine Unruhe ist wie ein feines Gift, das selbst durch das unschuldige Papier ansteckend wird; man muß einen Kordon wegen Dir ziehen lassen. Ach! Lieber, [...] ich liebe Dich, ich sehne mich oft herzlich nach Deiner Umarmung, doch will ich Dir nicht heucheln, es tut mir wohl, allein zu sein!<sup>59</sup>

### *Romantischer Gegenentwurf*

Sophie Mereau schafft in ihrem Briefroman „Amanda und Eduard“ einen Gegenentwurf zur bürgerlichen Ehe, die auf Vernunft und nicht auf Liebe beruhte. Sie bricht in ihrer Darstellung der Figuren und in der Thematik mit der Tradition und Vernunft des Bürgertums und des bisherigen Brief-

<sup>54</sup> Fichtes Werke, Bd. 3, S. 353 (Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre, Grundriss des Familienrechts, §38).

<sup>55</sup> Brentano, Briefwechsel, S. 164 (Clemens Brentano an Sophie Mereau, 4. September 1803).

<sup>56</sup> Ebd., S. 390 (Clemens Brentano an Sophie Mereau, 28./29. August 1805).

<sup>57</sup> Ebd., S. 178 (Clemens Brentano an Sophie Mereau, 9. September 1803).

<sup>58</sup> Ebd., S. 183.

<sup>59</sup> Ebd., S. 319 (Clemens Brentano an Sophie Mereau, 21. Januar 1804).

romans. Erzog Sophie von La Roche ihre Leserinnen zur ethischen Nützlichkeit, so verführt Sophie Mereau geradezu zur Missachtung gesellschaftlicher Institutionen. Gleichzeitig wird das große Thema des Briefromans, die Liebe, negiert, indem eine nicht auf die Ewigkeit angelegte und nur im ehelichen Rahmen vollzogene Liebe vorgestellt wird. Damit geht Mereau deutlich über die romantischen Liebesentwürfe ihrer Schriftstellerkollegen hinaus.

Ihre Idealfrau beschreibt Mereau auch in ihrem Aufsatz zu Ninon de Lenclos, der in ihrer Zeitschrift „Kalathiskos“ erschien. Die Art und Weise, wie sie das Leben der Gesellschafterin am Hof Ludwigs XIV. beschreibt, lässt sie als eine Art Vorbild erscheinen. Sie sei selbstständig, gebildet, erotisch, eigenmächtig gewesen. Von ihrem Vater in Literatur und Musik ausgebildet, erreichte Lenclos als junge Frau gesellschaftliches Ansehen. Sie galt als Meisterin des Gesprächs und hatte unzählige Verehrer. Sie bewahrte sich aber ihre Unabhängigkeit und heiratete nie. Sie genoss ihre „Caprices“. Ein wenig erinnert Mereaus Amanda-Figur an Ninon de Lenclos: Amanda ist eine von allen Vorgaben emanzipierte Frau, die ihre Lust und ihr Glück zur Maxime ihres Handelns macht.

Mereau mischt sich mit ihrem Roman früh als Frau, noch vor Amalia Holst, in die damals aktuelle Debatte über Geschlechterrollen ein, die vorrangig von Männern geführt wurde und stellt ihr Liebeskonzept neben das ihrer Schriftstellerkollegen, wenn sie nicht sogar einen Gegenentwurf verfasst. Denn der Roman ist gegen die populäre „Vergeschlechtlichung“ geschrieben.

### 3.2 Sophie Mereau und Christoph Martin Wieland

Erste Teile von Mereaus Roman erschienen in Schillers „Horen“ 1797.<sup>60</sup> Die Arbeit am Roman setzte Mereau zwischen 1798 und 1802 fort. Nach vielen Verzögerungen erschien er 1803 bei Wilmans, der noch relativ wenig bekannte Romantiker verlegte (z. B. Hölderlin, Brentano, Tieck, Friedrich Schlegel) und auch Schriftstellerinnen (z. B. Günderröde, Ahlefeld, Dorothea Schlegel).<sup>61</sup>

Im Winter 1802/03, wahrscheinlich in Kenntnis des Romaninhalts von „Amanda und Eduard“, verfasste Wieland ebenfalls einen Briefroman mit einer modernen Liebes- und Eheauffassung: „Menander und Glycerion“. Am 23. Juli 1799 war Sophie Mereau zusammen mit ihrem späteren Ehemann Clemens Brentano auf Wielands Gut Oßmannstedt gereist, um dort Sophie von La Roche und deren Enkelin Sophie Brentano, Clemens'

<sup>60</sup> Siehe: 10. Bd., 6. St., 11. Bd., 7. St., 12. Bd., 10. St.

<sup>61</sup> Vgl. die von Raabe (1957) 115–120 zusammengestellte Liste der bei Wilmans erschienenen Bücher.



Schwester, zu treffen. Sicherlich hat man sich bei dieser Gelegenheit auch über die aktuellen literarischen Tätigkeiten unterhalten.

Wieland entwirft in seinem Briefroman „Menander und Glycerion“ ein Bild von den Möglichkeiten und Chancen einer unverheirateten Frau und nimmt durch seine Figurenführung und -charakterisierung Stellung zum Umbruchprozess in Deutschland um 1800 von der arrangierten zur romantischen Ehe und der Ehe als Vertragsgemeinschaft. Er entlarvt das romantische Liebeskonzept als „Täuschung“ und stellt, ähnlich wie Mereau, die Liebe als das höchste Gut dar, das beiden Geschlechtern zusteht und Freiheit bedeutet. Mit der weiblichen Hauptfigur Glycerion zeigt Wieland, wie eine künstlerisch begabte und gebildete Frau Unabhängigkeit vom Mann erlangen kann. Unter Umständen nimmt er damit – huldigend – Bezug auf Sophie Mereaus Leben. Daneben entwirft Wieland zwei Männerbilder: Dem in der Liebe freizügigen und ausschweifenden Komödiendichter Menander, der in seinen Stücken über die Ehe schilt, und dem reichen Lüstling Xanthippides stellt Wieland die Figuren Hermotimus, der eine platonische Auffassung von Liebe vertritt, und Dinias, der seiner Ehefrau treu ist, gegenüber. Doch letztlich werden alle Formen des Zusammenlebens als unmöglich hypostasiert.

Wieland bietet uns eine männliche, aus der Distanz und mit Altersschärfe auf die Debatte schauende Perspektive, die durchaus ironisch gebrochen ist und sowohl Mereaus Liebeskonzept als auch beispielsweise Schlegels Utopie der Geschlechterangleichung im „Lucinde“-Roman auf die Spitze treibt.

### 3.3 „Menander und Glycerion“

In seiner Radikalität und Innovation ähnelt Wielands im Winter 1802/03 auf seinem Landgut in Oßmannstedt verfasster, aber erst 1804 veröffentlichter Briefroman „Menander und Glycerion“ Sophie Mereaus Briefroman „Amanda und Eduard“ von 1803, entstanden zwischen 1797 und 1802. Auch Wieland entwirft ein modernes Frauenbild und eine moderne Auffassung von Partnerschaft – aus einer männlichen Perspektive. Er spielt in seinem Briefroman auf das antike Hetärentum und die Stellung der Frau innerhalb der damaligen griechischen Gesellschaft an und formuliert damit zugleich einen Beitrag zu einer um 1800 aktuellen Diskussion über das romantische Ehe- und Liebeskonzept und die eherechtliche Stellung der Frau und deren Möglichkeiten der Emanzipation.

Mitten hinein in die Ehediskussion von Hippel, Fichte, Kant schreibt Wieland seine beiden letzten Romane „Menander und Glycerion“ und „Krates und Hipparchia“, die Themen und Streitpunkte aus Philosophie und Politik aufnehmen und deutlich Position beziehen für ein modernes Geschlechterbild. Im letzten Wielandschen Roman, „Krates und Hippar-

chia“, wird schließlich das Ideal der Ehe ausgemalt: eine gleichberechtigte Partnerschaft.<sup>62</sup>

### *Die antike Folie*

Wieland benutzt den antiken Stoff und die antiken Quellen als Folie, hinter der sich die historische Wirklichkeit um 1800 zeigt.<sup>63</sup> Im „Vorbericht“ bezeichnet er seinen Roman als „Sittengemähle“<sup>64</sup> (S. 10), von dem keine „strenge historische und chronologische Wahrheit“ (S. 11) zu erwarten sei, vielmehr sei an ihm das „Kostum“ und „andre charakteristische Umstände“ (S. 11) sowie die „innere Wahrheit“ (S. 10) zu beobachten.<sup>65</sup>

Wieland entnimmt Figurenkonstellation und Erzählbasis für seinen aus 42 Briefen bestehenden Roman „Menander und Glycerion“ einem Beitrag des Philologen Friedrich Jacobs, der in seiner Zeitschrift „Attisches Museum“ 1798 erschien.<sup>66</sup> Jacobs berichtet in seinen „Beiträgen zur Geschichte des weiblichen Geschlechts, vorzüglich der Hetären zu

---

<sup>62</sup> „Zur Funktion der Antike in Wielands letzten beiden Romanen“ und der „parallelisierten Umgestaltung“ der beiden Briefromane siehe den Aufsatz von Florian Gelzer (2002).

<sup>63</sup> Eine ähnliche Argumentation ist erschienen im Aufsatz „Das an der Antike gebrochene moderne Geschlechterbild in Wielands Briefroman ‚Menander und Glycerion‘“ (Becker [2017]).

<sup>64</sup> Der Roman wird unter Angabe der Seitenzahl im fortlaufenden Text zitiert nach: Christoph Martin Wieland, *Menander und Glycerion. Ein Liebesroman in Briefen. Mit einem Nachwort von Jan Philipp Reemtsma*, Frankfurt a. M. 2002. (Hervorhebungen im Original)

<sup>65</sup> Wenn also der Roman zur Zeit des politischen Niedergangs Athens stattfindet („die sechs Jahre, worin diese Briefe geschrieben sein sollen, fallen zwischen die 116te und 117te Olympiade“, S. 10), ist dieser auf die historische Wirklichkeit um 1800 in Europa zu übertragen. Demosthenes versuchte damals in einer Allianz mit Theben sich gegen die makedonische Großmacht unter Philipp II. zu wehren. Allerdings verlor Athen seine Unabhängigkeit 338 v. Chr. in der Schlacht von Chaironeia. Auch nach dem Tod Alexanders des Großen (323 v. Chr.) versuchte man vergeblich, die makedonische Herrschaft abzuschütteln. Athens Zeit als souveräne Macht war vorbei, doch blieb die Stadt kulturell und wirtschaftlich in den folgenden Jahrhunderten bedeutend. Die Lage in Athen ist „Kostum“ für die Zeit nach den Koalitionskriegen Preußens und Österreichs gegen das revolutionäre Frankreich. Damals mussten die linksrheinischen Gebiete im „Frieden von Lunéville“ an Frankreich 1801 abgetreten werden. Die Schlachten von Jena und Auerstedt im Jahr 1806 bedeuteten dann das Ende des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation.

<sup>66</sup> Im Roman wird die weibliche Titelfigur von ihren Freundinnen und zum Teil auch von Menander „Glycerion“ genannt, wengleich im Briefkopf oder bei der förmlichen Anrede „Glycera“ steht. Wieland bemerkt hierzu im Brief an Göschen: „Glycera oder Glycerion (was soviel ist wie Anne und Ännchen)“. Wieland, *Briefwechsel*, Bd. 16.1, S. 88 (Wieland an Georg Joachim Göschen, Oßmannstedt, 8. Januar 1803).

Athen“ über eine Liebschaft zwischen der Hetäre Glyceria und dem berühmten Komödiendichter Menander, wozu ihm als Quellen das „Gelehrte Gastmahl“ des Athenaios und ein fiktiver Briefwechsel aus den „Hetärenbriefen“ des Sophisten Alkiphron gedient hatten. Wieland jedoch inszeniert in seinem Briefroman *Glycerion* nicht als Hetäre, sondern setzt sie mit der Blumenbinderin aus Plinius’ „Naturgeschichte“ gleich, auf die sich bereits Goethe 1798 in dem dialogischen Gedicht „Der neue Pausias und sein Blumenmädchen“ bezogen hatte.<sup>67</sup> Während in den Quellen die Beziehung zwischen Menander und Glycerion neu besiegelt wird, entschließt sich Wieland dazu, in seinem Roman die Beziehung zwischen den beiden zerbrechen zu lassen. Dies zeugt von einem freien Umgang mit den Quellen und der Anverwandlung des antiken Stoffs für die Moderne. Denn Glycerion will mit Menander keinen „bürgerlichen Vertrag“ (S. 50) schließen, sie will nicht seine „Sklavin“ (S. 52) werden. Vielmehr will sie mit ihm in freier Liebe zusammenleben, erwartet aber Treue von ihm. Er verspricht sie ihr jedoch nicht und bricht sie zudem. Am Ende kommen beide zu der Einsicht, dass die Liebe eine „Täuschung“ (S. 127, S. 148) ist. Sie trennen sich freundschaftlich.

Im Roman werden drei große Themen angesprochen, das antike Hetärenentum als Perspektive für die Frau um 1800, der Ehevertrag und das neue Ehescheidungsrecht von 1794 sowie die ewige Liebe als Täuschung und Verneinung des romantischen Konzepts.

### *Die gebildete Hetäre als Modell für die Frau um 1800?*

Die Hetären (gr., *die Gefährtinnen*) waren im Altertum weibliche Prostituierte, die im Gegensatz zu den Dirnen (gr. *Pornai*) oder der *Koine* oder *Amica* (gr.; lat. *die Gemeine*) sozial anerkannt waren, da sie, anders als die griechischen Frauen allgemein, in Kunst, Kultur, Literatur und Philosophie äußerst kenntnisreich und beredt waren. Aus diesem Grund durften sie während des Symposions der Männer anwesend sein. Dabei sorgten sie für die musikalische Unterhaltung. Die Hetären betrieben gewerbsmäßig Musik, beherrschten die Kunst des Aulosblasens, des Tanzes und des Gesangs, wobei ihr Lohn von einem geringen Entgelt bis zu sehr hohen Summen reichte. Eine Abgrenzung zwischen einfacher Prostitution und Hetärenentum war daher nur schwer möglich. Berufskünstlertum, freizügige Liebe und Bildung bildeten die Grundpfeiler der Lebensform der antiken Hetären.

Wieland überträgt diese Lebensform auf seine Frauenfiguren im Roman. Die Hetären Nannion und Bacchis zeigen musikalische und künstlerische Begabungen, sind ihrem Partner nicht treu, sondern lassen sich auf

---

<sup>67</sup> Zum Umgang Wielands mit den Quellen siehe insbesondere: Gelzer (2002) 162f.

verschiedenste Männer ein. Glycerion ist ebenfalls künstlerisch begabt: Sie verdient sich ihr Geld durch das Blumenbinden und ist sehr belesen. Anders als Nannion und Bacchis will sie ihre Sexualität treu ausleben, aber, im Gegensatz zu ihrer Freundin Leontion, sich nicht durch eine Ehe einem Mann verbindlich machen. Wieland stellt mit Glycerion eine gemäßigte moderne Hetäre vor, die, anders als viele Frauen um 1800, gebildet war und mit Männern über Literatur diskutieren konnte, ihr künstlerisches Talent zum Beruf gemacht hat, auf diese Weise Freiraum erlangt hat und sich insbesondere auch Freiheit herausnimmt. Sie lässt sich von niemandem einschränken. Die emanzipierte Frau bei Wieland ist nicht die Hetäre, sondern die

Frau, die dem Manne gleich, aus knechtischer Abhängigkeit befreit ist, mit dem Recht, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, zu welchem Ehe gehören kann, aber nicht stets gehören muß, und Bildung, Aktivität<sup>68</sup>.

Anders als die Frauen aus (klein-)bürgerlichen Verhältnissen um 1800 geht Glycera, ein einfaches Mädchen aus Sicyon, einer Tätigkeit nach, verdient Geld, ist gebildet und benutzt ihren eigenen Verstand. Menander erwähnt, dass sie „philosophiert [...] über alles, was ihr wichtig ist“ (S. 50), und erfreut sich daran, dass sie seine Dichtungen liest. Glycerions Charakter ist tugendhaft: Sie ist nicht wie die anderen Frauenfiguren im Roman flatterhaft. Menander beschreibt sie vielmehr als „unbefangen, anspruchslos, unverfälscht“, und „von der Scheitel bis zur Fußsohle“ habe sie „lauter Herz“ (S. 49). Glycera erinnert an Friedrich Schlegels Beschreibung Diotimas in seinem Aufsatz „Über die Diotima“ (1795). Er nennt sie darin das „Bild vollendeter Menschheit“; in ihr vereinige sich der „Anmut einer Apasia<sup>69</sup>, die Seele einer Sappho<sup>70</sup>, mit hoher Selbständigkeit“. <sup>71</sup> Wie Diotima sind Glycera die Epitheta künstlerisch begabt, sinnlich und geistig vollkommen zu Eigen. Auch Selbständigkeit kann man ihr testieren. Doch die Fähigkeiten der Dichterin Sappho erreicht sie nicht, die den männlichen Dichterkollegen gleichgestellt war. Aber sie ist eine „vernünftige“ Person und besitzt damit sehr wohl „männliche Eigenschaften“<sup>72</sup>. An die Stelle einer möglichen weiblichen Emphase tritt bei Glycerion das Rasonieren, was im Roman insbesondere an den abgeklärten Betrachtungen über die Gründe des Scheiterns der Liebe deutlich wird. Der Brief ist also nicht mehr wie in der Empfindsamkeit Medium

<sup>68</sup> Beutin (1988) 180.

<sup>69</sup> Apasia steht für Schönheit, Beredsamkeit, Liebenswürdigkeit.

<sup>70</sup> Sappho repräsentiert die künstlerische Seite der Frau und deren Autonomie.

<sup>71</sup> Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, Abt. 1, Bd. 1, S. 115.

<sup>72</sup> Köpke (1979) 106 hingegen meint, dass Glycerion im Kontrast zu den anderen Frauen im Roman „keine Hetäre, noch weniger eine emanzipierte Frau“ sei und „gar keine männlichen Eigenschaften“ besitze.

und Mittler der Innerlichkeit, sondern Reflexions- und Erkenntnismedium – bei beiden Geschlechtern. Somit wendet sich Wieland nicht nur gegen die romantische Auffassung von der Ehe und von dem Unterschied bei den Geschlechtern, sondern auch gegen den Briefroman der Empfindsamkeit.

Wieland hat seinen Roman im Brief an Göschen ein „Seitenstück zum Aristipp“<sup>73</sup> genannt und seinen letzten Roman „Krates und Hipparchia“ wiederum im Untertitel ein „Seitenstück zu Menander und Glycerion“. In diesem Roman spiegeln Krates und Hipparchia den zum Ideal erhobenen Typus einer vernunftgeleiteten Ehe und uneigennützigem Liebe. Für Krates ist Hipparchia Freundin und Gesprächspartnerin, Geliebte, Gattin und Mutter seiner Kinder. Glycerion erstrebt weder das Leben einer Hipparchia noch das einer Hetäre. Glycerion wehrt sich dagegen, von einem Mann gekauft zu werden: „Ich will weder nach Drachmen noch nach Minen geschätzt sein“ (S. 27), fordert sie, als sie erfährt, dass Xanthippides ihrer Mutter und ihren Schwestern anbietet, Glycerions Bild für tausende von Drachmen zu kaufen, und diese erhoffen, dass jemand anderes für Glycerion selbst noch viel mehr zahlt. Allerdings weiß sie nicht, dass Menander sich bereits Zugang zu ihr „erkauft“ hat, denn ihre Mutter ist leicht käuflich. Menander gibt ihr die Hälfte seines „nicht unbeträchtlichen Einkommens zu ihrer Wirtschaft“ (S. 35), beschenkt sie und Glycerions Schwestern reichlich und verspricht der Mutter, allerdings nicht Glycerion, „Glycerion nie zu verlassen“ (S. 35).

### *Der Ehevertrag und das neue Ehescheidungsrecht von 1794*

Im Zuge des europäischen Naturrechtsdenkens der Aufklärung begann man um 1800 nun auch die Ehe als Vertrag zu sehen, bei dem – zumindest theoretisch – alles frei verhandelbar sein müsste. Dabei verliefen die Diskussionen über das Verhältnis der Geschlechter in der Philosophie und dessen Umsetzung in der Politik parallel. Der Philosoph Karl Ludwig Pörschke schrieb:

Die Ehe ist ein Vertrag zwischen Personen beiderlei Geschlechts, um zusammen in der engsten Verbindung zu leben [...]. Jeder darf bei seiner Heirat Bedingungen eingehen, welche er will, er darf die Ehe auf so lange als er will schließen und sie mit Einwilligung des andern Theils auch vor der Zeit aufheben.<sup>74</sup>

Die Ehe wird verstanden als Vertragsgemeinschaft zweier mündiger Subjekte und existiert um ihrer selbst willen. Im „Allgemeinen Landrecht für

<sup>73</sup> Wieland, Briefwechsel, Bd. 16.1, S. 88 (Wieland an Georg Joachim Göschen, Oßmannstedt, 8. Januar 1803).

<sup>74</sup> Pörschke (1795) 230–234.

die preußischen Staaten“ von 1794 steht jedoch: „der Hauptzweck der Ehe ist die Erzeugung und Erziehung von Kindern“<sup>75</sup>, der Mann ist das „Haupt der ehelichen Gesellschaft“<sup>76</sup> und ihr gerichtlicher Vormund. Die Frau darf Rechtsgeschäfte zu ihrem Vorteil, etwa Schenkungen, durchführen oder, sollte der Mann verhindert sein, die zur ordnungsgemäßen Verwaltung ihres Vermögens erforderlichen Rechtshandlungen ausführen.<sup>77</sup> Diese der Frau zugesprochenen Rechte finden sich in anderen Rechtsordnungen, die zu der damaligen Zeit als fortschrittlich galten, beispielsweise im „Code Civil“<sup>78</sup>, nicht. Neu und sehr fortschrittlich ist das „Allgemeine Landrecht“ auch im Bezug auf eine Ehescheidung. Fast ein Jahrhundert früher als in England und in Frankreich gestand man der Frau nicht nur einen moralischen, sondern auch einen rechtlichen Anspruch auf die Treue des Gatten zu. Sollte der Mann sich schuldig gemacht haben, standen der Frau verschiedene Entschädigungen zur Wahl: lebenslänglicher Unterhalt oder Abtretung des sechsten oder vierten Teils seines Vermögens. Falls der untreue Mann jedoch der Gattin dasselbe Vergehen vorwerfen konnte, besaß er die Möglichkeit, der Scheidung zu widersprechen. Im umgekehrten Fall bewertete man jedoch die Sachlage anders, da „das Extragehen beim Manne“ nicht „so viel zu bedeuten“ habe.<sup>79</sup> Das „Allgemeine Landrecht“ stärkte die Rechte der Frau, auch wenn die Übermacht des Mannes trotz Beschränkungen in der Ehe bestehen blieb. Dennoch blieb die Frau trotz Aufwertung *de iure* und *de facto* Objekt des Mannes und ihm untergeordnet. Hinzu kommt, dass das „Landrecht“ auf die vermögenden Klassen (Groß-Bürgertum, Großgrundbesitzer, Adel) und deren Frauen zugeschnitten war. Die Folge war, dass Frauen aus dem Bürger- und Kleinbürgertum, die kein nennenswertes Vermögen in die Ehe brachten, im Ehevertrag kaum eigene Rechte gegenüber dem Mann geltend machen konnten. Mägde, Dienstbotinnen und Lohnarbeiterinnen gar waren ihrem Dienstherrn wirtschaftlich und auch weitgehend sexuell und gesellschaftlich ausgeliefert. Wollten sie heiraten, so mussten sie gemäß der „Preußischen Gesindeordnung“ von 1794 die Erlaubnis ihres Herrn, teilweise auch der Polizei einholen.<sup>80</sup>

---

<sup>75</sup> Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten, Zweyter Theil, Erster Titel, §1.

<sup>76</sup> Ebd., §184.

<sup>77</sup> Siehe hierzu: Ebd., §220 ff., und Weber (1989) 333.

<sup>78</sup> Die Frauen hatten keine Bürgerrechte, waren rechtlich vom Ehemann abhängig, auch ihr Vermögen und ihr Besitz unterstanden der Verfügungsgewalt des Ehemannes. Sie konnten keine eigenen Verträge schließen, nichts selbstständig kaufen oder verkaufen.

<sup>79</sup> Siehe hierzu: Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten, Zweyter Theil, Erster Titel, §738ff. und Weber (1989) 336.

<sup>80</sup> Siehe hierzu genauer: Becker-Cantarino (1987) 62f.

Beide Protagonisten in Wielands Briefroman lehnen eine Ehe ab. Glycera ist der Ansicht, dass die Liebe ihre Freiheit durch die Regelungen eines bürgerlichen Vertrages verliere. Das Gesetz solle sich nicht in die Angelegenheiten des Herzens einmischen. (S. 50) Sie will auch nicht durch die Ehe die Sklavin des Mannes werden und ihre Freiheiten verlieren. (S. 52) Sie will wie er Sexualität außerhalb der Ehe genießen, aber „ewig“ mit Menander in freier Verbindung zusammen sein, „nicht aus Pflicht, sondern aus freier Zuneigung“ (S. 88). Dass in der historischen Realität unverheiratete Frauen „im gesellschaftlichen Abseits und in finanzieller Abhängigkeit, oft in dürftigster Armut“<sup>81</sup> lebten, blieb ebenso ausgeblendet wie die Tatsache, dass die Berufsmöglichkeiten für Unverheiratete in der Regel beschränkt waren auf „Haushälterin, Erzieherin, Bedienung von weiblichen Moden und Toilettenwünschen“<sup>82</sup>.

So forderte Theodor Gottlieb von Hippel in seiner Abhandlung „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“ (1792) ähnlich wie Mary Wollstonecraft, die Frauen nicht länger wie Sklaven zu behandeln, die von ihrem Gebieter abhängig sind, sondern ihnen alle Rechte zuzugestehen und auch „Cabinette, Dikasterien, Hörsäle, Comptoire und Werkstätten“<sup>83</sup> sowie den Staatsdienst für sie zu öffnen.<sup>84</sup> Anders als damals Rousseau oder Fichte gehen Hippel, Wollstonecraft, Holst und andere von der Wesensgleichheit des Mannes und der Frau aus, die auch eine Gleichbehandlung der Geschlechter erfordere.

### Gegen die „romantische Verklärung der Liebe“

Wieland behandelt in seinem Briefroman leidenschaftliche Liebe und Ehe getrennt voneinander und wendet sich damit gegen die „romantische Verklärung der Liebe“<sup>85</sup>, wie sie bei Schlegel zu lesen war.

Friedrich Schlegels Roman „Lucinde“ (1799) rief Entsetzen beim Lesepublikum hervor. Der freizügige Umgang mit Sexualität und das selbstbewusste und emanzipierte Auftreten von Schlegels Titelheldin brachen mit den zeitgenössischen Moralvorstellungen. Zum ersten Mal wurde bei Schlegel explizit gefordert, dass die Leidenschaft der Liebe und der bürgerliche brave Ehebund zusammengehörten. Als Schlüsselszene zur Gleichberechtigung der Geschlechter wird die dargestellte Utopie des Rollentausches im Geschlechtsakt begriffen, die in der „Dithyrambischen Fantasie über die schönste Situation“ in Schlegels Roman beschrieben wird. Trotzdem gilt Schlegels Roman „Lucinde“ nur als scheinbar eman-

---

<sup>81</sup> Becker-Cantarino (2000) 20.

<sup>82</sup> Becker-Cantarino (2000) 34.

<sup>83</sup> Hippel, Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber, S. 342.

<sup>84</sup> Ebd., S. 199.

<sup>85</sup> Jahn (1981) 327.

zipatorisch, weil die Asymmetrie der Geschlechter erhalten bleibt. Der Mann liebt das Lieben, sie liebt ihn und erfährt ihr Glück dadurch, dass er durch sie glücklich ist.

Glycerion, zu Beginn des Romans verklärt im romantischen Glauben an die „ewige Liebe“, erwartet von Menander Treue, der er aber nicht zustimmt. Für ihn ist Glycerions romantischer Traum davon, dass die Liebe erst im Grab endet, „Wahn“ (S. 43), so im Brief an seinen Freund Dinias. Denn aus eigener Erfahrung weiß er, dass er ihr nicht sein Leben lang treu bleiben kann und es ihm dann, berücksichtigt man das „Kostüm“ des Romans zu Zeiten des neuen Ehescheidungsrechts im „Preußischen Landrecht“, teuer zu stehen käme. Aber er ist zu feige, ihr all das zu sagen: „ich schweige“ (S. 43). Sie versteht sein Schweigen jedoch als Zustimmung und schreibt Nannion, dass sie „einander, mehr durch unmittelbare Mittheilung als durch Worte, ewige Liebe“ (S. 40) schworen.

Dass ewige Liebe zwischen ihnen nicht möglich ist, ergibt sich zudem daraus, dass Glycerion und Menander nicht die Person des jeweils anderen lieben, sondern nur ihre äußeren Eigenschaften: Sie liebt seine Dichtung, er liebt ihr Äußeres, ihre kindliche Schüchternheit und Hingebung, ihre „Sirenenstimme“, ihre Art, „wie eine Nymphe“ zu tanzen oder „wie eine Nachtigall“ zu singen, ihre „Kunst zu küssen“. (S. 45) Was Menander an Glycerion liebt sind alles Eigenschaften, die andere Frauen, wie beispielsweise Nannion und Bacchis, ebenso gut besitzen. Eine Liebe, die sich auf Äußerlichkeiten gründet, kann auf ewig keinen Bestand haben.

Außerdem erkennt Menander, „daß sie mehr [s]einen Ruhm, als [ihn] selbst liebt“ (S. 72). Er will aber „um seines kahlen Ichs willen geliebt sein“ (S. 73). Zunehmend stößt sich Menander daran, dass Glycerion, wie er meint, typische Eigenschaften eines „Weibs“ entwickelt habe, nämlich „Stolz, Eifersucht, Neigung“ (S. 143), und zudem „zu einem Selbstgefühl, einem Bewusstsein ihrer Liebenswürdigkeit“ (S. 144) gefunden habe. Er sieht in ihr nicht mehr die „kleine, von Pausias mit Wachsfarben gemahlte Blumenhändlerin“ (S. 19) mit dem „kindischen runden Gesichtchen“ und „unschuldigen Schelmenaugen“ (S. 21). Doch als sein schärfster Konkurrent, Philemon, während seiner Abwesenheit von Athen bei Glycerion verkehrt, wird er rasend vor Eifersucht. Sie reagiert ebenfalls schroff, da Philemon ihr nur bei einem Rechtsgeschäft geholfen habe, und behauptet ihre Freiheit auf derart selbstbewusste Art und Weise, wie man sich um 1800 eine Stellungnahme einer Frau nicht vorzustellen wagte:

Wahrlich Menander, wenn du dir eingebildet hast, daß ich, während du am Hofe zu Alexandrien in Saus und Braus lebtest, diese ganze Zeit über, in Trauerkleider gehüllt, am Gestade des Piräus umherschleichen, und den ganzen Tag nichts thun werde, als dei-



nen Nahmen in den Sand schreiben oder in die Felsen kratzen [...], so hast du dich sehr an mir betrogen!

Bei so bewandten Umständen erwarte also keine Nachgiebigkeit, die mich zu deiner Sklavin erniedrigen würde. Die Liebe giebt dir kein Recht, deine Launen und Grillen zu Gesetzen für mich zu machen; du hast kein Recht, den ergrimmtten Herrn in meiner Wohnung zu spielen; kein Recht [...], von mir [zu verlangen], daß ich diesem Mann aus dem Wege gehen soll, weil er mich liebt. Ich habe über mich selbst zu gebieten, und weiß am besten, was mir zu thun oder zu lassen geziemt. Kurz, Menander, wenn du dein gestriges Betragen Liebe nennst, so sage ich dir, daß ich nicht auf diesen Fuß geliebt sein will. [...] Der Menander, den ich liebte, war ein ganz anderer Mann als der gestrige; jener kann gewiß sein, immer eine Freundin in mir zu finden: diesem [...] wird sich meine Thür nie wieder öffnen. (S. 91 ff.) (Hervorhebungen im Original)

Während Glycerions Rede bezeugt, dass sie sich von einem schüchternen Kind zu einer selbstbewussten Frau gewandelt hat, bestätigt sich in Menanders Auftreten das „Faunenhafte“ (S. 55), das Glycerion schon anfangs bemerkt hatte. Sie weiß um seine wahllose Begierde und, dass Mann und Frau „zwei so ungleichartige Wesen“ (S. 151) sind:

Zwei Wesen, die von keiner einzigen Sache in der Welt dieselbe Vorstellung haben, und keinen einzigen Augenblick dasselbe fühlen; die einander nie verstehen, nie begreifen, nie errathen können, und sich also unaufhörlich an einander irren müssen – zwei solche Wesen so zustimmen, daß sie, indem jedes seine eigene Melodie spielt, beide ebendasselbe zu hören glauben, was kann wunderbarer sein? (S. 152)

Wie in ihrem Gespräch mit Nannion (S. 127–131) erläutert Glycerion hier, wieso sie ihren Glauben an die ewige Liebe zwischen Mann und Frau verloren habe. Weil Mann und Frau sich zu uneins seien und der Mann zu unbeständig sei, könne die Liebe nicht dauerhaft existieren. Wie eine „Natur-Philosophin“ (S. 51) in der Nachfolge Rousseaus betont sie die Wesensungleichheit von Mann und Frau, sieht den Mangel jedoch, anders als Rousseau, beim Mann. Um so verwunderlicher ist es, dass sie für den nächstbesten Mann, Hermotimus, „Hochachtung, Vertrauen und Zuneigung“ (S. 167) empfindet, den sie kurz mit „Verstand und Herz“ (S. 167) betrachtet hat – immerhin auch mit Verstand, anders als bei Menander. Denn damals hatten sie sich auf der Basis von Empfindungen und nicht des Verstandes füreinander entschieden.<sup>86</sup>

<sup>86</sup> Menander schreibt seinem Freund Dinias, dass er sich in das „Geschöpf [s]einer Phantasie und [s]eines Herzens“ (S. 140) verliebt habe. Glyceria gesteht Leontion, dass sie damals nicht fähig gewesen sei, sich die „verworrenen Gefühle ihres Herzens [...] klar zu machen“ (S. 164).

Doch „mit völliger Besonnenheit zu wählen“ (S. 167) ist nur ein Punkt, den Glycerion aus der Beziehung mit Menander gelernt hat. Jetzt will sie den Mann erst „auf eine Probe“ (S. 168) stellen. Bevor sie sich Hermotimus hingibt, will sie alle seine Fehler kennen, ihn auf Herz und Nieren prüfen, „damit ich mich nicht verbindlich mache, mehr zu tragen als ich vermag“ (S. 170), schreibt sie Leontion, wohl in Erinnerung an Schillers „Lied von der Glocke“, wo es heißt: „Drum prüfe, wer sich ewig bindet, / Ob sich das Herz zum Herzen findet!“ (Vers 100 f.) Doch anders als die Hausfrau bei Schiller ist Glyceria emanzipiert: Durch ihre kleinen Einkünfte und durch das Erbe erreicht sie am Ende materielle Unabhängigkeit, die ihr eine freie Wahl des Partners und Entscheidungsmacht ermöglicht: Sie entscheidet, wann und ob sie mit Hermotimus auf ewig zusammenleben will und ihn heiratet.

So einfach gestaltet sich nämlich die Beziehung zu Hermotimus nicht. Denn mit ihm führt Wieland am Ende des Briefromans ein zur Romantik und dem Hetärentum verschiedenes Liebeskonzept ein. Hermotimus wird Glycerion als Vertreter der platonischen Liebe von Leontion vorgestellt:

Er ist zwar dem Glauben an die Unsterblichkeit der Liebe sehr eifrig zugethan, scheint aber, nicht weniger als du selbst, überzeugt, daß sie, um dieses Vorrechts der Götter theilhaft zu werden, sich vom bloßen Anschauen, als dem wahren Ambrosia der Liebenden, nähren müsse. Kurz, er macht keinen andern Anspruch, als an das Glück, dich anzuschauen. (S. 135 f.) (Hervorhebungen im Original)

Das Konzept der platonischen Liebe, welches Diotima in Platons „Symposion“ erläutert, hatte Wieland schon im „Aristipp“ kritisiert. In dem sogenannten „Antisymposion“ oder „Gegenstück zu Platons Symposion“<sup>87</sup> negieren die Diskussionsteilnehmer, dass die Liebe das geoffenbarte Urschöne ist, wie Diotima bei Platon ausführt. Die Liebe könne weder „von den Sinnen erfasst, noch von der Einbildungskraft dargestellt, noch vom Verstande begriffen werden“<sup>88</sup>, sondern liege „gänzlich außer unserm Gesichtskreise“, als ob sie „gar nicht wäre“.<sup>89</sup> Ähnlich urteilen auch Menander und Glycerion: „Die Liebe ist [...] nie [beständig], denn sie ist bloße Täuschung“ (S. 127), schreibt Glycerion an Nannion, und Menander stellt fest: „die Magie der Liebe, so gut als alles andere Zauberwesen, [ist] bloße Täuschung“ (S. 148). Die „Liebe zu einem Urschönen“ und eine „Liebe ohne Begierde, eine Liebe, die vom bloßen Anschauen lebt und der Gegenliebe rein entbehren kann“, hält die Hetäre Lais im „Aristipp“-

---

<sup>87</sup> Wieland, Sämtliche Werke, Bd. 35, S. 124.

<sup>88</sup> Ebd., S. 161.

<sup>89</sup> Ebd., S. 161.

Roman für ein „Hirngespennst“.<sup>90</sup> Im „Antisymposium“ vertritt nur Aristipp den Standpunkt, dass eine „reine uneigennützigte Liebe“<sup>91</sup> sehr wohl unter Liebenden und Freunden existiere. Er muss dies am Ende des Abends revidieren, als er von einer Hetäre auf die Probe gestellt wird: Sie entblößt sich vor seinen Augen und verschwindet in dem Moment, als er seiner eigenen Annahme zuwiderzuhandeln beginnt. Was *Lais* verneint, Aristipp aber – in der Theorie – bejahen würde, entspricht nahezu dem Wortlaut, wie *Hermotimus* seinen Standpunkt verteidigt. *Hermotimus* und *Aristipp* sind folglich unter *Wielands* Figurenarsenal gleichzusetzen. Alle denkbaren Versionen von Partnerschaft – die romantische, platonische, freie – werden letztlich in *Wielands* Briefroman für die Praxis ausgeschlossen. Es geht nur noch darum, wie jeder, Mann und Frau, seine Freiheit genießen kann.

*Wieland* bricht in seinem Roman mit Tabus und Konventionen. Hervorstechen die sexuelle Freizügigkeit außerhalb der Ehe und der „Don-Juanismus“<sup>92</sup> bei *Menander*, wie *Beutin* es nennt. Wäre *Wielands* Roman von den Rezensenten totgeschwiegen worden,<sup>93</sup> hätte er sicherlich beim zeitgenössischen Leser ähnliches Aufsehen erregt wie *Schlegels* Roman „*Lucinde*“.

Während *Wieland* hier die Bedeutung der Institution Ehe durch seine Figuren kritisieren und ironisieren lässt, wandte er sich dreißig Jahre zuvor gegen Ehekritiker. Als Herausgeber von *Sophie von La Roches* Briefroman „*Geschichte des Fräuleins von Sternheim*“ kommentiert er die Ehekritik der Witwe im Roman. Die Autorin sei „nicht recht à son aise“<sup>94</sup> gewesen, Kritik an der Ehe aus der Sicht einer Frau üben zu lassen. *Wielands* Umdenken ist sicherlich eine Reaktion auf die Positionen und Ehekritiken insbesondere der Dichterinnen um 1800, so in dem Briefroman „*Amanda und Eduard*“ von *La Roches* Enkelin *Sophie Mereau*, zu der *Wieland* bekanntlich eine innige, aber platonische Bekanntschaft hielt, oder in *Dorothea Veit-Schlegels* Roman „*Florentin*“. Beide Dichterinnen sind in der Darstellung des Geschlechterbilds moderner als ihre männlichen Kollegen. Vielleicht führt *Wieland* dem Leser aber auch auf ironische Art und Weise vor Augen, wohin die Bestrebungen der Frauen und der Wunsch nach Aufhebung der Ehe führen. In der Forschung nimmt man

---

<sup>90</sup> Ebd., S. 172.

<sup>91</sup> Ebd., S. 173.

<sup>92</sup> *Menander* sagt über sich selbst: „ich [bin] in alle verliebt“ (S. 16). Siehe dazu: *Beutin* (1988) 190.

<sup>93</sup> In der „Allgemeinen Literatur-Zeitung“ 3 (1805) 492 ist nur *Wielands* letzter Briefroman „*Krates und Hipparchia*“ besprochen worden, der als unbedeutend eingestuft wird, weil er dem Leser „griechische, alte, nicht heutige Liebe“ schildere.

<sup>94</sup> *Sophie von La Roche*, „*Geschichte des Fräuleins von Sternheim*“, Stuttgart 1983, S. 254.

an, dass Wieland „das Ideal einer vernunftgeleiteten Liebe und Ehe“ vertreten habe und in seinem Spätwerk „die Liebesheirat und das neue Rollenbild der Frau als Freundin, Geliebte und Gesellschafterin mit dem alten Rollenbild der Hausfrau und Mutter in Einklang zu bringen“ versucht habe, so in seinem letztem Roman „Krates und Hipparchia“.<sup>95</sup> In seinem Briefroman „Menander und Glycerion“ bricht Wieland ironisch die radikalen Partnerschaftsvorstellungen, die seinen Dichterkolleginnen entliehen sind.

Führt man die im Roman vorgestellten Bilder weiblicher Emanzipation auf die historische Realität um 1800 zurück, so wirken sie recht höhnisch: Nur eine wohlhabende Frau konnte außerhalb einer Ehe überhaupt existieren, wurde aber gesellschaftlich nicht akzeptiert. Trotz ihrer Stellung und ihrer Bildung blieb sie, anders als die Hetäre des Altertums, vom öffentlichen Leben ihrer Zeit ausgeschlossen. Wielands Roman führt auf mehreren Ebenen die zeitgenössischen Diskussionen über Geschlechterrollen und Liebeskonzepte ironisch vor. Die Gleichberechtigung von Mann und Frau, wie sie in den Romanen dargestellt wird, kontrastiert mit dem Ehegesetz von 1794 und wird als absurd dargestellt. Wenn die Figuren in Wielands Roman der Auffassung sind, dass die Institution Ehe die Liebe verhindert, so wird das romantische Konzept von ewiger Liebe im Ehebund als Täuschung vorgeführt. Und da eine alleinstehende Frau in der Gesellschaft des 18. Jahrhunderts kein gesellschaftliches Ansehen genoss, war sie zur Ehe gezwungen, auch wenn dies ein Verzicht auf Liebe bedeutete. Glycerion ist davon überzeugt, dass es in der Ehe keine Liebe geben kann, an Menander zeigt Wieland, dass Liebe beliebig ist, an Hermotimus, dass Liebe nur eine platonische Anschauung, eine Täuschung ist. Was bleibt, ist eine vernunftgeleitete Liebe und Ehe, die aber für eine Künstlerin unpassend ist.

### 3.4 Das Recht der Frau einklagen – Amanda und Glycerion

Wieland zitiert in seinem Briefroman das antike Hetärentum und schafft damit ein Bild möglicher weiblicher Emanzipation für das 19. Jahrhundert: Eine künstlerisch und intellektuell begabte Frau geht selbstständig einer (Dichter-)Tätigkeit nach, was ihr auch außerhalb der Ehe und mit eigenem Vermögen gelingen kann.

Während Sophie von La Roche, die als erste finanziell unabhängige deutsche Berufsschriftstellerin gilt,<sup>96</sup> in einem gesicherten und gesellschaftlich akzeptierten (Ehe-)Verhältnis ihrer Tätigkeit als Romanautorin und Herausgeberin einer Frauenzeitschrift nachgehen konnte, so gelingt es Sophie Mereau insbesondere verstärkt nach ihrer Scheidung als eine der

<sup>95</sup> Heinz (2004) 62.

<sup>96</sup> Siehe: Köhler-Lutterbeck/Siedentopf (2000) 198.

ersten Frauen in Deutschland ein Leben als selbstständige freie Schriftstellerin zu führen. Gesellschaftliche Anerkennung kann sie sich so auch als Unverheiratete erwerben, zwar mühevoll, aber immerhin. Und ihren Freiraum muss sie sich auch in der Ehe mit Brentano erkämpfen. Im Licht der Antike schafft Wieland ein Konzept von „heutiger Liebe“<sup>97</sup> und ein modernes Bild über die Möglichkeiten einer emanzipierten Lebensführung, das noch weit bis ins 20. Jahrhundert kein selbstverständliches geworden ist.

In Mereaus und Wielands Briefromanen sind die Diskurse innerhalb der damaligen Gesellschaft aufgenommen worden: Thematisiert wird der Umbruchprozess von der arrangierten zur romantischen Ehe, der Geschlechterdualismus und das Gendering der Rollen. Wieland nimmt in seinem Briefroman auf diese Diskurse ironisch Bezug, indem er die Figuren gegen die romantische Auffassung von der Ehe sprechen und handeln lässt und unter Bezug auf das neue Ehevertragsrecht Liebe und Ehe voneinander trennt, da das eine ein Vertrag, das andere ein Gefühl sei. Damit wendet er sich auch gegen die Diskurse und Praktiken der Briefromantradition in der Empfindsamkeit, wo das Herz den Verstand regierte. Auch Mereau bricht in ihrem Briefroman mit den bürgerlichen Traditionen und denen des empfindsamen Briefromans, indem sie die Dauerhaftigkeit von Liebe in Frage stellt. Wieland und Mereau beschreiben insbesondere mit ihren Frauenfiguren neue Idiosynkrasien des Subjekts, welche die ohnehin schon begonnenen Transformationen der Subjektordnungen durch die öffentlichen Diskurse noch intensiviert und nicht nur ein affektives und kognitives, sondern auch konatives Involvement der Leser begünstigt. Dabei zeigt Mereau mit ihrer Frauenfigur, dass Emanzipation über Bildung geschieht. Damit bereitet sie den Weg für einen Diskurs über Gendering und die Rechte und Möglichkeiten der Frauen, der auch im schulischen Kontext geführt werden kann, vor allem auch, weil sie zugleich auf die Notwendigkeit verweist, dass Praktiken, die zur Bildung aller beitragen, überdacht werden müssen, was im Unterricht ebenfalls diskutiert werden kann. Ebenfalls kann anhand der Romane der Weg der weiblichen Subjektwerdung im 19. Jahrhundert nachvollzogen werden (Verstehensphase III). Der zeitversetzte Leser bringt unter Umständen Vorwissen über die Geschichte der Emanzipation und über Rolle und Rechte der Frau in der Ehe mit. Hinzu kommt die Prägung durch seine Subjektordnungen mit ihren je eigenen Rollenvorstellungen, die kulturell, politisch und religiös motiviert sind. Die affektive und kognitive Involviertheit ist stärker oder schwächer ausgeprägt, da hier individuelles Empfinden, kultureller Hintergrund und vielleicht auch eigene Genderauffassungen und

---

<sup>97</sup> Vgl. die Rezension von Wielands letztem Briefroman „Krates und Hipparchia“ in der „Allgemeinen Literatur-Zeitung“ (1805) 492: Wieland schildere darin eine „griechische, alte, nicht heutige Liebe“.

die eigene Sexualität eine Rolle spielen. (Verstehensphase I und II) Irritationen, über die ein konatives Involvement dann gelingen kann, stellen in den Romanen sicherlich die Fakten über die Rechte und der Rolle der Frau im 19. Jahrhundert dar wie auch die „neue“ Errungenschaft für die Frau, über Bildung sich emanzipieren zu können, wenn auch dann nur beschwerlich. Was für den zeitversetzten Leser zumeist als selbstverständlich gilt, musste im 19. und 20. Jahrhundert erst noch erkämpft werden. Dem zeitversetzten Leser wird an den Briefromanen von Wieland und Mereau deutlich, wie sich die Möglichkeiten für die Ausgestaltung seiner eigenen Subjektform innerhalb der historisch gewordenen Subjektkulturen und -ordnungen entwickelt haben. Damit trägt Literaturgeschichte mit ihren Texten zum Verständnis der eigenen Subjektwelt bei (= kulturelle Identität) und führt unter Umständen zum Nachdenken über eigene (zu verbessernde) Strukturen und damit zu einem aktiven Involvement. Denn wie ist es um die Rechte der Frauen weltweit bestellt? Welche Möglichkeiten und Hindernisse stellen jeweilige Subjektordnungen dar? In welchen Bereichen lohnt es sich weiter für Gleichberechtigung und Emanzipation zu kämpfen? In einer Meta-Reflexionsphase (Verstehensphase IV) können diese Fragen rekapituliert und handelnd-produktiv oder personal-kreativ verarbeitet werden.

In der Avantgarde wird die Emanzipation der Frau weiter vorangetrieben und die Gleichberechtigung auch visuell provokativ eingefordert, wenn beispielsweise Künstlerinnen wie Else Lasker-Schüler in Männerhosen auftreten. An dieser Stelle wird die (weibliche) Subjektivation im Briefroman fortgeschrieben. Denn Restaurationsphase und Biedermeierzeit drängen das Individuum in den Hintergrund, und Sprachrohr des ‚Vormärz‘ ist die politische Literatur und nicht der Roman.

#### 4. Marginalisierung des Subjekts in der Mitte des 19. Jahrhunderts

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wird das Lesen zu einer öffentlichen Angelegenheit. Es entstehen Lesehallen, Volksbüchereien und kommerzielle Leihbibliotheken, die ein extensiveres Lesen ermöglichen als private Lese-gesellschaften. Infolgedessen nahm die Druckproduktion zwischen 1815 und 1845 um rund 330% zu, wobei der Anteil der vervielfältigten Romane drastisch abnahm: Die Produktion ging von 1801 (10,7%) bis 1848 auf 3,5% zurück.<sup>1</sup> Dagegen nahm die Auflagenzahl der belletristischen und auch politischen Journale, Zeitungen und Zeitschriften zu: Die Leipziger „Zeitung für die elegante Welt“, Cottas „Morgenblatt für die gebildeten Stände“, Gutzkows „Telegraph für Deutschland“, die „Jenaische Allgemeine Literaturzeitung“ und die „Göttingischen Gelehrten Anzeigen“ konnten problemlos nebeneinander existieren. Im Vormärz entstanden dann auch die populären Unterhaltungszeitschriften („Illustrierten“) nach dem Vorbild des englischen „Penny Magazine“: Das erste deutsche „Pfennigmagazin für Unterhaltung und Belehrung“ hatte bereits im ersten Jahr einen Absatz von 35.000 Heften.<sup>2</sup> Die vielfältigen und auflagenstarken Publikationen wurden allerdings durch strikte Regelungen und Zensurmaßnahmen beeinträchtigt.

Die restaurative Phase in der Politik führte zur Zurückdrängung der Bedürfnisse und Interessen des Individuums. Sprachrohr für die zunehmende politische Unzufriedenheit wurde die politische Literatur, die den Roman, insbesondere auch den Briefroman, mit seinen illusionären und fiktiven Handlungen zurückdrängte. In den Jahren zwischen 1810 und 1860 wurden nur noch so viele Briefromane veröffentlicht wie in einem Jahrzehnt im 18. Jahrhundert.<sup>3</sup> Und inhaltlich waren die Briefromane rückwärtsgewandt<sup>4</sup>, formulierten Gedanken vergangener Zeiten und erneuerten Form und Stil der Gattung nicht<sup>5</sup>. Neues, Anderes, Provozie-

---

<sup>1</sup> Wehler (2008) Bd. 2, S. 524f.

<sup>2</sup> Wehler (2008) Bd. 2, S. 532.

<sup>3</sup> Beachte hierzu die Bibliographie im Anhang.

<sup>4</sup> Es entstanden viele Briefromane, die einer Art „Historienroman“ glichen, so die Romane von Benedicte Naubert, „Turmalin und Lazerta. Eine Reliquie des 17. Jahrhunderts“ (1820), von Caroline de la Motte Fourqué, „Vergangenheit und Gegenwart. Ein Roman in einer Sammlung von Briefen“ (1822), von Caroline Pichler, „Henriette von England, Gemahlinn des Herzogs von Orleans“ (1831), von Wilhelm Raabe, „Nach dem großen Kriege. Eine Geschichte in zwölf Briefen“ (1861).

<sup>5</sup> Die natürliche, lebendige und ausgeprägt dialogische Schreibweise in Bettina von Arnims Briefroman „Die Günderode“ (1840) ist im Vergleich mit den Romanen aus der Zeit der Empfindsamkeit nichts Neues. Die Opposition gegen konventi-

rendes, Visionäres aber wurde in dieser Zeit in der politischen Literatur verbreitet. Hierzu kann man auch Karl Ferdinand Gutzkows Briefroman „Briefe eines Narren an eine Närrin“ (1832) zählen, da hier Ideen und Ziele der jungdeutschen Bewegung Einzug finden, so dass Gutzkows Erstlingswerk aufgrund des subversiven Inhalts bereits kurz nach dem Erscheinen verboten wurde. Der Briefroman „lebt“ von politischen Invektiven und Anspielungen, zeigt aber kein Subjektbild und zeugt daher eher von der Marginalisierung des Subjekts inmitten der politischen Diskussion.

### *Politische Zensurmaßnahmen*

Als nach der Französischen Revolution in einzelnen deutschen Ländern Liberalisierungsbestrebungen einsetzten, wurden unter Einfluss von Napoleon Bonaparte auch in Deutschland starke Reglementierungen der Presse eingeführt. Die preußische Regierung beispielsweise verfügte ein Verbot der 1810/11 von Heinrich von Kleist herausgegebenen „Berliner Abendblätter“. Stattdessen galt der „Moniteur“ als französische Staatszeitung, an der sich die anderen Zeitungen, auch in den besetzten deutschen Gebieten, zu orientieren hatten. Preußen und Österreich vereinbarten im September 1819 die „Karlsbader Beschlüsse“, die ein Presse-, Universitäts- und Untersuchungs-gesetz sowie eine Exekutionsordnung umfassten. Das Pressegesetz sah eine einheitliche Vorzensur für alle Druckwerke unter 20 Bogen vor, mit dem Universitätsgesetz wurden die Universitäten in Lehre und Forschung eingeschränkt, das Untersuchungs-gesetz ermöglichte die Bespitzelung verdächtiger Schriftsteller und Publizisten. Während die Karlsbader Beschlüsse 1824 verlängert und durch die Wiener „Zehn Artikel“ 1832 noch verschärft wurden, flammte der Kampf um Meinungs- und Pressefreiheit auf: in Flugschriften und in politischen Dichtungen etwa der Vertreter des „Jungen Deutschlands“ (Gutzkow, Mundt, Laube, Börne, Heine, Freiligrath, Sealsfield, Grabbe, Büchner) sowie in öffentlichen Demonstrationen („Hambacher Fest“, 1832). Den Höhepunkt dieser Auseinandersetzung stellte das Verbot des „Jungen Deutschlands“ 1835 durch die Bundesversammlung dar: Die Autoren Heine, Laube, Mundt, Wienbarg, Gutzkow und der Verlag Hoffmann und Campe wurden als gefährliche Feinde der gesetzlichen Ordnung gebrandmarkt, Herstellung und Vertrieb ihrer Schriften verboten.

---

onelle Zuschreibung des Geschlechtscharakters artikuliert schon Mereau. Zudem kann kein eindeutiges, klares Selbstbild herausgestellt werden.

Die Briefe in Adalbert Stifters Roman „Feldblumen“ (1841/42) handeln lediglich von einer Liebesschwärmerei. Einzig die epischen Naturschilderungen in den Briefen kann man als neues Element ansehen, die dann auf den Realismus vorausweisen, aber für die Gattung des Briefromans nicht stilprägend wurden.



Der Deutsche Bund behielt mit seinen Einzelstaaten bis zur Paulskirchenverfassung von 1848 die Zensur bei.<sup>6</sup> Artikel IV, § 143 sollte zwar die Pressefreiheit gewährleisten, erlangte allerdings keine Geltung. Einzelne Länder im Deutschen Bund behinderten und reglementierten die Presse durch Konzessions- und Kautionszwang, Stempelsteuer und Vertriebsbeschränkungen. Erst nach der Reichsgründung von 1871 wurden durch das Reichspressegesetz (1874) die bestehenden Beschränkungen aufgehoben. Bis dahin war allerdings ein politisch vielfältiger Massenmarkt der Publizistik entstanden, der eine „Verberuflichung“<sup>7</sup> der Schriftsteller und Journalisten mit sich zog, die zu 79% studiert, zu 55% promoviert waren und sich finanziell im „Mittelfeld einer auskömmlichen Anwaltsexistenz“ bewegten.<sup>8</sup>

### *Soziale Unzufriedenheit zur Zeit der Reformen und der Restauration*

Trotz der großen gesellschaftlichen Umbrüche und der neuen Ideen, die die Französische Revolution von 1789 hervorrief, fand auf deutschem Boden keine Revolution statt. Zum einen war der Adel in Deutschland anders als in Frankreich weniger mächtig und das Bürgertum zwar reformgläubig, aber staatsbezogen denkend, zum anderen waren die revolutionären Kräfte, die Jakobiner, zu heterogen, als dass sie etwas langfristig hätten verändern können. Auf die einzelne Unzufriedenheit in der Bevölkerung reagierte man nach dem ersten Koalitionskrieg von 1792 bis 1797 mit Reformen: Die fast 1800 Herrschaftseinheiten wurde auf dreißig reduziert, alle geistlichen Fürstentümer wurden säkularisiert, viele Reichsstädte und Reichsritter durch eine Mediatisierung in Territorialstaaten zusammengelegt. Nach dem Debakel von Jena und Auerstedt wurden in Preußen die großen Reformen unter den führenden Reformbürokraten Freiherr Karl vom und zum Stein und Reichsgraf, später Fürst Karl August von Hardenberg durchgeführt. Die Agrarreform, im Zuge deren auch die Erbuntertänigkeit aufgehoben wurde, verschärfte allerdings die ökonomische, soziale und politische Chancenungleichheit für Ritter und Bauern. Es kam zu Bauernaufständen, die das Militär niederschlug. Doch die Lage der Bauern blieb brisant, insbesondere als von 1806 bis 1811 die Preise für Getreide um mehr als 50% sanken, weil der Gütermarkt einbrach. Hinzu kam, dass auch die eingeführte Gewerbefreiheit das Zunftleben zu sprengen drohte und viele Arbeiter um ihre Existenz bangten. Die Kriegsfolgen und Ernteaufälle mussten vornehmlich von der breiten einkommenschwachen Masse der Bevölkerung, von besitzlosen oder armen Unterschichten in der Stadt und auf dem Land getragen werden.

---

<sup>6</sup> Wehler (2008) Bd. 2, S. 543f.

<sup>7</sup> Ebd., Bd. 2, S. 521.

<sup>8</sup> Ebd., Bd. 3, S. 1241 u. S. 1240.

Rückblickend hat in den deutschen Staaten der Wohlstand nach dem Krieg eher zu- als abgenommen, doch er war in den Bevölkerungsteilen äußerst ungleich verteilt. Die Verfassungen von 1818/19 schlossen die Ära der Reformen ab, die Gesetzgebung von 1848/49 hob formalrechtlich die ständischen Unterschiede auf.

Doch eine in den folgenden Jahren zunehmende kapitalistische Marktwirtschaft schuf eine soziale Dynamik in der Restaurationsepoche. Es fand ein Transformationsprozess von der Lohnarbeit zum Verkauf der menschlichen Arbeitskraft statt (Proletarisierung). Die Unzufriedenheit bei den Arbeitern über die Ungleichheit der Lebensverhältnisse, über die Diskriminierung im beruflichen, öffentlichen und privaten Leben führte anfangs zu spontanen sozialen Protesten, später zu kollektiven Streiks, wengleich diese wegen der Strafen (Entlassung, Gefängnis) äußerst riskant waren, und zu einer dauerhaften Organisation in Vereinen und Geheimbünden. Dies bedeutete eine zunehmende Politisierung der vormärzlichen Arbeitskämpfe. Weil die Bevölkerung stark wuchs, die Wirtschaft aber nachhinkte, kam es zur Massenarmut, die in der Pauperismus-Literatur dieser Jahre thematisiert wird. In ihr drängte dann auch der Klassenbegriff weiter vor.

### *Literarische Reaktionen: Die Gruppe „Junges Deutschland“ im Vormärz*

Die politischen, weltanschaulichen und sozialen Veränderungen der Gegenwart wollte um 1830 die literarische Jugend Deutschlands in der Dichtung verlebendigen. Das Programm dieser kleinen tonangebenden Gruppe des „Jungen Deutschlands“ verfasste Ludolf Wienbarg in seinem Werk „Ästhetische Feldzüge“ von 1834:

Die Schriftstellerei ist kein Spiel schöner Geister, kein unschuldiges Ergötzen, keine leichte Beschäftigung der Phantasie mehr, sondern der Geist der Zeit, der unsichtbar über allen Köpfen waltet, ergreift des Schriftstellers Hand und schreibt im Buch des Lebens mit dem ehernen Griffel der Geschichte, die Dichter und ästhetischen Prosaisten stehen nicht mehr, wie vormals, allein im Dienst der Musen, sondern auch im Dienst des Vaterlandes.<sup>9</sup>

Die Jungdeutschen fanden das idealistische Weltbild der Klassik und Romantik überholt: Sie wollten nicht im „Dienst der Musen“ stehen, sondern im Dienst des Lebens. Zum ersten Mal war die Literatur offen politisch. In ihrer Literatur kritisierten die Jungdeutschen die Verhältnisse in Staat und Gesellschaft und benutzten ihre Schriften zur politischen Agitation. Sie lehnten die Restaurationspolitik von Fürst von Metternich ab und befürworteten ein einheitliches Deutschland. Sie äußerten Kritik an

---

<sup>9</sup> Wienbarg (1834) 298 (24. Vorlesung).

den Folgen der Industrialisierung, am Pauperismus, langen Arbeitszeiten, niedrigen Löhnen, an der Ausbeutung. Eine bürgerliche Opposition in der Zeit der Restauration und im Vormärz machte ebenfalls auf die Missstände aufmerksam und forderte Demokratie, Menschenrechte und mehr Freiheit ein, so etwa beim „Hambacher Fest“ (1832) oder beim Aufstand der schlesischen Weber (1844). Als Beispiele für die Politisierung der Literatur können gelten „Der Hessische Landbote“ von Georg Büchner, „Die schlesischen Weber“ und „Deutschland. Ein Wintermärchen“ von Heinrich Heine. Die Literatur des Vormärz findet mit der Deutschen Revolution von 1848/49 ihr Ende, die allerdings weder einen Bundesstaat noch Mitbestimmungsrecht für die Bürger gebracht hatte. Vielmehr nahmen nach dem „Bundesreaktionsbeschuß“ vom 23. August 1851 Zensur und politische Verfolgung zu. Das Dreiklassenwahlrecht in Preußen gar ermöglichte erneut, dass eine, nun begüterte, Minderheit die politische Macht innehatte. Daran änderten auch die Neuwahlen unter Wilhelm I. im Jahr 1861 nichts.

### *Urbanisierung im Kaiserreich*

Durch die Industrialisierung setzte eine starke Zuwanderung von Arbeitskräften nach Deutschland ein. Die Bevölkerungszahl wuchs von 1871 bis 1910 sprunghaft von 41 auf 65 Millionen Menschen, die größtenteils nun in Ballungsräumen lebten. Der Anteil der Großstadtbevölkerung an der Gesamtbevölkerung betrug damals 21,3%. Trotz einer positiven wirtschaftlichen Entwicklung war das 1871 gegründete Kaiserreich jedoch ein Land voller Widersprüche. Prachtbauten erfolgreicher Unternehmer standen zerfallenen, dunklen Mietskasernen gegenüber, Aristokratie und Großbürgertum besaßen die politische Macht, gegen die sich die Arbeiterklasse empörte und um soziale und politische Emanzipation kämpfte. Im Kaiserreich beeinflusste weiterhin wesentlich die Geburt die Stellung des Menschen in der Gesellschaft. Nur langsam gelang ein Aufstieg in den sozialen Hierarchien durch individuelle Qualifikation, durch Leistung und Arbeit.

Von der bis 1913 andauernden Hochkonjunktur profitierten nahezu alle Bevölkerungsschichten. Trotz des Anstiegs der Lebensmittelpreise blieben Hungerkrisen aus, da die fortschreitende Industrialisierung mit hohen Wachstumsraten und einer damit einhergehenden Vollbeschäftigung Wohnraum und Arbeitsplätze sicherte.

Zugleich setzte eine Urbanisierung ein: Eisenbahnen transportierten Güter in die Städte, für die bald schon die traditionellen Märkte nicht mehr ausreichten. Immer mehr Privathäuser, Straßen und öffentliche Gebäude erhielten elektrische Beleuchtung, in Berlin fuhr 1914 die erste elektrische Straßenbahn und die elektrische Straßenbeleuchtung wurde

installiert. Nach der Jahrhundertwende gehörten Tischtelefone und Schreibmaschinen zur Ausstattung fast aller Büros und Amtsstuben. Schreibmaschinen waren in Deutschland in größeren Stückzahlen bereits von 1865 an erhältlich. Friedrich Nietzsche, fast erblindet, benutzte die vom Pastor und Taubstummenlehrer Malling Hansen in Dänemark entwickelte Maschine erstmals 1882. Die Erfindung der Schreibmaschine ermöglichte aber auch den Frauen den Einzug in die Schreibstuben – sie schrieben nieder, was die Männer diktieren. Damit wurde aber auch die Schrift desexualisiert: Einst Zeichen des männlichen Monopols, war die Schrift, nun maschinell zu Papier gebracht, unabhängig vom Geschlecht des Schreibers zu bewerten. Dies ermöglichte es den Frauen, zum Schreiben zugelassen zu werden.<sup>10</sup> Es verwundert dann nicht, dass der Verkaufserfolg der Schreibmaschine mit dem exponentiell ansteigenden Beruf der Maschinenschreiberinnen in Verbindung gebracht wird.<sup>11</sup>

### *Politische und gesellschaftliche Gründe für das Verschwinden der Gattung*

Zensur, Industrialisierung und ‚Vermassung‘ durch eine zunehmende Urbanisierung drängten das Ich am Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend zurück. Nicht das Individuelle, Neues Ausprobierende und Kritisierende interessierte in der Restaurationsphase und in der Biedermeierzeit, sondern das Uniformierte. Die Subjektkultur wandelte sich und mit ihr die Literatur. Sie reagierte auf die gesellschaftspolitischen Entwicklungen, indem sie politisch wurde und als Sprachrohr bevorzugt Parodien und Satiren sowie Dramen und Gedichte wählte, die allesamt einen politischen Akzent besaßen. Doch explizit politisch Stellung nehmend war der Briefroman zu keiner Zeit. Er behandelte das Private, Individuelle, das Verhältnis des Ichs zur Gesellschaft. Die thematische Neuorientierung der Literatur am Ende des 19. Jahrhunderts drängte den Briefroman als Stilgattung zurück. Die Briefromane, die jetzt erschienen, waren rückwärtsgerichtet („Historienromane“), formulierten Gedanken vergangener Zeiten und erneuerten Form und Stil der Gattung nicht (von Arnim, Stifter). Charakteristikum des Briefromans war es aber zeither, neue Subjekt- und Formbilder zu schaffen. Erst der Medienwechsel und die Kulturrevolution um die Jahrhundertwende evozierten ein neues Interesse am Briefroman, in dem dann eine neue Ästhetik ausprobiert wird (Montagetechnik), neue Kommunikationsformen übernommen (E-Mail- und Facebook-Romane) und neue Subjektbilder geschaffen werden (das hybride und ephemere Subjekt im 21. Jahrhundert).

<sup>10</sup> Siehe hierzu: Scholz (1923) 15, Richards (1964) 1, Kittler (1987) 205.

<sup>11</sup> Vgl. eine Geschlechterstatistik von 1870 bis 1930 in den USA bei: Kittler (1986) 273.

## 5. Selbstpräsentationen: Die Neucodierung des Subjekts in einer neuen Medienkultur nach 1900

In der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts hinein entwickelt sich eine neue Medienkultur, die die Schriftlichkeitskultur des klassischen Bürgertums revolutioniert. Es entstehen der Telegraph ab 1833, das Telefon ab 1837, der Phonograph ab 1878, das Grammophon ab 1887. Telegramme oder telegrafische Depeschen waren Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts für viele die einzige Möglichkeit, Nachrichten vergleichsweise schnell zu übermitteln, auch ins Ausland, da es kaum private Telefone gab und die Laufzeit eines Standardbriefs ungefähr vier Tage betrug.<sup>1</sup>

Das sicherlich bekannteste und geschichtsträchtigste Telegramm ist die sogenannte „Emscher Depesche“ vom 13. Juli 1870, mit dem der preußische Ministerpräsident Otto von Bismarck in Berlin über die Vorgänge im Kurort Bad Ems unterrichtet wurde. Dort forderte der französische Botschafter Vincent Benedetti von König Wilhelm I. von Preußen den Verzicht der Hohenzollern auf die spanische Thronfolge. Bismarck verlautbarte noch am selben Tag per Pressemitteilung den Inhalt der Depesche, jedoch in einer derart inhaltlich verkürzten und verfälschten Weise, dass die Franzosen, wie von Bismarck kalkuliert, mit Empörung reagierten. In der Folge erklärte das Kaiserreich Frankreich am 19. Juli 1870 dem Königreich Preußen den Krieg, das war der Beginn des Deutsch-Französischen Krieges.

### *Das extrovertierte Subjekt der Avantgarde*

Die technologischen Transformationen seit der Jahrhundertwende führen zu einer Kultur-Revolution im Allgemeinen. Die neuen Techniken sind die Voraussetzung für die Entwicklung einer sogenannten „Angestelltenkultur“<sup>2</sup>, in der die Organisierbarkeit ein zentrales Strukturmerkmal und Denkmodell darstellt. Während einerseits der „soziale Normalismus“<sup>3</sup>, die

---

<sup>1</sup> Die Übermittlung eines Telegramms geschah in drei Stufen: Der Absender diktierte einem Beamten im Telegrafenamtsamt persönlich oder telefonisch seine Nachricht. Für jedes Wort, auch in der Adresse des Empfängers, musste gezahlt werden – entweder direkt im Amt, per Telefonrechnung oder Münzeinwurf am öffentlichen Fernsprecher. Mittels eines Fernschreibers wurden die notierten Angaben zu einem Post- oder Telegrafenamtsamt in der Nähe des Empfängers gesendet. Der Papierstreifen aus dem Fernschreiber wurde dann in eine Karte geklebt und per Bote zugestellt, meist innerhalb von zwei Stunden nach der Aufgabe des Telegramms.

<sup>2</sup> Kracauer (1959).

<sup>3</sup> Siehe hierzu: Link (2013).

Normalität des Durchschnittsverhaltens, als Vorbild gilt, formt sich andererseits in der „organisierten Moderne“<sup>4</sup> die subkulturelle „Bohème“ oder der Dandy als Kontrast und Provokation zum Normalismus. Ziel ist, einen „theatralisch-artifiziellen Gesamteindruck“<sup>5</sup> zu erwecken, wobei die urbane Sozialität als Bühne dient. Hier gelingt die theatralische „performance“ der Anderen und der eigenen Person, worin die Quellen ästhetischen Genusses gespürt werden. Die soziale Masse oder das Kollektivitätsbewusstsein fungieren als „ästhetisches Transgressionsinstrument bürgerlicher Selbstfixiertheit“<sup>6</sup>. Die ästhetisch-modernistischen Bewegungen des Ästhetizismus, Symbolismus, Expressionismus, Futurismus, Surrealismus und Dadaismus formieren ein Subjekt, das dem bürgerlichen kontrastiert. Die Ästhetisierung des Lebens wird zum Lebensstil des Avantgarde-Subjekts: Die Kleidung reproduziert ein kollektives Muster und kombiniert eine singuläre Abweichung. Seit den 1920ern verringert die nach-bürgerliche Bekleidungsmode die Differenz zwischen weiblicher und männlicher Silhouette, sie ‚versachlicht‘ und ‚verschlannt‘ die weibliche Körperform.

Die experimentelle Verschiebung von Geschlecht, Sexualität und Intimität auch im Umkreis von Sexualreformbewegungen, Dandy-Kultur und „new woman“ kreieren ein Subjekt, das ein „Gegenmodell zum bürgerlichen Subjekt“<sup>7</sup> darstellt. Das „transgressive“ Subjekt übt sich in permanenten Grenzüberschreitungen und macht das Moderne im permanent Neuen, Sich-Verändernden, Wechselhaften, chronisch Ungeordneten und Kontingenten aus. Im Verhältnis von Grenzüberschreitung und Form freilich besteht das Problem des Avantgarde-Subjekts: Wie kann eine „Subjektform strukturiert sein [...], die in ihrem Streben nach permanenter Selbstüberschreitung die Grenzen jeder Form immer schon dementieren will“<sup>8</sup>?

In der Avantgarde (1890–1930) lassen sich verschiedene Bewegungen und daran anschließende Subjektmodelle feststellen. Das ästhetizistische Avantgarde-Subjekt steht in Kontinuität zur bürgerlichen Subjektkultur des 18. und 19. Jahrhundert, das expressionistische entwickelt einen alternativen Code in der Bohème-Kultur, das futuristische und surrealistische Subjekt bedient sich der extrovertierten Transgression in eine nach-bürgerliche Struktur und in eine Entkonventionalisierung, das dadaistische Subjektmodell versteht das Ich als ein Spiel.

Das Subjekt der bürgerlichen Buchkultur ist eine introvertierte, formal-ernsthafte, unbewegliche und asoziale Figur. Diese wird in der

---

<sup>4</sup> Wagner (1995).

<sup>5</sup> Reckwitz (2006) 320.

<sup>6</sup> Reckwitz (2006) 298.

<sup>7</sup> Reckwitz (2006) 280.

<sup>8</sup> Reckwitz (2006) 332.

Avantgarde als sexualitätsfeindlich und in ihrer Schwülstigkeit als ambivalent erotisiert wahrgenommen. Das nach-bürgerliche Subjekt sucht im Umgang mit audiovisuellen Medien nun Extroversion, Zerstreuung, sozialen Umgang. „Soziale Sensibilität“<sup>9</sup> erwächst durch die Methode des „looking glass self“ (Charles Cooley): Das Bild des eigenen Selbst wird permanent in der Sozialität bewusst gemacht und angepasst. Anpassungsfähigkeit gilt jetzt als „zeitgemäße Tugend“<sup>10</sup>. Auch die Geschlechter passen sich nun einander an. Das Maskuline wird neu codiert, indem es naturalisiert und feminisiert uminterpretiert wird.<sup>11</sup> Die Feminität wird im Zeichen einer domestizierten „new woman“ jenseits der bürgerlichen „femme fragile“ uminterpretiert und gleichzeitig zum Gegenstand einer ‚unbürgerlichen‘ Selbst- und Fremdsexualisierung. Frauen in Männerkleidern stellen die neuen Artefakte am Körper zur Schau, die das Ideal-Ich formieren. Männliche und weibliche Subjekte entwickeln strukturelle Ähnlichkeiten, werden aber auf geschlechtliche Differenz festgelegt.

### *Die „Costumefrage“ – Frauen in Männerhosen<sup>12</sup>*

Ende des 19. Jahrhunderts ereignet sich ein Tabubruch: Frauen treten öffentlich in Hosenkleidung auf. Die amerikanische Frauenrechtlerin Amelia Bloomer gehörte zu den Pionieren, die sich für eine reformierte, emanzipierte und moderne Mode für Frauen einsetzte, indem sie knöchellange weite Hosen für sie entwarf, die nach ihr „Bloomers“ genannt wurden. Dazu trugen die Frauen ein etwa knielanges Kleid. Im Damensitz trugen Reiterinnen nun Hosenröcke oder spezielle Reitröcke, sogenannte „Breeches“, Radfahrerinnen zogen neben Hosenröcken auch Pumphosen an. Erlaubt waren Frauenhosen für sportliche Aktivitäten, so auch für das Skifahren, oder als Teil der Arbeitskleidung bei beispielsweise englischen Minenarbeiterinnen oder Austernfischerinnen europäischer Küstenregionen. Vor 1900 konnte es jedoch Frauen passieren, die Hosen in der Öffentlichkeit trugen, dass sie Gaststätten und Hotels nicht betreten durften. Allein die Tatsache, dass Frauen überhaupt aufs Rad stiegen, empörte in Deutschland die Konservativen. In der Zeitschrift *Wiener Mode* erschien 1896 ein Beitrag von Otto Neumann-Hofer über dieses Phänomen:

Gegen das Radfahren bäumt sich in Deutschland vorzugsweise der conservative Geist auf, der die Bevölkerung in ihrer Majorität beherrscht. [...] Die heikelste Frage beim Radfahren der Damen ist zweifellos die Costumefrage. Es ist richtig, daß Frauen auch in ge-

<sup>9</sup> Reckwitz (2006) 348.

<sup>10</sup> Reckwitz (2006) 363.

<sup>11</sup> Siehe: Reckwitz (2006) 379.

<sup>12</sup> Zur Geschichte der Frauenhose siehe: Wolter (1994).

wöhnlicher Straßentoilette Zweirad fahren können [...]. Aber es scheint, daß der Rock dazu verurtheilt ist, dem Beinkleid zu weichen. [...] Die amerikanischen Radfahrerinnen haben einen Congress abgehalten und darauf beschlossen, das männliche Costume anzunehmen. Die englischen Radfahrerinnen folgen diesem Beispiel und in Frankreich verschwindet der weibliche Rock gleichfalls allmählich auf den Stahlrossen [...] Ja, die Pariserinnen [...] lassen sich sogar schon im knappen, ach, oft nur allzuknappen Bicycle-Anzug öffentlich sehen, ohne Bicycle zu fahren.<sup>13</sup>

Pariser Designer entwarfen um 1910 dann bodenlange Hosenrock-Kostüme, sogenannte „Jupe-Culotte“, die oft orientalisches inspiriert waren. Sie waren meistens sehr elegant und hatten entweder sehr weit geschnittene Beine oder endeten in einer Art Pluderhose, die über den Knöcheln zusammengehalten wurde. Von modebewussten Frauen in Paris und in London wurden sie zu gesellschaftlichen Anlässen und selten auf der Straße getragen. In Berlin führte das Auftreten einer Dame im Hosenkleid oder „Haremskleide“, wie man in Deutschland sagte, zu Menschenaufläufen und Verkehrsstaus. Zwei Jahre später waren die Hosenkleider wieder aus dem Straßenbild verschwunden.

Gebrochen wurde der „Hosenbann“ erst mit dem Ersten Weltkrieg, als viele Frauen zur Erwerbsarbeit gezwungen waren. Fabrikarbeiterinnen und Frauen im öffentlichen Dienst („Hilfsbeamtinnen“) trugen nun auch die Kleidung, die die Männer in diesen Bereichen zuvor getragen hatten, sie wurde also nicht eigens hergestellt. Während des Kriegs wurden Frauen in Hosenkleidung ohne weiteres als notwendig akzeptiert. Man hielt die Frauenhosen lediglich für eine vorübergehende Erscheinung.

In den 1930er Jahren kam die weite „Marlene-Dietrich-Hose“ auf, sie wurde von einigen Künstlerinnen wie Else Lasker-Schüler getragen. Während noch im Zweiten Weltkrieg nur arbeitende Frauen in Hosen akzeptiert wurden, fand die Frauenhose Ende der 1960er Jahre auch gesellschaftliche Akzeptanz. Der Hosenanzug für Damen galt in gehobenen Kreisen deshalb jedoch noch nicht als „anständig“.

Else Lasker-Schüler präsentierte sich in avantgardistischen Berliner Kreisen in weiten Männerhosen und ließ sich als „Prinz von Theben“ anreden. Sie inszenierte sich als transgressives Subjekt. In ihrem Roman „Mein Herz“ (1912) spielt sie dadaistisch mit den „verschieden aufgefaßten Ichs“<sup>14</sup> und erweitert erstmals medial die Gattung des Briefromans, indem sie verschiedene Medien einbezieht und dabei auch die neue Möglichkeit des Telegraphierens nutzt. Damit einher geht eine Veränderung der Versprachlichungsstrategien und Kommunikationsbedingungen im

<sup>13</sup> Neumann-Hofer (1896) 509.

<sup>14</sup> Else Lasker-Schüler, *Mein Herz. Ein Liebesroman mit Bildern und wirklich lebenden Menschen* München 1986, S. 90.



Briefroman. Der Telegrammstil tendiert zum Oraten, er besitzt eine größere Informationsdichte, vermittelt Fakten, aber keine Situationsbilder und beschränkt sich auf ein Thema. Es wird – in der Terminologie von Koch/Oesterreicher – eine „Sprache der Distanz“ verwendet. Obwohl die Briefe, Postkarten und Telegramme an Lasker-Schülers Ehemann adressiert sind, weisen sie ein informell-öffentliches Register auf, da sie zugleich für die lesende Öffentlichkeit inszeniert wurden. Lasker-Schüler montiert Roman und Wirklichkeit nebeneinander, wenn sie mit „Else“ unterschreibt oder als eine ihrer Romanfiguren.

### 5.1 „Mein Herz. Ein Liebesroman mit Bildern und wirklich lebenden Menschen“

Der Roman „Mein Herz“ (1912) besteht aus Briefen, Postkarten und Telegrammen Else Lasker-Schülers an ihren damaligen Ehemann Herwarth Walden und an dessen Freund Kurt Neimann, die sich von Ende August bis Anfang September 1911 auf einer Skandinavienreise befanden. Lasker-Schüler publizierte die Briefe bereits 1911 und 1912 in der von Herwarth Walden redigierten Zeitschrift „Der Sturm“ als „Briefe nach Norwegen“. Walden übernimmt als Adressat und Herausgeber der Briefe folglich eine Doppelfunktion. In der späteren Buchausgabe von 1912 trägt der Roman den Untertitel: „Ein Liebesroman mit Bildern und wirklich lebenden Menschen“. Lasker-Schüler thematisiert in den Briefen zum einen ihre Trennung von Walden, der sich auf der Skandinavienreise der Schwedin Nell Roslund zuwandte. Zum anderen präsentiert sie dem Leser das Leben der Berliner Bohème vor dem Ersten Weltkrieg, die sich vorwiegend im Café des Westens traf.

#### *Die Funktion des Autobiographischen*

Absenderin der Briefe, Postkarten und Telegramme im Roman „Mein Herz“ ist die Autorin Else Lasker-Schüler selbst. In den auf diese Weise autobiographisch zu verstehenden Briefen erscheinen jedoch differente Briefidentitäten, „verschieden aufgefaßte Ichs“ (S. 90), wie Lasker-Schüler sie selbst im Roman nennt.<sup>15</sup>

Die Briefe sind unterschrieben mit „Else Lasker-Schüler“ (S. 85) oder mit „Tino von Bagdad“ (S. 57, S. 67, S. 94), mit „Euer Prinz von Theben“ (S. 106; S. 99) oder „Jussuf-Prinz“ (S. 107). Tino ist die Protagonistin aus Lasker-Schülers „Peter-Hille-Buch“ (1906). Peter Hille nannte fortan Else Lasker-Schüler ebenfalls Tino und sie sich „Tino, Prinzessin von Bag-

<sup>15</sup> Die Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich auf die Ausgabe: Else Lasker-Schüler, *Mein Herz. Ein Liebesroman mit Bildern und wirklich lebenden Menschen*, München 1986.

dad“. Die „Prinzessin von Bagdad“ wiederum ist eine Figur aus Lasker-Schülers zweitem Prosabuch „Die Nächte Tino von Bagdads“ von 1907. „Jussuf, der Ägypter“ nennt sich Lasker-Schüler von 1910 an. In einem Brief stellt sie komprimiert ihre „verschieden aufgefassten Ichs“ vor, als „Dichterin von Arabien, Prinzessin von Bagdad, Enkelin des Scheiks, ehemaliger Jussuf von Ägypten, Deuter der Ähren, Kornverweser und Liebling Pharaos“ (S. 51). Auch den „wirklich lebenden Menschen“ gibt sie fiktive Namen. Karl Kraus titulierte sie als „Herzog von Wien“, „Dalai Lama“ (S. 21) und „Cardinal“. Den in München lebenden Karl Wolfskehl, der zum Stefan-George-Kreis gehörte, nennt sie „Ramsenith“ (S. 73). Zwar sind die Namen auf „wirklich lebende Menschen“ beziehbar, aber dennoch sind sie als Romanfiguren selbstverständlich inszeniert.

Hineinversetzt wird der Leser in einen mythischen asiatischen Raum, zu einer Zeit zwischen mythischer Vergangenheit, fiktionaler Gegenwart und irrealer Zukunft. Es verschmilzt die Grenze von Fiktion und Realität in einer imaginären Figuration: In der orientalischen „Prinzessin von Bagdad, Tino“ und in der biblisch motivierten Ich-Figuration „Joseph, genannt Jussuf, von Ägypten“. Die Erzählfiguren sind für Else Lasker-Schüler Mittel, die eigene Existenz ins Fiktionale zu erweitern und den diffusen Fiktionen in der Poesie Wirklichkeit zu geben.

Das wesentliche Moment der Autobiographie, die behauptete Identität von erzählendem oder schreibendem und von erzähltem oder beschriebenen Ich, ist in dem Roman „Mein Herz“ nicht durchgängig vorhanden, da sich das Ich zuweilen auch als eine literarische Figur aus anderen Romanen Lasker-Schülers ausgibt. Da sich Lasker-Schüler aber ebenso im realen Leben als Tino von Bagdad anreden ließ oder in der Kleidung Jussufs erschien, kann eine intendierte Identität von schreibendem und beschriebenen Ich behauptet werden.

„Mein Herz“ ist ein Ego-Dokument, ein Text mit einer autobiographischen Sprechhandlung. Lehmann unterscheidet drei für die Autobiographie typische Sprechhandlungsformen: „Bekennen – Erzählen – Berichten“<sup>16</sup>. Insbesondere die letzte Form ist für das Konzept des Romans relevant. Das Berichten setzt einen bestimmten Hörer oder Hörerkreis voraus, von dessen Informationsbedürfnis die Autorin eine Vorstellung hat. Diese Ahnung legt sie dem Bericht schließlich zugrunde.<sup>17</sup> „Mein Herz“ ist insofern Produkt und Medium eines kommunikativen Prozesses zwischen der Autorin und dem Publikum.<sup>18</sup>

Waldens Zeitschrift „Der Sturm“ war eine Plattform der literarischen und künstlerischen Avantgarde Deutschlands und lag selbstverständlich auch aus im „Café Größenwahn“, wie das Café des Westens auch be-

<sup>16</sup> So Lehmanns (1988) „Studie zu Theorie und Geschichte der Autobiographie“.

<sup>17</sup> Vgl. Lehmann (1988) 29.

<sup>18</sup> Siehe hierzu: Wagner-Egelhaaf (2005) 57.

zeichnet wurde. So kam es dazu, dass die Cafébesucher unfreiwillig zu Lesern und Protagonisten ihrer selbst wurden. Jede Woche saßen sie beim Erscheinen des „Sturms“ gespannt im Café und lasen, wie sie im Kaffeehaus sitzen.

Diese Situation macht sich Else Lasker-Schüler für ihre „Briefe“ zu Eigen. Reaktionen der Leserschaft im Café des Westens auf frühere Folgen berücksichtigt sie in späteren Ausgaben. Den „lieben Jungens“ Herwarth und Kurt klagt sie einmal, dass „Pitter Boom“, ihr Freund, der Schriftsteller Peter Baum aus Eberfeld, für sie keine Zeit habe:

Der Peter Baum ist ein Schaf, er grast immer auf der Wiese bei seiner Mutter und immer kann er nicht loskommen von Hans und von seinem andern Cousin des Wuppertals. Oder seine Schwester lässt ihn nicht fort, oder Maja, sein Weib, ist zurückgekehrt von der Reise. Ohne Peter Baum kann ich nicht leben. Er rügt mich nie, er findet, alles passt zu mir, was ich tu. (S. 17f.)

Daraufhin schreibt ihr Peter Baum eine Ansichtskarte, die sie wiederum in ihren Briefen verwertet. In einer späteren Folge heißt es:

Liebe Brüder! [gemeint sind Herwarth Walden und Kurt Neimann]

Ich bin außer mir, der Pitter Boom, den ich berühmt im Sturm gemacht habe, – schreibt mir folgende wörtliche Ansichtskarte: „Liebe Tino, wenn ich auch finde, daß zu Ihnen alles paßt, so paßt mir doch nicht alles. Sehr muß ich bitten, endlich meine Familie aus dem Spiel zu lassen. [...] Herzliche Grüße aus Hiddensee. Peter Baum. (S. 32f.)

Doch Else Lasker-Schüler treibt das Spiel weiter. Denn die „wirklich lebenden Menschen“ des Romans treten nicht nur im Wort auf, sondern auch im Bild. Sie illustriert ihre literarischen Briefe oder schreibt Texte zu ihren Zeichnungen. Peter Boom skizziert sie krakelig mit Hasenohren. Diese Karikatur hat einen realen Bezug, der allerdings erst deutlich wird, wenn man eine Bemerkung aus den Memoiren des Malers Oskar Kokoschka kennt. Dort heißt es über Peter Baum:

Er litt immer an Zahnschmerzen und trug ums Gesicht ein großes Taschentuch, dessen Zipfel hoch über seinen Kopf ragten; deshalb sah ich ihn immer als Kaninchen.<sup>19</sup>

Weitere Karikaturen zeigen Oskar Kokoschka, Herwarth Walden, Samuel Lublinski, Kurt Neimann und andere. Es sind die ersten öffentlichen Zeichnungen von Else Lasker-Schüler überhaupt, deren Werk in der Folge gerade durch das Zusammenspiel von Bild und Text gekennzeichnet sein wird.

---

<sup>19</sup> Kokoschka (1971) 113.

Bei der Lektüre der Reaktionen auf die Briefe in den „Briefen“ bleibt die Ungewissheit, ob sie einen wirklichen, außerliterarischen Ursprung haben oder Teil der Fiktion sind. Im Roman entsteht ein Raum aus Fiktion und Wirklichkeit, in dem ein Spiel zustande kommen kann.

In einem privaten Brief erklärt Lasker-Schüler ihre Vorliebe für das Spiel mit Fiktion und Wirklichkeit: „Jedenfalls liebe ich nach meiner Sehnsucht die Leute alle zu kleiden, damit ein Spiel zu Stande kommt. [...] Spielen ist alles.“<sup>20</sup> Im Briefroman selbst nennt sie ihre norwegischen Briefe gar ein „Massenlustspiel [...] – allerdings mit ernstern Ergüssen“ (S. 52). Kunst ist für Lasker-Schüler ein Spiel, das die anderen jedoch als solches nicht verstehen. Das Spiel scheitert an der „Armut“ (S. 102) ihrer Mitspieler. Karl Kraus war nicht angetan davon, in den Briefen erwähnt zu werden, und bat Herwarth Walden, Einfluss auf seine Frau zu nehmen, damit sie „Karl Kraus“ als Figur nicht mehr auftreten lasse. Und ein Urkel Bachs drohte an, sich das Leben zu nehmen, falls er in Lasker-Schülers Korrespondenz erwähnt würde, so jedenfalls die wiedergegebene Aussage der Autorin. Indem Lasker-Schüler von der Drohung schriftlich in ihren Briefen berichtet, müsste er sich das Leben nehmen. Süffisant fügt sie deswegen hinzu: „Schade um ihn“ (S. 56).

Nicht weniger süffisant ist ihre Tirade gegen den „Jedermann“ des damals schon anerkannten Hofmannsthal und gegen die Inszenierung Max Reinhardts. Sie schmäht das „charakteristische Gähnen mit noch entsetzlicheren, gelangweilten, unechten Reimereien [des] ‚Verbesserers‘ [Hofmannsthal]“ und das „Riesenkasperle“ (S. 91) Reinhardts. Sehr kühn, zumal sie zu dieser Zeit hofft, dass Reinhardt ihr Drama „Die Wupper“ uraufführen werde. Sie ist sich ihrer undiplomatischen Vorgehensweise bewusst, aber Kunst ist für sie Spiel – und müsste sie die Dichtung der Wahrheit (Anspielung auf Goethes „Dichtung und Wahrheit“) opfern:

Nun wird mein Schauspiel eine Geisel sein in Reinhardts Händen, er wird meine Dichtung ins Feuer werfen oder sie mir mit ein paar Phrasen seiner Sekretäre widersenden lassen. Gleichviel, ich will keine Rührung noch Sentimentalität aufkommen lassen, Herwarth, ich muss meine Dichtung opfern der Wahrheit, dem ‚Ehrgeiz‘ zum Trotz. Der Prinz von Theben wirft die letzte Fessel von sich. (S. 92)

Else Lasker-Schülers Briefroman „Mein Herz“ hat der Forschung lange Zeit Probleme bereitet, da man die Unterscheidung zwischen fiktionaler und faktualer Ebene, zwischen empirischer Autorin und Erzählinstanz nicht vorgenommen hat. Einen entscheidenden Wendepunkt stellt hier die Untersuchung von Markus Hallenslebens dar.

---

<sup>20</sup> Lasker-Schüler, Werke und Briefe, Bd. 6, Nr. 313 (8. November 1911).

„Mein Herz‘ ist keine rein autobiographisch aufzufassende Schrift“<sup>21</sup>, konstatiert Hallensleben. Er ordnet das Mischphänomen als avantgardistisches Kunst-Event ein, nennt es ein „Werk mit autobiographischem Effekt“<sup>22</sup>. Feßmanns Dissertation über die Autorrolle in Lasker-Schülers Werk, inzwischen ein Standardwerk, bezeichnet die besondere Vermischung von Realem und Fiktivem als „Poetographie“, in der persönliche Daten in „poetische Chiffren“ verwandelt werden.<sup>23</sup> Durch das Changieren zwischen „verschieden aufgefassten Ichs“ sei, so Feßmann, das Konzept der Autorschaft in Frage gestellt und durch die Verweigerung von Identität ein „Gegen-Modell zum Autorisieren“ geschaffen.<sup>24</sup>

Für Lasker-Schülers Spiel mit der Autorrolle hält die Autobiographieforschung keine passenden Erklärungsschemata bereit. Denn bei der Autorin ist auch das ‚wirkliche‘ Leben inszeniert, ein Spiel. Aktuelle Ansätze zur „Auto(r)fiktion“<sup>25</sup> berufen sich weiterhin auf die Biographie des Autors oder der Autorin und ignorieren das „Maskenspiel“. Sie fallen noch hinter de Mans Konzept zurück. Paul de Man hatte in seinem Werk „Die Autobiographie als Maskenspiel“ („Autobiography as De-Facement“, 1979) konstatiert, dass eine Unterscheidung von Autobiographie und Fiktion nicht getroffen werden könne, da jedes Werk einen autobiographischen Gestus aufweise. Die Autobiographie sei keine Gattung oder Textsorte, wie es Lejeune vorschlägt, sondern eine Lese- oder Verstehensfigur („figure of reading and understanding“).<sup>26</sup> Doch ist gerade das „Autobiographische“ bei Lasker-Schüler nicht herauszufiltern, da alles ein Spiel ist.

Lasker-Schüler spielt mit dem Leser, denn sie geht mit ihm sowohl – in der Begrifflichkeit Lejeunes – einen „autobiographischen“ als auch einen „Roman-Pakt“ ein.<sup>27</sup> Der Untertitel zu ihrem Briefroman lautet: „Ein Liebesroman“, wodurch auf den fiktionalen Charakter des Werks hingewiesen wird. Es folgt aber noch der Zusatz „mit wirklich lebenden Men-

---

<sup>21</sup> Hallensleben (2005) 188.

<sup>22</sup> Hallensleben (2005) 55.

<sup>23</sup> Feßmann (1992) 6 u. 198.

<sup>24</sup> Feßmann (1992) 3.

<sup>25</sup> Siehe: Weiser (2013); Krumrey (2015); Pottbeckers (2017); Wagner-Egelhaaf u. a. (2018).

<sup>26</sup> Man (1979) 921.

<sup>27</sup> Den autobiographischen Pakt schließt Else Lasker-Schüler mit dem Leser, indem sie die Namensidentität mit Erzähler und Protagonist behauptet: In „Mein Herz“ sind die Briefe mit Else Lasker-Schüler unterschrieben und adressiert an „wirklich lebende Menschen“. Durch den Zusatz „Liebesroman“ weist die Autorin den Text als fiktiv aus. Beide Pakte werden allerdings aufgehoben: Die Identität von Erzähler und Protagonist durchbrechen die fiktiven Figuren „Tino“ und „Jussuf“, die sich zu Wort melden. Und das Auftreten „wirklich lebender Menschen“ hebt den Romanpakt auf.

schen“. Eine *Contradictio in adiecto* – im Roman treten keine Menschen auf, sondern Figuren. Durch einen zweifachen Pakt, der jeweils durchbrochen ist, hält Lasker-Schüler das Verlangen des Lesers nach Wahrheit und nach referentiellen Fixpunkten wach und sorgt zugleich dafür, dass die ‚Wahrheit‘ unauffindbar wird, weil das „Wechselspiel zwischen Literatur und Leben längst zu einer Fiktionalisierung des Lebens geführt hat, dessen Wahrheit von seinem Schein nicht mehr zu trennen ist“<sup>28</sup>. Lasker-Schülers Auftritte in der Kleidung des Prinzen Jussuf, ihre Zeichnungen, Lesungen und Varieté-Projekte führen dazu, dass sie selbst zu einer poetischen Figur wird und der Leser aufgefordert ist, die verschiedenen Spielfiguren in den Werken durch ein Suchspiel ausfindig zu machen. Dies dient schließlich auch der Attraktivitätssteigerung ihrer Werke und der Wertsteigerung ihrer Autorschaft. Jeder, der sie Tino oder Jussuf nannte, bezeugte, sich auf ihre Phantasiewelt einzulassen und sie als das zu bezeichnen, was sie sein wollte: eine poetische Figur. Im Gegenzug hat Lasker-Schüler diesen, wie Feßmann ihn nennt, „poetographischen Pakt“<sup>29</sup> bekräftigt, wenn sie ihren Freunden ebenfalls neue Namen verlieh. Die Aneignung „verschieden aufgefaßter Ichs“ (S. 90) zeugt von einer Verweigerung der Identität durch Else Lasker-Schüler. Anstatt aber den Identitätsverlust zu verbalisieren, hat sie ihr Ich in eine schillernde Figur verwandelt, die durch die Texte streift, ohne aber jemals identifiziert werden zu können.

### *Die Struktur des (Text-)Gewebes*

Die heterogene Struktur des Textes, die durch die ständige Unterbrechung der Fiktionalität mittels außertextueller Bezüge und faktualer Einblendungen aufrechterhalten wird, kann mit Reka Kiss als „Vorstufe der Texthybride einer grenzüberschreitenden Autorin“<sup>30</sup> bezeichnet werden. Eine reife Texthybride sieht Kiss in Lasker-Schülers späterem Werk „Briefe und Bilder“.

Die Briefe, Postkarten, Telegramme in dem Roman „Mein Herz“ schweben zwischen Fakten und Fiktionen, existieren im Übergang an der Grenze, die Foucault in der „Vorrede zur Überschreitung“ als Raum versteht. Mit Foucaults Begriff der „Überschreitung“ kann das konzeptuelle Verfahren Lasker-Schülers beschrieben werden:

Die Übertretung ist eine Geste, die die Grenze betrifft; dort, in dieser Schmalheit einer Linie, zeigt sie sich blitzartig als Übergang, vielleicht aber auch in ihrem gesamten Verlauf und sogar in ihrem Ursprung. Die Strichlinie, die sie kreuzt, könnte durchaus ihr gan-

<sup>28</sup> Feßmann (1992) 29.

<sup>29</sup> Feßmann (1992) 34.

<sup>30</sup> Kiss (2007) 55.

zer Raum sein. [...] Die Überschreitung durchbricht eine Linie und setzt unaufhörlich aufs Neue an, eine Linie zu durchbrechen, die sich hinter ihr sogleich wieder in einer Welle verschließt, die kaum eine Erinnerung zulässt und dann von neuem zurückweicht bis an den Horizont des Unüberschreitbaren. Doch bringt dieses Spiel weit mehr ins Spiel als diese Elemente; es versetzt sie in eine Ungewissheit, in Gewissheiten, die sogleich verkehrt werden, wo das Denken rasch Schwierigkeiten bekommt, wenn es sie fassen will.<sup>31</sup>

„Spielen ist alles“, schreibt Lasker-Schüler in einem Brief an Karl Kraus im Jahr 1911. Es ist ein funktioneller Spielbegriff, den sie ihrer Poetographie zugrunde legt: Reale Persönlichkeiten, die es im Roman nicht geben kann, werden ins Imaginäre fortgesetzt, literarische, fiktive Figuren werden in das wirkliche Leben hinübergeführt. Und für sich selbst generiert sie eine literarische und poetische Existenz. Blickt man jedoch auf die Beweggründe, die hinter diesem funktionellen Spiel stecken, entdeckt man doch auch den Spielbegriff Schillers aus den „Ästhetischen Briefen“: Der Mensch ist „nur da ganz Mensch, wo er spielt“<sup>32</sup>. Denn der Spieltrieb, so Schiller, vereine den sinnlichen Trieb, der Veränderung fordert, mit dem Formtrieb, der auf Einheit und Beharrlichkeit drängt. Der Spieltrieb vermag es, „die Zeit in der Zeit aufzuheben, Werden mit absolutem Sein, Veränderung mit Identität zu vereinbaren“<sup>33</sup>, die Ganzheitlichkeit der menschlichen Fähigkeiten hervorzubringen. Lasker-Schülers poetisches Spiel ist ein Changieren auf der Grenze zwischen Fiktion und Realität. Im Spiel gelingt es ihr, aus den Rahmungen, die auf Einheit und Beharrlichkeit drängen, hinauszutreten und ein Gefühl von Veränderung zu erreichen, wenn sie durch das poetische Spiel in die Welt Thebens eintaucht, in der sie Anerkennung und Würdigung findet und als Prinz souverän ist.

„Mein Herz“ ist eine avantgardistische Texthybride, in der als strukturbestimmende Technik die Montage<sup>34</sup> eingesetzt ist. Die Nebeneinanderstellung verschiedener Wirklichkeitsebenen erfolgt nicht nur in der fließenden Umsetzung der „verschieden aufgefassten Ichs“ von Lasker-Schüler über Jussuf, den Prinzen von Theben, und Tino von Bagdad, sondern auch in einer zweifachen Bild-Text-Hybride.

Im Briefroman gibt es einige Formulierungen, die sich auf das Verhältnis der beiden Künste Dichtung und Malerei zueinander beziehen: „Lebe ja das Leben tableaumäßig, ich bin immer im Bilde. [...] Einrahmungen sind Einengungen“ (S. 73). Die andere Bild-Text-Hybride ergibt

<sup>31</sup> Foucault (2003) 68.

<sup>32</sup> Schillers Werke, Bd. 20, S. 359 (Brief 15).

<sup>33</sup> Ebd., S. 353 (Brief 14).

<sup>34</sup> Siehe hierzu: Klotz (1976).

sich durch das Wechselspiel von Text und Zeichnungen der Autorin. „Ich schneide euch hier sein Bild aus“ (S. 45), lesen wir im Roman „Mein Herz“ und daneben finden wir eine Kokoschka-Illustration, die in der Erstveröffentlichung im „Sturm“ sogar noch Schnittlinien erkennen ließ. In der Buchfassung ist eine Briefmarke mit dem Stadt-Theben-Motiv hineinmontiert worden (S. 90), und im Begleittext liest der Leser die Rechtfertigung für die Hereinnahme des versteckten Selbstportraits. Der Leser wird an die Form des Werkes in Briefen erinnert und es geschieht eine Literarisierung dieser Form um eine bildästhetische Dimension. Die Bilder sind in den Text hineinmontiert, aber auch der Text lässt sich anhand der Zeichnungen fortschreiben. Es handelt sich also bei Lasker-Schülers Roman „nicht mehr um einen illustrierten Roman“, stellt Hallensleben fest, sondern um „ein Stück experimenteller Literatur, bei dessen Gestaltung das bildkünstlerische Verfahren der Montage angewendet“ worden ist.<sup>35</sup>

Im letzten Brief verabschiedet sich das Ich mit einem ikonographischen Portrait; es ist signiert mit „Euer Prinz von Theben“. Und daneben steht zur Erklärung:

Ich suche in meinem Portrait das wechselnde Spiel von Tag und Nacht, den Schlaf und das Wachen. Stößt nicht mein Mund auf meinem Selbstbilde den Schlachtruf aus?! Eine ägyptische Arabeske, ein Königshieroglyph meine Nase, wie Pfeile schnellen meine Haare und wuchtig trägt mein Hals seinen Kopf. So schenk ich mich den Leuten meiner Stadt. [...] So feiert mich mein Volk, so feiere ich mich. (S. 105f.)

Lasker-Schülers Selbstbild besitzt Archaik und Zartheit („ägyptische Arabeske“), Herrschaftlichkeit und etwas Geheimnisvolles („Königshieroglyph“), Kampfbereitschaft und Stärke („wie Pfeile schnellen meine Haare und wuchtig trägt mein Hals seinen Kopf“), eine bedingungslose Zuneigung Jussufs zu seinem Volk und des Volkes zu ihm („So feiert mich mein Volk, so feiere ich mich“).

Jussufs oder Lasker-Schülers Stadt allerdings, das ist nicht mehr Berlin, sondern Theben, das vorgestellte Berlin, in der es ihr möglich war, expressive, avantgardistische Künstlerin zu sein. Denn in einem Berlin, wo der Kaiser einen Vortrag über die „wahre Kunst“ hält und die Künstler in Berlin auffordert, „einheitlich zu arbeiten“<sup>36</sup> sowie sein Programm zu verwirklichen, ist ein Experimentieren mit Neuem eingeschränkt. Zudem steht die neue Kunst in der Gefahr, als Kunst nicht anerkannt zu werden. „Eine Kunst, die sich über die von Mir bezeichneten Gesetze und Schranken hinwegsetzt, ist keine Kunst mehr, sie ist Fabrikarbeit, ist Gewerbe,

<sup>35</sup> Hallensleben (1999) 210, Anm. 45.

<sup>36</sup> Wilhelm II., Die Reden Kaiser Wilhelms II., dritter Teil, S. 58.



und das darf die Kunst nie werden“ (S. 61), spricht Kaiser Wilhelm II. am 18. Dezember 1901.<sup>37</sup>

Die Flucht aus dem Zwischenreich von Wirklichkeit und Fiktion „nach Theben“ jedoch scheitert. Der „Prinz von Theben“ ist „zu arm“, um in seine Hauptstadt reisen zu können. Aber Lasker-Schüler gibt die Hoffnung nicht auf, bald nach Theben zu gelangen, und kündigt deswegen trotzig in ihrem letzten Brief den „lieben Gesandten“ Herwarth und Kurtchen an, demnächst in Theben die Enthüllung ihres Portraits zu feiern: „Wenn Ihr wieder in Berlin seid, bin ich voraussichtlich in Theben zur Einweihung meines Reliefs in der Mauer.“ (S. 105)

Jahre später, nach dem Ersten Weltkrieg, muss sie erkennen, dass ihr Spiel nicht verstanden wurde, ihre Kunst folgenlos blieb, dass sie viele Freunde, auch durch den Krieg, verloren hatte, die sie als Künstlerin anerkannten und feierten: Franz Marc, Peter Baum (beide gefallen 1916), Georg Trakl (Kokainvergiftung), Herwarth Walden (Scheidung). Die erste Auflage des Romans von 1912 hatte sie Adolf Loos gewidmet, dem Vorkämpfer eines arabeskenlosen Architekturstils. 1920 lautet die Widmung schlicht: „Niemandem.“

### *Ich-Verständnis und Frauenbild in der Avantgarde*

„Mein Herz“ ist ein „Liebesroman“, wie es dem Untertitel zu entnehmen ist. Nach Feßmann stehen in dem Roman drei Liebesmodelle gleichberechtigt nebeneinander: das der Verliebtheit, des Selbstbezugs und der bedingungslosen Liebe.<sup>38</sup>

Das rauschhafte Verliebtsein, das kein bestimmtes Liebesobjekt benötigt – im Roman ist Lasker-Schüler ständig in andere Männer verliebt –, ist provozierend gegen das bürgerliche Liebesverständnis gesetzt („Wie bürgerlich ist gegen die Verliebtheit die Liebe [...]?“ [S. 103]). Und das zweite Liebesmodell stellt den Rückzug auf das eigene Ich dar: Auch ohne Liebesobjekt kann an der Sprache der Liebe festgehalten werden; die Beziehung zwischen dem Herzen der Poesie und dem Herzen des Ichs ist ausreichend. In diesem Sinne, und nicht rein narzisstisch, heißt es im Roman „Mein Herz“: „Ich bin meine einzige unsterbliche Liebe“ (S. 82). Im dritten Liebesmodell wird das flüchtige Verliebtsein in endlose Liebe transformiert, in der die Beteiligten sich verpflichten, regelmäßig Liebesworte auszutauschen. Auch hier ist eine Redefinition des bürgerlichen Treuebegriffs zu erkennen.

Transformiert wird zudem die Frauenrolle in Lasker-Schülers Briefroman „Mein Herz“. In den Briefromanen des 18. und des 19. Jahrhunderts kämpfen die weiblichen Figuren um ihre Tugend und die Anerken-

<sup>37</sup> Ebd., S. 57–63.

<sup>38</sup> Feßmann (1992) 232.

nung ihrer Selbstständigkeit. Bei Sophie von La Roche musste Wieland sogar – am Ende nicht uneigennützig<sup>39</sup> – als Herausgeber einspringen, damit der Roman die entsprechende Resonanz erhalten konnte. Im 18. Jahrhundert existiert ein Spalt zwischen der männlichen Herausgeberposition und einer weiblichen Herzensschrift. In dem Briefroman „Mein Herz“ ist dieser Spalt gekittet, weil Herwarth Walden zugleich Ehemann, Adressat und Herausgeber ist und es nicht mehr um das empfindsame und tugendhafte Herz geht, sondern um die Poesie, das Herzstück einer Künstlerin.<sup>40</sup>

Herwarth Walden tritt weder als Ehemann, der eine Replik schreibt, noch als Herausgeber, der im klassischen Briefroman für die Authentizität bürgt, in Erscheinung. Vielmehr fungiert er wie auch Kurt Neimann als „Du“, vor dem sich das schreibende Ich profilieren kann, indem es das Gegenüber diminuiert („Liebe Jungens“, S. 7, „Kurtchen“, S. 21), und als Schwelle, die das Changieren zwischen Realität und Fiktion, zwischen privat und öffentlich, innen und außen, zwischen weiblicher und männlicher Figur ermöglicht oder gar die Oppositionen dekonstruiert.

Indem sich das Ich in immer neue und andere Rahmen setzt und wieder aus ihnen herausfällt, sich selbst stets neue Selbstbilder gibt, geschieht eine Herausbildung dichotomer Geschlechtscharaktere.

Mit Jussuf eignet sich Lasker-Schüler den Kampfgeist an und die Eigenschaft, unbedingte Treue von den Untertanen und Freunden zu fordern. Deswegen kleidet sie sich immer dann, wenn es ums Finanzielle geht (S. 77, S. 97f.) oder sie besonders kampfesmutig auftritt (S. 21, S. 63, S. 90, S. 99), in das Gewand Jussufs, des Prinzen von Theben, der in Bezug zur biblischen Josefs-Figur den Typus des Ausgeschlossenen und des Verratenen repräsentiert. Und immer wenn sie extensiv mit der Sprache spielt, ihr Herz sprechen lässt, unterschreibt sie als Tino von Bagdad (S. 37, S. 57, S. 67, S. 94). Tino ist wie der Prinz von Theben durch die ihr zugeteilte Stellung als Prinzessin von Bagdad eine Ausgezeichnete, eine antibürgerliche Figur. Sie lebt das Leben einer Bohème und ist eine Identitätsfigur Else Lasker-Schülers mit einer Traum- und Zukunftsvision.

---

<sup>39</sup> Siehe hierzu ausführlich: Kraft (2015) 148.

<sup>40</sup> In den Briefromanen Richardsons, Rousseaus, Goethes ist der Herausgeber der Briefe fiktiv, der auf jeweils unterschiedliche Weise Informationen oder Kommentare einstreut. Ihre Aufgabe ist es, Authentizität zu beglaubigen und Autorität zu erwirken. Herwarth Walden tritt als Herausgeber nicht in Erscheinung, lediglich bittet Else Lasker-Schüler ihn in einem Brief, die Kommata zu setzen, bevor er es druckt. Doch er ist der reale Herausgeber, der jedoch nicht dafür eintritt, dem Geschriebenen Glaubwürdigkeit zu verleihen. Eher dient er in seiner Doppelfunktion von Ehemann und Herausgeber zur Herstellung einer privaten Öffentlichkeit.

### *Redefinition des Herz-Topos*

In ihrem Roman schreibt Lasker-Schüler über ihr Herz, ihre Poesie, ihr Ich. Der Titel des Briefromans evoziert den Herz-Topos der Empfindsamkeit und der Romantik.

An manchen Stellen ähnelt das Ich in Lasker-Schülers Briefroman in seinen Überlegungen dem Künstler Werther, dessen „Ich“ und „Herz“ in zweifacher Hinsicht im Zentrum von Goethes Roman stehen. Zum einen bezeichnet das Herz die fanatische Empfindsamkeit, der sich der Protagonist verschrieben hat und an der er zugrunde geht. Goethes Wertherfigur ist ein Egoist, vielleicht sogar ein Egomane. Wir erleben einen Menschen, der seine persönliche Empfindung über alles andere stellt, einen, der nur seinem Herzen gehorcht und es verzärtelt: „Auch halte ich mein Herzchen wie ein krankes Kind; jeder Wille wird ihm gestattet.“<sup>41</sup>

Zum anderen steht das Herz im „Werther“-Roman für die radikale Subjektivität. Einundsechzigmal wird in den „Leiden des jungen Werther“ das Wort „Herz“ benutzt, ohne dass dieser häufige Gebrauch sich abnutzt und dem Leser überdrüssig wird. Manchmal hat man den Eindruck, dass Werther, wenn er von seinem „Herzen“ redet, eigentlich sein Ego meint. Sein Herz ist ihm das Maß aller Dinge. Er ist unfähig, sich unterzuordnen und einem anderen Willen als seinem eigenen zu gehorchen. Andere Meinungen akzeptiert er nicht: Den anderen fehle es vielmehr an Gefühl, an Tiefe der Empfindung, um einzusehen, was er meine. Werther stellt sie als rationale, nur der Notwendigkeit, der gesellschaftlichen Norm oder ihrem Amt verpflichtete, empfindungslose Marionetten<sup>42</sup> hin und erhebt sich über sie.

Werthers Grundproblem ist die typisch „moderne“ Kluft zwischen Innen und Außen. Innen ist das „Herz“, das unzählige Male angerufen wird – als Chiffre für das Wollen und Wünschen, das Sehnen und Begehren. Das Außen, das ebenso oft als „Einschränkung“ oder „Enge“ bezeichnet wird,<sup>43</sup> ist dem Herzen grundsätzlich fremd und feindlich. Diese Kluft bedeutet, dass der Künstler Werther seine starken Empfindungen nicht entäußern, ins Bild umsetzen kann. Für den Liebenden heißt es,

---

<sup>41</sup> Goethe, Die Leiden des jungen Werther, in: Goethes Werke, I, 19, S. 10 (Brief vom 13. Mai 1771).

<sup>42</sup> Während seiner Tätigkeit als Gesandter empfindet Werther „Einsamkeit“ und „Einschränkung“, betrachtet die anderen als „Männchen und Gälchen“ in einem „Raritätenkasten“ und erkennt, dass er wie diese „gespielt wie eine Marionette“ wird. (Goethes Werke I, 19, S. 96f.)

<sup>43</sup> Vgl. Goethe, Die Leiden des jungen Werther: „wenn ich die Einschränkung ansehe, in welcher die thätigen und forschenden Kräfte des Menschen eingesperrt sind“ (Goethes Werke I, 19, S. 14), „O der Enge! Um deinetwillen muß ich leben!“ (Goethes Werke I, 19, S. 48), „in dieser Einsamkeit, in dieser Einschränkung“ (Goethes Werke I, 19, S. 96).

dass er sein Gefühl für grundsätzlich nicht in soziale Wirklichkeit übersetzbar hält. Aus dieser Innen-Außen-Kluft entwickelt Werther zwei verschiedene Glücksvorstellungen: Zum einen sieht er – in der Tradition Jean-Jacques Rousseaus – in der natürlichen Naivität der Kinder und des einfachen Volks das verlorene Paradies. Zum anderen sehnt er sich nach der Aufhebung aller Einschränkungen, nach Totalität des Ausdrucks und der Ich-Empfindung.

In Lasker-Schülers Briefroman hat das Herz einen ebenso bedeutenden Stellenwert. Ihre Briefe nennt die Autorin „Herzensbriefe“ (S. 28), das Herz ist Synonym für ihre Poesie und damit in zweiter Lesart auch für das Ich der Dichterin:

Ich schrieb' also den größten Teil meiner Briefe mit dem großen Zeh [, lesen wir in dem Roman „Mein Herz“]; die Historie aber kann man nur mit dem Herzen schreiben; das Herz ist Kaiser. Womit schreibe ich eigentlich meine Gedichte? Was glaubt Ihr wohl? Die schreibe ich mit meiner unsichtbarsten Gestaltung, mit der Hand der Seele, – mit dem Flügel. Ob er vorhanden ist – sicher! Aber gestutzt vom böswilligen Leben. (S. 86)

„Das Herz ist Kaiser“, es regiert, ist souverän und ist die Quelle des poetischen Schaffens. Lasker-Schüler übernimmt die romantische Auffassung vom Herzen als Zentrum der Poesie, wie wir es von Brentano kennen, für den „Herz“ ein „anderes Wort für sein Ich als Natur“<sup>44</sup> ist, und redefiniert diese Auffassung im Sinne der Avantgarde.<sup>45</sup> Denn das Herz ist „gestutzt vom böswilligen Leben“. Der Schreibprozess ist verbunden mit einer Mortifikation desselben. Die Angst, dass der Poesie der Boden sprichwörtlich unter den Füßen weggezogen wird, äußert Lasker-Schüler auch an anderer Stelle im Roman explizit:

Ich erlebe alle Arten des Herzens, nur den Bürger nicht. O, die Herzanst, wenn das Herz versinkt in einen Wassertrichter oder zwischen Erde und Himmel schwebt in den Zähnen des Mondes oder es einsinkt – o, der Augenblick, wenn meine Stadt Theben-Bagdad einsinkt. Sieh Dir die Bilder an, Herwarth, wie klar alle Dinge und Udinge des Herzens gezeichnet sind. Sollte man nicht an die Wirklichkeit glauben, ist die zu verwerfen? Ist dieser kleine Abschnitt der Herzstimmungen meiner medizinischen Dichtung wertlos? (S. 97)

Das Herz befindet sich im Zentrum eines fiktionalen Prozesses, der unterzugehen droht. Beschrieben ist die Angst vor der Einengung der Kunst durch Rahmungen. Bedauert wird nicht nur die Abwesenheit des Gegenübers, der die „Schwärmerei des Herzens“ (S. 97) ebenso kennt, wie wir es

<sup>44</sup> Bohrer (1987) 75.

<sup>45</sup> Zur „Transformation des Briefromans in der Moderne“ siehe: Bischoff (1999).

aus den Briefromanen des 18. Jahrhunderts gewohnt sind, sondern auch der Zerfall der Text-Welt, den Hofmannsthal zehn Jahre zuvor im „Chandos“-Brief (1902) bereits beklagte. Doch auch wenn ihm die Worte für ein ästhetisches Urteil fehlen, so aber nicht für ein soziales. Denn die Ungleichheit im Gesellschaftssystem beschreibt er sehr wohl – unkritisch.<sup>46</sup> Lasker-Schüler hingegen spart nicht mit Kritik. Das Herz ist für sie eine Chiffre, es ist die Quelle ihres poetischen Schaffens, das jedoch krankt. Das „kranke Herz“ (S. 63) schließlich ist Bild für das ohnmächtige Dasein des Künstlers im Wilhelminismus. „Mein Herz ist zerfallen“ (S. 89), „mir brach die Welt in Splitter“ (S. 104), bedauert sie und konstatiert: „überall liegt ein Wort von mir, von überall kam ein Wort von mir, ich empfang und kehrte ein“ (S. 103). Anders als Werther gelingt es Lasker-Schüler jedoch, ihre Empfindungen in Bilder umzusetzen. Sie rettet sich in die Fiktion. Theben wird zum Geonym für Berlin und der Prinz von Theben und Tino von Bagdad zu Pseudonymen oder besser „Spielfiguren“ (Feßmann) Lasker-Schülers. Werther flüchtet sich in die „reale“ Welt des einfachen Volkes, Lasker-Schüler in die mythisch-arabische Welt. Und was schriftlich nicht auszudrücken war, zeichnete sie.

In der Buchausgabe illustriert Lasker-Schüler neben den Jussuf- und Tino-Figuren und einigen Karikaturen auch zwölf Herzvariationen mit doppelten Linien. Das Herz ist Rahmen und Bild zugleich. Der Rahmen gibt dem Bild als solchem erst seine Bedeutung, nur durch die Anerkennung als Kunst wird es Kunst. Der Rahmen gibt dem Bild die Form, bestimmt die Funktionalität, aber nicht die Intentionalität. Andererseits stellt der Rahmen auch eine Begrenzung des Bildes dar, der eine Verschiebung der Intentionalität oder eine Überschreitung ins Surreale unmöglich macht. „Einrahmungen sind Einengungen, Unkunst, Grenzen, die sich kein Gott, aber ein Gottdilletant zieht“ (S. 73), schreibt Lasker-Schüler an Herwarth Walden und Kurt Neimann. Das Bild des Eingerahmtseins überträgt sie auch auf sich selbst als Künstlerin: „Lebe das Leben ja tableaumäßig, ich bin immer im Bilde. Manchmal werde ich unvorteilhaft hingehängt, oder es verschiebt sich etwas in meinem Milieu, auch bin ich nicht mit der Einrahmung zufrieden.“ (S. 73)

Gibt der Rahmen dem Bild eine Form und stellt er die Umgebung dar, so fassen im zwischenmenschlichen Bereich die Menschen das Ich der Künstlerin ein. Lasker-Schüler ist mit dem sie umgebenden Milieu nicht zufrieden: „Wenn ich auch im Bilde lebe, Bild bin, aber meine Eindunkelung Dir gegenüber macht mir schon lange Schmerzen“ (S. 74), schreibt sie ihrem Ehemann Herwarth Walden. Die Menschen fungieren als Rahmen, bei denen sich das Ich umgeben, umsorgt fühlen kann, aber auch

---

<sup>46</sup> Vgl. Kraft (2004) 18: „Keine Sprachkrise wird dargestellt und keine literarische Revolution. Auch keine Krise des Gesellschaftssystems: Das aber wird dargestellt.“

eingengt: „ich hab den Menschen nie anders empfunden wie einen Rahmen, in den ich mich stellte; manchmal ehrlich gesagt, verlor ich mich in ihm“ (S. 103).

Den Innen-Außen-Konflikt, den Werther exemplarisch für das Subjekt am Ende des 18. Jahrhunderts durchleidet, empfindet das Ich zu Beginn des 20. Jahrhundert ebenso. Doch gelingt es Lasker-Schüler – in der Dichtung und im realen Leben – durch die Transgression in die surreale Welt und eine Neucodierung des Ichs, festgefügte Rahmungen zu überwinden.

Salomo Friedlaender, der unter dem Pseudonym Mynona Gedichte im „Sturm“ veröffentlichte, gehörte zu dem Kreis der Kaffeehausbesucher um Else Lasker-Schüler und Herwarth Walden. In seinen beiden philosophischen Hauptwerken „Die schöpferische Indifferenz“ und „Das magische Ich“ beklagt er die „monstrose Erkrankung des menschlichen Ich“<sup>47</sup> durch ein Dasein zwischen polaren Gegensätzen. Nicht dürfe seiner Ansicht nach das Augenmerk auf die Pole gerichtet sein, sondern auf die Mitte, von der aus das Selbst schöpferisch tätig werden könne. Ziel sei nicht die Konfluenz der Differenzen, sondern ein gleichgewichtiges, harmonisches Ausbalancieren der Gegensätze um die Mitte, das Zentrum, in der die schöpferische Indifferenz liege. „Erst das Selbst, worin aller Unterschied vernichtet ist, ist das echte Selbst“<sup>48</sup>, konstatiert Friedlaender.

### *„Spielen ist alles“ – Formen einer literarischen und poetischen Existenz*

Lasker-Schüler erschafft in ihrem Roman „Mein Herz“ ein „magisches Ich“, in dem die Differenzen von weiblich – männlich, privat – öffentlich, fiktiv – real, autobiographisch – romanesk ausbalanciert sind, so dass ein Selbst einer souveränen, kampfesmutigen, zum Aufbruch bereiten Frau und einer poetischen, indifferenten Figur entsteht, das in der Dichterin Else Lasker-Schüler aufgehoben ist. Das Spiel Lasker-Schülers kann an den einzelnen Bestandteilen des Romantitels abgelesen werden:

„**Mein Herz**“ verweist auf den Herz-Topos im Briefroman der Empfindsamkeit und Romantik, der das Herz als Ausdruck des Ichs und als Zentrum der Poesie verstand. Diesen Topos deutet Lasker-Schüler im Sinne der Avantgarde zum „krankenden Herz“ um, das unter institutionellen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Rahmungen leidet.

„**Ein Liebesroman**“ deutet zum einen auf den „Romanpakt“ hin, den die Autorin mit dem Leser schließt, zum anderen auf die Neudefinition des Liebesromans: Nicht geht es im Roman um die Liebe zum Ehemann, dem die Frau Briefe schreibt. Vielmehr wird das rauschhafte Verliebtsein gegen die bürgerliche Vorstellung von Liebe und Treue gesetzt und Liebe

<sup>47</sup> Friedlaender (2015) 219.

<sup>48</sup> Friedlaender (2015) 210.

als Rückzug auf das eigene Ich verstanden. Tino von Bagdad repräsentiert als ein Ich der Autorin solch eine antibürgerliche Figur.

Der Roman ist eine avantgardistische Bild-Text-Hybride, nicht einfach „mit Bildern“ illustriert. Er ist „ein Stück experimenteller Literatur, bei dessen Gestaltung das bildkünstlerische Verfahren der Montage angewendet“<sup>49</sup> wurde. Die Bilder erklären den Text und stellen zuweilen den roten Faden des Romans dar.

Der Zusatz „mit wirklich lebenden Menschen“ hebt den zuvor geschlossenen „Romanpakt“ auf und schließt zugleich einen „autobiographischen“. Hierdurch gelingt es, den Leser auf die Suche nach biographischen Einsprengseln zu schicken, ihn jedoch jedes Mal scheitern zu lassen, da die Fiktion inzwischen so weit auch in das reale Leben der Autorin Eingang gefunden hat, dass eine Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität nicht möglich ist. Lasker-Schülers Rolle im Roman ist die einer transgressiven Autorin auf der Grenze zweier Pole, in deren Mitte sie eine indifferente poetische und literarische, vor allem aber schöpferische Existenz führt.

Der Roman „Mein Herz“ ist eine avantgardistische Texthybride durch die Text-Bild-Montage und das Maskenspiel, das eine Trennung zwischen romanhaften und autobiographischen Wesenszügen gezielt unmöglich macht. Vielleicht hat die Autorin in dieser „Konfluenz“ (Friedlaender) ihr „echtes Selbst“ gefunden. „Spielen ist alles“ ist Lasker-Schülers künstlerische Idee, die zwar der Kunstдокtrin im Kaiserreich widerstreitet, aber in die Zukunft weist und ihr schöpferisches Selbst auszeichnet.

Lasker-Schüler schafft in ihrem Briefroman neue Idiosynkrasien, die auf die Transformationen der Praktiken und Diskurse in der Subjektkultur reagieren. Gegen den sozialen Normalismus gewandt sind die ästhetisch-modernistischen Bewegungen und Praktiken, die sich in der subkulturellen Bohème oder dem Dandy widerspiegeln, in der Kleidung als Ausdruck der Transformation von Geschlechterrollen, was sich an der Feminisierung des Maskulinen und an den Frauen in Männerhosen zeigt, und in der neuen Medienkultur, die die Schriftlichkeitskultur des klassischen Bürgertums revolutioniert. Lasker-Schüler wendet sich in ihrem Roman gegen das bürgerliche Liebesverständnis, dem sie das rauschhafte Lieben als Praktik entgegensetzt, und übernimmt den Herz-Topos aus der Empfindsamkeit und Romantik, wenn sie das Herz als Zentrum der Poesie und des Gefühls bestimmt. Doch redefiniert sie diesen Topos oder Diskurs, indem sie das Herz als krankend an den Einengungen durch die Subjektordnungen darstellt, womit sie die Ohnmacht des Künstlers im Wilhelmismus ins Bild setzt. Lasker-Schülers Montagetechnik ist Bild für

---

<sup>49</sup> Hallensleben (1999) 210, Anm. 45.

die neue Subjektform: Die intendierte Identität von schreibendem und beschriebenem Ich einerseits und die Verweigerung der Identität durch die Aneignung verschieden aufgefasster Ichs andererseits kann als Spiel im Schiller'schen Sinne verstanden werden, Veränderung und Identität zu vereinbaren. Mit der Transgression in die surreale Welt einhergeht die Neucodierung des Ichs. Viele Irritationen auf der strukturellen und figürlichen Ebene erschweren das Involvement des Lesers. Weder ist durch das Spiel mit den Figuren eine Textnähe einfach noch eine Selbstnähe. In der Ungewissheit und in der Kontingenz wird der Leser allein gelassen und dadurch zum Teil des Spiels. Dass alles so und auch ganz anders sein kann und das Ich so und auch ganz anders sein kann, ist die Erkenntnis, die der Leser von Lasker-Schülers Roman erhält. Es ist die Einsicht, dass Subjektformen individuell, dynamisch und kontingent sind, bestimmt sind durch Ordnungen und Kulturen, die aber genauso dynamisch sind und durch neue Idiosynkrasien transformiert werden können. Dies gelingt nicht zweifelslos und immer, auch Rückschritte sind zu verzeichnen.

In der Postmoderne und verstärkt im 21. Jahrhundert wird Lasker-Schülers Spiel mit „verschieden aufgefassten Ichs“ fortgeführt, wenn die Grenzen zwischen Fiktion und Realität verschwimmen, im anonymen Schutzraum des Internets Selbste kreativ geschaffen werden können und im Cyberspace nur aus „Buchstabengebilden“ und inszenierten Selbstentwürfen, aus „virtuellen Fantasiegestalten“, „illusionistischen Phantombildern“,<sup>50</sup> eine ephemere Liebe entsteht.

Seit Anbeginn der Gattungsgeschichte war der Briefroman immer auch durchwoben von autobiographischen Momenten, so schon bei La Roche und Goethe, bei Hölderlin und Mereau. Lasker-Schüler und Mereau verwenden dabei eine Montagetechnik, während die anderen eine Parallelisierung der eigenen Lebens- oder Erfahrungsgeschichte mit derjenigen der Romanfiguren wählen. Diese Tradition setzt sich bei Walter Jens, Barbara Honigmann und Feridun Zaimoğlu fort.

Der Erste Weltkrieg und die Erfahrungen der Weimarer Republik evozierten literarisch zeitkritische Werke. Die gesellschaftskritischen Themen der Romane der Neuen Sachlichkeit aber waren wenig geeignet für den Briefroman, der das Gespräch der Liebenden oder den Monolog eines sich aus der Gesellschaft zurückziehenden Individuums zeigte.

---

<sup>50</sup> So in Glattauers E-Mail-Roman „Gut gegen Nordwind“, S. 19.



## 5.2 Politische Neuorientierung und wirtschaftlicher Aufschwung nach dem Ersten Weltkrieg

Zwei Jahre nach Erscheinen von Lasker-Schülers „Massenlustspiel“ wird die Welt durch ein „Massenmorden“ in ihren Grundfesten zerrüttet. Nach der Ermordung des österreichisch-ungarischen Thronfolgers in Sarajewo am 28. Juni 1914 war dem Machstreben der europäischen Großmächte kein Riegel mehr vorzuschieben. Schon kurz nach Beginn des Ersten Weltkriegs litten die Menschen unter Hunger und waren entsetzt aufgrund des Massentötens an der Westfront, das durch den Einsatz moderner Kriegsgeräte ermöglicht wurde. Die „Abnutzungsschlacht“ von Verdun im Jahr 1916 wurde zum Inbegriff der Grausamkeit des Ersten Weltkrieges.

Am Ende des Krieges waren die Monarchien Deutschland, Österreich-Ungarn und Russland beseitigt, das Osmanische Reich brach auseinander, neue Nationalstaaten entstanden. Am 9. November 1918 wurde in Deutschland die Republik ausgerufen, Kaiser Wilhelm II. musste auf seinen Thron verzichten.

In den Anfangsjahren wurde die Republik von linken und rechten radikalen Kräften bekämpft, die aufgrund der politischen Instabilität und des sozialen Elends viele Anhänger fanden. Im März 1920 versuchten rechtsgerichtete Militärs durch einen Putsch in Berlin die Regierung zu übernehmen, im Ruhrgebiet und in Mitteldeutschland gab es revolutionäre Aufstände. Auch Adolf Hitlers Putsch am 9. November 1923 scheiterte. Als die Reparationsleistungen an Frankreich nicht mehr gezahlt werden konnten, wurde das Ruhrgebiet im Januar 1923 besetzt, woraufhin der von oben angeordnete Generalstreik die Wirtschaft lähmte und die Inflation außer Kontrolle geriet. Erst 1924 setzte nach der Währungsreform eine Phase der politischen und wirtschaftlichen Stabilität ein. In der Mitte der 1920er Jahre entwickelte sich dann allmählich eine konsum- und freizeitorientierte Massenkultur: Täglich gingen etwa zwei Millionen Menschen in Kinos, das finanzkräftige Bürgertum ging in Musiktheater, wöchentlich strömten die Massen in die Sportstadien.

Der Geist der Weimarer Republik war entschieden durch das Erlebnis des Ersten Weltkriegs geprägt, das literarisch aus unterschiedlichen Perspektiven verarbeitet wurde: Als erregendes Abenteuer erscheint der Krieg bei Ernst Jünger („In Stahlgewittern“, 1920, „Der Kampf als inneres Erlebnis“, 1922), als endloser, grausamer Stellungskrieg in Erich Maria Remarques Antikriegsroman „Im Westen nichts Neues“ (1929). In Erinnerung gerufen werden auch Romane vergangener Zeiten: Hölderlin wird mit seinem Briefroman „Hyperion“ als Vorbote einer modernen Welt gedeutet, die den Menschen zerbrechen lässt und ihn von sich selbst und

von der Gesellschaft entfremdet.<sup>51</sup> Auch Stefan George zeigte sich von Baudelaire und Mallarmé inspiriert, durch Hölderlin und Nietzsche beeinflusst, wenn er für die Verewigung kultureller Werte eintrat. Und Georg Büchners Werke, in denen durch eine realistisch-drastische Gesellschaftsbeschreibung Mitgefühl für die Armen und Abscheu vor Autoritäten aufkam, stellten für Linke wie Rechte ein Orientierungs- und Identifikationsangebot dar. Zu den „Klassikern der Republik“<sup>52</sup> zählten ebenfalls die beiden Literatur-Nobelpreisträger Gerhart Hauptmann (1912) und Thomas Mann (1929). Ihre Werke, wie auch Hermann Hesses Romane, etwa „Der Steppenwolf“ (1927), spiegelten als „Biographie der Seele“ „die Zersetzung der alten Welt europäischer Sicherheit“.<sup>53</sup>

Ab Mitte der 1920er Jahre erlebte der im Expressionismus weniger vertretene Roman mit der Neuen Sachlichkeit eine neue Blüte und Popularität, nicht zuletzt durch Thomas Manns Roman „Der Zauberberg“ aus dem Jahr 1924. Es ereignete sich eine Wendung hin zu realitätsbezogenen Darstellungen, die das Verhältnis von Individuum und Masse sowie Aspekte der Alltagskultur thematisierten. Im sogenannten „Zeitroman“ setzte man sich mit gesellschaftlichen Entwicklungen auseinander, so beispielsweise mit dem Leben in der Großstadt (Döblin, „Berlin Alexanderplatz“, 1929), der Situation der neuen Angestellten, mit Arbeitslosigkeit und Verelendung in der Wirtschaftskrise (Erich Kästner, „Fabian“, 1931, Hans Fallada, „Kleiner Mann – was nun?“, 1932).

Vielfach variiertes gesellschaftskritisches Thema der neuen Dramatiker-Generation war der Vater-Sohn-Konflikt, der als Protest der Jugend gegen die „alte Welt“ und deren politischen, sozialen und künstlerischen Konventionen verstanden werden muss. Helden der neuen Dramen repräsentieren Fremde, Leidende, Selbstmörder und Prostituierte, so etwa in den Dramen Bertolt Brechts.

Das Ende des Ersten Weltkriegs und die Novemberrevolution wurden von den Schriftstellern aber auch als Signal für einen Aufbruch verstanden. Damit einher ging eine Entwicklung von neuen Formen in der Literatur zur Zeit der Weimarer Republik. Der Dadaismus führte zu Collage- und Montageromanen, die neuen Medien wie Film und Hörfunk beeinflussten die Literatur und führten zu einer „massenmedialen Revolution“<sup>54</sup>, die zu einer Sezierung des Ichs führte.

---

<sup>51</sup> Siehe: Gay (1987) 87.

<sup>52</sup> Laqueur (1976) 151f.

<sup>53</sup> Laqueur (1976) 160.

<sup>54</sup> Wehler (2008) Bd. 5, S. 397.

### 5.3 Massenmediale Revolution nach dem Zweiten Weltkrieg

Nach den Anfängen des Films im Jahr 1838 wird 1895 der erste Stummfilm übertragen. Die Erfinder, die Brüder Louis und Auguste Lumière, leiten eine mediale Revolution ein: Der Film stellte den Ausgangspunkt für einen paradigmatischen mediengeschichtlichen Wandel dar. Denn Filme, Werbung, Musik- und Videoclips, Talkshows, Skripted Reality-Sendungen lassen noch heute eine medial generierte Weltkultur entstehen, die auf die Identitätsbildung und das Selbst- und Weltverstehen Auswirkungen hat.

Der erste voll-elektronische Fernseher wurde 1926 erfunden. Bis 1939 besaßen Zweidrittel aller reichsdeutschen Haushalte neun Millionen Radiogeräte, die nach 1945 zur „Reeducation“ durch die westlichen Alliierten dienten und später als Transistorradio die Jugendkultur prägten. Bereits 1957 gab es eine Million Fernseher, 1965 besaß jeder zweite westdeutsche Haushalt ein Fernsehgerät, 1978 existierte in 95% der Haushalte ein Fernseher. Daneben blühte die Kinokultur auf: 1956 konnten 6.438 Kinos 817,5 Millionen Besucher vermelden.<sup>55</sup>

Diese Artefakt-Revolutionen strukturierten Zeitlichkeit und Räumlichkeit vollkommen neu und schufen massenmediale Unterhaltung.<sup>56</sup> Durch die „massenmediale Revolution“ setzte ein „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ ein.<sup>57</sup> Der Film brachte neue Formen der Visualität mit sich: Alltagswahrnehmungen wurden imitiert und verfremdende Perspektiven auf Handlungen und Personen hergestellt.<sup>58</sup> Wie die Erfindung des Buchdrucks zur Induktion der lesenden Bevölkerung benutzt wurde und gleichermaßen zur Imitation anregte, übernimmt nun der Film die Vorstellung des nachzuahmenden oder zu bewundernden Lebens und schafft zugleich eine phantastische Welt, in der sich der Zuschauer verlieren kann.

Während anfangs einige fasziniert auf das neue Medium reagierten, schienen andere irritiert zu sein und das Ende der Buchkultur und damit einer Kultur generell zu befürchten: Walter Benjamin<sup>59</sup> sah mit dem Film den „Verlust der Aura“ verbunden, viele Medientheoretiker befürchteten einen Verlust der Schrift durch die neu einsetzende Bilderflut, Hans Magnus Enzensberger<sup>60</sup> machte auf die „Bewusstseinsindustrie“ des Fernsehangebots und deren Manipulationskraft aufmerksam wie Vilém Flusser<sup>61</sup> auf die fremdgesteuerte Massenkultur, Neil Postman warnte in seiner

---

<sup>55</sup> Wehler (2008) Bd. 5, S. 394–396.

<sup>56</sup> Siehe hierzu: Kitler (1987) 235 u. 251ff.

<sup>57</sup> Wehler (2008) Bd. 5, S. 397.

<sup>58</sup> Siehe: Reckwitz (2006) 315–318.

<sup>59</sup> Benjamin (1935/36) 355ff.

<sup>60</sup> Enzensberger (1962) 10.

<sup>61</sup> Flusser (2002) 103.

gleichnamigen Schrift um den „Verlust der Kindheit“ durch Medienangebote, die ein frühzeitiges Nacherleben der Erwachsenenwelt möglich machten.

#### 5.4 Von der Sezierung des Ichs und dem neuen Selbstentwurf

Die „Erfahrung der Gleichzeitigkeit des Unterschiedlichen“<sup>62</sup> führte zur Transformation des Subjekts, da die technologischen Transformationen das Ich sozial vollkommen neu strukturierten.

Der Verlust der bürgerlichen Persönlichkeitsstruktur in den 1920er Jahren führt zur „Sezierung des klassisch-modernen, bürgerlichen Subjekts“<sup>63</sup>. Konnten im 18. Jahrhundert eindeutige Typen ausgemacht werden, so beispielsweise der interessenorientierte „homo oeconomicus“ oder der moralisch integrierte Bourgeois, ist das Subjekt in der Postmoderne aus einer Multiplizität unterschiedlicher Teilidentitäten zusammengesetzt, die nicht mehr in ein kohärentes Selbst eingefügt werden müssen. Das „klassische“ Vernunftsubjekt ist autonom und mit sich selbst identisch, aber nicht autark, weil es zurückgebunden ist durch eine „Vergemeinschaftung“. Das poststrukturalistische Subjekt ist jedoch aufgelöst in Diskurs, Sprache, Ideologie.

Freud entwirft 1923 in seiner Schrift „Das Ich und das Es“ ein Drei-Instanzen-Modell der Psyche. Er sezziert das Subjekt in ein „Es“, das die Wünsche und Triebe äußert, in ein „Über-Ich“, das die Normen und gesellschaftlichen Ich-Ideale vertritt, und in ein „Ich“, das die Außenwelt wahrnimmt und auf sie reagiert. Er benennt die Probleme des Massenindividuum und konstatiert eine Ichschwäche. Zusammen mit Broch sieht er das Subjekt in der Postmoderne im Übergang von der Ambivalenz zur Indifferenz. Marx gar beschränkt die individuelle Freiheit auf die Einsicht in die (von der Partei definierten) Notwendigkeit.

Wie Freud betont auch Nietzsche die unaufhebbare Ambivalenz und Paradoxie des Subjekts, das heteronom gesteuert und somit ein zerfallendes und unterworfenen sei. Nur ein übermenschliches Subjekt könne sein Ich durch das Denken erzeugen. Ebenso hat später Foucault in seiner Schrift „Subjekt und Macht“ (1982) das Subjekt als ein Unterworfenen beschrieben, „das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden“<sup>64</sup> sei. Dabei seien es Diskurse, verstanden als Ordnungen des Denkbaren, Sagbaren, und Ordnungen des Wissens, die Subjektpositionen definierten und ein Feld für verschiedene Positionen der Subjektivität bildeten. Doch auch hier sei das Subjekt ein „Unterworfe-

---

<sup>62</sup> Reckwitz (2006) 278.

<sup>63</sup> Reckwitz (2012) 121.

<sup>64</sup> Foucault (2005) 275.

nes“, da es ein diszipliniertes sei.<sup>65</sup> Foucault sieht den Bruch vom autonomen zum unterworfenen Subjekt, so in seiner Schrift „Die Ordnung der Dinge“ (1966), bereits um 1800.

Etwa zur gleichen Zeit wie Freud hat Heidegger den Menschen in seiner Schrift „Sein und Zeit“ (1927) als „geworfenen Entwurf“<sup>66</sup> beschrieben, der nicht als weltloses Subjekt erst Beziehung zur Objektwelt aufnimmt, sondern von vornherein durch ein „In-der-Welt-sein“ ausgezeichnet ist. Indem sich Heidegger vom Ansatz der Subjekt-Objekt-Spaltung und des „transzendentalen Subjekts“ abkehrt, wie es auch sein Lehrer Husserl vertreten hatte, destruiert er die traditionelle Subjektphilosophie. Er fragt nicht nach dem Seienden, sondern dem Sein, wodurch alles Seiende erst ein Seiendes ist.

Heidegger trifft eine ontologische, auch ontisch-ontologische, Differenz zwischen Sein und Seiendem. „Sein ist jeweils das Sein eines Seienden“<sup>67</sup>, aber nicht darauf reduzierbar: „Das Sein des Seienden ‚ist‘ nicht selbst ein Seiendes.“<sup>68</sup> Indem das Sein als kontextueller Hintergrund die Voraussetzung dafür ist, dass Seiendes ‚ist‘, kann ‚etwas‘ ‚als etwas‘ aufgefasst werden. Trotz der Differenz bleiben Sein und Seiendes aufeinander bezogen. Das eine ist ohne das andere nicht denkbar: Ihr Verhältnis besteht in der Identität der Differenz. Während das Subjekt, das Heidegger als Dasein bezeichnet, sich seiner Möglichkeiten bewusst wird, entwirft es sich schließlich selbst.

Das Dasein hat auf Grund seiner ihm wesentlich zugehörenden Befindlichkeit eine Seinsart, in der es vor es selbst gebracht und ihm in seiner Geworfenheit erschlossen wird. Die Geworfenheit aber ist die Seinsart eines Seienden, das je seine Möglichkeiten selbst *ist*, so zwar, daß es sich in und aus ihnen versteht (auf sie sich entwirft). Das In-der-Welt-sein, zu dem ebenso ursprünglich das Sein bei Zuhandenem gehört wie das Mitsein mit Anderen, ist je unwillen seiner selbst. Das Selbst aber ist zunächst und zumeist uneigentlich, das Man-selbst.<sup>69</sup>

Die Philosophie der Postmoderne zeichnet ein in unterschiedliche Teilidentitäten aufgelöstes Subjekt, das kein kohärentes Selbst darstellt und

---

<sup>65</sup> Siehe: Foucault (2004).

<sup>66</sup> Mit „Geworfenheit“ beschreibt Heidegger die Unausweichlichkeit des Daseins, dass man ungefragt in die Welt geworfen worden ist. Das Dasein ist als Existenz bestimmt durch Geworfenheit und Entwurf, es ist „entworfener Entwurf“. Die Alltäglichkeit des Daseins bestimmt Heidegger als das „*verfallend-erschlossene, geworfen-entwerfende In-der-Welt-sein, dem es in seinem Sein bei der ‚Welt‘ und im Mitsein mit Anderen um das eigenste Seinkönnen selbst geht.*“ (Heidegger, Sein und Zeit, S. 181)

<sup>67</sup> Heidegger, Sein und Zeit, S. 9.

<sup>68</sup> Ebd., S. 6.

<sup>69</sup> Ebd., S. 181.

insofern unterworfen ist, weil es durch Diskurse und seinem „In-der-Welt-sein“ heteronom gesteuert wird.

### 5.5 „Herr Meister. Dialog über den Roman“

Der 1963 von Walter Jens veröffentlichte Roman „Herr Meister“ handelt von dieser soeben beschriebenen Sezierung des Ichs, das aufgelöst für eine Gemeinschaft nicht mehr allein Stellvertreter sein kann, allenfalls in einer Summe von Teilidentitäten, was aber erzähltechnisch schwierig ist und von Jens durch eine Montagetechnik darzustellen versucht wird. Jens' Roman kann auch als „Inszenierung einer Art Ich-Spaltung des Dichters und Wissenschaftlers Jens, mithin also um die erzählerische Auslotung der Problematik der eigenen Künstler-Existenz“<sup>70</sup> gelesen werden, doch ist damit nur die Rahmenhandlung erklärt.

Ende Oktober 1961 hatte Jens den Ruf der TU Darmstadt auf ein Ordinariat für internationale Literatur abgelehnt, weil die Universität Tübingen für ihn kurzfristig ein „persönliches Extra-Ordinariat“ mit einem Lehrauftrag für „Klassische Philologie und Allgemeine Rhetorik“ eingerichtet hatte. Es bahnt sich ein Rollentausch an. Im Wechselspiel von Schriftsteller und Wissenschaftler, von A. und B., wie es im Roman heißt, sind die folgenden Jahre des Menschen Walter Jens geprägt von den Existenzformen des Professors, Kritikers, Redners, Essayisten. Im Brief an Hans Werner Richter kommentiert er die Verschiebung der öffentlichen Wahrnehmung seiner Person vom Autor zum Kritiker: „Ich bin jetzt überall der grosse Literatur-Papst mit der raschelnden Tiara, jeder will einen Vortrag, jeder will das Chef-Orakel der deutschen Gegenwarts-Literatur hören ... und dabei komme ich zu einem Roman überhaupt nicht mehr.“<sup>71</sup>

Wenn man so will, vertritt Walter Jens das Subjekt in der Postmoderne, auch wenn er eine Abneigung gegen die postmoderne Spaßgesellschaft hegte und sie zu ignorieren versuchte: Es ist zusammengesetzt aus einer Multiplizität unterschiedlicher Teilidentitäten, die kein kohärentes Selbst mehr ergeben. Aufgelöst in Diskurs, Sprache und Ideologie (NS-Vergangenheitsbewältigung), hat das Subjekt seine Autarkie verloren. Heideggers Vorstellung vom Menschen als „geworfenen Entwurf“ gar reduziert das Subjekt zur Konstruktion. Nur weil das Sein als kontextueller Hintergrund die Voraussetzung dafür ist, dass Seiendes ‚ist‘, kann ‚etwas‘ ‚als etwas‘ aufgefasst werden.

---

<sup>70</sup> Till (2014) 55.

<sup>71</sup> Richter (1977) 373.

### *Das ästhetische und historische Dilemma*

Jens' Roman „Herr Meister. Dialog über einen Roman“ besteht aus einem Briefwechsel zwischen dem Autor A. und dem Literaturkritiker und Literaturprofessor B. Gemäß der Herausgeberfiktion handelt es sich um einen Briefwechsel von A. und B. zwischen September 1961 und April 1962, den Jens 1963 in drei Teilen herausgegeben hat.<sup>72</sup> Letztlich aber ist es ein Gespräch zwischen dem Literaturkritiker und Autor Walter Jens selbst.

A.s Ausgangsfrage und damit Anlass des Briefwechsels ist, wie seine Grundidee für einen neuen Roman in eine angemessene Form überführt werden kann. Geführt wird eine „Diskussion über die erzähltechnischen und -perspektivischen Möglichkeiten der Aneignung von Wirklichkeit“<sup>73</sup>. Der Roman soll „von jenen Frühlingstagen des Jahres 33“ (S. 229) handeln, wie in das Alltagsgeschehen abrupt ein totalitäres Terrorregime einbricht, in kürzester Zeit sich die Angst ausbreitet und radikale gesellschaftliche und politische Veränderungen eintreten:

Freunde werden über Nacht zu Feinden; die ältesten Gegner geben einander die Hand. Nachbarn weichen sich tagsüber aus, blicken zur Seite, vermeiden den Gruß, um sich dann nachts, als wäre nicht das Geringste geschehen, zu besuchen [...]. Das schlechte Gewissen regiert, viele machen Abschiedsbesuche oder gehen, wenn ein Jude vorbeikommt, auf die andere Seite. (S. 230)

Schauplatz der Geschichte soll eine „kleine Universitätsstadt“ (S. 229) sein mit einem Philosophen als Hauptfigur und einem melancholischen Professor namens „Herr Meister“. A. bittet B. um historisches Material, wonach die Geschichte und die Charaktere gebildet werden können.

B. warnt A., dass solch ein historisches Ereignis nicht in einen Roman transformiert werden könne, ohne den historischen Hintergrund mit Fakten zu beschreiben: „Hitler ist Hitler und ein Hakenkreuz ist ein Hakenkreuz. Da bleibt kein Raum für Nebentöne, überraschende Valeurs und geheime Nuancen.“ (S. 233f.) Die einzige Möglichkeit sieht B. darin, die „Historie auf die Gleichnisebene“ (S. 234) zu erheben.

Das neue ästhetische Prinzip, worüber A. und B. nachdenken, soll lauten: „synoptische Vergegenwärtigung, Montage der Zeiten und Räume [...] Poesie der Relation“ (S. 274).<sup>74</sup> Dadurch wird im Roman aber nicht „derselbe Inhalt“ stufenweise auf andere Ebenen seiner Reflexion ge-

---

<sup>72</sup> Der Roman wird im fortlaufenden Text unter Angabe der Seitenzahl zitiert nach: Walter Jens, *Der Mann, der nicht alt werden wollte. Roman / Herr Meister. Dialog über den Roman*, München 1987, S. 225–297.

<sup>73</sup> Kraft (1975) 78.

<sup>74</sup> Die Sechziger Jahre werden unter dem Begriff „Politisierung der Literatur“ zusammengefasst.

bracht<sup>75</sup>, sondern nebeneinander die Teilidentitäten des Ichs gezeigt, die aber die Gesellschaft noch nicht ausmachen.

A. teilt im nächsten Brief die „Hattington“-Parabel mit, die – als erstes Bild – soziale Phänomene der NS-Zeit zu pointieren versucht:

Kurz nach Hattingtons Ausbruch aus dem Zuchthaus herrscht Misstrauen in der Stadt. Die Polizei durchsucht alle Winkel der Stadt, Bürger haben entsicherte Revolver neben dem Bett, nach 22 Uhr geht niemand mehr auf die Straße. Dann beginnt die „Hexenjagd“ (S. 240), die Bürger rotten sich zusammen, es kommt zu Tötlichkeiten, im Namen Hattingtons werden alte, längst verjährte Rechnungen beglichen. Dann findet man Hattingtons Leiche nur hundert Meter vom Zuchthaus entfernt. „Weiter war er nicht gekommen, bei seinem Ausbruchversuch im November.“ (S. 241) Die Lehre der Fabel soll lauten: „Es gibt nicht viele Leute in unserer Stadt, die frei sind von Schuld.“ (S. 241) B. lobt die Parabel, weil sie etwas schildere, das sich „jederzeit und überall ereignen“ könne (S. 242), während ein Roman lediglich enthülle, was einmal geschehen sei und „sich doch nie zu wiederholen“ brauche (S. 242). Doch besitzt die Parabel zwei Mängel: Sie spricht von wenigen, die frei sind von Schuld, doch auch die, die nichts taten und zuschauten, machten sich schuldig. Und „nur die Verbrecher werden vorgeführt, nicht aber die Gesellschaft, deren Mitglieder sie waren“.<sup>76</sup> Dies wird im nächsten Bild umgesetzt.

A. überlegt, die Pest als „Seelenkatalysator“ (S. 244) einzusetzen: In Wittenberg bricht 1527 die Pest aus, Intellektuelle und Reiche fliehen ins Exil nach Jena, nur der „melancholische Luther“ (S. 244) bleibt zurück und versorgt die Pestkranken. Auch Hamlet soll nach Wittenberg kommen, auf Luther, den „Herrn Meister“, treffen, sich bei der Pflege der Kranken an der Pest anstecken und genesen und wieder zurück nach Dänemark reisen. Hamlets und Luthers Melancholie erklären sich aus ihrem reflektierten Zweifel und sind Ausdruck der Ohnmacht des Menschen. Gesiegt hat die Pest (S. 245), weil durch sie eine Gesellschaft aufgelöst wird, ohne dass die Ursachen bekannt sind. Die Legende soll „das Air der melancholischen Satire“ (S. 248) atmen: Aber ist der antisemitische Schriften verfassende Luther das geeignete Bild für eine Person des Widerstands gegen die Seuche?

Kurzzeitig verwirft A. kurz vor Weihnachten 1961 sein Projekt, verdichtet dann aber in einer indirekten Vorgehensweise Hamlet zu Odysseus und einem „homunculus tristis“ (S. 251), der genauso gut „Niemand“ oder „Meister“ heißen könne. (S. 251)

Die Parabel vom Sargverkäufer, die A. im Brief vom 31. Januar 1962 mitteilt, knüpft an das ursprüngliche Thema an: Wie verhalten sich die

---

<sup>75</sup> Kraft (1975) 90.

<sup>76</sup> Kraft (1975) 84f.



Menschen in sozialen Extremsituationen. Der Sargverkäufer in einer Kurstadt schadet dem Absatz der anderen Geschäftsinhaber, weil niemand in die Gegend kommt, wo ihnen der Tod begegnet. Wie vor der Pest fliehen die Menschen vor dem Todesboten, dem Sargverkäufer, bis schließlich das Übel selbst vertrieben wird und der Sargverkäufer bald darauf stirbt. Das Übel ist beseitigt, das Verhalten der Menschen ist gleich schlecht geblieben. Niemand allein ist es gewesen, aber niemand war auch nur neutral, weil er Interesse oder Desinteresse an der Sache hatte.

B. reagiert auf A.s Ausführungen auf philologisch-poetologischer Ebene, er kommentiert und reflektiert literaturkritisch. Es wird darüber diskutiert, wie erzählt werden soll, mit dem Realismus und der Erzählperspektive des traditionellen Romans oder mittels einer Parabel, aus der Sicht des Einzelnen oder eines Standes, es wird darüber nachgedacht, wie die Personen dargestellt werden, ob als Charaktere oder als Typen und Kunstfiguren, es wird darüber gestritten, wie die historische Wirklichkeit literarisch implementiert werden kann, indem man „historische Miniaturen zeichnet“ (S. 235) oder die „Historie auf die Gleichnisebene“ (S. 234) hebt. Der Roman will eine Gesellschaft beschreiben, aber kann dies nicht an Individuen, weil sie nur in der Totalität die Gesellschaft, die beschrieben werden soll, ausmachen.<sup>77</sup>

Die wechselseitige Durchdringung von Poesie und Philologie führt schließlich zum Prozess der Ernüchterung. Es fehlt an einem ästhetischen Konzept, das Thema in einen Roman zu fassen. Nachdem Adorno bereits 1950 konstatiert hatte, dass es nach Auschwitz „barbarisch“ sei, ein Gedicht zu schreiben, müssen auch A. und B. erkennen, dass konventionelle Mittel, beispielsweise ein mimetisch-dokumentarisches Verfahren, nicht mehr genügen. Das neue Prinzip müsse lauten: „synoptische Vergegenwärtigung, Montage der Zeiten und Räume [...]: Poesie der Relation“ (S. 274).

Am Ende des Romans in Briefen steht schließlich die lakonische Bemerkung, dass der „Dialog in Briefen“ (S. 296) nun vollendet sei, und wird Marc Aurel zitiert: „Was ein geplantes Werk aufhält, wird selber zum Werk.“ (S. 297) Schreibend entrinnt A. der „Haltung der Nicht-Repräsentierbarkeit der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft“<sup>78</sup>, jedenfalls nicht in bisher benutzten ästhetischen Formen. In der Montage wird eine Gesellschaft gezeigt, in der Einzelne handelten, auch durch ihr Untätigsein, aber die Bedingungen, die zum Handeln führten, werden nicht genannt. Eine Romanfigur allein kann die Taten einer Gesellschaft und ihre Beweggründe nicht repräsentieren. Erst in der Zusammenschau der montierten Erzählungen ergibt sich eine Synopse, die aber unvollstän-

<sup>77</sup> Vgl. Kraft (1975) 90: Der Roman stellt „nicht die Lebensgeschichte eines Individuums“ dar, sondern dient als „Beschreibung einer Gesellschaft“.

<sup>78</sup> Ostheimer (2013) 130.

dig ist: Gezeigt werden zum Handeln Getriebene, aber nicht die Bedingungen, aus denen heraus sie entstanden. Diejenigen, die die Bedingungen erkannten, versanken im reflektierten Zweifel, aber nur weil sie neutral waren und „Niemand“ hießen, bedeutete es nicht, dass sie nicht auch Täter waren. Die Bedingungen, Diskurse, die aus dem einfachen Dasein ein solches Sein machten, bleiben unausgesprochen.

### *Montage der Zeiten und Räume*

Der Briefwechsel ist ein Gespräch über die Möglichkeiten, die Schrecken der NS-Zeit in einen Roman zu transportieren. Indem das Gespräch abbricht und der Roman ungeschrieben bleibt, bezeugt die Form die Unmöglichkeit dieses Vorhaben zu realisieren, gerade im Jahr 1963, als der erste Frankfurter Auschwitz-Prozess begann und den Holocaust und die NS-Vernichtungspolitik in den Fokus der gesellschaftlichen Wahrnehmung rückten. Der Roman, der im Entstehungsprozess stecken bleibt, soll zeigen, unter welchen Bedingungen die Menschen gezwungen werden sich so zu zeigen, wie sie wirklich sind. Soziale Extremsituationen wie der Februar 1933, der Ausbruch eines Gewalttäters (Hattington-Parabel) oder die Pest 1527 in Wittenberg offenbaren das menschliche Fehlverhalten, es wird nach Sündenböcken gesucht, Unrecht im Namen eines anderen getan. Damit zeigte der Roman auch, was bestimmte Bedingungen mit den Menschen machen. Die einen werden zu Tätern, die anderen zum „homunculus tristis“, der in seiner Untätigkeit aber auch handelt. Dass der Roman dann nicht geschrieben wird, ist ein ästhetisches und persönliches Problem – Jens hätte sich zur Postmoderne bekennen müssen –, aber kein inhaltliches Problem. Denn das Thema haben in den sechziger Jahren andere in Romanen behandeln können (Koeppen, „Der Tod in Rom“; Uwe Johnson, „Das dritte Buch über Achim“; Max Frisch, „Stiller“).

In der Aufspaltung der Figuren zeigt sich auch das Dilemma des Subjekts im Poststrukturalismus. Dem Subjekt als Konstruktion gelingt es nicht auszubrechen und sein Selbst zu formen. Es ist sich selbst unterlegen. Das Abbrechen des Projekts offenbart den Mangel an ästhetischen Formen, die sich dafür eignen, ein historisches Ereignis literarisch zu verarbeiten und Subjektivität herauszustellen. Im Brief vom 15.1.62 schlägt B. seinem Briefpartner vor, entweder sich für die Form des Briefromans zu entscheiden oder ganz auf die Ich-Erzählung zu verzichten, wenn es ihm darum geht, die „Antithetik von Gelten und Sein“ (S. 257) der Hauptfigur herauszustellen, also zu zeigen, wie Herr Meister sich selbst sieht und wie er anderen erscheint. Der Antwortbrief A.s ist „leider verlorengegangen“ (S. 258). Doch am Ende des Briefwechsels ist dann genau das entstanden: ein „Dialog in Briefen“ über Herrn Meister, der eigentlich A. selbst ist: „Machen wir doch endlich ernst: Sie heißen Herr Meister;

meinen Sie, ich hätte nicht gehaut, daß Hamlet und Luther, Nagel und Jones – immer nur Sie selbst sind?“ (S. 292)

Das Gespräch zwischen A. und B. dokumentiert die Notwendigkeit einer neuen literarischen Epoche. Die Literatur hat nicht mehr die Aufgabe zu informieren, diese Rolle haben im 20. Jahrhundert die neuen Medien des Fernsehens und Rundfunks übernommen. „Wissenschaft und Kunst sind nicht mehr zu verschmelzen“<sup>79</sup>, bemerkte schon Adorno. „Mit ‚Herr Meister‘ hört Walter Jens auf Romane zu schreiben“<sup>80</sup>, resümiert Till. „Ein solches Scheitern“, so Till, konnte nur ein „einziges Mal erzählt und nicht wiederholt werden“.<sup>81</sup> Danach wendet sich Jens „unter Aspekten der Wirkungsintentionalität“<sup>82</sup> dem Fernsehen zu und schreibt „Fernsehspiele“.

Damit ist das gescheiterte „Herr Meister“-Projekt auch Bild für das Zusammensinken der Literatur vor dem Medienwandel. Wenn sie über historische Fakten nicht mehr zu berichten braucht und sie auch nicht mehr angemessen ästhetisch literarisch verarbeitet werden können, dann bleibt nur die Hinwendung zum neuen Medium oder die Kritik am Politischen, Gesellschaftlichen, Sozialen. Zu dieser Kritik gehört auch die an der Unterworfenheit der Frau.

## 5.6 Das unterworfene Subjekt der 1980er Jahre

In der Mitte des 20. Jahrhunderts prägte Simone de Beauvoirs Werk „Das andere Geschlecht“ (1949) den Feminismus entscheidend. Ihre Grundaussage ist: „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es.“<sup>83</sup> („On ne naît pas femme, on le devient.“) Für Beauvoir sind Frauen von den Männern zum „anderen Geschlecht“ gemacht worden, weil der Mann sich als absolut, essentiell, als Subjekt gesetzt habe und der Frau die Rolle der Anderen, des Objekts zugewiesen habe. Die Frau werde immer in Abhängigkeit vom Mann definiert, weswegen sie, wenn sie ihrer „Weiblichkeit“ gerecht werden will, sich aus ihrer passiven Rolle herausbegeben und sich als freies Subjekt durch Aktivität selbst entwerfen muss. Ähnlich argumentiert auch Michel Foucault. Für ihn ist „Subjektwerdung“ ein „Unterwerfungsprozess in machtdurchzogenen, diskursiven Strukturen“, in „Diskursen“, die Ort der Konstitution und Konstruktion sozialer Wirklichkeit sind.<sup>84</sup>

---

<sup>79</sup> Adorno (1970) 344.

<sup>80</sup> Till (2014) 56.

<sup>81</sup> Till (2014) 57.

<sup>82</sup> Jens (1970) 371.

<sup>83</sup> Beauvoir (1951) 334.

<sup>84</sup> Foucault (1992) 12ff.

Judith Butler knüpft an Foucaults poststrukturalistische Sichtweise des Unterwerfungsprozesses bei der Subjektwerdung an und untersucht das Verhältnis von Subjekt, Körper und Macht in ihrem ersten Werk „Gender Trouble“ (1990). Auf John Austins Sprechakttheorie zurückgreifend, wonach Identitäten durch die performative Kraft von Sprache konstruiert werden, stellt sie heraus, dass auch die Geschlechtskategorien durch den Sprechakt geformt und durch die Wiederholung bestätigt werden. Wenn Identität und Gender performativ konstruiert werden, dann müsste diese Festlegung, so Butler, durch Performanz auch wieder verändert werden, beispielsweise durch die Parodie der Geschlechtsidentität (Drag Queens, Drag Kings, Butch- und Femme-Beziehungen).

„Subjektivation“ bezeichnet bei Butler ein Paradox, nämlich „den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung“<sup>85</sup>. Erst aus der Unterwerfung kann etwas Individuelles entstehen. Während sie das Subjekt als die „sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeiten“<sup>86</sup> versteht, bezeichnet sie das Individuum als den Ort des Subjekts, den Ort, wo Individuelles entsteht. Die Macht sei nicht vom Körper, von den Subjekten zu trennen, da Körper immer innerhalb bestimmter Zwänge und Einschränkungen entstünden. Deswegen ist für Butler das Subjekt auch nicht ein fixer Status quo, sondern einer ständigen Transformation seines Selbst ausgesetzt. Erst in der Wiederholung spezifischer körperlicher Akte werde ein Subjekt bestimmter Form geschaffen. Letztlich führe jedoch der stete Wandlungsprozess zu einer Destabilisierung von Subjektidentitäten.

Das aus dem Lateinischen entlehnte Wort „Subjekt“ trägt diesen Moment in sich: Das „Subjectum“ ist das Unterworfene, das Opfer, der Spielball von Ideologien und Machtkonstellationen.

### 5.7 „The Color Purple“

Ein literarisches Beispiel für das „unterworfene Subjekt“ der 1980er Jahre findet sich in einem Us-amerikanischen Briefroman, der auch in Europa und in Deutschland populär wurde: Der Roman „Die Farbe Lila“ (Originaltitel: „The Color Purple“) der US-amerikanischen Schriftstellerin Alice Walker aus dem Jahr 1982 diente als Vorlage für ein Musical gleichen Titels (2005) und wurde 1985 von Regisseur Steven Spielberg mit Whoopi Goldberg in der Hauptrolle verfilmt. Walker gewann 1983 mit dem Briefroman als erste schwarze Frau den „Pulitzer-Preis“.

Die Handlung spielt im ländlichen Georgia im Süden der Vereinigten Staaten von Amerika in den 1930er Jahren und fokussiert die niedrige ge-

---

<sup>85</sup> Butler (2001) 8.

<sup>86</sup> Butler (2001) 15.

sellschaftliche Stellung afro-amerikanischer Frauen. Themen wie Inzest, patriarchale Gewalt und lesbische Liebe werden explizit verhandelt.

Die vierzehnjährige Celie, Protagonistin und Ich-Erzählerin der Geschichte, beginnt Briefe an Gott zu schreiben, da sie sonst niemanden hat, dem sie ihr Leid anvertrauen kann: Ihre Mutter ist todkrank und weist ihren Mann Alphonso, von dem Celie glaubt, dass er ihr Vater ist, zurück. Dieser drängt sie in die Rolle der Ehefrau und missbraucht sie regelmäßig. Celie wehrt sich nicht gegen die Vergewaltigungen, um ihre jüngere Schwester Nettie vor ähnlichen Übergriffen zu schützen. Zweimal wird Celie schwanger, beide Male gibt ihr Vater die Kinder nach der Geburt zur Adoption frei. Celie weiß nicht, wo sie sind und wie es ihnen geht.

Als Celies Mutter stirbt, heiratet ihr Vater erneut und drängt sie in eine Ehe mit einem völlig fremden, verwitweten Mann, den sie nur „Mr.“ nennt. Sie muss den Haushalt erledigen, seine Kinder erziehen, die Feldarbeit erledigen und wird von ihm und seinen Kindern grausam behandelt. Ihr Ehemann schlägt und missbraucht sie, doch es fehlt Celie an Kraft und Mut, gegen die wiederholte Unterdrückung zu rebellieren. Als ihre jüngere Schwester bei ihr Schutz sucht vor den Übergriffen des Vaters, dauert es nicht lange, bis „Mr.“ auch ihr nachstellt. Celie schickt Nettie zu einer wohlhabenden und gepflegten schwarzen Frau, die sie von Einkäufen kennt und die unbekannterweise Celies Kinder adoptiert hat. Nettie flieht zu ihr und verspricht Celie, ihr regelmäßig zu schreiben. Da Celie aber nichts mehr von ihrer Schwester hört, glaubt sie, dass Nettie tot ist.

Einige Zeit später erkrankt Shug Avery, die Geliebte von „Mr.“, und zieht bei ihnen ein. Es stellt sich heraus, dass sie die Mutter all seiner Kinder ist. Celie pflegt sie und ist fasziniert von der schönen und selbstbewussten Sängerin. Die beiden ungleichen Frauen werden Freundinnen. Durch die Gespräche mit Shug erfährt Celie, dass körperliche Liebe nichts mit Gewalt zu tun hat. Sie gewinnt an Selbstachtung und Selbstbewusstsein. Sie beschließt durch den Verkauf von selbst genähten Hosen finanziell unabhängig von „Mr.“ zu werden. Obwohl Shug inzwischen wieder verheiratet ist, geht sie eine sexuelle Beziehung mit Celie ein. Auf ihrem Weg zur Emanzipation entdeckt Celie mit Hilfe von Shug viele Briefe von Nettie, die „Mr.“ vor ihr versteckt hatte. Diesen Briefen entnimmt sie, dass Nettie inzwischen mit Celies Kindern bei Missionaren in Afrika lebt. Zu ihnen gehört die wohlhabende Frau, zu der Celie ihre Schwester geschickt hatte. Außerdem erfährt sie, dass Alphonso ihr Stiefvater ist. Ihr biologischer Vater wurde von weißen Männern ermordet, weil sie ihm seinen Erfolg im Geschäft missgönnten. Ihre Mutter erlitt einen Nervenzusammenbruch, was Alphonso ausnutzte und das Vermögen der Familie an sich nahm. Dank ihres zunehmenden Selbstbewusstseins und Shugs Zuneigung bringt Celie schließlich den Mut auf, ihren Ehemann zu verlassen. Als ihr Vater stirbt, erben Celie und ihre Schwester das Elternhaus,

Nettie kehrt mit den Kindern aus Afrika zurück und für Celie beginnt nun ein neuer, glücklicher Lebensabschnitt.

Sexismus und Rassismus sind ständige Themen in dem Roman und spiegeln die sozialen Umstände und Gegebenheiten in den USA der 1930er Jahre. Walker aber verknüpft mit dem historischen Sujet eine aktuelle Kritik an der immer noch ausgeübten Gewalt an Frauen und rassistische Anfeindungen. Der Gewaltausübung von Alphonso und „Mr.“ und dessen Sohn Harpo gegenüber den Frauen treten die Frauen – Celie, Nettie, Shug, Harpos Frau Sofia – am Ende gemeinsam entgegen. Celies und Netties biologischer Vater fällt einem rassistischen Angriff zum Opfer und auch Nettie berichtet in ihren Briefen aus Afrika, dass amerikanische Schwarze rassistisch gegen Schwarzafrikaner handelten.

Einige Frauencharaktere im Roman durchbrechen die traditionellen männlichen oder weiblichen Genderrollen: Shugs sexuelle Durchsetzungsfähigkeit, Celies Unternehmen, Hosen für Frauen zu nähen, Shugs und Celies Affäre, Sofias Dominanz gegenüber Harpo, die Unfähigkeit und der Widerwille der Männer, für das Wohl von Frau und Familie zu sorgen, sind einige Beispiele. Die Idee von Weiblichkeit unter afro-amerikanischen Frauen wird kontrastiert mit der Unfähigkeit der Männer, für Frau und Familie zu sorgen. Das normative Rollenbild der Männer wird als Ursache für deren Gewalt dargestellt.

Die enge Verbindung zwischen den weiblichen Figuren betont Walker stark. Nicht nur stellt sie heraus, wie wichtig die Beziehung zwischen den Schwestern Celie und Nettie ist, denn nur so erträgt Celie all die Strapazen, sondern auch zwischen den Schwestern und Shug, Sofia und der wohlhabenden Missionarin. Die Frauen verstehen, wer sie sind, und entwickeln Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein: Insbesondere erstarkt Celie und nimmt ihr Leben selbst in die Hand. Sie erlangt so Zufriedenheit und Freiheit von Unterdrückung. In einer Rezension im „Spiegel“ vom 18. August 1986 heißt es über den Roman, er münde

in eine Art sanfter feministischer Utopie: Celie, die ewig Getretene, wird durch die Zuneigung von Frauen gestärkt und fähig, sich aus ihrem häuslichen Gefängnis zu lösen. Ihr großes Vorbild, die Sängerin Shug Avery, vereint Züge moderner, entschlossener Emanzipation mit der traditionellen Selbständigkeit der schwarzen Blues-Interpretinnen.<sup>87</sup>

Kritische Gegenstimmen beklagten hingegen die sexuelle Deutlichkeit, die Derbheit der Sprache, die Darstellung von Gewalt und Homosexualität im Roman sowie die stereotype Zeichnung von gewalttätigen schwar-

---

<sup>87</sup> o. V.: Sanfte Utopie, in: „Der Spiegel“ 34 (1986) 162. Abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13519822.html> (letzter Aufruf: 9.7.2021)

zen Männern.<sup>88</sup> Dies führte dazu, dass der Roman in den USA in einigen Büchereien und Bibliotheken aus den Regalen genommen oder als Schullektüre verboten wurde. Die Liste der „Banned and/or Challenged Books“ der amerikanischen Büchereigesellschaft (American Library Association) führt darüber Protokoll.<sup>89</sup> Noch 2002 und 2008 setzten sich Eltern in North Carolina und Virginia dafür ein, dass der Roman aus den Schulbibliotheken entfernt und nicht im Unterricht besprochen wird.

Eine Tabuisierung von sexistischer und rassistischer Gewalt im schulischen, privaten und gesellschaftlichen Kontext verhindert aber wohlmöglich eher, Heranwachsende zum Prozess der Subjektwerdung anzuleiten und sie nicht zum Spielball von Ideologien und Machtkonstellationen werden zu lassen.

### 5.8 Das aus vielen Ichs montierte Subjekt – Else/Tino/Jussuf und A./B.

Else Lasker-Schülers „Herzensbriefe“ und Walter Jens’ Freundschaftsbriefe sind autobiographisch zu verstehende Texte, aber keine autobiographischen Schriften. Indem Lasker-Schüler „verschieden aufgefaßte Ichs“ in Szene setzt und sich im wirklichen Leben als ihre Romanfiguren gibt und kleidet, sich zudem mit deren Namen ansprechen lässt, stellt sie das Konzept der Autorschaft in Frage, lässt die Grenze von Fiktionalität und Realität verschmelzen. Die Briefe dienen auch der Selbstpräsentation und Selbstinszenierung. Ihr „Spiel“ kann aufgefasst werden als avantgardistisches Kunst-Event. Bei Jens dient das autobiographische Moment in seinem Briefroman als Lese- und Verstehensfigur: Die Unmöglichkeit einen Roman über die NS-Zeit zu schreiben, zeigt das Dilemma des Intellektuellen der Nachkriegsjahre. Beide arbeiten mit einem modernen Verfahren der Textkomposition, der Montage: Bei Lasker-Schüler sind es Briefe, Postkarten, Telegramme, Gedichte und Bilder, die eine zweifache Bild-Text-Hybride bilden, bei Jens Briefe, Gesprächsteile und Parabeln, die als Text-Text-Hybride bezeichnet werden können. Beide Romane können als politische Texte gelten, und beide Autoren versuchen durch ein Spiel mit der Form aus den von ihnen stark empfundenen Einengungen des politischen Lebens zu entinnen. Schiller unterschied in den „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ zwischen dem sinnlichen Trieb, der Veränderung fordert, und dem Formtrieb, der zu Beharrlichkeit und Einheit drängt. Else Lasker-Schüler gelingt es, im Spiel aus den Rahmungen, die der Formtrieb vorgibt, hinauszutreten. Doch auch sie scheitert bei der Transgression von Ort und Zeit, weil ihre Kunst im Wilhelminismus fol-

<sup>88</sup> Vgl. Bobo (1989).

<sup>89</sup> Vgl. die Liste „Banned and/or Challenged Books“ der American Library Association (ALA).

genlos blieb. Der Kaiser bestimmte nämlich, was Kunst ist. Jens' Projekt, einen Roman über die NS-Zeit zu schreiben, scheitert am Formtrieb: „Herr Meister“ sollte sein letzter Roman sein. Beide Autoren scheitern, weil sie Veränderung wollen (sinnlicher Trieb). Walter Jens findet dafür nicht die richtige Romanform, Else Lasker-Schüler findet zwar die richtige Form in Gestalt der Montage, aber stößt auf zu wenig Resonanz. Das Scheitern an dem Formtrieb wird in beiden Texten und Biographien nahezu gleichgesetzt mit der Trennung vom Ehemann, Herausgeber und Gesprächspartner oder der drohenden Trennung zwischen Freunden, die nur die zwei Seiten eines Ichs sind.

An beiden Romanen wird das Dilemma des Subjekts nach den jeweiligen Weltkriegen deutlich: Das Subjekt ist seziiert in ein Ich, das nach Veränderung strebt, und ein Ich, das sich aus seinen Rahmungen nicht befreien kann. Else Lasker-Schüler gelingt es besser durch ihr Auftreten in Männerkleidern oder durch die Annahme fiktiver Persönlichkeitsstrukturen Grenzen zu überschreiten. Sie codiert in ihren Romanen ein neues Frauen- und Künstlerbild der Avantgarde. Der Intellektuelle der 1960er Jahre hingegen findet keinen Weg aus der Sezierung des Ichs. Denn die Multiplikation des Ichs beschreibt den Weg in die Postmoderne, den Jens nicht beschritt. Lasker-Schüler und Jens zeigen in ihren Briefromanen Subjekte, die aus verschiedenen Subjektformen zusammengesetzt, montiert sind. Dieses Subjektbild ist Ergebnis der in Philosophie und Gesellschaft geführten Diskurse in Reaktion auf die Transformationen in Politik und Wirtschaft, in den Medien und im sozialen Miteinander. Zu den Veränderungen in den Subjektordnungen und den veränderten Diskursen und Praktiken in der Subjektkultur haben Individuen beigetragen, indem sie Idiosynkrasien schufen, und auf diese Veränderungen haben Individuen akzeptierend reagiert, so dass sich die entworfenen Subjektbilder als Subjektformen durchsetzen konnten. Dass diese neue Subjektform aber eine aus vielen Typen zusammengesetzte, in sich dynamische und kontingente ist, macht sie schwer fassbar und generalisierbar. Aber gerade gegen eine Generalisierbarkeit wendet sich das postmoderne Subjekt, wodurch Diskurse über Vielfalt, Diversität und Hybridität entstehen.

Ein gelingendes Bild für die Autarkie des Selbst schuf Walker in ihrem Briefroman. Walker entwirft in ihrem Briefroman eine Idee von postmoderner Weiblichkeit, die gekennzeichnet ist durch eine Frauengemeinschaft, die sich aus der männlichen Unterdrückung gemeinsam zu befreien sucht. Die gleichgeschlechtliche Partnerschaft ist Bild für die gleichwertige, gleichberechtigte Partnerschaft und für die Autarkie des Selbst, das sich befreit hat von Vorgaben und Normen der Subjektkultur und der Subjektordnungen und beiträgt zu einer Transformation im Denken und Handeln.



Diversität und Hybridität tragen dazu bei, dass es nicht die eine, gar richtige, vielleicht wünschenswerte, aber nicht allgemein anzustrebende Reaktion des Lesers gibt. Denn dieser ist durch die ihn umgebende Subjektkultur und Subjektordnung geprägt, die wiederum auch dynamisch ist, weswegen selbst die eigene Rezeptionshaltung nach Jahren eine andere sein kann. Eine Bewertung der Texte und der in ihnen vorgestellten Subjektbilder ist abhängig vom eigenen Rollenverständnis und von den jeweils prägenden Subjektordnungen. Mithilfe von Lasker-Schülers Roman lässt sich mit den Schülerinnen und Schülern hervorragend über das eigene Rollenverständnis diskutieren: Welche „Masken“ und „Rollen“ tragen sie? Welche Rahmenbedingungen sind verantwortlich dafür, die jeweiligen Masken aufzuziehen? Können sie sich mit Lasker-Schülers Entwurf der „verschieden aufgefassten Ichs“ oder Jens' Entwurf des montierten Ichs identifizieren? (Verstehensphase I und II) Indem zusätzlich die historischen Kontexte herangezogen werden, gelingt Einsicht in die gesellschaftshistorische Diskussion und Brisanz, in der die Romane entstanden sind. Es geht um das Verhältnis von Künstlern und Literaten zum Staat. Es wird in den literarischen Texten über den Umgang mit der nationalen Vergangenheit diskutiert, die Unterdrückung der (künstlerischen) Freiheit seitens der Politik angeklagt sowie die Diskriminierung bestimmter Gruppen kritisiert. Mithilfe dieses Kontextwissens werden die entsprechenden Romane in ihrer historischen Bedeutung eventuell neu oder präziser erkannt. Gleichzeitig dient der historische Blick der Selbstkritik: Welche Rollen werden heute von uns erwartet, welche meine ich erfüllen zu können, welche will ich nicht übernehmen? Wie frei bin ich in dem, was ich tun will und darf? (Verstehensphase III) Dies sind existenziell-philosophische Fragen, die mit den Heranwachsenden diskutiert werden können und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung voranbringen – in welche Richtung ist freilich unentschieden. Ob das „Fühlhorn“ nur noch im Haus bleibt, nur noch in die Richtungen ausgestreckt wird, wo kein Widerstand erfolgt, oder Narben in Kauf genommen werden, wenn gegen Widerstände angegangen wird, ist Entscheidung des jeweiligen Subjekts, das aber gelernt hat, Entscheidungen mit Wissen und Abwägung zu treffen. In einer Meta-Reflexionsphase (Verstehensphase IV) können die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, ihre Position handelnd-produktiv oder personal-kreativ darzulegen.

## 6. Selbstvergewisserung des hybriden Subjekts der Jahrtausendwende

Das Selbst ist am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein Korrelat wechselnder Subjektivierungsweisen. Es lässt sich eine Diskontinuität von historischen Subjektkulturen feststellen sowie eine Bildung und Umbildung besonderer Subjektformen. Der große kulturgeschichtliche Einschnitt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist die Wende vom weltbezogenen Subjekt zur subjektbezogenen Welt, in deren Folge auch in der Literatur die Rolle des Subjekts und die Frage nach der Identität zunehmend behandelt werden.

In den 1970/80er Jahren findet eine grundlegende Umstrukturierung des Subjekts von einer außenorientierten (status- und pflichtorientierten) zu einer erlebnisorientierten Subjektkultur statt. Gerhard Schulze hat in seiner Untersuchung über „Die Erlebnisgesellschaft“ herausgestellt, dass es in der Gesellschaft heute im Vergleich zu früher nicht mehr um das Überleben, sondern um das Erleben geht: „Der Sinn des Lebens [wird] durch die Qualität subjektiver Prozesse definiert“<sup>1</sup>. Das Leben soll ein „schönes, interessantes, angenehmes, faszinierendes“<sup>2</sup> sein. Dementsprechend gilt die Aufmerksamkeit des Ichs nicht mehr dem Außen, der Sicherung des Überlebens, sondern dem Innen, dem subjektiven Erleben. Schulze geht von unterschiedlichen Erlebnismustern aus, die in unterschiedlichen Milieus dominieren: das Niveaumilieu bei Akademikern, das Selbstverwirklichungsmilieu bei Studenten, das Integrationsmilieu bei Angestellten und Beamten, das Harmoniemilieu bei alten Arbeitern und das Unterhaltungsmilieu bei jungen Arbeitern. Kritisch anzumerken ist hier sicherlich, dass es selbstverständlich nicht die ‚eine‘ „Erlebnisgesellschaft“ gibt, sondern in pluralistischen Gesellschaften nur Gruppen von Menschen, die in ihrem Sinne gleiche Wertvorstellungen haben.

Bestes Beispiel für die „Erlebnisgesellschaft“ der 1970er und 1980er Jahre ist die Etablierung von Videotheken. Weltweit den ersten Videoverleih eröffnete George Atkinson 1977 in Los Angeles, zu einer Zeit, als die Filmstudios begannen, Kopien ihrer Filme zu vermarkten. Bereits zwei Jahre später eröffnete die erste moderne Videothek der Bundesrepublik in Nordrhein-Westfalen, 1983 gab es bereits 4.850 Videotheken, in denen etwa 128 Millionen Videos entliehen wurden, während 3.664 Kinos rund 125 Millionen Besucher zählten. Der Videomarkt hatte sich wie aus dem Nichts heraus im Mediengefüge etabliert. Die Videos ermöglichten es den Kunden, unabhängig von Ort und Zeit, ihren Lieblingsfilm zurückgezogen auf der heimischen Couch zu sehen. Das Filmeschauen wurde zum

---

<sup>1</sup> Schulze (?1992) 22.

<sup>2</sup> Ebd.

subjektiven Erleben. Es wundert daher nicht, dass gerade auch Videos mit pornographischem Inhalt vermehrt nachgefragt wurden. Hinter Salontüren, vor den Augen der Kinder versteckt, fand sich vieles, was Frau und Mann begehrte. Ein stückweit trugen die Videotheken zur Entkrampfung der biedereren Nachkriegsgesellschaft bei und zur Befreiung von einschränkenden gesellschaftlichen Vorstellungen.

Reckwitz beschreibt die Jahre zwischen 1960 und 1980 als eine gegenkulturelle Revolution („counter culture“), in der das „gegenkulturelle Subjekt die Erfüllung seiner Existenz im ästhetisch-libidinösen Innern seines Selbst“<sup>3</sup> finde. Das Soziale erscheine als „negatives, einschränkendes Außen“<sup>4</sup>, die Gesellschaft als eine kulturelle Formation, die auf einem kulturell hegemonialen Subjektmodell basiere. Dagegen wehrten sich allerdings die Einzelnen im individuellen Versuch, so dass das Kollektiv bloß die Addition der individuellen Versuche jedes Einzelnen darstelle, die „ästhetische Triade von Begehren, Spiel, Erfahrung/Erleben auf seine individuelle Weise in Bewegung zu halten“<sup>5</sup>. Das Subjekt ist zwar handelnd, agierend, aber dennoch bestimmten Regeln unterworfen. Psychische Probleme werden daher als Symptome sozialer Überkontrolle angesehen, als Handlungsunfähigkeit und als mangelnde Selbst-Energie und nicht als zentrales Subjektdefizit. Wie Althusser in seiner Schrift über die „Interpellation des Subjekts“ („Ideologie und ideologische Staatsapparate“, 1969) ausführt, werde der Einzelne erst zum Subjekt, wenn er innerhalb einer kulturellen Ordnung sich als ein solches anrufen lasse. Es entstehe ein Wettbewerb zwischen eigeninteressierten, selbstverantwortlichen Individuen, wobei der komparative Blick zum anderen der Befriedigung oder Einschränkung diene.

Das postmoderne Arbeitssubjekt müsse immer wieder neu seine ‚marketability‘ und ‚employability‘ demonstrieren, sichern und erweitern, das zur Expressivität unfähige, kommunikations-, emotions-, lust-, experimentierunfähige Subjekt aber scheitere, so Reckwitz. Das Subjekt sei defizient: Es sei unfähig, Emotionalität nach außen dringen zu lassen, und ihm mangle es an anregenden Gefühlen, Aktivitäten, Reflexionen. Die Introvertiertheit des postmodernen Subjekts trägt für Reckwitz Züge der romantischen Subjektivität und der bürgerlichen Empfindsamkeit.<sup>6</sup>

Die Transformation der sozialen Praktiken im letzten Drittel des 20. Jahrhundert betrifft nicht nur die Praktiken des Selbst, sondern auch die „Praktiken der Arbeit“ (Reckwitz) und die Praktiken der persönlichen Beziehungen. Das gegenkulturelle konsumtorische Kreativsubjekt der Postmoderne erlebt die Partnerschaft als Ort, wo ein Erleben der Gegen-

---

<sup>3</sup> Reckwitz (2006) 466.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Ebd.

<sup>6</sup> Siehe: Reckwitz (2006) 539.

wart und eine Icherweiterung des Subjekts angeregt und kompromisslos unterstützt werden. Dabei decken individuell geknüpfte, längerfristige Freundschaften und Paarbeziehung unterschiedliche Aspekte der multip-len Erfahrungssuche ab. Bei postmodernen Paarbeziehungen, die Reckwitz als „hybride Überlagerung“<sup>7</sup> beschreibt, sind zwei heterogene Praxisformate festzustellen. Zum einen die Praktik der Verhandlung und Vertrauenssicherung, zum anderen die romantisch-expressive Praktik der Ich-Kommunikation und des romantischen Erlebens.<sup>8</sup> Das Risiko der postmodernen Beziehungen sieht Reckwitz in der Asynchronität, wenn beide Individuen jeweils in unterschiedliche Richtungen und verschiedenen Geschwindigkeiten ihre psychische Autopoiesis betreiben.

Für Pierre Bourdieu ist das Subjekt Träger eines Habitus, ein Körper, der ein generatives Prinzip kultureller Praktiken unbewusst verinnerlicht hat.<sup>9</sup> Für ihn stellt das Subjekt einen Akteur dar, eine Instanz des Handelns innerhalb der sozialen Praktiken. Unterschiedliche Habitusformen und Lebensstile (z. B. Geschmack, Sprache, Konsumverhalten) ergäben sich aufgrund kultureller Differenzen, etwa aufgrund der „klassenbedingten“ Unterschiede in der Alltagspraxis: in der Kleidung, beim Wohnen und Medienkonsum, bei Ernährung, Partnerschaft, Familie und Arbeit, bei politischer Partizipation, Bildung und der Stellung im Kulturbetrieb und in der Wirtschaftsordnung.

Die Vermittlung und Überwindung von objektiven Strukturen und subjektiven Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, stellt sich hierbei als Problem dar. Denn das Subjekt muss auf Handlungsressourcen zurückgreifen, die Bourdieu als „symbolisches Kapital“ bezeichnet und von anderen Einflussfaktoren eines Habitus nicht zu trennen ist. Bourdieu unterscheidet vier Formen von Kapital: ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches.<sup>10</sup> Letzteres kommt mittels gesellschaftlicher Anerkennungsakte zustande, es gibt den Akteuren einen „Kredit“ in Ansehen und damit in einem bestimmten Prestige. Das symbolische Kapital ist den anderen drei Kapitalarten übergeordnet: Denn das kulturelle Kapital in Form von Bildungstiteln wird von anderen Akteuren anerkannt und ist damit auch symbolisches Kapital. Ähnlich ist soziales Kapital ebenfalls auf Anerkennung angewiesen, um als Machtmittel zu wirken. Und das Prestige ist ein symbolisches Kapital. Damit ist es schwierig, ohne Verlust des symbolischen Kapitals oder eines anderen Kapitals einen anderen Habitus einzunehmen.

---

<sup>7</sup> Reckwitz (2006) 536.

<sup>8</sup> Siehe: ebd.

<sup>9</sup> Vgl. Bourdieu/Wacquant (1996) 161: Der Habitus ist das „Körper gewordene Soziale“, die Aneignung des Habitus ein Prozess der „Inkorporierung“ von Schemawissen.

<sup>10</sup> Siehe: Bourdieu (1987).

Auch Jacques Lacan betrachtet das Subjekt als kulturell konstituiert und als Instanz des Begehrens. Es begehre stets den oder das andere und sei deswegen gespalten: Stets wolle es etwas *haben* (Objektsetzung) oder wolle eine bestimmte Person *sein* (Identifizierung).<sup>11</sup>

Die Gespaltenheit des Subjekts betont auch Kierkegaard in seiner Schrift „Entweder – Oder“. Das Subjekt müsse sich ständig mit Ambivalenzen, Widersprüchen und Paradoxien auseinandersetzen, die nicht zu einer Synthese führten. Die eigentliche Aufgabe sieht Kierkegaard für das Subjekt in der ‚Selbstwerdung‘. Sie isoliere den einzelnen von den anderen von Grund aus. Dabei ist sie jedoch nicht mit der Idee des Fürsichseins in der klassischen Philosophie der Subjektivität zu vergleichen, in der die vielen einzelnen als Vernunftwesen vereint sind. Kierkegaard geht es vielmehr um die „Aufwertung des individuellen Subjekts“ trotz der „Ungesicherheit der Subjektivität“. In seiner Schrift „Die Wiederholung“ schreibt Kierkegaard daher:

Man steckt den Finger in die Erde, um zu riechen, in was für einem Land man ist. Ich stecke den Finger ins Dasein – es riecht nach gar nichts. Wo bin ich? Was will das heißen: Welt? Wer hat mich in das Ganze hineingelockt und lässt mich nun da stehen? Wie wurde ich Interessent an der großen Unternehmung, die man Wirklichkeit nennt? Warum soll ich überhaupt Interessent sein? Ist das keine freie Sache?“<sup>12</sup>

Gottfried Benn beschreibt dieses Dilemma in seinem Gedicht, „Verlorenes Ich“:

Verlorenes Ich, zersprengt von Stratosphären,  
Opfer des Ion -: Gamma-Strahlen-Lamm –  
Teilchen und Feld -: Unendlichkeitsschimären  
auf deinem grauen Stein von Notre-Dame.

[...]

Die Welt zerdacht. Und Raum und Zeiten  
und was die Menschheit wob und wog,  
Funktion nur von Unendlichkeiten –  
Die Mythe log.<sup>13</sup>

Mit der kulturellen Konstitution des „Anderen“ und „Hybriden“ beschäftigen sich postkoloniale Theorien. Seit den 1980er Jahren hat sich „Hybridität“ zu einem kulturtheoretischen Schlüsselbegriff entwickelt, der sich gegen essentialistische Sichtweisen auf Kultur, Nation und Ethnie richtete

<sup>11</sup> Vgl. Lacan (1975) 190: „Das Begehren ... ist das Begehren des Anderen“.

<sup>12</sup> Kierkegaard (1961) 62f.

<sup>13</sup> Benn, Sämtliche Werke, Bd. 1, S. 205.

und ein dichotomes Denken zu überwinden helfen wollte. Im Anschluss an Lacans Psychoanalyse und Derridas Begriff der „différance“ hat allen voran Homi Bhabha „Hybridität“ zu einer multikulturellen Denkfigur entwickelt. Er entwirft die Idee eines „Dritten Raums“<sup>14</sup>, in dem die Konstitution von Identität und Alterität weder als multikulturelles Nebeneinander noch als dialektische Vermittlung vorgestellt wird, sondern als „wechselseitige Durchdringung von Zentrum und Peripherie“<sup>15</sup>, von Fremdem und Eigenem. Als Leitgedanken gelten das „Zugleich“ und das „Sowohl-das-Eine-als-auch-das-Andere“. Nach Bhabha könne durch eine produktive Vermischung Neues entstehen, das aber flüchtig sei, da die Gegenwart von einer ständigen Durchdringung und Bewegung geprägt sei. So entwirft Bhabha dann in Anlehnung an den „Nomaden“ von Deleuze das in Bewegung befindliche Subjekt, dem weder Vergangenheit noch Heimat als Festgefügtes wie eine Ordnungsbasis zur Verfügung stehen. Das Subjekt ist für Bhabha ein Knoten- und Kreuzungspunkt der Kulturen, ein „verknottetes Subjekt“<sup>16</sup>. Dieses Subjekt nimmt selbst – und nicht ein Staat – verschiedene Kulturen in sich auf.

Die Erschließung des „Dritten Raums“ könne, so Bhabha, zwischen den Mitgliedern einer Kultur A und einer Kultur B nur durch Transferprozesse zwischen dem Fremden und Eigenen erfolgen, wozu ein Perspektivwechsel notwendig sei.<sup>17</sup> Denn erst wenn ein anderer „Sehe-Punkt“ (Chladenius) eingenommen wird, kann der eigene reflektiert werden. Engel bezeichnet in ihrem Lexikonartikel über „Hybridität“ diesen Perspektivwechsel im Rekurs auf Bhabha als einen „Übersetzungsprozess“<sup>18</sup>. „Übersetzung“ meint jedoch nicht die Verwandlung des Originals in eine (vermeintlich schlechtere) Kopie, sondern eine qualitative Erweiterung und gegenseitige Bereicherung durch einen Austauschprozess.

Bhabha versteht die Konzeption von Hybridität als Gegenentwurf zum Multikulturalismus<sup>19</sup> und setzt sich am Ende mit der Frage auseinander, wie sich eine kulturelle Identität im Rahmen einer postkolonialen Praxis in westlichen Migrantenumilieus konstituieren kann. Kulturelle Differenz betrachtet Bhabha als Ergebnis von hegemonialen und hierarchischen Machtpraktiken, weswegen Kulturkonflikte ihm zufolge nicht in den Unterschieden gründen, sondern in der Behauptung, dass es diese schon immer gegeben habe.<sup>20</sup> Eine kulturelle Identität hat sich in diesem

---

<sup>14</sup> Bhabha (2000) 55.

<sup>15</sup> Engel (2011) 341.

<sup>16</sup> Engel (2011) 342.

<sup>17</sup> Vgl. Bhabha (2000) 54: „Wir müssen daher die Perspektive, von der wir die kulturelle Identität betrachten, neu überdenken.“

<sup>18</sup> Engel (2011) 343.

<sup>19</sup> Siehe: Bhabha (2000) 58.

<sup>20</sup> Vgl. das Kapitel „Die Frage des Anderen. Stereotyp, Diskriminierung und der Diskurs des Kolonialismus“ in Bhabha (2000) 97–124.

Spannungsfeld von Macht und Autorität zu bilden. Dabei muss das Subjekt von einer kulturellen Differenz ausgehen und vorurteilsfrei und kontextualisierend andere Kulturen zu verstehen suchen. Im „Dritten Raum“ ist „kulturelle Hybridität“ möglich, so Bhabha, weil es dort „Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt“.<sup>21</sup> Anders als beim Konzept des Multikulturalismus trifft im „Dritten Raum“ nicht eine Identität auf andere Identitätsangebote und verbindet sie womöglich mit seiner eigenen. Vielmehr entsteht eine hybride Identität durch einen ständigen Austausch und „Übersetzungsprozess“. Hybridität meint bei Bhabha eine „Neueinschreibung“<sup>22</sup> der Identität, Multikulturalismus aber Transformation einer bestehenden Identität.

Wie Spivak geht es Bhabha um die Artikulationsmöglichkeiten der Unterlegenen – Spivak nennt sie „Subalterne“ –, also wie sie Autoritätsverhältnisse verändern können, ohne dass sie eine homogene Gruppe sind. Bhabha plädiert hier für einen „Dritten Raum“, in dem eine transnationale vernetzte Kommunikation und Beziehung herrschen kann. Dafür bedarf es freilich eines Denkens jenseits identitärer Politik. Im „Dritten Raum“ müssten Staatsform und Menschenrechte aufeinander bezogen werden. Der „Dritte Raum“ gewähre dann, so Bhabhas Idee, allgemeine Menschenrechte, die der Staat garantieren müsse und die Menschen als Recht geltend machen und durchsetzen müssten, andernfalls wären sie nur Proklamation. Bei der Durchsetzung dürfe Macht und Autorität keine Rolle spielen, notfalls müsse der Staat die Rechte von Minderheiten gegenüber der Mehrheit durchsetzen. Die Hybridität dieses politischen Diskurses ergibt sich dadurch, dass die Semantik des Staates und die der Menschenrechte zwar konzeptionell aufeinander bezogen werden, aber nicht zu einer neuen Entität, zu einem einheitlichen neuen Diskurs verschmelzen.

Für die Subjektivation des Individuums um die Jahrtausendwende besteht die Herausforderung nun darin, dass es als Träger eines Habitus (Bourdieu) kulturelle Praktiken unbewusst verinnerlicht hat und einen anderen Habitus nicht ohne Verlust des symbolischen Kapitals einnehmen kann, das wiederum gesellschaftlicher Anerkennung bedarf. Als Subjekt des Begehrens (Lacan) drängt es aber das Individuum dazu, etwas anderes haben zu wollen oder jemand anderes sein zu wollen. Dies führt entweder zu einer inneren Spaltung, da das Subjekt nicht in der Lage ist, aus Ambivalenzen, Widersprüchen und Paradoxien eine Synthese herzustellen (Kierkegaard) und so als „verlorenes Ich“ (Benn) eine nomadische Existenz führt (Deleuze), oder zu einer Isolierung im Multikulturalismus

---

<sup>21</sup> Bhabha (2000) 5.

<sup>22</sup> Bhabha (2000) 286.

oder zu einer Hybridisierung, wenn das Individuum als „verknottetes Subjekt“ (Bhabha) zum Kreuzungspunkt der Kulturen wird.

Die Romane von Barbara Honigmann und Feridun Zaimoğlu präsentieren mit der Deutsch-Jüdin Anna und dem Deutsch-Türken Serdar gesplante Subjekte, die als Träger eines bestimmten Habitus angesehen werden, sich aber um Anerkennung eines hybriden Habitus bemühen und an dem Versuch, eine hybride Verknottung herzustellen oder zu leben, scheitern.

### 6.1 „Alles, alles Liebe“

Die Briefe in Barbara Honigmanns Roman „Alles, alles Liebe“ (2000) sind datiert auf die Zeit zwischen November 1975 und Januar 1976. Hauptprotagonistin ist die Jüdin Anna Herzfeld, die als Dramaturgin am Theater in Prenzlau arbeitet und mit ihrem Freund Leon und befreundeten Künstlern, die in Ost-Berlin wohnen, per Brief kommuniziert. Andere jüdische Freunde in Israel und Moskau oder ihre Mutter und eine ehemalige Nachbarin sind weitere Briefpartner. Mit dem Briefroman „Alles, alles Liebe“ wird der Leser zurückversetzt ins Künstlermilieu der DDR zur Zeit der Antizionismus-Diskussion.

Für Honigmann selbst ist das Jahr 1975 epochemachend und wohl deshalb als Handlungsjahr ihres Romans ausgewählt worden. Nach ihrem Studium an der Humboldt-Universität hielt sich Honigmann eine zeitlang als Dramaturgin an einem Provinztheater und dann am Deutschen Theater in Ost-Berlin auf. Sie entschied sich dann im Jahr 1975 ihre Karriere am Theater zu beenden und selbstständige Schriftstellerin zu werden, da sie sich von den doktrinären Kunstvorstellungen der DDR befreien wollte. Zudem beschloss sie, ihre Religion nun auch öffentlich auszuleben. Die DDR verließ 1984, weil für sie die Distanz zum Regime zu groß geworden war, und siedelte nach Straßburg über. Ihr Briefroman „Alles, alles Liebe“ lässt daher einige autobiographische Parallelen erkennen.<sup>23</sup> Wie Anna ist Barbara Honigmann Tochter jüdischer Rückkehrer nach dem Zweiten Weltkrieg aus dem Exil. Beide sind als Dramaturgin an einem Provinztheater in der DDR beschäftigt. Ihre beiden Mütter leben in Wien. Wie Honigmann selbst steht Anna vor der Entscheidung, die DDR zu verlassen.

#### *Ein Sittenbild über das DDR-Theater*

Anna Herzfeld ist Ausgangs- und Anlaufpunkt der Korrespondenz. Durchzogen vom politischen Leben und den Hindernissen in der DDR

---

<sup>23</sup> Vgl. Fiero (2008) 156.



deutet der Romantitel eine private Liebesgeschichte an, wobei Privatheit angesichts der Überwachung durch die Staatssicherheit kaum möglich war.

Die multiperspektivische Ausrichtung des Romans sichert eine Vielfalt von Wirklichkeitsansichten, wenngleich alle dieselbe politische Auffassung haben: den Vorbehalt gegen das Regime. Anlass für das Schreiben der Briefe ist Anna Herzfelds Umzug von Ost-Berlin nach Prenzlau und die Tatsache, dass in der DDR von 1975 das Telefonnetz noch lückenhaft war. Die Briefe waren die beste, vielleicht auch eine sichere Möglichkeit der Kommunikation. Vier große Themen werden schließlich in der Korrespondenz bewegt: 1. Annas Dilemma und das ihrer jüdischen Freunde, jüdisch geprägt zu sein, sich aber weder als Jüdin noch Deutsche zu fühlen, 2. die Theaterarbeit unter dem Kunstdogma der SED, 3. die künstlerische Sonderstellung eines kleinen erlesenen Kreises in Berlin, der eine Privataufführung von García Lorcas „Bernarda Albas Haus“ vorbereitet, 4. das Zerschneiden der Liebesbeziehung zwischen Anna und Leon.

### *Jüdischsein in der DDR*

Nach dem Zweiten Weltkrieg proklamierte die DDR, ein antifaschistischer Staat zu sein, der Antisemitismus und Diskriminierung ablehne. Viele, insbesondere Intellektuelle, wandten sich dem Sozialismus zu. Tabuisiert wurde allerdings der stalinistische Antisemitismus, dessen Ideologie sich zunehmend auch in der DDR ausbreitete.<sup>24</sup>

Den Auftakt der antijüdischen „Säuberungen“ nach dem Zweiten Weltkrieg bildete die Ermordung des jüdischen Schauspielers Shlomo Michaels durch Stalins Geheimpolizei im Januar 1948. Michaels war Vorsitzender des Jüdischen Antifaschistischen Komitees. Kurz darauf wurde das JAFK verboten. Im August 1952 wurde auf Befehl Stalins die Elite der jüdischen sowjetischen Schriftsteller hingerichtet. Nur der Tod Stalins im Mai 1953 verhinderte ein landesweites Pogrom gegen jüdische Ärzte, darunter auch Stalins Leibärzte, die verdächtigt wurden, Mordpläne gegen Stalin zu hegen.

Eine antijüdische Hysterie brach ab 1950 auch in der DDR aus. Im Prozessverlauf gegen den ehemaligen KP-Generalsekretär, den Juden Rudolf Slánský, und 13 jüdische Mitangeklagte Ende November 1952 lehnte die SED jegliche Wiedergutmachung ab, da diese allein „israelischen Großkapitalisten“ und „zionistischen“ Monopolkapitalisten zugute käme. 1952 befahl die Sowjetunion der DDR alle Juden zu registrieren. Durch die Säuberungswelle verlor die DDR mehr als die Hälfte ihrer staatsreuen jüdischen Bürger: Zahlreiche jüdische Angestellte in den Stadt- und Be-

<sup>24</sup> Zum Thema „Antisemitismus von links“ siehe Haurys gleichnamige Monographie und seinen Aufsatz „Antisemitismus in der DDR“.

zirksverwaltungen wurden entlassen, kulturelle Veranstaltungen der jüdischen Gemeinde verboten. Thomas Haury bezeichnet den Antizionismus in der DDR als einen „sekundären Antisemitismus“<sup>25</sup>, wengleich die DDR im Vergleich zu anderen Ostblockstaaten wohl die sichersten Lebensbedingungen für Juden bot.

Im Handlungsjahr des Romans, 1975, wurde die ostdeutsche Delegation bei der UNO Mitglied im „Committee on the Exercise of the Inalienable Rights of the Palestinian People“ und ratifizierte die antiisraelische UNO-Resolution, die den Zionismus als Form der rassistischen Diskriminierung betrachtete. In den folgenden Jahren verstärkte Honecker die Beziehungen Ostdeutschlands zu arabischen Staaten, der PLO und Arafat. Mit ihrer „antizionistischen Propaganda“<sup>26</sup> in den 50er Jahren jedoch, wonach „USA-Imperialismus“, „Zionismus“, „jüdische Kapitalisten“ und „Israel“ „zu einem einzigen Verschwörungszusammenhang verschmolzen“, habe die DDR immer wieder die Grenze zum Antisemitismus überschritten, so Haury.<sup>27</sup>

Anna und Eva sowie Annas Mutter, Ilana, Maria und Mischka sind Jüdinnen. Anna und Eva leiden unter der Ambivalenz, sich weder als Juden noch Deutsche zu fühlen. Ilana ist bereits aus Riga nach Israel ausgewandert, Mischka lebt in Moskau und spielt ebenfalls mit diesem Gedanken. Annas Mutter hingegen ist nach dem Krieg aus dem Exil zurückgekehrt ins „Täterland“, was Anna nicht nachvollziehen kann („unsere bescheuerten Eltern glaubten, unbedingt zurückkehren zu müssen [...] in diesen Scherbenhaufen“, S. 32).<sup>28</sup> Denn Anna erfährt ähnlich wie Eva als Jüdin Anfeindungen. Gerade in Prenzlau angekommen, wird sie als „Zigeuner“ (S. 5) betitelt, Eva wird wegen ihrer krummen Nase „Hexe“ (S. 14) genannt. Beide Begriffe sind Ausflüchte für die Bezeichnung „Jude“, die nach dem Krieg tabuisiert wurde. Um nicht den Begriff „Jude“ als Schimpfwort zu benutzen, wählte man Begriffe, die ebenso auf das Exotische und Fremde, auf Minderheiten und Verhasstes verwiesen. Evas Mutter ist nach der Rückkehr aus dem Exil wahnsinnig geworden, sie macht Kopfstände, die metaphorisch darauf hindeuten, dass das Wertesystem in der DDR auf dem Kopf steht. Der Sprung aus dem Krankenhausfenster von Eva Rothmann, der Mutter eines Friends von Anna, kann als Reaktion auf das Trauma der Entwurzelung und der Rückkehr nach Deutschland gelesen werden.

Auch Anna scheint entwurzelt, ohne festen Lebensort: von Berlin nach Prenzlau über Moskau möglicherweise bis nach Israel. Ihr nomadi-

---

<sup>25</sup> Haury (2002) 149.

<sup>26</sup> Haury (2002) 330.

<sup>27</sup> Haury (2002) 393 und 394.

<sup>28</sup> Die Seitenangaben im fortlaufenden Text beziehen sich auf: Barbara Honigmann, *Alles, alles Liebe!* Roman, München, Wien 2000.

sches Wandern ist Bild für ihre Suche nach einem emotionalen und intellektuellen Zuhause. Das Leben auf der Schwelle und das Problem der Identitätsfindung thematisiert auch Eva in ihrem Märchen von den „Zwei Brüdern“ (S. 150–157), das sie Anna zukommen lässt. Das Märchen kann als Parabel auf zwei Möglichkeiten des Judenseins gelesen werden: auf der einen Seite das Leben in der Diaspora unter Erleiden von Repressionen, auf der anderen Seite das Leben in Israel unter Rückbesinnung auf Religion und Tradition.<sup>29</sup>

In der Parabel fallen Zwillingbrüder dadurch auf, dass ihre Haut glänzt wie Gold. Der eine von beiden schämt sich dafür und ist sehr ängstlich. Der andere ist abenteuerlustig und kümmert sich nicht um das Gerede der anderen. Ihn zieht es in die Ferne und Fremde. So bricht er auf und verlässt das Elternhaus, während der andere bereits nach zwei Tagen wieder nach Hause zu seinem Vater zurückkehrt. Auf seinem Weg wird der abenteuerlustige Bruder von Tieren und Menschen überfallen, bleibt schließlich vor Schwäche und voller Wut auf die Menschen im Wald liegen. Dann rafft er sich auf und begegnet einem Mädchen, das er harsch anfährt, weil es nicht gefragt hat, wie es ihm helfen könne, nur woher er sei. Die Frage nach der Identität will oder kann der junge Mann nicht beantworten. Schließlich gibt sie ihm zu essen, und es stellt sich heraus, dass das Mädchen keine Eltern und kein Zuhause hat, nur in der Welt herumfährt. Die beiden heiraten, ohne jemanden um Erlaubnis oder nach seiner Meinung zu fragen. Dann taucht der Vater des Mädchens wieder auf, fühlt sich übergangen und verhält sich unverschämt. Das junge Paar verlässt den Ort und zieht nomadenhaft von einem Ort in den nächsten. Sie sind zufrieden, bis das Mädchen ihn auf seine goldene Haut anspricht. Er versteht dies als Kritik an seiner Sonderbarkeit und verlässt das Mädchen. Er zieht wie ein Nomade weiter, vergisst seine Ehefrau, seine Erinnerungen an sie vermischen sich mit denen an all die anderen Frauen, mit denen er inzwischen gelebt und die er wieder verlassen hat. Nie wieder kehrt er an einen Ort zurück, an dem er schon einmal gewesen war.

Der andere Bruder zu Hause erfährt in langen Gesprächen mit seinem Vater, wieso sie beide diese goldene Haut haben. Auch sonst recherchiert er viel über die Geschichte seiner Familie. Eines Tages dann beschließt er einen zweiten Versuch zu unternehmen. Er geht in die Welt hinaus und trifft auf das Mädchen, das sein Bruder verlassen hatte. Sie hält ihn für ihren Ehemann und macht ihm Vorwürfe. Er gewinnt sie lieb und bleibt bei ihr. Sie gründen eine Familie und leben „verhältnismäßig glücklich miteinander“ (S. 156). Er hat ihr nie die Wahrheit erzählt und sie nie angezweifelt, dass er ihr die Unwahrheit erzählt.

---

<sup>29</sup> Für Lützeler (2000) 10 stehen die beiden Brüder „für entgegengesetzte Möglichkeiten, als Juden zu leben. Der eine besinnt sich auf die jüdische Religion und Tradition, der andere erprobt fremde Lebensmöglichkeiten“.

Die beiden Brüder repräsentieren zwei Möglichkeiten, wie mit dem Jüdischsein umgegangen werden kann. Die besondere Stellung ignorierend und unter Ausblendung der Geschichte, die zu der Besonderheit führt, lebt der eine wie ein Nomade unverwurzelt an keinem festen Ort, der ihm Halt und Geborgenheit geben könnte. Der andere, der sich mit seiner besonderen Stellung intensiv beschäftigt hat, ist sich seiner Identität bewusst und lebt fortan mit einer Lüge. Beide Modelle des Jüdischseins sind trostlos: stets auf der Suche zu sein, ohne einen Ort zu finden, wo man bleiben kann oder will, oder mit einer Lüge „verhältnismäßig glücklich“ zu leben. Im Roman könnten die beiden Brüder durch Anna und Ilana repräsentiert sein.

Anna ist als Jüdin geboren, aber in der DDR atheistisch aufgewachsen (vgl. S. 128). Ihr fällt es schwer, ihre Identität zu bestimmen, da Religion in der marxistisch-leninistischen Ausrichtung der DDR abgelehnt wurde („Opium des Volkes“) und sie sich darüber selbst nicht identifiziert, nur ihre Identität zugeschrieben bekommt. An Eva schreibt sie:

alles, was wir haben, ist eine jüdische Nase und einen jüdischen Namen und eine Familiengeschichte, die zu Nase und Namen dazugehört, und das kommt mir so festgelegt und vage zugleich vor, so wie eine scharfe Kontur, die im Innern leer bleibt (S. 137f.).

Sie tut sich schwer mit der Vorstellung, ein religiöses Leben zu führen, und beneidet daher Ilana um deren Verwurzelung im Glauben: „Ich beneide sie fast um alles, um Jerusalem, um den Mann, um das Kind und um den Glauben, das Richtige zu tun.“ (S. 137). Ilana ist nach Israel „zurückgekehrt“ und führt dort ein glückliches Leben. Anna hingegen erfährt, dass sie für andere ein Bild verkörpern soll, mit dem sie sich selbst nicht identifizieren kann. Als sie Micha, einem Freund beim Theater, enthüllt, dass sie Jüdin sei, reagiert dieser „bestürzt“ (S. 67), weil er noch nie einen lebenden Juden gesehen hat, nur die Bilder von ermordeten Juden. Gleich fühlt sich Anna überfordert, weil sie meint, sie müsse „nun alles gleichzeitig darstellen“, „Königin Esther und den kleinen Jungen aus dem Ghetto, der die Hände hebt, und den Staat Israel noch dazu“ (S. 67). Dabei gelinge es ihr noch nicht einmal, „Anna zu sein“ (S. 67).

Annas Mutter hingegen ist zufrieden: Sie genießt Reiseprivilegien in den Westen und trifft sich mit einem eng zusammenhaltenden Kreis jüdischer Freunde in Wien. Sie erhält wie viele andere Juden als „Opfer des Faschismus“ in der DDR zudem eine im Vergleich hohe Rente und andere Privilegien wie „erhöhte Lebensmittelzuteilung, Vermittlung von Wohnraum und Arbeit, medizinische Betreuung, Kleidung, Hilfgelder“<sup>30</sup>, wenngleich Juden lediglich als „Opfer zweiter Klasse“<sup>31</sup> betrachtet wur-

<sup>30</sup> Haury (2002) 305.

<sup>31</sup> Haury (2002) 309.

den, da sie, nach Ansicht der DDR-Funktionäre, nicht aktiv Widerstand geleistet hätten, sondern passiv Opfer geworden seien. Vom Nationalsozialismus verfolgte Kommunisten galten in der DDR als „Kämpfer gegen den Faschismus“ und erhielten eine noch deutlich höher bemessene Rente. Für die zweite Generation jedoch verschlimmern die Privilegien die Möglichkeit, ein ‚normales‘ Leben zu führen, vielmehr unterstützen sie ihren Paria-Status.<sup>32</sup> „Sie wurden zu Objekten einer herablassenden Fürsorge, Almosenempfänger, die von der Mehrheit der Gesellschaft in einem sinnentleerten Ritual mit pflichtgemäßer Solidarität, Neugier und Distanz betrachtet wurden.“<sup>33</sup>

### *Kunst unter dem Dogma der Kunst*

Schriftsteller, Künstler und Musiker standen in der DDR unter der Kontrolle des Staates. Nur wer politisch konform, linientreu war, erhielt die Erlaubnis, seine Werke zu veröffentlichen. Zuwiderhandlungen wurden mit Publikationsverbot, Ausschluss aus dem Schriftstellerverband, Verhaftung, Verurteilung oder Ausbürgerung sanktioniert.<sup>34</sup> Der „Sozialistische Realismus“ wurde als Stil in Kunst, Musik, Architektur und Literatur gefordert. Durch Themen wie Arbeit und Alltag im Sozialismus sollten möglichst wirklichkeitsnah die positiven Veränderungen der Gesellschaft durch den Sozialismus dargestellt werden. Zwar verkündete Honecker 1971 bei seiner ersten Rede vor dem Parteitag nach dem Sturz Ulbrichts eine beweglichere Kulturpolitik, dass es keine Tabus mehr im Bereich von Literatur und Kunst gebe, doch insbesondere die Ausbürgerung Wolf Biermanns im November 1976 widersprach der Ankündigung.

Am Theater in Prenzlau erfährt Anna von Beginn an Repressionen, wie auch Eva seit Jahren am Theater in Meiningen. Als Dramaturgin nimmt man Anna nicht ernst, hinter ihrem Rücken werden Intrigen gesponnen. Sie führt dies einerseits auf ihr Jüdischsein zurück, andererseits nehmen sie beide am Theater aber auch generell eine Demotivation bei den Schauspielern wahr. Sie handelten „technisch und bürokratisch“ (S. 15) und hätten „jeden Anspruch der Kunst und der Komödie [...] längst aufgegeben, wenn sie ihn denn je hatten“ (S. 15), stellt Eva fest. Die Schauspieler sind müde, als Statisten den sozialistischen Realismus auf der Bühne nachzuspielen, und zu müde und wohl auch zu feige, sich dagegen-

---

<sup>32</sup> Siehe hierzu: Fiero (2008) 145.

<sup>33</sup> Pasche (1997) 40.

<sup>34</sup> Durch Propaganda der Zeitschrift „Prawda“, Kommunikationsorgan der Kommunistischen Partei, wurden bereits bis 1953 „nahezu sämtliche Juden, die wichtige Stellungen in Kultur, Presse, Verlagswesen, Universitäten, Roter Armee oder Medizin innehatten, systematisch kaltgestellt, die gesamte jüdische Kultur – Presse, Bücher, Schulen, Theater – wurde unterdrückt“ (Haury [2002] 337).

zustellen. „Wo im Theater die ‚Kunst‘ steckt“ (S. 27), kann Anna nicht ausfindig machen. Die Schauspieler sind „bloß Mitläufer und Nachäffer“ (S. 25), resümiert Alex, der den Kunstbetrieb ebenfalls beobachtet (vgl. S. 22).

Anna wird schließlich aufgrund einer „kaderpolitischen Maßnahme“ (S. 163) am Theater gekündigt. Sie werde den „Anforderungen an eine sozialistische Leiterpersönlichkeit“ (S. 163) nicht gerecht und habe „mangelnde Fähigkeit zur Einfügung in das sozialistische Kollektiv“ (S. 164). Anna vergleicht die Angelegenheit mit der Dreyfus-Affäre von 1894 (S. 164).

Die Beschränkung der künstlerischen Freiheit empfindet Anna als lähmend. Doch als sie sich mehr Freiheit erbeuten, macht sich ebenfalls Ernüchterung breit. Annas Freundin Eva erhält durch geschicktes Vorgehen Zugang zum „Giftschrank“ (S. 82) in der Staatsbibliothek in Berlin, also zu westlicher, nicht regimekonformer Literatur. Sie leiht die „Hundert Tage von Sodom“ von de Sade aus, liest den Roman mit Freunden, sie alle sind aber enttäuscht:

Aber ehrlich gesagt, wir waren alle enttäuscht! Und auch ein bißchen angeekelt. Die Lust am Martyrium ist irgendwie auch nicht unser Fall. Vielleicht sind wir selber bloß Spießler und Provinzler wie die, die wir so sehr verachten? Oder sind wir einfach noch nicht eingesperrt genug, um in solcherart Phantasien Freiheitsgefühle finden zu können? (S. 82f.)

Evas Gedanken kreisen darum, ob die Repressionen in der DDR nicht doch auszuhalten sind oder sie sich gar unbewusst schon mit ihren beschränkten Möglichkeiten arrangiert haben. Ab wann ist man „Mitläufer und Nachäffer“, Opportunist? Ist Annas Mutter Mitläuferin, weil sie die Privilegien genießt? Wie kann ein „antifaschistischer Staat“ Juden diskriminieren? Und ist es gerecht, dass Juden anders als die übrigen DDR-Bürger behandelt werden? Um all diese Fragen kreist das Bernada-Projekt.

### *Künstlerische Opposition*

Befreundete Künstler um Anna planen die Aufführung des spanischen Dramas „Bernada Albas Haus“ von Federico García Lorca. Noch im Jahr der Veröffentlichung von Honigmanns Roman wird die Oper von Aribert Reimann zu Lorcás Drama am Nationaltheater München uraufgeführt.

Der spanische Lyriker und Dramatiker Federico García Lorca beschreibt in seinem 1936 kurz vor dem spanischen Bürgerkrieg entstandenen Stück eine Welt voller Repressionen, die das Leben verkümmern lassen und zur Selbstaufgabe und -zerstörung führen. Unversöhnlich stehen sich Autorität und Freiheit, Zivilisation und Natur, Moral und sexuelles

Begehren gegenüber. Durch blindes Festhalten an Traditionen errichtet Bernarda, Witwe mit mehreren Töchtern, eine Festung, die dazu führt, dass das Leben ihrer Töchter zerbricht, weil die äußere Fassade wichtiger ist als ein selbstbestimmtes Leben. Missgunst und Verlogenheit lassen die Lebensfreude verblassen. Bernadas Haus ist Metapher für den DDR-Staat, wie die Künstler im Roman ihn empfinden. Die Aufführung des Stücks darf nur im Wohnzimmer erfolgen, immerhin ein Dramaturg aus West-Berlin war anwesend und beglückwünscht sie. Mehr Opposition darf nicht sein.

Die innere Opposition der Künstler, die sich selbst als „Avantgarde“ (S. 25) sehen, geht so weit, die Regimekritik des Liedermachers Wolf Biermann (1976) und des Chemikers Robert Havemanns (1964) abzulehnen, da „die immer noch glauben, eines Tages den realen durch den wahren Sozialismus ablösen zu können“ (S. 114). Peter verneint jede Art von Ideologie, weil sie für ihn „bloß eine andere Art des Dafürseins“ (S. 114) sei. Aus ihm spricht die Desillusion und Selbstaufgabe par excellence.

Bei der Premierenfeier am Theater in Prenzlau von Lessings Drama „Nathan der Weise“ – ein Schauspiel über gelingende Toleranz über die Religionen hinweg – verliert Alex die Fassung und schreit, er habe alles satt: „Die ganze Misere! Die Scheiß-DDR! Die Enge! Die Starre! Das Unglück! Die Lügen! Das ewige Runterschlucken! Die Kunst! Das Theater! Die Philosophie! Die Freundschaft! Liebe!“ (S. 51) Für seine öffentlich bekundete Opposition erfährt Anna am Theater Ärger und Kritik. Das Reiben an den Literatur- und Kunstdirektiven der SED zieht sich als roter Faden durch den Roman. Einer der pointiertesten Texte des Romans ist die Anlage zu einem Brief, adressiert an den „Genossen Leser von der Stasi“ (S. 61). Alex erklärt hier, dass die Theatertreffen zum Bernada-Projekt harmlos seien, der Autor selbst ein „Guter“ (S. 62) sei und sie lediglich über die armen spanischen Frauen redeten, „die immer nach Männern lechzen“ (S. 62). Im Übrigen seien sie alle „Prominenten- und Emigrantenkinder“, deren Eltern die Medaille „Kämpfer gegen den Faschismus“ (S. 63) trügen, weswegen ein Verbot in der Öffentlichkeit sicherlich nicht förderlich sei. Wolle man also das Diktum, die DDR sei ein antifaschistischer Staat aufrecht erhalten, so dürfe die Versammlung gerade von Opfern des Faschismus nicht unterbunden werden. Der Brief könnte den Inhalt des Stücks und die Einstellung zum DDR-Regime ironischer nicht fassen.

### *Zerbrechen der Liebe*

Anlass vieler Briefe von Anna ist die räumliche Trennung von ihrem Freund Leon, den sie mit dem „Doryphoros“ („Speerträger“), einer Statue

von Polyklet, vergleicht, die im Bode-Museum in Berlin steht. Allein der Vergleich weist bereits darauf hin, dass Anna eine sehr pathetische Sprache in ihren Briefen wählt. Sie berichtet sehr ausführlich, während Leon nüchtern in relativ kurzen Briefen einen Bericht seines Tages gibt. Immer, wenn Anna nach Berlin kommt, versetzt Leon sie und gibt sogar zu, sie betrogen zu haben (vgl. S. 103). Dass er bereits verheiratet ist, zwar getrennt lebt, aber eben nicht geschieden, hat Leon ebenso verheimlicht (vgl. S. 138f.). Anna jedoch verfällt der Liebesblindheit und will Leons Untreue nicht wahrhaben. In seinem letzten Brief klagt Leon Anna und ihre jüdischen Freunde an, sich als Juden überlegen, als „Elite“ (S. 159) zu fühlen und mit ihrem Jüdischsein zu kokettieren (S. 159). Dies sei unaufrichtig, da ja gerade ihre Eltern als „Bonzen und Funktionäre“ (S. 159) die Privilegien des Staates genossen, von denen sie ebenfalls profitierten und sich doch über ihr Unglücklichsein beklagten. Leon fungiert im Roman als „Gegenstimme“<sup>35</sup>, indem er das Judentum als Pose, Spiel und Koketterie enttarnt. Für Anna ist Leon aufgrund seiner Selbstmordversuche interessant. Weil er damit Mut und Konsequenz zeigte, „einfach alles loszulassen“ (S. 175), galt er ihr und Eva als Vorbild, die sich selbst durch „Lahmheit und Faulheit und die ewigen Klagen darüber“ (S. 175) beim Handeln im Weg standen. Die Liebesbeziehung zwischen einer Jüdin und einem Nichtjuden scheitert nicht nur in diesem Fall, sondern auch im Fall von Eva und Klaus. Die chaotische jüdische Künstlerin und der solide, häusliche Deutsche werden ebenfalls kein glückliches Paar. Evas Kommentare über ihn wie etwa „Klaus ist lieb, aber leider ist er blond“ (S. 39) oder „wenn Klaus vorbeikommt [...] räumt er mir sogar das ganze Zimmer auf, danach sieht es etwas blond aus“ (S. 40) zeugen von stereotypen Vorurteilen dem ‚gründlichen und ordentlichen‘ Deutschen gegenüber, die Leon als jüdische Überheblichkeit bezeichnen würde.

Der Roman spart nicht an Vorurteilen Juden und Deutschen gegenüber und unterbindet so eine stringente Sympathie mit den einen oder den anderen. Zur Erzählstrategie Honigmanns gehört ebenfalls, dass sie viel Antipathie auf Leon lenkt, um schließlich den Leser zu beschämen, ähnlich wie der Romanleser als „Mitleser“ angesprochen und enttarnt wird und sich selbst als Voyeur sieht. Im Selbstmordversuch enthüllt sich der unaufrichtige Leon als ein unglücklicher Mensch. „Theater und Liebe kaputt!“ (S. 168), resümiert Anna nüchtern ohne jede Spur von Traurigkeit, Schuldgefühl und Empathie, während der Leser über Ursachen des Selbstmordversuchs nachdenken würde. Anna flieht zu jüdischen Freun-

---

<sup>35</sup> Siehe: McGlothlin (2011) 249: „By having Leon voice an alternative, even hostile perspective regarding the situation of the Jewish minority in East Germany, Honigmann offers a counterpart to Anna’s and Eva’s own perceptions of their exclusion, implying that the sense of isolation they feel is perhaps partially self-perpetuated.“



den nach Moskau, von denen sich einige auf die Emigration vorbereiten. Flucht und Neuanfang stehen am Ende des Romans, was aber nur eine Wiederholung des Romananfangs ist. Denn was wird sich ändern, wenn nicht die Welt und nicht das Ich? Anna jedenfalls belässt es bei einer Klage über die Zustände. Die Briefe, die einer Selbstreflexion dienen könnten, führen aus der Larmoyanz nicht zum Tätigwerden. Sie können auch nicht dazu dienen, sich eine Identität zu erschreiben.

### *Bedeutung des Briefeschreibens in der DDR*

Während der Brief im 20. Jahrhundert an Bedeutung als Medium der privaten Kommunikation verliert, ist er im Kontext der politischen und infrastrukturellen Umstände in der DDR hingegen unablässlich. Bis zur Mitte der 1950er Jahre musste (wie in der Bundesrepublik) jede telefonische Verbindung einzeln gestöpselt werden. Ohne den Ausbau eines modernen Telefonnetzes blieben in der DDR viele Orte telefonisch lange nicht erreichbar. Selbst 1989 besaßen nur elf von 100 DDR-Bürgern ein Telefon. Die Stasi zapfte mit riesigem Aufwand unzählige Telefonanschlüsse an und verwanzte sie. Insbesondere die Leitungen in den Westen – die DDR besaß 111 – waren davon betroffen.

Daher wundert es nicht, dass Anna von Prenzlau nach Ost-Berlin Briefe schreibt anstatt einfach anzurufen. Die Briefe nach Israel, Russland und in den Westen überbrückten zwar Grenzen und Spaltungen, jedoch konnte der Briefwechsel auch nicht vollständig Gemeinschaft herstellen. Zwar gilt der Brief als persönliche Form der Kommunikation, der einen intimen Einblick gewährt, doch in der Annahme, dass der Brief mitgelesen werden könnte, waren die Briefschreiber stets auf der Suche nach einem vermeintlich sicheren Transportweg, einer sogenannten „Gelegenheit“, für Briefe mit subversivem Inhalt. Im Roman allerdings durchbricht die Beschreibung des sicheren Transportweges die Erzähllogik. Anlässlich der UNO-Resolution schreibt Annas Mutter an ihre Tochter am 14. November 1975, einem Freitag: „Liebes Töchterchen! Den Brief gebe ich Georg E. mit, er fliegt heute abend nach Berlin. Du wirst doch am Wochenende in Berlin eine Möglichkeit finden, ihn dir abzuholen.“ (S. 69) Die Frage ist, wie Anna davon erfahren soll, dass sie einen Brief abholen soll, wenn dies im Brief steht? Ähnlich unlogisch beginnt der Brief von Mischka an Anna: „Heute fährt eine ‚Gelegenheit‘ nach Berlin, und ich will natürlich einen Brief mitgeben. Die ‚Gelegenheit‘ wird ihn samt den kandierten Mandeln, dem Farbkasten [...] und den Zwetajewa-Gedichten bei Ilja und Walja abgeben.“ (S. 78) Woher soll Anna wissen, dass sie bei Bekannten etwas abholen kann? Als Leitmotiv durchzieht den Roman das Problem um Sicherheit vor Mitlesern.

Der Brief übernimmt jedoch auch eine Funktion bei dem Versuch der Selbstfindung. An Leon schreibt Anna: Ich „kann mich nur beruhigen, wenn ich Dir schreibe, nur in diesem Moment, jetzt, wenn ich die Worte suche und sie auf das Papier schreibe, wenn ich Dich suche und mich dabei finde.“ (S. 25f.) Zwar kann Leon geographisch nicht in ihrer Nähe sein, doch das seit der Antike bekannte Motiv, dass der Abwesende im Brief anwesend ist, findet auch bei Anna ihren Platz. Jedoch ist es modifiziert: In ihren Briefen findet sie sich selbst, nicht Leon, in seinen Briefen aber ist ihr Leon nicht nahe. Und selbst dieses Nahsein mit sich selbst ist nur ein Moment. Im Brief fährt sie fort:

Die Ruhe hält aber nur so lange an, bis ich den Brief zum Kasten bringe und einwerfe, und vielleicht noch ein paar Stunden danach, so lange, wie ich denke, daß der Brief unterwegs ist. Aber dann weiß ich nicht mehr, wo und wann ‚unterwegs‘ ist, und die Unruhe und Sehnsucht fängt gleich wieder an (S. 26).

Anna lebt in einer Art „Schwebezustand“<sup>36</sup> oberhalb einer Schwelle: Sie weiß nicht, wohin, sie fühlt sich stets „unterwegs“, dabei aber ziellos und allein. Zwar hat sie viele Freunde, deren Beziehung beinahe wie in der Romantik überformt ist und in einer vergleichbaren Salonkultur gepflegt wird, doch Liebe und Geborgenheit findet sie nicht, schon gar keine Identität.

Das Auswanderungsmotiv beschließt Honigmanns Rückblende auf die Jahre 1975/76, als die Verträge von Helsinki die Ostblockstaaten „auf eine Erleichterung des Lebens und Reisemöglichkeiten“ (S. 177) verpflichteten und damit ein Hoffnungszeichen setzten.<sup>37</sup> Und so endet Annas „theatralische Sendung“ als negativer Bildungsroman, in dem es dem Ich nicht gelingt, sich aus dem Unterworfensein unter Ideologie und Machtkonstellationen zu befreien und ein hybrides, „verknottetes Subjekt“ zu werden. Ohne Halt und „Heimat“ zieht das „verlorene Ich“ als Nomade weiter.

---

<sup>36</sup> Remmler (2000) 50.

<sup>37</sup> Nach zweijährigen Verhandlungen garantierten sich die Unterzeichnerstaaten am 1. August 1975 mit der „Schlussakte von Helsinki“ die Unverletzlichkeit ihrer Grenzen, die territoriale Integrität ihrer Länder, die friedliche Regelung von Streitigkeiten, die Nichteinmischung in die inneren Angelegenheiten, den Verzicht auf Gewaltanwendung, die souveräne Gleichheit, die Gleichberechtigung und die Selbstbestimmung der Völker und die Achtung der Menschenrechte, einschließlich der Gedanken-, Gewissens-, Religions- und Überzeugungsfreiheit. Die Akte trug zwischen 1975 und 1990 maßgeblich zum Zusammenbruch des Ostblocks bei, als sich Bürgerrechtsbewegungen in der DDR („Schwerter zu Pflugscharen“) und Polen („Solidarnosc“) auf die Schlussakte beriefen und nicht mit militärischen Mitteln niedergeschlagen wurden, so etwa 1953 in Ost-Berlin, 1956 in Ungarn oder 1968 in Prag.

Auch die Hauptfigur in Zaimoğlu Briefroman „Liebesmale, scharlachrot“ ist ein Subjekt im „Dazwischen“: Als Deutsch-Türke fühlt er sich weder in Deutschland noch in der Türkei zuhause. Zaimoğlu spielt in seinem Roman auf Goethes „Werther“-Roman an und übersetzt dessen „Leiden“ in das 21. Jahrhundert. Anders aber als bei Honigmann und Goethe scheint es Zaimoğlu Figur perspektivisch zu gelingen, ein „verknottetes Subjekt“ zu werden. Zaimoğlu selbst schafft mit seinem Briefroman eine hybride Ästhetik durch intertextuelle Anspielungen auf Klassiker der europäischen und persischen Literatur, durch die Verwendung hybrider Sprachformen und durch die Mischung kulturell verschiedener tradierter Narrativitätsformen.

## 6.2 „Liebesmale, scharlachrot“

Serdar, Hauptprotagonist in Zaimoğlu Briefroman „Liebesmale, scharlachrot“ aus dem Jahr 2000, befindet sich in einer Lebenskrise, nachdem in seiner Kieler Heimat seine „Weibergeschichten“ so sehr außer Kontrolle geraten sind, dass er in die Heimat seiner Eltern flieht. Am Strand der türkischen Ägäis trifft er auf Rena, bemüht sich jedoch weiterhin vergeblich um eine Erektion. In Briefen an den Freund Hakan, die ehemalige Freundin Anke und seine aktuelle Geliebte Dina wird die unentschiedene Suche des Türken in Deutschland und des Almancı in der Türkei nach der eigenen Identität und seiner ureigenen Heimat deutlich. Bezeichnenderweise lösen sich Serdars psychosomatische Probleme erst auf dem Rückweg nach Deutschland an einem „Dritten Ort“ – im Flugzeug.

### *Identitätsprobleme eines „Deutschländers“<sup>38</sup>*

In dem Briefroman „Liebesmale, scharlachrot“ leidet die Hauptfigur Serdar darunter, als Türke in Deutschland (Kiel) nicht heimisch zu sein, aber auch auf „Heimaturlaub“ in der Türkei nicht als Türke anerkannt zu werden, sondern immer als „Deutschländer“ (Almancı) betrachtet zu werden. Serdar nimmt durch seine Transgression von Deutschland in die Türkei verschiedene „Sehe-Punkte“ (Chladenius) ein und leistet dadurch Selbstaufklärung. Der Briefroman bietet zudem multiple Sichtweisen an, indem Serdar Antwortbriefe von seinem besten Freund Hakan und von verschiedenen Frauen unterschiedlicher Kulturkreise erhält: Dina, ein biblischer Name aus dem Alten Testament, der aus dem Hebräischen kommt, kann als Vertreterin des Judentums angesehen werden, Anke,

<sup>38</sup> Dieses Kapitel entspricht im Wesentlichen den Untersuchungsergebnissen, die in dem Aufsatz „Mann, bin ich n Romanmaler oder was? Identitätsprobleme eines ‚Deutschländers‘ in Feridun Zaimoğlu Briefroman ‚Liebesmale, scharlachrot‘“ in der Zeitschrift *gfl-journal* 3 (2016) 6–26 publiziert wurden.

zwischen 1960 und 1970 einer der beliebtesten Namen in der DDR, als in Ostdeutschland Großgewordene.<sup>39</sup>

### *Hybrides Ich*

Das kulturelle Empfinden der beiden männlichen Protagonisten in Zaimoğlus Briefroman ist in der Durchmischung hybrid. Im Roman werden an Hakan und Serdar zwei verschiedene Konzepte zum Umgang mit Hybridität dargestellt.

Serdar verspürt ein Unbehagen sowohl in Deutschland als auch in seinem Geburtsland, der Türkei, er separiert sich einerseits durch seine Flucht von Deutschland und fühlt sich andererseits in der Türkei von den Einheimischen ausgestoßen. Das Gefühl einer Zwischenexistenz macht sich breit, ohne dass eine Art Übersetzungsprozess im Sinne Bhabhas stattfinden kann.

In der Hoffnung, dass seine Ichprobleme sich in der Türkei beseitigen lassen, fliegt Serdar an die Ägäis. Dort fallen ihm sofort einige kulturelle Praktiken auf, die seinen eigenen, in Deutschland ausgelebten, widerstreiten: Seine Mutter bittet ihn, das Essen abzuschmecken, was er gern tut, wie er sich ja auch selbst ein Spiegelei brät. Doch währenddessen erinnert er sich an seinen Großvater, der einst bei der Bitte, eine Dose zu öffnen, empört rief: „Weib, was du von mir verlangst, hat Gott, der Herr über 72 Welten und tausendfache Angebote hier auf Erden, nicht einem Einzigen seiner männlichen Geschöpfe erlaubt.“<sup>40</sup> (S. 28) Serdar stimmt diese Erinnerung nachdenklich: „Was bin ich doch für ein seltsamer Türkenmann“ (S. 28)? Was für ihn selbstverständlich ist oder geworden ist, scheint in der Türkei ein Tabu. Ähnliche Erfahrung macht er im sexuellen Bereich:

Die Türkei ist ein einziger Heiratsmarkt, und wenn man den Selbstpreisungen Glauben schenken mag, treffen charakterfeste, sich gegen jede Art von Masturbation verwahrende, süpermathe Batschemänner auf taufrische, haushaltserprobte, süperartige Frauen. Oralverkehr ist in diesen Kreisen kein Thema, meine vorsichtige Feldforschung auf diesem Gebiet stieß auf blanken Hass (S. 58).

Doch bei der Lektüre der Kleinanzeigen fällt Serdar schnell auf, dass die an den Tag gelegte Prüderie nur Schein ist. Einige Chirurgen hätten sich nämlich darauf spezialisiert, „Jungfernhäutchen anzuflickern“ (S. 58). Serdar kommt zu dem Schluss: Es ist eine große „Lücke zwischen schönem Schein und wenig glänzender Unterwelt!“ (S. 58) Mit der Prüderie

<sup>39</sup> Vgl. Kofer (2015) 92.

<sup>40</sup> Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich auf: Feridun Zaimoğlu, Liebesmale, scharlachrot. Roman, Hamburg 2000.

kommt er nur schlecht zurecht, bestellt sich aber dann – vor seinen Eltern versteckt gehalten – eine „Erektionspumpe“ (S. 236f.): Kulturen prallen aufeinander. In Deutschland hätte er sich wohl weniger geschämt, das Paket zu öffnen.

Auch seine „Appearance“ (S. 245) meint Serdar anpassen zu müssen, weil die Leute sich dort „den Arsch [aufreißen], um Uniformität zu wahren“ (S. 61): Er trägt jetzt einen „Pferdeschwanz, die Locken von den Schläfen fest weggezogen und am Hinterkopf mit dem Rest mittels eines Haarbandes schmuck gebündelt. Eine Spange verbietet sich wegen möglicher Assoziationen zum weibischen Getue“ (S. 61). Er ringt sich zu einem „normbekennerische[n] Outfit“ (S. 245) durch: taubengraue Tunnelzughose, kurzärmeliges samtschwarzes Polyesterhemd, darüber ein um den Hals gehängter weißer Pullover, dunkelbraune Turnschuhe, schwarze Baumwollstrümpfe. Serdar weiß, dass er so seinem Freund Hakan nicht gegenüberzutreten brauchte. Den weißen, um den Hals gelegten Pullover hatte dieser zum „Hassobjekt erkoren“, weil es ein „typisches Zeichen feminisierter Poppertürken sei“ (S. 245).

In vollem Bewusstsein dessen, was er tut, assimiliert sich Serdar äußerlich, steht dem Ganzen jedoch innerlich separiert gegenüber. Als er sich mit Rena trifft, überzeugt er sie nicht durch seine „Appearance“, sondern durch das eigens für sie geschriebene Gedicht – ein wohl eher „weibisches Getue“. Es funkt, doch aufgrund von Serdars biologischer Unpässlichkeit wird nicht mehr aus dem Date. Zwischen Anpassung und eigenem Ich steht sich Serdar selbst im Weg.

Auf der anderen Seite wird er aber von den Einheimischen auch leicht als „Deutschländer“ identifiziert und angefeindet.

Mittlerweile stinkt es mir kolossal, dass die Leute hier auf dem Festland denken, wir Deutschländer seien nur dazu da, belehrt und verarscht zu werden, und ansonsten nichts weiter als ein bäuerlicher Abschaum sind, der das Ansehen des an und für sich aufrechten Türken in den Schmutz zieht (S. 214).

Als Serdar Baba die Freundin (Rena) ausspannt, reagiert dieser verständlicherweise verärgert, doch im Ärger zeigt sich auch die Einstellung zum „Deutschländer“ Serdar:

Du kommst her und denkst, du kannst dir die erstbeste Frau, die dir über den Weg läuft, einfach mal so schnappen. Das lasse ich nicht zu, du bist ein Deutschlandschmutz, du glaubst, du kannst alles haben. Entweder zückst du deine Börse oder deinen schlappen Schwanz, und wir, die richtigen Männer, dürfen die Arme verschränken und zukucken. Ich schick dich jetzt zum Teufel ... (S. 289f.).

Serdar fühlt sich weder als Türke noch wird er als Türke akzeptiert. Seine Heimat ist die „kalte Heimat“ (S. 290) Deutschland, wohin er am Ende beschließt zurückzureisen.

Serdar sieht sich selbst in einer Phase der „Selbstauflösung“ (S. 12) und gleichzeitigen „Ichsetzung“ (S. 148). Um sich von seinen Frauengeschichten und dem „Kadaverphlegma“ (S. 154) zu befreien, greift er zum Stift bzw. zur Schreibmaschine und löst an der Ägäis so die „Klemme ‚Kunst oder Frau‘“ (S. 163), indem er Haikus und Liebesgedichte schreibt.

Ganz anders ist Hakans Auftreten zeitgleich in Deutschland. In Zweireiher, offenem Hemd, Schuhe von Gucci oder Prada (S. 47) erobert er die Frauen und hält sich mit seinen Freunden im kleinkriminellen Milieu auf. Im Gegensatz zum studierten und intellektuell angehauchten Serdar („nachdem ich also aus Morpheus' Armen erwacht bin“, S. 74) hat sich Hakan nur an der Universität aufgehalten, um „türkengefällige Mädchen an Land zu ziehen“ (S. 18). Insgesamt sieht er seine „Sachlage“ als eine „sexuelle“ (S. 19) an. Seine Identität fußt nicht auf „Spaß oder Moneta“ (S. 20), vielmehr zieht er den „Alltag vom Ideal“ (S. 20) ab, was bedeutet, dass er nicht daran glaubt, was andere versprechen, sondern real-existent lebt. Er nimmt Serdar auch die Hoffnung, dass sich seine körperlichen Probleme „in good old Turkey“ (S. 20) so einfach beseitigen lassen, weil es nur eine Kopfsache sei („Es kann sich also nur in deinem kranken Hirn abspielen“, S. 21). Er kritisiert zudem, dass Serdar Deutschland verlassen hat und abgelegte und unzeitgemäße türkische Verhaltensweisen jetzt womöglich wieder annimmt: „es is ne Schande, in Almanya jahrelang Aufklärung zu tanken, und dann, kaum is der Herr in südlicheren Gefilden, n Hofknicks nachm andren zu tun vorm Schreinplunder, mit dem sich Memmen bestücken“ (S. 37). Er will aus Serdar wieder „n gefälligen Kanaksta<sup>41</sup>“ (S. 37) formen. Während Serdar den Weg der Grenzüberschreitung wählt, um sein Ich zu finden, lebt Hakan den Weg der Grenzerrichtung: Er attackiert das türkische Gebärden und die türkischen Sitten, will um keinen Preis zurück und schon gar nicht seinen Freund dorthin verlieren.

Wie Hakan der Lebenswandel Serdars nicht gefällt, so übt auch Serdar Kritik an Hakan: Serdar hat ein Bild vom „idealen“ Türken in der Türkei entwickelt, in das Hakan nicht hineinpasst, als dieser ihm berichtet, dass er Befriedigung im Rotlichtmilieu und in dortigen Videotheken gefunden hat. Entsprechend empört schreibt Serdar: „Du bist Abschaum, ein Kötter ohne Stammbaum, ein Bauernboy aus dem Bilderbuch der Tür-

---

<sup>41</sup> Kanaksta ist eine Selbstbezeichnung und mischt die Worte Kanake und Youngster, aber auch Kanake und Gangster.

kenfresser! [...] [Du machst] jedem aufrechten Türken Schande“ (S. 187f.).

Ob Serdar so schroff urteilt, nur weil er jetzt aus türkischer Perspektive auf den Sachverhalt blickt oder er in Deutschland lebend anders geurteilt hätte, kann nicht bestimmt werden. Doch in den Briefwechseln zwischen Serdar und Hakan wird deutlich, dass sie beide fest gefügte Bilder von einander haben und davon, wie jemand in Deutschland oder in der Türkei sich zu geben hat. Serdar passt sich den Gepflogenheiten in der Türkei an, eckt damit aber sowohl bei den einheimischen Türken selbst an als auch bei dem in Deutschland lebenden Hakan, weil sie sein Verhalten als anbiedernd und unauthentisch empfinden. Hakans freizügiger Lebenswandel als „Kanaksta“ in Deutschland stört wiederum Serdar neuerdings, weil er sich nun in einem anderen kulturellen Kontext aufhält, eine andere Perspektive eingenommen hat und ihm die Oberflächlichkeit oder Vordergründigkeit in der Türkei und von Hakan enttäuscht. Hakan stört sich nicht an der Durchmischung kultureller Praktiken, Serdar aber meint, seine Praktiken seinem Umfeld anpassen zu müssen, woran er allerdings scheitert.

### *Antibürgerlicher Held*

Serdar und Hakan werden von Zaimoğlu als antibürgerliche Figuren präsentiert, was Hofmann als Zeichen einer „romantischen Rebellion“<sup>42</sup> liest. Einerseits kritisieren die beiden spießbürgerliches Verhalten, andererseits unterwerfen sie sich in romantischer Selbstironie selbstauferlegten Zwängen. Serdar beschäftigt sich hauptsächlich mit der Abfassung von Haikus, einer japanischen Dichtform mit rigiden formalen Vorgaben, die einen authentischen emotionalen Ausdruck nur schwer zulassen, an dessen Form er sich aber dann doch nicht hält. Der ‚romantische Türke‘ erweckt mit seiner Dichtkunst jedenfalls hier (Dina) wie da (Rena) Interesse und zieht sich in seiner schwärmerisch-empfindsamen Phase ins Private zurück. Am Strand der türkischen Ägäis überlässt er sich der bildreichen Orientalistik und schwärmt: „die wahre und wirkliche Zaubermacht hat mich durchdrungen [...]. Rena ist mein Licht aus dem Osten, sie hat sich mir versprochen unter der Palme und angesichts des mondgeleckten Wassers.“ (S. 253)

Hakan lässt sich trotz seines distanzierten Verhältnisses zur Schriftform auf den Briefwechsel mit Serdar ein. Es passt schließlich nicht zum Gangsterimage, spießbürgerliche Briefe zu schreiben, und dann auch noch handschriftlich:

---

<sup>42</sup> Hofmann (2013b) 65.

Verdammt, was werden die Ghettokollegas über mich denken, wenn ich ihnen beichte, dass ich Seiten über Seiten vollgepinselt habe, Mann, bin ich n Romanmaler oder was, und ich glaubte schon, dass ich höchstens so viel draufhabe wie n Typ im Blaumann, der mit der Zange am langen Stiel die Kippen vom Bahnhofsvorplatz klaubt (S. 27).

Nicht, dass er sich nicht in der – aus Sicht seiner „Ghettokollegas“ – spießbürgerlichen Literatur auskennte (er weiß um Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werther“, Shakespeares Drama „Romeo und Julia“ und persische Märchen), nur darauf einlassen oder gar damit identifizieren kann er sich nicht, zumindest nicht zu Beginn. Später bemerkt er die ‚heilende‘ Funktion des Schreibens, wenn er gesteht: „Ich weiß, das war diesmal ne lange Ansage, aber ich musste mir die Jacqueline-Schererei vonner Seele schreiben“ (S. 120). Ein Mann, der sich selbstbekennend lieber mit seinem „Organstift“ als mit einem „Schreibstift“ (S. 120) beschäftigt, schreibt interessegeleitete Briefe. Ironischer könnte man dies kaum inszenieren.

Formen kultureller Konfliktualität lassen sich auch in sprachlichen und diskursiven Narrativitätsstrukturen aufspüren. Denn Serdar sieht sich in der Türkei einem anderen kulturellen Verhalten ausgesetzt als dem, das er in Deutschland angenommen hatte. Durch den vollzogenen Perspektivwechsel lassen sich im Briefaustausch mit Hakan hybride Identitätsformen erkennen, die sich sprachlich und identitätsbezogen äußern.

### *Hybride Sprachformen*

Zunächst auffällig sind die bildreichen Anreden und Schlussformeln sowohl in Hakans als auch in Serdars Briefen, die von vulgären und anzüglichen Floskeln („mein lieber Hakan, Sammler der heiligen Vorhüte Christi“, S. 9; „Geschätzter Latrinenkumpel“, S. 28; „Hochverehrter Kratzsack und Lümmel der niederen Schlamm-und-Schlick-Grade“, S. 49) bis zu bildreichen Neologismen („Mein Lahmadschun-und-Sesamkringel-Nostalgiker“, S. 62; „Du Büschelohrsumpfeuliges“, S. 99; „Lieber Motzsaurier“, S. 170) und wortreichen Wendungen reichen („O Herrscher über platt gedrückte Seesternchen und vertrocknete Algen, du in der Heimat Gestrandeter!“, S. 37; „Mein lieber Zorro ohne Augenbinde, mein lieber Musketier ohne Degen, du Held ohne Heldentum“, S. 88).

Anders als viele Untersuchungen zu Formen der literarischen Mehrsprachigkeit nahelegen,<sup>43</sup> weisen Hakans und Serdars Briefe prinzipiell keine Merkmale des Ethnolekts auf (fehlende Präpositionen oder Artikel, grammatikalische Abweichungen etc.) oder Formen einer textinternen

---

<sup>43</sup> Vgl. Riehl (2014) u. Skiba (2010).



Mehrsprachigkeit (Verdopplungen, metasprachliche Einschübe, Lehnübersetzungen etc.). Sogar türkische Sprichwörter werden eins zu eins ins Deutsche übersetzt, wie etwa „Ich bin der Schmetterling auf dem Eselsgemächt“ (S. 51). Hakan verkürzt allerdings durchgehend die unbestimmten Artikel zu „n“, „m“, „inne“, „nem“ usw., wählt einen eher kolloquialen Stil, benutzt lexikalische und phraseologische Merkmale wie „Alter“ (S. 20) und schreibt einige Fremdwörter falsch („Akzion“, S. 19; „Niwo“, S. 89). Er repräsentiert den formal ungebildeten und ökonomisch eher am Rande der Gesellschaft lebenden Deutsch-Türken, während Serdar – mit gymnasialer Schulbildung und Universitätsbesuch – den intellektuellen Deutsch-Türken vertritt, der sich in seiner Wortwahl sowohl von den „Kanakstern“ als auch von dem Ton der deutschen Mehrheitsgesellschaft absetzt. Zaimoğlu wählt also einen durch und durch ironischen Stil in seinem Roman, wenn er mit Serdar den Deutschen den Bildungsbürger par excellence vor Augen führt, der nicht nur literarisch versiert ist, sondern auch noch ein perfektes Deutsch schreibt. Im Allgemeinen schreiben die beiden Männer ihre Briefe in grammatikalisch korrekten deutschen Sätzen, die dann durch Anglizismen, Neologismen, kolloquiale Charakteristika der deutschen Sprache und durch eingedeutschte lexikalische Merkmale der türkischen Sprache eine Hybridität aufweisen.

Die komplexen Anreden der beiden Briefschreiber kann man als Übertragung der in der türkischen Sprache häufig benutzten Wortfolgebildungen und Nominalsätze begreifen, die in der deutschen Sprache eher ungewöhnlich sind. Dennoch verfassen beide (nach einer eher für die türkische Sprache typischen Anrede) ihre Briefe in meist hypotaktischen, langen Sätzen, die an die flektierende deutsche Sprache anknüpft und für die türkische, agglutierende Sprache eher ungewöhnlich ist. Ein Code-Mixing in Form von Insertionen, also Einbettungen von fremdsprachigen Wörtern,<sup>44</sup> findet nicht zwischen der türkischen und deutschen Sprache statt, sondern zwischen der englischen und deutschen. Es sind Insertionen, die für die Sprache der deutschen Mehrheitsgesellschaft inzwischen üblich sind:

Family-Business. Wir machen einen Ausflug (S. 33).

Hier setz ich mal n korrektes Break (S. 48).

Du bist Abschaum, ein Köter ohne Stammbaum, ein Bauernboy aus dem Bilderbuch der Türkenfresser! (S. 187)

Serdar, selbsternannter „Dichter“ (S. 290), fügt dann noch Haikus in seine Briefe ein und inszeniert sich als neuer Werther – ein Aspekt, der später noch ausführlicher behandelt wird. Doch auch Hakan zeigt europäisches und islamisches Literaturwissen, wenn er schwärmt:

---

<sup>44</sup> Siehe hierzu genauer: Muysken (2000).

Jaqueline! Jaqueline Jaqueline Jaqueline! So fangen Lieben an, die hernach inne Volksquellen eingehen, es wird vielleicht später heißen: Romeo und Julia, Madschnun und Leyla, Hakan und Jaqueline! (S. 66)

Romeo und Julia als ureuropäisches Liebespaar, Madschnun und Leyla als altpersisches (die persische Sprache und Literatur hatte auf die benachbarten Turksprachen großen Einfluss), Hakan und Jaqueline als neues, deutsch-türkisch-(ost)deutsches Paar.

Hakan und Serdar repräsentieren den sprachlich und kulturell informierten Deutsch-Türken, der Besonderheiten „seiner“ Kultur mit der „fremden“ vermischt und daraus „seine“ eigene Sprache kreiert, die eine Gruppenzugehörigkeit signalisiert. Als Serdar in der Türkei beispielsweise damit beginnt, Briefe und Haikus zu schreiben, befürchtet Hakan, seinen Freund zu verlieren. Darum bittet er ihn: „hör auf mit der Goethe-Nummer“ (S. 18). Dass Sprache die Zugehörigkeit zu einer Gruppe offenbart, zeigt sich auch daran, dass Serdar in seinen Briefen an Dina auf bildreiche Umschreibungen wie in den Briefen an Hakan verzichtet und eher einen romantischen, altklugen Ton wählt: „Meine Liebe, Gutes nur soll dir zustoßen, und im Guten werden wir uns wieder sehen.“ (S. 221) In seinem Brief an seine ehemalige Geliebte Anke sind Anrede und Schlussformel nüchtern, doch die Beschreibung seiner sexuellen Lüste im Brief dann sehr konkret:

Mein schwitzender Bullenkörper produziert bei der bloßen Vorstellung eines nackten Frauenkörpers einen Cocktail ungarer Hormone, und das Knistern von frisch entsprossenen Achselborsten bringt mich schier um. [...] Gerade jetzt würde ich gerne deinen Körper in der Nähe haben und damit eine ganze Reihe von Schweinereien anstellen und meine Zähne in dein katastrophal einnehmendes, dunkel pigmentiertes nasses Frauenmal einschlagen (S. 224).

### *Formen und Funktionen der textinternen Mehrsprachigkeit*

In der Kombination aus türkischsprachiger Bildlichkeit, anglizistischer Ausrufe, hypotaktischer deutscher Satzstruktur und einem breiten angewandten kulturellen Wissen kreieren Hakan und Serdar ihren eigenen Sprachstil, entwerfen dadurch ihre soziale Identität, die hybrid ist und sich im „sozialen Stil“ niederschlägt.

Unter „sozialem Stil“ versteht Keim einen „anthropologischen und ethnografischen Stilbegriff“, wonach die „Ausdrucksvariation zwischen bestimmten Gruppen im Sinne kultureller Unterschiede betrachtet wird“. Die getroffene Auswahl von Mitgliedern einer sozialen Einheit und die „Weiterentwicklung von Ausdrucksformen aus den ihnen zur Verfügung

stehenden Ressourcen für die Durchführung kommunikativer Aufgaben“ markiert die „soziale und kulturelle Zugehörigkeit“. <sup>45</sup>

Auch in der Erzählweise des polylogischen Briefromans stellt sich Hybridität ein durch eine multiple Sichtweise, durch Differenzen und Ambivalenzen. Serdar schreibt Anke Briefe, die einen Rückblick in „buchhalterischem Ton“ (S. 153) auf ihre Beziehung aus seiner Perspektive bieten. Sie antwortet ihm entrüstet ob seiner Darstellung und ergänzt die ihrige: Er habe sie nach kurzer Zeit mehr als Nachbarin gesehen, deren Nähe vorhanden war, die er aber nicht beehrte. Sie habe dies nicht bemerkt und finde es im Nachhinein unfair, dass er ihr nichts gesagt habe:

Ein offenes Wort hätte genügt, und du wärest wieder als Solist losgezogen, frei von der Last, eine Beziehung um jeden Preis aufrechterhalten zu müssen. Ich hätte dir weiß Gott keine Szene gemacht, aber vielleicht ist gerade das dein Problem (S. 165).

Sie hält ihn für unfähig zu streiten, seine Meinung zu sagen und zu verteidigen. Es habe sie wahnsinnig gemacht, dass er nur still dagesessen habe, wenn sie ihm „schreckliche Dinge ins Gesicht gesagt“ (S. 168) habe. Sie habe sich dann gewünscht, dass er mit ihr stritte. Die Ursache ihres unausgesprochenen Streits sieht sie in ihrer kulturellen Differenz:

Du hast mir ständig was von der klassischen Liebesschule erzählt, und ich widersprach dir meist in dem Wissen, dass du mir im Geiste die Rolle der verhaltensgestörten deutschen Frau gabst. ‚Uns Deutschen‘ wird Grobheit nachgesagt, dabei bevorzugen ‚wir‘ bloß den direkten Weg und sagen, was wir denken (S. 168).

Während Anke die Unterschiede im Rückblick formulieren und erklären kann, betont Dina in ihren Briefen die neu entdeckten Gemeinsamkeiten nach ihrer Trennung. Sie schreibt in ihren Briefen über die Haikus, die Serdar ihr vor der Abreise dagelassen hat:

Deine Gedichte sind notwendigerweise mehr du, es ist fast so, als suchten sie auf eigenen Wegen nach Gruben, Levels und den Blick fürs Unsägliche (S. 199).

In deinen Bildern und Gleichnissen erkenne ich vieles, das mir von meinem Stamm vertraut und bekannt ist (S. 200).

Aber auch im Antwortbrief Serdars blitzt wieder derselbe Grund seines Kommunikationsproblems auf, das eigentlich ein Identitätsproblem ist: „Ich bin kein Zungenfertiger, du musst entschuldigen, du musst die Tage entschuldigen, an denen ich keine Worte fand, mich auszudrücken. Du aber machst dir die Mühe, deinen Gefallen an meinen Gedichten in Worte zu fassen“ (S. 220). Serdar beherrscht nur die indirekte Rede mittels Ge-

---

<sup>45</sup> Keim (2005) 167.

dichten, die bildhafte Sprache, die Differenzen und Ambivalenzen aushält und sich vor Eindeutigem und Entschiedenem zurückhält. Er selbst ist unentschieden auf seinem Weg; und die Lyrik ist dann die geeignete Ausdrucksform für ihn.

Ort des Unentschiedenen ist der „Dritte Raum“ oder Zwischenraum. Weder in Kiel noch an der Ägäis gelingt ihm die Selbstfindung. Sein Verhältnis zu sich selbst ist gestört und wird erst im transitorischen Raum, auf dem Rückflug nach Kiel, klarer. Transitorische Räume sind Orte des Übergangs, des Neuanfangs oder, wie Foucault es nennen würde, „Heterotopien“<sup>46</sup>, die als Gegenräume einen Gegenentwurf zur Realität schaffen. Serdars Ort ist der Ort dazwischen, perspektivisch aber der in Deutschland: Seiner vermeintlichen Heimat hat er den Rücken zugekehrt.

Zaimoğlu Roman thematisiert Probleme der Ichfindung und Ichsetzung eines hybriden Subjekts in einer als hybrid erlebten Welt. Angesprochen werden nicht nur existentielle Schwierigkeiten des Menschen generell, sondern insbesondere eines jungen Deutsch-Türken, der zwischen den Kulturen, den eigenen und fremden Erwartungen und Wünschen hin- und hergerissen ist.

Serdar erlebt „Heimat“ hier wie dort nicht, vielmehr eckt er an. Gesellschaftliche Anerkennung für seinen hybriden Habitus erhält er nicht. Insofern scheidet er nicht wie Anna in Honigmanns Roman an dem Versuch, eine hybride Verknötung herzustellen, sondern sie in der Sozialität zu leben. Als er als innerlich „verknötetes Subjekt“ Ausflüchte aus dieser Misere sucht, findet er sie an einem „Dritten Ort“. Das Verfassen von Briefen und Gedichten hilft ihm, auch sprachlich, Differenzen zu überbrücken und abseits des kulturellen Anpassungsdrucks sein Inneres, sein Ich, auszudrücken. Dass die Ausdrucksform aber eine künstlerische und visionäre ist („Romanmaler“) und er sich nur im transitorischen Raum findet, lässt die Hoffnung auf eine Lösung der Identitätsprobleme am Ende des Romans schwinden. Hier beginnt die Aufgabe für das hybride Subjekt im 21. Jahrhundert, die aber keine einfach zu lösende scheint.

Beispielhaft kann hierfür Senthuran Varatharajahs Facebook-Roman „Vor der Zunahme der Zeichen“ (2016) angeführt werden, in dem sich zwei Studenten, die mit ihren Familien aus Sri Lanka bzw. aus dem Kosovo geflohen sind, auf die Suche nach ihrer Vergangenheit begeben und erkennen müssen, dass sie, obwohl sie gleiche Erlebnisse gemacht und sich ihre Leben gekreuzt haben, nicht miteinander ins Gespräch kommen können. Sie erinnern sich an „verstreute Einzelheiten“<sup>47</sup>, doch aus diesen entsteht keine Heimat. Heimat bedeutet für sie ein Kommen und Gehen,

---

<sup>46</sup> Foucault (1980).

<sup>47</sup> Senthuran Varatharajah, *Vor der Zunahme der Zeichen*, Frankfurt am Main 2016, S. 187.

ein Ort des Übergangs.<sup>48</sup> Senthil und Valmira repräsentieren das nomadische Subjekt, das gerade seit 2015 auch medial ins Bewusstsein gerückt ist: Zwischen Herkunft und Ankunft finden sie keine Heimat. Das Internet bietet ihnen zwar die Möglichkeit Erinnerungen mit anderen zu teilen, auch wenn man sie nie persönlich getroffen hat, aber ihnen fehlt die Verwurzelung, wofür das Bedauern steht, die Muttersprache verloren zu haben: „wenn ich anrufe meiner eltern entgegennehme“, so schreibt Senthil, „besteht das, was ich sage, aus erfundenen geräuschen, zusammengeworfen aus tamilischen, deutschen und englischen silben, zusammengewürfelt aus dem, was übrig blieb. ich kann ihnen nicht ins wort fallen; ich kann ihnen nicht widersprechen. es gibt keine sprache, die zu sprechen erlaubte. es gibt nichts zu besprechen.“<sup>49</sup> Keine Sprache für die eigene Identität zu haben bedrückt die beiden Studenten so wie die Erfahrung, dass westeuropäische Autokorrekturprogramme ihre Eigennamen, ihre Identität für falsch halten: „Wenn ich eine Mail schreibe“, berichtet Valmira, „verändert die Autokorrektur meinen Namen zu ‚Valeria‘ oder ‚Palmyra‘, und wenn er nicht verändert worden ist, ist er rot unterstrichen, wie ein falsch geschriebenes Wort.“<sup>50</sup>

### 6.3 Dazwischen – Identitätsprobleme des gespaltenen Subjekts

Honigmanns und Zaimoğlu Briefromane sowie Varatharajahs Facebook-Roman thematisieren die Entwurzelung des Individuums. Die Briefe dienen der Selbstvergewisserung im gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Varatharajah wirft dabei einen desillusionierenden Blick auf die Möglichkeit, die Brüche in Biographien zu kitten. Honigmanns Roman ist eine Rückblende auf das Leben einer jüdischen Deutschen zur Zeit der DDR in den 1970er Jahren, Zaimoğlu literarisiert das Dilemma eines türkischen Deutschen im 21. Jahrhundert. Beide vorgestellten Subjekte fühlen sich in dem Staat, in dem sie leben, nicht wohl, weil sie Repressionen und Beschimpfungen aufgrund ihrer Verschiedenheit als Jüdin oder Türke erfahren, als welche sie sich selbst aber gar nicht identifizieren. Varatharajahs Figuren berichten darüber, dass sie aufgrund ihres Akzents wie Kinder behandelt werden.<sup>51</sup> Serdar wird als Türke in Kiel beargwöhnt, in der Türkei als Almançı angegriffen. Doch er selbst sieht sich weder als Deutscher noch als Türke. Anna ist durch ihre Geburt Jüdin, allerdings atheistisch in der DDR erzogen worden. Sie wird als Jüdin beschimpft, wenngleich sie

---

<sup>48</sup> Die letzten Nachrichten der beiden Studierenden beginnen jeweils mit „Wir kommen“ (Valmira) oder mit „wir gehen“ (Senthil). Vgl. Varatharajah, Vor der Zunahme der Zeichen, S. 241–250.

<sup>49</sup> Ebd., S. 52.

<sup>50</sup> Ebd., S. 189f.

<sup>51</sup> Vgl. ebd., S. 91.

gar keine praktizierende Jüdin ist, aber einen jüdischen Freundeskreis hat. Die nicht gelingende Kulturvermischung führt in Honigmanns und Zaimoğlu Romanen zu einer Separation: Während Serdar jedoch versucht durch die Transgression einen anderen „Sehe-Punkt“ einzunehmen, intendiert dies Anna mit ihrem Umzug nach Prenzlau nicht. Erst am Ende des Romans kann die Flucht nach Moskau und dann später vielleicht nach Israel für den Beginn eines Perspektivwechsels stehen. Varatharajahs Figuren versuchen sich ihre Vergangenheit zu erschreiben und so Verwurzelung zu erreichen. Sie bleiben aber Individuen ohne Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft – Individuen des Dazwischenseins.

Serdar ist im Vergleich zu den anderen Romanfiguren das am ehesten selbstzufriedene Subjekt, was auch an dem Stil der Briefe deutlich wird. Während Annas Briefe in der Larmoyanz oder in dem Heraufbeschwören von Problemen verweilen, sind Serdars Briefe von selbstreflexiven Phasen durchwoben, die ihm den Weg hinaus aus dem Dilemma weisen, anders als bei Valmira und Senthil.

Serdar entwirft einen eigenen Sprachstil, mit dem er sich von der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland und in der Türkei abgrenzt, und separiert sich innerlich von Andersdenkenden, wenngleich er doch versucht, sich anzupassen („normbekennerisches Outfit“). Bei diesem Spagat steht er sich letztlich selbst im Weg. Auch Hakans Kritik an der versuchten Anpassung Serdars verdeutlicht, dass diese auf Kosten der eigenen Persönlichkeit geschieht. Die Künstlergruppe um Anna herum hat ebenfalls ihren Sprach- und Agitationsstil gefunden, um das Regime der SED zu kritisieren. Sie haben sich innerlich separiert, spielen aber mit beim „DDR-Theater“ („Brief an den Mitleser“). Dass Anpassung nicht das Ziel sein kann, thematisiert Evas Märchen von den „Zwei Brüdern“, das zwei Versionen von Jüdischsein vorstellt. Beide Möglichkeiten, das Leben in der Diaspora unter Aushaltung der Repressionen und das Leben im Traditionsbewusstsein in der „Heimat Israel“, belassen das Subjekt in der Opposition. Eine nicht gelingende produktive Kulturvermischung im Subjekt selbst zeigen die verschiedenen Liebesbeziehungen in den Romanen von Honigmann und Zaimoğlu. Serdars und Ankes unausgesprochener Streit aufgrund ihrer kulturellen Differenz führte zum Scheitern der Beziehung. Leon kritisiert Annas Überheblichkeitsgefühl als Jüdin, Eva das „Blondsein“ und die Spießbürgerlichkeit von Klaus, also seine übertriebene Ordentlichkeit. Bei Varatharajah wird die Unmöglichkeit, eine Identität überhaupt zu entwickeln, bildlich ausgedrückt: Im Asylbewerberheim erhielt Valmira gelbe Nahrungsmittelpakete, auf die sie ihren Namen mit

einem ebenfalls gelben Filzstift schreiben musste.<sup>52</sup> Zur Unkenntlichkeit, zur Ununterscheidbarkeit, zu einer Anonymen ist sie geworden.

Anna, Serdar, Valmira und Senthil repräsentieren Subjektformen der Jahrtausendwende, die sich zu positionieren versuchen in der Diskrepanz zwischen innerem Erleben und sozialen Erwartungen. Als Subjekte sind sie geprägt durch die sie umgebenden Subjektkulturen und Subjektordnungen. Im Sinne Bourdieus haben sie einen Habitus angenommen, Schemawissen inkorporiert, was sie jedoch als Einschränkung empfinden, so dass es zu Ambivalenzen, Widersprüchen und Paradoxien kommt, die eine hybride Synthese unmöglich machen. Die Romanfiguren spielen Möglichkeiten durch, wie ein Subjekt sich zu Subjektordnungen und -kulturen verhalten kann, wenn es keine oder wenige Übereinstimmungen sieht. Die literarischen Subjektformen fühlen sich entwurzelt aufgrund der fehlenden Sozialität, die sie als Einschränkung empfinden. Honigmann lässt ihre Protagonistin ihren Weg suchen zwischen nomadischem Wandern, einem Leben im Verborgenen und dem Einfügen in das (sozialistische) Kollektiv. Keine dieser Subjektformen scheint angemessen; Anna gelingt es nicht, eine Identität zu entwickeln. Sie ist ein verlorenes Ich. Für eine Subjektivation scheint in der Romanlogik essentiell zu sein, einen Ort zu haben, wo Individualität lebbar ist und man trotzdem mit Menschen sozial interagieren kann, und einen Ort zu haben, wo das Ich nicht über Religion, Nationalität, Geschlecht etc. bestimmt wird.

Zaimoğlu lässt seinen Protagonisten zunächst den Weg der Ich-Findung über die Grenzüberschreitung wählen. Die äußerliche Anpassung, indem Praktiken und Habitus übernommen werden, scheitert aufgrund der innerlichen Separation. Anfangs befindet sich Serdar zwischen Selbstauflösung und Ichsetzung. Am Ende repräsentiert er ein unentschiedenes Ich, das einerseits sich selbst als „verknottetes Subjekt“ denkt und empfindet, andererseits den „Dritten Ort“ nicht findet, wo er als solches leben kann. Wie ein Nomade ist er auf der unentschiedenen Suche, nicht nach seiner Identität, wie Anna, die für sich noch keine Subjektform gefunden hat, sondern nach einem Ort, wo er seine Sprache sprechen kann, die ihm als Gruppenidentifikation gilt. Diese Sprache ist wie sein Ich eine unentschiedene: eine lyrische, die nach Metaphern und Topoi sucht, umherschweift und nur selten Konkretes benennt.

Serdar und Anna, wie Valmira und Senthil noch in extremerer Form, repräsentieren den Nomadismus als Subjektform zu Beginn des 21. Jahrhunderts, die nicht den Rückzug ins Verborgene wählen wie ihre romantischen Vorläufer und sich nicht in das Kollektiv einfügen wie einige ihrer Zeitgenossen, sondern auf der Suche nach ihrer Subjektform sind und

---

<sup>52</sup> Vgl. Senthuran Varatharajah, *Vor der Zunahme der Zeichen*, Frankfurt am Main 2016, S. 31.

nach dem „Dritten Ort“, der bestmöglich zu ihnen passende Idiosynkrasien in Kultur und Ordnung aufweist.

Die Protagonisten in Honigmanns Roman scheinen weit entfernt davon zu sein, ein „verknottetes Subjekt“ (Bhabha) zu werden, während Serdar in Zaimoğlus Briefroman Züge dieses Subjekts zeigt. Honigmann zeigt Anna in einem Schwebestand über den Grenzen der Kulturen, Zaimoğlu lässt Serdar am „Dritten Ort“ genesen, Varatharjah lässt seine Figuren im luftleeren Zwischenraum des Internets allein. Dies verbindet Varatharjahs Figuren mit den ephemeren Subjekten in den E-Mail-Romanen des 21. Jahrhunderts.

Je ausdifferenzierter und komplexer die Subjektformen in den Briefromanen sind, desto vielfältiger ist die Möglichkeit eines affektiven und kognitiven Involvements, weil die Anknüpfungspunkte für „bridging experiences“ mehr werden. Auch wenn die zeitliche Spanne zwischen Leser-Welt und Text-Welt kürzer ist, wird es für den Leser objektiv gesehen einfacher, die Text-Welt des Mediums zu verstehen, weil sie „seine“ Welt ist. Doch setzt dies voraus, dass sich der Leser „seiner“ Welt und seiner eigenen Subjektform bewusst ist und in der Literatur Interpretationen und Bilder der Lebenswelt auftauchen, die das Lesersubjekt in der Lage ist zu identifizieren. Eventuell führen aber auch hier Irritationen und Widersprüche zu einem konativen Involvement, das eine Beschäftigung mit dem eigenen Habitus nach sich zieht. (Verstehensphase I und II)

Selbst gemachte Erfahrungen und die jeweiligen Subjektformen begünstigen oder behindern, einen Zugang zum literarischen Text und zu den literarischen Subjektmodellen zu bekommen. Als jemand, der einer religiösen Minderheit angehört, der aus seiner Heimat geflüchtet ist, Migrationserfahrung hat, gelingt eine Identifikation mit den vorgestellten Subjektbildern unter Umständen leichter. Aber gelingt dann auch eine Distanzierung vom Dargestellten und von sich selbst, um selbstdifferentielles Lernen zu ermöglichen und kritisch, auch selbstkritisch Position zu beziehen? Unter Umständen kann es für die angestrebte Subjektivation im Literaturunterricht angebracht sein, auf Texte zu rekurrieren, in denen sich die Schülerinnen und Schüler nicht direkt gespiegelt finden. Eine zu große Nähe kann Selbstkritik erschweren und Stigmatisierung im Klassenzimmer befördern. Auch darüber könnten Schülerinnen und Schüler in einer Meta-Reflexionsphase (Verstehensphase IV) nachsinnen.

Distanzierung vom Dargestellten gelingt, wenn Kontexte herangezogen sowie Informationen zu den Subjektordnungen und Subjektformen gesammelt werden, die für den literarischen Text relevant sind. Doch auch hier ergibt sich die Schwierigkeit, persönliche Sichtweisen auf die Gesellschaft zu überdenken, wenn andere Sichtweisen auch nur zeitgleiche und ebenfalls sehr subjektive Meinungen sind. Es ist schwierig, in der Synchronizität Idiosynkrasien von Einzelmeinungen zu unterscheiden. Ein li-



terar- und gesellschaftshistorischer Abstand erleichtert es, Entwicklungstendenzen in einer Gesellschaft und Bewertungen von gesellschaftlichen Zuständen und Entwicklungen zu formulieren und dann als Wissen anzuwenden. (Verstehensphase III) Dennoch aber leben die Heranwachsenden im Hier und Jetzt und müssen heute in der Lage sein, ihre Welt zu beurteilen. Es hilft dann, an „Klassikern“ Verfahren gelernt zu haben, die auch in der Jetzt-Zeit angewendet werden können/müssen – unter erschwerten Bedingungen. Noch erswertere Bedingungen zeichnen sich im Internet-Zeitalter im 21. Jahrhundert ab, wenn kaum nachvollziehbar ist, was wahr, virtuell oder erfunden ist.

## 7. Selbstpräsentationen des ephemeren Subjekts zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Mit der ersten Verschickung einer E-Mail 1971 durch Ray Tomlinson, dem PC-Boom der achtziger Jahre, der Entwicklung des World Wide Web und des ersten Internet-Browsers Mitte der neunziger Jahre begann die digitale Revolution. Die E-Mail prägt, wie später die SMS oder die WhatsApp-Nachricht, die Alltagskommunikation der Menschen bis dato, und die digitale und simultane Erscheinungsweise der bisherigen Formen lässt eine zweite, eine virtuelle Realität entstehen.<sup>1</sup> Die flächendeckende Nutzung des Computers bedeutete eine „epochale Zäsur“<sup>2</sup>.

Schon die Erfindung der Schreibmaschine stellte eine Konkurrenz zur Handschrift dar und trennte die Hand, den Finger vom Produkt. Elektronische Textverarbeitungsprogramme am Computer, die ungewollte Korrekturen oder bevormundende Eingriffe in das Geschriebene bzw. Getippte vornahm, vergrößerten die Entkopplung von Input und Output, wozu die notwendige Benutzung eines weiteren Mediums, des Druckers, noch beitrug und teilweise die Kluft zwischen Input und Output unüberbrückbar machte. Kopiergeräte sorgen schon lange für die Möglichkeit einer massenhaften Verbreitung. Das World Wide Web potenziert dies noch: Über Hyperlinks gelangt der Nutzer von einem Text zum anderen, Texte entstehen durch Beiträge vieler Nutzer (Wikipedia), Nutzer können sich oder Dokumente auf einem digitalen Marktplatz austauschen (Foren, Blogs, eBay). Deleuzes und Guattaris Bild des „Rhizoms“, das eine dezentrale, netzwerkartige Organisationsform beschreibt, ist auf die Struktur des Internets und der damit verbundenen Praktiken des vernetzten Schreibens übertragbar.

Anders als zentrierte (auch polyzentrische) Systeme mit hierarchischer Kommunikation und feststehenden Beziehungen, ist das Rhizom ein azentrisches, nicht hierarchisches und asignifikantes System ohne General. Es hat kein organisierendes Gedächtnis und keinen zentralen Automaten und wird einzig und allein durch eine Zirkulation von Zuständen definiert.<sup>3</sup>

Die Enzyklopädie des Netzes wird zu einer literarischen Praxis.<sup>4</sup> Es entstehen neue Schreibformen wie Hypertextromane, digitale und analoge

<sup>1</sup> Bolz (1993) 226: „Das Reale [z. B. Ton], das Symbolische [z. B. Schrift] und das Imaginäre [Bilder] werden auf einer Darstellungsoberfläche integriert“.

<sup>2</sup> Tholen (2002) 9.

<sup>3</sup> Deleuze/Guattari (1980/1997) 36.

<sup>4</sup> Siehe hierzu: Kilcher (2006) 93, der die „Struktur des Netzes als eine enzyklopädische Schreibweise“ ausmacht, indem er erklärt, dass die Enzyklopädie ein „Netz vor dem Netz“ und zugleich „Buch nach dem Buch“ ist.

E-Mail-Romane, Chat-, Blog-, Twitter- und Handyromane, deren Erzählung geprägt ist durch Nichtlinearität, Multimedialität, Interaktivität und „cliffhanger“. Insgesamt ist im Kontext der neuen Medien eine „Renaissance der Schrift und der Schriftlichkeit“<sup>5</sup> zu verzeichnen: Denn die digital gesteuerte Kommunikation per E-Mail, Chat, SMS ist schriftsprachlich organisiert. Hinzu kommen neue medienspezifische Sprachformen wie Akronyme und Emoticons oder neue Formen der Oralität (Videokonferenz).

Das Entstehen neuer Technologien ist ursächlich für die Veränderung und Modifikation von narrativen Formen und Gattungen und verändert das soziale und kulturelle Leben. So konstatieren Ansgar Nünning und Jan Rupp in der Einleitung zu ihrem Sammelband, dass „Hybridisierung und (Inter-)Medialisierung eine wichtige Rolle als Katalysatoren bzw. Motoren der Gattungsentwicklung des Romans gespielt haben und vor allem in der Literatur der Gegenwart spielen“<sup>6</sup>. Formen und Funktionen des literarischen Erzählens haben sich verändert.<sup>7</sup>

### *Hybridisierung und Medialisierung des Erzählens*

Der Roman zählt von Anbeginn der Gattungsgeschichte an als „hybrides Genre“, das Merkmale und Konventionen unterschiedlicher Genres und Textsorten in sich vereint.<sup>8</sup> Unter dem Einfluss der digitalen Medien entstehen neue hybride Erzählgenres wie der Roman in E-Mail- oder Chatform, der Roman als interaktionaler Hypertext<sup>9</sup> oder als Blog<sup>10</sup>.

Nach einer dekonstruktivistischen Phase in der Literatur- und Kulturwissenschaft ist in den letzten Jahren eine „generische Wende“ oder ein „generic turn“<sup>11</sup> zu beobachten, der insbesondere von Cohen, Dimock/Robbins, Duarte untersucht wurde.<sup>12</sup> Gattungen werden zwar in ihrer Konstruktivität anerkannt, aber im Hinblick auf die kollektive Gedächtnisbildung gewürdigt: „Gattungen [fungieren] ungeachtet ihrer Konstruktivität als Medien des kollektiven Gedächtnisses, die die indivi-

---

<sup>5</sup> Frederking/Josting (2005) 6.

<sup>6</sup> Nünning/Rupp (2011) 5.

<sup>7</sup> Nünning/Rupp (2011) 7.

<sup>8</sup> Vgl. Ernst (2008) 296.

<sup>9</sup> Als Beispiele gelten: „Wrangelstraße“ von Sebastian Kraus oder „Quotenmaschine“ von Norman Ohler.

<sup>10</sup> Der Hypertextroman stellt eine moderne Form des Möglichkeitsromans dar, den die Literaturgeschichte bereits von Arno Schmidt („Zettels Traum“, 1970) oder Max Frisch („Mein Name sei Gantenbein“, 1964) kennt, wobei er um das Moment der Interaktion erweitert ist.

<sup>11</sup> Nadj (2006).

<sup>12</sup> Cohen (1986), Dimock/Robbins (2007), Duarte (1999).

duelle und kulturelle Erinnerung überformen<sup>13</sup>. Gattungen sind offene Konstrukte, die sich durch äußere Faktoren wandeln.

Die neue Popularität des Privatbriefs im 18. Jahrhundert und die Entstehung der neuen Gattung „Briefroman“ machte das Jahrhundert zum Jahrhundert des Briefs. Eine äquivalente Bezeichnung für die heutige Zeit wäre Zeitalter der E-Mail. Auch die Erfindung der Rotationsmaschine im 19. Jahrhundert maß den Medien Zeitung und Zeitschrift eine bedeutende Rolle zu bei der Verbreitung literarischer Kommunikation und als Entstehungsort neuer literarischer Formen, wie beispielsweise der Kurzgeschichte und des Fortsetzungsromans. Erzählstrukturen sind historisch, medial und kulturell variabel,<sup>14</sup> so dass das Entstehen neuer oder modifizierter Erzählformen und Genres dann einen „geschichtlichen Wandel“<sup>15</sup> oder eine „Antwort auf Geschichte“<sup>16</sup> indiziert. Die Medialisierung fördert die Generierung neuer Erzählformen und kann deswegen, so Nünning/Rupp, als „Katalysator“<sup>17</sup> im Kontext der Gattungsentwicklung betrachtet werden. Dies trifft auf die Entwicklung vom Brief- zum E-Mail-Roman, vom Möglichkeiten- zum Hypertextroman zu, kann aber auch in der Lyrik beobachtet werden: Ähnlich wie der neuartige Telegrammstil die expressionistische Lyrik beeinflusst hat, so hat das SMS-Format in seiner Reduktion, Verdichtung und Fragmentarität auch das Gedicht als Ausdrucksform wiederbelebt und zugleich geprägt.

Nicht nur auf die Entwicklung der Gattungen hat die neue Technologie Auswirkungen, sondern auch auf die Sprache und die Identität des Menschen selbst. Ong spricht von der „sekundären Oralität“<sup>18</sup> des Computerzeitalters, da das Geschriebene eine konzeptionelle Mündlichkeit (Koch/Oesterreicher) aufweise und Verfahren entwickle, Gefühle auch schriftlich zu markieren (Emoticons etc.).

Im 21. Jahrhundert hat sich zudem das Internet zu einem „Dritten Raum“ entwickelt, in dem der Mensch von einer Maschine ununterscheidbar wird und als Etwas mit anderen Unbekannten kommuniziert. Chatbots beispielsweise ermöglichen eine Unterhaltung in natürlicher Sprache mit einem technischen System. Donna Haraway stellte bereits 1985 in ihrem „Manifesto for Cyborgs“<sup>19</sup> die These auf, dass sich die Menschen im späten 20. Jahrhundert zu kybernetischen Organismen („CYBernetic ORGanism“) entwickeln werden, zu Hybriden aus Maschine und Organismus, zu Geschöpfen der gesellschaftlichen Wirklich-

---

<sup>13</sup> Neumann/Nünning (2007) 17.

<sup>14</sup> Vgl. Nünning/Rupp (2011) 6.

<sup>15</sup> Siehe: Moretti (2005) 95.

<sup>16</sup> Voßkamp (1990).

<sup>17</sup> Nünning/Rupp (2011).

<sup>18</sup> Ong (1987) 136.

<sup>19</sup> Haraway (1995).

keit und der Fiktion. Diese Entwicklung sieht sie in der Politik, in der Medizin, im Sozialen und in der Technik.

Die Maschinen des späten 20. Jahrhunderts haben die Differenz von natürlich und künstlich, Körper und Geist, selbstgelenkter und außengesteuerter Entwicklung sowie viele andere Unterscheidungen, die Organismen und Maschinen zu trennen vermochten, höchst zweideutig werden lassen. Unsere Maschinen erscheinen auf verwirrende Weise quicklebendig – wir selbst dagegen aber beängstigend träge.<sup>20</sup>

Die herkömmlichen Tätigkeiten einer Maschine und eines Menschen werden umgedreht. Clickworker etwa arbeiten heute das ab, was die Maschine zuvor ausgedacht hat und was sie dann anschließend wieder automatisch einspeisen. Amazon bewirbt diese Dienstleistung unter dem Label „Amazon Mechanical Turk“, was auf den sogenannten „Schachtürken“, einen vorgeblichen Schachroboter, aus dem Jahr 1769 rekurriert. Der von dem österreichisch-ungarischen Hofbeamten und Mechaniker Wolfgang von Kempelen konstruierte „Schachtürke“ ließ bei den Zuschauern den Eindruck entstehen, dass dieses Gerät selbständig Schach spielte. Tatsächlich war darin aber ein menschlicher Schachspieler versteckt, der es bediente. Genau den gleichen Eindruck erweckt Amazon, wenn Kunden einen Computer mit einer Dienstleistung beauftragen, die dann von Menschen erbracht werden muss.

Für Haraway steht fest, dass dieser „technologische Determinismus“<sup>21</sup> den Menschen unmündig mache. Wissenschaft und Technologie sieht sie als die neuen Quellen der Macht. Sie transformierten die Struktur der Welt grundlegend. Auch Christiane Brenner hat in ihrem FAZ-Artikel „Wer schützt die Clickworker?“ vom 19. März 2014 die Epoche des 21. Jahrhunderts als „Amazonisierung unseres Lebens“ bezeichnet: „Was uns als Kunden gefällt, vernichtet gleichzeitig den Wert menschlicher, auch geistiger Arbeit. Diese Herausforderung stellt alles, was wir in der ersten industriellen Revolution an Chancen und Risiken erlebten, in den Schatten.“<sup>22</sup> Amazon und Google sind die neuen Mächte, denen das Ich ausgeliefert ist.

Das Internet ermöglicht aber auch dem Ich neue Selbste auszuprobieren. In Chatrooms und sozialen Netzwerken ist es dem Ich möglich ein anderes Ich vorzustellen, geschlechtliche Anonymität zu leben und körperlose Kommunikation zu betreiben. Identität und Geschlecht ist nun eine soziale und kulturelle Leistung: ein „Doing Gender“. In ihrem

---

<sup>20</sup> Haraway (1995) 3f.

<sup>21</sup> Haraway (1995) 4.

<sup>22</sup> Brenner (2014).

grundlegenden Aufsatz „Doing Gender“<sup>23</sup> von 1987 erläutern Candace West und Don H. Zimmerman, dass das Geschlecht nicht als natürliches oder erworbenes Personenmerkmal anzusehen sei, das sich in Denken, Fühlen und Handeln einer geschlechtsspezifischen Identität niederschlägt, sondern aktiv im Alltag her- und dargestellt wird.

Das digitale Selbst stilisiert sich selbst, auch in der textuellen Präsentation in der digitalen Kommunikation. Die Praktik des ‚exploring‘ im Internet gleicht dem Vorgehen des Flaneurs in der Avantgarde: Vorab ist das Ziel nur vage definiert und nicht festgelegt. Vielmehr werden nebenbei Wahlentscheidungen getroffen. Der Computer-Raum wird zum „virtuellen“ Raum, in dem durch eine audiovisuelle Kultur eine ästhetische Möglichkeitenwelt neben der Lebenswelt des Alltags kreierte wird. Die digitale Kultur des Computers radikalisiert den Möglichkeitssinn des Subjekts. Reckwitz bestimmt drei Wege: Erstens könne die ‚possible world‘ vollständig neu konstruiert werden, zweitens könne in die ästhetischen Welten eingegriffen und könnten sie verändert werden, könne man sich in ihnen über zeichenhafte Stellvertreterfigur selbst bewegen, drittens würden die kommunikativen Beziehungen virtualisiert.<sup>24</sup> Im 21. Jahrhundert ist es möglich, jenseits des Körpers und der Vorgaben der alltäglichen Lebenswelt ein anderes Selbstbild zu erproben, sein Selbst kreativ zu gestalten.<sup>25</sup> Dabei erlebt das Subjekt unter Umständen einen Bruch zwischen dem Erleben seines Selbst und der Stilisierung seines Selbst. Die Selbst- und die Fremdorientierung driften auseinander.

Die Existenz eines „Dritten Raums“ kann auch für das World Wide Web in Anspruch genommen werden: Das Internet bietet den Raum, um hinter Pseudonymen eine neue Identität aufzubauen. Inwieweit in diesem Raum auch virtuelle Personen allgemeine Menschenrechte einfordern können oder Computer für die Verletzung von Menschenrechten belangt werden können, wer hier eigentlich Verantwortung trägt und eingreifen kann, sind offene Fragen, die in naher Zukunft zu beantworten sind.

Die zeitgenössische Literatur versucht verstärkt die neuen Medien und den neuen Typus Mensch literarisch zu verarbeiten, beispielsweise in der Fülle von E-Mail-, Facebook- und Chat-Romanen. Bis auf wenige Artikel zu bestimmten Aspekten von E-Mail-Romanen ist das Genre bislang literaturwissenschaftlich noch nicht erschlossen. Die Ausnahme bildet die Dissertation von Sabrina Kusche – „Der E-Mail-Roman. Zur Medialisierung des Erzählens in der zeitgenössischen deutsch- und englischsprachigen Literatur“ –, in der auch ein Forschungsüberblick skizziert wird.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> West/Zimmerman (1987).

<sup>24</sup> Reckwitz (2006) 581f.

<sup>25</sup> Siehe hierzu: Eichmann (2000).

<sup>26</sup> Kusche (2012) 19f.

Die neuen digitalen Medienformate werden in den Romanen imitiert. Es vollzieht sich also keine Digitalisierung der Briefromangattung, wenngleich es auch wenige Beispiele für Online- oder Hypertextromane gibt.<sup>27</sup> Vielmehr werden E-Mail- oder Facebook-Konversationen für die analoge Romanform aufbereitet, wenn E-Mail-Köpfe mit Uhrzeiten und Absender- und Empfängeradressen, Symbole und Emoticons aus der Onlinekonversation übernommen werden oder eine konsequente Kleinschreibung oder gängige Abkürzungen verwendet wird. Innovation und Transformation der Gattung findet insofern statt, als die Möglichkeiten der Internetkommunikation für Veränderungen in Stil und Form sorgen und zu thematisch neuen Sujets führen. Internetportale und Chatrooms ermöglichen die Beziehungsaufnahme mit Fremden, die Inszenierung und Anonymisierung der eigenen Persönlichkeit, die Aufrechterhaltung einer nur imaginierten Welt, so in Glattauers E-Mail-Roman „Gut gegen Nordwind“. Sie können aber auch dafür genutzt werden, jenseits von behördlichen Kontrollen und Zensurmaßnahmen mit Gleichgesinnten in Kontakt zu treten, die über gesellschaftliche und moralische Beschränkungen „analog“ nicht sprechen oder sich überhaupt treffen dürfen, so in Rajaa Alsan-eas E-Mail-Roman „Die Girls von Riad“. In Varatharajahs Facebook-Roman „Vor der Zunahme der Zeichen“ tauschen sich die Figuren über ihre Entwurzelung nach der Flucht aus ihrer Heimat aus. Ihre Konversation über Facebook ereignet sich im digitalen Nirwana und ist dann Ausdruck der Heimat- und Identitätslosigkeit der Figuren.

In den E-Mail- und Facebook-Romanen ereignet sich das „Gespräch“ viel schneller und direkter als bei den „klassischen“ Briefromanen und tendiert dann in der Tat zum Gespräch, so dass eine Sprache der Nähe und auch eine emotionale Nähe viel schneller eintritt. Zugleich ereignet sich eine Fragmentierung und Ephemerisierung der Sprache durch Abkürzungen, unvollständige Sätze, Gedankensplitter, die auch ein Bild für das ephemere Subjekt im 21. Jahrhundert sind, so bei Mayröckers Roman „Paloma“.

## 7.1 „Gut gegen Nordwind“

Daniel Glattauers Roman „Gut gegen Nordwind“ aus dem Jahr 2006 ist der erste in Deutschland populär gewordene E-Mail-Roman, der das neue Massenmedium als literarische Form benutzt. Auch auf Theaterbühnen

---

<sup>27</sup> Beispielsweise die Hypertextromane „Wrangelstraße“ von Sebastian Kraus oder „Quotenmaschine“ von Norman Ohler oder der „elektronische Briefroman“ „FM dj [reading reise durch die nacht]“ (2004) von Ralf B. Korte und Elisabeth Hödl.

wurde der Roman gespielt,<sup>28</sup> was vielfach gelobt wurde. Der Fortsetzungsroman „Alle sieben Wellen“ erschien 2009.

Der erste E-Mail-Roman überhaupt, der im deutschen und englischen Sprachraum erschien, ist wohl Nan McCarthys Roman „Chat :-“ aus dem Jahr 1995, auf den zwei weitere Romanbände folgten.

In Glattauers und McCarthys Romanfolgen geraten die Figuren „zufällig“ über das Internet in Kontakt. Anfangs tauschen sie Belanglosigkeiten aus, später entwickeln sich Gefühle, man lernt sich kennen, auch in persona. Die weiblichen Figuren sind verheiratet und stehen vor der Entscheidung, ob sie ihren Ehemann verlassen. Die Figuren sind sich unsicher, ob die virtuelle Beziehungsebene auch ins reale Leben übertragbar ist. Glattauer verneint dies am Ende von „Gut gegen Nordwind“, wenn er die Internetbeziehung durch den Systemmanager beenden lässt, bevor ein Treffen in der realen Welt überhaupt stattgefunden hat. Glattauer schreibt daher anders als MyCarthy keine „ganz moderne Liebensgeschichte“, wie dessen Romanteile im Untertitel lauten, sondern lotet die Möglichkeiten und Hindernisse des neuen Mediums aus und wirft einen kritischen Blick auf die Konversation im „luftleeren Raum“ (S. 19) des Internets.<sup>29</sup>

### *Zwischen Herkömmlichem und Neuem*

Glattauers Roman exemplifiziert den Konflikt zwischen den alten, herkömmlichen Medien (Stimme, Brief) und dem neuen Medium (E-Mail). Der Plot entwickelt sich fort durch Irrtümer und Fehler, die in diesem Spannungsfeld entstehen. Die Liebesgeschichte zwischen Emmi Rothner und Leo Leike beginnt mit der Aufkündigung eines alten Mediums durch das neue: Emmi möchte per E-Mail das Abonnement der Zeitschrift „Like“ kündigen. Dabei vertippt sie sich irrtümlich und Leo Leike erhält ihre E-Mail. Dieser Irrtum zeigt die Möglichkeiten des World Wide Web: Häufig gelangen wir durch Hyperlinks dahin, wohin wir gar nicht gelangen wollten, und entstehen Verbindungen, die nicht intendiert waren wie die digitale Konversation zwischen Emmi und Leo. Denn Leo ignoriert nicht einfach die irrtümlich empfangene E-Mail, sondern antwortet: „Sie sind bei mir falsch. Ich bin privat. Ich habe: woerter@leike.com.“ (S. 6) Indem Leo antwortet, betritt er den öffentlichen Raum – ist nicht mehr „privat“ – und bietet anderen auf dem digitalen Forum die Möglichkeit, in diesem Fall Emmi, ihn kennenzulernen oder auszuspähen. Mit diesem zweiten Irrtum, verleitet durch die Schnellebigkeit des Mediums – einen

<sup>28</sup> Die Bühnenfassung stammt von Daniel Glattauer und Ulrike Zemme; in vielen deutschen und österreichischen Städten fanden bereits Aufführungen (mit einigen Kürzungen) statt.

<sup>29</sup> Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich auf: Daniel Glattauer, Gut gegen Nordwind, München 2006.



falsch zugestellten Brief hätte er wohl ignoriert, vielleicht auf die Post gegeben, auf jeden Fall wohl nicht beantwortet –, die es dem Nutzer leicht macht, „mal schnell“ auf die E-Mail zu antworten, bricht die Konversation zunächst ab. Doch nach der zweiten irrtümlich zugestellten E-Mail von Emmi, einer Weihnachtsmassenpost, intensiviert sich der E-Mail-Verkehr. Irgendwann genügt den beiden Protagonisten die menschenleere Konversation nicht mehr und sie verabreden sich in einem Café, ohne ein Erkennungszeichen auszumachen (S. 44). Sie wollen wissen, ob das Bild, das sie sich voneinander gemacht haben, zutreffend ist. Doch es scheitert: Leo nimmt zu dem Treffen seine Schwester mit, die ihm – wie in Platons Höhlengleichnis – alle in Frage kommenden weiblichen Personen im Café beschreibt. Doch welche der drei Kandidatinnen Emmi ist, bleibt unklar. (S. 55f.) Weil Leo mit einer Frau im Café war, schied er für Emmi deswegen als potentieller Leo Leike aus. Nur flüchtig hat sie ihn wahrgenommen und als „sehr interessanten Typ, vielleicht den einzigen überhaupt“ (S. 49) beschrieben. Ansonsten kann sie nicht glauben, dass jemand, „der beim Schreiben so eine Nähe aufbauen kann, [...] gleichzeitig so aussieht wie einer von denen, die [sie] mit eigenen Augen im Café Huber gesehen“ (S. 54) hat. Leo und Emmi erfahren, dass das virtuelle Bild mit der Realität kollidiert und sie Gewissheit vom anderen nicht nur in der Virtualität nicht ausreichend erfahren können.

Später beschließen sie, einander die letzte geschriebene E-Mail auf den jeweiligen Anrufbeantworter zu sprechen (S. 173f.). Irritiert und erotisiert von den Stimmen des Gegenübers („Sie haben eine sehr erotische Stimme, Emmi. [...] Emmi, ich werde alle ihre E-Mails noch einmal lesen, und sie werden völlig anders klingen“, S. 167f.), von dem man sich nur durch das Geschriebene ein Bild gemacht hatte, führt das Hinzuziehen des alten Mediums dazu, dass sich die beiden ineinander verlieben und sie nahezu ununterbrochen ihre Zeit am Computer verbringen, um möglichst schnell das Geschriebene des anderen zu lesen und darauf zu antworten oder sich zu einer Uhrzeit am Computer zu verabreden, so dass sie sich nahezu zeitgleich per E-Mail chatartig unterhalten können und dabei Intimes und Privates austauschen.

Emmi druckt schließlich die E-Mail-Konversation aus und heftet sie in einem Ordner ab, wohl, um die virtuelle Welt in ihre reale Lebenswelt hineinzuholen.<sup>30</sup> Ihr Ehemann Bernhard findet diese Briefe und schaltet sich in die E-Mail-Konversation ein (S. 180–185). Seine an Leo verfasste E-Mail gleicht in Form und Stil eher einem Brief, was Bernhards Fremdheit mit dem Medium und im Umgang mit solch einer Situation zeigt. Das Einbrechen Bernhards in die digitale Welt von Leo und Emmi führt zur (vorläufigen) Aufhebung ihrer E-Mail-Beziehung.

---

<sup>30</sup> Vgl. Schneider-Özbeck (2011) 363.

Als am Ende des Romans ein Ausweg aus dem Konflikt zwischen virtueller Liebe und wirklicher Ehe oder Partnerschaft nicht erkennbar ist, schaltet sich wie ein *deus ex machina* der Systemmanager ein und beendet die Konversation zwischen Emmi und Leo mit: „ACHTUNG. GEÄNDERTE E-MAIL-ADRESSE. DER EMPFÄNGER KANN SEINE POST UNTER DER GEWÄHLTEN ADRESSE NICHT MEHR AUFRUFEN. NEUE E-MAILS IM POSTEINGANG WERDEN AUTOMATISCH GELÖSCHT. FÜR RÜCKFRAGEN STEHT DER SYSTEMMANAGER ZUR VERFÜGUNG.“ (S. 223) Der nur in der Virtualität lebende Systemmanager schreibt den Roman zu Ende. Im Fortsetzungsroman „Alle sieben Wellen“, den Glattauer nicht geplant hatte und nur auf Wunsch seiner Leserschaft doch verfasst hat, treffen sich Leo und Emmi auch im realen Leben und werden am Ende ein Paar.

Glattauers E-Mail-Roman führt das Changieren zwischen den alten Medien (Stimme, Brief) und dem neuen (E-Mail) vor. Die Struktur und Sprache des Romans wirkt daher weder für das eine noch das andere Medium entsprechend authentisch. Zunächst ist das entmaterialisierte Kommunikationsmedium E-Mail, das über einen binären Code verschlüsselt und vom Empfänger rekodiert wurde, wieder materialisiert worden, indem die E-Mails auf Papier ausgedruckt wurden. Kusche nennt dieses Verfahren eine „Re-Re-Kodierung“<sup>31</sup>. Über den ganzen Text hinweg wird zwar eine E-Mail-Konversation imitiert, doch der vollständige E-Mail-Kopf mit Absendername und -adresse, Adressat, Datum und Zeitpunkt wird nicht abgebildet. Über den E-Mails steht ein Datum oder eine andere Zeitangabe, die Auskunft darüber gibt, wie viel Zeit zwischen den E-Mails vergangen ist („20 Sekunden später“, S. 50, „Am nächsten Vormittag“, S. 90). Durch die typographischen Modifizierungen erwecken die E-Mails an sich einen wenig authentischen Eindruck. Vielmehr muss eine extradiegetische bzw. kompositorische Instanz die Anordnung der E-Mails vorgenommen haben, eine Aufgabe, die im klassischen Briefroman der fiktive Herausgeber innehatte. Dieser hatte gleichzeitig die Funktion, die Authentizität der Briefe zu bezeugen. Glattauer will gar nicht den Eindruck entstehen lassen, dass sich diese Geschichte „wirklich“ so ereignet hat. Vielmehr zeigt er, dass die Vision einer rein virtuellen Beziehung (noch) nicht gelingen kann.

Die Absenderkennzeichnung erfolgt im Roman – neben der Namensnennung in der E-Mail – über den E-Mail-Kopf: Emmis E-Mail-Account benutzt die englische Abkürzung „RE:“ für Return und Leos die deutsche „AW:“ für Antwort. Hierdurch wird ein Spezifikum des neuen Mediums aufgegriffen. Zum Ende des Romans verschwinden die anfäng-

---

<sup>31</sup> Kusche (2012) 51.

lich benutzten Schlussformeln wie „Alles Liebe, Leo“ (S. 12), „Liebe Grüße, Leo Leike“ (S. 15) oder „Schönen Montagvormittag“ (S. 24) sowie die Namensnennung zu Beginn und am Ende der E-Mail, was aus dem analogen Schriftverkehr übernommen wurde. Die E-Mails können dann nur noch anhand des E-Mail-Kopfes zugeordnet werden.

Glattauer spielt mit dem neuen Medium E-Mail, bleibt aber dem Herkömmlichen zu sehr verpflichtet und denkt die Möglichkeiten des neuen Kommunikationsmediums nicht radikal und konsequent zu Ende.

### *Sprache und Identität*

In den Bereichen konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch/Oesterreicher), Nähe und Distanz, privat und öffentlich erweist sich der Roman ebenfalls als changierend.

Peter Koch und Wulf Oesterreicher unterscheiden in ihrem Modell von 1985 zwischen konzeptueller und medialer Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit. Sie behaupten, dass Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien der Inhalte auf eine eher mündliche oder schriftliche Konzeptionalisierung verweisen. Koch/Oesterreicher stellen folgende Parameter für eine konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Kommunikation gegenüber: dialogisch, interaktiv – monologisch, Vertrautheit der Person – Fremdheit der Partner, Interaktion – raumzeitliche Trennung, privat – öffentlich, spontan – reflektiert, Situationsverschränkung – Situationsentbindung, Affektivität – Objektivität.

Prozesshaftigkeit, Vorläufigkeit, parataktische Satzstruktur in der Mündlichkeit stünden der Vergegenständlichung, Endgültigkeit, hypotaktischen Satzstruktur, Kompaktheit und Elaboriertheit der Schriftlichkeit im Bereich der Versprachlichungsstrategie gegenüber.

Für Glattauers Roman „Gut gegen Nordwind“ gilt, dass prinzipiell zwischen der Kennenlernphase und der Intimphase unterschieden werden muss. Zu Beginn des Romans sind sich Leo und Emmi nicht vertraut, aber indem sie sich auf den Fremden einlassen und per Internet miteinander kommunizieren, sind sie auch keine privaten Personen mehr. Ihre E-Mails können als dialogisch gelten, da sie Bezug aufeinander nehmen und die Möglichkeit besteht, ohne eine hinderliche raumzeitliche Trennung schnell zu interagieren. Auch Affekte werden schon in den ersten E-Mails kommuniziert. Sie antworten sowohl spontan als auch reflektiert. Eine klare Zuordnung ergibt sich folglich nicht zur konzeptionellen Mündlichkeit. Später gibt es im Roman Phasen, als sich beide nahezu chatartig unterhalten. Doch auch hier wird ein Grundmaß an Förmlichkeit bewahrt, allein durch das Siezen, wenngleich Parataxe und prozesshaftige, kurze Formulierungen und typische Merkmale einer Onlinekommunikation nun vermehrt auftreten.

Vor allem Emmi benutzt graphostilistische Ausdrucksmittel: Ausrufezeichen zur Verstärkung ihrer Aussage (S. 53), durchgängige Großschreibung von Lexemen zur Abbildung von Lautstärke oder zur Verstärkung (S. 30, S. 20), Iteration von Graphemen zur Kenntlichmachung der Dauer des gedanklich Ausgesprochenen (S. 20), Onomatopoesie/Soundwörter („Pfffff“, S. 170). Doch nur selten benutzt sie diese. Erst zum Ende des Romans hin wird der Dialog zwischen den beiden Protagonisten durch Frage-Antwort-Paare lebendiger, die einem gesprochenen Dialog sehr nahekommen (S. 140f.). Das begünstigen auch Gesprächspartikel und umgangssprachliche Ausdrücke. Adjazenzkonstruktionen, wodurch eine Verbspitzenstellung eintritt („Weiß noch nicht.“, S. 149), Pronomentilgung und Assimilationen verstärken das „Ökonomieprinzip“ (Schwitalla) der Online-Kommunikation („Und wie geht`s Mia?“, S. 150)<sup>32</sup>, sind aber im Roman auch eher selten zu finden. Eine Floskel aus dem mündlichen Gespräch, die Leo in seine E-Mail einbaut, zeigt sehr schön die fehlende stringente Umsetzung konzeptioneller Mündlichkeit. Er schreibt: „jetzt habe ich den Faden verloren“ (S. 99). Doch niemand sagt „habe“ im Face-to-face-Gespräch oder schreibt es in seiner vollständigen Form im Chat. Die Figuren halten sich in der Regel streng an eine korrekte Orthographie und Interpunktion, die selten ist in der schnellen E-Mail-Konversation oder beim Chat. Nur einmal im Roman wird ein Emoticon zum Ausdruck von Gefühlen gesetzt (S. 12), in diesem Fall von Leo, was von Emmy sofort gerügt wird: „Wir haben offenbar den gleichen Nicht-Humor. Trauen Sie mir aber ruhig zu, Ihre Ironie zu erkennen und verzichten Sie auf den Smiley!“ (S. 13) Auch gestelzte Neologismen der Internetsprache wie beispielsweise „E-Mail-Charme“ (S. 20) oder „Fantasie-Emmi“ (S. 84) und „Virtuell-Leo“ (S. 84) verdeutlichen nur, wie schwer es für Leo und Emmi ist, sich auf das Spezifische der digitalen Kommunikation einzulassen. Verweisen könnte dies auf ihren Versuch, den anderen im virtuellen Leben dennoch als real zu empfinden und das virtuelle Leben zum realen zu machen.

Flussers formulierte Eigenschaft der Medien, „gleichzeitig zu verbinden und zu trennen“<sup>33</sup>, wird in Glattauers Roman noch dadurch gesteigert, dass sich Leo und Emmi nie außerhalb ihrer virtuellen Welt treffen. Selbst im Fortsetzungsroman „Alle sieben Wellen“ bleibt Distanz zwischen Leo und Emmi gewahrt, obwohl sie sich treffen: „Du bist die Einzige, die mir nah ist, auch wenn sie nicht bei mir ist, denn ich bin auch bei ihr, wenn sie nicht bei mir ist.“<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Zu Eigenheiten der computervermittelten Kommunikationsformen siehe zudem: Wilke (2007).

<sup>33</sup> Flusser (1996) 306.

<sup>34</sup> Glattauer, *Alle sieben Wellen*, S. 46f.

Die Konversation der Figuren ist hineinverlegt in eine artifizielle, virtuelle Welt, in der sie sich zunehmend privat geben und Intimes verraten. Doch die Ungewissheit, wer das Gegenüber auf der anderen Seite des Bildschirms ist, bleibt groß. Damit besteht die Gefahr, dass Privates zugleich in die digitale Öffentlichkeit gerät. Die Romanfiguren sind im Hinblick auf Cyberkriminalität aber zu brav und zu verliebt, als dass sie dem anderen Schlechtes antun würden. Bezeichnenderweise geraten die E-Mails der beiden nicht über das Internet an Emmis Ehemann, sondern durch das Faktum, dass Emmi die E-Mails ausgedruckt hat. Zwischen beiden bleibt aber die Ungewissheit von der Identität des Anderen im Changieren zwischen Privatheit und Öffentlichkeit und ob das mitgeteilte Private auch privat bleibt.

Die Sprache ist letztlich für beide das einzige Vehikel, um sich ein Bild vom anderen zu machen aus dem, was der andere über sich schreibt, wie er sich inszeniert und wie er schreibt. Eine Charakterisierung mittels Sprache ergibt sich beispielsweise aus den Parametern Länge des Geschriebenen, Frequenz, Syntagmatik, Sprachbesonderheiten. Skepsis an der Richtigkeit der Fremdbildzuschreibung äußert Emmi: „Ich weiß nicht, ob Sie der sind, als der Sie schreiben“ (S. 99); „Leo, seien wir doch ehrlich: Ich bin für sie ein Fantasiebild, real daran sind doch nur ein paar Buchstaben“ (S. 43). Doch Leo, der sich beruflich mit der Sprache und der Übermittlung von Gefühlen in E-Mails beschäftigt, liegt in seiner Analyse von Emmis Schreibverhalten gar nicht so falsch:

Wenn ich Ihre E-Mails lese, dann kann ich darin keine Pausen erkennen. Die kommen mir im Ton und Tempo antriebsstark, atemlos, energievoll, flott, ja sogar ein wenig aufgeregt vor. (S. 10)

Sie schreiben wie 30. Aber Sie sind um die 40, sagen wir: 42. Woran ich es zu erkennen glaube? – Eine 30-Jährige liest nicht regelmäßig „Like“. Das Durchschnittsalter einer „Like“-Abonentin beträgt etwa 50 Jahre. Sie sind aber jünger, denn beruflich beschäftigen Sie sich mit Homepages, da könnten Sie also wieder 30 und sogar deutlich darunter sein. Allerdings schickt keine 30-Jährige eine Massenmail an Kunden, um ihnen „Frohe Weihnachten und ein gute neues Jahr“ zu wünschen. Und schließlich: Sie heißen Emmi, also Emma. Ich kenne Emmas, alle sind älter als 40. Mit 30 heißt man nicht Emma. Emma heißt man erst wieder unter 20, aber unter 20 sind Sie nicht, sonst würden Sie Wörter wie „cool“, „spacig“, „geil“, „elementar“, „heavy“ und Ähnliches verwenden. Außerdem würden Sie dann weder mit großen Anfangsbuchstaben noch in vollständigen Sätzen schreiben. [...] Fazit, liebe Emmi Rothner: Sie schreiben wie 30, Sie sind 42. Stimmt's? Sie haben 36er Schuhgröße. Sie sind klein, zierlich und quirlig, haben kurze dunkle Haare. Und Sie sprudeln, wenn Sie reden. (S. 14)

An Emmis Replik wird dann deutlich, wie schnell aus Geschriebenem ein falsches Bild entsteht: Die Zeitschrift hatte sie für ihre Mutter gekündigt, so dass Leos Alterseinschätzung durch diese fehlende Information verfälscht wurde. Bernhards E-Mail schließlich gibt die Möglichkeit, das virtuelle mit dem realen Bild Emmis zu vergleichen, wengleich natürlich Bernhard seine Frau ebenso subjektiv und vielleicht auch ebenso inszeniert beschreibt: Emma, so nennt er seine Frau, sei 34 Jahre jung, eine „vitale junge Schönheit“ (S. 183), die sich nach dem Tod seiner Frau liebevoll um seine Kinder gekümmert habe und „Herzstück“ (S. 183) der Familie geworden sei. Er sei ihr Klavierlehrer gewesen und habe sich „Hals über Kopf“ (S. 182) in sie verliebt, in diese „lebendige, sprühende, kecke, bildhübsche junge Frau“ (S. 182). Nun aber sei Emma wie verwandelt. Sie sei „geistesabwesend“ (S. 183) und „distanziert“ (S. 183), starre in den Computer, „in den Kosmos ihrer Wunschträume“ (S. 183) und lebe in ihrer „Außenwelt“ (S. 183), die sie mit Leo teile. Leo gegenüber ist sie aber die „alte“ geblieben: auf ihn wirkt sie weiterhin „quirlig“ und „sprudelnd“. Das Bild, das sich Leo von ihr mittels der Sprache gemacht hat, ist also stimmig. Der Blick jedoch in das Innenleben der Familie Rothner macht den Leser der ersten (Leo) und der zweiten Instanz (Romanleser) betroffen (Leo: „ich bin bestürzt“, S. 185) oder verleiht ihm ein schlechtes Gewissen, Sympathie für Emmi empfunden zu haben, es begrüßt zu haben, dass da jemand aus einer Struktur ausbricht, allein deswegen, damit der Roman noch nicht endet. Das Einbrechen Bernhards in die Welt von Emmi und Leo führt jedoch dazu, dass Leo die virtuelle Beziehung beendet, indem er nach Boston zieht, was an sich der Kommunikation via Internet nicht im Wege stünde. Allerdings ist er nicht offen und ehrlich gegenüber Emmi. In seinen letzten beiden E-Mails verspricht er, Emmi zu erklären, warum er nach Boston zieht. Doch dass er nicht zwischen ihr und Bernhard stehen möchte, erklärt er ihr nicht. Seine letzte E-Mail lautet: „Bis gleich, meine Liebe!“ (S. 219) Das „Schlussmachen“ überlässt er dem Systemmanager (S. 222).

Glattauer gelingt es durch den Sprachduktus die Figuren zu charakterisieren und nicht als „luftleere“ Individuen darzustellen. Die Vermenschlichung der Sprache bewirkt, dass der Leser Sympathie, Empathie oder Antipathie entwickelt. Doch wo es zu sehr ins Zwischenmenschliche geht, übernimmt der Computer den Dienst und beendet die Beziehung. Glattauer beschreibt hier Symptome der Internetkommunikation: Beziehungen über das Internet aufzubauen gelingt zwar, entbehrt aber letztlich doch der Nähe und Aufrichtigkeit einer Face-to-face-Beziehung.

### *Internet – Kommunikation im „luftleeren Raum“*

In dem Spannungsfeld von Anonymität und Intimität dient das Internet als Projektionsraum, in dem das eigene Wunschideal mit dem Bild des unbekannteren Anderen in Korrelation gebracht wird: „Ich bastle mir meine eigene Emmi Rothner“ (S. 31), bekennt Leo. Gleich zu Beginn analysiert er bereits:

Wir erzeugen virtuelle Fantasiegestalten, fertigen illusionistische Phantombilder voneinander an. [...] Wir bemühen uns krampfhaft, den anderen richtig einzuschätzen. Und gleichzeitig sind wir akribisch darauf bedacht, nur ja nichts Wesentliches von uns selbst zu verraten. [...] Wir haben kein Alter. Wir haben keine Gesichter. [...] Wir haben nur unsere beiden Bildschirme, jeder streng und geheim für sich. (S. 19)

Das Internet bietet die Möglichkeit, „Fantasien auszuleben, um die Identität infolge von Austestungsversuchen zu stabilisieren“<sup>35</sup>. So bemerkt beispielsweise Leo: „Sie sind wie eine zweite Stimme in mir, die mich durch den Alltag begleitet“ (S. 77). Vielmehr unterstützen die Protagonisten sich einander durch Ratschläge und Zuhören, wodurch eine intime Zwischenmenschlichkeit trotz Anonymität entsteht. „Für Glattauers Figuren kann von einer deprivierenden Verlassenheit des Homo Cyber nicht die Rede sein“<sup>36</sup>, wovon kulturkritische Positionen ausgehen. Sie sehen in der Beziehung von Mensch und Maschine den Grund für Vereinsamung und Individuation, für Zerfaserung und Verlust einer stabilen Identität.<sup>37</sup> Emmis Ehemann Bernhard nimmt diese Perspektive ein und beschreibt, wie Emmi sich im realen Leben verändert hat, seitdem sie ein Dasein als Homo Cyber führt:

Sie ist geistesabwesend und mir gegenüber distanziert. Stundenlang sitzt sie in ihrem Zimmer und starrt in den Computer, in den Kosmos ihrer Wunschträume. Sie lebt in einer „Außenwelt“, sie lebt mit ihnen. Wenn sie verklärt lächelt, gilt das längst nicht mehr mir. (S. 183)

Doch auf der narrativen Ebene des Romans, im E-Mail-Gespräch zwischen Leo und Emmi, findet durch die Dialogizität eine Stabilisierung des Ichs statt und ermöglicht die Ich-Rede Reflexivität und Selbsterkundung.

Die Parallelwelt, die sich Leo und Emmi aufbauen, eine „artifizielle Cybertopographie“<sup>38</sup>, bietet Raum für die Selbstinszenierung der Verliebten. Doch den „Tummelplatz amouröser Spielereien“, wie Hayer die „Lu-

---

<sup>35</sup> Hayer (2015) 124.

<sup>36</sup> Ebd.

<sup>37</sup> Vgl. hierzu: Poster (1999) 44 und Lyon (1998) 96.

<sup>38</sup> Hayer (2015) 125.

dizität“ in Glattauers „Cyber-Romanze“ nennt,<sup>39</sup> wollen die Figuren nicht verlassen, weil sie um eine Desillusionierung und das Ende sowohl einer vertrauten Beziehung als auch der Möglichkeit des Sich-Selbst-Auslebens fürchten. Leo analysiert dies:

Wir können das nicht leben, was wir schreiben. Wir können die vielen Bilder nicht ersetzen, die wir uns voneinander ausmalen. Es wird enttäuschend sein, wenn Sie hinter der Emmi zurückbleiben, die ich kenne. Und Sie werden dahinter zurückbleiben! Sie werden deprimiert sein, wenn ich hinter dem Leo zurückbleibe, den Sie kennen. Und ich werde dahinter zurückbleiben! (S. 161)

Die logische Schlussfolgerung aus dieser Ludizität ist, dass sie nicht beginnen dürfen, „in die Privatsphäre des anderen einzudringen“ (S. 77), schon gar nicht in die Lebenswirklichkeit des anderen. Dies geschieht dann doch durch das Einschalten Bernhards, der das Spiel empfindlich stört und letztlich auch zum Ende führt.

Das Internet bietet einen Raum für eine körperlose Kommunikation in einem „luftleeren Raum“ (S. 19) und damit die Möglichkeit einer virtuellen Selbsterschaffung. Neu ist diese Möglichkeit jedoch nicht, wie Barbara Becker<sup>40</sup> zu Recht darlegt, denn schon bei den traditionellen Medien wie Brief, Roman, Film ist diese Praktik festzustellen. Neu jedoch sind Intensität und Ausmaß, die durch die neue Technologie ermöglicht werden.

Wenngleich das Internet die Möglichkeit bietet, sein Geschlecht hinter nicknames, Akronymen und Pseudonymen zu verstecken und auch etwa 55% der Frauen angeben, online anders zu kommunizieren als in der Face-to-face-Kommunikation, hat Caja Thimm festgestellt, dass in der Online-Sprache ein geschlechtsspezifischer Gebrauch von Sprache („Genderlect-Hypothese“) sehr wohl vorhanden ist.<sup>41</sup> Untersuchungen zum männlichen und weiblichen Schreibstil im Internet stellen einen Unterschied fest zwischen einem kompetitiven, machtdemonstrierenden Stil der Männer und einem kooperativen, machtlosen Stil der Frauen.<sup>42</sup> Die Ergebnisse verschiedenster Analysen seien zugunsten der Übersichtlichkeit tabellarisch gegenübergestellt:

---

<sup>39</sup> Hayer (2015) 125 u. 121.

<sup>40</sup> Becker (2000) 45.

<sup>41</sup> Thimm (1995) 120–129.

<sup>42</sup> Siehe hierzu: Kotthoff (1993), Trömel-Plötz (1985), Herring (1997), Thimm (1995), Burgoon (1991), Crosby/Nyquist (1977).



Kompetitiver, machtdemonstrierender Stil der Männer:	Kooperativer, machtloser Stil der Frauen:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ aggressive Schreibweise</li> <li>▪ hohe Intensität, etwa durch die Verwendung von Komparativen</li> <li>▪ unbelegte Behauptungen</li> <li>▪ Redeunterbrechungen, Belehrungen und Erklärungen</li> <li>▪ langatmige und zahlreiche Nachrichten, die wegen der Asynchronität Unterbrechungen nicht zulassen</li> <li>▪ Ignoranz von anderen Beiträgen oder Argumenten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ emotionaler Stil</li> <li>▪ Abschwächungen und Höflichkeitsformen</li> <li>▪ Indirektheit</li> <li>▪ höhere Anzahl von Pausen und weniger Unterbrechungen</li> <li>▪ niedrige Sprechrate und geringe Sprachmenge</li> <li>▪ auf das zuvor Geschriebene oder Gesagte Bezug nehmend und konstruktive Kritik leistend</li> </ul>

Im Bezug auf den Roman lassen sich derartige Unterschiede im Sprachregister allerdings nicht pauschalisieren: Emmi schreibt emotionaler („das ist mir jetzt wirklich überaus peinlich“, S. 8; verschiedene graphostilistische Ausdrücke) und impulsiver („Soso. Sie sind beruflich mit E-Mails befasst.“, S. 9), oftmals „blubbert“ es aus ihr heraus („es ist so, dass...“, S. 8). Ihre E-Mails sind nicht wesentlich kürzer als Leos. Sein Stil ist allerdings ruhiger, rationaler, manchmal belehrend. Gerne benutzt er Aufzählungen: „So, und jetzt zu ein paar Punkten: 1.) [...] 2.) [...] 3.) [...] 4. [...]“ (S. 15f.). Er geht aber eigentlich immer auf Emmis letzte E-Mail ein, nimmt Bezug und gibt Antworten. Leo ist ein guter „Zuhörer“ der „quirigen“ Emmi. Die fehlenden Übereinstimmungen mit dem diagnostizierten männlichen und weiblichen Internetstil sind wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass der gesamte E-Mail-Roman den Parametern einer konzeptionellen Mündlichkeit nicht entspricht. Es unterhalten sich 30-jährige Erwachsene, die ein Gegenüber zum Reden suchen und deren Schreibstil ein Stück weit für den E-Mail-Verkehr modernisiert ist, beispielsweise durch die Graphostilistik. Dennoch lässt sich in Bezug auf Leo und Emmi, aber nicht stellvertretend für generell Frauen und Männer, ein Unterschied im Schreibstil feststellen.

Bei Glattauer gilt weiterhin, dass Sprache Wesenszüge abbildet, die Figuren durch das Schreiben über ihre Gefühle und durch den Dialog mit einem Gegenüber ihres Selbst anders oder neu bewusstwerden und dabei die Sprache als Inszenierungsmöglichkeit nutzen.

### *Modifikation der Gattung*

Durch die Durchmischung von Oralität und Literalität und eine Veränderung der narrativen Struktur, indem keine Geschichte erzählt, sondern die eigene Geschichte oder das Ich inszeniert wird, verändert das neue Medium die Gattung des Briefromans. Im Vergleich mit den Briefromanen aus der Empfindsamkeit lassen sich jedoch auch Parallelen erkennen.

Die Sprache der Empfindsamkeit, wie sie etwa in Goethes „Werther“ oder am Ende von La Roches „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ benutzt wird, ist sehr gefühlvoll und ausdrucksstark, was sich an Ellipsen, Gedankenstrichen, Auslassungen, dem Topos der Unsagbarkeit von Gefühlen und dem Nachahmen von der Unmittelbarkeit des Gesagten ablesen lässt. Die Sprache sollte das Gefühl abbilden und natürlich sein. Die Oralität in Glattauers Roman kommt der Sprache der Empfindsamkeit hier sehr nahe. Zu Beginn des Romans freilich ist die Sprache noch sehr formell in Bezug auf Anrede- und Schlussfloskeln, Wortwahl, Stilhöhe. Bis zum Ende des Romans siezen sich die beiden Figuren, wenngleich im Verlauf emotionale Nähe aufgebaut wird und der Ton persönlich wird. Bei der Kommunikation in ihrer „virtuellen Zweisamkeit“ (S. 30) legt jedoch Leo viel Wert darauf, dass eine gewisse Stiletikette oder „Netiquette“ (Shea) eingehalten wird: „Ich will nämlich nicht“, schreibt er Emmi, „dass die Art unseres Gesprächs hier auf das Niveau eines Kontaktanzeigen- und Chatroom-Geplänkels absinkt“ (S. 17). Dennoch erhält auch in ihrer Konversation der flüchtige Dialog, gekennzeichnet durch Kürze und Einfachheit, Einzug und ähnelt hier dem mündlichen Erzählen.

Wie der Briefroman des 18. Jahrhunderts handelt auch Glattauers E-Mail-Roman von einer Liebesgeschichte. Doch während die Frauen im 18. Jahrhundert sich in intimen Briefen entgegen den Konventionen und Vorgaben der Gesellschaft bemühten, ihren Geliebten nahe zu sein und ihr Leid, mit jemand anderem zusammenleben zu müssen, beklagten, dreht sich in „Gut gegen Nordwind“ das Blatt: Emmi bekundet immer wieder, mit ihrem Ehemann Bernhard glücklich zu sein und ihn auch nicht verlassen zu wollen, wenngleich sie mit Leo glücklicher ist, aber auf eine andere Art und Weise. Auch Leo kann sich nicht endgültig von seiner Freundin Marlene distanzieren. Im klassischen Briefroman dienten die Briefe dem Schreibenden dazu, sich oder etwas mitzuteilen und letztlich sein Selbst im Schreibprozess zu finden. In Glattauers Roman schreiben Leo und Emmi E-Mails, um nicht allein zu sein und sich eine Gegenwelt aufzubauen. Und in ihrer Konversation erkennen sie sich nicht selbst, sondern schaffen eine virtuelle Identität, „erzeugen virtuelle Fantasiegestalten, fertigen illusionistische Phantombilder“ (S. 19), die „aus Buchstaben gebaut“ (S. 181) sind.

Während zur Zeit der Empfindsamkeit der Brief das Ausdrucksmedium des Innern, der Privatheit, der Subjektivität wurde, für Seelenschild-

derung, Selbstenthüllung und Selbsterkenntnis genutzt wurde, so ist die E-Mail Ausdruck einer medialen, kommunikativen und kulturellen Tendenz hin zu Schnelligkeit, Oberflächlichkeit, unreflektierter Unmittelbarkeit, Auflösung von Nähe und Distanz durch eine Dauerpräsenz im Modus der Öffentlichkeit. Kusche fasst zusammen: „Der Briefroman [beleuchtet] durch das Prisma des ‚Wie bin ich?‘, der E-Mail-Roman durch das Prisma des ‚Wie gebe ich mich online?‘“<sup>43</sup>

Anhand der von Martinez herausgestellten drei Parameter zur Analyse von Erzähltexten – Zeit, Modus, Stimme –, lassen sich die narrativen Strukturen des „herkömmlichen“ Briefromans und des „neuen“ E-Mail-Romans gut darstellen.

Zwischen Verfassen, Absenden, Empfangen, Verfassen, Abschicken und Empfangen liegen im Briefroman meist Tage. Oft überholen sich Briefnachrichten oder gehen Briefe verloren, die Antwort auf einen Brief bleibt aus oder wird erst viel später, meist nach der Zustellung anderer Briefe, erhalten. Dadurch fehlt es den Briefen an Aktualität, was aber meist nicht zur Tragödie führt, da die Briefe von nachhaltigem Inhalt sind: Sie dienen der Selbstreflexion oder der Mitteilung von Erlebnissen, die aber – ähnlich wie das Feuilleton einer Zeitung noch heute – auch gut noch Tage später gelesen werden kann, es sei denn, es geht um die Mitteilung von Terminen. Den meisten Briefen in den Romanen allerdings ist gar nicht zu entnehmen, wann sie abgeschickt und erhalten worden sind.

Beim E-Mailverkehr ist es möglich, nahezu zeitgleich auf Mitgeteiltes zu reagieren. Die hohe Frequenz der Kommunikation hebt die Raum- und Zeitstruktur und das Nähe-Distanz-Verhältnis auf. Die Konversation ähnelt mehr einem Gespräch, was auch an dem Sprachstil deutlich wird. Die zeitliche Nähe führt allerdings eher zu einem belanglosen Gespräch ohne Tiefe. In dem Moment allerdings, wenn Leo und Emmi über das Medium selbst reflektieren, werden ihre Beiträge länger und ähneln dann wieder eher in Form und Inhalt der konzeptionellen Mündlichkeit:

Ach ja, noch etwas, Meister Leo. Sie schrieben gestern: „Wir dürfen nicht beginnen, in die Privatsphäre des anderen einzudringen.“ Ich sage Ihnen etwas: Was wir hier tun, worüber wir hier reden, ist Privatsphäre, Privatsphäre und nicht als Privatsphäre [...]. Wir schreiben nichts über unsere Jobs, wir verraten keine Interessen, nennen nicht einmal Hobbys, tun so, als gäbe es keine Kultur, verheimlichen Politik, ja wir kommen sogar weitgehend ohne Wetterbestimmungsberichte aus. Das Einzige, was wir tun und was uns alles andere vergessen macht: Wir dringen in unsere Privatsphäre ein, Sie in meine, ich in Ihre. Privatsphärisch eingedrungener geht es gar nicht mehr. (S. 80)

---

<sup>43</sup> Kusche (2012) 34.

Beim Modus unterscheidet Martinez zwischen narrativem, was eine Distanz des Erzählers zum Erzählten bedeutet, und dramatischem, eine Nähe des Erzählers zum Erzählten. Die Fokalisierung des Erzählten von einem Erzähler ist eine weitere Art und Weise des Erzählens. Bei multidimensionalen Briefromanen, etwa bei La Roches „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“, tritt eine Mischung der Modi auf, wenngleich hier die Fokalisierung auf der Hauptfigur liegt, aber durchbrochen wird von narrativen Erzählern, die Beobachtetes referieren. Bei Glattauer überwiegt der dramatische Modus. Der Dialog fesselt den Leser in seiner spannungsreichen Dramaturgie, die durch das Changieren zwischen dem Reiz des Anonymen und Verborgenen und dem Wunsch nach körperlicher Nähe entsteht. Erst als sich Bernhard „einmischt“, kann der Leser das virtuelle Bild Emmis mit dem wirklichen vergleichen. Zuvor ist er allein gelassen damit, aus dem inszenierten Bild von Emmi und Leo ein Puzzle zusammenzustellen und zu bewerten, welchen Äußerungen man Glauben schenkt. Auch im Fortsetzungsroman „Alle sieben Wellen“ gewinnt der Leser nur nach und nach Informationen über die bereits erfolgten Treffen der Figuren. Nicht aber in Form eines Erzählberichts, sondern in Form von Kommentierung und Nachfragen zu bestimmten Handlungen und Äußerungen.

Damit gewinnt Martinez` dritte Kategorie, die Stimme, entscheidende Bedeutung für die Bewertung der Glaubwürdigkeit des dramatisch Erzählten: Martinez unterscheidet zwischen der Stimme des Subjekts bzw. Briefschreibers, der eines Beobachters und einer wiedergebenden in Form eines Zitats. Da in Glattauers E-Mail-Roman, der im dramatischen Modus geschrieben ist, nur die Stimme des schreibenden Subjekts zu hören ist, nur gelegentlich mithilfe eines Zitats des anderen das Gesagte kommentiert wird (vgl. S. 13), bleibt der Leser im Ungewissen. Subjektiv Gefärbtes und Inszeniertes muss er selbst bewerten.

Glattauer überführt als erster im deutschsprachigen Raum den Briefroman in den neuen Modus des E-Mail-Romans und ist allein aus diesem Grund epochemachend für die Entwicklung der Gattung. Mit dem Wechsel des Mediums vom Brief zur E-Mail scheint sich jedoch die Tiefe der Konversation und der dargestellten Beziehung zu ändern, der Briefroman auf eine (triviale) „moderne Liebesgeschichte“ reduziert zu werden, wie auch andere Paradigmen belegen, etwa „Herz an Herz“ (2012), „SMS für dich“ (2016) von Sofie Cramer.

In den Momenten, wenn Leo und Emmi die E-Mail nutzen, um Tiefergründiges auszutauschen, wählen sie eine konzeptuelle Schriftlichkeit. Kurze Rückmeldungen, Belangloses wird informell ausgerückt. Eine ernsthafte Beziehung und Ichentwicklung im „luftleeren Raum“ und mit einer „luftleeren Sprache“ kann, so in Glattauers Darstellung, nicht gelingen. Aus diesem Grund ist Glattauers E-Mail-Roman medienreflexiv zu

bewerten und das Dargestellte mit einem medienkritischen Blick auf die hochgelobten Vorteile der Internetkommunikation zu verstehen.

Einen satirischen Blick auf die Belanglosigkeit der E-Mail-Konversation wirft Matt Beaumont mit seinem E-Mail-Roman „e“,<sup>44</sup> der als Beispiel aus dem englischsprachigen Raum ausgewählt wurde, da, wie schon im 18. Jahrhundert die „Erfindung“, nun der „Genrewechsel“ dort zuerst vollzogen wurde und der Roman als warnendes Beispiel vor der Ephemerisierung des Subjekts und der Sprache dient. Denn wenn die Ausgangsthese dieser Untersuchung herangezogen wird, dass in den Briefromanen Subjektwerdung stattfindet, muss für Beaumonts Roman das Gegenteil behauptet werden. Überhaupt ist die Ephemerisierung, die Baudelaire als Kennzeichen der ästhetischen Moderne ansah nur die „eine Hälfte der Kunst“: „Die Modernität ist das Vergängliche, das Flüchtige, das Zufällige, die eine Hälfte der Kunst, deren andere Hälfte das Ewige und Unwandelbare ist.“<sup>45</sup>

## 7.2 „e. The Novel of liars, lunch and lost knickers“

Beaumonts Roman „e“ (2000) und dessen Fortsetzung „e<sup>2</sup>“ (2010) sind „Satiren auf kommunikative Praktiken im Büroalltag“<sup>46</sup>. Die Romane setzen sich zusammen aus dem E-Mail-Verkehr der Angestellten einer Londoner Marketingfirma, die eine mehrsträngige Handlungsführung ergeben und den Romanverlauf sehr unübersichtlich und zum Teil auch nicht nachvollziehbar machen, da Antworten fehlen, erst viel später erfolgen oder E-Mails zusammenhangslos zwischen anderen eingeschoben scheinen. „e<sup>2</sup>“ ist insofern noch potenziert, wie der Titel ankündigt, als die Multiperspektivität durch ein größeres Figurenarsenal noch größer ist und neben E-Mails zudem Chats, SMS, Blogbeiträge und eBay-Versteigerungen als Medien aufgenommen worden sind.

Wie jede Satire lebt auch Beaumonts Roman von Typen, deren Charaktere entlarvt werden. Die im Roman vermittelte Kommunikation dient einerseits der satirischen Entlarvung mittels Überreibungen und Verzerrungen, andererseits aber auch dem Spinnen von Intrigen.<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup> Wie bei den E-Mail-Romanen von Nan McCarthy („Chat :-“), „Connect };-“), „Crash };-“) und Glattauer existiert auch zu Beaumonts Roman eine Fortsetzung mit dem Titel „e<sup>2</sup>“. Die Romanreihen sind Indiz für die Experimentierfreudigkeit der Autoren an dem neuen Genre und den Erfolg beim Lesepublikum. Glattauer beispielsweise schrieb die Fortsetzung nur auf Wunsch der Leser.

<sup>45</sup> Baudelaire (1989) 226.

<sup>46</sup> Kusche (2012) 164.

<sup>47</sup> Vgl. die Definition von Satire in Wilperts „Sachwörterbuch der Literatur“ (82001) 718: „lit. Verspottung von Missständen, Unsitten, Anschauungen, Ereignissen, Personen, Ständen, Institutionen [...], allg. missbilligende, verzerrende Darstellung und Entlarvung des Normwidrigen, Überlebten, Kleinlichen, Schlechten“.

Eine E-Mail wird beispielsweise an das gesamte Department verschickt mit dem Betreff „carpeting“: Im Foyer wurde ein neuer Teppich verlegt. Um ihn zu schonen, sollen folgende Regularien eingehalten werden: „Could employees below the level of group account director make the short journey from front door to lifts by stepping round the perimeter of the foyer? This will leave the all-important central tread zone for senior management, clients and other visitors.“<sup>48</sup> (S. 20) Ein anderes satirisches Beispiel bietet ein Probefeueralarm: Der verantwortliche Feuerschutzbeauftragte Nigel Godley informiert im Vorfeld die Kollegen, zu welcher Uhrzeit exakt der Feueralarm stattfinden wird und bittet sie minutiös, die Computer um 11.23 Uhr herunterzufahren, damit alle rechtzeitig beim Feueralarm um 11.30 Uhr das Gebäude verlassen können (S. 57). Nach dem erfolgreichen Test bedankt sich Nigel bei seinem Team: „I am proud to call myself your fire officer.“ (S. 60) Aber eine Sache schmerzt ihn: Die Kreativabteilung der Marketingfirma war eine Minute schneller. Er nimmt den Wettkampf um die beste Zeit an und verspricht: „I propose weekly training sessions.“ (S. 60)

Die erste E-Mail des Romans stammt von David Crutton, dem CEO des Unternehmens, an seine Sekretärin: „Take that fucking Walkman off, get your arse in here and show me how I do an all-staff e-mail. Every time I click ‚ok‘ on the address it copies it to Miller Shanks Helsinki.“ (S. 1) Thema, Stil und Modus dieser ersten E-Mail sind paradigmatisch für den Roman: Die E-Mail offenbart thematisch die permanente Ablenkung der Angestellten und die Probleme mit dem E-Mail-Server, den groben Ton untereinander, insbesondere in hierarchischen Strukturen, sowie die Selbst- und Fremdinszenierung durch das Schreiben. Ganz anders inszeniert sich nämlich der CEO gegenüber einer neuen Mitarbeiterin oder in der Neujahrs-E-Mail an die gesamte Abteilung: Neben reichlich Selbstlob formuliert er versöhnlich und aufmunternd, zieht Bilanz, mit viel Übertreibung freilich versehen. Je nach Adressatenkreis und Absicht nehmen die Figuren im Roman andere Identitäten an oder inszenieren sie. Einen anderen Typus stellt Nigel Godley vor, der die Kommunikation dadurch stört, dass er Bestands- und Einkaufslisten herumschickt (S. 10). Seine E-Mails haben keinen Bezug zu den anderen E-Mails, wenngleich auch zwischen denen nur schwer ein Zusammenhang hergestellt werden kann, da viele andere E-Mails ins Postfach gelangen, bevor auf die eine E-Mail geantwortet wird. Geschwätzigkeit und Nachahmungen eines mündlichen Kaffeeplausches bilden die E-Mails der Sekretärinnen ab. Die unverhältnismäßige Nutzung des Mediums E-Mail wird an vielen Stellen ebenfalls deutlich. Simon Horne schreibt seiner Sekretärin: „Migraine, migraine!“

---

<sup>48</sup> Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich auf: Matt Beaumont, e. The Novel of liars, lunch and lost knickers, London 2000.

(S. 27) Sie antwortet nach einer Minute: „Coffee and Migrave on the way, darling“ (S. 27). Statt ins Vorzimmer zu gehen und um eine Kopfschmerztablette zu bitten und direkt mitzunehmen, wird eine E-Mail verfasst. Simon Hornes fremdwortlastiger E-Mail-Stil sticht dann besonders zwischen diesen Konversationen hervor: „Pinki, I respect your principles, but we really need you and Liam playing ball with *l`equipe* ‚A‘ on this one. [...] *Naturellement*, we share your concerns *vis-à-vis* the Coke/Mammon scenario.“ (S. 12) Liam O`Keefes E-Mails wiederum übernehmen oft die Funktion einer extradiegetischen Erzählinstanz: Er berichtet ausführlich über andere Figuren und Ereignisse, so über Hornes Bloßstellung nach dem bereits erwähnten Probefeueralarm:

You and Vin shouldn` t have buggered off to the pub straight after the drill because you missed a grade-A spectacle. When the alarm rang Crutton went straight to Horne`s pad. It was locked so he collared one of the firemen and made him pulp it with his axe! Horne was inside comatose and semi-naked – totally fucked from the celebrity piss-up last night. (S. 60)

Die Beschreibungen Liams reichen noch weiter und lassen Simon Horne, der sonst im Stil sehr gepflegte E-Mails schreibt, lächerlich wirken. Ohne Liams Berichte ist der Leser ansonsten auf sich gestellt, das Gelesene zu bewerten und Leerstellen zwischen dem Informationsgehalt von E-Mails zu füllen. Dies wird beispielsweise auch deutlich an den einer neuen Mitarbeiterin zugestellten Informationen zur Agentur und zu den Kollegen. Die eine stammt vom Head of Client Services, Daniel Westbrooke, die andere vom Account Manager James Gregory: Während der Head of Client Services sich selbst als „power behind the throne“ (S. 6) tituliert, wird sein Tun im anderen Dokument herabgesetzt: „Head of Client Services – sounds grand, and so it should because this title was invented as compensation for those witless account directors who will never, ever make CEO“ (S. 8). In den E-Mails selbst wird der Inhalt der Dokumente nicht weiter thematisiert; die neue Mitarbeiterin muss sich selbst – wie auch der Leser – ein Bild von den Zuständen machen, was selbstverständlich schwierig ist, da alle E-Mails letztlich Inszenierungen mit Übertreibungen und Verzerrungen sind. Im Gegensatz aber zur Konversation der Figuren bei Glattauer reflektieren die Figuren bei Beaumont dieses Dilemma nicht. Die Kommunikationsstruktur ist für sie so alltäglich, dass sie Teil ihrer tatsächlichen Welt ist, in der sie eine Unterscheidung von Authentizität und Inszenierung nicht mehr treffen können, aber auch nicht wollen, da das „Vergängliche, das Flüchtige, das Zufällige“ für sie nicht nur „die eine Hälfte der Kunst“,<sup>49</sup> sondern die ganze Kunst und (ephemere) Welt insgesamt ausmacht.

---

<sup>49</sup> Baudelaire (1989) 226.

### 7.3 Moderne Alterswerke

Dass Alte Alterswerke schreiben, also „jede Altersstufe ihre eigene Schreibweise hervorbringt, ist eine moderne Vorstellung“, schreibt Alexander Schwier zu Beginn seiner Untersuchung über das „Alterswerk“ als Schicksal“ bei Max Frisch und Friederike Mayröcker.<sup>50</sup>

Im Vergleich der E-Mail-Romane der „jungen“ Autoren Glattauer und Beaumont mit den Spät- oder „Alterswerken“ von Martin Walser („Das dreizehnte Kapitel“, 2012) und Friederike Mayröcker („Paloma“, 2008) lassen sich in Bezug auf die medienreflexiven Bezüge, die Schreibweise, die gewählte Thematik und das Figurenpersonal Unterschiede feststellen. Doch schlagen sich in den „Alterswerken“ auch Spuren des medialen Wandels nieder: Mayröcker schreibt über das Alter und das Altern in einer abbreviatorischen Sprache, die „modern“ ist. Walser inszeniert eine zwischenmenschliche Beziehung zweier liebender Alter als amouröse Aporie und wechselt am Ende das Medium vom Brief zur E-Mail. Aufgrund dieser Kreuzungen lassen sich Mayröckers und Walsers Romane als „moderne“ Alterswerke lesen.<sup>51</sup>

#### *„Paloma“ – Fragmentierung der Sprache*

„Männer [...] schreiben ‚Alterswerke‘, Frauen hingegen fungieren eher als Gegenstand derartiger Werke“, fasst Schwier pointiert die öffentliche Wahrnehmung von der „Abwegigkeit eines entsprechenden weiblichen ‚Alterswerks‘“ zusammen.<sup>52</sup>

Autoren also, die altern, schreiben ‚Alterswerke‘, in denen das Motiv des ‚verliebten Alten‘ verwendet wird, etwa bei Walsers Roman „Ein liebender Mann“ oder „Das dreizehnte Kapitel“ oder nachdrücklich in der englischsprachigen Literatur (Philipp Roth, J. M. Coetzee). Autorinnen wie Friederike Mayröcker hingegen machten „mit der Buchstäblichkeit des Alters dessen Abgründe deutlich“<sup>53</sup>. Alter und Tod sind nach dem Tod ihres Lebenspartners Ernst Jandl in der Tat zentrale Motive bei Mayröcker geworden. Allerdings setzt sie sich vermehrt mit dem Schreiben und dem Verlust der Schreibfähigkeit selbst auseinander. In ihrem Werk „brüht oder Die seufzenden Gärten“ schreibt sie: „meine Hände zittern, also vertippe ich mich pausenlos, kann nicht mehr mit der Hand schreiben“<sup>54</sup>. Ihre Texte folgen weniger einer sprachlichen Ordnung, sondern ähneln phonetischen und morphologischen, semantischen und syntakti-

<sup>50</sup> Schwier (2012) 290.

<sup>51</sup> Sloterdijks Briefroman „Das Schelling-Projekt“ (2016) fällt ebenso in diese Gruppe hinein.

<sup>52</sup> Schwier (2012) 290f.

<sup>53</sup> Schwier (2012) 292.

<sup>54</sup> Mayröcker, brüht oder Die seufzenden Gärten, S. 189.



schen Assoziationsketten.<sup>55</sup> In ihrem Roman „brütt“ beschreibt sie selbst dieses Verfahren so: „Das Schreiben weist mir diese und jene Spur, der ich zu folgen habe, kreuz und quer, vorauseilend, zurückkehrend, so verspinne ich mich in meines Geistes Netze, lasse die Fäden schießen.“<sup>56</sup> Mayröcker arbeitet einem Werkbegriff entgegen. Sie versperrt sich durch ihre Poetologie dem abgeschlossenen Werk und inszeniert sich selbst als ein „unendlich werdendes, nie zu einer endgültigen Form findendes Subjekt“<sup>57</sup>. Das Briefeschreiben in ihrem Roman „Paloma“ ist Haltung und Ausdruck des „vazierenden Ichs“<sup>58</sup>.

Der Roman „Paloma“ besteht aus 99 briefähnlichen Texten, die an einen „lieben Freund“ gerichtet sind, der nicht ihr verstorbener Lebenspartner Ernst Jandl ist – dieser wird in der dritten Person angesprochen –, sondern ein „Luft-Mensch“<sup>59</sup>, der genauso fiktiv ist wie die Daten der Briefe. Mayröckers Briefroman „Paloma“ ist „keine Biographie im herkömmlichen Sinn“<sup>60</sup>, sie hat früh (1994) von ihrer „Biographielosigkeit als Lebenshaltung“<sup>61</sup> gesprochen. Dennoch zeigen sich in ihren Texten Erinnerungsbilder, die zu poetischen Texten werden, die nicht linear angeordnet sind, sondern durch Assoziationsketten montiert sind. Für ihren Schreibstil findet Mayröcker das Bild der Taube, spanisch Paloma. Von einem Wort, von einem Satz zum nächsten fliegt sie, streut Erinnerungen an Texte französischer Philosophen in Kursiva ein, wandert von der Zwiesprache mit sich selbst in den Dialog mit „IHM“. Nicht zu Ende geführt werden die meisten Erinnerungsfetzen, sondern ihre Offenheit mit „usw.“ angezeigt. Gleichzeitig wird der Leser zum Fortführen der Assoziationsketten ermuntert. Ihre „Schreibart geht ins Offene, nicht ins Abgeschlossene“<sup>62</sup>. Deswegen äußert die Briefeschreiberin auch, „Angst“ davor zu haben, das „Manuskript bald ab[zuschlieszen“ (S. 165).<sup>63</sup> In ihrem Roman „Paloma“ wird die Angst und Abscheu vor Wiederholungen geäußert. Denn letztlich bedeuten sie Nachahmung und weisen auf ein Ende der Kreativität hin:

---

<sup>55</sup> Siehe hierzu: Steinlechner (2003) 141.

<sup>56</sup> Mayröcker, brütt oder Die seufzenden Gärten, S. 210f.

<sup>57</sup> Arteel (2007) 296. Vgl. auch Weber Persons (2010) Anmerkungen zum „multiplen Subjekt“ bei Friederike Mayröcker.

<sup>58</sup> Vogel (1996) 69.

<sup>59</sup> Tunner (2009) 199.

<sup>60</sup> Tunner (2009) 196.

<sup>61</sup> Mayröcker, Mail Art, in: Mayröcker, Magische Blätter, S. 18.

<sup>62</sup> Tunner (2009) 198.

<sup>63</sup> Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich auf die Ausgabe: Friederike Mayröcker, Paloma, Frankfurt a. M. 2008.

Dieser Wiederholungszwang: das Abspielen immer der gleichen Schallplatten, das Lesen immer der gleichen Bücher, die Wanderungen mit immer dem gleichen Ziel (S. 67)

wir tragen eine Art (Schnee) Uniform immer die gleichen T-shirts, Pullover, Jeans, Turnschuhe und schwarzen Socken, Angst (S. 84)

trage eine Art (Schnee) Uniform immer die gleichen T-shirts, Jeans und Pullover, ich lebe ständig in Angst (S. 96)

immer wieder Rast machen, mein instabiles Herz, von einem Café ins andere, von einem Gasthaus ins andere, immer wieder niedersitzen, rasten dabei schweigen weinen immer wieder halt machen weil die Beine nicht mehr ausschreiten können, die Müdigkeit grosz, die Füszze schmerzen (S. 120)

Die sprachliche Fragmentierung verhindert ein Ankommen am Ziel und nährt die Utopie eines grenzenlosen Schreibens. Nur die Demenz schürt die Angst vor dem denkbaren Verlust der Schreibfähigkeit und vor der Disqualifikation des Subjekts.

### *„Das dreizehnte Kapitel“ – Amouröse Aporie*

Martin Walser macht einen gealterten Schriftsteller zu seiner Hauptfigur in seinem Briefroman „Das dreizehnte Kapitel“ aus dem Jahr 2012. Basil Schlupp verliebt sich in eine ebenfalls in die Jahre gekommene Theologieprofessorin, Maja Schneilin, und beginnt mit ihr einen Briefwechsel zu führen.

In Glattauers Briefroman „Gut gegen Nordwind“ lernen sich die beiden Protagonisten Leo und Emmi in der digitalen Welt durch Zufall kennen. Emmi Rothner wollte eine Zeitschrift per E-Mail abbestellen, vertippte sich und Leo Leike erhielt sie. Nach einer weiteren versehentlich zugestellten E-Mail von Emmi an Leo entwickelt sich ein reger E-Mail-Austausch zwischen den beiden, in dem sie sich immer vertrauter werden und auch intime Geheimnisse dem anderen anvertrauen, den sie noch nie im Leben gesehen haben und im Verlauf des Romans auch nie im realen Leben treffen werden. Emmi beteuert in ihrer Ehe glücklich zu sein. Auch Leo ist mit Marlene nicht unglücklich. Am Ende erfährt Emmis Ehemann von der geheimen Affäre seiner Frau, die er als Vertrauensbruch bewertet, wengleich er nur medial und nicht körperlich war, und die digitale Beziehung zwischen Leo und Emmi endet – vorläufig: Im Fortsetzungsroman „Alle sieben Wellen“ werden sie dann ein Paar.

Auch Martin Walser beschränkt den Ehebruch seiner Protagonisten auf den Briefwechsel, den Bereich des Intimen und Geheimen. Allerdings haben sie sich zuvor im realen Leben getroffen.

Beim Empfang des Bundespräsidenten zu Ehren des Nobelpreisträgers Korbinian Schneilin lernen sich der Schriftsteller Basil Schlupp, ver-

heiratet mit der Drehbuchautorin Iris Tobler, und die Theologieprofessorin Maja Schneilin, Ehefrau von Korbinian Schneilin, kennen. Er ist sofort von ihr hingerissen und schreibt ihr einen offenen Brief, in dem er ihr mitteilt: „Ich bin ein anderer. Und das durch Sie.“<sup>64</sup> (S. 29) Maja Schneilin antwortet freimütig und geht das „Experiment“ (S. 70) ein. Es entwickelt sich ein intensiver Briefaustausch, der stetig an Vertraulichkeit gewinnt. Maja nennt Basil „Lieber Liebster“ und unterschreibt mit „Deine Vertraute“ (S. 160), Basil entgegnet als „Dein Dir ganz und gar Gehörender“ (S. 160). Beide beteuern im Briefwechsel fortwährend, wie gut und nahezu ideal ihre jeweilige Ehe sei. Gleichzeitig offenbaren sie intime Geheimnisse ihrer Ehe und ihrer Ehepartner und zelebrieren dann nahezu den „Verrat“ und die Bloßstellung des Ehelebens. Dann beichten sie ihr Fehlverhalten und bitten um Absolution: Basil hat Ideen und den Titel des neuen Romanprojekts seiner Frau Maja verraten, sogar Auszüge mitgeschickt. Schnell wird er sich seines Fehltritts bewusst und bittet Maja um Geheimhaltung und Absolution (S. 99f.).

„In unvorstellbarer Zukunft“, so die Selbstillusion von Maja und Basil, werde das „Ende der Verrats-Epoche“ (S. 99) kommen. Wie die Figuren in Glattauers Roman erbauen sich auch Walsers Figuren eine „Illusion aus Buchstabengebilden“, eine mediale Parallelwelt, die sie derart einnimmt, dass sie von der amourösen Außenbeziehung ihrer Partner nichts mitbekommen: Korbinian Schneilin mit Ludwig Froh und Iris Tobler mit ihrer Jugendliebe Beatus Niederreither.

Maja und Basil treffen sich während der Zeit des Briefaustausches nicht, wie Glattauers Figuren, die jedoch noch die „moderne“ Ungewissheit zu tragen haben, wer das digitale Gegenüber ist und ob es das ist, als das es sich ausgibt. Dies erhöht die Brisanz der Preisgabe intimster Details noch.

Beiden „Paaren“ ist die Aporie ihrer „Liebschaft“, „das Spiel mit dieser Unmöglichkeit“ (S. 168), bewusst. Maja schreibt: „Wir haben beide mit dem ALS OB gespielt. Wir haben geflirtet mit der Unmöglichkeit.“ (S. 200) In beiden Romanen wird der Ehebruch niemals körperlich vollzogen, nimmt aber im Medium der Schrift Gestalt an.

Walser lässt seine Figuren zunächst nur per Brief miteinander kommunizieren, klassisch mit höflicher Anrede und formellem Briefschluss. Als sie sich dann durch Zufall am Flughafen Berlin-Tegel kurz wiedersehen, rufen sie sich ihre E-Mail-Adressen zu und kommentieren die neue Möglichkeit der Kommunikation. Maja schreit euphorisch: „Ein inniger Dank an die Technikwelt, dass sie uns mit dem E-Mail eine Adressierung geschenkt hat, die in jedem Gewimmel per Zuruf funktioniert! Ab jetzt

---

<sup>64</sup> Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich auf die Ausgabe: Martin Walser, Das dreizehnte Kapitel, Reinbek bei Hamburg 2012.

sind wir mit dem Datum konfrontiert. Ich habe es bisher nicht vermisst. Aber dass wir jetzt gezählt werden, ist mir auch recht.“ (S. 147) Wenn- gleich Basil erst suspekt auf die neue Kommunikationsform reagiert („mit dieser Technik-Adresse sind Sie ausgeliefert“, S. 150), erkennt auch er bald die Vorteile: „diese Technik stiftet das immerwährende Pfingsten [...]. Ich muss mich zwar der abstrakten Tastatur ausliefern, dafür aber ist die Illusion einer Erreichbarkeit sondergleichen entstanden.“ (S. 155) Als Majas Nachrichten dann doch ausbleiben, als sie mit ihrem schwerkranken Mann auf Reisen ist, bemüht Basil immer wieder die Technik und lässt nach Nachrichten von Maja im System suchen. Nur schwer erträgt er die Information des Systems: „Es sind keine Objekte in dieser Ansicht vorhanden“ (S. 162–169). Doch es war kein Systemfehler: Maja hatte ihm nicht geantwortet, weil sie sein Interview mit dem Titel „Gelegenheit macht Liebe“ in einer Frauenzeitschrift gelesen hatte, in dem er gesagt hatte, dass alles, was zwischen ihm und einer Frau jemals geschehen sei, aus „Höflichkeit“ (S. 177) passiert sei. Dennoch setzt sich der Austausch über das neue Medium fort, bis der Roman jäh durch einen Brief beendet wird. Wie bei Glattauer bedeutet das Einbrechen des alten Mediums ein Ende.

Beide Romane enden jäh: Nachdem Emmis Ehemann die E-Mails entdeckt hat, die sie ausgedruckt und abgeheftet hatte, und sich an Leo gewandt hat, verschwindet Leo ins Ausland und der Systemmanager beendet den Roman. Maja unternimmt in Walsers Roman mit ihrem schwerkranken Mann eine letzte Reise und lässt Basil über den Chauffeur mitteilen, dass ihr etwas zugestoßen sei. Und Beatus Niederreither, an Multiple Sklerose erkrankt, erschießt sich. Zurückgeworfen auf sich selbst nach dem Tod ihrer Jugendliebe, verbrennt Iris Tobler die Manuskriptseiten ihres Romans, der wohl in Anspielung auf das dreizehnte Kapitel des ersten Korintherbriefs den Titel „Das 13. Kapitel“ (S. 266) hätte tragen sollen.<sup>65</sup> Dort heißt es: „Die Liebe höret nimmer auf“ (1 Kor 13, 8). Nach dem Ableben ihres heimlichen Geliebten war dieser Roman obsolet geworden. Doch Basil will unter diesem Titel einen neuen Roman schreiben. Mit diesem Vorhaben endet die Geschichte der unmöglichen Lieb- schaften, die der ewigen, unwandelbaren Liebe opponierten, weil sie nur ephemere waren.

#### 7.4 Das ephemere Subjekt in medialen Parallelwelten

Die neuen Technologien im 21. Jahrhundert verändern das soziale und kulturelle Leben sowie die Formen der Kommunikation, was sich in den

---

<sup>65</sup> Den Briefwechsel durchziehen durchweg Anspielungen auf theologiegeschichtliche Personen und Ereignisse. Siehe dazu den Aufsatz „Walser, Paulus und die Liebe“ von Albrecht Beutel (2014).

Inhalten und Formen der literarischen Texte niederschlägt. Die neuen Medien haben Auswirkungen auf die Transformation der Subjektkulturen und ihre Praktiken und Diskurse: Im rhizomartigen Internet entwickeln sich Praktiken des vernetzten Schreibens, die neue narratologische Formen hervorbringen und als Antworten auf die Transformationen der Subjektkultur zu betrachten sind. Das Internet als eine „possible world“ ermöglicht es dem Subjekt, völlig neue, additive Subjektformen zu konstruieren, bestehende Subjektformen zu verändern, auch in die von anderen einzugreifen und virtuelle Beziehungen mit anderen Subjekten zu führen. Die Briefe und E-Mails dienen insbesondere der Selbstpräsentation. Trotz der neuen Möglichkeiten des Subjekts bleibt es ein unterworfenes Subjekt, nämlich dem technologischen Determinismus, der durch Algorithmen in das Handeln des Subjekts eingreifen und steuern sowie unbemerkt manipulieren und inszenieren kann, so dass stets die Ungewissheit besteht, was Wahrheit und was Augmented Reality ist.

Nichts kann zur Charakterisierung und Profilierung des Subjekts im Internet noch beitragen: Sowohl die Sprache als auch ein Bemühen um Authentizität und Echtheit ist manipulierbar. Es entsteht eine mediale Parallelwelt, eine zusätzliche Subjektkultur, in der mit dem „Als-Ob“ gespielt wird. Eine ernsthafte Beziehung und Ichentwicklung im „luftleeren“ Raum des Internets ist nicht möglich; das zeigen die Romane. Stattdessen formieren sich ephemere Beziehungen, die durch eine Sprache zusammengehalten werden, die eine zunehmend fragmentierte ist. Diese Sprache ist Ausdruck des Rhizoms und Bild für dessen Grenzenlosigkeit. Die parallele Subjektkultur ermöglicht den Entwurf zusätzlicher Subjektformen, die mehr oder weniger mit der ersten Subjektkultur Gemeinsamkeiten aufweisen. Für viele Internetnutzer ist aber vielleicht schon längst die vermeintliche Parallelwelt zur neuen Subjektkultur mit ihren ganz eigenen Subjektordnungen geworden. Denn wenn alles ungewiss ist, zählen keine Ordnungen mehr wie Geschlecht, Religion, Herkunft, sondern nur die gegenwärtige Performanz. Das Subjekt dieser Welt ist ephemer und für den Rezipienten nur noch schwer oder gar nicht mehr zu fassen. Jedes Moment der Annäherung kann in demselben Augenblick schon wieder überlagert, verändert oder zerstört sein.

Leicht können sich die Jugendlichen in die in den Romanen geschilderten Situationen hineinversetzen, wenn auch die Romanfiguren in einem anderen Alter sind. Wie sie das Verhalten der Figuren bewerten und wie intensiv dann ein Involvement ist, hängt wiederum von den jeweiligen Subjektformen ab. Wie stehen die Schülerinnen und Schüler zu Themen wie Fremdgehen, Mobbing, Lästern? Auch Selbsterfahrungswerte spielen hier wiederum eine große Rolle. Es gilt, die eigenen Prägungen offenzulegen, die verantwortlich für die Bewertung der Figuren und Romane sind, und selbstkritisch das eigene Verhalten im realen Leben und im Social

Web zu befragen. (Verstehensphase I und II) Da die Romane auch Tabuthemen ansprechen, werden die Heranwachsenden mit existentiellen Fragen konfrontiert, zu denen sie sich positionieren müssen. Zu lernen haben die Schülerinnen und Schüler einen kritischen Umgang mit Äußerungen anderer Subjektformen und ein Leben in uneindeutigen Subjektordnungen und Subjektkulturen, weil sie zunehmend ephemere sind. Selbstdifferenziell und selbstreferenziell überlegen sie, welche festen Bindungen sie benötigen und ihnen wichtig sind, welche es zu pflegen gilt. (Verstehensphase III und IV)

Die hier im Kapitel vorgestellten Briefromane geben nicht vor, authentisch zu sein. Ganz im Gegenteil: Indem eine digitale Konversation vermeintlich in die analoge transferiert wurde und Eingriffe durch den Herausgeber oder Autor deutlich zu erkennen sind, wollen sie den Leser durch die Form darauf stoßen, dass es sich bei dem Text um Ausschnitte einer „possible world“ handelt. Der Literaturunterricht kann exemplarisch an literarischen Texten durchspielen, welche Gefahren bestehen, welche Strategien es in der virtuellen Welt gibt, Wahres und Erfundenes zu unterscheiden, welche Vorsichtsmaßnahmen zu treffen sind. Er kann auch die Bedeutung persönlicher Beziehungen herausstellen für die Entwicklung der eigenen Identität und für den Wissenserwerb. Ein Gegenbild dazu schafft Varatharajah in seinem Facebook-Roman von 2016, der am Ende der chronologischen Geschichte des Briefromans als Geschichte der Subjektivation steht und auf den schon an anderer Stelle rekurriert wurde.<sup>66</sup> Dieser Roman führt die Ephemerisierung ins Extreme fort. Denn in diesem Roman ist das Subjekt ein derart verflüchtigtes, dass es schon nicht mehr um eine interpersonale Liebesbeziehung geht, sondern um die Suche nach dem Selbstbild und die Selbstliebe eines nomadischen Subjekts, das sich heimatlos und fragmentarisiert fühlt.

---

<sup>66</sup> Siehe hierzu das Kapitelende zu Zaimoğlu Roman „Liebesmale, scharlachrot“ und das Kapitel „Dazwischen – Identitätsprobleme des gespaltenen Subjekts“.

## 8. Subjekttransformationen im kulturellen Raum der Moderne – ein Querschnitt

In den vorangegangenen Kapiteln ist im Sinne einer Gattungs- und Subjektgeschichte eine chronologische Reihenfolge gewählt worden. Bei diesem Gang zeigten sich bereits inhaltliche wie formale Querbezüge, Motivübernahmen und Raumkonzepte.

Anhand von sechs Themenblöcken, die durchaus auch als Seminar- oder Unterrichtsreihen verstanden werden können, sollen nun die Transformationen des Subjekts und der Gattung im kulturellen Raum der Moderne zusammengefasst werden.

### 8.1 Die Entwicklung des weiblichen Subjekts

La Roches „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ stellt in dieser Reihe der ausgewählten Briefromane den Anfangspunkt dar: Das Fräulein von Sternheim emanzipiert sich von der Bevormundung und Unterdrückung durch (männliche) Autoritäten und findet in der *ménage à trois* eine Form des Zusammenlebens, die ihr Freiheiten als Frau gestattet und trotzdem einen sozialen Raum des partnerschaftlichen Zusammenlebens ermöglicht. Mereaus und Wielands Briefromane („Amanda und Eduard“, „Menander und Glycerion“) zeigen ein für damalige Verhältnisse revolutionäres Verhalten der Frau und auch des Mannes: Bei Mereau wird die Ehe als Institution abgelehnt und ein außereheliches Sexualleben gepriesen, weil es eine Möglichkeit für das Ausleben von Autonomie und Glückseligkeit der Frau wie des Mannes darstelle. Wieland nimmt in seinem Roman auf diese Forderungen ironisch Bezug. Else Lasker-Schüler zeigt in ihrem Roman „Mein Herz“ eine avantgardistische, extrovertierte Frau, die jenseits von festgelegten Rollenzuweisungen Tabus bricht: Sie tritt in Männerhosen auf (damals etwas Außerordentliches), nimmt männliche Namen an und provoziert durch eine Sprache, die Ungeniertheit und Direktheit demonstriert. Der Roman „Color Purple“ von Alice Walker hypostasiert, wie sich eine afro-amerikanische Frau aus der Diskriminierung und Gewaltspirale herausarbeitet und dem Rassismus trotzt. Anna in Honigmanns Briefroman „Alles, alles Liebe!“ demonstriert das Gegenteil. Hier geht es um eine jüdische Künstlerin in der DDR, die vergeblich versucht, ihre künstlerische und identitäre Rolle zu finden: Sie scheitert an der Diskriminierung, am Antisemitismus und an ihrer eigenen Passivität.

## 8.2 Kritik am politisch-gesellschaftlichen Raum

Goethes „Werther“-Roman zeigt ein Subjekt, das für seine Bedürfnisse keinen politisch-gesellschaftlichen Raum vorfindet und auch daran krank und leidet: Weder das Leben der Philister noch der Gesandten noch des einfachen Volkes sagt ihm zu, weil es dem Einzelnen keine Freiheiten bietet, sondern es reguliert. Dies kann als Kritik am Absolutismus verstanden werden. Auch Hyperions Deutschlandschelte in Hölderlins gleichnamigen Briefroman kann als solch eine Kritik verstanden werden. Anders als Werther jedoch besitzt Hyperion zumindest eine Vision von einer für ihn besseren Welt: die antike Polis in Athen. „Mein Herz“ von Else Lasker-Schüler ist gegen die Vorstellungen vom Künstlertum im Kaiserreich gerichtet und provoziert durch avantgardistische Lebensformen.

Die im vorherigen Punkt erwähnten Romane „Color Purple“ und „Alles, alles Liebe!“ sind offensichtlich als Kritik am politisch-gesellschaftlichen Raum zu verstehen, sei es an der Politik der Südstaaten in den Vereinigten Staaten von Amerika in den 1930er Jahren oder am „Antisemitismus von links“ (Haury) in der DDR der 1970/80er Jahre. Walter Jens' Roman „Herr Meister“ zeigt den Konflikt der Nachkriegsgesellschaft in der Bundesrepublik, die sich zwischen Vergangenheitsbewältigung, Entschädigungen und Neuorientierung bewegt und dabei nach der richtigen (ästhetischen) Form sucht.

## 8.3 Visionen vom „Dritten Raum“

La Roches „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“ endet mit einer „utopischen Vision“ (Becker-Cantarino): Im Freiheit gewährenden England gelingt es der Frau, ihre Interessen zu verfolgen und dabei sozial zu handeln. Dies gilt es, auf den Kontinent zu übertragen. Hyperions Vision eines ästhetischen Staats basiert auf Schillers Überlegungen, wie ein Staat beschaffen sein muss, damit der Mensch zu einem ästhetischen Wesen erzogen werden kann. Diese Vision entbehrt allerdings eines fassbaren Staates. Ähnlich ist Godwi in Brentanos Roman vergeblich ununterbrochen auf der Suche nach seinen Wurzeln und seinem Platz in der Gesellschaft. In der Vereinzelung, wie Hyperion als Eremit, findet Godwi seinen Platz in einer Traumwelt, zu der nur wenige Zugang haben. Den „Dritten Raum“ besteigt Zaimoğlu Figur Serdar bei seinem Rückflug aus der Türkei nach Deutschland. Als Türke in Deutschland fühlt er sich nicht angenommen und als „Deutschländer“ in seiner Heimat Türkei nicht akzeptiert. Sein (psychosomatisches) Problem löst sich erst im Raum des Dazwischen. Glattauers Figuren errichten sich in ihrer E-Mail-Kommunikation einen „Dritten Raum“, der aus einer Liebesutopie besteht und aus Buchstabengebilden errichtet ist. Nur in diesem Raum wagen sie, sie selbst zu sein.



## 8.4 Transformationen der Gattung

Goethes „Werther“-Roman steht zwar am Anfang der Gattungsgeschichte, stellt aber im Vergleich zu den Vorbildern von Richardson und Rousseau insofern eine Neuerung dar, als er monologisch ist und die Sichtweisen anderer auf Werther ausblendet. Dies ist für das selbstverliebte Subjekt Werther eine angemessene Form. Brentanos und Hölderlins Briefromane werden oft als Beispiele genannt, die das Ende der Gattung „Briefroman“ markierten. Sicherlich fand mit diesen beiden Romanen ein Umbruch in der Gattungstradition statt, doch kein Abbruch. Die Romane besiegeln nicht das Ende der Gattung, wie die vorliegende Abhandlung zeigt. Brentanos Roman ist nicht nur eine Sammlung von Briefen, sondern auch von Gedichten, Gesängen und Kunstbeschreibungen und insofern ein romantisches Gesamtkunstwerk. Dass der Roman am Ende in eine Erzählung übergeht, ist auf die Anlage des Romans zurückzuführen. Hölderlins Roman ist insofern einzigartig, als er Briefe eines erinnernden und nicht gerade erlebenden Subjekts vereint. Richardsons Prämisse – „written, as it were, to the moment“<sup>1</sup> – wird durch Hölderlin nicht umgesetzt, weil die Gegenwart für Hyperion nicht auszuhalten ist und er sich lieber in die Vergangenheit oder Utopie flüchtet. Aus Briefen, Postkarten, Telegrammen montiert Else Lasker-Schüler ihren Roman „Mein Herz“ und setzt damit die Gattungstradition von Brentano fort, indem sie aber auch eine neue mediale Form, das Telegramm, aufnimmt. Auch Jens' Ansatz, Parabeln in Briefen einzulegen, ist in diese Montage-Tradition einzureihen, wenngleich auch hier Hölderlins Problem wieder zu Tage tritt: Das Projekt scheitert an der nicht passenden Form. Eine erneute Erweiterung der Gattung um ein aktuelles Medium geschieht um die Jahrtausendwende mit den E-Mail-Romanen Beaumonts und Glattauers und Varatharajahs Facebook-Roman „Vor der Zunahme der Zeichen“. Mayröckers Briefroman „Paloma“ nimmt die fragmentierte Sprache der Gegenwart in ihren Roman auf.

## 8.5 Liebesbeziehungen als Bild für das Verhältnis zwischen Subjektform und Subjektordnung

Allen Briefromanen gemein ist das große Thema der Liebe, das mal Instrument der Macht ist („Geschichte des Fräuleins von Sternheim“, „Color Purple“), mal Instrument der Autonomie („Amanda und Eduard“, „Menander und Glycerion“), mal Grund des Scheiterns („Die Leiden des jungen Werther“, „Godwi“), mal Zeichen und Ursache der Entfremdung und Vereinzelung („Hyperion“, „Mein Herz“, „Liebesmale, scharlachrot“, „Alles, alles Liebe“, „Paloma“, „Gut gegen Nordwind“). Nur in Jens' Ro-

---

<sup>1</sup> Richardson, Sir Charles Grandison, S. 4.

man „Herr Meister“ und bei Varatharajah fehlt die Liebe als Motiv und die Ausgestaltung einer Liebesbeziehung: Nach Auschwitz ist es nicht nur schwierig Gedichte zu schreiben (Adorno), sondern im Kalten Krieg und in der Auseinandersetzung mit den Geschehnissen im Nationalsozialismus scheint es schwierig, nicht über die geschichtlich-politische Situation zu schreiben. Und für ein nomadisches Subjekt ist das Dasein derart ephemere, dass Beziehungen unmöglich scheinen. Es gibt nur Kreuzungen im Leben, aber keine gemeinsame Zeit.

## 8.6 Die Sprache des Briefromans als Abbild des Zeitgeistes

Veränderungen des Mediums führen zum Wandel der Sprache. Als im 18. Jahrhundert der Privatbrief an Stellenwert gewann, entwickelte sich die Sprache der Empfindsamkeit mit ihrem Bilderreichtum, ihren aufgeladenen Metaphern und emphatischen Ausrufen, die einen Gegensatz bildeten zu der reglementierten Sprache der Geschäftsbriefe. Den Menschen in der damaligen Zeit war es wichtig, nicht nur auf ihren Verstand zu hören und ihn zu benutzen (Aufklärung), sondern auch frei und ungezwungen ihre Gedanken und Gefühle äußern zu können („Die Leiden des jungen Werther“, „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“). Die Frustration über die nicht erreichten Veränderungen in der Gesellschaft ließ die Menschen einen Rückzugsort suchen, der oft ideal überformt war und in einer surrealen Welt oder nur im Traum existierte. Die Romantiker suchten fernab der Gesellschaft eine neue Ausdrucksform und fanden sie in einer poetischen Verklärung der Wirklichkeit: Gedichte und Volkslieder, Märchen und Romane zählten zu den bevorzugten Genres, die eine poetische Sprache benutzten („Godwi“, „Hyperion“). Der Telegrammstil in der beginnenden Moderne bildet den Zeitgeist der Menschen ab („Mein Herz“) und stellt den Anfangspunkt einer schnell voranschreitenden Entwicklung hin zu einer ephemeren Sprache dar („Paloma“): Das Bedürfnis nach Abkürzungen in SMS und WhatsApp verweist auf den Menschen, der in weniger Zeit mehr erreichen will oder muss („Gut gegen Nordwind“). Gleichzeitig ereignet sich in Moderne und Gegenwart eine Durchmischung der Sprache: Neben Dialekten nehmen Anglizismen und Nachahmungen von Satzbau und Wortwahl beispielsweise türkischsprechender Menschen in Deutschland einen großen Teil der gegenwärtigen Sprache ein. Das 21. Jahrhundert besitzt einen hybriden Sprachstil („Liebesmale, scharlachrot“).

## 8.7 Funktion der Egodokumente

Die Briefromane wurden in der vorliegenden Abhandlung als Egodokumente aufgefasst, die Aufschluss geben über die Konstitution des schrei-

benden Ichs, dessen Probleme, Gedanken und Gefühle. Es zeigte sich, dass die Egodokumente vier verschiedene Funktionen bei der Subjektivierung besitzen können: Selbstreflexion, Selbstvergewisserung, Selbstpräsentation und Selbstwerdung. Diese Funktionen sind jeweils in den Romanen unterschiedlich stark ausgeprägt und wurden deshalb als Hilfe zur Strukturierung der Geschichte des Subjekts herangezogen. Dies soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Briefe in den Romanen auch mehrere Strategien und Funktionen erfüllen.

Die Reflexion des Selbst geschieht in der kritischen Auseinandersetzung mit den die Subjektform prägenden und umgebenden Subjektkulturen und Subjektordnungen. Dies lässt sich insbesondere an Goethes „Werther“, La Roches „Fräulein von Sternheim“, Hölderlins „Hyperion“, Else Lasker-Schülers „Mein Herz“, Honigmanns „Alles, alles Liebe!“ und Jens’ „Herr Meister“ feststellen.

Selbstvergewisserung geschieht freilich auch immer im Kontext der rahmenden Subjektordnungen, doch wird hier eher nach dem Platz des Ichs innerhalb der Rahmungen gesucht, als dass bestehende Ordnungen als überholt dargestellt werden und versucht wird, aus diesen Ordnungen auszubrechen. Diese Haltung lässt sich bei Brentanos „Godwi“, Zaimoğlus „Liebesmale, scharlachrot“, Mayröckers „Paloma“ und Varatharajahs „Vor der Zunahme der Zeichen“ feststellen.

Einige Egodokumente in den Briefromanen dienen auch der Selbstpräsentation. Dies lässt sich insbesondere an den jüngeren Paradigmen feststellen, so an Glattauers E-Mail-Roman „Gut gegen Nordwind“ und an Beaumonts „e-Novel“, wohl weil das Social Web generell dazu verleitet, sich selbst mehr und anders zu inszenieren. Aber auch in Walsers Roman „Das dreizehnte Kapitel“ und am markantesten an Lasker-Schülers Montageroman „Mein Herz“ lässt sich dies veranschaulichen.

Selbstwerdung im Prozess des Schreibens ist insbesondere an den Briefromanen zu beobachten, die eine weibliche Figur als Hauptprotagonistin aufweisen: So in La Roches „Sternheim“-Roman, in Mereaus „Amanda und Eduard“, in Wielands „Menander und Glycerion“ und Walkers „Color Purple“. Die weiblichen Figuren scheinen als Exempla für gelingende Subjektivierung und Emanzipation zu dienen, während die männlichen Figuren an dem Hiat zwischen eigenen Bedürfnissen und Anforderungen der Gesellschaft zumeist scheitern, so etwa Werther, Godwi, Hyperion und Serdar.

## V. Merkmale eines subjektivationsorientierten Literaturunterrichts am Beispiel des Briefromans

An den literarischen Figuren der ausgewählten Briefromane zeigte sich über die Jahrhunderte hinweg, wie sehr das Individuum und die Ausformung seiner Subjektivität eingebunden waren in die sozialen, kulturellen, geschichtlichen und medialen Entwicklungen seiner Zeit. An epochemachenden Punkten galt es, ein größeres Maß an Freiheit in unterschiedlichsten Bereichen einzufordern, in entworfenen Gegenräumen sein Ich auszuleben und über die Bildung und Ausformung seines Ichs nachzudenken. Die Form des Briefromans schien hier das geeignete Medium, da es Vertraulichkeit mit dem Briefpartner suggeriert, den Briefschreiber das Innere seines Ichs aussprechen lässt und in der Verzahnung mit anderen Figuren die Bedingungen des Selbst deutlich werden. Selbstreflexion, Selbstvergewisserung, Selbstpräsentation und Subjektwerdung sind im Medium des Briefs und des Briefromans möglich. Die Formung einer Identität, das zeigte die Geschichte der Subjektivation anhand paradigmatischer Briefromane auch, geschieht in einem Bedingungsverhältnis von „Individuation, Sozialisation, Enkulturation“<sup>1</sup>, Historisierung und Medialisierung.

Die Entwicklung und Ausprägung von Identität, also Subjektivation, gehört zu den großen schulischen Bildungsaufgaben, die bereits Humboldt im 19. Jahrhundert formuliert hatte und die in der gegenwärtigen Fachdidaktik weiterhin als wesentlich betrachtet werden. Die Schülerinnen und Schüler werden in der vorliegenden Abhandlung wie alle Individuen als Subjektformen verstanden, die geprägt sind durch jeweilige Subjektordnungen und Subjektkulturen, in denen sie aufwachsen und die sich dynamisch verändern, so dass auch die Subjektformen als dynamisch zu verstehen sind, da sie sich immer wieder neu zu dem sie prägenden Umfeld positionieren müssen. Dieser dynamische Aushandlungsprozess befördert Subjektivation.

Wir konnten sehen, dass auch in der Auseinandersetzung mit Literatur Subjektivation bei den Schülerinnen und Schülern auf verschiedenen Ebenen in einer gedachten Lernspirale initiiert werden kann und dabei insbesondere vier Aspekte für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im bildungsorientierten Deutschunterricht zu berücksichtigen sind, die sich mit den vier Phasen des vorgeschlagenen Modells für einen subjektivationsorientierten Unterricht verknüpfen lassen:<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Kepser/Abraham (2016) 27 benutzen die Begriffe zur Beschreibung ihres Grundmodells für das Handlungsfeld Literatur.

<sup>2</sup> Vgl. das Modell eines subjektivationsorientierten Unterrichts am Ende von Kapitel II. 4.

- 1) Bei der intersubjektiven Bewusstmachung der jeweiligen Subjektordnungen und Subjektkulturen, die das jeweilige Subjekt prägen und verantwortlich dafür sind, wie jeweils auf einen literarischen Text reagiert und wie er bewertet wird (affektive, kognitive und konative Involvement der Verstehensphasen I und II), wird auch ein Bewusstsein für **Diversität** geschaffen, die sich beispielsweise durch verschiedene kulturelle, religiöse und soziale Subjektordnungen ergeben oder auch durch kognitive und körperliche Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern. Selbstreflexion wird durch die Bewusstmachung von Diversität initiiert.
- 2) Eine kritische Auseinandersetzung mit den die Schülerinnen und Schüler prägenden Subjektordnungen kann geschehen, wenn die jeweiligen historischen Subjektordnungen offengelegt werden, die auf die Abfassung der literarischen Texte eingewirkt haben, und in einer historischen Schau verglichen wird, inwieweit sie Auswirkungen auf die eigenen Subjektordnungen hatten oder inwieweit das in den Texten Angeklagte in ähnlicher oder übertragbarer Weise auch derzeit noch gilt. Dadurch wird Selbstdifferentialität initiiert, der Aufbau einer kulturellen Identität unterstützt sowie Kritik- und Urteilsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Respekt gefördert (Verstehensphase III). Um die Subjektordnungen, die die jeweiligen Texte und ihre Autoren oder Autorinnen prägten, zu verstehen, wird **Fachwissen**, literatur- und kulturgeschichtliches sowie gattungspoetologisches Wissen, zur Kontextualisierung benötigt. So kann das Verhältnis von Text und ihm und den Autor oder die Autorin umgebende Subjektordnungen (Welt) nachvollzogen werden.
- 3) An der literarischen Form der Briefromane zeigte sich auch, dass Subjektformen Ego Dokumente als Medium wählten, um sich ihres Selbst bewusst zu werden oder Kritik an den sie umgebenden Subjektordnungen zu nehmen. Die Briefromane dienten der Selbstreflexion und der Identitätskonstitution. Für den Deutschunterricht bedeutet dies, dass gerade im handelnd-produktiven und personal-kreativen Schreiben Selbstreflexion und Selbstdifferentialität und damit Subjektivation durch die Anwendung **medialer Praktiken** – in allen unterrichtlichen Verstehensphasen – gefördert werden kann.
- 4) Subjektivation ist ein **hermeneutisches Lernen**, das ein komplexer Prozess ist und in der Schule sukzessive zu erlernen ist. Dazu gehören auch Meta-Selbstreflexionsphasen über eigene Entwicklungen und das Gelernte (Verstehensphase IV). Wie dies – exemplifiziert am Briefroman als Unterrichtsgegenstand – gelingen kann, ohne die Bildungsziele aus dem Auge zu verlieren, wird abschließend modelliert.

In den folgenden Kapiteln werden diese vier Aspekte jeweils an Beispielen aus dem Briefromankorpus veranschaulicht und ein „Vermittlungsversuch zwischen Kompetenzorientierung und (literarischem) Bildungsanspruch“ unternommen, allerdings auch auf die Notwendigkeit eines „Paradigmenwechsels“ in der Deutschdidaktik hingewiesen.<sup>3</sup>

## 1. Subjektivierung durch Bewusstmachung von Diversität

Dreißig Kinder und Jugendliche im Klassenzimmer bedeuten dreißig Individuen mit Differenzen in Charakter und Fähigkeiten, aber auch in sozioökonomischer Herkunft, Ethnie, Geschlecht und Muttersprache: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit sowie Geschlechtergerechtigkeit und Inklusion stellen die großen Herausforderungen eines diversitätssensiblen Unterrichts im 21. Jahrhundert dar. Auf diese drei Bereiche soll im Folgenden Bezug genommen werden. Denn es ist wichtig, wie Frederking formuliert,

dass Kindern bzw. Jugendlichen Raum gegeben wird, Literatur auch als Medium für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverhältnis zu erfahren, als Spiegel, in dem Eigenes wie Fremdes zu entdecken ist und kulturelle wie geschlechtliche Facetten von Identität überprüft werden können.<sup>4</sup>

### 1.1 Kulturelle Diversität bewusstmachen und für das interkulturelle Lernen nutzen

Der Mikrozensus des Statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2019 ergibt, dass in Deutschland gut ein Drittel der Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren einen Migrationshintergrund im weiteren Sinne hat.<sup>5</sup> Gemäß dem Bildungsbericht Deutschland für 2020 „besuchen Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund seltener ein Gymnasium und erwerben deshalb seltener eine Studienberechtigung“.<sup>6</sup> Wie aber kann ein Lernen in einer diversen Klasse gestaltet sein?

---

<sup>3</sup> Odendahl (2012) 106.

<sup>4</sup> Frederking (2003) 265.

<sup>5</sup> „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“ (Siehe: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2019, S. 4). „Zu den Personen mit Migrationshintergrund i.w.S. gehören [...] Personen mit nicht durchgehend bestimmbarem Migrationsstatus. (Siehe: Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2019, S. 19)

<sup>6</sup> Siehe: Bildung in Deutschland 2020, S. 204.

### *Hybridität und die Heuristik des Sehepunktes*

„Hybridität“ ist seit den 1980er Jahren ein kulturtheoretischer Schlüsselbegriff, der sich gegen essentialistische Sichtweisen auf Kultur, Nation und Ethnie richtete und helfen sollte, ein dichotomes Denken zu überwinden. Leitgedanken waren nun das „Zugleich“ und das „Sowohl-das-Eine-als-auch-das-Andere“.

Im Anschluss an Lacans Psychoanalyse und Derridas Begriff der „différance“ hat allen voran Homi Bhabha „Hybridität“ zu einer multikulturellen Denkfigur entwickelt, jenseits eines essentialistischen oder dualistischen Kulturbegriffs. Bhabha hat in seinem Werk „Die Verortung der Kultur“ vielmehr die Denkfigur eines „Dritten Raums“ entworfen, in der ein dichotomes Denken überwunden ist.<sup>7</sup> An die Stelle eines multikulturellen Nebeneinanders oder einer dialektischen Vermittlung tritt die „wechselseitige Durchdringung von Zentrum und Peripherie“<sup>8</sup>, von Fremdem und Eigenem, die unabschließbar sei. So entwirft Bhabha dann in Anlehnung an den „Nomaden“ von Deleuze das in Bewegung befindliche Subjekt, dem weder Vergangenheit noch Heimat als Festgefügtes wie eine Ordnungsbasis zur Verfügung stehen: Das Subjekt ist für Bhabha ein Knoten- und Kreuzungspunkt der Kulturen, ein „verknötetes Subjekt“<sup>9</sup>, das selbst – und nicht ein Staat – verschiedene Kulturen in sich aufnimmt.

„Dass Personen, die eine Sache aus verschiedenen Sehe-Punkten ansehen, auch verschiedene Vorstellungen von der Sache haben müssen“<sup>10</sup>, stellte bereits Chladenius im Jahr 1752 fest. Chladenius' Vorstellung vom „Sehe-Punkt“ übertrug Alois Wierlacher, der Begründer der Interkulturellen Germanistik, in seinen Beiträgen zur „Konzeptualisierung“ von Interkulturalität auf den „Dritten Raum“ der Kulturen, wo, Wierlacher zufolge, ein „Wechseltausch kulturdifferenten Perspektiven“ stattfindet.<sup>11</sup> Die Erschließung des „Dritten Raums“ zwischen den Mitgliedern einer Kultur A und einer Kultur B erfordert Transferprozesse zwischen dem Fremden und Eigenen, wozu ein Perspektivwechsel notwendig ist. Denn erst wenn ein anderer „Sehe-Punkt“ eingenommen wird, kann der eigene reflektiert werden. Diesen Perspektivwechsel kann man als einen „Übersetzungsprozess“<sup>12</sup> betrachten, doch nicht im Sinne einer Verwandlung des Originals in eine (vermeintlich schlechtere) Kopie, sondern als eine qualitative Erweiterung und gegenseitige Bereicherung im Moment des Austausches

---

<sup>7</sup> Bhabha (2000) 55.

<sup>8</sup> Engel (2011) 341.

<sup>9</sup> Engel (2011) 342.

<sup>10</sup> Chladenius (1985) 188f.

<sup>11</sup> Wierlacher (2003) 218.

<sup>12</sup> Engel (2011) 343.

durch die Heuristik des „Sehe-Punktes“ als „momentane Synergie“, deren Folgen allerdings nicht voraussehbar sind.<sup>13</sup>

Unsere Zeit ist geprägt von weltweiter Kommunikation, Mobilität und Migration. Das aus dem 19. Jahrhundert stammende traditionelle germanistische Konzept einer monolingualen und monokulturellen Nationalität in Tradition von Herders Kulturbegriff hat lange Zeit den Blick auf neuere und ältere Formen hybrider Literatur und Kulturkonzepte verstellt. Gerade wenn wir uns die Empfindsamkeit vor Augen führen, so war dies eine europäische Strömung, die ausgehend von England, über Frankreich in Deutschland virulent war. Und am preußischen Hof sprach man selbstverständlich Französisch und las Voltaire, Milton, Sterne, Richardson, beschäftigte sich auch mit dem Orient (Goethes west-östlicher Diwan, Karoline von Günderrodes Indien-Begeisterung in „Geschichte eines Braminen“). Heute sind Wladimir Kaminer, Feridun Zaimoğlu, Herta Müller, Emine Özdamar und andere selbstverständlicher Teil einer internationalen Moderne und der deutschen Gegenwartsliteratur. Eine Beschäftigung mit interkultureller deutschsprachiger Literatur kann zum Selbst- und Fremdverstehen beitragen.

### *Aufgaben für die Fachdidaktik*

Für die Didaktik im Fach Deutsch bedeutet dies, Kulturverstehen und einen „Übersetzungsprozess“ zu begleiten, indem die Bezugspunkte zwischen den Kulturen und zwischen den verschiedenen Literaturen gesucht und vermittelt werden.

Die Interkulturelle Germanistik wurde in den 1980er Jahren von Alois Wierlacher mit Blick auf die Gastarbeiterliteratur gegründet, die seit den 1990er Jahren an den Umgang mit Migrationsliteratur gebunden wird (vgl. Heidi Rösch<sup>14</sup>, Michael Hofmann<sup>15</sup>) und zu einer transkulturellen Didaktik ausgedehnt wird (vgl. Wolfgang Welsch<sup>16</sup>). Gemeinsam ist der inter- oder transkulturellen Literaturdidaktik die Erweiterung des nationalen Literaturkanons um Weltliteratur mit Themen wie Identität, Alterität, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität.

Der Mikrozensus des Statistischen Bundesamts von 2020 ergibt, dass die meisten Personen mit Migrationshintergrund aus der Türkei (13%) stammen, gefolgt von Polen (11%) und der Russischen Föderation (7%).<sup>17</sup> Dementsprechend hoch müssten die Bemühungen eines Kultur- und Literaturdialogs mit diesen Staaten im Deutschunterricht sein. Doch

---

<sup>13</sup> Vgl. Brockman (1996).

<sup>14</sup> Rösch (2007).

<sup>15</sup> Hofmann/Pohlmeier (2013).

<sup>16</sup> Welsch (1994).

<sup>17</sup> Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2020, S. 158.



das Interesse der Germanistik und Literaturdidaktik allein an der deutsch-türkischen Literatur ist eine relativ neue Entwicklung. Erste Beiträge verfasste Heidi Rösch in den 1990er Jahren, Michael Hofmann forcierte das Gebiet der „Interkulturellen Literaturwissenschaft“ seit 2006. Er plädiert dafür, in Zeiten, in denen sich Kulturen in Deutschland vermischen, die „Literatur von Migrantinnen und Migranten (und deren Kindern der zweiten und dritten Generation) als einen wesentlichen Bestandteil der deutschen Gegenwartsliteratur“<sup>18</sup> anzuerkennen und die „Analyse von Mentalitäten im deutsch-türkischen Vergleich“<sup>19</sup> für einen ethnologischen Blick auf die Deutschen zu nutzen. Die Hybridität der deutsch-türkischen Literatur leiste so einen besonderen Beitrag zum Selbst- und Fremdverstehen.

Im Zuge der 1968er Bewegung hatte man sich gegen die traditionelle Kanonbildung im Deutschunterricht gewandt und, wie heute die feministische, postkoloniale und poststrukturalistische Theoriebildung, eine Öffnung gefordert. Diese ist einerseits zweifelsfrei nur begrenzt möglich aufgrund der Quantität der möglichen Lektüre im Unterricht, andererseits verfehlt sie in ihrer Rigorosität auch den Nutzen des Kanons, die Konstituierung eines kulturellen Gedächtnisses.

Ein multikultureller Literaturunterricht kann aber nicht dem deutschen Literaturkanon folgen, sondern „muss sich an kulturspezifischen Voraussetzungen und Erwartungen der Adressaten, an den literarischen und literaturdidaktischen Traditionen des Landes und an der Rezeptionsgeschichte deutschsprachiger Literatur orientieren“<sup>20</sup>. Die Texte sollten als „Gegenstände kultureller Selbstwahrnehmung“<sup>21</sup> fungieren und die Förderung einer kulturellen Identität unterstützen. Die Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin ist es, ein Textangebot zusammenzustellen, das Schneisen und Erkundungsrouten anbietet, ähnlich wie Nutz es für den Erwerb einer literaturgeschichtlichen Kompetenz im Unterricht fordert.<sup>22</sup> Die Lernziele bestünden im „Kennenlernen einer fremden Kultur“ und in der „kritischen Reflexion der eigenen Identität im vermeintlich Fremden“, wie es Hofmann benennt,<sup>23</sup> und darüber hinaus in der Akzeptanz des Fremden als Fremdes, in der Ambiguitätstoleranz. Interkulturelles Lernen bedeutet, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben, ein Verständnis für die eigene und fremde Kultur zu entwickeln und ‚Fremdheit‘ nicht als Defizit, sondern als Chance zu begreifen. Hofmann und Pohlmeier sind daher der Ansicht:

---

<sup>18</sup> Hofmann (2013a) 47.

<sup>19</sup> Hofmann (2013a) 58.

<sup>20</sup> Esselborn (2010) 46.

<sup>21</sup> Voßkamp (1999) 190.

<sup>22</sup> Nutz (2002).

<sup>23</sup> Hofmann (2013a) 58f.

Deutsch-türkische Literatur konstruiert auf ästhetischem Wege hybride Identitäten, profiliert sich durch eine eigenständige Perspektive und verhilft in besonderer Weise zur Dezentrierung jeweils eigener kultureller Gewissheiten, wenn klischeehafte Bilder des vermeintlich typisch ‚Deutschen‘ und ‚Türkischen‘ infrage gestellt werden.<sup>24</sup>

Literatur kann durch einen fremdkulturellen Zugang eine kulturvermittelnde Rolle übernehmen und durch einen multikulturellen Zugang die Diversität in Kultur und Sprache zeigen, die im Roman inszeniert wird, aber dadurch unerheblich gemacht wird, wenn die Figuren zur Identifikation angelegt sind. Bei der Textauswahl muss die Lehrperson verschiedene Voraussetzungen berücksichtigen: Die Schülerinnen und Schüler sollten in der ausgewählten Literatur eine fremde Kultur kennenlernen und verstehen lernen, durch sie die eigene Identität im vermeintlich Fremden kritisch reflektieren und Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt in der Literatur finden. Bei der Lektüre dann müssen die in der Literatur benutzten kulturell different kodierten Sprachbilder mit den Lernenden aufgelöst und eine kulturelle Selbstwahrnehmung eingeleitet werden,<sup>25</sup> die Merkmale der gesprochenen Sprache im jeweiligen funktionalen Zusammenhang müssen erläutert und nicht als defizitär im Vergleich zur geschriebenen Sprache dargestellt werden. Insgesamt sollte eine positiv konnotierte Normalität von kultureller Vielfalt erschaffen werden, die alle Schülerinnen und Schüler motiviert.

In den Beispielcurricula der Bundesländer haben interkulturelle Texte bislang keinen bis geringen Einzug gefunden; bei Schulbuchverlagen finden sich derzeit nur wenige Unterrichtshilfen für die interkulturelle Gegenwartsliteratur. Interkulturelles Lernen zumindest an interkultureller Literatur findet an weiterführenden Schulen nur vereinzelt statt, es herrscht in der Regel eine monokulturelle Lektüreauswahl vor und dies, obwohl im neuen gemeinsamen Bildungsplan von 2016 für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg beispielsweise eine der Leitperspektiven für den Unterricht „Bildung für Toleranz und Vielfalt“ lautet und den Aspekt der Herausbildung von Identität und Weltoffenheit in den Blick nimmt:

Schule als Ort von Toleranz und Weltoffenheit soll es jungen Menschen ermöglichen, die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren. Indem Schülerinnen und Schüler sich mit anderen Identitäten befassen, sich in diese hineinversetzen und sich mit diesen auseinandersetzen, schärfen sie ihr Bewusstsein für ihre eigene Identität. Dabei erfahren sie, dass

---

<sup>24</sup> Hofmann/Pohlmeier (2013) 11.

<sup>25</sup> Vgl. Wrobel (2006).

Vielfalt gesellschaftliche Realität ist und die Identität anderer keine Bedrohung der eigenen Identität bedeutet.<sup>26</sup>

Sicherlich ist interkulturelles Lernen an (fast) allen literarischen Texten zu erarbeiten und interkulturelle Bildung kann durch entsprechende didaktische Arrangements ermöglicht werden. Durchaus ernst zu nehmen ist die Mahnung Müller-Michaels, dass der Deutschunterricht sich auf den „Kern des Fachs“ zurückbesinnen soll und nicht wie der Fremdsprachenunterricht das Studium anderer Kulturen forcieren soll. Doch der Deutschunterricht ist gerade dafür prädestiniert, über den eigenen Teller- rand hinauszuschauen. Denn auch deutschsprachige Literatur ist Ergebnis eines kulturellen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses. Mit Literatur kann innerhalb einer Kultur/Gesellschaft und zwischen den Kulturen/Gesellschaften Dialog entstehen.<sup>27</sup> Interkulturelles Lernen bedeutet, Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen sowie Verständnis für interkulturelle Zusammenhänge zu entwickeln, Fremdheit nicht als Defizit zu betrachten, sondern als Differenz, aus der sich eine echte Lernchance ergibt, die im Klassenzimmer auszuhandeln ist.

### *Modell des interkulturellen Lernens an literarischen Texten*

Dawidowski hat in Anlehnung an Krefts Phasenmodell<sup>28</sup> für den Deutschunterricht ein Modell für das interkulturelle Lernen vorgeschlagen, das aus vier Stufen besteht:

---

<sup>26</sup> Bildungsplan 2016, Baden-Württemberg, Leitperspektiven, o. S.

<sup>27</sup> Selbstverständlich sind auch hier die Warnungen Dawidowskis und Wrobels in ihrem Sammelband zur „Interkulturellen Literaturdidaktik“ vor einer „pädagogischen Indienstnahme von Literatur“ und vor einer Denaturierung der Literatur zum „pädagogisch wertvollen Gimmick“ ernst zu nehmen.

<sup>28</sup> Bei Kref (1982) 379 heißen diese Phasen: „bornierte Subjektivität“, „Objektivität“, „reflektierte Subjektivität“, „Applikation“.

Auf Basis von Krefts Vier-Phasen-Modell entwickelte Frederking (2001) 98 ein Drei-Phasen-Modell zum adäquaten Umgang mit literarischen Texten, das eine identitätsorientierte Perspektive einnimmt und darauf bezogene Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt.

Die erste Phase umfasst eine „subjektive Annäherung“ an den Text, durch die allein, so Frederking, ein ausreichender Verständnis- und Interessenhorizont für den Text bei den Schülerinnen und Schülern entstehen könne. In der zweiten Phase müsse unter Berücksichtigung der in Phase eins erkennbar gewordenen Interessenschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler das Verständnis für den Text vertieft werden mittels einer „objektivierenden Texterschließung und -analyse“. Die Formulierung von Leitfragen strukturiere die weitere Arbeit am Text. In der nächsten Phase solle die „personale und soziale Applikation“ stattfinden: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren individuell die Arbeitsergebnisse und beziehen die Erkenntnisse zurück auf ihre eigene Existenz. Zur Kritik daran siehe: Kapitel II. 4.

1. Irritation, im Sinne eines ersten Verstehens,
2. Transparenz: das Entdecken der fremden Kultur und Strukturen der Eigenkultur,
3. Perspektivwechsel und Oszillieren: die Überwindung der Monoperspektivität,
4. Transfer: eine lebenspraktische Realisierung.<sup>29</sup>

Legt man einen hybriden Kulturbegriff in der Nachfolge Bhabhas zugrunde, müsste der dritte Punkt um die Ambiguitätstoleranz erweitert werden, die das Hybride, das „Sowohl – als auch“, berücksichtigt.

Ordnet man diesen Stufen die „Elf Aspekte des literarischen Lernens“ von Spinner zu, so tragen die meisten Aspekte beim Umgang mit Literatur zur „Transparenz“ bei. In der folgenden Übersicht werden auf Grundlage der Spinner'schen Aspekte und der Erweiterungen durch Abraham<sup>30</sup> zu den einzelnen Stufen des interkulturellen Lernens nach Dawidowski Lernziele für den interkulturellen und identitätsfördernden Literaturunterricht formuliert.

Stufen des interkulturellen Lernens (Dawidowski)	Aspekte des literarischen Lernens (Spinner)	Lernziele im interkulturellen und identitätsfördernden Literaturunterricht (in Anlehnung an Abrahams Erweiterungen zu Spinners Aspekten)
Irritation	1	sich über textbezogene Vorstellungen austauschen Irritationen/Vertrautes benennen
Transparenz	2	die eigene (Lese-)Biografie als (Nicht-)Verstehensgrundlage erkennen sich über die vom Text angestoßene Selbstreflexion mit anderen austauschen

<sup>29</sup> Dawidowski (2013) 25f.

<sup>30</sup> Siehe hierzu das Kapitel „Identität durch ‚Individuation, Enkulturation und Sozialisation‘“.

Transparenz	3	sprachliche Gestaltung (im kulturellen Kontext) aufmerksam wahrnehmen
Transparenz	9	Literatur als Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses verstehen
Transparenz	10	prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres im inner- und interkulturellen Bereich gewinnen
Transparenz	11	literarhistorisches Bewusstsein im inner- und interkulturellen Bereich entwickeln
Transparenz	7	uneigentliche Rede (Metaphern, Symbole) in interkulturellen Zusammenhängen begreifen
Perspektivwechsel / Ambiguitätstoleranz	4	durch Perspektivübernahme anderer / der literarischen Figur die eigene Weltsicht erweitern  eine literarische Figur stellvertretend für das Lebensgefühl einer Generation, Epoche, Kultur verstehen  interkulturelle Überschneidungen/Differenzen erkennen
Ambiguitätstoleranz	8	andere Sichtweisen auf einen Text diskutieren und gleichberechtigt zulassen
Transfer	5	inner- und intertextuelle Bezüge herstellen
Transfer	6	literarische Weltentwürfe und Realität in Beziehung setzen

Die Aspekte beschreiben Kompetenzen, die dem Bildungsziel der Subjektivation und dem interkulturellen Verstehen dienen. Versucht man die Stufen und Aspekte mit dem Modell des subjektivationsorientierten Deutschunterrichts zusammenzubringen,<sup>31</sup> so lassen sich die ersten drei Aspekte dem Verstehen I und II (affektives, kognitives und konatives Involvement) zuweisen, die restlichen Aspekte dem Verstehen III (Selbstdifferenzierung). Zu ergänzen wäre hier die Selbstreflexionsphase über Verstehensprozesse (Verstehen IV) im Umgang mit Texten und des eigenen Selbst- und Fremdbildes. „Verstehen“ lässt sich also sehr wohl in Teilkompetenzen ausdifferenzieren, nur ist insofern ein Paradigmenwechsel in der Deutschdidaktik hier geboten, dass die Teilkompetenzen dem Bildungsziel dienen und nicht andersherum.

Konzepte einer interkulturellen Literaturdidaktik haben neben Dawidowski insbesondere Rösch<sup>32</sup> und Hofmann<sup>33</sup> bereits vor zehn Jahren vorgeschlagen, doch es mangelt immer noch an einer Umsetzung interkultureller Konzepte für den schulischen Literaturunterricht. Bei der Beschreibung von Modellen und Ausformulierung von Lernzielen darf aber nicht stehen geblieben werden. Es ist zu überlegen, wie literarisches Lernen im interkulturellen Literaturunterricht genau aussehen kann und welche Texte im Unterricht zum interkulturellen Lernen beitragen können. Hier müssten die Lernziele eines interkulturellen und identitätsfördernden Literaturunterrichts an Texten konkret exemplifiziert werden, wie dies nun an Zaimoğlu Briefroman „Liebesmale, scharlachrot“ geschehen soll.

### *Unterrichtsbeispiele für interkulturelles Lernen an Briefromanen*

*Irritation* erzeugt Zaimoğlu Roman durch die Sprache und die Form. Der Bilderreichtum bei den Briefanreden und bei der Beschreibung von Gefühlen sowie zahlreiche obszöne Ausdrücke fallen sofort ins Auge. Und mit der Briefform wählt Zaimoğlu einen Modus, den Schülerinnen und Schülern heute eher üblicherweise nicht benutzen. Die eigentlich „bürgerlich“ anmutende Form wird gebrochen durch eine derbe Wortwahl und – für den türkischsprachigen Raum typisch – ausschmückende Beschreibungen und Formulierungen aus der Umgangssprache in der medialen Schriftlichkeit. Es schließt sich im Unterrichtsgespräch eine Diskussion darum an, was sich mitunter kulturell ziemt und wo Tabus beginnen.

*Transparenz* gilt es beim (Un-)Verständnis der im Roman benutzten Bilder und Sprichwörter zu schaffen und damit die eigene (Lese-)Biografie als (Nicht-)Verstehensgrundlage zu erkennen. Die Schülerinnen und

<sup>31</sup> Vgl. das Modell am Ende von Kapitel II. 4.

<sup>32</sup> Siehe: Rösch (2007).

<sup>33</sup> Siehe: Hofmann (2013a).

Schüler nehmen die sprachliche Gestaltung (im kulturellen Kontext) aufmerksam wahr und begreifen die uneigentliche Rede (Metaphern, Symbole) in interkulturellen Zusammenhängen. Serdars Problem, sich verloren zwischen Deutschland und der Türkei zu fühlen, keine Heimat zu empfinden, kann dazu dienen, dass sich die Schülerinnen und Schüler über die vom Text angestoßene Selbstreflexion mit anderen austauschen und sie ähnliche Probleme des (Nicht-)Dazugehörens erläutern. Auch ist ein Austausch darüber denkbar, was sich ein jeder von seinem Gegenüber wünscht, damit er Heimat empfinden kann.

Auch kann der Roman genutzt werden, um prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres im inner- und interkulturellen Bereich zu vermitteln und ein literarhistorisches Bewusstsein im inner- und interkulturellen Bereich zu entwickeln. Zaimoğlu kombiniert die im 18. Jahrhundert in Europa virulent gewordene Gattung des Briefromans und die japanische Dichtform Haiku mit einem seit dem 17. Jahrhundert in der Türkei ausdifferenzierten Schreibstil. Als vorherrschend literarische Form gilt in der türkischen Literatur die Dichtung. Auch Prosatexte werden mit Versen und Sprichwörtern ausgeschmückt, wie es Zaimoğlu in seinem Roman ebenfalls praktiziert. Mit der Gattung „şarki“, ein Lied mit einer Melodie, das meist von Liebe handelt und in einfacher Sprache geschrieben ist, sowie mit „hiciv“ und „hezel“, satirischen, oft derben oder spöttischen Texten, zeigt Zaimoğlus Roman ebenfalls Ähnlichkeiten. Im Stil mag sich Zaimoğlu an den drei während des 18. und 19. Jahrhunderts bedeutenden literarischen Stilen orientieren, an dem „indischen“ Stil (sehk-î hindî) des Fehîm-i Kadîm (1627–1641) oder des Neşatî oder an den „einfachen“ Stil Nâbis, und an eine stark an der zeitgenössischen Sprache angelehnte Schreibweise, deren prominentester Vertreter Nef’î ist.<sup>34</sup>

Wenn sich die Schülerinnen und Schüler mit der Hauptfigur Serdar auf welche Art und Weise auch immer identifizieren, erweitern sie durch einen *Perspektivwechsel* die eigene Weltsicht. Sie erkennen interkulturelle Überschneidungen und Differenzen und erweitern durch einen fremden Blick ihre eigene Sicht auf ihre Kultur. Dabei verstehen sie die literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Generation, einer Epoche, aber eben nicht einer bestimmten Kultur. Denn die Anlage der Figur Serdar lässt solch eine eindimensionale Zuschreibung nicht zu. Es setzt eine Diskussion ein, ob man sich heute überhaupt noch explizit einem Kulturkreis zuordnen kann oder will.

*Ambiguitätstoleranz* gilt es bei einer Diskussion über andere Sichtweisen auf den Romantext zu entwickeln. Zaimoğlu ist mit Hohn über die Türken nicht sparsam und rechnet mit deutschen Verhaltensweisen eben-

---

<sup>34</sup> Siehe hierzu: Aynur (2006) 481–520.

so ab. Die Figur Serdar kann sicherlich ambig interpretiert werden, und dann gilt es, verschiedene Ansichten, die vielleicht durch die differenten kulturellen Biografien entstehen, gleichberechtigt zuzulassen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler die Diskussionen über interkulturelles Verstehen auf ihre Lebensrealität übertragen können, sie mit Erfahrungen im Urlaub, beim Verwandtenbesuch etc. zusammenbringen, gelingt ein *Transfer*, der Auswirkungen auf ihre Identitätsentwicklung und ihr interkulturelles Verständnis hat.

In der Phase der *Selbstreflexion* überdenken die Schülerinnen und Schüler ihre Sicht auf die außereuropäische Literaturgeschichte, ihre kulturelle Identität sowie ihr Fremdverstehen und Selbstverstehen, indem sie sich ihre eigenen Abhängigkeiten bewusstmachen.

Zaimoğlu Briefroman „Liebesmale, scharlachrot“ stellt ein Paradigma der deutsch-türkischen Literatur dar. Darin wird die Hybridität eines Migranten thematisiert und der „Dritte Ort“ als dessen Daseinempfinden markiert. Mit einem ethnologischen Blick auf die Deutschen und die Türken entsteht zugleich ein Bild vom zeitgenössischen Menschen. „Liebesmale, scharlachrot“ vermittelt Formen kultureller Konfliktualität und der Ichsuche, die den Schülerinnen und Schülern selbst bekannt sind und mit Blick auf die deutsche Literaturgeschichte ebenfalls bekannte Themen sind, so beispielsweise in Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werther“.

Eine vergleichende Lektüre mit einem „kanonischen“ Text wie Goethes „Werther“ zeigt, dass Grundprobleme eines Ichs überkulturell und überzeitlich ähnlich und damit vergleichbar sind. Als Vergleichsparameter für eine interkulturelle Lektüreeinheit böten sich an: Identität, Kultur und Gesellschaft, Struktur des Briefromans, Aussehen und Auftreten der Hauptfiguren, Motivation des Schreibens, Sprache, Natur und Kinder.

Serdars Grunddisposition ist gar nicht so verschieden zu der von Goethes Wertherfigur, wie man bei einer Differenz von 250 Jahren annehmen könnte. Ihr Dasein empfinden beide als hybrid: Werther fühlt sich der Gesellschaft, der er angehört, nicht zugehörig: Weder mit den „Philistern“ noch mit den einfachen Leuten kann er sich identifizieren. Es prallen zwar keine an sich verschiedenen Kulturen, aber Lebensweisen im Umbruch aufeinander: Auf der einen Seite stehen die Philister, die im Roman das bürgerliche, strenge Leben im ausgehenden 18. Jahrhundert repräsentieren, auf der anderen Seite die Freigeister, die das (englisch motivierte) freie Leben des neuen aufstrebenden Bürgertums verkörpern.

Serdar ist erstaunt über einen – wie es ihm scheint – nur vorgeheuchelten Ehrenkodex in der Türkei und über – aus seiner Sicht – lächerliche Verhaltensweisen in Deutschland (Begrüßung). Weder in Deutschland fühlt er sich als Türke angenommen noch in der Türkei als „Deutsch-



länder“ zu Hause. Ihm scheint der Widerspruch zwischen den Kulturen zu groß, als dass er in dieser Hybridität sein Ich finden kann.

Serdar entscheidet sich Künstler wie Goethes Werther zu sein, weil er sein Inneres am besten in Haikus ausdrücken kann. Goethes Werther liebt die Malerei, weil er darin frei sein und sich ohne Regeln ausdrücken kann. Ironischerweise wählt Serdar zum Ausdruck seines Inneren Haikus, deren stark reglementierte Form er jedoch einfach ignoriert. Serdar und Werther nutzen die Briefform, um sich ihres Selbst bewusst zu werden, aber beide scheitern daran. Weder Serdars Ichfindung im „Dritten Raum“ noch Werthers Selbstmord lassen eine glückende Ichsetzung erahnen. Dabei ist Werther noch ein Stück weit radikaler als Serdar. Er sondert sich auch äußerlich vom Rest der Gesellschaft ab und interessiert sich nicht für die Sichtweise der anderen. Ins Bild gesetzt ist dies dadurch, dass die Antwortbriefe nicht in den Roman aufgenommen wurden, es sich um einen monologischen Briefroman handelt. Serdar hingegen ist um Klarstellung und Ausgleich bemüht, will nicht hervorstechen, passt sich lieber an, beispielsweise in seinem Kleidungsstil.

Während Serdar in der Türkei lieber nicht auffallen will und ein normbekennerisches türkisches Einheitsoutfit trägt, kleidet sich Werther in die neu aufgekommene englische Mode des Landadels, mit der er sich modisch und politisch abgrenzt. Den Pomp der Repräsentanten des französischen Absolutismus legt er ab und zieht die Kleidung der aufklärerischen und liberal denkenden Engländer an.

Fließende Übergänge zwischen Sprache, Kultur und Literaturen, wie in Zaimoğlus Briefroman, ermöglichen einen transkulturellen oder sprach-integrativen Zugang zum Werk.<sup>35</sup> Ein sehr schöner Vergleich zwischen den beiden Briefromanen bietet die Sprache. Der Bilderreichtum und die Emphase in „Liebesmale, scharlachrot“ sticht hervor, auch die Laszivität. Darüber hinaus finden sich viele Ausdrücke, die aus verschiedenen Sprachkulturen zusammengesetzt sind. In dieser sprachlichen Hybridität zeigt sich die Modernität von Zaimoğlus Roman. Werthers äußerst bildreiche und emphatische Sprache ist der Epoche der Empfindsamkeit zuzuschreiben. Sie ist natürlich, weil sie Gefühle zum Ausdruck bringt, und neu, weil die Briefe sich beispielsweise nicht an herkömmlichen Briefstellern orientierten.

Während Serdars Sprache zwar zum einen schockiert und zum anderen in ihrem Bilderreichtum verblüfft, aber nicht unbedingt anders als die Alltagssprache sein will, sucht Werther nach einer neuen Sprache der Innerlichkeit. Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass Werther die Natur und den Umgang mit Kindern liebt, weil sie genau die Freiheit zeigen,

---

<sup>35</sup> Zur Unterscheidung von fremd-, multi- und transkulturellen Zugängen siehe auch: Rösch (2013a) 74.

nach der er sucht, und Serdar aber die Freiheit als Bedrohung empfindet und lieber im Rahmen des Möglichen bleiben will. Hierin mag der größte Unterschied zwischen den beiden Figuren liegen: der eine ist Normbekenner, der andere Normveränderer.<sup>36</sup>

In der Praxis stellt sich die Frage, wie der Roman in eine Unterrichtsreihe eingegliedert werden könnte. Nach einer „Werther“-Lektüre in der 10. Klasse könnte Zaimoğlus Briefroman als Beispiel für ein modernes Paradigma der Gattung angeschlossen werden und anhand der aufgezeigten Parameter mit Goethes Roman verglichen werden.<sup>37</sup> Denkbar ist sicherlich zudem eine Reihe zur deutsch-türkischen Literatur. Vorschläge für Themen und Unterrichtsmodelle zur deutsch-türkischen Literatur als Erweiterung des traditionellen Kanons finden sich bei Hofmann<sup>38</sup>, Unterrichtszugänge zu ausgewählten Werken sind aufgelistet in der „Türkischen Bibliothek“ bei Hofmann/Pohlmeier<sup>39</sup>. Darüber hinaus bietet sich eine Reihe zur Problematik der Ichfindung an.

### *Sprachliche Diversität*

Die Verzahnung von Sprach- und Fachlernen im Rahmen eines interkulturellen Lernens sieht Agi Schröder-Lenzen als Voraussetzung für eine „Integration durch Sprache“, wie sie der „Nationale Integrationsplan“ der Bundesregierung vorsieht. Auch Rösch hat Konzepte für einen „integrativen Sprachunterricht“ vorgestellt.<sup>40</sup> Im sprachlich-kulturell diversen Klassenzimmer fällt es schwer, den fachsprachlichen Entwicklungsstand einzuschätzen, so dass fachliche Defizite häufig nicht auf ein sprachliches Nichtverstehen zurückgeführt werden. Für Schröder-Lenzen gehört eine „individuelle Sprachstandsanalyse“ zu den „notwendigen Grundlagen einer professionellen didaktischen Konzeption für die sprachlich-kulturelle Klasse“<sup>41</sup>. Ansonsten bestehe die Gefahr, dass die „Lernersprache auf einem Sprachentwicklungsniveau stehen bleibt“<sup>42</sup>.

Nur in wenigen neueren Rahmenlernplänen und Handreichungen, so in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Sachsen und Hamburg, wird aber Sprachförderung explizit als Unterrichtsprinzip und -gegenstand für den Regelunterricht gefordert und als Querschnittsaufgabe aller Fächer betrachtet. Schröder-Lenzen plädiert bei der Umsetzung eines integrativen Sprach-

---

<sup>36</sup> Nähere Erläuterungen bei: Becker (2016) 22f.

<sup>37</sup> Siehe hierzu auch: Becker (2016).

<sup>38</sup> Hofmann (2013a) 59.

<sup>39</sup> Hofmann/Pohlmeier (2013) 13.

<sup>40</sup> Siehe: Rösch (2013c).

<sup>41</sup> Schröder-Lenzen (2009) 124.

<sup>42</sup> Schröder-Lenzen (2009) 126.

lernens für ein Scaffolding-Format<sup>43</sup>, wodurch auch Zweitsprachlernende fachlich komplexere Aufgaben bearbeiten können. Denn Lernanreiz und Lernsteigerung können nur solche Aufgaben bieten, die etwas anspruchsvoller sind als die, die Schülerinnen und Schüler leicht erledigen können. Damit bedeutet Differenzierung in der sprachlich-kulturell diversen Klasse „neben der fachlichen Differenzierung auch unterschiedliche Niveaustufen des Schwierigkeitsgrades auf sprachlicher Ebene bereitzustellen“<sup>44</sup>.

## 1.2 Genderstereotypen bewusstmachen und im geschlechtersensiblen Unterricht nutzen

Im Rahmen eines subjektivationsorientierten Deutschunterrichts gilt es auch für genderbezogene Diversität und die Intersektionalität von sozialen Kategorien wie Gender, Race und Class zu sensibilisieren, indem bewusst Genderstereotypen aufgelöst, divergierende Interessen der Geschlechter berücksichtigt werden sowie Alteritätsangebote gemacht werden, um Selbst- und Fremdbild zu erkennen und zu überdenken.

### *Geschlechterrollen in der KJL*

Die „Darstellung von Männern und Frauen/Mädchen und Jungen in Schulbüchern [muss] dem Verfassungsgebot der Gleichberechtigung entsprechen“<sup>45</sup>, lautet ein Beschluss der Kultusministerkonferenz bereits aus dem Jahr 1986. Dreißig Jahre später appellieren die Kultusminister weiterhin dazu, „benachteiligende Genderstereotypen“ aufzulösen und um die Vielfalt an Lebensentwürfen zu erweitern.<sup>46</sup> Von den Lehrenden wird „Gender-Kompetenz“<sup>47</sup> erwartet und von Schulbüchern, dass „die Inhalte eine Vielfalt an Lebensrealitäten und Lebensentwürfen unabhängig von einengenden Geschlechterrollen abbilden“<sup>48</sup>. Ein Blick in weit verbreitete Vorlese- und Kinderbücher zeigt jedoch, dass sich derzeit herkömmliche Rollenverteilungen halten, selten alleinerziehende Mütter gezeigt werden oder kaum Väter auftreten, die sich um den Haushalt kümmern.

Nachdem in den 1960er Jahren das Bewusstsein um die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlechterzuschreibungen geschärft wurde und

---

<sup>43</sup> Schröder-Lenzen (2009) 133.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> KMK, Schulbücher, S. 491.

<sup>46</sup> KMK, Chancengleichheit, S. 4.

<sup>47</sup> Unter Gender-Kompetenz versteht die KMK die „Fähigkeit, in Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern soziale Festlegungen im Alltag (beruflich, universitär, privat) zu erkennen, und das Vermögen, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“ (KMK, Chancengleichheit, S. 5, Fußnote 9).

<sup>48</sup> KMK, Chancengleichheit, S. 5.

in den 1970er Jahren dann Gender als das anerzogene, konstruierte Geschlecht zum literaturwissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand (durch Silvia Bovenschen, Simone de Beauvoir) wurde, unterblieb lange Zeit eine didaktische Erforschung von Gender. Erst nach der Jahrtausendwende und dann verstärkt nach dem PISA-Schock von 2001 wuchs das Interesse in der Literaturdidaktik, insbesondere in den Bereichen „Lesen und Umgang mit Medien“, Geschlechterrollen in der Kinder- und Jugendliteratur (= KJL) und im geschlechterdifferenzierenden Unterricht zu untersuchen.<sup>49</sup> Insbesondere Anita Schilcher und Annette Kliewer ist es in jüngster Zeit zu verdanken, die Geschlechterrollen in Kinderbüchern untersucht und ausgewertet zu haben.<sup>50</sup>

Für die Darstellung der Geschlechterrollen im Kinderbuch der 1990er Jahre stellte Anita Schilcher eine „Geschlechtsrollenangleichung“<sup>51</sup> fest. Positiv bewertet würden in diesem das flippige, unkonventionelle, individuelle Mädchen, negativ das empfindliche, affektierte, angepasst-ordentliche.<sup>52</sup> Starke Mädchenrollen zeichneten sich durch eine elaborierte Sprache, sichere Argumentationsstrategien, Schlagfertigkeit und auch Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Jungen aus.<sup>53</sup> Die Mädchen in den Kinderbüchern zeigten eine Tendenz zur Androgynität und ein dezidiert unweibliches Verhalten.<sup>54</sup> Schläger- und Aufschneidertypen träten nur als männliche Nebenrollen auf, die bezeichnenderweise an Macht und Stärke durch den Verlust der sozialen Akzeptanz verlören.<sup>55</sup> Wertkonservative Väter (im Gegensatz zu den modernen Vätern von Mädchen) verlangten ein jungentypisches Verhalten, dem die Jungen entsprechen wollen.<sup>56</sup> Oftmals würden Jungenrollen durch kranke oder behinderte Jungen besetzt, meist seien sie sensibel und phantasievoll. Während die Jungenrollen im wertkonservativen Bereich agierten, träten die weiblichen Figuren für ein fortschrittlicheres, offeneres, menschlich-individuelleres Rollenkonzept ein.<sup>57</sup> Im Rahmen dieser Geschlechtsrollenangleichung in der Darstellung der Kinderbücher führten diese, so Schilcher, „normalistische Normen“<sup>58</sup> ein, die wiederum in der Schule rezipiert und diskutiert würden.

Auch Kliewer hat bei ihrer Untersuchung von Jungenbüchern aus den 1990er Jahren festgestellt, dass ein „sanfter Jungentyp“ als „Gegen-

---

<sup>49</sup> Groeben/Hurrelmann (2004), Koch-Priewe (2002), Kliewer/Schilcher (2004).

<sup>50</sup> Kliewer/Schilcher (2004) u. Schilcher (2001b).

<sup>51</sup> Schilcher (2004) 18.

<sup>52</sup> Schilcher (2004) 4.

<sup>53</sup> Schilcher (2004) 7.

<sup>54</sup> Schilcher (2004) 8.

<sup>55</sup> Schilcher (2004) 10.

<sup>56</sup> Schilcher (2004) 12.

<sup>57</sup> Schilcher (2004) 17.

<sup>58</sup> Schilcher (2004) 19.

part zum emanzipierten, mutigen Mädchen<sup>59</sup> inszeniert wird und damit wie in den Mädchenbüchern eine „Umkehrung der Rollen“<sup>60</sup> festzustellen sei. Ähnlich unterscheidet Schweikart zwei in sich geschlossene Kategorien männlicher Darstellung in der Jugendliteratur: „Die eine Seite sind die sensiblen, nachdenklichen Jungenfiguren, die sich in Zweifeln und Selbstbespiegelungen ergehen. Die andere Seite sind die Angeber und Prahler, die mit ihrem Getue entweder auf die Nase fallen oder so nur Schwäche und Unsicherheit überspielen.“<sup>61</sup>

Kliewer bemerkt eine Diskrepanz zwischen dem realen und fiktiven männlichen Leser. Die Bücher, die für Jungen geschrieben wurden, bestünden „nicht genug aus Action, [seien] zu gefühlsbetont und zu lang und außerdem [seien] sie auch noch bedrohlich für die männliche Selbstfindung“<sup>62</sup>. Eigentlich seien die Jungenbücher „nur für Mädchen“<sup>63</sup>. Zudem interessierten sich Jungen mehr für Bücher, die in die Erwachsenenliteratur hineinragten, weil diese eine Entgrenzung anböten „zu einer von den Medien geschaffenen Wunschwelt“<sup>64</sup>. Den Trend der Aufweichung altersbezogener Literatur, dass also generell Kinder und Jugendliche Erwachsenenliteratur lesen und Erwachsene ebenso „Harry Potter“ und „Die Tribute von Panem“, bemerkt auch Isa Schikorsky in ihrer „Kurzen Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur“.<sup>65</sup>

Während Schilcher und Kliewer und andere Untersuchungen zur Kinder- und Jugendliteratur sich hauptsächlich auf die Veröffentlichungen aus den 1990er Jahren beziehen, konzentrieren sich jüngste Arbeiten auf populäre Romane der Spiegel-Bestsellerliste, etwa auf „Percy Jackson. Diebe im Olymp“<sup>66</sup>, „Die Tribute von Panem“<sup>67</sup>, „Erebos“<sup>68</sup>, und untersuchen die Geschlechterkonzeptionen hierin. Michael Stierstorfer hat für die „Percy Jackson“-Reihe sowie für andere mythopoetische Romane wie „Helden des Olymp“, „Göttlich“ oder „Ewiglich“ festgestellt, dass hierin „zwei Ebenen von Geschlechterkonstrukten vorliegen, die auf textueller Ebene unvereinbar“ seien, da eine an sich emanzipierte Frauenfigur, sobald sie in die mythologische Welt eintrete, ihre „moderne Identität durch die Annahme eines antiken, mythologischen Rollenkonzepts kontaminier[e]“, das patriarchalisch geprägt sei.<sup>69</sup> Stierstorfer mahnt, dass in den

---

<sup>59</sup> Kliewer (2004) 26.

<sup>60</sup> Kliewer (2004) 23.

<sup>61</sup> Schweikart (1995) 20.

<sup>62</sup> Kliewer (2004) 30.

<sup>63</sup> Ebd.

<sup>64</sup> Ebd.

<sup>65</sup> Schikorsky (2012).

<sup>66</sup> Vgl. Stierstorfer (2016).

<sup>67</sup> Vgl. Wagner (2016).

<sup>68</sup> Vgl. Gräf (2016).

<sup>69</sup> Stierstorfer (2016) 98.

Romanen und deren Verfilmungen stereotype Rollenmuster und pejorative Frauenmodelle manifestiert würden, die in der Schule kritisch zu hinterfragen seien.<sup>70</sup>

Beobachtet man die Entwicklungen bei den Computerspielen, so wächst hier der Anteil an weiblichen Spielern (inzwischen wohl identisch mit den männlichen Spielern), aber die Darstellung von Frauen ist misogyn. Die Computerspiel-Szene ist voll von hypersexuellen Frauenfiguren, die hauptsächlich für den heterosexuellen, männlichen „Gamer“ gestaltet sind. Lara Croft beispielsweise aus der Computerspielreihe „Tomb Raider“ posiert in der ersten Reihe vollbusig mit Wespentaille, ihr Hintern wackelt das ganze Spiel über im Zentrum des Bildschirms. Völlig neu und jetzt realistisch gestaltet tritt sie 2013 auf: schlanker, aber normaler Körperbau, echter Charakter mit Schwächen und Zweifeln und nun ohne Vamp-Gesicht. Wenn weibliche Charaktere bewaffnet und wehrhaft inszeniert werden, führt man sie gern als Beispiel für Emanzipation an. Doch fällt dies schwer angesichts der Tatsache, dass diese hypersexualisierten Figuren mutmaßlich vor allem für den heterosexuellen, männlichen Spieler gestaltet werden.

Während Mädchen durch die Lektüre starke Frauenfiguren rezipieren und ihnen auch in der Schule selbst „männliche“ Aspekte wie Rationalität und Durchsetzungsvermögen „gestattet“ werden, erleben die Mädchen in der sozialen Wirklichkeit außerhalb der Schule geschlechterstereotype Vorstellungen von Feminität und Sexualität („Germany’s Next Top Model“, „Tomb Raider“, „Wonder Woman“, ...). In einem ständigen Ausbalancieren müssen sie ihre Position finden. Ähnlich sind die Jungen einem Identitätszwang unterworfen, wenn in der Schule und zu Hause ein wertkonservatives Verhalten von ihnen verlangt wird, sie aber ein Raufbold sind oder sein wollen. Allerdings hat sich im Laufe der Zeit der Jungentypus geändert.

Reinhard Winter und Gunter Neubauer haben eine Studie zu „Jungen und Fernsehhelden“ im Jahr 2008 durchgeführt.<sup>71</sup> Sie konnten zwei Grundtypen von Helden ausmachen, deren Bewältigungsstrategie von Problemen verglichen werden kann mit dem Sprung oben über eine Hürde oder Hindernis und mit einem Laufen unter der Hürde unten durch. Der „Oben-Drüber-Held“, der coole Kämpfer wie beispielsweise Kevin aus der Serie „Kevin – hear me out!“, will die Ordnung wieder herstellen, einem lustigen „Unten-Durch-Held“ wie Bart Simpson oder Sponge Bob ist es egal, wie er das Ziel erreicht.<sup>72</sup> Während der „Oben-Drüber-Held“ Leistungsorientierung zeigt, Einfühlungsvermögen und Verständnis, strebt der „Unten-Durch-Held“ nach sozialer Anerkennung, Integration

<sup>70</sup> Stierstorfer (2016) 99 u. 107.

<sup>71</sup> Siehe: Winter/Neubauer (2008) und Winter (2011).

<sup>72</sup> Winter (2011) 46.

in die Gruppe, nach Konkurrenz- oder Wettkampf. Winter und Neubauer zufolge präferieren Jungen im Alter von sechs bis zwölf Jahren den „Unten-Durch-Typen“. Dieser besiegt nicht ein nur individuelles Übel – Kevin besiegt sein Stottern –, sondern am Ende des Abenteuers steht ein allgemein nützlicher Gewinn. Jungen bis zum zwölften Lebensjahr wollen keine Problematisierung im Fernsehen sehen, sondern Probleme, die der Held aktiv handelnd löst.<sup>73</sup>

Die Darstellung von Jungen in Literatur und Medien wurde überhaupt erst verstärkt nach der PISA-Studie von 2001 in den Blick genommen, hier insbesondere von Walter, Winter, Willems/Winter<sup>74</sup>. Bis heute zeigt sich eine Forschungslücke im Bereich Jungen und Medien. Der Fokus in der KJL-Forschung lag lange Zeit auf der Lesemotivationsforschung und auf der Emanzipation der Mädchen und beharrte auf der Umkehrung der Rollen als neue Geschlechternorm. Doch auch hier zeigen sich Veränderungen.

### *Geschlechterdifferenzierende Interessen*

Anita Schilcher und Maria Hallitzky haben empirisch erhoben, welche spezifischen Ziele, Inhalte und Methoden im Deutschunterricht Jungen und Mädchen der 6. und 10. Klasse an Haupt- und Realschule sowie am Gymnasium favorisieren oder ablehnen.<sup>75</sup>

Grundsätzlich unterscheiden sich die Interessen von Mädchen und Jungen nicht so wesentlich, wie andere Untersuchungen nahelegten. Ein geringes Leseinteresse – wenn an Science Fiction-, Abenteuer- oder Sachliteratur –, aber ein starkes Interesse an Medien wie Film und Computer bei Jungen bestätigen bereits vorhandene Forschungsergebnisse.<sup>76</sup> Jungen in der 6. und 10. Klasse besitzen mehrheitlich eine abwehrende Haltung gegen das „sich Outen“, gegen das Zeigen von Emotionen, Haltungen, Einstellungen. Sie lehnen daher mehrheitlich Problemliteratur ab, Themen wie Freundschaft und Liebe, kreative Textumgangsformen wie die szenische Darstellung und Aufgaben, die eine persönliche Meinung erfordern. Schilcher und Hallitzky sehen hierin den Grund, warum in anderen Untersuchungen das Interesse der Jungen am Deutschunterricht deutlich geringer war als das der Mädchen. Denn gerade diese Themen und Formen,

<sup>73</sup> Winter (2011) 51.

<sup>74</sup> Walter (2006), Winter (1991), Willems/Winter (1990).

<sup>75</sup> Schilcher/Hallitzky (2004) 119–124.

<sup>76</sup> Siehe zu Leseinteresse und Lesemotivation: Kölner Leseklima-Studie (Hurrelmann/Hammer/Nieß [1993]), IGLU (Hornberg u. a. [2007]), LAU-Studie (Lehmann u. a. [2002/2004]), Philipp (2010).

Siehe zu Interesse am Deutschunterricht: Faulstich-Wieland (1991), Schiefele/Stocker 1990).

die die Jungen ablehnen, machten einen Großteil des Deutschunterrichts aus. Schilcher und Hallitzky raten daher zu einer „Akzentverschiebung“<sup>77</sup> des Deutschunterrichts und zu „Offenheit als Prinzip geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts“<sup>78</sup>. Sie plädieren für eine „Öffnung des literarischen Kanons“ zugunsten von Abenteuerliteratur, die bei beiden Geschlechtern beliebt sind, für eine „Erweiterung der Identifikationsangebote“ (gemischtgeschlechtliche Banden, auktoriale Erzählhaltung, Offenheit der Perspektivierung), „Freiräume für eigene Erfahrungen in geschlechtshomogenen Gruppen“, „Erweiterung der Wahlmöglichkeiten“ (verschiedene Bücher zu einem Rahmenthema, Aufgaben mit geschlechtsspezifischen Zugangsweisen), und für eine „Akzentverschiebung bei der Handlungs- und Produktionsorientierung“ (statt Preisgabe des eigenen Innenlebens Hineinschlüpfen in fremde Rollen).<sup>79</sup>

### *Geschlechtersensibler statt -differenzierender Literaturunterricht*

Vielfach wird in der Diskussion um den geschlechterdifferenzierten Literaturunterricht empfohlen, geschlechtergetrennte Bücher im Unterricht zu lesen und entsprechend die Aufgabenformate geschlechtergetrennt zu erstellen. Dagmar Grenz beispielsweise plädiert in ihrem Artikel über „Mädchenliteratur“ im „Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur“ für einen geschlechtergetrennten Unterricht:

Die Schülerinnen hätten dann in einem geschützten Raum die Möglichkeit für Reflexion und Selbstreflexion in Bezug auf weibliche Identität auf der Grundlage des Textes, während die Jungengruppe sich mit einem charakteristischen ‚jungenliterarischen‘ Text und den entsprechenden Fragestellungen auseinandersetzen würde.<sup>80</sup>

Doch werden durch solche Methoden nicht gerade Genderstereotypen nachhaltig aufrecht gehalten und Mädchen und Jungen in der Phase der Selbstfindung auf ihr Geschlecht reduziert? Was ist mit denjenigen, die zwischen LSBTQI\* (lesbisch, schwul, bi-, trans-, queer- und intersexuell) ihren Platz noch nicht gefunden haben? Kliewer hat zu Recht in ihrem Artikel „Jungenbücher – nur für Mädchen“ vermerkt, dass das, was als „Jungenliteratur“ geschrieben und vermarktet wird, gar nicht das ist, was Jungen lesen wollen.<sup>81</sup> Und wer sagt, dass alle Mädchen sich lieber mit draufgängerischen und emanzipierten Mädchen identifizieren und solche

<sup>77</sup> Schilcher/Hallitzky (2004) 125.

<sup>78</sup> Schilcher/Hallitzky (2004) 126.

<sup>79</sup> Schilcher/Hallitzky (2004) 131–134.

<sup>80</sup> Grenz (2000) 336. Ähnliche Ansätze finden sich bei Metzger (2004) und Schilcher (2013).

<sup>81</sup> Kliewer (2004) 30.



Bücher lesen wollen und nicht doch lieber Sachbücher lesen? Ist das Geschlecht die ausschlaggebende Kategorie oder sind es nicht vielleicht Sozialisation, persönliche Interessen und Fähigkeiten oder etwas ganz anderes?<sup>82</sup> Könnte nicht ein musikalisch begabter Junge eher daran interessiert sein, ein Gedicht zu vertonen oder als Rapp umzudichten als ein Mädchen, das vernarrt in Computerspiele ist und lieber eine neue Fassung von „Tomb Raider“ nachbauen möchte? Wie kann man dann aber von der Mädchen- und Jungenliteratur sprechen? Hier scheinen empirische Untersuchungen dringend notwendig.

Die Kultusministerkonferenz von 2016 hat dazu gemahnt, „in Aufgabenstellungen [...] Geschlechterstereotypisierungen [zu] vermeiden“, die „individuelle Förderung möglichst im Rahmen der Koedukation zu leisten“ und sich mit „Rollenklischees und -prägungen“ auseinanderzusetzen.<sup>83</sup>

Unbestritten ist sicherlich, dass es verschiedene Lerntypen und Persönlichkeiten im Klassenzimmer gibt. Dreißig Kinder so zu behandeln, als wären sie gleich, ist pädagogisch nicht zu vertreten. Alle Mädchen oder alle Jungen so zu behandeln, als wären sie gleich, widerspricht der Auffassung vom sozialen Geschlecht. Notwendig erscheint nicht nur, zu differenzieren, sondern auch diverse Angebote zu machen, die soziale Kategorien berücksichtigen. Anstatt Mädchen und Jungen in getrennten Räumen und mit anderen Aufgaben zu unterrichten, könnte gerade im Bereich des produktions- und handlungsorientierten Unterrichts ein Aufgabenpool bereitgestellt werden, aus dem die Schülerinnen und Schüler je nach Interesse auswählen können. Wenn beispielsweise Medienkompetenz als Thema im Deutschunterricht behandelt werden soll, können die Schülerinnen und Schüler zwischen einem Sachbuch über Technik und Gefahren des Internets und einem E-Mail-Roman (z. B. „Im Pyjama um halb vier“) wählen und aus einem Pool mit analysierenden, kreativen und meinungsbildenden Aufgaben zu jedem Buch auswählen. Kompetenz erreichen sie nicht, wenn sie alle Aufgaben erledigen, sondern sich auf ihre Art und Weise einem Thema nähern und für ihren persönlichen Hintergrund nutzen.

Anita Schilcher und Maria Hallitzky sprechen sich für eine methodische und inhaltliche Öffnung des geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts aus: Die Schülerinnen und Schüler suchen sich ein Buch zu einem bestimmten Rahmenthema aus, zu dem sie Aufgaben gestellt bekommen, „die geschlechtsspezifische Zugangsweisen wie emphatisches Lesen für die Mädchen und kritische, sachbezogene Herangehensweisen

---

<sup>82</sup> In der Hattie-Studie von 2009, die 138 Einflussgrößen und Effektstärken auf den schulischen Erfolg gemessen hat, liegt der Faktor „Gender“ beispielsweise nur auf Platz 122, „Nichtetikettieren von Lernenden“ aber auf Platz 21.

<sup>83</sup> KMK, Chancengleichheit, S. 5 u. S. 8.

an Texte für Jungen berücksichtigen“<sup>84</sup>. Diesen Ansatz sollte man weiterverfolgen, aber nicht die Zugangsweisen für Mädchen und Jungen konzipieren, sondern für bestimmte Lerntypen – unabhängig von ihrem Geschlecht.

Medien sind Experimentierräume für eigene Identitäts- und Genderkonstruktionen. Mediale Repräsentationen erlauben den Blick in fremde Welten und geben die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Erlebnisse zu überprüfen, neue Verhaltensweisen, Werte und Normen zu finden. Dann dürfen gerade nicht alle Mädchen oder alle Jungen auf ein Schema reduziert werden und ihnen nur die Bücher und Aufgaben gegeben werden, mit denen sie sich wohlmöglich am meisten oder am besten identifizieren. Gerade die Alteritätserfahrung ist wichtig für die Entwicklung einer eigenen Identität. Die Schullektüre gilt es hier also um den Vorrat an Genderentwürfen zu erweitern. Denn Rollenvorbilder haben für die Orientierung des eigenen Geschlechts eine zentrale Rolle. Doch darf die Literatur nicht nur Identifikationsangebote stellen, sondern muss auch Alteritätserfahrungen zulassen. Denn erst die Literatur wird gern und freiwillig gelesen, die eine Gratifikation bietet und weder stereotype noch zu ungewohnte Figuren bietet. Schilcher und Müller plädieren dafür, das Thema Gender neben anderen Themen zu untersuchen und nicht als einziges Thema zu problematisieren.<sup>85</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollten mit Genderzuschreibungen offensiv umgehen und auch Gegenbilder entwickeln.

### *Briefromane im geschlechtersensiblen Unterricht*

Bei der Behandlung eines Briefromans im Unterricht stellt sich sicherlich das Problem, dass die Thematik nur bedingt geschlechterübergreifend ansprechend ist. Verhandelt werden Probleme des Ichs, Liebe und Partnerschaft – Themen, die gerade Jungen, so die Studien, wenig ansprechen. Während aber oftmals Romane Klischees vom biologischen Geschlecht prägen, so fallen in den Briefromanen die Figuren vereinzelt aus diesen Rollen heraus. Hierin liegen Chancen für eine Behandlung im identitätsorientierten Unterricht, in dem es nicht um Identifikation, sondern vielmehr um Alteritätserfahrung geht.

Bei einem Vergleich der charakterlichen Geschlechterzuschreibungen im 18. Jahrhundert und ihren Abweichungen in den Briefromanen mit den Gendervorstellungen im 21. Jahrhundert und ihren Modifikationen im Roman („Im Pyjama um halb vier“, „Mona Tage, David Nächte“, „Liebesmale, scharlachrot“) ergeben sich interessante Parallelen, die den Schülerinnen und Schülern Mut machen, fernab von gesellschaftlichen Rollenexpectationen ihre Identität selbstständig auszuformen. Im Übrigen zeigt

---

<sup>84</sup> Schilcher/Hallitzky (2004) 133.

<sup>85</sup> Schilcher/Müller (2016) 33.

sich in den Briefromanen ein ähnliches Phänomen wie in der Kinder- und Jugendliteratur der 1990er Jahr: Starke, mutige Frauen stehen sensiblen Männerfiguren gegenüber.

Das Fräulein von Sternheim in La Roches gleichnamigen Roman und Amanda in Mereaus Briefroman „Amanda und Eduard“ kämpfen um ihre Rechte als Frau. Das Fräulein von Sternheim findet sie in ihrer sozialen Tätigkeit und in einer utopischen Vision einer (romantischen) *ménage à trois* jenseits der damaligen Ehevorstellungen. Sie betrachtet sich nicht länger als Anhängsel des Manns, sondern hat Mut, sich eigenständig zu verwirklichen. Mit Amanda zeigt uns Mereau eine Frau, die sowohl der Konvenienz- als auch Liebesheirat den Rücken zuwendet und außerehehlich ihr Glück und ihre Freiheit findet. Beide Romanfiguren stellen Vorreiterinnen einer Emanzipationsbestrebung dar, die vielleicht durch Else Lasker-Schüler am deutlichsten wieder aufgegriffen wird. Nicht nur im Roman, sondern auch im alltäglichen Leben schlüpft sie immer wieder in andere Rollen und kleidet sich entsprechend. Dabei scheut sie auch nicht davor zurück, sich als Mann zu präsentieren („Jussuf“). Ihre Hosenmode war damals hochaktuell und ein Vorläufer der Marlene-Dietrich-Hose in den 1930er Jahren, die insbesondere Künstlerinnen trugen. Else Lasker-Schüler provozierte durch ihr Aussehen und ihre kritische Literatur. Die genannten Frauenfiguren galten jede auf ihre Art in ihrer Zeit als ein Stückweit forsch und provokant – Eigenschaften, die man Emmi in Glattauers E-Mail-Roman „Gut gegen Nordwind“ zumindest auf sprachlicher Ebene zuschreiben kann. Sich im Internet in jemanden anderes zu verlieben und den Ehemann emotional zu betrügen mag heute nicht mehr provozieren. Dennoch ist es ein Erfolgsroman, der auch auf deutschen Bühnen inszeniert wird und gut ankommt, vielleicht, weil er den Leser herausfordert, provoziert, sich genau dieselben, zum Teil existentiellen, Fragen zu stellen, um deren Antwort sich Emmi und Leo abmühen.

Anders als Emmi ist Leo in Glattauers Roman äußerst sprachsensibel und versteht es, Emmis Texte als Spiegel in ihr Inneres zu lesen. Damit teilt Leo eine Gemeinsamkeit mit seinen Genrevorbildern, mit Lord Seymour aus La Roches Roman, mit Goethes Werther, Brentanos Godwi und auch Zaimoglus Serdar. Denn diese Männer vereint ein sensibler Geist für die Welt, für die Menschen um sie herum und für sich selbst. Werther betet sein eigenes Herz an, Lord Seymour ist den Tränen nahe und Godwi ist der dichtende Tagträumer. Serdar findet in seiner pathetischen Schreibweise und im Dichten die Form, seiner Identitätskrise Ausdruck zu verleihen.

Auf Basis der Genderrollen in den Briefromanen kommen die Schülerinnen und Schüler ins Gespräch darüber, wie sich ein Mann oder eine Frau ihrer Meinung nach zu geben hat und was „typisch Mann, typisch Frau“ ist. In einer historischen Betrachtung können sie dann argumen-

tieren, was ihnen an den Figuren gefällt oder missfällt, mit welchen sie sich identifizieren können, welche sie als Vorbilder oder Helden ansehen und welche nicht in ihr Welt- oder Rollenbild passen. So reflektieren sie ihr Selbst- und Fremdbild und gelangen unter Umständen zu einem selbstdifferenzierten Blick auf sich und andere.

Mit diesem Herangehen kommt man den männlichen Lesern entgegen, die sachlich argumentieren müssen und nicht „aus dem Nähkästchen“ plaudern wollen. Bestimmt bringen sie durch ihren Wunsch nach Helden in Romanen und ihren Vorstellungen davon, was einen Helden auszeichnet, interessante Perspektiven in die Diskussion ein. Denn ist Werther heute überhaupt noch ein Idol, ein Held, wie er es in den 1770er Jahren war? Die Heranwachsenden können sehr gut eine Beobachterperspektive einnehmen und sich auf diese Art und Weise ihre Meinung bilden.

### 1.3 Persönlichkeitsentwicklung im inklusiven Unterricht

Unabhängig von ethnisch-kultureller Zugehörigkeit, Gender, sexueller Orientierung, Religion und eben auch von kognitivem Vermögen hat jeder Mensch das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Entwicklung. Zur Umsetzung dieses Rechts ist es notwendig, das gesellschaftliche Normalitätskonstrukt um ein Diversitätskonzept zu erweitern. Dies bedarf eines anhaltenden Prozesses und einer kontinuierlichen Reflexion. Auch die Herausforderungen gilt es zu diskutieren, die der Anspruch mit sich bringt, im inklusiven Unterricht jeden und jede in ihrer oder seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Bei einer inklusiven Pädagogik werden jedem Kind in seinen individuellen Entwicklungs- und Lebensphasen ihm entsprechende Begleitung und Unterstützung angeboten. Dabei gilt es nicht, Unterschiede auszugleichen oder zu verringern, sondern die vorhandene Diversität wertzuschätzen und anzuerkennen und auf sie einzugehen.

Durch die Ratifizierung im Jahr 2009 der bereits 2006 verabschiedeten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet sich auch Deutschland, ein „inklusives Bildungssystem“ zu errichten, in dem der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung der Regelfall ist. Diese Verpflichtung bedeutet auch für die Deutschdidaktik einen Paradigmenwechsel, wenn sie Lösungen für den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt und für individuelle Lernwege bereitstellen will. Dabei kann sie auf ältere, bewährte Prinzipien der inneren Differenzierung im Sinne Klafki und Stöckers<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> Klafki/Stöcker (2007).

zurückgreifen oder auf neuere Ansätze der Unterrichtsöffnung, beispielsweise von Meister und Schnell oder Textor.<sup>87</sup>

Kullmann, Lütje-Klose und Textor haben bei ihrem Bielefelder Ansatz fünf zentrale ziel- und prozessbezogene Leitprinzipien einer inklusiven Didaktik vorgestellt:<sup>88</sup> 1) Akzeptanz der Individualität, 2) individualisierte Curricula, 3) binnendifferenzierter und adaptiver Unterricht, 4) Herstellung von Gemeinsamkeit, 5) Umsetzung im Co-Teaching. Näher eingegangen werden soll später auf die Prinzipien zwei bis vier, die in derzeitigen Ansätzen kontrovers diskutiert werden.

Dass die Akzeptanz individueller Unterschiede seitens der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler das Fundament einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur ist, steht außer Diskussion, wenngleich es sicherlich im alltäglichen Umgang eine schwer umzusetzende Prämisse ist, gerade für die Schülerschaft. Zur Umsetzung des fünften Leitprinzips bedarf es einer substanziellen Reform des Schulsystems. Wenn von Anfang an, nicht erst von der Grundschule an, sondern bereits in der Kita, Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam betreut werden sollen, bedarf es einer angemessenen Schulung der Pädagogen. Für die Lehramtsausbildung bedeutet dies, dass Mittel zur Verfügung gestellt und strukturelle Voraussetzung geschaffen werden, damit die künftigen Lehrpersonen auf ihre Arbeit vorbereitet werden und auch langfristig und bundesweit während ihrer Berufszeit entsprechend weitergebildet werden.

Auch die Schulbuchverlage haben mit ihren Lehrwerken zu reagieren und bedürfen der Eingabe der Deutschdidaktiker: „Explizit integrative bzw. inklusive Didaktikmodelle [werden] in den didaktischen Lehrwerken bislang vernachlässigt“<sup>89</sup>, mahnen Kullmann/Lütje-Klose/Textor. Didaktische Herausforderungen mit Blick auf einen inklusiven Deutschunterricht sind nach Ziemer<sup>90</sup>:

- Themen, Fragen und Zusammenhänge zu analysieren, die alle Kinder angehen,
- individualisierte und gemeinschaftliche (Lese-, Hör-, Schreib-) Angebote herauszufiltern,
- Anschauungs- und Konkretisierungsbeispiele zu finden,

---

<sup>87</sup> Meister/Schnell (2012); Textor (2010).

<sup>88</sup> Kullmann/Lütje-Klose/Textor (2014).

<sup>89</sup> Kullmann/Lütje-Klose/Textor (2014) 90. Siehe auch: Jank/Meyer (2008) u. Peterßen (2001).

<sup>90</sup> Ziemer (2014) 53.

- eine Planungspyramide nach dem Partizipationsmodell von Beukelman und Mirenda<sup>91</sup> und ein Kompetenzraster nach Zimpel<sup>92</sup> zu entwerfen.

Die Planungspyramide ermöglicht eine grobe Differenzierung in das, was alle, die meisten und einige Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtssequenz erlernen sollen. Für die innere Differenzierung sind nach Beukelman und Mirenda auf folgende Kriterien zu achten:

- Umfang und Anzahl der Aufgaben (Size),
- zur Verfügung stehende Zeit (Time),
- personelle oder technische Unterstützung (Support),
- individuell angepasste Instruktionen (Input),
- jeweilige Präsentation der Ergebnisse (Output),
- jeweiliger Schwierigkeitsgrad (Difficulty),
- Art und Weise der Schüleraktivität (Participation).

Das Kompetenzraster nach Zimpel ist eine „Alternative zu Zensuren“<sup>93</sup>, das in der Regel als Matrix mit sechs Stufen in der Waagerechten und mit den Lernbereichen des Faches in der Senkrechten dargestellt wird. Das tabellarische Raster steckt Entwicklungsziele ab, die in der Regel durch Formulierungen wie „Ich kann allein ...“, „Ich kann mit Hilfe ...“ aufgelistet sind. Zurzeit werden derartige Kompetenzraster schul- und fachintern erstellt. Hierin könnte aber die Aufgabe und Herausforderung einer zukünftigen Fachdidaktik stecken, entsprechend der Fachlogik Kompetenzbereiche auszuweisen und Modelle zu entwickeln, die leicht für die jeweilige Lerngruppe und die jeweilige Unterrichtssequenz anzupassen sind.

Gerade für den Literaturunterricht gilt es, die literarische Bildung und Texterschließungskompetenz aller Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht zu fördern. Dazu müssen Imagination und Kreativität entwickelt werden und sollte durch eine Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen Identitätsfindung und Fremdverstehen stattfinden. Zu überdenken ist, ob individualisierte Curricula, die auf die Bedürfnisse eines jeden Schülers oder einer jeden Schülerin zugeschnitten sind, der Herstellung von Gemeinsamkeit in der Klasse nicht schaden und die Vereinfachung von literarischen Texten nicht dem ästhetischen Gewinn gegenüberstehen.

---

<sup>91</sup> Beukelman/Mirenda (1998).

<sup>92</sup> Zimpel (2012) 186.

<sup>93</sup> Zimpel (2012) 186.

Rupp<sup>94</sup> hat deutlich gemacht, dass im inklusiven Unterricht ein erweiterter Lese- und Schreibbegriff sowie ein körpernahes Erleben und eine barrierefreie Sprache notwendig seien: Er schlägt vor, mit Bildern Texte zu entschlüsseln oder Sätze mit Satz- oder Wortbausteinen produzieren zu lassen, ein Spracherziehen des Körpers zu befördern durch die Schulung einer nonverbalen Körpersprache und eine leichte Sprache nach den Kategorien von Oomen-Welke<sup>95</sup> zu benutzen. Olsen<sup>96</sup> hingegen warnt davor, literarische Texte für den inklusiven Unterricht zu elementarisieren, weil eine ästhetische Erfahrung an diesen Texten oftmals nicht möglich sei. Sicherlich ist auch hier, wie so oft, der Mittelweg zu wählen: Je nach Lernziel ist zu entscheiden. Innerhalb eines Scaffolding-Prozesses ist eine vereinfachte Lektüre sicherlich sinnvoll, wie Gebele und Zeppter zeigen,<sup>97</sup> beim ästhetischen und literarischen Lernen wohl weniger. Überhaupt scheint es sinnvoll, eher individuelle Zielperspektiven statt Standards zu formulieren und entsprechend die Lernziele und Lernzugänge zu differenzieren und zu individualisieren. Auch hier muss am Gegenstand entschieden werden, ob zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden soll. Wenn zielgleich unterrichtet wird, müssen – Beukelman und Mirenda folgend – mehr Hilfsmittel, mehr Zeit, differenzierte Arbeitsmaterialien usw. zur Verfügung gestellt werden. Entscheidend wird hier sein, dass die Literatur- und Sprachdidaktik eng zusammenarbeiten und die Möglichkeiten eines medial unterstützten Unterrichts wahrnehmen: Bosse zeigt, wie die Medienbildung zur Gestaltung von Inklusionsprozessen beiträgt,<sup>98</sup> Kruse erinnert daran, dass Medienverbundangebote ein wiederholendes Lesen ermöglichen und damit zu einem besseren Verständnis beitragen.<sup>99</sup> Zu erwähnen ist sicherlich auch die Initiative „FILM+SCHULE NRW“ des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe, die gezielt die digitale Filmkompetenz von Schülerinnen und Schülern gerade auch im inklusiven Fachunterricht fördert. Darüber hinaus sind Konzepte aus der Grundschuldidaktik im Bereich der Schreibförderung gewiss auf den Inklusionsunterricht der weiterführenden Schulen ausweitbar: Merklinger und Preußner schlagen beispielsweise vor, das in der Grundschulpädagogik gebräuchliche diktierende Schreiben oder Schreiben zu Vorgaben entsprechend zu übertragen.<sup>100</sup> Sicherlich liegen auch hierin Aufgaben und Heraus-

---

<sup>94</sup> Rupp (2016).

<sup>95</sup> Oomen-Welke (2015) 24–32.

<sup>96</sup> Olsen (2016).

<sup>97</sup> Gebele/Zeppter (2016).

<sup>98</sup> Bosse (2016).

<sup>99</sup> Kruse (2016).

<sup>100</sup> Merklinger/Preußner (2016) 323–338. Siehe auch: Merklinger (2011), Dehn/Merklinger/Schüler (2011).

forderungen für die zukünftige Fachdidaktik, entsprechende Schnittstellen herauszufiltern und gemeinsam mit den Literatur-, Sprach- und Mediendidaktiken Verbundprojekte zu initiieren.

Damit Subjektivation für alle Schülerinnen und Schüler im Klassenverband gelingen kann, bedarf es also – das zeigten die vorausgehenden Ausführungen – gut durchdachter Lehr-Lernarrangements und klug ausgewählter Unterrichtsgegenstände. Für einen geschlechtersensiblen Unterricht braucht es einen Paradigmenwechsel im Deutschunterricht, denn es können hier keine messbaren Kompetenzen erworben werden, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Persönlichkeit entwickeln, was Ziel eines bildungsorientierten Deutschunterrichts ist.



## 2. Fachwissen zur Förderung der Subjektivation

In der vorliegenden Arbeit konnte insbesondere im vierten Kapitel gezeigt werden, dass das Verstehen literarischer Texte an diverses Kontextwissen geknüpft ist. Dies wurde insbesondere an den Texten deutlich, bei denen zwischen aktueller Lektüre und Textentstehung mehrere hundert oder tausend Jahre liegen oder die aus anderen Kulturkreisen stammen. Kulturgeschichtliches Wissen ermöglicht erst kulturelle Teilhabe und Kulturkritik und ist für die Subjektivation unerlässlich, weil sie die Genese von Subjektordnungen und Subjektkulturen verstehen lässt und eine kulturelle Identität aufzubauen hilft, indem sie Selbstdifferenzierung der Heranwachsenden und deren kritischen Blick auf die sie umgebenden Subjektordnungen ermöglicht.

Es wurde auch deutlich, dass gerade die Texte, die aufgrund der zeitlichen Diskrepanz der jeweiligen Subjektordnungen von Schülerinnen und Schülern wohl zunächst schwer verständlich sind oder als fremd oder obsolet empfunden werden, „Geschichtsbewusstsein, Fremdverstehen und Differenzerfahrung“<sup>1</sup> am ehesten ermöglichen und sich daher für die Subjektivation sehr gut eignen, weil über Alteritäts- und Diversitätserfahrung Selbstreflexion und Selbstdifferenzialität einsetzt. „Im Spiegel der Fiktion“, wie Kammler formuliert, kann Literatur „Anstöße zur Auseinandersetzung mit dem Fremden wie mit der eigenen Person geben“.<sup>2</sup> Im Abgleich mit der Gegenwart kann eine kulturelle Identität aufgebaut werden. Allerdings darf dabei die Alterität nicht absorbiert werden, sondern als Notwendigkeit aufgefasst werden, um Fremdverstehen und damit „historisches Verstehen“<sup>3</sup> zu ermöglichen und für die Subjektivation zu nutzen.

In einem subjektivationsorientierten Unterricht gilt es folglich Gegenstände auszuwählen, die Empathie und Involvement ermöglichen, die die Schülerinnen und Schüler ansprechen, ihnen etwas zu sagen haben, sie aber auch irritieren und die Befremden auslösen. Die Gegenstände sollten mit Identität, Alterität und Diversität spielen. Durch Historizität, durch eine historische Betrachtungsweise, verstehen die Schülerinnen und Schüler die Gemachtheit von Literatur und sich selbst als Teil dieser Gemachtheit. Die Inferenzbildung ist aber dabei entscheidend für den eigentlichen Subjektivationsprozess: Erst die Auseinandersetzung mit den eigenen Subjektordnungen und der Vergleich mit gegebenen Ordnungen führt zu

---

<sup>1</sup> Für Abraham (2012) 10 geben diese drei Kategorien die „Antworten auf die Legitimationsfrage“, ob Literaturgeschichte in der Schule gelehrt und gelernt werden sollte.

<sup>2</sup> Kammler (2004) 241.

<sup>3</sup> Didaktische Ansätze zum „historischen Verstehen“ liegen vor von Brüggemann (2008) und (2009).

einer kritischen Selbstreflexion und Selbsterkenntnis. Die Schülerinnen und Schüler erkennen dann auch die Ergebnisoffenheit bei der Interpretation und Bewertung von Texten, weil jeder je nach eigener Subjektform und Gewichtung der Faktoren der Subjektordnungen Texte versteht, interpretiert und bewertet.

An den ausgewählten Briefromanen zeigte sich auch, dass literarische Gegenstände einen utopischen Inhalt und eine Vision vom „Dritten Raum“ aufweisen können, so etwa bei La Roche, bei Brentano, bei Zaimoğlu. Diese Romane visionieren etwas, das außerhalb der vorherrschenden Subjektordnungen liegt und als Idee zur Verwirklichung in den Raum gestellt wird. Während Diversität das Andere, Fremde, aber doch Vertraute innerhalb einer Gesellschaft in diachroner und synchroner bezeichnet, so verweist Alterität auf das, was jenseits der derzeitigen Subjektordnung liegt. Es besitzt einen utopischen Charakter, der dystopisch oder eutopisch ausgeformt sein kann.

Um eine historische Betrachtungsweise einnehmen, Texte bewerten und für die Subjektivation nutzen zu können, wird literarhistorisches und gattungspoetologisches Orientierungswissen benötigt. Aus didaktischer Perspektive gilt es zu klären, warum und wie Fachwissen gelehrt und gelernt werden soll. Dafür wird im Folgenden ein Vermittlungsversuch und Paradigmenwechsel vorgeschlagen: Ein nachprüfbarer Kompetenzerwerb im Bereich Fachwissen ist möglich und sinnvoll, dient aber der Bildung der Heranwachsenden, die sich Messverfahren entzieht.

## 2.1 Subjektformen als Zugriffskategorien

Die Vorgaben durch die Kultusministerkonferenz fordern den Erwerb von literaturgeschichtlichem Orientierungswissen. In der didaktischen Diskussion aber herrscht weitestgehend Einigkeit, dass deklaratives Wissen, wozu auch gattungspoetologisches und literaturgeschichtliches Wissen zählt, nicht mehr gelehrt werden soll und insbesondere Epocheneinteilungen kritisch hinterfragt werden sollten. Nicht nur dieser Widerspruch ist bemerkenswert, sondern auch der in Richtlinien und Bildungsplänen vorgeschlagene Umgang mit eben diesen Epochenkategorien.

Die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ für das Fach Deutsch, von der Kultusministerkonferenz 2002 beschlossen, setzen ein „verlässliches und vernetztes literatur-, geistes- und kulturgeschichtliches Orientierungswissen“<sup>4</sup> voraus. Gefordert wird die „Kenntnis der deutschsprachigen Literatur, ihrer Gattungen und Epochen sowie ihrer Einbettung in den historischen Kontext“<sup>5</sup>. Eine Kritik der Gattungs-

<sup>4</sup> Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002, S. 3.

<sup>5</sup> Ebd., S. 5.

und Epocheneinteilungen wird hier nicht explizit gefordert, wenngleich sie angebracht wäre.

Exemplarisch soll an den Kernlehrplänen für die Sekundarstufe I und II in Nordrhein-Westfalen und an dem Bildungsplan in Baden-Württemberg für das Fach Deutsch am Gymnasium aufgezeigt werden, inwieweit die historisch-gesellschaftlichen Bezüge von Literatur und literarhistorischen Einordnungen hier verankert sind und inwieweit Literaturgeschichte als Medien-, Kultur-, Sprach- und Gesellschaftsgeschichte verstanden wird. Die Vorgaben der beiden Länder wurden ausgewählt, da sie auf der Skala der Kompetenzorientierung weit auseinanderliegen und sich daher zum Vergleich besonders eignen.

Der Kernlehrplan in Nordrhein-Westfalen benennt als eine Aufgabe und ein Ziel des Deutschunterrichts die „Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur – auch in ihren unterschiedlichen historischen und gesellschaftlichen Bezügen“<sup>6</sup> und erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler mit Abschluss von Klasse 9 „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen“<sup>7</sup> und „unter Einbeziehung historischer und gesellschaftlicher Fragestellungen“<sup>8</sup> literarische Texte erschließen, beschreiben und deuten. „An einem Beispiel [sollen sie] Epochenmerkmale“<sup>9</sup> identifizieren und berücksichtigen und in der Einführungsphase ein „fundiertes fachliches Orientierungswissen“<sup>10</sup> erwerben. Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die „Bedeutung historisch-gesellschaftlicher Bezüge eines literarischen Werkes an Beispielen aufzeigen“<sup>11</sup> können. Bis hierher, bis zum Ende der Einführungsphase, wird bei der Analyse und Interpretation von literarischen Texten die Berücksichtigung des historischen und gesellschaftlichen Kontextes stets gefordert, ohne jedoch Epochenbegriffe solide eingeführt und diese einer Kritik unterzogen zu haben. Erst im Grund- oder Leistungskurs der Sekundarstufe II sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, „strukturell unterschiedliche Dramen und Erzähltexte aus unterschiedlichen historischen Kontexten“ in „literarhistorische und historisch-gesellschaftliche Entwicklungen“ einzuordnen und die „Möglichkeiten und Grenzen der Zuordnung literarischer Werke zu Epochen“ aufzuzeigen<sup>12</sup> bzw. im Leistungskurs „die Problematik literaturwissenschaftlicher

---

<sup>6</sup> Kernlehrplan (G8), S. 11.

<sup>7</sup> Ebd., S. 18.

<sup>8</sup> Ebd., S. 41.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, S. 12.

<sup>11</sup> Ebd., S. 21.

<sup>12</sup> Ebd., S. 28.

Kategorisierung (Epochen, Gattungen)<sup>13</sup> zu erläutern. Lyrische Texte werden im Grundkurs aus „mindestens zwei unterschiedlichen Epochen“<sup>14</sup>, im Leistungskurs im „historischen Längsschnitt“<sup>15</sup> behandelt. Unklar bleibt, wie die Schülerinnen und Schüler im Grund- oder Leistungskurs mit einem Male nicht nur „fundiertes fachliches Orientierungswissen“ in Bezug auf „literaturwissenschaftliche Kategorisierungen (Epochen, Gattungen)“ erlangt haben sollen und dann noch von ihnen erwartet werden kann, dass sie diese kritisch anwenden. Bewusst wurden bis zur Oberstufe Epochenbegriffe als Orientierungshilfe ausgespart, wengleich stets historisch-gesellschaftliche Bezüge an die Texte herangetragen wurden. Einerseits soll Wissen erworben werden, das aber zugleich dekonstruiert werden soll. Andererseits sollen, obwohl man der Auffassung ist, dass Epochenkategorien problematisch sind, lyrische Texte im Grundkurs aus „mindestens zwei unterschiedlichen Epochen“, im Leistungskurs im „historischen Längsschnitt“ behandelt werden. Es stellt sich die Frage, wozu und warum, wenn man Epochenmerkmale nicht mehr lehren möchte.

Im Gegensatz zum Kernlehrplan in Nordrhein-Westfalen wird in Baden-Württemberg früh mit dem Aufbau eines „literaturgeschichtlichen Orientierungswissens“ begonnen. Erwartet wird aber nicht, diese literaturwissenschaftlichen Kategorisierungen zu hinterfragen. Stattdessen eröffne der Literaturunterricht im allgemeinbildenden Gymnasium „Einblicke in literarische Epochen“ und ordne er das „Einzelwerk gerade auch der Gegenwartsliteratur in geschichtlich-kulturelle Zusammenhänge ein“. Bei der Beschäftigung mit literarischen Formen und Gattungen sowie Stoffen und Motiven erwürben die Schülerinnen und Schüler „Wissen und Erkenntnis erschließende Einsicht in die Welt der Literatur“.<sup>16</sup> Am Ende der Klasse 10 sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, „wesentliche epochentypische Themen und Gestaltungsmittel in exemplarischen Texten und Werken beschreiben und erklären“<sup>17</sup> zu können. An ausgewählten Beispielen können sie „den Zusammenhang zwischen Text, Entstehungszeit und Lebensumständen des Autors oder der Autorin herstellen“ und „die geschichtliche Bedingtheit eines Werkes“ erkennen und reflektieren.<sup>18</sup> In der Kursstufe soll explizit „literaturgeschichtliches Orientierungswissen“ (Epochen und Strömungen) erworben werden. Die Schülerinnen und Schüler „setzen sich mit der geschichtlichen Bedingtheit

---

<sup>13</sup> Ebd., S. 34.

<sup>14</sup> Ebd., S. 28.

<sup>15</sup> Ebd., S. 34.

<sup>16</sup> Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. Baden-Württemberg, Ditzingen 2004, S. 77.

<sup>17</sup> Ebd., S. 86.

<sup>18</sup> Ebd.

von Literatur auseinander“ (einen Schwerpunkt bildet die Epoche der Aufklärung), „kennen und reflektieren die geschichtliche Bedingtheit eines Werkes“ und können „Texte aus verschiedenen Epochen vergleichen“<sup>19</sup>. Auch in Baden-Württemberg ist ein kritischer Umgang mit Epochenenteilungen nicht vorgesehen.

Epochenbegriffe und Periodisierungen bieten Orientierung und eine „sinnstiftende Strukturierung des geschichtlichen Materials“<sup>20</sup>. Sie stellen heuristische Zugriffe für Annäherungen an literarhistorische Ereignisformen und historische Zusammenhänge dar.<sup>21</sup> „Epochenbilder sind freilich problematisch, weil sie mit Vereinheitlichung, Perspektivierung und Bewertung verbunden sind. Sie aber nicht zu vermitteln und zu benutzen hieße in der Schulpraxis, sich auf andere Begriffe zu verständigen und dem reflektierten Umgang mit posthumer Konstrukten aus dem Weg zu gehen. Durch eine Problematisierung der Zuordnung von Autoren in der Literaturgeschichtsschreibung zu bestimmten Epochen kann vielmehr die Kontingenz der Epochenbegriffe diskutiert und zum Gegenstand selbst gemacht werden.“<sup>22</sup> Dieser Aspekt von Literaturgeschichte ist im Bildungsplan in Baden-Württemberg besser aufgenommen als in den Richtlinien in Nordrhein-Westfalens.

Literaturgeschichte zu vermitteln heißt nicht, Epochen zu lehren, Merkmale abzu prüfen und Wissen zu messen, sondern die Entwicklung literarischer Zeugnisse unter bestimmten historischen und kulturellen Umständen zu lehren, Literatur aus ihrer Zeit heraus begreiflich zu machen. Wenn Literatur aufgefasst wird als Reaktion auf und Auseinandersetzung mit Geschichte, Kultur und Literatur selbst, wird Geschichte der Literatur gelehrt. Literaturgeschichte „erzählt“ dann nicht einfach „eine Geschichte von Personen, die denken, handeln, empfinden, scheitern“<sup>23</sup>, sondern erzählt zum einen „eine Geschichte von historischen, gewordenen Subjekten, die aus einem ganz bestimmten Umstand so denken, handeln, empfinden, scheitern, und zum anderen eine Geschichte von historischen, gewordenen Texten, die aufgrund einer spezifischen historisch-kulturellen Situation so verfasst sind und das ausdrücken“<sup>24</sup>. Geschichte der Literatur zu lehren und zu lernen heißt, die „Bedingtheit der Literatur in ihrer Zeit zu vermitteln und zu verstehen. Literatur ist selbst geschichtlich, weil sie aus einem bestimmten historischen und kulturellen Kontext heraus erwachsen ist“<sup>25</sup>. Die Schülerinnen und Schüler verstehen so das Zusam-

---

<sup>19</sup> Ebd., S. 89.

<sup>20</sup> Voßkamp (1978) 191.

<sup>21</sup> Siehe hierzu: Achermann (2002a) und (2002b).

<sup>22</sup> Becker (2013) 15.

<sup>23</sup> Fingerhut (2012) 287.

<sup>24</sup> Becker (2013) 14.

<sup>25</sup> Ebd.

menispiel von Subjektordnungen, -kulturen und -formen und reflektieren darüber, welchen Prägungen sie ausgesetzt sind.

Um der Problematik des Epochenbegriffs aus dem Weg zu gehen, schlägt Fingerhut beispielsweise vor, „großräumige, inhaltlich bestimmte Kategorien der mentalitätsgeschichtlichen Gliederung“ zu wählen, statt „Epochen“.<sup>26</sup> In der vorliegenden Arbeit werden ebenfalls Epochenkategorien gemieden und literarische Entwicklungen mit Subjektentwicklungen gekoppelt und übergreifende Subjektbilder als Ordnungskategorien benutzt, die vor dem Hintergrund literarischer und gesellschaftlicher Entwicklungen verstanden werden. Es wird dann nicht ein Briefroman aus der Romantik untersucht, sondern das gespaltene Subjekt zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Dies ermöglicht es, sich einem Text unabhängig von Merkmalskategorien zu nähern und mit herangetragenem Kontextwissen ihn einzuordnen und zu interpretieren. Erst dann kann im Abgleich mit anderen Texten aus der Zeit eine Bewertung erfolgen, wie repräsentativ der Text für die Zeit ist oder ob er Dinge anspricht, die andere Texte ausblenden. Werden also beispielsweise andere Idiosynkrasien und Subjektformen in dem Text vorgestellt? Inwieweit dienen die Subjektformen als Vor- oder Mahnbilder? In der Beschäftigung mit diesen Fragen wird selbstdifferenziertes Verstehen initiiert.

## 2.2 Subjektivierung durch funktionales Kontextwissen

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für das Fach Deutsch fordern, dass die Schülerinnen und Schüler „über ein Orientierungswissen in Sprache und Literatur“<sup>27</sup> verfügen, womit wohl in Bezug auf die Literatur gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse gemeint sind, die in der Oberstufe dann funktional eingesetzt werden sollen. In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife wird nämlich gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler „ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen“<sup>28</sup>. Es scheint so, als sei bis zur Oberstufe gattungspoetologisches und literaturgeschichtliches Orientierungswissen lediglich zu erwerben, ohne es funktional für ein Text-Welt-Verstehen zu nutzen. Dies bedeutet aber, dass Wissen leer bleibt und ein rein textimmanentes Textverstehen anvisiert wird, so dass Texte enthistorisiert werden und eine kulturelle Identität durch den Umgang mit Texten und Me-

---

<sup>26</sup> Fingerhut (2002) 162.

<sup>27</sup> Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003, München 2004, S. 9.

<sup>28</sup> Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, Köln 2014, S. 18.

dien nur schwer entwickelt werden kann. Den Schülerinnen und Schülern bleibt unklar, inwiefern fachliches Wissen für literarisches Verstehen zu-träglich ist. Erst für die Oberstufe wird als Aufgabe für das Fach Deutsch bestimmt, dass es „wesentlich“ dazu beitragen soll, die „Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu entwickeln und zu festigen“<sup>29</sup>. Dies würde aber bedeuten, dass die Schüler und Schülerinnen ohne Abitur am „kulturellen und gesellschaftlichen Leben“ nicht oder nur begrenzt teilnehmen können. Das wäre ein bildungspolitisches Desaster, das aus humanistischer Sicht nicht zu rechtfertigen ist.

Frickel, Nickel-Bacon und Winkler zeigen in ihren Beiträgen an Beispielen anschaulich, wozu Gattungswissen funktional genutzt werden kann. Als „Superstruktur“<sup>30</sup> könne Gattungswissen, so Frickel, den Rezeptionsprozess vorstrukturieren und vereinfachen und so einen Beitrag zum Aufbau von Lesekompetenz leisten. Nickel-Bacon betont, dass Gattungsmerkmale als rezeptionssteuernde „Signale (cues)“ und „mögliches ‚Schema‘ für das Verstehen literarischer Texte“ dienen könnten.<sup>31</sup> Neben solch rezeptionsfördernden Aspekten ermögliche Gattungswissen auch, so Frickel, „Fragen an einen Text zu stellen, die neue bzw. andere Zugangsweisen bieten“. Die Schülerinnen und Schüler erhielten „Einsicht in den Produktionskontext eines literarischen Textes“ und lernten die Gattung als „bewusst eingesetzte zeitgebundene literarische Besonderheit mit spezifischer Funktion und variabler Ausprägung kennen“.<sup>32</sup> Gattungswissen erweise sich so als „besonderer Aspekt von Intertextualität“<sup>33</sup>. Auch als „Verständigungsmuster in der literaturbezogenen Kommunikation“ sei Gattungswissen interessant, so Nickel-Bacon, weil es Zeugnis eines geschichtlichen Wandels gebe und eine Verbindung zum sozialhistorischen sowie literatur- und kulturhistorischen Kontext herstelle.<sup>34</sup> Winkler und Nickel-Bacon betrachten Gattungswissen als Vehikel für literarisches Verstehen. Diesen Aspekt betont auch Winkler, die mit Bezug auf Zabka<sup>35</sup> argumentiert, dass in den Bildungsstandards Texte zum Vehikel zum Kompetenzaufbau behandelt werden, aber stattdessen Kompetenzen, beispielsweise Gattungswissen, als „Vehikel der Erkenntnis *von* Literatur und *durch* Literatur“<sup>36</sup> eingesetzt werden sollten. Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels vom outputorientierten Unterricht hin zur Kompetenzorientierung innerhalb eines bildungsorientierten

---

<sup>29</sup> Ebd., S. 13.

<sup>30</sup> Frickel (2012) 44. Vgl. auch Lenhard/Artelt (2009) 12.

<sup>31</sup> Nickel-Bacon (2012) 85 u. 88.

<sup>32</sup> Frickel (2012) 58.

<sup>33</sup> Frickel (2012) 59.

<sup>34</sup> Nickel-Bacon (2012) 99. Vgl. Frickel (2012) 43, die ebenfalls auf die „kommunikative Funktion von Gattungen“ verweist.

<sup>35</sup> Vgl. Zabka (2006) 80.

<sup>36</sup> Winkler (2012) 120.

Unterrichts. Winkler unterscheidet daher Literatur als „Lerngegenstand“, an dem gegenstandsspezifische Kompetenzen erworben werden, beispielsweise gattungs- und literarhistorisches Orientierungswissen, und Literatur als „Lernmedium“, das „lebensrelevante Fragen“ aufwirft und zur Bildung beiträgt.<sup>37</sup> Beide Aspekte aber sind nicht als getrennt voneinander zu betrachten, sondern stehen in einem „Wechselverhältnis“<sup>38</sup>.

Wenn dieses Wechselverhältnis nicht beachtet wird, so muss man, wie Spinner, zu dem Schluss kommen, das „Fachwissen“, worunter Spinner Gattungs-, Textanalyse, literaturgeschichtliches, Autoren- und intertextuelles Wissen fasst, „nicht immer wirklich hilfreich“ sei, sondern eine „Störung des Verstehens“ verursache, weil Schülerinnen und Schüler ihr „Merkwissen ihren Interpretationen aufpfropfen“.<sup>39</sup> Dieses Verfahren aber kann man den Lernenden nur schwer vorwerfen: Offensichtlich haben sie nicht gelernt, wozu das Wissen beim Interpretieren nützt. Dafür helfen auch nicht die „Lösungswege“, die Spinner am Ende seines Aufsatzes „Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert“ ausführt. Anstatt die Schülerinnen und Schüler das Orientierungswissen memorieren zu lassen, sollten, so Spinners Vorschlag, in „Prüfungssituationen Kontexte zur Verfügung gestellt“<sup>40</sup> oder eine Gattungsdefinition vorgelegt werden, die dann am Text überprüft werden soll.<sup>41</sup> Dieser Vorschlag führt nur dazu, dass deklaratives Wissen reduziert wird, aber Können – im Sinne einer funktionalen Anwendung von Wissen für die Interpretation – trotzdem nicht erreicht wird. Ein weiterer Vorschlag Spinners bezieht sich auf den Erwerb von „prototypischem Wissen“<sup>42</sup>: Die Schülerinnen und Schüler sollen an Prototypen charakteristische Merkmale von Gattungen erlernen. Auch hier bleibt die Frage unbeantwortet, inwiefern dieses Können für das Verstehen von Texten und für die Bildung nützt. Abgesehen davon sind in literarhistorischen Zusammenhängen besonders die Texte interessant, die von den Prototypen abweichen. Die Vermittlung von Prototypenwissen führt dazu, dass Wissen weiter nivelliert und angepasst wird.

In Bezug auf die Gattung des Briefromans soll dargelegt werden, inwieweit Fachwissen zum Verstehen literarischer Texte beiträgt und Subjektivierung unterstützt. Dabei wird Bezug genommen auf die formalen

---

<sup>37</sup> Winkler (2012) 123.

<sup>38</sup> Winkler (2012) 119.

<sup>39</sup> Spinner (2012) 53, 54 u. 60. Vgl. auch Kämper-van den Boogaart, der dem Gattungswissen einen Beitrag zum literarischen Verstehen abspricht. (Kämper-van den Boogaart [2008] 36–40).

<sup>40</sup> Spinner (2012) 62.

<sup>41</sup> Vgl. Spinner (2012) 64.

<sup>42</sup> Spinner (2012) 65.



und stilistischen Merkmale des Briefromans, die im im dritten Kapitel herausgearbeitet worden sind.

Der Briefroman erfüllt die Funktion eines „Gesprächs zwischen Getrennten“, wobei die einzelnen Briefe nicht nur eine Mitteilungsfunktion über Geschehnisse und Gefühle oder eine Rückmeldungsfunktion zu Geschriebenem besitzen, sondern auch der Selbstreflexion, Selbstvergewisserung, Selbstpräsentation und Subjektwerdung dienen. Dass das Unternehmen auch scheitern kann, zeigen die Romane ebenfalls („Godwi“, „Hyperion“, „Alles, alles Liebe“). Eine Reflexion darüber, welche Funktion der jeweilige Brief im Roman oder der Roman an sich aufweist, erleichtert es, den Inhalt der Briefe oder des Romans zu bewerten: Werthers Briefe sind zwar an ein Du gerichtet, dienen also formal schon der Mitteilung von Gefühlen und Ereignissen. Doch bleibt der Roman monologisch und gleichen die Briefe dann eher Tagebucheinträgen, die der Selbstreflexion und Selbstvergewisserung dienen. Auch die Briefe in La Roches Roman, obwohl multiperspektivisch, dienen der Reflexion der Gegebenheiten und des Selbst sowie dem Nachvollzug der Subjektwerdung. Godwi und Hyperion, wie auch Anna und Serdar, betreiben in ihren Briefen den Versuch einer gesellschaftlichen und kulturellen Selbstvergewisserung, die jedoch scheitert. Die Briefe, Telegramme und Postkarten in Lasker-Schülers Roman „Mein Herz“ dienen einerseits der Beschreibung von Personen aus dem Berliner Künstlermilieu und der Übermittlung von Neuigkeiten, fungieren aber gleichzeitig als Selbstpräsentation und Selbstinszenierung, wenn die Verfasserin der Briefe in unterschiedliche Rollen schlüpft, die in der Gesamtheit ihre Identität ausmachen. Auch Jens' Aufspaltung in A und B sind Teil einer Selbstinszenierungsstrategie, die sich ebenfalls bei den E-Mail-Romanen nachweisen lässt.

Stilistisch lassen sich Briefe in Briefromanen im Register, in der Struktur und in der sozialen Dimension unterscheiden.<sup>43</sup> Es ließ sich zeigen, dass an das Register auch die soziale Nähe und Vertrautheit unter den Briefschreibern gebunden ist. Daran lässt sich die jeweilige Funktion der Briefe ablesen: Je generalisierter der Briefpartner gedacht ist, umso eher dient der Brief der Selbstinszenierung („Mein Herz“, „Herr Meister“, „Gut gegen Nordwind“, „e-Novel“). Je intimer das Register gewählt ist, desto eher dient es der Selbstvergewisserung („Werther“, „Fräulein von Sternheim“, „Godwi“, „Hyperion“). Es ließ sich auch beobachten, dass gerade die jüngeren Briefromane eher eine orate als eine literate Struktur aufweisen und dabei ein eher informell-öffentliches Register wählen. Das Geschriebene gleicht einem „Geplauder“, das aber kein konkretes Gegenüber anspricht. Es dient dann nicht der Mitteilung bestimmter Fakten an ein bestimmtes adressiertes Gegenüber, wie wir es im Ro-

---

<sup>43</sup> Siehe hierzu das Kapitel „Versprachlichungsstrategien im Briefroman“.

man von Sophie de La Roche nachweisen können, sondern der generellen Reflexion der Gegebenheiten oder des Selbst. Die formalen und stilistischen Merkmale können den Rezeptionsprozess vorstrukturieren und als „cues“ für das Verstehen dienen. Sie bieten ferner die Möglichkeit, neue oder andere Zugangsweisen zu einem Brieftext oder Briefroman zu erhalten, wenn der Roman nicht als Roman, sondern als Briefroman gelesen wird und hinterfragt wird, warum der Autor oder die Autorin diese Gattungsform gewählt hat. Wissen über die Entstehungsgeschichte der Gattung und die jeweiligen Transformationen der Gattung erleichtert den Zugang zur Beurteilung des Romans und der Einbettung in literatur- und kulturhistorische Kontexte.

In der didaktischen Diskussion finden sich auch einige Ansätze, die sich mit der Bedeutung literarhistorischen Orientierungswissens beschäftigen und eine weitergehende Marginalisierung des Gegenstandes Literaturgeschichte im Deutschunterricht entgegenwirken wollen.<sup>44</sup> Diese Positionen sollen in Auswahl nun vorgestellt und dahingehend bewertet werden, inwieweit sie literaturgeschichtliches Wissen mit dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung verbinden.

Abraham und Rauch haben für die Ausdifferenzierung einer „literaturgeschichtlichen Kompetenz“<sup>45</sup> einen Vorschlag entwickelt, der literaturgeschichtliches Basiswissen mit der Anwendungskompetenz der Lernenden verbindet. Doch offen bleibt, wozu diese Kompetenz nützt. Nach Abraham und Rauch besitzen die Schülerinnen und Schüler mit der von ihnen entwickelten „literaturgeschichtlichen Kompetenz“

- „die Fähigkeit der selbständigen, entdeckenden Erarbeitung von literaturgeschichtlichen Zusammenhängen“,
- ein „historisches Sprachbewusstsein“,
- „Kenntnis des kulturgeschichtlichen Kontextes literarischer Texte“.
- Darüber hinaus seien sie in der Lage,
- „literarische Texte ihrer jeweiligen Entstehungszeit zuzuordnen bzw. ihre (Nicht-)Zuordenbarkeit zu erkennen und zu reflektieren“,
- Literaturgeschichtsschreibung als „Konstrukt“ nachzuvollziehen,
- problemorientiert mit Literaturgeschichtsschreibung umzugehen und

---

<sup>44</sup> Siehe hierzu: Der Deutschunterricht 6 (2003): Literaturgeschichte entdecken; Didaktik Deutsch 30 (2011); Rauch/Geisenhanlücke (2012).

<sup>45</sup> Abraham/Rauch (2011) 64.

- Texte selbstständig zu kontextualisieren, wozu die Kenntnis möglicher historischer Kontexte und damit kulturelles und sprachhistorisches Wissen notwendig sei.<sup>46</sup>

Eine so verstandene literatur- oder kulturgeschichtliche Kompetenz trägt dazu bei, den konstruierten Charakter von Epochen- und Gattungseinteilungen offenzulegen, trägt aber nicht zu dem Bildungsziel der Subjektivierung bei. Erst die Rückgebundenheit des eigenen Wissens an die eigene Subjektform und Subjektordnungen und eine Differenzierung über einen Drittstandpunkt ermöglichen Subjektivierung. Darüber hinaus scheint es nicht sinnvoll zu sein, die „literaturgeschichtliche Kompetenz“ als eine „eigene Kompetenz“ neben die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch – „Sprechen“, „Schreiben“, „Umgang mit Texten und Medien“, „Sprachbewusstsein“<sup>47</sup> treten zu lassen, wie Abraham und Rauch vorschlagen.<sup>48</sup> Vielmehr müsste sie in die anderen Bereiche integriert werden, v. a. in die Bereiche „Umgang mit Texten und Medien“ und „Sprachbewusstsein“. So bliebe das Wissen nicht abstrakt und leer, sondern anwendungsbezogen und konkret.

Auch für die didaktisch-methodische Umsetzung einer „literaturgeschichtlichen Kompetenz“ existieren produktionsorientierte, kulturgeschichtliche und historisch-kontextbezogene Ansätze, die aber ebenfalls nicht vorsehen, das literarhistorische Wissen auf das lesende Subjekt zurückzubeziehen.

In dem produktionsorientierten Ansatz von Nutz<sup>49</sup> lernen die Schülerinnen und Schüler den Konstruktcharakter des kulturellen Gedächtnisses zu durchschauen, während die Lehrerinnen und Lehrer dafür „Formen des produktiven Umgangs mit der (Literatur-)Geschichte“<sup>50</sup> auswählen und ein „entdeckendes Lernen“<sup>51</sup> fördern, das nicht vom Gegenstand der Literaturgeschichte her konzipiert ist, sondern von den Lernenden. Nutz schlägt für eine didaktische Umsetzung dieser Kompetenz ein „Netz von Erkundungsrouten und Entdeckungsreisen“ und „Schneisen“<sup>52</sup> vor sowie „Sinneinheiten wie Epochen, Motivgeschichte etc.“ als „Rekonstruktions- und Sinnstiftungskategorien“ zu benutzen.<sup>53</sup> Lernen wird hier lediglich in konstruktivistischer Weise als Aneignung von Wissen verstanden, ohne aber Interaktionsprozesse in den Blick zu nehmen, die für die Subjektivierung

---

<sup>46</sup> Abraham/Rauch (2011) 68.

<sup>47</sup> Die Kompetenzbereiche werden in den Lehrplänen der Bundesländer verschieden benannt, stimmen aber in ihrer Ausrichtung überein.

<sup>48</sup> Abraham/Rauch (2011) 64.

<sup>49</sup> Nutz (1995b), (2002) u. (2012).

<sup>50</sup> Nutz (2002) 335.

<sup>51</sup> Siehe: Nutz (1995b).

<sup>52</sup> Nutz (2002) 338.

<sup>53</sup> Nutz (2012) 279.

tion notwendig sind. Das Modell des „entdeckenden Lernens“ dient letztlich dazu, Epochenbegriffe zu dekonstruieren, hilft aber nicht dabei, einen literarischen Text mittels der Kontexte zu verstehen. Es unterbleibt jegliche Reflexion der dargestellten Subjektordnungen und damit ein Umgang mit den literarischen Texten. Der Aufbau einer individuellen und/oder kulturellen Identität wird dadurch nicht unterstützt.

Geißler und Thielking schlagen kontextbezogene Zugänge vor.<sup>54</sup> Diachronische Unterrichtsreihen sollen den „Text in die historische Dimension“ stellen und die „Textaussage als Antwort auf geschichtliche Fragestellungen“ betrachten.<sup>55</sup> In solch einer Reihe bekomme, so Geißler, „jede Interpretation einen forschenden, entdeckenden Zug“, so dass an Stelle einer „Vermittlung scheinbar feststehender literarhistorischer Kenntnisse“ eine „praktische Erkenntnisgewinnung“ trete.<sup>56</sup> Thielking postuliert, dass „signifikante synchrone Beobachtungsperspektiven mit- und gegeneinander geführt und an ‚Verdichtungsstellen‘ im Ensemble dokumentiert [werden], in ihren jeweils provisorischen Bruchstellen benannt und wieder zu komplexen Verstehensangeboten zusammengefügt werden“.<sup>57</sup> Ein „kulturbezogener Deutschunterricht“ zeige „ideale Schaustellen von Kultur-in-Funktion“<sup>58</sup>. „Insbesondere werde an Epochenumbrelen die ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ nachhaltiger deutlich“<sup>59</sup>.

Literarhistorisches Lernen in synchroner (Thielking) oder diachroner (Geißler) Perspektive ist an der Schnittstelle von Ich-Welt und Text-Welt angelegt. Für Subjektivation aber ist eine synchrone und diachrone Sicht notwendig und insbesondere eine In-Beziehung-Setzung zur Welt des Subjekts.

Fingerhut fordert, „kognitive und emotional bestimmte Zugangsweisen“ beim Aufbau von „Geschichtsbewusstsein“ in der Schule zu verbinden, um einer vielfach zu beobachtenden „Geschichtsvergessenheit“ entgegenzuwirken.<sup>60</sup> Literarische Texte eigneten sich besonders dazu, „subjektiv bedeutsame Vorstellungen über Vergangenes aufzubauen“, weil sie von Personen erzählen oder Personen darstellen, „die denken, handeln, empfinden, scheitern“.<sup>61</sup> Fingerhut betont also die Wichtigkeit und Möglichkeit, dass literarische Texte Empathie und Involvement zulassen. Der Briefroman eignet sich dafür besonders gut, weil er als Egodokument nartratologisch leicht Identifikation und Involvement zulässt und thematisch

---

<sup>54</sup> Thielking (2003); Geißler (2012).

<sup>55</sup> Geißler (2012) 269.

<sup>56</sup> Geißler (2012) 268f.

<sup>57</sup> Thielking (2003) 48.

<sup>58</sup> Thielking (2003) 47.

<sup>59</sup> Thielking (2003) 49.

<sup>60</sup> Fingerhut (2002) 149.

<sup>61</sup> Ebd.

Probleme anspricht, die den Schülerinnen und Schülern vertraut sind oder aber Fremdverstehen initiieren, indem sie das Handeln historischer Figuren aus der jeweiligen Zeit oder Perspektive heraus zu beurteilen lernen. Literarische Texte bieten dabei den Schülerinnen und Schülern „Denkbilder“ an, die „dem Fremdverstehen und der Selbstverständigung junger Menschen“ dienen.<sup>62</sup> Fingerhut geht weiterhin davon aus, dass literarische Texte die jungen Menschen „in die Kultur ihrer Gesellschaft“ einführen, sie „also der individuellen wie der nationalen Identitätsbildung“<sup>63</sup> dienen. Dem muss man entgegenhalten, dass Fingerhut keinen dominanzkritischen und dynamischen Kulturbegriff verwendet und Kultur und Nation gleichsetzt. Das hieße aber, deutschsprachige Literatur aus anderen Ländern (Österreich, Schweiz, Osteuropa, Afrika etc.) im Deutschunterricht nicht zu behandeln, obwohl sie zur Kultur in Deutschland dazugehören. Was literarische Texte sicherlich vermögen, abgesehen von einer individuellen Identitätsbildung, ist, eine kulturelle Identität aufzubauen, die in einem Diskurs entsteht über gemeinsame und divergierende Werte, Traditionen und Vorstellungen und dazu führen, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen. Dieser Diskurs ist selbstverständlich ein stetig sich wiederholender.

Fingerhut plädiert sowohl stark dafür, die subjektive Seite beim Umgang mit Literatur im Blick zu behalten, also Literatur für den Unterricht nach der thematischen Relevanz für die Heranwachsenden auszuwählen, betont aber auch deutlich, dass eine ausschließlich „subjektive Lektüre“, die also auf der Ebene des Involvements verharrt, „das kulturelle Zusammenspiel von literarischem und wissenschaftlichem Diskurs“ verkenne und den Text-Welt-Bezug ausblende, der für die Schaffung einer kulturellen Identität wichtig sei.<sup>64</sup> Fingerhut spricht sich dagegen aus, in der Schule Epochenbegriffe zu lehren, sondern plädiert dafür, „literarische Werke vor dem Hintergrund kontroverser Denk- und Empfindungsformen einer vergangenen Zeit sichtbar und aus der Perspektive des Heute diskutierbar“<sup>65</sup> zu machen. Literatur- und Kulturgeschichtswissen soll nicht als abstraktes Wissen erworben werden, sondern in Form von „Kontext-Informationen“<sup>66</sup> der Erklärung von Textbedeutungen dienen. Es gilt dann natürlich auch hier Texte für den Unterricht auszuwählen, die „literarhistorische und kulturelle Bedeutung“<sup>67</sup> haben, sei es in der Wirkungsgeschichte, in ihrer kulturhistorischen Repräsentanz, aber auch für die ak-

---

<sup>62</sup> Fingerhut (2002) 150.

<sup>63</sup> Ebd.

<sup>64</sup> Fingerhut (2002) 151.

<sup>65</sup> Fingerhut (2002) 152.

<sup>66</sup> Fingerhut (2002) 153.

<sup>67</sup> Fingerhut (2002) 160.

tuelle Rezeption, und die sich nicht eindeutig in Merkmalskategorien einordnen lassen (vgl. Texte aus Epochenumbrüchen).

Fingerhut nimmt das für Subjektivierung notwendige Spannungsverhältnis von Ich-Welt und Text-Welt in den Blick und berücksichtigt, dass Literatur Involvement sowie Selbstdifferentialität und Entwicklung einer kulturellen Identität ermöglichen sollte. Unberücksichtigt bzw. undifferenziert lässt Fingerhut den Schüler / die Schülerin als Subjektform mit seinen / ihren je eigenen Prägungen, die den Diskurs und die Textauswahl vielfältiger machen.

Gemeinhin fehlt den zuvor vorgestellten Ansätzen die Perspektive auf ein höheres Bildungsziel, das über eine literatur- bzw. kulturgeschichtliche<sup>68</sup> Kompetenz erlangt werden kann – eine Ausnahme bildet hier Fingerhut. Eine kulturgeschichtliche Kompetenz beispielsweise ermöglicht kulturelle Teilhabe und Kulturkritik und ist für die Subjektivierung unerlässlich, weil sie die Genese von Subjektordnungen und Subjektkulturen verstehen lässt. Alle Ansätze wollen zudem einerseits ein Denken in Epochenkategorien abschaffen, operieren aber andererseits immer noch mit dem Epochenbegriff – wiederum bildet Fingerhut hier eine Ausnahme mit dem Vorschlag, „großräumige, inhaltlich bestimmte Kategorien der mentalitätsgeschichtlichen Gliederung“ zu wählen, statt „Epochen“.<sup>69</sup> In der vorliegenden Arbeit werden ebenfalls Epochenkategorien gemieden und literarische Entwicklungen mit Subjektentwicklungen gekoppelt und übergreifende Subjektbilder als Ordnungskategorien benutzt, die vor dem Hintergrund literarischer und gesellschaftlicher Entwicklungen verstanden werden. Es wird dann nicht ein Briefroman aus der Romantik untersucht.

Wenn Literatur als Ausdruck und Medium der Medien-, Kultur-, Sprach- und Gesellschaftsgeschichte verstanden wird, deren Bedeutung für den Aufbau einer kulturellen Identität erkannt wird und zur Selbstdifferenzierung der Heranwachsenden und deren kritischen Blick auf die sie umgebenden Subjektordnungen genutzt wird, dann trägt sie zur Identitätsbildung der Heranwachsenden bei. Doch die derzeitige Diskussion um die Vermittlung von Literaturgeschichte als Kulturgeschichte kreist zu meist um den Umgang mit Epochenkonzepten und -begriffen und wie oder ob sie überhaupt vermittelt werden sollen.

Literaturgeschichte zu vermitteln heißt, die Entwicklung literarischer Zeugnisse unter bestimmten historischen und kulturellen Umständen zu lehren, Literatur aus ihrer Zeit heraus begreiflich zu machen. Wenn Literatur aufgefasst wird als Reaktion auf und Auseinandersetzung mit Geschichte, Kultur und Literatur selbst, wird Geschichte der Literatur ge-

---

<sup>68</sup> Kultur wird als dynamisches Geflecht von Codes und symbolischen Ordnungen verstanden. Siehe: Kapitel II. 1.

<sup>69</sup> Fingerhut (2002) 162.

lehrt. Literatur-/Kulturgeschichte zu lehren bedeutet aber auch, damit ein höheres Bildungsziel anzustreben. Literaturgeschichte „erzählt“ nicht nur einfach „eine Geschichte von Personen, die denken, handeln, empfinden, scheitern“<sup>70</sup>, wie Fingerhut meint, sondern erzählt zum einen „eine Geschichte von historischen, gewordenen Subjekten, die aus einem ganz bestimmten Umstand so denken, handeln, empfinden, scheitern, und zum anderen eine Geschichte von historischen, gewordenen Texten, die aufgrund einer spezifischen historisch-kulturellen Situation so verfasst sind und das ausdrücken“<sup>71</sup>. Geschichte der Literatur zu lehren und zu lernen heißt, die „Bedingtheit der Literatur in ihrer Zeit zu vermitteln und zu verstehen. Literatur ist selbst geschichtlich, weil sie aus einem bestimmten historischen und kulturellen Kontext heraus erwachsen ist“<sup>72</sup>. Und über Literatur kann das Spannungsverhältnis von Ich-Welt und Text-Welt in den Blick genommen werden, wodurch Subjektivation und literarisches Verstehen möglich wird.

In einem subjektivationsorientierten Unterricht gilt es Gegenstände auszuwählen, die Empathie und Involvement ermöglichen, die die Schülerinnen und Schüler ansprechen, ihnen etwas zu sagen haben, sie auch irritieren und Befremden auslösen. Im Gespräch mit anderen werden die jeweiligen Subjektordnungen offengelegt, die für Verständnis oder Unverständnis, für Distanz oder Nähe zur Text-Welt sorgen. Die Texte sind dann in ihrer Gegebenheit zu interpretieren, Subjektordnungen und Subjektformen sowie Idiosynkrasien sind mit den Texten in Beziehung zu setzen. Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Gemachtheit von Literatur und sich selbst als Teil dieser Gemachtheit. Die Inferenzbildung aber ist entscheidend für den eigentlichen Subjektivationsprozess: Erst die Auseinandersetzung mit den eigenen Subjektordnungen und der Vergleich mit gegebenen Ordnungen führt zu einer kritischen Selbstreflexion und Selbsterkenntnis. Die Schülerinnen und Schüler erkennen dann auch die Ergebnisoffenheit bei der Interpretation und Bewertung von Texten, weil jeder je nach eigener Subjektform und Gewichtung der Faktoren der Subjektordnungen Texte versteht, interpretiert und bewertet. Sodann gilt es, die mit diesen im hermeneutischen Prozess erlangten Verstehensdimensionen das anfängliche Verstehen des Textes zu überdenken und zu reflektieren, was dafür sorgt, dass eine Revision der jeweiligen Subjektordnungen und damit ein höherer Abstraktionsgrad gelingt. Diese, wie Frederking sie nennt, „genuin literarischen Verstehens- und Verarbeitungsprozesse“<sup>73</sup> werden in den ministeriellen Vorgaben aber nicht erfasst.

---

<sup>70</sup> Fingerhut (2012) 287.

<sup>71</sup> Becker (2013) 14.

<sup>72</sup> Ebd.

<sup>73</sup> Frederking (2010) 333.

### 3. Mediale Praktiken zur Förderung der Subjektivation

Die Wahl und die Form des Mediums haben Auswirkungen auf unser Denken und Handeln, auf den Inhalt und die Struktur der Kommunikation („the medium is the message“, McLuhan). In einer SMS oder im Chat wird „geplaudert“ und kein komplexer Dialog geführt, im Chatroom wird eine virtuelle Identität aufgebaut und in Nutzerforen erwartet man Hilfe in allen Lebenslagen in dem Bewusstsein, fehlgeleitet werden zu können. Medien dienen und dienen als Lieferanten für Wirklichkeitsentwürfe und generieren neue Erfahrungsmuster. Im 21. Jahrhundert gilt dies in zunehmenden Maße und ereignet sich hier insofern ein mediale Paradigmenwechsel, dass eine synchrone Kommunikation möglich ist, jeder und jede vom Gedanke her gleichberechtigt an der Kommunikation teilnehmen kann und gleichzeitig eine mediale Stadt entsteht, die zum Teil eigenen Gesetzen folgt und in der durch Akronyme und Pseudonyme ein anonymes „Leben“ möglich ist, das vom analogen Leben differiert. Der mediale Paradigmenwechsel hat daher auch grundlegende Auswirkungen auf das menschliche Selbst- und Weltverhältnis, die Medientheoretiker und Medienphilosophen früh erkannt und benannt haben. McLuhan definierte in seiner Schrift „Die magischen Kanäle“ von 1995 die Medien als je spezifische „Ausweiterungen unserer eigenen Person“<sup>1</sup>, weil sie die Art und Weise, in der Individuen, Gesellschaften und Kulturen die Welt wahrnehmen, die Welt verstehen und miteinander kommunizieren, beeinflussen. Die Medien haben seiner Ansicht nach Auswirkungen auf das Selbst- und Weltverhältnis sowie -verständnis des Einzelnen und des Kollektivs. Flusser und Turkle betonten den Einfluss der Medien auf die Identität der Individuen. In seinem Aufsatz „Digitaler Schein“ kommt Flusser zu dem Schluss, dass in der digitalen Welt das Selbst als eine „digitale Streuung“ oder „digitale Komputation aus schwirrenden Punktemöglichkeiten“ aufzufassen sei, so dass der Begriff „real“ in dem Sinne relativiert werden müsse, dass in der digitalen Welt „etwas desto realer ist, je dichter die Streuung ist, und desto potentieller, je schütterter sie ist“.<sup>2</sup> Provokativ formuliert Flusser eine neue Anthropologie, weil die neuen Technologien eine Veränderung der menschlichen Existenz verursachen: „Wir sind nicht mehr die Subjekte einer uns gegebenen objektiven Welt, sondern Projekte von alternativen Welten. Aus der unterwürfigen subjektiven Stellung haben wir uns ins Projizieren aufgerichtet.“<sup>3</sup> Unser eigenes Selbst, „das früher Geist, Seele oder einfach Identität genannt wurde“, müssten wir als „Punktkomputationen“ betrachten, woraus Flusser die

---

<sup>1</sup> McLuhan (1995b) 21.

<sup>2</sup> Flusser (1991) 73.

<sup>3</sup> Flusser (1991) 73f.



Konsequenz zieht, dass die „subjektive Einstellung und dadurch auch jede subjektive Erkenntnis [...] unhaltbar geworden“ sei und „wir keinen Unterschied mehr zwischen Wahrheit und Schein oder zwischen Wissenschaft und Kunst machen können“.<sup>4</sup> Multiple Identitäten, Patchwork-Identitäten, sich ständig verändernde und sich entwickelnde Identitäten sind die Konsequenzen in der digitalen Stadt, mit der einerseits umzugehen gelernt werden will und die andererseits auch als neue Möglichkeiten der Selbstpräsentation und Selbstreflexion unter Rückgriff auf die Hypertextualität und die Multimedialität des Internets genutzt werden können. So gesehen eröffnet das Internet ein „Laboratorium für spielerische Identitätskonstruktionen aller Art“<sup>5</sup>, wie Turkle in seiner Schrift „Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet“ 1996 herausstellte, und was für einen subjektivationsorientierten Unterricht genutzt werden kann.

### 3.1 Selbst-Narrationen

Frederking forderte bereits Anfang der 2000er Jahre, dass sich die Deutschdidaktik bzw. der Deutschunterricht die „identitätsspezifischen Implikationen des Internet gezielt zunutze machen“ sollte, um „Heranwachsenden auf zeitgemäße Weise Raum zur Vergewisserung der eigenen Identität und zur Arbeit am eigenen Selbst- und Weltverhältnis zu geben“<sup>6</sup>, ihnen einen „Raum zu einer neuartigen Selbsterprobung zu eröffnen“<sup>7</sup> und sie zu einer „verantwortungsvollen reflexiven Aufarbeitung und Bewusstmachung der problematischen Facetten virtueller Identitäten bzw. ihrer spielerischen Erprobung“<sup>8</sup> anzuleiten. „Selbst-Narrationen“, wie Frederking sie im Anschluss an den Psychologen Donald E. Polkinghorne nennt,<sup>9</sup> in denen Erinnerungen, Erlebnisse, Erfahrungen, Hoffnungen und Ängste monologisch etwa in Form von Tagebuch- oder Blogeinträgen verarbeitet werden, dienen der Selbstvergewisserung und könnten auch durch eine mediale Vermittlung (im Chat, per Twitter, per Facebook, per Skype etc.) sozial eingebettet sein und dann identitätsstabilisierende Wirkungen besitzen, weil die narrative Konstitution der Identität permanent selbst überprüft, reformuliert und neukonstruiert werden müsse oder könne in der Interaktion mit dem „Gegenüber“.<sup>10</sup> Den Schülerinnen und Schülern werde so auch Gelegenheit gegeben, sich selbst zu erproben, neue Identitäten oder Teil-Identitäten zu generieren,

---

<sup>4</sup> Flusser (1991) 74.

<sup>5</sup> Turkle (1995) 297.

<sup>6</sup> Frederking (2004) 155.

<sup>7</sup> Frederking (2004) 157.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Frederking (2004) 150 und Polkinghorne (1998) 33.

<sup>10</sup> Vgl. Frederking (2004) 155f.

auch in Form eines Ethnizitäts- oder Gender-Switchings.<sup>11</sup> Rollenspiele aus dem theatertheoretischen und -didaktischen Bereich könnten hier fortgeführt werden, so Frederking, indem das virtuelle Rollenprofil als „Personascript“ als „neue Form theatraler Interaktion und Präsentation“ genutzt werde.<sup>12</sup> Eine „identitätsorientierte Mediendidaktik Deutsch“ habe aber auch, so Frederking, die Aufgabe, „Medienkritik und Medienwirkungsanalysen in identitätsfördernder Absicht in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren“, und könne so einen „wichtigen Beitrag zur Medienkompetenz wie zur Identitätsentwicklung der SchülerInnen leisten“.<sup>13</sup>

„Selbst-Narrationen“ können in dem in dieser Abhandlung vorgestellten Modell eines subjektivationsorientierten Unterrichts an verschiedenen Punkten und in allen Phasen eingesetzt werden: In der ersten Phase des individuellen Lernens, wenn persönliche Vorstellungen zum Text benannt werden, in der Phase des intersubjektiven Lernens, wenn sich die Lernenden über ihre Vorstellungen austauschen, in der Phase der Offenlegung der den einzelnen prägenden Subjektordnungen, indem andere Perspektiven durch Selbsterprobungen eingenommen werden und anschließend mit den eigenen verglichen werden, in der Phase des selbstdifferenzierten Lernens, indem wiederum durch Selbsterprobungen die Sichtweisen der Figuren oder zeitgenössischer Personen eingenommen werden und mit den eigenen anschließend verglichen werden, sowie in der letzten Phase des individuellen Lernens, wenn die gewonnenen Einsichten mit den anfänglichen in einen Selbst-Dialog gebracht werden sollen.

Briefromane als Unterrichtsgegenstand ermöglichen diese drei von Frederking genannten Aspekte einer identitätsorientierten Mediendidaktik – Selbstvergewisserung, Selbsterprobung, Medienkritik – sehr leicht, weil sie authentische Schreibsituationen und Schreibenanlässe besitzen und all die identitätsfördernden, -stabilisierenden und -reflektierenden medialen Praktiken bereits implizit bereitstellen.

Will man jedoch „Selbst-Narrationen“ zur Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht nutzen, so bedarf es einer generellen Implementierung medialer Praktiken, welche sich die Schülerinnen und Schüler durch ihre Freizeitbeschäftigungen angeeignet haben. Durchschnittlich verbringen derzeit die 12- bis 13-jährigen Schülerinnen und Schüler nach Angaben ihrer Hauptzieher bzw. Hauptzieherin sechs Stunden täglich in ihrer Freizeit mit Medien, sei es mit dem Computer, dem Tablet, dem Smart-

---

<sup>11</sup> Vgl. Frederking (2004) 156.

<sup>12</sup> Frederking (2004) 157.

<sup>13</sup> Frederking (2004) 157f.

phone oder dem Buch.<sup>14</sup> Längst gehören die multimedialen Angebote und Nutzungsmöglichkeiten etwa von Youtube, WhatsApp, Instagram, SnapChat, interaktiven Computerspielen u. v. m. zum Standardrepertoire der Heranwachsenden. Sie sind im Umgang und mit der Narrativität der modernen Medien viel vertrauter als ihre Eltern, Lehrer und zum Teil auch älteren Geschwister: Sie beherrschen den Umgang mit schnell wechselnden Bildern, die Synchronität verschiedenster Handlungen und nicht lineares Vernetzen und Lesen.

Die Kinder als Lernende und Werdende sind aktiv handelnde Subjekte mit kulturellen Praktiken. Sie sozialisieren sich selbst, indem sie Dingen und sich selbst Bedeutung zuschreiben, eigene Handlungslogiken entwerfen, eigene Ziele für das Handeln bestimmen.<sup>15</sup> Von den Erwachsenen wird ihnen allerdings oft die Fähigkeit abgesprochen, Akteure ihres medialen Handelns zu sein.<sup>16</sup>

Den Hiat zwischen der Furcht, die Kinder könnten ihre medialen Praktiken leichtfertig, naiv und unreflektiert benutzen, und der Realität, dass sie wesentlicher und unabkömmlicher Teil ihrer Praktik bereits sind, muss die Schule zu reduzieren versuchen. Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht als die großen Schlagwörter und hehren Ziele streben eine notwendige mediale Erweiterung des Unterrichts an, versuchen die neuen medienspezifischen Sprach- und Schreibformen zu integrieren und das Bedürfnis der Kinder nach Wiederholung von Geschichten, Erlebnissen und Figuren durch Angebote des Medienverbunds in den Unterricht hineinzuholen, etwa durch sogenannte „Enhanced e-Books“.<sup>17</sup>

Bereits seit den 1980er Jahren erobern auditive, audiovisuelle und interaktive Medien wie Computerspiele den Markt. Die moderne Kinder- und Jugendliteratur zeichnet sich durch eine Integration medialer Erzählformen aus und erscheint in Form verschiedener medialer Präsentationen, im sogenannten Medienverbund.<sup>18</sup> Zunehmend ist eine Tendenz zur Hybridisierung festzustellen, d. h. einer Verschachtelung und Kombination verschiedener, zunächst unvereinbar scheinender medialer Inhalte. Die Verfilmung von Louis Bemelmans Bilderbuch „Madeline“ (1948/1998) beispielsweise verbindet Zeichentricksequenzen, Bildzitate aus dem Bilderbuch, Computeranimation und mit Schauspielern gedrehte Episoden.

---

<sup>14</sup> Vgl. KIM-Studie 2020, S. 79. Die 6- bis 7-Jährigen nutzen knapp drei Stunden, die 8- bis 9-Jährigen knapp vier Stunden und die 10- bis 11-Jährigen knapp fünf Stunden Medien.

<sup>15</sup> Siehe: Zinnecker (2000).

<sup>16</sup> Siehe: Fromme (2014) 62.

<sup>17</sup> Zum aktuellen Stand siehe: Frederking/Josting (2005), Fromme (2014), Josting/Maiwald (2007), Kümmerling-Meibauer (2007).

<sup>18</sup> Zur Medienverbundforschung siehe: Kruse (2014d), Josting/Maiwald (2007).

Aus der Grundschule oder aus der privaten Lektüre kennen die Kinder Janoschs „Oh, wie schön ist Panama“ und die medialen Angebote dazu: Film, Buch, digitales Bilderbuch, Hörspiel sowie eine interaktive Spielgeschichte. Der Medienverbund treibt die Erweiterung der multimedialen Erziehung der Kinder voran, lockt sie zur Lektüre, wodurch eine Renaissance der Schriftlichkeit eintritt, die durch die Benutzung von SMS, Chat, E-Mail ohnehin eingesetzt hat.

Blickt man hingegen in die Klassenzimmer und befragt das Medien-nutzungsverhalten im Deutschunterricht, wie es Frederking<sup>19</sup> getan hat, so ist die Lage alarmierend. In seiner Studie aus dem Jahr 2012 wurden 780 Schülerinnen und Schüler und 31 Lehrerinnen und Lehrer zur fach-spezifischen Nutzung digitaler Medien im Deutschunterricht befragt. Am Ende stellte sich heraus, dass Medien im Deutschunterricht so gut wie gar nicht benutzt wurden, wobei die Angaben der Lernenden und Lehrenden zum Teil auch erheblich divergierten.

Die Schülerinnen und Schüler gaben zu 89,5% bzw. 83,5% an, den Computer und das Internet als Schreibmedium bzw. als Recherchemedium eher oder gar nicht im Deutschunterricht zu benutzen. Eine Online-Kommunikation via Chat, E-Mail, SMS fand nur bei rund 5% der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht statt. Auch soziale Netzwerke nutzten sie eher oder gar nicht (96,3%). Selbst auditive oder audiovisuelle Texte und Medien, seit den 1980er Jahren populär und technisch leicht umsetzbar, nutzten mehr als 90% der Befragten eher oder gar nicht im Deutschunterricht.

Angesichts der Tatsache, dass das Mediennutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler im Privaten mit zwischen drei und sechs Stunden wesentlich höher ist, sollten diese durch ihre sozialen Praktiken erworbenen Kompetenzen für den Unterricht genutzt und ausgebaut werden. Doch – „Neue Medien im Deutschunterricht – das ist die Geschichte einer bislang noch nicht wirklich bzw. umfassend eingelösten didaktischen Option. Der Deutschunterricht der Gegenwart ist weit davon entfernt, die Potentiale der neuen Medien auch nur annähernd in fachspezifischer Perspektive ausgeschöpft zu haben“<sup>20</sup>, konstatieren Frederking, Kepser und Rath.

Im Folgenden sollen Vorschläge gemacht werden, wie für die Subjektivierung im Deutschunterricht die Verfahren der modernen Narrativität genutzt werden können. Aus dem Umgang mit den modernen Medien sind den Schülerinnen und Schülern Versatzstücke moderner Narrativität bekannt: Cliffhanger bei Serien, Non-Linearität bei Hypertexten wie Wikipedia oder Blogs, intermediales Erzählen (Überschreitung der Grenzen

---

<sup>19</sup> Frederking (2014).

<sup>20</sup> Frederking/Kepser/Rath (2008) 7.

zwischen verschiedenen Künsten und Medien bei Computerspielen), Hybridisierung des Erzählens (Mischung mehrerer Genres wie bei Doku-soaps, Telenovelas oder beim E-Mail-Roman oder auch im Rahmen des Medienverbundsystems), aktive Mitgestaltung der Erzählung bei Computerspielen oder interaktiven Hypertexten. Die Arbeit an ausgewählten Chat- und E-Mail-Romanen lässt die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein von der modernen Narrativität erlangen. Gleichzeitig können bestimmte Merkmale für die Förderung von Subjektivierung genutzt werden.

Nimmt man sich die Erzähllogik eines Briefromans vor, so erkennt man sehr schnell, dass jeder Brief mit einem sogenannten Cliffhanger endet: Was wird der Briefpartner antworten? Wie reagiert er? Reagiert er überhaupt? Gerade im multiperspektivischen und mehrsträngigen Briefroman erfolgt selten im nächsten abgedruckten Brief die erwartete Antwort. Andere Briefpartner kommen zu Wort, andere Erzählstränge werden fortgesetzt. Dies erhöht einerseits die Spannung und die Lesemotivation, weil man ja wissen will, wie der Briefpartner reagiert. Andererseits wird von den Lesern eine hohe Lesekompetenz gefordert, da sie den Überblick über die verschiedenen Erzählstränge behalten und die einzelnen Briefinhalte so präsent halten müssen, dass sie die Antwort später zuordnen können. Hierin liegen große Chancen für den Deutschunterricht: Der Textumfang eines Briefs ist überschaubar und leicht für Schülerinnen und Schüler zu überblicken und thematisch in Form einer Überschrift zu bestimmen. Der Leseanreiz wird durch Cliffhanger gewährt. Eine Herausforderung bei jeder Romanlektüre ist es, die Figurenkonstellation und Figurenzeichnung im Blick zu behalten, Erzählstränge weiterzuverfolgen. Bei der Lektüre eines Briefromans kann diese Kompetenz langsam geschult werden und können die Schülerinnen und Schüler nach und nach zu „mündigen Lesern“ herangezogen werden. Insbesondere aber können Cliffhanger für Selbstvergewisserung und Selbsterprobung genutzt werden, wenn beispielsweise in Form von Chat- oder Twittereinträgen die Reaktion der Figuren formuliert werden oder die Schülerinnen und Schüler gewissermaßen aus einer Außenperspektive auf Briefe antworten und somit zwischen Selbst- und Fremdperspektive eine Balance finden müssen.

### 3.2 Multimodale Texte

Will man „Selbst-Narrationen“ nutzen, so bietet es sich an, die traditionellen Gegenstände des Deutschunterrichts um multimodale Text zu erweitern, beispielsweise um Chat- oder E-Mail-Romane oder Chatlogs. Diese Texte weisen eine Narrativität auf, die den Schülerinnen und Schülern aus dem tagtäglichen Umgang mit den modernen Medien bekannt

sind. Und diese Narrativität kann für Selbstvergewisserung und Selbsterprobung genutzt werden.

Für eine „mediale Erweiterung“ des Deutschunterrichts sprach sich bereits in den 70er Jahren Rudolf Denk aus, wonach die „unterschiedlichen Kommunikationsmedien des Deutschunterrichts medienvergleichend und medienkontrastiv“ eingesetzt werden sollten.<sup>21</sup> Denks Forderungen fanden weder in der Deutschdidaktik noch im Deutschunterricht großen Anklang. Erst Jutta Wermke gelang es in den 90er Jahren, den Stellenwert der Medien im Deutschunterricht neu in den Fokus zu stellen. Sie plädierte für eine Erweiterung des traditionellen Gegenstandsbereichs und eine „Integration anderer Medienästhetiken“<sup>22</sup>. Denks wie Wermkes Begriff der Medienintegration suggerierte, dass der traditionelle, printmedial ausgerichtete Deutschunterricht nicht Teil der Medienkultur war. Aus diesem Grund sprach sich Frederking nach der Jahrtausendwende für die Formulierung eines „symmedialen Deutschunterricht“ aus.

„Symmedial“ bezeichnet aber nicht nur den „Verbund“ von Medien in technischer, sondern auch in didaktischer Perspektive. Als didaktischer Begriff hebt „symmedial“ darauf ab, dass ein zeitgemäßer Literaturunterricht die traditionellen Primär- bzw. Sekundärmedien Stimme und Buch mit den neuen technischen Tertiär- und Quartärmedien und ihren fachspezifischen Angeboten an auditiven, audiovisuellen und multimedialen Texten verbinden muss, um dem medialen Wandel gerecht zu werden.<sup>23</sup>

Insofern hebt sich der symmediale Ansatz von einem multimedialen und intermedialen Unterricht ab: Während „multimedial“ ein beliebiges Nebeneinander verschiedener medialer Optionen suggeriert, zielt ein symmedialer Unterricht auf eine fruchtbare Synthese verschiedener medialer Angebote ab. Intermedialität aber beschreibt die Inbeziehungsetzung von zwei als distinkt wahrgenommenen Medien. Dies kann nach Rajewsky<sup>24</sup> eine Medienkombination (Oper, Theater, Film), ein Medienwechsel (Buch zum Hörspiel) oder ein intermedialer Bezug (filmische Schreibweise, Musikalisierung literarischer Texte) sein. Ziel eines intermedialen Deutschunterrichts ist nach Bönnighausen die „sinnliche und analytische Erfahrung von Mediendifferenz“, um Schülerinnen und Schüler „zu einer genuin medientheoretischen Lesart der Künste“ zu befähigen und sie verstehen zu lassen, „wie die einzelnen Kunstformen aufgrund ihrer spezifischen medialen Materialität“ ästhetische Wirkung entfalten.<sup>25</sup> „Im Unterschied zum intermedialen Ansatz steht bei der symmedialen

---

<sup>21</sup> Denk (1977) 9f.

<sup>22</sup> Wermke (1997) 48.

<sup>23</sup> Frederking (2013b) 545.

<sup>24</sup> Rajewsky (2002) 15.

<sup>25</sup> Bönnighausen (2006) 200f.

Analyse nicht primär die Mediendifferenz im Fokus der Aufmerksamkeit<sup>26</sup>, sondern die Kombination der verschiedenen Medien. Außerdem tritt an die Seite einer symmedialen Analyse eine „eigenaktive, produktiv-kreative Verarbeitung durch die Schüler(innen)“.<sup>27</sup>

Und diese produktiv-kreative Verarbeitung kann für die Subjektivierung genutzt werden. Denkbar wären kleine selbstgedrehte Filmsequenzen zu bestimmten Romankapiteln mit Originalzitate, wodurch die Schülerinnen und Schüler sich mit den sogenannten „Leerstellen“ des Romans auseinanderzusetzen haben, geeignete Mimik und Gestik finden und die Kernstellen des Romans herausfiltern müssen oder Audiodateien mit inneren Monologen der Romanfiguren. Indem die Schülerinnen und Schüler fremde Perspektiven einnehmen, in andere Rollen schlüpfen, können sie sich selbst erproben und auch ihre Gedanken und Meinungen einbringen.

Multimodale Texte, also Kombinationen aus Bild, Hypertext, graphischen Elementen und Text,<sup>28</sup> für die ästhetische Bildung und zur Literaturvermittlung oder eben zur Persönlichkeitsentwicklung werden derzeit eher selten eingesetzt, wenn im Umgang mit Sachtexten oder zur Unterstützung „schwacher“ Leser oder im literarischen Anfangsunterricht der Primarstufe. Und auch dann werden Bilder häufig nicht in den Leseprozess integriert, sondern dem Text als Wissensquelle mehr Aufmerksamkeit geschenkt als dem Bild.<sup>29</sup> Eine vertiefte Reflexion „integrierter Praxen“<sup>30</sup> steht in der fachdidaktischen Forschung noch aus. Die Kohärenzbildung aus multimodalen Angeboten erfordert dabei nicht nur eine Lesekompetenz, die über die lineare Sinnstiftung in kontinuierlichen Texten hinausgeht und die temporale Logik linearer Texte durch eine räumliche Logik ergänzt, wie Abraham und Sowa bemerken,<sup>31</sup> sondern auch medien- und kulturkritisches Wissen: Sprachwissen, Handlungswissen und Weltwissen. Denn wenn es darum geht, die jeweiligen Subjektordnungen der Texte/Medien offenzulegen, dann müssen die Schülerinnen und Schüler auch in der Lage sein, kulturelle Implikationen in Bildern zu entdecken und zu verstehen, diese Bilder mit kulturellen Vorstellungsbildern (images) zusammenzuführen und auch Leerstellen, Mehrdeutigkeiten und Divergenzen auszuhandeln.

Wenn es darum geht, die Schülerinnen und Schüler dafür zu motivieren, die Subjektordnungen zu hinterfragen, die Texte und Medien prägen,

---

<sup>26</sup> Frederking (2013b) 548.

<sup>27</sup> Frederking (2013b) 549.

<sup>28</sup> Nach Serafini (2011) 342 beinhalten multimodale Texte „a variety of modes, including visual images, hypertext, and graphic design elements along with written text“.

<sup>29</sup> Vgl. Kist (2016) 279.

<sup>30</sup> Abraham/Sowa (2016) 60.

<sup>31</sup> Vgl. Bucher (2011).

dann müssen sie zugleich dafür sensibilisiert werden, zwischen direkter und indirekter Charakterisierung und Formen der Selbst- und Fremdinzenierung unterscheiden zu können. Auch hierzu bietet sich geradezu programmatisch der Briefroman an, weil in ihm viele Sichten auf eine Angelegenheit vorgetragen werden und der Leser entscheiden muss, welchen Aussagen er vertraut und welche Aussagen er auswählt, um zu (s)einem Bild von einer Person zu gelangen.

Um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, wie „manipulierbar“ Hypertexte sind und wie wenig virtuellen Narrationen und Identitäten und deren spielerischen Erprobungen vertraut werden kann, bieten sich auch Hypertextromane an.

Hypertextromane wie „Wrangelstraße“ von Sebastian Kraus oder „Quotenmaschine“ von Norman Ohler stellen moderne Formen des Möglichkeitenromans dar, wie die Literaturgeschichte sie bereits von Andreas Okopenko („Lexikon-Roman“, 1970), Arno Schmidt („Zettels Traum“, 1970), Max Frisch („Mein Name sei Gantenbein“, 1964) oder Peter Bichsel („Cherubin Hammer und Cherubin Hammer“, 1999) kennt.<sup>32</sup> Okopenko verzichtet in seinen Romanen teilweise vollkommen auf eine herkömmliche Chronologie oder logische Abfolge, vielmehr splitterte und reihte er seine Texte nach einer Art Zufallsprinzip. Insbesondere sein alphabetisch angelegter „Lexikon-Roman“<sup>33</sup> kann als ein früher Vorläufer der Hypertextliteratur angesehen werden.

Interaktiv werden die Hypertextromane zum einen dadurch, dass der Leser selbst die Narration bestimmt durch die Reihenfolge der gewählten Links, andererseits selbst Beiträge produzieren kann wie bei dem Projekt „Wrangelstraße“. So nehmen die Leser Einfluss auf das Geschehen und können womöglich durch die von ihnen gewählte Reihenfolge die Narrationsfolge späterer Leser beeinflussen, ähnlich wie bei der Google-Suche die Treffer ganz oben stehen, die am häufigsten aufgerufen wurden. Das Mitschreiben an einem Hypertextroman ermöglicht anders noch als das Ausfüllen von Cliffhängern eine authentische Schreibsituation, die Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und Selbsterprobung gibt. Für die Aufdeckung der jeweils prägenden Subjektordnungen ist es dann spannend zu analysieren, wie individuelle Erzählstränge sich zusammenfügen oder konträr oder divers zueinanderstehen.

---

<sup>32</sup> Siehe hierzu auch: Frank (2001).

<sup>33</sup> Der Roman wurde 1998 in Zusammenarbeit zwischen dem Autor, dem Kollektiv „Libraries of the Mind“ und dem Komponisten Karlheinz Essl als „ELEX – Elektronischer Lexikon-Roman“ auf CD-Rom veröffentlicht.



Indem die Schülerinnen und Schüler entweder selbst einen Hypertextroman produzieren<sup>34</sup> oder ihn rezipieren, lernen sie nicht nur Erzählstränge zusammenzubringen und den roten Faden der Erzählung nicht zu verlieren, was beispielsweise bei der Lektüre eines Romans von Theodor Storm oder Jean Paul eine Kompetenz ist, die nicht zu verachten ist. Vielmehr dienen diese Verfahren der Selbsterprobung, der Selbstdifferenzialität und der Selbstreflexion.

### 3.3 Oraliteralität

Die vier Aufgabenfelder des Deutschunterrichts sind Lesen, Schreiben, Sprechen/Zuhören und Reflexion über Sprache. Der Lernplan für den letztgenannten Bereich sieht eine Reflexion über situationsbedingtes Schreiben und den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch vor. Für die Heranwachsenden ist schnell nachvollziehbar, dass sie per SMS, WhatsApp und im Chat anders schreiben und kommunizieren als bei einem im Unterricht oder in einer Klassenarbeit verfassten schriftlichen Text. Welche Versprachlichungsstrategien sie aber benutzen und inwieweit ihre Texte der medialen und konzeptionellen Mündlich- oder Schriftlichkeit (Koch/ Oesterreicher) entsprechen, ist ihnen nicht klar. Eine Analyse eigener Texte aus SMS und Chat führt sie ein in sprachwissenschaftliche Termini und lässt sie erkennen, dass die Wahl des Mediums auch die Kommunikation beeinflusst. Bei der Lektüre eines E-Mail- oder Chatromans können sie dann anhand der gelernten Termini die „Unterhaltung“ untersuchen und über die Sprache der Figuren eine Charakterisierung erstellen und Versprachlichungsstrategien aufdecken. In Glattauers E-Mail-Roman „Gut gegen Nordwind“ vollzieht eine Figur im Roman selbst dieses Verfahren. Leo charakterisiert Emmi über ihre Schreibweise, und als sich später ihr Ehemann einschaltet und Emmi ebenfalls charakterisiert, zeigt sich, wie richtig Leo lag. In den Jugendromanen „Im Pyjama um halb vier“ von Engelmann und Leonhardt und „David Tage, Mona Nächte“ von Steinhöfel und Tuckermann wird aber auch deutlich, wie leicht sich jemand hinter der Sprache und dem Computer verstecken kann und vorgibt, jemand ganz anderes zu sein. Damit kann eine sprachliche Untersuchung zur medienreflexiven Arbeit ausgedehnt werden und durch eine sprachkritische Arbeit an den Romanen bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für die „problematischen Facetten virtueller Identitäten bzw. ihrer spielerischen Erprobung“<sup>35</sup> geschaffen werden.

---

<sup>34</sup> Gute Erfahrungen mit der Produktion von Hypertextromanen schon in der Grundschule haben Maiwald, Leubner und Schilcher gemacht. Maiwald (2013), Leubner (2001), Schilcher (1999) u. (2001a).

<sup>35</sup> Frederking (2004) 157.

### 3.4 Medial unterstützte adaptive Lehr-/Lern-Prozesse

Die Veränderung der Gegenstände im Deutschunterricht und der Einbezug von Computer, Internet und Web 2.0 erzwingen auch eine Neugestaltung des Lehr- und Lernprozesses. Lisa Rosa hat in ihrem Beitrag zum „Neuen Lernen mit Medien“ das „alte“ und „neue“ Lernen und Lehren gegenübergestellt: Dem herkömmlichen linearen Denken in Kausalketten, ausgehend von einer lehrerzentrierten Kommunikation („einer an alle“), stellt sie das netzförmige, interaktive Denken gegenüber, das lernerzentriert ist und durch eine Internetkommunikation („alle an alle“) eine neue Lernkultur beschreibt. Zu dieser neuen Lernkultur gehört auch, dass die Lernenden sich die Materialien selbst beschaffen, sie auswählen und beurteilen und sie die Gegenstände und Ziele ihres Lernens selbst bestimmen. Die Lernenden arbeiten multiperspektivisch und intersubjektiv und schaffen eine persönliche Sinnbildung. Demgegenüber stehen vorgegebenes Material und Festlegung der Gegenstände und Ziele des Lernens durch den Lehrer oder die Lehrerin, wodurch ein „objektives“ Denken und eine Aneignung allgemeingültiger Bedeutungen initiiert werden.<sup>36</sup>

Die neue Lernkultur und das „Internet-Denken“ bewirken, dass jeder Benutzer als Produzent von Wissen auftritt (Netzprinzip), sein Denken, Lernen und Handeln selbst steuert. Damit erlangen die Lernenden die Fähigkeit zur eigenen Sinnbildung und zur Kommunikation mit heterogenen Gruppen, zur selbstständigen Problemdiagnostik und -lösung.

Torsten Siever hat in seinem Beitrag „(Neue) Formen des Lernens und Lehrens im Web 2.0“ Vor- und Nachteile der neuen Lernkultur gegenübergestellt.<sup>37</sup> Die neue Lernkultur mit einer Abkehr vom lehrerzentrierten und einer Hinwendung zum lernerzentrierten Unterricht zieht auf beiden Seiten eine Rollenveränderung nach sich. Den Lernenden kommt ein sehr viel höheres Maß an eigenverantwortlichem Lernen zu, wenn sie selbstgesteuert und individuell Gegenstand und Tempo des Lernens bestimmen. Durch fehlende Konzentration und Motivation sowie eine Vermischung von Freizeit- und Lernwelt kann der Lernfortschritt gestört werden, über den auch der Lehrer oder die Lehrerin die Kontrolle verliert. Da das Lernen orts- und zeitunabhängig stattfindet, wird es schwer, Ergebnisse zu bewerten, da nicht nachvollziehbar ist, wessen Ergebnis eingereicht wurde. Während einerseits durch das Lernen im Web 2.0 die Medienkompetenz der Lernenden gefördert wird, kann andererseits aber auch die nun Allgegenwärtigkeit des Computers kritisch betrachtet werden.

Siever sieht die neue Lernkultur dabei nicht als Ersatz, sondern bemerkt verstärkt, dass die gewählte Methode und Lernkultur vom Lernziel

---

<sup>36</sup> Rosa (2011) 344.

<sup>37</sup> Siever (2012) 12.

und den Rahmenbedingungen abhängen sollte.<sup>38</sup> Als sinnvolle Formen des E-Learnings betrachtet er das Kommunizieren, Organisieren und Strukturieren, das Nachschlagen und Lernen, das Produzieren und Überprüfen.<sup>39</sup> E-Learning oder Blended Learning als hybrides Lernen mit Einbezug von digitalen Medien stellt eine neue Möglichkeit des individuell von jedem Lerntyp favorisierten Lernens dar (Personal Learning Environment). Kritik an dieser neuer Lernkultur äußerte unter anderen Kepser<sup>40</sup>.

Gerade in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern hegt man große Bedenken an dieser Form des Lehrens und Lernens, denn gerade in diesen Fächern geht es weniger um die Vermittlung von Fakten, sondern eher um das (literarische) Gespräch, die Diskussion, die Meinungsbildung und die kritische Interpretation. Dennoch lassen sich auch im Fach Deutsch Möglichkeiten finden, „blended“ zu unterrichten. Neben dem Begriff „Blended Learning“ hat sich im schulischen Bereich der Begriff „Flipped Classroom“ (umgedrehter Unterricht) etabliert.<sup>41</sup> Hausaufgaben und Stoffvermittlung sind insofern vertauscht, als die Lerninhalte zu Hause von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden und die Anwendung in der Schule geschieht. In der Präsenzphase bleibt dann mehr Zeit für das Gespräch, die Diskussion und die (auch schriftliche) Interpretation, die wiederum für den Subjektivationsprozess dienlich sind.

Durch die Verlagerung der Lern- und Wissensaneignungsphasen nach Hause können die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt, in ihrem Tempo, zeit- und ortsunabhängig arbeiten. In der Schule steht mehr Unterrichtszeit zur Verfügung für Nachfragen, vertiefte Übungen, handlungs- und produktionsorientierten Unterricht und mehr Textarbeit. Dadurch erfährt der Unterricht eine neue Rhythmisierung. Damit aber die Schülerinnen und Schüler die Inhalte nicht ziellos konsumieren, sollten aus methodischer Sicht Begleitaufgaben gestellt werden: Diese können von Leitfragen bis zu individuellen Auseinandersetzungen mit dem Stoff im Rahmen eines entdeckenden Lernens reichen. Bei den Materialien und Aufgaben können je nach Lerntyp und Leistungsniveau verschiedene Angebote gemacht werden. Ein differenziertes Arbeiten ist hier problemlos möglich und unterstützen so den Subjektivationsprozess, weil jeder Schüler oder jede Schülerin angeleitet ist, sich zu positionieren

---

<sup>38</sup> Siever (2012) 11.

<sup>39</sup> Siehe: Siever (2012) 13–15.

<sup>40</sup> Kepser (2013a).

<sup>41</sup> Im englischsprachigen Raum finden sich für diese Methode auch die Begriffe „Flip Teaching“ oder „Inverted Teaching“.

und sich nicht hinter den Äußerungen anderer verstecken oder sich diesen bloß anschließen kann.<sup>42</sup>

Es konnte gezeigt werden, dass die Offenlegung von Subjektordnungen insofern für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden dient, dass Sensibilität für Diversitäten geschaffen wird, die es zu verstehen, im Sinne einer Ambiguitätstoleranz zu respektieren und für die eigene Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen gilt. Für einen subjektivationsorientierten Unterricht bedeutet dies aber auch, dass der Unterricht selbst diversitätssensibel gestaltet ist, was schon mit der Auswahl der Lektüregegenstände beginnen kann, und allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Subjektivation bereitstellt. Wir konnten auch sehen, dass es vielfältige methodische und literarische Möglichkeiten gibt, Selbsterprobungen, Selbstreflexion und Selbstvergewisserung kreativ-persönlich zu gestalten und zu initiieren, auch durch Medien- und Sprachreflexion einen kritischen Blick auf Identitätsentwürfe zu werfen, die zur Subjektivation genauso beitragen wie moderne, adaptive Lehr-Lern-Arrangements, die ein selbstständiges, individuelles und selbstdifferentiertes Lernen ermöglichen. Es wurde deutlich, dass der Erwerb von Wissen und Können für eine umfassende Bildung nicht ausreicht, sondern nur den Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellt.

---

<sup>42</sup> Vgl. hierzu: Becker (2020).

#### 4. Hermeneutisches Lernen

Als die OECD für die geplanten PISA-Tests einen Maßstab suchte, zog sie das Kompetenzkonzept Weinerts heran, der wiederum in seinem Gutachten ausdrücklich darauf hinwies, dass seine Definition von Kompetenz verkürzt und wissenschaftlich nicht konsensfähig sei,<sup>1</sup> da sie vornehmlich psychologische Kompetenzen messe. Ähnlich wie in den Vergleichsarbeiten an den weiterführenden Schulen (DVA, VERA) wird bei den PISA-Tests geprüft, ob Informationen aus einem Text entnommen werden können, aber nicht, ob die Textaussage auch verstanden ist. Zu unterscheiden ist aber im Deutschunterricht zwischen einer generellen Leseverstehenskompetenz und kontextlosem Einzelwissen und einer kontextbezogenen literarischen und literarästhetischen Verstehens- und Urteilskompetenz. Frederking, Roick und Steinhauer beispielsweise unterscheiden deswegen in ihrer Studie „Literarische Urteilskompetenz“ (LUK) von 2008 zwischen diesen beiden Bereichen.<sup>2</sup> Denn literarische Kompetenz meint nicht nur Lesekompetenz. Abraham fasst unter den Begriff „poetische Kompetenz“ literarische Rezeptionskompetenz, literarästhetische Kompetenz und literarische Handlungskompetenz.

Literarische Kompetenz ist für Abraham „nicht *mehr* als Lesekompetenz, sondern etwas anderes“<sup>3</sup>, denn sie gehörten zwei unterschiedlichen kulturellen Praxen an: Lesekompetenz benötige man in Alltagsdiskursen, für literarische Diskurse aber sei eine literarische Kompetenz erforderlich. Gegenüber stünden sich „Literacy“ und „literarische Kompetenz“. „Literacy“ ist im Angelsächsischen ein praktisch orientierter Sammelbegriff für (messbare) Lese-, Schreib- und Hörfähigkeiten sowie für das Wissen zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur ökonomischen Existenz.<sup>4</sup> Dies steht dem deutschen, philosophisch orientierten Bildungsbegriff in der Tradition Humboldts entgegen, der literar-ästhetische Bildung und Persönlichkeitsentwicklung umfasst, die zu Kritikfähigkeit führen und im Rekurs mit der Umwelt angewendet werden. Abraham schlägt nun vor, statt von literarischer von „poetischer Kompetenz“ zu sprechen, da dieser Begriff sich dann nicht nur auf literarische Texte, sondern auf alle Medien mit „Zeug zur Poesis“<sup>5</sup> beziehen ließe. Die „poetische Kompetenz“ lässt sich nach Abraham in drei sich überlappende Bereiche auffächern: Mit literari-

---

<sup>1</sup> Vgl. Weinert (1999).

<sup>2</sup> Frederking/Roick/Steinhauer (2011).

<sup>3</sup> Siehe: Abraham (2008) 17. Vgl. auch Kämper-van den Boogaart (2005) 29, der ebenfalls einen „Konfliktpunkt zwischen den Zielsetzungen von Leseförderung und literarischer Bildung“ sieht.

<sup>4</sup> Vgl. OECD (2000) X.

<sup>5</sup> Abraham (2005) 20.

scher Rezeptionskompetenz bezeichnet Abraham die Fähigkeit, Textinhalte zu verstehen, mit einer literarisch-ästhetischen Kompetenz könnten Formen und Gestalten erkannt werden, zu denen man Nähe (Identifikation, Empathie) und kritische Distanz besitze. Unter literarischer Handlungskompetenz versteht Abraham Anschlusskommunikationen in Form von Gesprächen, Diskussionen, kreativen Schreibaufträgen. Es zeigt sich in Abrahams Modell der Unterschied zum angelsächsischen Literacy-Begriff, aber auch, dass durch den Erwerb einer poetischen Kompetenz Bildung im Humboldt'schen Sinne noch nicht erreicht ist. Die erworbene poetische Kompetenz ist nur Ausgangspunkt für Bildung im philosophischen Sinne: Mittels eines Textverständnisses (poetische Kompetenz) und einer Auseinandersetzung mit dem Dargestellten können Prozesse in Gang gesetzt werden, die zu Selbstreflexion, Selbsterkenntnis und Selbsttransformation führen. Dieser Schritt unterbleibt aber im gegenwärtigen kompetenz- und nicht bildungsorientierten Unterricht. Dies führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler nicht verstehen, wozu sie sich mit Texten auseinandersetzen sollen und wozu Text-, Gattungs- und Literaturgeschichte wissen denn nützt.

Eine Studie von Anita Schilcher bei Schülerinnen und Schülern der neunten und zehnten Klasse zeigt genau dies: Die Lernenden haben „keine klare Vorstellung davon, worin die Ziele der Auseinandersetzung mit Literatur bestehen“<sup>6</sup>. Lange Zeit, vielleicht zu lange, haben Diskussionen über den „guten Unterricht“ die „Frage nach den literarischen Lernprozessen der Schüler [...] vernachlässigt“<sup>7</sup>, so Schilcher. Schilcher richtet jetzt aber nicht den Blick auf das Ziel der Bildung, sondern gewissermaßen zurück, indem sie fordert, dass die Lehrer und Lehrerinnen klarer machen müssten, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit eine Aufgabe als bewältigt gilt und welche Kriterien und Fragestellungen an einen Text gestellt werden können, damit ein Verstehensprozess einsetzt.

Schilcher und Pissarek sehen eine „literarische Kompetenz“ als „Voraussetzung für lebenslange literarische Bildungsprozesse“<sup>8</sup>, ähnlich wie Spinner<sup>9</sup> und Kammler<sup>10</sup>, die ebenfalls Modelle für die Entwicklung einer literarischen Kompetenz entwickelt haben, mit denen die Schülerinnen und Schüler „Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können“<sup>11</sup>. „Lebenslange Bildungsprozesse“ werden hier aber nicht im Humboldt'schen Sinne anvisiert, sondern im Sinne von spiralcurricularem Kompetenzerwerb bis zum Abi-

---

<sup>6</sup> Schilcher/Pissarek (2015) 28.

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> Schilcher/Pissarek (2015) 34.

<sup>9</sup> Spinner (2006).

<sup>10</sup> Vgl. Kammler (2006) u. (2010).

<sup>11</sup> Spinner (2006) 7.

tur. Schilchers und Pissareks Modell ist insofern neu, als dass sie ein heuristisches Modell für die Entwicklung einer derartigen Kompetenz bereits von der Grundschule an vorgestellt haben und dass sie eine neue, angepasste Aufgabenkultur fordern. Sie schlagen vor, dass Aufgaben zu Texten so zu verfassen sind, dass die Schülerinnen und Schüler eine „Erfolgswahrscheinlichkeit der Lösung“<sup>12</sup> haben. Dazu schlagen sie Aufgaben auf verschiedenen Niveaustufen vor.<sup>13</sup> Ziel des Modells ist es, dass die Lernenden ein „Handlungswissen“<sup>14</sup> erwerben, das auf ein breit gefächertes Textcorpus anwendbar ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, Fragen an den Text zu stellen und mit Hilfe ihres „Handlungswissens“ oder den an die Hand gegebenen „Werkzeugen“ die Fragen beantworten zu können. Denn Gattungswissen an sich, als bloßes deklaratives Wissen, sei noch keine literarische Kompetenz, so Schilcher und Pissarek. Es werde erst zu einer solchen, wenn es für das vertiefte Verstehen eines Textes genutzt werden könne und selektiv und spezifisch verwendet werde.<sup>15</sup>

Zur literarischen Kompetenz gehört es [...], aus einem potentiellen, extensiven Fragenkatalog nur diejenigen Fragen auszuwählen, die für die Interpretation eines spezifischen Textes gewinnbringend sind.<sup>16</sup>

Dieser Fragenkatalog ist anwendbar auf alle Texte, egal ob aus dem kanonischen Bereich oder aus dem der Songkultur.<sup>17</sup> Damit erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Handwerkszeug zur Analyse und Interpretation von Texten ihrer aktuellen Lebensrealität. Die Schwierigkeit beim Aufbau einer literarischen Kompetenz sehen Schilcher und Pissarek darin, dass überhaupt erst ab der achten Klasse klassische, kanonisierte Literatur gelesen wird, so dass nur fünf Jahre für den Kompetenzaufbau Zeit sind, in denen zehn bis fünfzehn Ganzschriften gelesen werden. Deswegen schlagen sie vor, bereits in der Grundschule und in der Unterstufe auf niedrigem Niveau mit dem Aufbau zu beginnen und möglichst auf den in einem Jahr erworbenen Kompetenzen stetig aufzubauen. Bei regelmäßigen und aus anderen Gründen auch sinnvollen Lehrerwechseln bedarf dies guter Absprachen. Das Modell einer literarischen Kompetenz, wie es Schilcher und Pissarek vorschlagen, betrachtet literarisches Verstehen als Gesamt-konstrukt und als ein längerfristiges Lernen. Den Kompetenzaufbau möglichst früh beginnen und sukzessive aufbauen zu lassen, scheint klug und

<sup>12</sup> Schilcher/Pissarek (2015) 10.

<sup>13</sup> Schilcher/Pissarek (2015) 15.

<sup>14</sup> Schilcher/Pissarek (2015) 19.

<sup>15</sup> Vgl. dagegen Spinner (2012) 56ff.

<sup>16</sup> Schilcher/Pissarek (2015) 20.

<sup>17</sup> Schilcher/Pissarek (2015) 23 vermuten, dass die Kompetenzdebatte überlagert wird von einem „älteren Diskurs um Kanonisierung und Wertung von Literatur“.

sinnvoll, insbesondere auch der Ruf danach, den Schülerinnen und Schülern „Werkzeuge“ an die Hand zu geben, die sie auf alle Texte in Auswahl anwenden können, und Aufgaben mehr so zu gestalten, dass die Lernenden auch begreifen, welches Problem zu lösen ist. Das Modell von Schilcher und Pissarek ist allerdings nur ausgerichtet auf die Semiotik eines literarischen Textes, wenngleich sie betonen, dass sie die Aufgabe des Literaturunterrichts darin sehen, Literatur als „Handlungsfeld von individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit erfahrbar zu machen“. Sie sind allerdings der Ansicht, dass sich diese Kompetenzen „im Unterricht nicht prozessorientiert entwickeln lassen“.<sup>18</sup> Schilcher und Pissarek haben ein Modell für ein kumulatives und spiralcurricular angelegtes Textverstehen vorgelegt und Fragen entwickelt, die den Schülerinnen und Schülern helfen, einen literarischen Text in seinen verschiedenen inhaltlichen und strukturellen Dimensionen zu verstehen. Dabei klammern sie das ästhetische Lernen aus sowie den kritischen Umgang mit Literatur. Imagination, Emotion und subjektive Involviertheit sowie kritische Distanz durch das Heranziehen von Kontexten bleiben unberücksichtigt wie auch eine Rückkopplung des Dargestellten auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Schilcher und Pissarek listen in ihrem Modell ähnlich zu den ministeriellen Vorgaben lediglich Einzelfertigkeiten (Kompetenzen) auf, welche die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Ihr Stufenmodell bildet folglich eine normierte Sequenzialität ab und hat damit den „standardisierten Schüler“ im Blick. Bildung und damit Subjektivation wird in einem sequenziellen Lehr-Lernarrangement nicht erreicht, weil die spezifischen Subjektordnungen ausgeblendet werden, die aber zum Verstehen und Lernen essentiell sind. Um zu einem Gesamtverständnis eines Textes zu gelangen, müssen aber die individuellen, sozialen und kulturellen Einflüsse und Kontexte hinzugezogen werden, damit Subjektivation initiiert wird. Schilcher/Pissarek bilden in ihrem Stufenmodell die Kompetenzen ab, die die Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Niveaustufe selbstständig erreichen können. Das führt freilich dazu, dass die Lernenden nur Teilkompetenzen erreichen, aber nicht ein Bildungsziel erreichen. Deswegen wird im Folgenden der Vorschlag gemacht, dass die Lernenden die höheren Niveaustufen durch Anleitung erreichen, aber eben nicht ausgeblendet werden.

Exemplarisch soll nun in einem ersten Schritt an den im Kernlehrplan<sup>19</sup> des Landes Nordrhein-Westfalen formulierten Kompetenzen ge-

---

<sup>18</sup> Schilcher/Pissarek (2015) 13.

<sup>19</sup> Siehe: Kernlehrplan (G8), S. 23–56. Die vier großen Lernbereiche des Faches Deutsch sind Sprechen und Zuhören, Lesen/Umgang mit Texten und Medien, Schreiben, Sprache, die von Bundesland zu Bundesland verschieden heißen, aber substantiell vergleichbar sind. Der Kernlehrplan in Nordrhein-Westfalen bietet eine sehr gute tabellarische Übersicht über die den verschiedenen Lernbereichen



zeigt werden, wie unzureichend der Erwerb dieser Kompetenzen für eine übergeordnete Bildung ist. Dabei wird deutlich werden, dass Texte mit dieser Perspektive als „Vehikel“ dienen, um Kompetenzen zu erreichen, anstatt sie für einen Bildungsprozess zu nutzen. In einem nächsten Schritt soll dann auf Basis des Modells von Schilcher und Pissarek ein Modell für den Aufbau einer literarischen Bildungskompetenz aufgezeigt werden.

Bei der Romanlektüre im Unterricht können Kompetenzen aus allen Lernbereichen entwickelt werden: Selbstverständlich gelingt es bei der Briefromanlektüre, Meinungen und Sichtweisen zu diskutieren sowie dazu Stellung zu nehmen (Aufgabenschwerpunkt 6 im Bereich „Sprechen und Zuhören“) oder im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht Texte gestaltend vorzulesen oder szenisch umzusetzen (Aufgabenschwerpunkte 11 und 13 im Bereich „Sprechen und Zuhören“ und Aufgabenschwerpunkt 11 im Bereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“). Auch ist es denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler einen Brief aus dem Roman als Vorlage nehmen und dann frei oder nach der Vorlage erzählen oder einen persönlichen Brief verfassen (Aufgabenschwerpunkte 2 und 9 im Bereich „Schreiben“). Im Bereich „Reflexion über Sprache“ kann an einem mehrperspektivischen Briefroman das situationsbedingte Schreiben reflektiert werden oder bei der Lektüre von Briefromanen aus unterschiedlichen Jahrzehnten der Sprachwandel und der Unterschied im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch untersucht werden (Aufgabenschwerpunkte 1 und 8 im Bereich „Reflexion über Sprache“). Dass die Schülerinnen und Schüler bei der Besprechung eines Briefromans üben, ihre eigene Meinung zu formulieren und argumentativ zu belegen sowie Fragen zum Text zu beantworten und Lesetechniken und Lesestrategien erlernen (Aufgabenschwerpunkte 4 und 7 im Bereich „Schreiben“ sowie Aufgabenschwerpunkte 1 und 7 im Bereich „Lesen“), bedeutet aber noch nicht, dass sie das Thema des Textes auch verstanden haben und selbstkritisch und gesellschaftskritisch auch argumentieren können.

Es wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler Einzelfertigkeiten bei der Romanlektüre erwerben, wenn man sich allein an den Kompetenzaufschlüsselungen orientiert, aber diese Einzelfertigkeiten nicht zur Persönlichkeitsentwicklung und Kritik- und Urteilsfähigkeit der Heranwachsenden weitergeführt werden. Dazu müssten im Unterricht noch andere Lernprozesse initiiert werden, die aber in der Kompetenz-



---


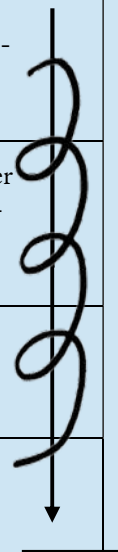
zugeordneten Aufgabenschwerpunkte über alle Jahrgangsstufen hinweg, die zudem nummeriert sind, so dass im Folgenden leicht auf sie verwiesen werden kann. Da in den Lehrplänen der anderen Bundesländer keine signifikanten Abweichungen zu vermerken sind, genügt es, exemplarisch am Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen zu überprüfen, welche Aufgabenschwerpunkte mit Hilfe der Lektüre eines Briefromans abgedeckt werden können.



aufschlüsselung nicht zu finden sind und dann gewissermaßen „on-top“ von den Lehrenden anvisiert werden müssten.

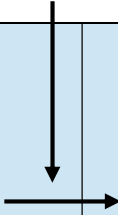
Daher soll nun im Folgenden paradigmatisch für den Briefroman ein Modell entwickelt werden, das auf Basis von Schilchers und Pissareks Niveauekonzept den Aufbau einer literarischen Verstehenskompetenz ermöglicht und ein übergeordnetes Bildungsziel im Blick hat. Dies stellt einen „Vermittlungsversuch zwischen Kompetenzorientierung und (literarischem) Bildungsanspruch“ dar. Das überarbeitete Modell spezifiziert die (Verstehens-)Insel „Verstehen III“ im Modell des subjektivationsorientierten Literaturunterrichts, das im dritten Kapitel vorgestellt wurde. Dafür wird das Modell von Schilcher und Pissarek modifiziert, indem Dimensionen hinzugefügt werden, die Kompetenzen auf den jeweiligen Niveaustufen benennen, welche die Schülerinnen und Schüler alters- und wissensmäßig selbstständig erreichen können. Die Kompetenz aber auf der höchsten, vierten Stufe wird durch Anleitung erreicht und nicht einfach ausgeblendet. Dies wird durch den schwarzen Pfeil verdeutlicht. Die Spirale verdeutlicht, dass die Schülerinnen und Schüler ihr exemplarisch erworbenes Kontext- und Analysewissen in einer hermeneutischen Schleife, bzw. besser Spirale, in anderen Lernsituationen wieder aufrufen, vertiefen und weiterentwickeln. Stufenmodelle bilden einen hermeneutischen Lehr-Lern-Prozess nicht ab, weil sie in ihrer Logik einer normierten Sequenzialität folgen. Dies wird durch die rekursiven Pfeile zu durchbrechen versucht. Ergänzt wird zudem eine Spalte, in der das übergeordnete Bildungsziel benannt wird. Sicherlich ließen sich leicht noch weitere Dimensionen hinzufügen, so dass sich aus der Summe der verschiedenen Dimensionen eine ganzheitliche Bildung ergibt. Hier werden aber nur die für den Briefroman als Unterrichtsgegenstand relevanten Dimensionen aufgeführt. Das Modell soll nicht suggerieren, dass in jeder Unterrichtsstunde oder in jeder Unterrichtssequenz immer alle Dimensionen gleiche Berücksichtigung finden und dass die Dimensionen nacheinander abgearbeitet werden müssen. Vielmehr wird wohl im Unterricht eine integrative Herangehensweise eingenommen und wird der Fokus dann auf zwei Dimensionen gelegt werden. Ziel eines schrittweisen Kompetenzaufbaus ist es, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbst in der Lage sind, Fragen an einen Text zu stellen. Mit diesem Handwerkszeug sollten die Schülerinnen und Schüler spätestens auf Niveau drei und vier in der Lage sein, selbst Untersuchungskriterien für Texte auszuwählen, die sie zuvor kennengelernt haben. Am Ende der Oberstufe steht dann die Fähigkeit, Texte kontextbezogen selbstständig zu verstehen. Bis dahin sollen sie diese Ziele unter Anleitung erreichen. Die einzelnen erworbenen Kompetenzen aber dienen nicht allein dem Erwerb von Textverstehenskompetenz, sondern der Subjektivation, die Ziel eines bildungsorientierten Unterrichts ist.

Ein Katalog, der mediale Form, Sprache, Figurentypen, kultur- und literaturgeschichtlichen Kontext sowie die Entwicklung einer Identität in den Blick nimmt, könnte in Bezug auf Briefromane dann folgendermaßen aussehen (sicherlich ließe sich dieses Modell leicht auf andere Textsorten übertragen):

Dimension	Niveaustufen	Selbstständig zu erreichende Kompetenzen	Bildungsziel	
<b>Form / Medium</b>	Niveau 1 (Klasse 1-4)	Gattungsmerkmale eines Briefs erkennen		Die kommunikative Funktion von Texten verstehen und selbstständig anwenden.
	Niveau 2 (Klasse 5-7)	Abweichungen von Gattungsmerkmalen erkennen		
	Niveau 3 (Klasse 8-10)	Brieffolge und Erzählstränge unterscheiden und andere Ordnungsmerkmale identifizieren		
	Niveau 4 (Klasse 11-12)	Form inhaltlich deuten		
<b>Sprache</b>	Niveau 1 (Klasse 1-4)	zwischen Alltags- und Kunstsprache unterscheiden		Sprachliche Darstellungen in syn-/diachroner Perspektive deuten und selbstständig anwenden.
	Niveau 2 (Klasse 5-7)	Semantik und Syntax untersuchen und verstehen		
	Niveau 3 (Klasse 8-10)	Figurensprache deuten		
	Niveau 4 (Klasse 11-12)	Sprache als Ausdruck eines Individuums zu einer ganz bestimmten Zeit deuten		

<b>Figuren</b>	Niveau 1 (Klasse 1-4)	Merkmale und Funktionen von Figuren erkennen, zwischen impliziter und expliziter Charakterzuschreibung unterscheiden		Das Eigene und Fremde kennen und eine Ambiguitätstoleranz entwickeln.
	Niveau 2 (Klasse 5-7)	Entwicklung der Figuren erkennen, zwischen Fremd- und Eigencharakterisierung unterscheiden		
	Niveau 3 (Klasse 8-10)	Figurenkonstellation interpretieren		
	Niveau 4 (Klasse 11-12)	Figuren als Modelle / Repräsentanten einer Zeit erkennen und interpretieren		
<b>Kultur</b>	Niveau 1 (Klasse 1-4)	kulturelles Wissen als Hilfe für das Verständnis der dargestellten Welt erkennen		Eine kulturelle Identität entwickeln und selbstreferentiell beurteilen.
	Niveau 2 (Klasse 5-7)	kulturelles Wissen über die eigene Erfahrungsgewandlung hinaus erweitern		
	Niveau 3 (Klasse 8-10)	relevantes kulturelles Wissen für die Textdeutung nutzen		
	Niveau 4 (Klasse 11-12)	Texte im kulturgeschichtlichen Kontext interpretieren		

<b>Literatur/ Gattungs- geschichte</b>	Niveau 1 (Klasse 1-4)	Unterschiede in Form und Inhalt ausgewählter Briefromane erkennen		Text-Welt und Ich-Welt in Beziehung setzen und eine kulturelle Identität entwickeln.
	Niveau 2 (Klasse 5-7)	Differenzen auf bestimmte Epochen und Zeitumstände zurückführen (Brief, Telegramm, SMS)		
	Niveau 3 (Klasse 8-10)	literatur- und gattungsgeschichtliches Wissen für die Deutung des Textes nutzen; Anspielungen auf andere Werke, Mythologie etc. erkennen und interpretieren		
	Niveau 4 (Klasse 11-12)	Texte im literatur- und gattungsgeschichtlichen Kontext interpretieren		
<b>Identität</b>	Niveau 1 (Klasse 1-4)	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Figuren und Lesern erkennen		Subjektordnungen kritisch reflektieren und Position beziehen.
	Niveau 2 (Klasse 5-7)	soziokulturelle Hintergründe als Bedingung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen		
	Niveau 3 (Klasse 8-10)	Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf soziokulturellen Kontext zurückführen		

	Niveau 4 (Klasse 11-12)	Handlungsoptionen der Figuren reflektieren und auf die eigene Lebenswelt übertragen	
<b>Subjektivierung im bildungsorientierten Deutschunterricht</b>			

Die in diesem Modell niveaudifferenziert ausgewiesenen medien-, kultur-, sprach- und gesellschaftsgeschichtlichen Dimensionen werden im Folgenden skizzenhaft in Bezug auf den Briefroman konkretisiert. Zugleich erfolgt hier ein Rückblick auf die ausgewählten Briefromane und deren Bedeutung innerhalb der Geschichte der Subjektivierung.

### *Dimension Form/Medium*

Das Verfassen von Privatbriefen, die in ihrer Struktur und in ihrem Inhalt nicht den Vorgaben von Briefstellern folgten, sondern Natürliches in Ausdruck und Form anstrebten, revolutionierte die Privatkorrespondenz und den Literaturmarkt. Die Gattung des Briefromans konnte in dieser Folge überhaupt erst entstehen und war als Genre Ausdruck für ein Lebensgefühl in der Empfindsamkeit („Geschichte des Fräuleins von Sternheim“, „Die Leiden des jungen Werther“). Als am Ende des 19. Jahrhunderts das Telegramm den Brief in einigen Bereichen ablöste, änderte sich nicht nur die Sprache, sondern wurde auch die Privatheit einer intimen Kommunikation zum ersten Mal aufgebrochen, allein dadurch, dass Recodierer in der Telegrammstation den Text zwangsweise lesen mussten. Das neue Medium fand Einzug in die Literatur. Else Lasker-Schülers Roman „Mein Herz“ arbeitet mit der Schnittstelle von Privatheit und Öffentlichkeit, indem sie die Caféhausszene in Berlin beschreibt, dies in der Zeitschrift veröffentlicht, die in dem Café gelesen wurde, und Briefe, Postkarten und Telegramme an ihren Ehemann schickt, die alle mitlesen konnten. Die Montage von verschiedenen Textgattungen und verschiedenen aufgefassten Ichs kann als Bild der avantgardistischen Moderne gelten. Gesteigert wird dies in der Gegenwart des 21. Jahrhunderts durch die E-Mail und den E-Mail-Roman. Im Ernstfall für alle mitlesbar, wird die E-Mail zu dem neuen massentauglichen „Redeinstrument“, das durch neuere Technologien wie WhatsApp oder Skype noch weiter vorangetrieben wird. Es entsteht das Bild von einer Gesellschaft im Web 2.0, die sich ununterbrochen mitteilt und dies dank der neuen Technologie auch kann.

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Funktionen von Textgattungen zu verstehen und die Medienwahl als „cue“ für die Aussage eines Textes und dessen kulturgeschichtliche Bedeutung zu erfassen.

### *Dimension Sprache*

Veränderungen des Mediums, das zum Austausch von Informationen gewählt wird, führen zum Wandel der Sprache. Als es den Menschen im 18. Jahrhundert wichtig war, nicht nur auf ihren Verstand zu hören und ihn zu benutzen (Aufklärung), sondern auch frei und ungezwungen ihre Gedanken und Gefühle äußern zu können, entwickelt sich in der Empfindsamkeit eine Sprache, die von Bildreichtum, aufgeladenen Metaphern und emphatischen Ausrufen lebte. Die Frustration über die nicht erreichten Veränderungen in der Gesellschaft ließ die Menschen einen Rückzugsort suchen, der oft ideal überformt war und in einer surrealen Welt oder nur im Traum existierte. Die Romantiker suchten fernab der Gesellschaft eine neue Ausdrucksform und fanden sie in einer poetischen Verklärung der Wirklichkeit: Gedichte und Volkslieder, Märchen und Romane zählten zu den bevorzugten Genres, die eine poetische Sprache benutzten („Godwi“, „Hyperion“). Der Telegrammstil in der beginnenden Moderne bildete den Zeitgeist der Menschen ab und stellte den Anfangspunkt einer schnell voranschreitenden Entwicklung hin zu SMS und WhatsApp dar: Das Bedürfnis nach Abkürzungen verweist auf den Menschen, der in weniger Zeit mehr erreichen will oder muss („Gut gegen Nordwind“). Gleichzeitig ereignet sich in der Postmoderne und Gegenwart eine Durchmischung der Sprache: Neben Dialekten nehmen Anglizismen und Nachahmungen von Satzbau und Wortwahl beispielsweise türkischsprechender Menschen in Deutschland einen großen Raum im sich stets entwickelnden Sprachsystem ein. Das 21. Jahrhundert besitzt einen hybriden Sprachstil („Liebesmale, scharlachrot“). In einer historischen Perspektive kann so der Sprachwandel untersucht werden sowie Unterschiede im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch. Insbesondere bei den aktuellen Briefromanen, die sich moderner Kommunikationsmethoden wie E-Mail, Chat oder SMS bedienen („Gut gegen Nordwind“, „Im Pyjama um halb vier“), kann so ein Bewusstsein für Sprachgebrauch und Schreibstil und deren Inszenierungsstrategien im situationsbedingten Schreiben bei den Schülerinnen und Schülern gefördert werden, was sie in alltäglichen Begegnungssituationen anwenden können.

### *Dimension Figuren*

Viele Figuren aus den Briefromanen sind auf der Suche nach ihrem Platz in der Gesellschaft, worin gerade die Schülerinnen und Schüler in der Pu-



bertät eine Parallele sehen. Viele Briefromane thematisieren Liebe, Freundschaft, Hindernisse für das persönliche Glück. Einige behandeln aber auch historische und gesellschaftliche Probleme: Liebes- versus Standesheirat („Geschichte des Fräuleins von Sternheim“, „Amanda und Eduard“, „Menander und Glycerion“), Beschränkungen im Kaiserreich, im DDR-Staat, in der arabischen Welt („Mein Herz“, „Alles, alles Liebe“, „Der Klassenfeind und ich“, „Die Girls von Riad“), Spiel mit der Anonymität im Internet („Gut gegen Nordwind“, „Im Pyjama um halb vier“). Die Schülerinnen und Schüler werden mit Themen berührt, die sie selbst etwas angehen oder in die sie sich leicht hineinversetzen können. Denn die Briefe oder E-Mails in den Romanen wirken durch ihre Form real, obwohl sie fiktiv sind. Dadurch wird die Distanz zwischen dem Leser der zweiten Instanz und dem Briefschreiber reduziert und fühlt sich der Leser der zweiten Instanz gleichzeitig subversiv mit in das Geschehen hineingezogen, da er sich selbst angesprochen fühlt oder wegen der Ich-Perspektive des Briefs sich mit dem Briefschreiber identifizieren kann. Das hohe Identifikationspotential mit den Figuren im Briefroman lässt die Schülerinnen und Schüler selbst über Intimes leichter nachdenken, wenn es auch einigen, meistens Jungen, schwerfällt, über Themen wie Liebe und Partnerschaft zu sprechen. Darüber hinaus werden im multiperspektivischen Briefroman verschiedene Sichtweisen auf eine Sache verhandelt, so dass die Schülerinnen und Schüler Kritikfähigkeit, Toleranz und Offenheit entwickeln müssen bei der Beurteilung der verschiedenen Sichtweisen.

Die Figuren in den Briefromanen sind als Modelle einer Zeit zu verstehen. Da sind beispielsweise der empfindsame Verliebte (Werther), die rationale Ehefrau (Sophie von Sternheim), der zurückgezogen lebende Träumer (Godwi), die emanzipierte Frau (Glyceria, Else Lasker-Schüler), orientierungslose und im Internet nach Verbindung suchende Männer und Frauen (in den Romanen von Glattauer und Varatharajah). Die Schülerinnen und Schüler empfinden Nähe oder Distanz zu den Figuren, aber lernen, die Figuren in ihrem historischen Kontext zu verstehen und zu beurteilen.

### *Dimension Kultur*

Eine Mediengesellschaft, die immer online ist und immer am „Zahn der Zeit“, in der jeder Autor und Leser zugleich ist und dank der Anonymität im virtuellen Netz zwischen verschiedenen Identitäten auswählen kann, muss für sich in Kauf nehmen, kontingent und hybrid zu sein. In der globalen Vernetzung des Internets gibt es keine Staatsgrenzen, die einen Austausch verhindern. Auch die politischen Staatsgrenzen stellen kein Hindernis mehr dar für einen kulturellen, transeuropäischen Austausch.

Bild der Moderne ist das Smartphone, das jeder bei sich trägt, gleich welcher Nation, Kultur, Ethnie und welchem Geschlecht er angehört. Utensilien waren auch in der Geschichte oft politisches und kulturelles Statement. Die Mode und Kleidung beispielsweise diente schon immer als Marker. Dass die Werthertracht originär aus England kam, die dort der Landadel trug, um sich vom Pomp im absolutistischen Frankreich abzugrenzen und die „Ideas of Liberty“ zu zeigen, ist für das Verständnis der Epoche bedeutsam. England gilt als Geburtsstätte der Empfindsamkeit. Frauen trugen zum ersten Mal am Ende des 19. Jahrhunderts Hosen und erfuhren viel Kritik in der Gesellschaft. Else Lasker-Schüler beispielsweise trat in der Berliner Öffentlichkeit in Haremshose auf und ließ auch ihre Figuren in ihren Texten („Mein Herz“) diese tragen. Es war aber ein epochales Moment, bereitete er doch die Frauenbewegung und Gleichberechtigung der Frau entscheidend vor. Zu Recht nannte man diese Zeit „Avantgarde“.

Oft werden im Schutzraum der Literatur Gegenpositionen zu aktuellen Ereignissen oder politischen Haltungen formuliert. Goethes „Werther“ wendet sich gegen den Absolutismus, „Mein Herz“ von Else Lasker-Schüler gegen das Kaiserreich, Walter Jens in seinem Roman „Herr Meister“ gegen die verstaubte Nachkriegsgesellschaft, „Alles, alles Liebe“ von Barbara Honigmann gegen den Muff des DDR-Regimes. Der Roman, ureigene Gattung der und für Frauen, wird zum Sprachrohr der Emanzipation und Gleichberechtigung der Frau: Die Romane „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“, „Amanda und Eduard“, „Mein Herz“, „Alles, alles Liebe“ beschreiben diesen Weg anschaulich. In einer historischen Perspektive gelingt den Schülerinnen und Schülern die Beurteilung der Jetzt-Zeit bzw. ihrer eigenen Subjektordnungen.

### *Dimension Literatur-/Gattungsgeschichte*

Damit die Schülerinnen und Schüler die vierte Niveaustufe erlangen, benötigen sie neben Textanalysewissen literarhistorisches und gattungspoeologisches Kontextwissen sowie Autoren- und intertextuelles Wissen. Dieses Wissen befähigt sie, Inhalt und Form zusammenzubringen und die Bedeutung des Textes in diachroner und synchroner Perspektive zu beurteilen. Gleichzeitig reflektieren die Schülerinnen und Schüler über die kommunikative Funktion der Textsorte Briefroman: Der Briefroman hat nicht nur eine poetische Funktion, sondern auch eine selbstdarstellende und informierende. Indem den Schülerinnen und Schülern bewusst wird, dass das Briefe schreibende Ich sich selbst reflektiert, aber in der Reflexion auch seine Subjektordnungen reflektiert und bewertet, begreifen sie, dass Ich und Welt in einem Zusammenhang stehen. Die Schülerinnen und Schüler verstehen auch, dass auch sie in ihrer Alltagswelt jede Ichäuße-

rung auf ihre Funktion hin untersuchen sollten: Welche Funktion hat der Facebook- oder Instagram-Eintrag? Selbstdarstellende, werbende, informierende, kritisierende, manipulierende, ...? Die Schülerinnen und Schüler erwerben durch die Beschäftigung mit Textfunktionen Kritik- und Urteilsfähigkeit.

### *Dimension Identität*

Die Begegnung mit Literatur fördert die Ich-Entwicklung und Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise und trägt zur Sozialisation und Enkulturation der Heranwachsenden bei. Sie begegnen im Literaturunterricht Texten, in denen Probleme und Fragen aufgeworfen werden, die sie selbst etwas angehen, die ihre Perspektive erweitern, sie eine andere Perspektive einnehmen und sie mit Fremdem sich auseinandersetzen lassen.<sup>20</sup> Der Literaturunterricht bietet den Schülerinnen und Schülern Orientierung, Halt und Perspektiverweiterung und gibt ihnen Raum zur Herausbildung ihrer Urteils- und Kritikfähigkeit.

Bei der Lektüre eines Briefromans fällt den Schülerinnen und Schülern sehr schnell auf, dass der Briefschreiber auf Geschehnisse aus seiner Lebenswirklichkeit Bezug nimmt und diese verarbeitet. Sie erfahren, dass Literatur ein Kind ihrer Zeit ist, und lernen, den Roman entsprechend als Zeugnis einer bestimmten Lebenswirklichkeit zu lesen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ihrer Lebenswirklichkeit aufweisen. Sie können untersuchen, wie sich die Sprache und der Ausdruck verändert haben, ob und wie sich angesprochene gesellschaftliche Probleme gelöst oder verändert haben, wie sich die Form des Romans gewandelt hat. Dadurch wird bei den Schülerinnen und Schülern Literaturgeschichtswissen aufgebaut, das sie im Folgenden dazu befähigt, selbst Romane unter den gegebenen Gesichtspunkten historisch zu lesen und zu deuten. Darüber hinaus entstehen Fragen zu kulturellen Unterschieden und Auffassungen in diachroner und synchroner Betrachtung, die für die Interpretation des Romans herangezogen werden müssen und in einer generellen Beschäftigung mit kultureller Alterität und Identität und einer Kritik an eigenen Subjektordnungen so münden kann.

Bei der Ausdifferenzierung der verschiedenen Dimensionen wird deutlich, dass für das Erreichen des vierten Niveaus immer Kontextwissen bzw. Fachwissen notwendig ist und dass sich Dimensionen überlagern. Die Dimensionen können zwar analytisch getrennt werden, aber müssen sowohl für eine Gesamtinterpretation zusammenfließen als auch für das Ziel der Subjektivation.

---

<sup>20</sup> Vgl. Rösch (2013b).

## VI. Briefroman, Subjektivierung und Bildung

An den literarischen Figuren der ausgewählten Briefromane zeigte sich über die Jahrhunderte hinweg, wie sehr das Individuum bei der Ausformung seiner Identität eingebunden war in die sozialen, kulturellen, geschichtlichen und medialen Entwicklungen seiner Zeit, die mit Reckwitz als Subjektordnungen und Subjektkulturen bezeichnet wurden (vgl. **Kapitel IV**). An epochemachenden Punkten galt es, ein größeres Maß an Freiheit in unterschiedlichsten Bereichen einzufordern, in entworfenen Gegenräumen sein Ich auszuleben und über die Bildung und Ausformung seines Ichs nachzudenken. Die Form des Briefromans schien hier das geeignete Medium, da es Vertraulichkeit mit dem Briefpartner suggeriert, den Briefschreiber das Innere seines Ichs aussprechen und in der Verzahnung mit anderen Figuren die Bedingungen des Selbst deutlich werden lässt. Unter Rückgriff auf Meads Unterscheidung zwischen den beiden Polen „I“ und „Me“, der persönlichen und sozialen Seite der Identität, und der Annahme, dass künstlerische Werke den Aushandlungsprozess zwischen diesen beiden Polen ästhetisch verarbeiten, wurden die Briefe bzw. Briefromane als Egodokumente verstanden, die der historischen Subjektform als Medium dienten für Selbstreflexion, Selbstvergewisserung, Selbstpräsentation sowie Selbstwerdung und so Subjektivierung förderten.

Die formalen und stilistischen Eigenheiten der Gattung des Briefromans, insbesondere die Oraliteralität der Texte, unterstützen, so konnte in **Kapitel III** gezeigt werden, den Selbst-Dialog, den Dialog mit den literarischen Briefpartnern und die historische Kommunikation mit den Lesern der zweiten und dritten Instanz. Dabei zeigte sich auch, dass Subjektivierung nicht immer in dem Maße gelingen kann, wie sich die literarische Subjektform das wünschte, beispielsweise wenn es durch Rahmungen und Setzungen der Subjektordnungen daran gehindert wird oder die Anforderungen des Ichs mit denen der Gemeinschaft nicht vereinbar waren oder das Ich nicht den Mut und die Kraft aufwenden konnte und den Weg in die Vereinzelung gewählt hat. Als Querschnittsthemen ergaben sich die Emanzipation des weiblichen Subjekts, Kritik am politisch-gesellschaftlichen Raum, Visionen vom „Dritten Raum“, Transformationen der Gattung, Liebesbeziehungen als Bild für das Verhältnis zwischen Subjektform und Subjektordnung, die Sprache als Bild für den Zeitgeist und die jeweilige Funktion der Egodokumente für die Subjektivierung (vgl. Kapitel IV. 8).

Die Entwicklung und Ausprägung von Identität, die Subjektivierung, gehört zu den großen schulischen Aufgaben, die bereits Humboldt im 19. Jahrhundert formuliert hatte und die in der gegenwärtigen Fachdidaktik weiterhin als wesentlich betrachtet werden. Die Konzeption des identi-

tätsorientierten Literaturunterrichts, wie ihn Volker Frederking<sup>1</sup> in Tradition von Jürgen Kreft<sup>2</sup> und Kaspar H. Spinner<sup>3</sup> vertritt, verbindet Schüler- und Gegenstandsorientierung. Ob der Unterricht und damit der Bildungsprozess von Individuen und Gruppen gelingt, hängt ihrer Ansicht davon ab, „inwieweit sich Lehrende wie Lernende mit ihrer Identität in das Unterrichtsgeschehen einbringen können und gegenseitig akzeptieren“<sup>4</sup>. Daraus ergeben sich weitreichende didaktische Herausforderungen: Es gilt die Subjektordnungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, also die Diversität der Lernenden zu berücksichtigen, die dafür verantwortlich ist, inwieweit jeweils Involvement und Empathie bei der Rezeption künstlerischer Werke beschaffen sind und dafür sorgen, inwieweit sich die Lernenden auf den Gegenstand einlassen und sich in das Unterrichtsgeschehen einbringen können. Sodann gilt es im Diskurs die jeweiligen Subjektordnungen offenzulegen und zu diskutieren, so dass ein gegenseitiges Verständnis und eine gegenseitige Akzeptanz erwachsen. Ferner gilt es zu durchdenken, welche künstlerischen Werke geeignet sind, möglichst vielen Lernenden die Möglichkeit zu eröffnen, am literarischen Medium Subjektivierung zu erfahren. Die gelesene Literatur kann einen Ansatzpunkt für die Schülerinnen und Schüler bieten, ihre Identität zu reflektieren und zu entwickeln, als Medium dienen für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverhältnis sowie zum Nachdenken anregen über die eigene Person, das eigene Leben, die eigenen Werthaltungen, die kulturellen Verwurzelungen und die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen. Dabei können sowohl kanonische Texte der deutschsprachigen Literatur und der Weltliteratur dazu führen, die personale und soziale Identität in ihrer Entwicklung und im Vergleich mit anderen Kulturen zu verstehen, als auch Texte, die altersspezifische Fragen thematisieren und auch Alteritätserfahrungen zulassen. Und auf methodischer Seite gilt es, wiederum in Rückgriff auf Mead, zu durchdenken, dass nicht nur die Rezeption von künstlerischen Werken identitätsfördernd ist, sondern auch die Produktion, weil sie auf kreativ-produktive Art und Weise Raum bietet zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverhältnis, zur Selbstreflexion und Ich-Findung etwa in Form von „Selbst-Narrationen“. Es muss also Gelegenheit im Unterricht gegeben werden, sich auch handelnd-produktiv und personal-kreativ am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen und dadurch Subjektivierung zu erfahren.

In dem in **Kapitel II** vorgeschlagenen Unterrichtsmodell wurden daher vier Phasen bzw. Faktoren für die Subjektivierung innerhalb einer hermeneutischen Lernspirale unterschieden und in ihm verschiedene lernthe-

---

<sup>1</sup> Frederking (2013a).

<sup>2</sup> Kreft (1982).

<sup>3</sup> Spinner (1980a)

<sup>4</sup> Frederking (2013a) 431.

oretische Ansätze vereint, da Subjektivierung sowohl ein individueller als auch sozialer Prozess ist, der individuelles, intersubjektives, interobjektives, selbstreferentielles und selbstdifferentielles Lernen erfordert.

- 1) Die Schülerinnen und Schüler werden durch einen Text affektiv und kognitiv involviert. Es findet individuelles Lernen im Sinne des Konstruktivismus statt.
- 2) Durch (kommunikative oder produktive) Anschlusskommunikationen werden eigene Ansichten überdacht und jeweilige Subjektordnungen offengelegt (= konatives Involvement). Es findet intersubjektives Lernen im Sinne der Interaktionstheorie statt. Die Diversität der Schülerschaft gilt es hier zu berücksichtigen und für die Subjektivierung zu nutzen.
- 3) Die Schülerinnen und Schüler begreifen den Konstruktcharakter von Texten, verstehen Medien als Ergebnis einer Auseinandersetzung einer Subjektform mit Subjektkulturen und Subjektordnungen, die ihn oder sie umgeben. Dazu erwerben sie Fachwissen, das sie zur Kontextualisierung und zum Verstehen der Texte anwenden. Die Schülerinnen und Schüler bilden Inferenz zwischen der Text-Welt und der Ich-Welt, wodurch bestehende Wahrnehmungen, Anschauungen und Einsichten in Frage gestellt werden, so dass sie darüber reflektieren, etwa in Form von „Selbst-Narrationen“ oder in Form anderer medialer Praktiken. Es findet selbstdifferentielles Lernen im Sinne der Subjekttheorie statt. Die Schülerinnen und Schüler überdenken die Gemachtheit ihrer Subjektordnungen und gelangen zu einem differenzierteren Bild von sich und ihrer Welt. Sie entwickeln eine kulturelle Identität sowie Kritik- und Urteilsfähigkeit.
- 4) Die Schülerinnen und Schüler reflektieren in einem hermeneutischen Lernprozess, durch welche Faktoren (in je unterschiedlichen Gewichtungen) sich ihr anfängliches Verständnis vom Text verändert oder präzisiert hat bzw. welche Faktoren dafür verantwortlich sind, dass ein Textverstehen ausbleibt. Es findet wiederum individuelles Lernen statt, das aber metareferentiell im Vergleich zum ersten Punkt ist.

In einem synthetisierenden Blick vereint das Modell verschiedene Ansätze für einen identitätsorientierten Deutschunterricht. Dabei wurde deutlich, dass insbesondere die Berücksichtigung, Offenlegung und Diskussion der jeweiligen Subjektordnungen in den bisherigen Ansätzen unberücksichtigt blieben und die Auseinandersetzung mit Literatur durch die Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte als nicht identitätsfördernd betrachtet und deswegen ausgeblendet wurden. Es konnte aber gezeigt werden, dass gerade erst durch die Anwendung von Fachwissen (etwa literaturgeschichtliches und gattungspoetisches Wissen) die historische Bedeut-

samkeit von literarischen Texten zu Tage tritt und dann subjektivationsfördernd ist, weil durch die Auseinandersetzung mit Fremdem Selbstreflexion und Selbstdifferentialität initiiert werden. Ferner fehlen den bisherigen Ansätzen zur Identitätsorientierung im Literaturunterricht Phasen der Selbstreflexion, die nach der Phase der subjektiven Annäherung und dem Austausch über Vorstellungen zum Text mit den Mitschülern zu integrieren und als Komponenten für das Textverstehen zu nutzen sind. Auch sieht kein Modell vor, nach der Textarbeit erneut einen Bezug zu der ersten Phase zu ziehen und zu reflektieren, welche Faktoren ein verändertes Textverstehen hervorgerufen haben. Subjektivierung aber benötigt auch Phasen der Selbstreflexion.

Indem das vorgeschlagene Modell zur Subjektivierung auf die jeweiligen literarischen Gegenstände angewendet wurde, zeigte sich, dass insbesondere vier Merkmalsfaktoren für die Subjektivierung im Unterricht bedeutsam sind (vgl. **Kapitel V**): Es gilt die Diversität der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, die für Involvement, Empathie und letztlich literarisches Verstehen verantwortlich ist. Die medialen Praktiken der Schülerinnen und Schüler gilt es für „Selbst-Narrationen“ und individuelle Lernwege (Flipped Learning) zu nutzen. Das Fachwissen zur Kontextualisierung und Historisierung von Literatur darf im Unterricht nicht ausgeblendet werden, weil nur so das Selbst- und Weltverhältnis auch in diachroner Sicht beleuchtet und eine kulturelle Identität aufgebaut werden kann. Und zur Subjektivierung bedarf es eines hermeneutisch angelegten Lernprozesses.

Das wesentliche Anliegen eines subjektorientierten Unterrichts ist die Persönlichkeitsentwicklung, zu der Kritik- und Urteilsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Respekt gehören, die den Heranwachsenden in die Lage versetzt, die ihn umgebenden, prägenden und einschränkenden Subjektordnungen und Subjektkulturen zu erkennen und zu bewerten. Ziel sollte es sein, die Heranwachsenden zu ermutigen, ihre „Fühlhörner“ auszustrecken – aber es obliegt den Heranwachsenden und ihrer je eigenen Subjektform, inwieweit sie aus ihrem „Haus“ herauskommen. Das Individuum zu sehen und nicht den „standardisierten Schüler“ ist Anliegen eines bildungsorientierten Deutschunterrichts, der sich freilich darüber Gedanken machen muss, wie Wissen und Können schrittweise, spiralcurricular, hermeneutisch erlangt und valide, reliabel und objektiv bewertet werden können.

Deutlich geworden ist im fünften Kapitel der Arbeit, dass sowohl ein „Vermittlungsversuch“ als auch ein „Paradigmenwechsel“ in der Deutschdidaktik notwendig ist bei der Diskussion um das Verhältnis von Kompetenz und Bildung. Es gilt drei Perspektiven auf den Begriff „Kompetenz“ zu unterscheiden:

- 1) In der Bildungspolitik wird Kompetenz gleichgesetzt mit abprüfbarem Wissen, das Standardisierung, Normierung, Messbarkeit von Testaufgaben zur Folge hat. Kompetenz darf m. E. nicht mit „Bildungsinhalten und -zielen“ gleichgesetzt werden, wie Rösch in ihrem Vorwort zum Sammelband „Kompetenzen im Deutschunterricht“ suggeriert<sup>5</sup>.
- 2) Eine fachdidaktische Sicht unter dem Einfluss einer empirischen Bildungsforschung überlegt, wie Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen erwerben können, die dann gemessen werden können. Die Fachdidaktik stellt sich damit jedoch in den Dienst der Politik und blendet humanistische Bildungsziele aus.<sup>6</sup>
- 3) Eine Didaktik, die sich der allgemeinen Erziehungswissenschaft und den Fachwissenschaften verpflichtet fühlt, widmet sich der Frage, wie erworbene Kompetenzen für Bildungs- und literarische Verstehensprozesse genutzt werden können. Ein subjektorientierter Deutschunterricht ist diesem Ansatz verpflichtet.

Um nicht missverstanden zu werden: Die Ausdifferenzierung von Kompetenzen bringt Transparenz und „zwingt“ dazu, didaktisch zu reflektieren, wie ein Lehr-Lern-Prozess gestaltet sein muss, damit die Schülerinnen und Schüler Wissen und Können erwerben, das sie in unvorhergesehenen Situationen anwenden können. Diese didaktische Perspektive ist unausbleiblich. Insofern ist ein „Vermittlungsversuch zwischen Kompetenzorientierung und (literarischem) Bildungsanspruch“ geboten. Doch diese Fähigkeiten und Fertigkeiten reichen nicht aus für eine ganzheitliche Bildung im Humboldt'schen Sinne: Für eine Subjektivierung bedarf es der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung sowie des Aufbaus von Kritik- und Urteilsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Respekt. Hierzu kann der Literaturunterricht einen großen Beitrag leisten. Damit Bildung und Subjektivierung gelingt, braucht es aber auch volitionale Elemente: Die Schülerinnen und Schüler müssen bereit sein, sich für Literatur und Lehr-Lern-Prozesse zu öffnen, ihre „Fühlhörner“ auszustrecken. Diese Leistung ist essentiell für den Lese- und Literaturunterricht. Doch lassen sich eine „motivationale und affektive Beteiligung des Lesers“<sup>7</sup> nur schwer messen, weswegen sie ebenfalls als Ziele in den ministeriellen Vorgaben nicht erwähnt werden.

Das grundsätzliche Problem an dem Verhältnis eines kulturhistorisch ausgerichteten sowie bildungsorientierten Literaturunterrichts und des

---

<sup>5</sup> Vgl. Rösch (2005) 7.

<sup>6</sup> Baum (2019) 255 vergleicht die Didaktik mit einer „Schülerin, die bereit ist, die gestellte Aufgabe anzugehen“.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu ausführlich Köster (2010) 7 in ihrem Aufsatz zu „Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht“.



Kompetenzdiskurses ist die Subordination des einen (Bildungsziel) unter die Vorgaben des anderen (Kompetenzerwerb). Es braucht hier einen Paradigmenwechsel: Der Kompetenzerwerb dient dem schrittweisen Erlangen von Bildungszielen. Baum kritisiert stark in seiner Schrift „Der Widerstand gegen die Literatur“, dass sich die „Lehrbarkeitsdoktrin“<sup>8</sup> auch in literaturtheoretische und hermeneutische Begriffe einschreibe, die jedoch nicht normierbar seien. Baum erläutert dies ausführlich an Frederkings Modell der „Rezeptionskompetenz“ und bezweifelt, dass „empirisches Erfassen und literarische Lektüre aufeinander abbildbar“<sup>9</sup> seien und es eine Kompetenz gebe, die ihnen zugrunde gelegt werden könne und operationalisierbar sei. Denn in der Tat: Wenn das Lesen von Literatur gemäß der Weinert’schen Kompetenzdefinition „als zu lösende Problemstellung“ aufgefasst wird, dann betrachtet man literarische Texte als pragmatische Texte und gerät jede abweichende subjektive Sichtweise und schließlich Bildungsbewegung aus dem Blick. Baum kommt zu dem Schluss, dass in der gegenwärtig kompetenzorientierten Didaktik vornehmlich das „Gelingen der subjektiven Aneignung objektiver Gehalte“ in den Fokus der Diskussion gerückt werde und damit das „literaturdidaktische Subjekt [...] als aktives in höchster Weise passiv“ gehalten werde, weil es nicht erwünscht (weil nicht messbar) sei, dass es sich individuell mit einem Text auseinandersetzt. Vielmehr soll es das gewünschte Wissen aufnehmen und verarbeiten. Damit sei sein Handeln „das eigene und zugleich nicht das eigene“<sup>10</sup>: „Der Leser ist nicht das aktive, erschließende Subjekt, sondern findet sich in der Rolle des passiven Teils der literarischen Kommunikation; in dieser Passivität sind dann jedoch seine Rechte aufgehoben.“<sup>11</sup> Indem das Subjekt in eine passive Wissensaufnahme gedrängt werde, nehme man ihm die Chance, das Potential von Literatur zu erkennen und sich selbst zu erkennen. Nach Baum sei „gerade im Nicht-Gelingen der Deutung sowohl ein Höchstmaß an philologischer Genauigkeit als auch die Unverfügbarkeit der literarischen Sprache zu erfahren“<sup>12</sup> und konstituiere sich das Subjekt, „indem es als zu bildendes, lesendes gezeigt und im literarischen Text gespiegelt wird“<sup>13</sup>. Und es gebe den jungen Menschen die Möglichkeit, das identitätsfördernde Potential literarischer Texte zu erfahren.

Die Diskussion um den Status und den Nutzen literaturwissenschaftlicher Kategorien berührt sodann die Diskussion um das Verhältnis von

---

<sup>8</sup> Baum (2019) 250.

<sup>9</sup> Baum (2019) 243.

<sup>10</sup> Baum (2019) 263.

<sup>11</sup> Baum (2019) 233f.

<sup>12</sup> Baum (2019) 180.

<sup>13</sup> Baum (2019) 227.

Fachwissenschaft und Fachdidaktik und ebenso die Frage nach der Ausrichtung einer gegenwärtigen Literaturdidaktik.<sup>14</sup>

Die wissenschaftliche Fundierung des Deutschunterrichts reicht bis in die Frühe Neuzeit zurück. Seitdem belebt die Fachwissenschaft auch die Diskussion in der Fachpraxis. Die Kontroversen fortan wurden um das Primat der Didaktik (theoretische, empirische Fundierung) oder der Methodik (Praxisorientierung) geführt, um das Primat der wissenschaftlichen oder handwerklichen Lehrerausbildung und damit um das Selbstverständnis der Deutschdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin. Ist die Fachdidaktik eine „Teildisziplin der universitären Germanistik“ oder eine „Hilfs- und Handlungswissenschaft im Rahmen unmittelbaren Praxisbezugs“,<sup>15</sup> eine „literaturwissenschaftlich fundierte Vermittlungstätigkeit“<sup>16</sup> oder eine „eingreifende Kulturwissenschaft“<sup>17</sup>, die nach der „Ablösung von der germanistischen Mutterwissenschaft“<sup>18</sup> eigenständig forscht und keine Vermittlungswissenschaft mehr sein will?

Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik stehen in einem Bedingungsverhältnis. Die Literaturdidaktik vollzieht „gemeinsam mit der Literaturwissenschaft eine kritische Selbstreflexion des Mediums Literatur in einer postmodernen, postkolonialen und interkulturell geprägten globalisierten Gesellschaft“<sup>19</sup> und beantwortet die Fragen, warum und wozu Literatur im Unterricht gelesen werden soll. Dabei bereitet sie die Ergebnisse für den Schulgebrauch auf, so dass neuste Positionen und Erkenntnisse der Literaturwissenschaft und Didaktik zeitnah in der Schule zur Anwendung kommen. Sie ist in diesem Verständnis eine Literaturwissenschafts-didaktik und zugleich Transferwissenschaft.

Wenn Wissenschaft und Didaktik komplementär verstanden werden, ist auch im Studium ein derartiger Ansatz umzusetzen: Erst ein fachwissenschaftlich gut ausgebildeter Mensch kann souverän mit Stoff und Methoden umgehen, kann situationsangemessen geeignete Lehr- und Lernsituationen wählen und entwickeln und Arrangements schaffen, die zum Lernfortschritt beitragen.

Wenn die Didaktik sich jedoch von der Fachwissenschaft lossagt, weil sie nicht die „Vermittlungswissenschaft“ der Fachwissenschaft Germanistik oder eine „angewandte Literatur- und Sprachwissenschaft“ sein will, sondern eine „Handlungswissenschaft“,<sup>20</sup> wird die Kluft größer zwi-

---

<sup>14</sup> Die fachdidaktische Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ widmete sich im zweiten Heft des Jahres 2017 dem Verhältnis von Literaturwissenschaft und -didaktik und diskutierte verschiedene Kontroversen.

<sup>15</sup> Dawidowski/Noack (2017) 6.

<sup>16</sup> Bogdal (2002) 15.

<sup>17</sup> Kepser (2013b) 61.

<sup>18</sup> Abraham/Kepser (2005) 43.

<sup>19</sup> Hofmann (2012) 134.

<sup>20</sup> Kepser/Abraham (2016) 13.

schen den Theorien und Ansätzen, die versuchen, Texte zu begreifen und zu erklären, in ihren kulturellen Rahmen einzuordnen, deren historische Dimensionen aufzuzeigen, und den didaktischen Modellen, die guten Unterricht zu erklären versuchen und künftige Lehrer und Lehrerinnen auf ihre Rolle als Lernbegleiter vorbereiten. Wesentlich für einen Lehr-Lern-Prozess, der die Heranwachsenden zu mündigen, sachverständigen, urteilsfähigen und sozialen Weltbürgern werden lässt, ist es aber auch und vor allem, ihnen das Warum zu erklären: Warum ist es gut, richtig, wichtig, sich mit einem bestimmten Text auseinanderzusetzen? Warum ist uns ein Text von vor 1000 Jahren so fremd oder unserer Lebensrealität immer noch so nahe? Um diese Fragen zu beantworten, braucht es Lehrerinnen und Lehrer, die eine grundständige literaturwissenschaftliche Ausbildung besitzen, mit der sie leicht auch anthropologische Fragen der Schülerinnen und Schüler beantworten können. Einer Fachdidaktik ohne Fachwissenschaft fehlt es an überzeitlichen Erklärungsmodellen. Sie braucht sich nicht als angewandte Literaturwissenschaft zu verstehen, wenn sie Herangehensweisen an Texte aus der Fachwissenschaft übernimmt, auch nicht als Vermittlungswissenschaft, wenn sie Schülerinnen und Schüler die historische, gesellschaftliche Bedeutung eines Textes erklärt. Aber sie sollte die Texte als Medium nutzen, die Heranwachsenden mit Fragen zu konfrontieren, die sie auch nach dem Schulabschluss noch etwas angehen. Dabei soll durchaus ein erweiterter Textbegriff zugrunde liegen, der es ermöglicht, neben literarischen Zeugnissen auch Sach- und Gebrauchstexte sowie Filme, Spiele und Songs im Unterricht zu behandeln.

Die vorliegende Abhandlung versteht literarische Texte als Medien kultureller und gesellschaftlicher Ordnungen, Praktiken und Diskurse, in denen ein Subjekt wiederum als Medium Probleme und Modelle eben dieser Ordnungen artikuliert. Die Schülerinnen und Schüler auf ihre Rolle als kritikfähiges und mündiges Medium vorzubereiten wird als eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts angesehen. Dabei sollte der Literaturunterricht die Herausforderungen der Wandlungen im 21. Jahrhundert annehmen und entsprechende Lehr-Lern-Konzepte entwickeln, die den Blick auf Diversität, Geschlechterdiskurse, Medien und Fachdiskurse richten und dabei die Ausrichtung auf das Subjekt nicht aus dem Auge verlieren, denn das bestimmt die Inhalte eines Literaturunterrichts im 21. Jahrhundert jenseits einer Kompetenzorientierung.

## VII. Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz: Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichen Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in den Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt, Wiesbaden 2006.
- Abraham, Ulf: Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 47,1 (2000) 10–22.
- Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur, in: Kompetenzen im Deutschunterricht, hg. v. Heidi Rösch, Frankfurt a. M. 2005, S. 13–26.
- Abraham, Ulf u. Matthias Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin 2005.
- Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur, in: Kompetenzen im Unterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, hg. v. Heidi Rösch, Frankfurt a. M. 2008, S. 13–26.
- Abraham, Ulf u. Marja Rauch: Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts? Ein Problemaufriss, in: Didaktik Deutsch 30 (2011) 57–73.
- Abraham, Ulf: Literaturgeschichte lehren und lernen im kompetenzorientierten Deutschunterricht, in: *ide* (Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule) 36, 4 (2012) 8–17.
- Abraham, Ulf: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht, in: *Leseräume* 2 (2015) 7–15.
- Abraham, Ulf u. Hubert Sowa: Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele, Seelze 2016.
- Achermann, Eric: Epochennamen und Epochenbegriffe – Prolegomena zu einer Epochentheorie, in: *Zeitenwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert. Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000*, hg. v. Peter Wiesinger, Bd. 6. Epochenbegriffe. Grenzen und Möglichkeiten, betreut v. Uwe Japp, Ryo-  
zo Maeda u. Helmut Pfothenhauer (= Jahrbuch für Internationale Germanistik. Reihe A. Kongressberichte. Bd. 58), Bern 2002, S. 19–24. (= Achermann 2002a)
- Achermann, Eric: Existieren Epochen?, in: *Epochen*, hg. v. Peter Strohschneider u. Friedrich Vollhardt, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 49/3 (2002) 222–239. (= Achermann 2002b)

- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie, hg. v.: Gretel Adorno u. Rolf Tiedemann, Frankfurt a. M. 1970.
- Adorno, Theodor W.: Der Essay als Form, in: ders.: Noten zur Literatur, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1973, S. 9–49.
- Adorno, Theodor W.: Benjamin, der Briefschreiber, in: Noten zur Literatur, Frankfurt a. M. 1974, S. 583–590.
- Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten, Berlin 1794.
- Alt, Peter-André: Romantische Traumtexte und das Wissen der Literatur, in: Traum-Diskurse der Romantik, hg. v. Peter-André Alt, Christiane Leiteritz, Berlin 2005, S. 3–29.
- Altman, Jean: Epistolarity. Approaches to a form, Yale 1971.
- American Library Association (ALA): Banned and/or Challenged Books. Abrufbar unter: <http://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequently-challengedbooks/classics/reasons> (letzter Aufruf: 9.7.2021).
- Andresen, Carl u. a.: Lexikon der alten Welt, unveränderter Nachdruck der einbändigen Originalausgabe von 1965, Zürich, München 1990.
- Arnds, Peter: Sophie von La Roche's „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“. As an answer to Samuel Richardson's „Clarissa“, in: *Lesing yearbook* 29 (1997) 87–105.
- Arteel, Inge: gefaltet, entfaltet: Strategien der Subjektwerdung in Friederike Mayröckers Prosa 1988–1998, Bielefeld 2007.
- Aynur, Hatice: Ottoman literature, in: *The Cambridge History of Turkey*, Bd. 3, hg. v. Suraiya N. Faroqhi, Cambridge u. a. 2006, S. 481–520.
- Barner, Wilfried: „Beredte Empfindungen“. Über die geschichtliche Position der Brieflehre Gellerts, in: „...aus der anmuthigen Gelehrsamkeit“. Tübinger Studien zum 18. Jahrhundert. Dietrich Geyer zum 60. Geburtstag, hg. v. Eberhard Müller, Tübingen 1988, S. 7–23.
- Baßler, Moritz: New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur, 2. aktualisierte Ausgabe, Tübingen 2001.
- Baudrillard, Jean: *Der symbolische Tausch und der Tod* (1976), München 1982.
- Baum, Michael: Der Tanz des Bären. Zur intransparenten Transparenz von Kaspar Spinners „Elf Aspekten des literarischen Lernens“, in: *Leseräume* 2 (2015) 16–27.
- Baum, Michael: *Der Widerstand gegen die Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*, Bielefeld 2019.
- Beaumont, Matt: *e. The Novel of liars, lunch and lost knickers*, London 2000.
- Beauvoir, Simone de: *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*, Hamburg 1951.
- Becker, Barbara u. Irmela Schneider: *Was vom Körper übrig bleibt: Körperlichkeit – Identität – Medien*, Frankfurt a. M., New York 2000.

- Becker, Karina: Konträre Ich-Identitäten in Goethes Gedichten aus dem Sturm und Drang und der Klassik, in: *Der Deutschunterricht* 5 (2013) 14–25.
- Becker, Karina: Die Neuentdeckung und Verjüngung des Briefromans im 21. Jahrhundert und die Chancen für den Deutschunterricht, in: *LWU* 48, 1/2 (2015) 9–14: Thema: Briefroman, hg. v. Karina Becker.
- Becker, Karina: „Mann, bin ich n Romanmaler oder was“? Identitätsprobleme eines ‚Deutschländers‘ in Feridun Zaimoğlu Briefroman „Liebesmale, scharlachrot“, in: *gfl-journal* 3 (2016) 6–26.
- Becker, Karina: Die Antike als Prisma. Das an der Antike gebrochene moderne Geschlechterbild in Wielands Briefroman „Menander und Glycerion“, in: *Wieland Studien* 10 (2017) 303–316.
- Becker, Karina: Flipped Learning - Konzeptualisierungen eines medienintegrativen Lehr-Lern-Settings für den Deutschunterricht In: *Medien im Deutschunterricht: MiDU*. Köln 2020. Abrufbar unter: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/288> (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Becker-Cantarino, Barbara: „Nachwort“, in: Sophie von La Roche. *Geschichte des Fräuleins von Sternheim*, hg. v. ders., Stuttgart 1983.
- Becker-Cantarino, Barbara: *Leben als Text. Briefe als Ausdrucks- und Verständigungsmittel in der Briefkultur und Literatur des 18. Jahrhunderts*, in: *Frauen – Literatur – Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, hg. v. Hiltrud Gnüg u. Renate Möhrmann, Stuttgart 1985, S. 83–103.
- Becker-Cantarino, Barbara: *Der lange Weg zur Mündigkeit. Frau und Literatur (1500–1800)*, Stuttgart 1987.
- Becker-Cantarino, Barbara: *Schriftstellerinnen der Romantik. Epoche – Werke – Wirkung*, München 2000.
- Benjamin, Walter: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, in: ders.: *Medienästhetische Schriften*, mit einem Nachwort v. Detlev Schöttker, Frankfurt a. M 1997, S. 351–383.
- Benn, Gottfried: *Sämtliche Werke, Bd. 1: Gedichte 1 (Gesammelte Gedichte von 1956)*, hg. v. Gerhard Schuster in Verbindung mit Ilse Benn, Stuttgart 1986.
- Berchtold, Jacques: „La nouvelle Héloïse“ und „Hyperion“. Zwei Briefromane aus dem Jahrhundert der Aufklärung, in: *Hölderlin-Jahrbuch* 34 (2004/05) 46–67.
- Beukelman, David R. u. Pat Mirenda: *Augmentative and Alternative Communication*, Baltimore 1998.
- Beutel, Albrecht: *Walser, Paulus und die Liebe*, in: *Pastoraltheologie* 103, 10 (2014) 418–429.
- Beutin, Heidi: *Frauenemanzipation und Erotik in den drei späteren Romanen Wielands*, in: *Das Spätwerk Christoph Martin Wielands und*

- seine Bedeutung für die deutsche Aufklärung, hg. v. Thomas Höhle, Halle an der Saale 1988, S. 161–205.
- Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur, mit einem Vorwort v. Elisabeth Bronfen, deutsche Übersetzung v. Michael Schiffmann u. Jürgen Freudl, Tübingen 2000.
- Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de> (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. Baden-Württemberg, Ditzingen 2004. Abrufbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite> (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (16.12.2004). München, Neuwied 2005. Abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, Köln 2014.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004, München 2005.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003, München 2004.
- Bildungsplan 2016, Baden-Württemberg, Leitperspektiven. Abrufbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite> (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Binder, Franziska: Kluft und Zwiesprache. Ein literaturwissenschaftlicher Versuch zu Hölderlins „Hyperion“, Stuttgart 1994.
- Birkmeyer, Jens: Die Bedingungen der Möglichkeiten literarischen Lernens. Anmerkungen zu Kaspar Spinners Thesen, in: *Leseräume* 2 (2015) 29–45.
- Bischoff, Doerte: Herzensbühne und Schriftkörper. Transformationen des Briefromans in der Moderne am Beispiel von Else Lasker-Schülers „Mein Herz“, in: *Mutual Exchanges. Sheffield-Münster Colloquium II*, hg. v. Dirk Jürgens, Frankfurt a. M. 1999, S. 41–58.
- Blanckenburg, Friedrich von: Versuch über den Roman (1774), Reprint Stuttgart 1965.
- Blödorn, Andreas: Geschlecht und Gattung, in: *Handbuch Gattungstheorie*, hg. v. Rüdiger Zymner, Stuttgart, Weimar 2010, S. 64–66.
- Bobo, Jacqueline: Sifting Through the Controversy: Reading *The Color Purple*, in: *Callaloo* 39 (1989) 332–342. Abrufbar unter: [https://www.jstor.org/stable/2931568?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2931568?seq=1#page_scan_tab_contents) [letzter Aufruf: 9.7.2021]).

- Bogdal, Klaus-Michael: Kulturwissenschaftliche Wende im Deutschunterricht, in: *Der Deutschunterricht* 53, 3 (2001) 2–9.
- Bogdal, Klaus-Michael: Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorie, in: *Grundzüge der Literaturdidaktik*, hg. v. dems. u. Hermann Korte, München 2002, S. 9–29.
- Bohrer, Karl Heinz: *Der romantische Brief. Die Entstehungsgeschichte ästhetischer Subjektivität*, München, Wien 1987.
- Bolz, Norbert: *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse*, München 1993.
- Bonholt, Helge u. Gerhard Rupp: *Epochen – Kulturen*, in: *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*, hg. v. Bettina Hurrelmann u. Norbert Groeben, München 2006, S. 53–72.
- Bönnighausen, Marion: *Intermediale Kompetenz*, in: *Kompetenzen im Deutschunterricht*, hg. v. Heidi Rösch, Frankfurt a. M. 2005, S. 51–67.
- Bönnighausen, Marion: *An den Schnittstellen der Künste. Vorschläge für einen intermedialen Deutschunterricht*, in: *Filmdidaktik – Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005*, Bd. 4, hg. v. Volker Frederking, München 2006, S. 191–203.
- Borchmeyer, Dieter: „Zur Typologie des Klassischen und Romantischen“, in: *Goethe und das Zeitalter der Romantik*, hg. v. Walter Hinderer, Würzburg 2002, S. 19–29.
- Bosse, Ingo: *Filmbildung als Aufgabe einer sich entwickelnden inklusiven (Literatur-)Didaktik – eine Standortbestimmung*, in: *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, hg. v. Daniela A. Frickel u. Andre Kagelmann, Frankfurt a. M. 2016, S. 193–212.
- Boueke, Dietrich u. Frieder Schüle: „Personales Schreiben“. *Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik*, in: *Schreiben – Schreiben lernen*, hg. v. Dietrich Boueke u. Norbert Hopster, Tübingen 1985, S. 277–299.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt 1979.
- Bourdieu, Pierre: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt a. M. 1987.
- Bourdieu, Pierre u. Loic J. D. Wacquant: *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt a. M. 1996.
- Bovenschen, Silvia: *Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen*, Frankfurt a. M. 1979.
- Brandes, Ernst: *Betrachtungen über das weibliche Geschlecht und dessen Ausbildung in dem geselligen Leben*. Zitiert nach: *Brieftheorie des 18.*



- Jahrhunderts. Texte, Kommentare, Essays, hg. v. Angelika Ebrecht u. a. Stuttgart 1990, S. 190–191.
- Bredel, Ursula u. Irene Pieper: Integrative Deutschdidaktik, Paderborn 2015.
- Bremer, Bettina u. Angelika Schneider: Wünsche und Verhältnisse. Ein Nachwort, in: Sophie Mereau. Amanda und Eduard. Ein Roman in Briefen, hg. v. dens., Freiburg i. Br. 1993, S. 317–362.
- Brenner, Christiane: Wer schützt die Clickworker?, in: FAZ, 19.03.2014, S. 11.
- Brentano, Clemens: Briefwechsel zwischen Clemens Brentano und Sophie Mereau. Nach den Handschriften hg. v. Heinz Amelung. Potsdam 1939.
- Brentano, Clemens: Sämtliche Werke und Briefe. Historisch-kritische Ausgabe veranstaltet vom Freien Deutschen Hochstift (= Frankfurter Brentano-Ausgabe), hg. v. Jürgen Behrens u. Anne Bohnenkamp-Renken, Stuttgart 1975ff.
- Brentano, Clemens: Godwi oder Das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman, hg. v. Ernst Behler, Stuttgart 1995.
- Brockman, John: Die dritte Kultur. Das Weltbild der modernen Naturwissenschaft, Übersetzung v. Sebastian Vogel, München 1996.
- Brödel, Rainer: Relationierungen zur Kompetenzdebatte, in: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, hg. v. Ekkehard Nuissl, Christiane Schiersmann u. Horst Siebert, Bielefeld 2002, S. 39–74.
- Brüggemann, Jörn: Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters, Frankfurt a. M. 2008.
- Brüggemann, Jörn: Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz, in: Didaktik Deutsch 26 (2009) 12–30.
- Bürger, Christa: Leben Schreiben. Die Klassik, die Romantik und der Ort der Frauen, Stuttgart 1990.
- Burgoon, Michael u. a.: Compliance Gaining and Satisfaction with Physician-Patient Communication. An Expectancy Theory Interpretation of Gender Difference, in: Human Communication Research 18 (1991) 177–208.
- Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung [engl. The Psychic Life of Power. Theories in subjection, Stanford 1997], Frankfurt a. M. 2001.
- Chladenius, Johann Martin: Allgemeine Geschichtswissenschaft, mit einer Einleitung v. Christoph Friederich u. einem Vorwort v. Reinhart Koselleck, Wien, Köln, Graz 1985 (Neudruck der Ausgabe Leipzig 1752).

- Cohen, Ralph: History und Genre, in: *New Literary History* 17, 2 (1986) 203–218.
- Corkhill, Alan: Glückskonzeptionen im deutschen Roman von Wielands „Agathon“ bis Goethes „Wahlverwandtschaften“, St. Ingbert 2003.
- Crosby, Faye u. Linda Nyquist: The Female Register. An Empirical Study of Lakoff's Hypotheses, in: *Language in Society* 6 (1977) 313–322.
- Dawidowski, Christian: Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte, in: *Interkultureller Literaturunterricht*, hg. v. Christian Dawidowski u. Dieter Wrobel, Baltmannsweiler 2013, S. 18–36.
- Dawidowski, Christian u. Christina Noack: Kontroverse 1: Fachdidaktik als wissenschaftliche Theorie des Fachunterrichts oder als fachspezifische Hilfswissenschaft für die Unterrichtspraxis?, in *DU* 2 (2017) 6–17.
- Dechant, Anja: „Harmonie stiftete unsere Liebe, Phantasie erhob sie zur Begeisterung und Vernunft heiligte sie mit dem Siegel der Wahrheit“. Der Briefwechsel zwischen Sophie Mereau und Johann Heinrich Kipp, Frankfurt a. M. 1996.
- Dehn, Mechthild, Daniela Merklinger u. Lis Schüler: *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*, Seelze 2011 (Neubearb. u. Erw. von Dehn 1999).
- Deleuze, Gilles u. Félix Guattari: *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie* (frz. 1980), hg. v. Günther Rösch, aus dem Französischen übersetzt v. Gabriele Ricke u. Ronald Voullié, Berlin 1997.
- Denk, Rudolf: *Erziehung zum Umgang mit Medien*, Freiburg 1977.
- Derrida, Jacques: *Das Gesetz der Gattung* [1980], in: Jacques Derrida: *Gestade*, Wien 1994, S. 245–284.
- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Leben, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 11.3.2011. Abrufbar unter: [https://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, 16 Bde, Leipzig 1854–1961.
- Die Reden Kaiser Wilhelms II. in den Jahren 1901–Ende 1905, gesammelt u. hg. v. Johannes Penzler, Leipzig o. J.
- Dimock, Wai Chee und Bruce Robbins (Hg.): *Remapping Genre*, in: *PMLA* 122, 5 (2007).
- Dischner, Gisela: *Liebe und Revolution. Hölderlins Traum einer ästhetischen Weltrepublik im „Hyperion“*, in: *Napoleon kam nicht nur bis Waterloo. Die Spur des gestürzten Giganten in Literatur und Sprache*,

- Kunst und Karikatur, hg. v. Heide N. Rohloff, Frankfurt a. M. 1992, S. 256–285.
- Döring, Nicola: Sozialpsychologie des Internet – Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen 2003.
- Dörr, Volker C.: „... bey einer guten Handlung böse Grundsätze zu argwohnen!“ Empfindsame Diskurse bei Gellert, Sophie von La Roche und in Goethes „Werther“, in: *Orbis Litterarum* 55 (2000) 58–79.
- Duarte, João (Hg.): Reconceptions of Genre, in: *European Journal of English Studies* 3, 1 (1999).
- Duden online: „Identität“. Abrufbar unter: <https://www.duden.de/recht-schreibung/Identitaet> (9.7.2021)
- Ebrecht, Angelika u. a. (Hg.): Brieftheorie des 18. Jahrhunderts. Texte, Kommentare, Essays, Stuttgart 1990.
- Ehrich-Haefeli, Verena: Die Syntax des Begehrens. Zum Sprachwandel am Beginn der bürgerlichen Moderne. Sophie La Roche, „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“, Goethe, „Die Leiden des jungen Werther“, in: *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*, hg. v. Kirsten Adamzik u. Helen Christen, Tübingen 2001, S. 139–169.
- Eichmann, Hubert: Medienlebensstile zwischen Informationselite und Unterhaltungsproletariat. Wissensungleichheiten durch die differentielle Nutzung von Printmedien, Fernsehen, Computer und Internet, Frankfurt a. M. 2000.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002.
- Elias, Norbert: Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie mit einer Einleitung, Neuwied <sup>5</sup>1981.
- Engel, Christine: Hybridität, in: *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen*, hg. v. Helmut Reinalter u. Peter Brenner, Wien 2011, S. 341–346.
- Enzensberger, Hans Magnus: Bewußtseinsindustrie, in: *ders.: Einzelheiten I*, Frankfurt a. M. 1962.
- EPA: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002). Abrufbar unter: [https://www.bildungsserver.de/online-ressource.html?onlinere Ressourcen\\_id=21505](https://www.bildungsserver.de/online-ressource.html?onlinere Ressourcen_id=21505) (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Erhart, Walter: „In guten Zeiten giebt es selten Schwärmer“. Wielands „Agathon“ und Hölderlins „Hyperion“, in: *Hölderlin-Jahrbuch* 28 (1992/93) 173–191.

- Ernst, Jutta: Hybride Genres, in: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe, Stuttgart, Weimar 2008, S. 296–297.
- Esselborn, Karl: Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis, München 2010.
- Ettl, Susanne: Anleitungen zu schriftlicher Kommunikation. Betrachtungen zur Systematik von Privatbriefstellern, in: Schriftsprachlichkeit, hg. v. Siegfried Grosse, Düsseldorf 1983, S. 179–189.
- Faulstich, Werner: Medientheorien. Einführung und Überblick, Göttingen 1991.
- Faulstich, Peter: Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie, Bielefeld 2013.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?, Darmstadt 1991.
- Fay, Johanna u. Jan Standke: Kontroverse 2: Deutschdidaktik – eine Fachdidaktik mit zwei verbundenen Säulen oder zwei verbundene Didaktiken mit einem Fachbezug?, in: DU 2 (2017) 18–33.
- Fechner, Jörg-Ulrich: Permanente Mutation – Betrachtungen zu einer offenen Gattungspoetik, in: Die Gattungen in der Vergleichenden Literaturwissenschaft, hg. v. Horst Rüdiger, Berlin, New York 1974, S. 1–31.
- Feßmann, Meike: Spielfiguren. Die Ich-Figurationen Else Lasker-Schülers als Spiel mit der Autorrolle. Ein Beitrag zur Poetologie des modernen Autors, Stuttgart 1992.
- Fichtes Werke, hg. v. Immanuel Hermann Fichte, ND der Ausgaben Berlin 1845/46 und Bonn 1834/35, Berlin 1971.
- Fiero, Petra S.: Zwischen Enthüllen und Verstecken. Eine Analyse von Barbara Honigmanns Prosawerk, Tübingen 2008.
- FILM+SCHULE NRW. Abrufbar unter: <https://www.filmundschule.nrw.de/de/> (letzter Aufruf: 9.7.2021).
- Fingerhut, Karlheinz: Didaktik der Literaturgeschichte, in: Grundzüge der Literaturdidaktik, hg. v. Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte, München 2002, S. 147–165.
- Fingerhut, Karlheinz: Didaktik der Literaturgeschichte, in: Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte, hg. v. Marja Rauch u. Achim Geisenhanslüke, Stuttgart 2012, S. 284–300.
- Fink, Gonthier-Louis: Das Englandbild in Sophie von La Roches „Fräulein von Sternheim“, in: Funktion und Funktionswandel der Literatur im Geistes- und Gesellschaftsleben, Akten des internationalen Symposiums Saarbrücken 1987, hg. v. Manfred Schmeling, Bern u. a. 1989, S. 41–65.

- Fleischmann, Uta: Zwischen Aufbruch und Anpassung. Untersuchungen zu Werk und Leben der Sophie Mereau, Frankfurt, Bern, New York 1989.
- Flusser, Vilém: Schriften. Bd. 4: Kommunikologie, hg. v. Stefan Bollmann u. Edith Flusser, Mannheim 1996.
- Flusser, Vilém: Für eine Phänomenologie des Fernseherers, in: ders.: Medienkultur, hg. v. Stefan Bollmann, Frankfurt a. M. 2002, S. 103–123.
- Flusser, Vilém: Digitaler Schein (1991), abgedruckt in: Grundlagentexte der Medienkultur. Ein Reader, hg. v. Andreas Ziemann, Wiesbaden 2019, S. 71–75.
- Fontane, Theodor: Briefe, hg. v. Otto Pniower u. Paul Schlenther, 2. Sammlung, Bd. 1, Berlin 1910.
- Forstreuter, Kurt: Die deutsche Ich-Erzählung, Berlin 1924.
- Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses [1971], Frankfurt a. M. 1974.
- Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1976.
- Foucault, Michel: Des espaces autres, in: ders.: Dits et Écrits, Vol. 4, hg. v. Daniel Defert u. François Ewald, Paris 1980, S. 752–762.
- Foucault, Michel: Was ist Kritik?, Berlin 1992.
- Foucault, Michel: Vorrede zur Überschreitung, in: Michel Foucault. Schriften zur Literatur, hg. v. Daniel Defert u. François Ewald, übersetzt v. Hans-Dieter Gondek, Frankfurt a. M. 2003, S. 64–85.
- Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978–1979, Frankfurt a. M. 2004.
- Foucault, Michel: Subjekt und Macht (1982), in: ders.: Schriften in vier Bänden, Bd. 4, Frankfurt a. M. 2005, S. 269–294.
- Frank, Dirk: Der Möglichkeitenroman als Hyperfiction. Experimentelle Erzähltexte in der deutschsprachigen Literatur als Prototypen heutiger Netzliteratur, in: DU 2 (2001) 31–43.
- Frederking, Volker: Peter Härtlings „Ben liebt Anna“. Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung, in: „Entfaltung innerer Kräfte“. Blickpunkte der Deutschdidaktik, Velber 2001, S. 92–110.
- Frederking, Volker: „Es werde von Grund aus anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU, in: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hg. v. Ulf Abraham u.a., Freiburg i. Br. 2003, S. 249–278.
- Frederking, Volker: Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetische Bildung – eine theoriegeschichtliche Spurensuche, in: Medien –

- Deutschunterricht – Ästhetik, hg. v. Jonas Hartmut u. Petra Josting, München 2004, S. 141–162.
- Frederking, Volker u. Petra Josting: Der Vielfalt eine Chance. Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht, in: Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht, hg. v. Volker Frederking u. Petra Jostig, Baltmannsweiler 2005, S. 1–17.
- Frederking, Volker: Literarische bzw. (literar-)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts, in: Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik, hg. v. Volker Frederking, Baltmannsweiler 2008, S. 36–64.
- Frederking, Volker; Kepser, Matthias u. Matthias Rath: Vorwort: Neue Medien im Deutschunterricht, in: LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien, München 2008, S. 7–16.
- Frederking, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz, in: Lese- und Literaturunterricht. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen, hg. v. Michael Kämper-van den Boogaart u. Kaspar H. Spinner, Baltmannsweiler 2010, S. 324–380.
- Frederking, Volker; Roick, Thorsten u. Lydia Steinhauer: Literarästhetische Urteilskompetenz – Forschungsansatz und Zwischenergebnisse, in: Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen, hg. v. Horst Bayrhuber u. a., Münster u. a. 2011, Bd. 1, S. 75–94.
- Frederking, Volker u. Jörn Brüggemann: Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung, in: Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie, hg. v. Daniela A. Frickel, Clemens Kammler u. Gerhard Rupp, Stuttgart 2012, S. 15–40.
- Frederking, Volker: Identitätsorientierter Literaturunterricht, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, Literatur- und Mediendidaktik, hg. v. Volker Frederking u. a., Baltmannsweiler 2013, S. 427–470. (= Frederking 2013a)
- Frederking, Volker: Symmedialer Literaturunterricht, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik, hg. v. Volker Frederking u. a., Baltmannsweiler 2013, S. 535–567. (= Frederking 2013b)
- Frederking, Volker: Mediale Leerstellen. Empirische Befunde zum Einsatz analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht, in: Digitale Medien im Deutschunterricht, hg. v. Volker Frederking, Axel Krommer, Thomas Möbius, Baltmannsweiler 2014, S. 359–379.
- Frickel, Daniela A.: Was Gattungsadaptionen Kleiner Prosa erzählen oder Warum die Vermittlung von Gattungswissen *Sinn* macht. Dargestellt

- an einer exemplarischen Unterrichtssequenz, in: *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*, hg. v. Daniela A. Frickel, Clemens Kammler u. Gerhard Rupp, Stuttgart 2012, S. 41–66.
- Frickel, Daniela; Kammler, Clemens u. Gerhard Rupp: *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*, Freiburg i. Br. 2012.
- Friedemann, Käte: *Die Rolle des Erzählers in der Epik*, Leipzig 1910.
- Friedlaender, Salomo: *Das magische Ich. Elemente des kritischen Polarisismus*, Herrsching 2015.
- Fromme, Johannes: Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77,4 (2001) 409–428.
- Fromme, Johannes: *Medienkompetenz und Medienbildung. Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit*, in: *Handbuch Kinder und Medien*, hg. v. Angela Tillmann u. a., Wiesbaden 2014, S. 59–73.
- Frost, Ursula (Hg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Paderborn 2006.
- Fuhrmann, Manfred: *Der europäische Bildungskanon*, Frankfurt a. M., Leipzig 2004.
- Gaier, Ulrich: *Hölderlin. Eine Einführung*, Tübingen, Basel 1993.
- Gebele, Diana u. Alexandra L. Zepfer: *Inklusive Brücken zwischen Literatur- und Sprachdidaktik*, in: *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, hg. v. Daniela A. Frickel u. Andre Kagelmann, Frankfurt a. M. 2016, S. 133–150.
- Geißler, Rolf: *Die Wiedergewinnung der historischen Dimension im Literaturunterricht*, in: *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*, hg. v. Marja Rauch u. Achim Geisenhanslüke, Stuttgart 2012, S. 259–269.
- Geitner, Ursula: *Zur Poetik des Tagebuchs*, in: *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*, hg. v. Hans Jürgen Schings, Stuttgart, Weimar 1994, S. 629–659.
- Gellert, Christian Fürchtegott: *Briefe, nebst einer Praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen*, Leipzig 1751.
- Gelzer, Florian: *Zur Funktion der Antike in Wielands letzten beiden Romanen*, in: *Wieland-Studien* 5 (2002) 159–180.
- Gersdorff, Dagmar von: *Dich zu lieben kann ich nicht verlernen: das Leben der Sophie Brentano-Mereau*, Frankfurt a. M. 1984.
- Glattauer, Daniel: *Gut gegen Nordwind*, München 2006.
- Glattauer, Daniel: *Alle sieben Wellen*, Wien 2009.
- Goethe, Johann Wolfgang: *Die Leiden des jungen Werther (1774)*, in: *Goethes Werke*, Bd. 19, S. 1–191.

- Goethes Werke. Herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen (Weimarer Ausgabe oder Sophien-Ausgabe), Weimar 1887–1919.
- Gottsched, Johann Christoph: Ausgewählte Werke, hg. v. Joachim Birke, Bd. 6. 2, Berlin u. New York 1973.
- Gräf, Dennis: „Erebos“. Geschlechterkonzeptionen in Gamethrillern für Jugendliche, in: Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen - Analysen – Modelle, hg. v. Karla Müller, Jan-Oliver Decker, Hans Krahl, Anita Schilcher, Baltmannsweiler 2016, S. 133–151.
- Greenblatt, Stephen: Renaissance Self-Fashioning. From More to Shakespeare, Chicago 1980.
- Grenz, Dagmar: Mädchenliteratur, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, hg. v. Günter Lange, Baltmannsweiler 2000, Bd. 1, S. 32–358.
- Grillparzer, Franz: Die Ahnfrau, Stuttgart 1989.
- Groeben, Norbert u. Bettina Hurrelmann (Hg.): Geschlecht und Lesen / Mediennutzung, in: SPIEL 23, 1 (2004).
- Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied <sup>3</sup>1968.
- Hahn, Alois u. Herbert Willems: Zivilisation, Modernität, Theatralität: Identitäten und Identitätsdarstellungen, in: Inszenierungsgesellschaft? Ein einführendes Handbuch, hg. v. ders., Martin Jurga, Opladen 1998, S. 193–213.
- Hallensleben, Markus: Zwischen Tradition und Moderne. Else Lasker-Schülers avantgardistischer Briefroman „Mein Herz“, in: Else Lasker-Schüler. Ansichten und Perspektiven, hg. v. Ernst Schürer u. Sonja Hedgepeth, Tübingen, Basel 1999, S. 187–217.
- Hallensleben, Markus: Else Lasker-Schüler. Avantgardismus und Kunstinszenierung, Tübingen 2005.
- Hamburger, Käthe: Die Logik der Dichtung, Stuttgart 1957.
- Hang, Adelheid: Sophie Mereau in ihren Beziehungen zur Romantik, Diss. Frankfurt a. M. 1934.
- Haraway, Donna: Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften, in: dies.: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt a. M. u. New York 1995, S. 33–72.
- Hattie, John A. C.: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London, New York 2009. Abrufbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-011-9198-8> (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Rangliste unter: <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/> (letzter Aufruf: 9.7.2021)



- Haury, Thomas: Antisemitismus von Links. Kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR, Hamburg 2002. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/37957/antisemitismus-in-der-ddr?p=1> (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Hayer, Björn: Der E-Mail-Roman in der Schule: Didaktische Überlegungen zur Medialität in Daniel Glattauers Roman „Gut gegen Nordwind“, in: LWU 48, 1/2 (2015) 121–130: Thema: Briefroman, hg. v. Karina Becker.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, hg. v. F. Nicolin, Hamburg 1958.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes (1809). Werke in zwanzig Bänden, hg. v. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Bd. 3. Frankfurt a. M. 1977.
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit, Tübingen 1963.
- Heine, Heinrich: Werke in fünf Bänden, hg. v. Helmut Holtzhauer, Berlin 1976.
- Heinz, Andrea: Liebe und Ehe. Zeitlose Themen in Wielands letzten Romanen, in: Die Pforte 7 (2004) 53–65.
- Heise, Wolfgang: „Hyperion“, Schönheit und Geschichte, in: Sinn und Form 40 (1988) 477–493.
- Herder, Johann Gottfried: Werke, Bd. 1: Frühe Schriften 1764–1772, hg. v. Ulrich Gaier, Frankfurt a. M. 1985.
- Herders Briefwechsel mit Caroline Flachsland, hg. v. Hans Schauer, Weimar 1926.
- Herring, Susan: Geschlechtsspezifische Unterschiede in computergestützter Kommunikation, in: Feministische Studien 15,1 (1997) 65–76.
- Herwig, Henriette: Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht, in: Identität und Deutschunterricht, hg. v. Kaspar H. Spinner, Göttingen 1980, S. 15–32.
- Hessel, Franz: Briefpapier, in: Für die Frau. Beilage der Frankfurter Zeitung für Mode und Gesellschaft, Nr. 11, November 1930.
- Heuschele, Otto: Der deutsche Brief. Wesen und Welt. Studie, Stuttgart 1938.
- Hippel, Theodor Gottlieb von: Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber, Berlin 1792.
- Hoffmann, Werner: Clemens Brentano. Leben und Werk, Bern, München 1966.
- Hofmann, Michael: Literaturwissenschaft in der Reflexion ihrer ‚Anwendung‘ – Optimistische Randbemerkungen zum Verhältnis von Germanistik und Lehrerbildung, in: Germanistik und Lehrerbildung. Debatten und Positionen, hg. v. Mark Dehrmann u. Jan Standke, Göttingen 2012, S. 132–134.

- Hofmann, Michael u. Inga Pohlmeier: Einführung: Deutsch-türkische und türkische Literatur als Herausforderung für den Deutschunterricht, in: Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, hg. v. Michael Hofmann u. Inga Pohlmeier, Heidelberg 2013, S. 7–20.
- Hofmann, Michael: Die Erweiterung des deutschen schulischen Kanons durch die deutsch-türkische Literatur – Grundlagen und Perspektiven, in: Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, hg. v. Michael Hofmann u. Inga Pohlmeier, Heidelberg 2013, S. 47–62. (= Hofmann 2013a)
- Hofmann, Michael: Romantische Rebellion. Anti-bourgeoiser Gestus und deutsch-türkische Traditionsaneignung bei Feridun Zaimoğlu, in: Deutsch-türkische Literaturwissenschaft, hg. v. dems., Würzburg 2013, S. 65–77. (= Hofmann 2013b)
- Hohendahl, Peter Uwe: Empfindsamkeit und gesellschaftliches Bewusstsein. Zur Soziologie des empfindsamen Romans am Beispiel von „La Vie de Marianne“, „Clarissa“, „Fräulein von Sternheim“ und „Werther“, in: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft 16 (1972) 176–207.
- Hölderlin, Friedrich: Hyperion oder Der Eremit in Griechenland, in: Hölderlin. Sämtliche Werke. Große Stuttgarter-Ausgabe, Bd. 3, Stuttgart 1957.
- Hölderlin. Sämtliche Werke. Große Stuttgarter-Ausgabe, hg. v. Friedrich Beißner, Stuttgart 1946ff.
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M. 1993.
- Honigmann, Barbara: Alles, alles Liebe! Roman, München, Wien 2000.
- Honnefelder, Gottfried: Der Brief im Roman. Untersuchungen zur erzähltechnischen Verwendung des Briefes im deutschen Roman, Bonn 1975.
- Hordorff, Arthur: Untersuchungen zu „Edwards Grandisons Geschichte in Görlitz“, in: Euphorion 18 (1911) 68–89, 634–657 und Euphorion 19 (1912) 66–91.
- Horkheimer, Max u. Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, in: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften, Bd. 3, hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt a. M. 1984.
- Hornberg, Sabine u. a. (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin 2007.
- Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, Breslau 1851.

- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael u. Ferdinand Neiß: Leseklima in der Familie, Gütersloh 1993.
- Ingendahl, Werner: Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext. Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik, Opladen 1991.
- Jahn, Wolfgang: Zu Wielands späten Romanen „Menander und Glycerion“ und „Krates und Hipparchia“, in: Christoph Martin Wieland, hg. v. Hansjörg Schelle, Darmstadt 1981, S. 322–327.
- Jahraus, Oliver: Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation, Weilerswist 2003.
- Jahraus, Oliver: Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft, Tübingen 2004.
- Jank, Werner u. Hilbert Meyer: Didaktische Modelle, Berlin <sup>10</sup>2008.
- Jarren, Otfried: Einleitung und Vorwort, in: Medienwandel – Gesellschaftswandel. 10 Jahre dualer Rundfunk in Deutschland. Eine Bilanz, hg. v. dems., Berlin 1994.
- Jaß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft, Konstanz 1967.
- Jaß, Hans Robert: Alterität und Modernität der mittelalterlichen Literatur. Gesammelte Aufsätze 1956–1976, München 1977.
- Jean Paul: Sämtliche Werke, Hist.-krit. Ausgabe, hg. v. Eduard Berend, I. Abteilung, Bd. 11, Weimar 1935.
- Jean Pauls Briefwechsel mit seinem Freunde Christian Otto, Bd. 2, Berlin 1829.
- Jens, Walter: Literatur und Politik – Aspekte deutscher Nachkriegsliteratur, in: *Moderna språk* 64 (1970) 359–375.
- Jens, Walter: Der Mann, der nicht alt werden wollte. Roman / Herr Meister. Dialog über den Roman, München 1987, S. 225–297.
- Jeziorkowski, Klaus: Text-Sonate. Beobachtungen an Hölderlins „Hyperion“, in: ders.: Eine Iphigenie rauchend, Frankfurt a. M. 1987, S. 70–83.
- JIM-Studie. Abrufbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/> (letzter Aufruf: 5.7.2017)
- Jost, Erdmut: „Rationalistische Exegese“. Sophie von La Roches Haller-Rezeption im „Tagebuch einer Reise durch die Schweiz“ (1787) und ihre Auseinandersetzung mit der ästhetischen Kategorie des Erhabenen, in: „Ach, wie wünschte ich mir Geld genug, um eine Professur zu stiften“. Sophie von La Roche (1730–1807) im literarischen und kulturpolitischen Feld von Aufklärung und Empfindsamkeit, hg. v. Barbara Becker-Cantarino, Gudrun Loster-Schneider, Tübingen 2010, S. 106–119.
- Jost, François: Le roman épistolaire et la technique narrative au 18<sup>e</sup> siècle, in: *Comparative Literature Studies* 3 (1966) 397–427.

- Josting, Petra u. Klaus Maiwald: Einführung: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund, in: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht, hg. v. dens. München 2007, S. 7–9.
- Kammler, Clemens: Anmerkungen zum Stellenwert des Literaturunterrichts nach PISA, in: Deutschunterricht nach der PISA-Studie, hg. v. Michael Kämper- van den Boogaart, Frankfurt a. M. 2004, S. 235–244.
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 2006.
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern, in: Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht, hg. v. Heidi Rösch, Freiburg i. Br. 2010, S. 197–214.
- Kammler, Clemens: Deutschunterricht und Outcome-Orientierung. Zur Kritik eines bildungspolitischen Paradigmas aus fachdidaktischer Sicht, in: Schule vermessen. Friedrich Jahresheft 30 (2012) 23–25.
- Kammler, Eva: Zwischen Professionalisierung und Dilettantismus. Romane und ihre Autorinnen um 1800, Opladen 1992.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“, in: Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, hg. v. Heidi Rösch, Frankfurt a. M. 2005, S. 27–50.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2008.
- Kant's gesammelte Schriften, hg. v. der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1902ff.
- Karg, Ina: ... the ability to read between the lines ... (OECD 2002, S. 11). Einige Anmerkungen zum Leseverstehenstest der PISA-Studie, in: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hg. v. Ulf Abraham u.a., Freiburg i. Br. 2003, S. 106–120.
- Karg, Ina: „Literarisches Lernen“. Kommentar und Alternative, in: Lese-räume 2 (2015) 46–58.
- Kastinger Riley, Helene M.: Die weibliche Muse. Sechs Essays über künstlerisch schaffende Frauen der Goethezeit, Columbia 1986, S. 27–52.
- Kayser, Wolfgang: Das sprachliche Kunstwerk, Bern, München 1964.
- Keck, Annette: „Und dann sollte man Seele haben, möglichst viel Seele“. Zur Oberflächlichkeit weiblicher Rede, in: Weibliche Rede – Rhetorik der Weiblichkeit. Studien zum Verhältnis von Rhetorik und Geschlechterdifferenz, hg. v. Doerte Bischoff u. Martina Wagner-Egelhaaf, Freiburg i. Br. 2003, S. 187–210.

- Keim, Inken: Die interaktive Konstitution der Kategorie „Migrant/Migrantin“ in einer Jugendgruppe ausländischer Herkunft: Sozial-kulturelle Selbst- und Fremdbestimmung als Merkmal kommunikativen Stils, in: Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis, hg. v. Volker Hinnenkamp u. Katharina Meng, Tübingen 2005, S. 165–194.
- Kepser, Mattis: eLearning an der Hochschule – eine kritische Einführung, in: Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften, hg. v. Ulrike Eberhardt, Wiesbaden 2010, S. 199–228.
- Kepser, Matthis: Anmerkungen zur Kompetenzorientierung und Empirie, in: Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme, hg. v. Daniela A. Frickel, Clemens Kammler u. Gerhard Rupp, Freiburg im Breisgau 2012, S. 67–84.
- Kepser, Matthis: Computer im Literaturunterricht, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, hg. v. Volker Frederking u. a., Bd. 2, Baltmannsweiler 2013, S. 568–592. (= Kepser 2013a)
- Kepser, Matthis: Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld, in: Didaktik Deutsch 19, 34 (2013) 52–68. (= Kepser 2013b)
- Kepser, Matthis u. Ulf Abraham: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, 4., völlig neu bearbeitete u. erweiterte Auflage, Berlin 2016.
- Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 2007. Abrufbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/gym8\\_deutsch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf) (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014. Abrufbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/d/KLP\\_GOSt\\_Deutsch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/KLP_GOSt_Deutsch.pdf) (letzter Aufruf: 4.8.2017).
- Keyes, Ralph: The Post-Truth Era. Dishonesty and Deception in Contemporary Life, New York 2004.
- Kierkegaard, Søren: Die Wiederholung, übers. v. L. Richter, Hamburg 1961.
- Kilcher, Andreas: „Absturz aus dem Wort oder Rückkehr ins Allwort“, in: „System ohne General“. Schreibszenen im digitalen Zeitalter, hg. v. Davide Giuriato, Martin Stingelin, Sandro Zanetti, München 2006, S. 87–100.
- KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart 2020. Abrufbar unter:

- [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf) (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Kiss, Reka: Das transgressive Spiel zwischen Autor und Text. Eine Untersuchung der Texte von Else Lasker-Schüler mit einem Ausblick auf Fernando Pessoa, Tübingen 2007.
- Kist, Magdalena: „Geschichten mit Bildern sind nur was für kleine Kinder.“ Einstellungen von Schüler\_innen in Bezug auf erzähltextbegleitende Bilder in Deutschlehrwerken, in: Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung, hg. v. Gabriela Scherer u. Steffen Volz, Trier 2016, S. 371–387.
- Kittler, Friedrich A.: Grammophon, Film, Typewriter, Berlin 1986.
- Kittler, Friedrich A.: Aufschreibesysteme 1800/1900, 2. erw. u. korr. Aufl. München 1987.
- Klafki, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 32,4 (1986) 455–476.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, erw. 1991.
- Klafki, Wolfgang u. Hermann Stöcker: Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 2007, S. 173–208.
- Klausnitzer, Ralf: Gattungsforschung und Gattungstheorie, in: Handbuch Literarische Rhetorik, hg. v. Rüdiger Zymner, Berlin 2015, S. 121–147.
- Kleist, Heinrich von: Sämtliche Werke und Briefe, hg. v. Ilse-Marie Barth u. a., Frankfurt a. M. 1987–1997.
- Kliwer, Annette u. Anita Schilcher: Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Deutschunterricht mit Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler 2004.
- Kliwer, Annette: Jungenbücher – nur für Mädchen? Jungen als Helden und Leser der aktuellen Adoleszenzliteratur, in: Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Deutschunterricht mit Kinder- und Jugendliteratur, hg. v. Annette Kliwer u. Anita Schilcher, Baltmannsweiler 2004, S. 23–34.
- Kliwer, Heinz-Jürgen: Was nicht messbar ist, zählt nichts, in: Didaktik Deutsch 30 (2011) 104–115.
- Klippert, Heinz: Lernförderung im Fachunterricht: Leitfaden zum Arbeiten mit Lernspiralen, Hamburg 2017.
- Klotz, Volker: Zitat und Montage in neuerer Literatur und Kunst, in: Sprache im technischen Zeitalter 16 (1976) 259–277.
- KMK, Bildungsstandards: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Abrufbar unter:

- <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- KMK, Chancengleichheit: Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. Beschluss der KMK vom 6.10.2016/Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.6.2016. Abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_10\\_06-Geschlechtersensible-schulische\\_Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf) (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- KMK, Schulbücher: Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Darstellung von Mann und Frau in Schulbüchern. Beschluss der KMK vom 21.11.1986. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-themen/lehr-und-lernmittel.html> (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Knapp-Tepperberg, Eva-Maria: Rousseaus „Émile ou de l'éducation“. Sexualauffassung und Bild der Frau. Ein Kapitel zur Antinomie des bürgerlichen Freiheitsbegriffs, in: Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte 2 (1978) 199–221.
- Koch, Peter u. Wulf Oesterreicher: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: Romanistisches Jahrbuch 36 (1985) 15–43.
- Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim/ Basel 2002.
- Köster, Juliane: Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht, in: Lese- und Literaturunterricht. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle, hg. v. Michael Kämper-van den Boogaart u. Kaspar H. Spinner, Baltmannsweiler 2010, S. 3–26.
- Kofer, Martina: Narrative Strategien mehrdimensionaler und variabler Identitäten in Feridun Zaimoglus Briefroman. Ansätze für einen sprachsensiblen interkulturellen Literaturunterricht, in: LWU 48, 1/2 (2015) 89–108; Thema: Briefroman, hg. v. Karina Becker.
- Kokoschka, Oskar: Mein Leben, München 1971.
- Köpke, Wulf: Die emanzipierte Frau in der Goethezeit und ihre Darstellung in der Literatur, in: Die Frau als Heldin und Autorin. Neue Ansätze zur deutschen Literatur, hg. v. Wolfgang Paulsen, Bern u. München 1979, S. 96–110.
- Koschorke, Albrecht: Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts, München 1999.

- Kost, Jürgen: Individualität und Soziabilität. Überlegungen zum kulturgeschichtlichen Ort des Humanitätsideals Wilhelm von Humboldts und der Weimarer Klassik, in: „Verteufelt human“? Zum Humanitätsideal der Weimarer Klassik, hg. v. Volker C. Dörr und Michael Hofmann, Berlin 2008, S. 15–30.
- Kotthoff, Helga: Kommunikativer Stil, Asymmetrie und „Doing Gender“, in: *Feministische Studien* 11,2 (1993) 79–95.
- Kracauer, Siegfried: *Die Angestellten. Eine Schrift vom Ende der Weimarer Republik*. Verlag für Demoskopie, Allensbach u. Bonn 1959.
- Kraft, Herbert: *Das literarische Werk von Walter Jens*, Tübingen 1975.
- Kraft, Herbert: *Historisch-kritische Literaturwissenschaft*, Münster 1999.
- Kraft, Herbert: *Literaturdidaktik. Mündigkeit als Lehr- und Lernziel*, Münster 2004.
- Kraft, Herbert: *Kleist. Leben und Werk*, Münster 2007.
- Kraft, Herbert: *J. M. R. Lenz. Biographie*, Göttingen 2015.
- Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart 1969.
- Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart 1971.
- Krautz, Jochen: *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*, Keuzlingen, München 2007.
- Krautz, Jochen: *Bildung als Anpassung?*, in: *Fromm Forum* 13 (2009) 87–100. Abrufbar unter: [https://www.fromm-gesellschaft.eu/images/pdf-Dateien/Krautz\\_J\\_2009.pdf](https://www.fromm-gesellschaft.eu/images/pdf-Dateien/Krautz_J_2009.pdf) (letzter Aufruf: 9.7.2021).
- Kreft, Jürgen: *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*, Heidelberg <sup>2</sup>1982 (1. Auflage 1977).
- Kremer, Detlef: *Romantik. Lehrbuch Germanistik*, Stuttgart, Weimar <sup>3</sup>2007.
- Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, hg. v. Ernst Behler, München 1958ff.
- Krotz, Friedrich: *Zivilisationsprozess und Mediatisierung: Zum Zusammenhang von Medien- und Gesellschaftswandel*, in: *Medienentwicklung und gesellschaftlicher Wandel. Beiträge zu einer theoretischen und empirischen Herausforderung*, hg. v. Markus Behmer, Friedrich Krotz, Rudolf Stöber, Carsten Winter, Wiesbaden 2003, S. 15–37.
- Krugman, Herbert E.: *The Impact of Television Advertising: Learning Without Involvement*, in: *The Public Opinion Quarterly* 29, 3 (1965) 349–356.
- Krugman, Herbert E.: *The Measurement of Advertising Involvement*, in: *The Public Opinion Quarterly* 30, 4 (1966) 583–596.



- Krumrey, Brigitta: *Der Autor in seinem Text. Autofiktion in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur als (post-)modernes Phänomen*, Göttingen 2015.
- Kruse, Iris: *Kinderliterarischen Geschichten in verschiedenen Medien begegnen. Ein intermediales Lektüreprojekt zu Astrid Lindgrens „Mio, mein Mio“*, in: *Grundschulunterricht Deutsch 1* (2011) 27–34.
- Kruse, Iris: *„Bei KiKA sind die so welche, die wollen die Zeit stehlen.“ Literarisches und medienästhetisches Lernen mit intermedialen Lektüren*, in: *Lesen- und Schreibenlernen mit neuen Medien*, hg. v. Erika Brinkmann u. Renate Valtin, Berlin 2012, S. 31–54.
- Kruse, Iris u. Marc Kudlowski: *„Hunde sprechen hundlich, Mönchen sprechen mönchlich.“ Ein medienintegratives Lektüreprojekt zu „Herr Bello“ von Paul Maar*, in: *Grundschule Deutsch 33* (2012) 18–21.
- Kruse, Iris: *„Kassiopeias Panzer leuchtet“ – Eigenes Schreiben zu intermedialen Lektüreerfahrungen mit dem Medienverbund um Michael Endes „Momo“*, in: *Poetische Spielräume für Kinder. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität in der Grundschule*, hg. v. Alexandra Ritter u. a., Baltmannsweiler 2013, S. 75–88.
- Kruse, Iris: *Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements*, in: *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz*, hg. v. Gina Weinkauff u. a., Frankfurt a. M. 2014, S. 179–198. (= Kruse 2014a)
- Kruse, Iris: *Märchenbilder im Medienverbund. Zugänge zu komplexen Märchenbilderbüchern durch intermediale Lernumgebungen*, in: *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung – aktuelle Forschungsperspektiven*, hg. v. Gabriela Scherer, Steffen Volz, Maja Wiprächtiger-Geppert, Trier 2014, S. 89–109. (= Kruse 2014b)
- Kruse, Iris: *...aber das Buch mag ich jetzt auch! Der kleine Ritter Trenk im medienvergleichenden Zugriff von Vor- und Grundschulkindern*, in: *Kirsten Boie. Bielefelder Poet in Residence 2013*, hg. v. Petra Josting, München 2014, S. 175–196. (= Kruse 2014c)
- Kruse, Iris: *Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe*, in: *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1* (2014) 1–30. Online abrufbar unter: [www.leseräume.de](http://www.leseräume.de) (= Kruse 2014d)
- Kruse, Iris: *Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen*, in: *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, hg. v. Daniela A. Fricke u. Andre Kagelmann, Frankfurt a. M. 2016, S. 171–192.

- Kuhlmann, Dörte: *Raum, Macht & Differenz: Genderstudien in der Architektur*, Wien 2005.
- Kullmann, Harry, Birgit Lütje-Klose u. Annette Textor: Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik, in: *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, hg. v. Bettina Amrhein u. Myrle Dziak-Mahler, Münster 2014, S. 89–107.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: Überschreitung von Mediengrenzen. Theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbands, in: *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*, hg. v. Petra Josting u. Klaus Maiwald, München 2007, S. 11–21.
- Kurz, Stephan u. Stella Lange: Der europäische Briefroman. Eine Auswahlbibliographie von den Anfängen bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, in: *Poetik des Briefromans. Wissens- und mediengeschichtliche Studien*, hg. v. Gideon Stiening u. Robert Vellusig, Berlin 2012, S. 341–361.
- Kusche, Sabrina: *Der E-Mail-Roman. Zur Medialisierung des Erzählens in der zeitgenössischen deutsch- und englischsprachigen Literatur*, Stockholm 2012.
- La Roche, Sophie von: *Pomona für Teutschlands Töchter*, Speyer 1783.
- La Roche, Sophie von: *Mein Schreibetisch. An Herrn G. R. P. in D.*, Leipzig 1799.
- La Roche, Sophie von: *Geschichte des Fräuleins von Sternheim*, hg. v. Barbara Becker-Cantarino, Stuttgart 1983.
- Lacan, Jacques: *Schriften II*, Olten, Freiburg 1975.
- Langen, August: *Anschauungsformen in der deutschen Dichtung des 18. Jahrhunderts. Rahmenschau und Rationalismus*, Darmstadt 1965.
- Lasker-Schüler, Else: *Mein Herz. Ein Liebesroman mit Bildern und wirklich lebenden Menschen*, München 1986.
- Lasker-Schüler, Else: *Werke und Briefe. Kritische Ausgabe*, im Auftrag des Franz Rosenzweig-Zentrums der Hebräischen Universität Jerusalem, der Bergischen Universität Wuppertal und des Deutschen Literaturarchivs Marbach am Neckar hg. v. Norbert Oellers, Heinz Rölleke u. Itta Schedletzky, Bd. 6: *Briefe 1893–1913*, bearbeitet v. Ulrike Marquardt, Frankfurt a. M. 2003.
- Lederer, Bernd: *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationenverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*, Innsbruck 2014.
- Lehmann, Jürgen: *Bekennen – Erzählen – Berichten. Studien zu Theorie und Geschichte der Autobiographie*, Tübingen 1988.

- Lehmann, Rainer u. a. (Hg.): LAU 11: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9/11. Ergebnisse einer Längsschnittsuntersuchung in Hamburg; Münster 2002/2004.
- Lenhard, Wolfgang u. Cordula Artelt: Komponenten des Leseverständnisses, in: Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, hg. v. Wolfgang Lenhart u. Wolfgang Schneider, Göttingen 2009, S. 1–18.
- Lenhart, Volker: Humboldt heute – das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben, in: Bildung und Wissensgesellschaft, hg. v. Klaus Kempfer und Peter Meusburger, Berlin, Heidelberg 2006, S. 33–58.
- Lenz, Jakob Michael Reinhold: Werke und Briefe in drei Bänden, hg. v. Sigrid Damm, Frankfurt a. M., Leipzig 2005.
- Leubner, Martin: Hyperfiction im Deutschunterricht, in: DU 2 (2001) 44–57.
- Liebrand, Claudia: Kreative Refakturen. Annette von Droste-Hülshoffs Texte, Freiburg i. Br. u. a. 2008.
- Link, Jürgen: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Göttingen 2013.
- Lohmann, Ingrid u. Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Opladen 2002.
- Lösener, Hans u. Ulrike Siebauer: hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht, 2., überarbeitete Auflage. Regensburg 2014.
- Lösener, Hans: Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen, in: Leseräume 2 (2015) 72–84.
- Löwe, Matthias: Diotimas verschollene Briefe. Neue Einsichten in die Erzähllogik von Hölderlins „Hyperion“, in: Hölderlin-Jahrbuch 35 (2006/07) 312–343.
- Lübke, Valeska: Cyber-Gender. Geschlecht und Körper im Internet, Königstein i. T. 2005.
- Luhmann, Niklas: Individuum, Individualität, Individualismus, in: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1989, S. 149–258.
- Lützel, Paul Michael: Album der Freunde aus der „Scheiß-DDR“. Ein Briefroman Barbara Honigmanns, in: Die Zeit, 16. November 2000.
- Lyon, David: Soziale Beziehungen im Cyberspace. Kontroversen über computervermittelte Beziehungen, in: Medien – Welten – Wirklichkeiten, hg. v. Gianni Vattimo u. Wolfgang Welsh, München 1998, S. 87–105.
- Maas, Utz: Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache, in: Grazer Linguistische Studien 73 (2010) 21–150.

- Maiwald, Klaus: Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zu Leseförderung im Sekundarbereich, Frankfurt a. M. 1999.
- Maiwald, Klaus: ... und mit einem Mal wird alles ganz außergewöhnlich... – Grundschüler schreiben ein Hyperabenteuer, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, hg. v. Volker Frederking u. a., Baltmannsweiler 2013, S. 135–150.
- Maiwald, Klaus: Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahmen für weitere Modellierung(en), in: Leseräume 2 (2015) 85–95.
- Man, Paul de: Autobiography as „De-facement“, in: Modern Language Notes 94,5 (1979) 919–930.
- Mandelkow, Karl Robert: Der deutsche Briefroman. Zum Problem der Polyperspektive im Epischen, in: Neophilologus 44 (1960) 200–208.
- Mandelkow, Karl Robert: Der Briefroman. Zum Problem der Polyperspektive im Epischen, in: ders.: Orpheus und Maschine, Heidelberg 1976, S. 13–22.
- Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, Weinheim 1990.
- Marx, Anna: Gefälschte Präsenz. Zur Dissimulation weiblicher und männlicher Wunschproduktion im Medium des Briefromans (Rousseau, La Roche, Laclos), in: Weibliche Rede – Rhetorik der Weiblichkeit. Studien zum Verhältnis von Rhetorik und Geschlechterdifferenz, hg. v. Doerte Bischoff u. Martina Wagner-Egelhaaf, Freiburg i. Br. 2003, S. 365–388.
- Mattenklott, Gert: Romantische Frauenkultur, in: Frauen-Literatur-Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, hg. v. Hiltrud Gnüg u. Renate Möhrmann, Stuttgart 1985, S. 123–143.
- Mattenklott, Gert: Briefroman, in: Literaturlexikon, hg. v. Walther Killy, Bd. 13, Gütersloh, München 1992, S. 129–132.
- Mayröcker, Friederike: Mail Art, in: dies.: Magische Blätter, Frankfurt a. M. 1983, S. 9–35.
- Mayröcker, Friederike: brütt oder Die seufzenden Gärten, Frankfurt a. M. 1998.
- Mayröcker, Friederike: Paloma, Frankfurt a. M. 2008.
- McGlothlin, Erin Heather: The ethics of epistolarity. Barbara Honigmann's „Alles, alles Liebe!“, in: Ethik der Literatur (2011) 243–257.
- McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters, Bonn u. a. 1995. (= McLuhan 1995a)
- McLuhan, Marshall: Die magischen Kanäle. Understanding Media, Dresden u. a. 1995. (= McLuhan 1995b)

- Mead, George Herbert: Das Wesen der ästhetischen Erfahrung, in: ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2, hg. v. Hans Joas, Frankfurt a. M. 1987, S. 347–359 (zuerst 1926).
- Mead, Georg Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt a. M. 1995.
- Meister, Ulrike und Irmtraud Schnell: Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik, in: Die inklusive Schule, hg. v. Vera Moser, Stuttgart 2012, S. 184–189.
- Mereau-Brentano, Sophie: Amanda und Eduard. Ein Roman in Briefen, hg. v. Bettina Bremer u. Angelika Schneider, Freiburg i. Br. 1993.
- Merklinger, Daniela: Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren, Freiburg i. Br. 2011.
- Merklinger, Daniela u. Ulrike Preußner: Schreibdidaktische Konzeptionen für eine Literaturdidaktik im Kontext von Inklusion, in: Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma, hg. v. Daniela A. Frickel u. Andre Kagelmann, Frankfurt a. M. 2016, S. 323–338.
- Metzger, Klaus: „Den jungen Leserinnen und Lesern gerecht werden – Plädoyer für eine differenzierte Klassenlektüre, in: Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur, hg. v. Annette Kliewer u. Anita Schilcher, Baltmannsweiler 2004, S. 151–155.
- Miller, Norbert: Der empfindsame Erzähler. Untersuchungen an Romananfängen des 18. Jahrhunderts, München 1968.
- Mitterer, Nicola u. Werner Wintersteiner: Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen, in: Leseräume 2 (2015) 96–108.
- Mitterer, Nicola: Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik, Bielefeld 2016.
- Montesquieu, Charles-Louis de Secondat, Baron de La Brède de: Quelques Réflexions sur les Lettres Persanes, in: Lettres Persanes, hg. v. Paul Vernière, Paris 1960.
- Moravetz, Monika: Formen der Rezeptionslenkung im Briefroman des 18. Jahrhunderts, Tübingen 1990.
- Moretti, Franco: Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for a Literary History, London 2005.
- Morrien, Rita: Über die Kunst, natürlich zu sein. Die weibliche Schönheit als Schauplatz der Naturalisierung der Geschlechterdifferenz in Romanen um 1800, in: Der „künstliche“ Mensch – eine sportwissenschaftliche Perspektive?, hg. v. Manfred Lämmer, Sankt Augustin 2003, S. 63–78.
- Morrien, Rita: Gendertheoretische Perspektiven, in: Annette von Droste-Hülshoff-Handbuch, hg. v. Cornelia Blasberg u. Jochen Grywatsch, Berlin 2018, S. 671–679.

- Müller, Adam: „Zwölf Reden über die Beredsamkeit und deren Verfall in Deutschland“. Zitiert nach: Brieftheorie des 18. Jahrhunderts. Texte, Kommentare, Essays, hg. v. Angelika Ebrecht u. a. Stuttgart 1990.
- Müller-Michaels, Harro: Grundkurs Lehramt Deutsch, Stuttgart 2009.
- Muysken, Pieter: *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*, Cambridge 2000.
- Mylne, Vivienne G.: *The Eighteenth-Century French Novel. Techniques of Illusion*, Manchester 1965.
- Nadj, Juljana: *Die fiktionale Metabiographie. Gattungsgedächtnis und Gattungskritik in einem neuen Genre der englischsprachigen Erzählliteratur*, Trier 2006.
- Neuhaus, Volker: *Typen multiperspektivischen Erzählens*, Köln, Wien 1971.
- Neumann, Birgit u. Ansgar Nünning: Einleitung: Probleme, Aufgaben und Perspektiven der Gattungstheorie und Gattungsgeschichte, in: *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte*, hg. v. Marion Gmynich u. a., Trier 2007, S. 1–28.
- Neumann-Hofer, Otto: *Das Radfahren und die Frauen. Einige Betrachtungen*, in: *Wiener Mode 9 (15.4.1896) 14*, S. 509–514.
- Nickel-Bacon, Irmgard: *Parabel oder Kurzgeschichte? Prozeduralisiertes Gattungswissen, literarische Lesekompetenz und ästhetische Erfahrung am Beispiel von Kurzprosa-gattungen*, in: *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*, hg. v. Daniela A. Frickel, Clemens Kammler u. Gerhard Rupp, Stuttgart 2012, S. 85–103.
- Nickisch, Reinhard M. G.: *Brief*, Stuttgart 1991.
- Nipperdey, Thomas: *Deutsche Geschichte. 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat*, München 1991.
- Nübel, Birgit: *Autobiographische Kommunikationsmedien um 1800. Studien zu Rousseau, Wieland, Herder und Moritz*, Tübingen 1994.
- Nünning, Ansgar: „Intermisunterstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens. Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme, in: *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*, hg. v. Lothar Bredella u. a., Tübingen 2000, S. 84–132.
- Nünning, Ansgar u. Jan Rupp: *Hybridisierung und Medialisierung als Katalysatoren der Gattungsentwicklung: Theoretischer Bezugsrahmen, Analyse-kategorien und Funktions-hypothesen zur Medialisierung des Erzählens im zeitgenössischen Roman*, in: *Medialisierung des Erzählens im englischsprachigen Roman der Gegenwart. Theoretischer Bezugsrahmen, Genres und Modellinterpretationen*, Trier 2011, S. 3–43.

- Nutz, Maximilian: Literaturgeschichte im Deutschunterricht – zur Notwendigkeit einer didaktisch-methodischen Ortsbestimmung und Reflexion, in: *Literatur für Leser* 95, 2 (1995) 45–49. (= Nutz 1995a)
- Nutz, Maximilian: Literaturgeschichte als entdeckendes Lernen. Möglichkeiten der Verknüpfung von epochengeschichtlicher und thematisch-problemorientierter Literaturbetrachtung am Beispiel der Großstadt im modernen Erzählen, in: *Literatur für Leser* 95, 2 (1995) 89–99. (= Nutz 1995b)
- Nutz, Maximilian: Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion, in: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 3 (2002) 330–346. Abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/270759090\\_Maximilian\\_Nutz\\_Epochenbilder\\_in\\_Schulerkopen\\_Zur\\_Didaktik\\_und\\_Methodik\\_der\\_Literaturgeschichte\\_zwischen\\_kulturellem\\_Gedachtnis\\_und\\_postmoderner\\_Konstruktion](https://www.researchgate.net/publication/270759090_Maximilian_Nutz_Epochenbilder_in_Schulerkopen_Zur_Didaktik_und_Methodik_der_Literaturgeschichte_zwischen_kulturellem_Gedachtnis_und_postmoderner_Konstruktion) (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Nutz, Maximilian: Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit, in: *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*, hg. v. Marja Rauch u. Achim Geisenhanslüke, Stuttgart 2012, S. 270–283.
- Odendahl, Johannes: Lesen, Kompetenz und Bildung. Nachtrag zu einer verstummten Diskussion, in: *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*, hg. v. Daniela A. Frickel, Clemens Kammler u. Gerhard Rupp, Stuttgart 2012, S. 105–117.
- OECD (Hg.): *Literacy in the Information Age. Final Report on the International Adult Literacy Survey*, Paris 2000.
- OECD (Hg.): *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, OECD Publishing, Paris 2018. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-en> (letzter Aufruf: 9.7.2021)
- Oesterhelt, Anja: Perspektive und Totaleindruck. Höhepunkt und Ende der Multiperspektivität in Christoph Martin Wielands „Aristipp“ und Clemens Bretanos „Godwi“, München 2010.
- Olsen, Ralph: Literarisches Lernen im nicht mehr literarischen Theater?, in: *Leseräume* 2 (2015) 109–128.
- Olsen, Ralph: Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht, in: *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, hg. v. Daniela A. Frickel u. Andre Kagelmann, Frankfurt a. M. 2016, S. 61–88.
- Ong, Walter J.: *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*, Opladen 1987.

- Oomen-Welke, Ingelore: Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache, in: *Didaktik Deutsch* 20, 38 (2015) 24–32.
- Ostheimer, Michael: *Ungebetene Hinterlassenschaften. Zur literarischen Imagination über das familiäre Nachleben des Nationalsozialismus*, Göttingen 2013.
- o. V.: *Sanfte Utopie*, in: „Der Spiegel“ 34 (1986) 160–162. Online abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13519822.html> (letzter Aufruf: 21.07.2021).
- Overheid, Gebhard: *Neu vermehrte Schreib-Kunst / Vom Rechtschreiben / Brief-Stellen / Titulgeben / und was dem anhengig ist [...]*. Gedruckt und verlegt durch Christoff Friederich Zilligen, Braunschweig 1657.
- Paletschek, Sylvia: *Adelige und bürgerliche Frauen (1770–1870)*, in: *Adel und Bürgertum in Deutschland 1770–1848*, hg. v. Elisabeth Fehrenbach, München 1994, S. 159–185.
- Parnes, Ohad; Vedder, Ulrike u. Stefan Willer (Hg.): *Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte*, Frankfurt a. M. 2008.
- Pasche, Wolfgang: *Lektürehilfen. Bronsteins Kinder*, Stuttgart 1997.
- Pendorf, Gabriele: *Weibliche Glückskonzeptionen bei Sophie von La Roche und Wilhelmine Karoline von Wobeser*, in: *Seminar* 47 (2011) 173–189.
- Petersdorff, Dirk von: „Ein Knabe saß im Kahne, fuhr an die Grenzen der Romantik. Clemens Brentanos Roman ‚Godwi‘“, in: *Goethezeitportal*. Abrufbar unter: [http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/brentano/godwi\\_petersdorff.pdf](http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/brentano/godwi_petersdorff.pdf) (letzter Aufruf: 9.7.2021).
- Peterßen, Wilhelm H.: *Lehrbuch allgemeine Didaktik*, München 2001.
- Pfister, Manfred: *Das Drama*, München 1977.
- Philipp, Maik: *Lesen empirisch. Eine Längsschnittanalyse zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*, Wiesbaden 2010.
- Piaget, Jean: *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, Frankfurt a. M. 1970.
- Picard, Hans Rudolf: *Die Illusion der Wirklichkeit im Briefroman des 18. Jahrhunderts*, Heidelberg 1971.
- Polkinghorne, Donald E.: *Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven*, in: *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, hg. v. Jürgen Straub, Frankfurt a. M. 1998, S. 12–45.
- Pörschke, Karl Ludwig: *Vorbereitung zu einem populären Naturrechte*, Königsberg 1795.
- Poster, Mark: *Theorizing Virtual Reality. Baudrillard and Derrida*, in: *Cyberspace Textuality: Computer Technology and Literary Theory*, hg. v. Marie-Laure Ryan, Bloomington, Indianapolis 1999, S. 42–60.



- Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a. M. 1983.
- Pottbeckers, Jörg: Der Autor als Held. Autofiktionale Inszenierungsstrategien in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Würzburg 2017.
- Prediger, Susanne u. a.: Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, in: Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme, hg. v. Michael Komorek u. Susanne Prediger, Münster 2013, S. 9–23.
- Prokop, Ulrike: Die Illusion vom Großen Paar. Bd. 2: Das Tagebuch der Cornelia Goethe, Frankfurt a. M. 1991.
- Raabe, Paul: Der Verleger Friedrich Wilmans. Ein Beitrag zur Literatur- und Verlagsgeschichte der Goethezeit, in: Bremisches Jahrbuch 45 (1957) 79–162.
- Rajewsky, O. Irina: Intermedialität, Tübingen 2002.
- Rauch, Marja u. Achim Geisenhanslüke (Hg.): Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte, Stuttgart 2012.
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne, Stuttgart 2006.
- Reckwitz, Andreas: Subjekt, Bielefeld 2012.
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, Weinheim 2012.
- Reinlein, Tanja: Der Brief als Medium der Empfindsamkeit. Erschriebene Identitäten und Inszenierungspotentiale, Würzburg 2003.
- Remmler, Karen: Orte des Eingedenkens in den Werken Barbara Honigmanns, in: Deutsch-jüdische Literatur der neunziger Jahre: die Generation nach der Shoah, hg. v. Sander Gilman u. Hartmut Steinecke, Berlin 2002, S. 43–58.
- Richards, Georg: The History and Development of Typewriters, London 1964.
- Richardson, Samuel: Clarissa, die Geschichte eines vornehmen Frauenzimmers, von demjenigen herausgegeben, welcher die Geschichte der Pamela geliefert hat: und nunmehr aus dem Englischen in das Deutsche übersetzt, Göttingen 1748.
- Richardson, Samuel: Sir Charles Grandison, hg. v. J. Harris, New York 1972.
- Richter, Hans Werner: Briefe, hg. v. Sabina Cofalla, München, Wien 1977.
- Ricœur, Paul: „Narrative Identität“, in: Heidelberger Jahrbücher 3 (1987) 57–67.
- Ridderhoff, Kuno: Sophie von La Roche, die Schülerin Richardsons und Rousseaus, Diss. Göttingen 1896.
- Riehl, Claudia Maria: Mehrsprachigkeit. Eine Einführung, Darmstadt 2014.

- Ritter, Heidi: Eine Frau entwirft das Bild einer Frau. Sophie La Roche und ihr Roman „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“, in: „Wen kümmert’s, wer spricht.“ Zur Literatur und Kulturgeschichte von Frauen aus Ost und West, hg. v. Inge Stephan u. a., Köln 1991, S. 167–175.
- Romberg, Bertil: *Studies in the Narrative Technique of the First Person Novel*, Stockholm 1962.
- Rosa, Lisa: Neues Lernen mit Medien: Lernen und Lehren mit Weblogs in der Schule, in: *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*, hg. v. Ralf Appelt u. a., Wiesbaden 2011, S. 341–347.
- Rösch, Heidi: Einleitung, in: *Kompetenzen im Deutschunterricht*, Frankfurt a. M. 2005, S. 7–12.
- Rösch, Heidi: Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen, in: *Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Literaturdidaktische Positionen in der Diskussion*, hg. v. Christiane Fäcke u. Wolfgang Wangerin, Baltmannsweiler 2007, S. 51–62.
- Rösch, Heidi: Migrationsliteratur von deutsch-türkischen Autoren. Entwicklung und Behandlung im Deutschunterricht, in: *Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, hg. v. Michael Hofmann u. Inga Pohlmeier, Heidelberg 2013, S. 63–92. (= Rösch 2013a)
- Rösch, Heidi: Literatur und Identität, in: *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*, hg. v. Heidi Rösch, Stuttgart 2013, S. 49–72. (= Rösch 2013b)
- Rösch, Heidi: Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), in: *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, hg. v. Charlotte Röhner u. Britta Hövelbrinks, Weinheim, Basel 2013, S. 18–36. (= Rösch 2013c)
- Rosebrock, Cornelia: Lektüre und Alteritätserfahrung. Rezeptionsästhetische Überlegungen, in: „Entfaltung innerer Kräfte“. *Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für K. H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstags*, hg. v. Christine Köppert u. Klaus Metzger, Velber 2001, S. 80–91.
- Rosebrock, Cornelia u. Daniel Nix: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, Baltmannsweiler 2011.
- Rousseau, Jean-Jacques: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen, in: *Schriften*, Bd. 1, hg. v. Hennig Ritter, München u. Wien 1978, S. 165–302.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder Über die Erziehung*, in neuer deutscher Fassung besorgt v. Ludwig Schmidts, 12., unveränderte Auflage, Paderborn u. a. 1995.

- Rousseau, Jean-Jacques: Julie oder die Neue Heloise, Propyläen-Verlag Berlin o. J.
- Roussel, Pierre: *Système physique et moral de la femme*, Paris 1775.
- Rousset, Jean: *Forme et signification*, Paris 1970.
- Ruhloff, Jörg: *Lernfabrik oder Bildungsschule?*, in: *Wozu Schule?*, hg. v. Martin Heitger, Innsbruck, Wien 2002, S. 44–58.
- Rupp, Gerhard: *Der inklusive Blick auf das Lernen von Sprache, Literatur und den Umgang mit Medien – kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die Deutschdidaktik*, in: *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, hg. v. Daniela A. Frickel u. Andre Kagelmann, Frankfurt a. M. 2016, S. 37–60.
- Ryan, Lawrence: „So kam ich unter die Deutschen.“ *Hyperions Weg in die Heimat*, in: *Hölderlin-Jahrbuch 31 (1998/99)* 99–122.
- Ryan, Lawrence: *Hölderlins „Hyperion“*. Exzentrische Bahn und Dichterberuf, Stuttgart 1965.
- Sauder, Gerhard: *Brief*, in: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte*, hg. v. Klaus Weimar, Berlin 1997, Bd. 1, S. 255–257.
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph von: *Sämtliche Werke*, Stuttgart 1856ff.
- Schiefele, Hans u. Karl Stocker: *Literatur-Interesse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik*, Weinheim, München 1990.
- Shikorsky, Ina: *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*, Nordstedt (BoD) 2012.
- Schilcher, Anita: *Die Abenteuerinsel – ein Schreibprojekt im Internet*, in: *Praxis Deutsch 158 (1999)* 32–35 (in Zusammenarbeit mit Rudolf Kammerl).
- Schilcher, Anita: *Die Hyper-Soap-Opera: Ein Schreibprojekt im Internet für weiterführende Schulen*, in: [www.schule-online.de](http://www.schule-online.de). 2001. (<http://www.phil.uni-passau.de/hyp-soap>) (in Zusammenarbeit mit Susanne Dürr und Johanna Bucur) (= Schilcher 2001a)
- Schilcher, Anita: *Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteeziehung*, Frankfurt a. M. 2001. (= Schilcher 2001b)
- Schilcher, Anita: „Du bist wie alle Weiber, gehorsam und unterwürfig, ängstlich und feige“ – *Geschlechterrollen im Kinderbuch der 90er Jahre*, in: *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Deutschunterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*, hg. v. Annette Kliever u. Anita Schilcher, Baltmannsweiler 2004, S. 1–22.
- Schilcher, Anita u. Maria Hallitzky: *Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? – Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts*, in: *Neue Leser*

- braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Deutschunterricht mit Kinder- und Jugendliteratur, hg. v. Annette Kliewer u. Anita Schilcher, Baltmannsweiler 2004, S. 113–136.
- Schilcher, Anita: Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, Literatur- und Mediendidaktik, hg. v. Volker Frederking u. a., Baltmannsweiler 2013, S. 366–385.
- Schilcher, Anita u. Markus Pissarek (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage, Hohengehren 2013.
- Schilcher, Anita u. Markus Pissarek: Literarische Kompetenz: zur Modellierung des Begriffs, in: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage, hg. v. dies. Baltmannsweiler, 3. korrigierte u. ergänzte Auflage 2015, S. 9–34.
- Schilcher, Anita u. Karla Müller: Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik, in: Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen - Analysen – Modelle, hg. v. Karla Müller, Jan-Oliver Decker, Hans Krahl, Anita Schilcher, Baltmannsweiler 2016, S. 15–44.
- Schillers Werke. Nationalausgabe. Im Auftrag des Goethe- und Schiller-Archivs, des Schiller Nationalmuseums hg. v. Julius Petersen, Bd. 16, hg. v. Lieselotte Blumenthal, Weimar 1954.
- Schiller. Sämtliche Werke in fünf Bänden, hg. v. Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert, Bd. 5: Erzählungen. Theoretische Schriften, München 1980.
- Schlicht, Cornelia: Ehe, Körper, Selbstbestimmung: Geschlechternarrative in Briefromanen von Sophie La Roche, Sophie Mereau und Franziska zu Reventlow, in: LWU 48, 1/2 (2015) 69–87: Thema: Briefroman, hg. v. Karina Becker.
- Schmid, Wilhelm: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, Frankfurt a. M. 1999.
- Schmidt, Siegfried J.: Modernisierung, Kontingenz, Medien: Hybride Beobachtungen, in: Medien – Welten – Wirklichkeiten, hg. v. Gianni Vattimo, Wolfgang Welsch, München 1998, S. 173–186.
- Schmidt, Siegfried J.: Medienentwicklung und gesellschaftlicher Wandel, in: Medienentwicklung und gesellschaftlicher Wandel. Beiträge zu einer theoretischen und empirischen Herausforderung, hg. v. Markus Behmer, Friedrich Krotz, Rudolf Stöber, Carsten Winter, Wiesbaden 2003, S. 135–150.
- Schmidt, Thomas E.: Die Geschichtlichkeit des frühromantischen Romans. Literarische Reaktionen auf Erfahrungen eines kulturellen Wandels, Tübingen 1989.

- Schneider-Özbek, Katrin: Daniel Glattauers E-Mail-Roman „Gut gegen Nordwind“: Nur die Modernisierung eines alten Genres? In: *Zeitenwende. Österreichische Literatur seit dem Millennium, 2000–2010*, hg. v. Susanne Hochreiter u. Michael Boehringer, Wien 2011, S. 352–370.
- Scholz, Hermann: *Die Schreibmaschine und das Maschinenschreiben*, Leipzig, Berlin 1923.
- Schön, Erich: *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlung des Lesers. Mentalitätswandel um 1800*, Stuttgart 1987.
- Schön, Erich: *Weibliches Lesen: Romanleserinnen im späten 18. Jahrhundert*, in: *Untersuchungen zum Roman von Frauen*, hg. v. Helga Gallas, Magdalene Heuser, Tübingen 1990, S. 20–40.
- Schröder, Hannelore: *Die Frau ist frei geboren: Texte zur Frauenemanzipation*, hg. u. kommentiert v. ders., München 1979.
- Schröder-Lenzen, Agi: *Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung*, in: *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*, hg. v. Sara Fürstenau u. Mechthild Gomolla, Wiesbaden 2009, S. 121–138.
- Schulz, Walter: *Ich und Welt. Philosophie der Subjektivität*, Pfullingen 1979.
- Schulze, Gerhard: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt a. M. 1992.
- Schuster, Karl: *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*, Baltmannsweiler 1995.
- Schwarz, Christopher: *Langeweile und Identität. Eine Studie zur Entstehung und Krise des romantischen Selbstgefühls*, Heidelberg 1993.
- Schwarz, Herta: *„Brieftheorie“ in der Romantik*, in: *Brieftheorie des 18. Jahrhunderts. Texte, Kommentare, Essays*, hg. v. Angelika Ebrecht u. a. Stuttgart 1990, S. 225–238.
- Schweikart, Ralf: *Vom Tank Girl überfahren. Warum es so mucksmäuschenstill um „neue“ Männer im Jugendbuch ist*, in: *Eselohr 11 (1995)* 20–21.
- Schwieren, Alexander: *„Alterswerk“ als Schicksal: Max Frisch, Friederike Mayröcker und die Poetologie des „Alters“ in der neueren Literatur*, in: *Zeitschrift für Germanistik*, 22, 2 (2012) 290–305.
- Serafini, Frank: *Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts*, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54, 5 (2011) 342–350.
- Siebauer, Ulrike: *Das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung. Anmerkungen zu einer bildungsbedeutsamen Beziehung*, in: *Leseräume 2 (2015)* 129–139.
- Siever, Torsten: *(Neue) Formen des Lernens und Lehrens im Web 2.0*, in: *DU 6 (2012)* 10–21.

- Simmel, Georg: Die beiden Formen des Individualismus, in: Das freie Wort. Frankfurter Halbmonatszeitschrift für Fortschritt auf allen Gebieten des geistigen Lebens, 1. Jg., Nr. 13 vom 5.10.1901, S. 397–403.
- Skiba, Dirk: Formen literarischer Mehrsprachigkeit in der Migrationsliteratur, in: Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität, hg. v. Michaela Bürger-Koftis, Hannes Schweiger u. Sandra Vlasta, Wien 2010, S. 323–336.
- Spinner, Kaspar H.: Identität und Deutschunterricht, Göttingen 1980. (= Spinner 1980a)
- Spinner, Kaspar H.: Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts, in: Identität und Deutschunterricht, hg. v. dems., Göttingen 1980, S. 67–80. (= Spinner 1980b)
- Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben, in: Praxis Deutsch 119 (1993) 17–23. (= Spinner 1993a)
- Spinner, Kaspar H.: Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht, in: Diskussion Deutsch 133 (1993) 1–6. (= Spinner 1993b)
- Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht, in: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hg. v. Ulf Abraham u. a., Freiburg im Breisgau 2003, S. 238–248.
- Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004, in: Didaktik Deutsch 18 (2005) 4–13.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 33 (2006) 6–16.
- Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht, in: Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, hg. v. M. Kämper van den Boogaart, Berlin 2003, Neubearbeitung 2008, S. 184–198.
- Spinner, Kaspar H.: Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert, in: Fachliches Wissen und literarisches Verstehen, hg. v. Irene Pieper u. Dorothee Wieser, Frankfurt a. M. 2012, S. 53–69.
- Spinner, Kaspar H.: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?, in: Leseräume 2 (2015) 188–194.
- Stanzel, Franz: Die typischen Erzählsituationen im Roman, Wien, Stuttgart 1955.
- Stanzel, Franz: Typische Formen des Romans, Göttingen 1964.
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/>

- [\\_publikationen-innen-migrationshintergrund.html](#) (letzter Aufruf: 9.7.2021).
- Steinlechner, Gisela: „Offene Adern“. Von der Unabschließbarkeit des Schreibens in Friederike Mayröckers „Lection“, in: Die Teile und das Ganze: Bausteine der literarischen Moderne in Österreich, hg. v. Bernhard Fetz, Klaus Kastberger, Wien 2003, S. 139–145.
- Stephan, Inge: „Bilder und immer wieder Bilder...“. Überlegungen zur Untersuchung von Frauenbildern in männlicher Literatur, in: Die verborgene Frau, hg. v. Inge Stephan u. Sigrid Weigel, Berlin 1983, S. 15–35.
- Stephan, Inge: Geniekult und Männerbund. Zur Ausgrenzung des ‚Weiblichen‘ in der Sturm-und-Drang-Bewegung, in: Inszenierte Weiblichkeit. Codierung der Geschlechter in der Literatur des 18. Jahrhunderts, Köln u. a. 2004, S. 81–92. (= Stephan 2004a)
- Stephan, Inge: Inszenierte Weiblichkeit. Codierung der Geschlechter in der Literatur des 18. Jahrhunderts, hg. v. ders., Köln u. a. 2004. (= Stephan 2004b)
- Steputat, Robert: Frauenbilder im Roman der Frühromantik: von Diotima zu Violette, Hamburg 2011.
- Stiening, Gideon u. Robert Vellusig (Hg.): Poetik des Briefromans. Wissens- und mediengeschichtliche Studien, Berlin 2012.
- Stierstorfer, Michael: „Percy Jackson. Diebe im Olymp“ und Epigonen. Traditionelle Geschlechterkonzeptionen im mythologischen Gewand der Fantastik, in: Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle, hg. v. Karla Müller, Jan-Oliver Decker, Hans Krahl, Anita Schilcher, Baltmannsweiler 2016, S. 97–110.
- Storz, Gerhard: Goethe-Vigilien oder Versuche in der Kunst, Dichtung zu verstehen, Stuttgart 1953.
- Storz, Gerhard: Beobachtungen an Bretanos „Godwi“, in: Festschrift für Friedrich Beißner, hg. v. Ulrich Gaier, Bebenhausen 1974, S. 436–446.
- Striedter, Jurij: Texte der russischen Formalisten, Bd. 1: Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa, München 1969.
- Taylor, Charles: Sources of the Self. The Making of the Modern Identity, Harvard 1989.
- Textor, Annette: Offener Unterricht – Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts, in: Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen, hg. v. Anne Köker, Sonja Romahn u. Annette Textor, Bad Heilbrunn 2010, S. 173–186.
- Theile, Katrin: Historizität und Utopie. Quellenkritische und konzeptionell-strukturelle Aspekte des Griechenbildes in Hölderlins Hyperion, Frankfurt a. M. 1997.

- Thielking, Sigrid: Didaktik der Literaturgeschichte als permanente Umbaulandschaft. Zum Beispiel: ‚Poetischer Realismus‘, in: *DU* 55, 6 (2003) 44–54.
- Thimm, Caja: Durchsetzungsstrategien von Frauen und Männern. Sprachliche Unterschiede oder stereotype Erwartungen? in: *Frauen sprechen – Männersprechen. Geschlechtsspezifisches Sprechverhalten*, hg. v. Christa Heilmann, München 1995, S. 120–129.
- Thimm, Caja: Funktionale Stilistik in elektronischer Schriftlichkeit. Der Chat als Beratungsform, in: *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*, hg. v. Michael Beißwenger, Stuttgart 2001, S. 255–278.
- Thimm, Caja: Mediale Ubiquität und soziale Kommunikation, in: *Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken*, hg. v. Udo Thiedecke, Wiesbaden 2004, S. 51–69.
- Tholen, Georg Christoph: *Die Zäsur der Medien. Kulturphilosophische Konturen*, Frankfurt a. M. 2002.
- Thomas, Antoine Léonard: *Essai sur le caractère, les moeurs et l'esprit des femmes dans les différens siècles*, Paris 1772.
- Thomasius, Christian: *Von Der Kunst Vernünfftig und Tugendhaftt zu lieben*, Halle 1692.
- Till, Dietmar: Arbeit am Modell. Zu den Romanen von Walter Jens, in: *Walter Jens. Redner – Schriftsteller – Übersetzer*, hg. v. Joachim Knappe u. a., Tübingen 2014, S. 39–57.
- Treder, Uta: Sophie Mereau. Montage und Demontage einer Liebe, in: *Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800*, hg. v. Helga Gallas u. a. Tübingen 1990, S. 172–183.
- Trömel-Plötz, Senta: Weiblicher Stil – Männlicher Stil, in: *dies.: Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen*, Frankfurt a. M. 1985, S. 354–395.
- Tugendhat, Ernst: Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt a. M. 1979, S. 282–292.
- Tunner, Erika: Schreibart und „Menschen Verhältnisse“ in „Paloma“, in: *Buchstabendelirien. Zur Literatur Friederike Mayröckers*, hg. v. Alexandra Strohmeier, Bielefeld 2009, S. 195–203.
- Turkle, Sherry: *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet*, Reinbek 1995.
- Ungern-Sternberg, Wolfgang von: Schriftsteller und literarischer Markt, in: *Hansers Sozialgeschichte der Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bd. 3: *Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680–1789*, hg. v. Rolf Grimminger, 1. Teilband, München, Wien 1980, S. 133–185.



- Valtin, Renate: Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß, in: Handbuch Grundschule, hg. v. Dieter Haarmann, Weinheim u. Basel 1997, S. 76–88.
- van Laak, Lothar: Innovation und Gattung, in: Handbuch Gattungstheorie, hg. v. Rüdiger Zymner, Stuttgart, Weimar 2010, S. 69–71.
- Varatharajah, Senthuran: Vor der Zunahme der Zeichen, Frankfurt a. M. 2016.
- Vedder, Ulrike: Natur und Unnatur. Die Familie als literarischer Schauplatz der Generationen im 19. Jahrhundert, in: Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte, hg. v. Ohad Parnes, Ulrike Vedder, Stefan Willer, Frankfurt a. M. 2008, S. 150–187.
- Versini, Laurent: Le roman épistolaire, Paris 1979.
- Vogel, Juliane: Nachtpost. Das Flüstern der Briefstimmen in der Prosa Friederike Mayröckers, in: „In Böen wechselt mein Sinn“. Zu Friederike Mayröckers Literatur, hg. v. Klaus Kastberger u. Wendelin Schmidt-Dengler, Wien 1996, S. 69–85.
- Vordtriede, Werner: Clemens Brentano. Der Dichter über sein Werk, München 1978.
- Vorst, Claudia: Literarische Bildung unter dem Einfluss von Kompetenzerwartungen, in: Ästhetisch-biographische Reflexion in Lehrerbildung und Schule. Interdisziplinäre Studien zum erfahrungsbezogenen Lehren und Lernen, hg. v. Juliane Eckhardt u. a., Frankfurt a. M. 2011, S. 219–243.
- Vorst, Claudia: Literarisches Lernen im sozialen Raum der Klasse, in: Leseräume 2 (2015) 140–154.
- Voßkamp, Wilhelm: Dialogische Vergewärtigung beim Schreiben und Lesen. Zur Poetik des Briefromans im 18. Jahrhundert, in: DVjs 45 (1971) 80–116.
- Voßkamp, Wilhelm: Gattungen und Epochen in der Literaturgeschichte, in: Funk-Kolleg Literatur, Bd. 2, in Verbindung mit Jörn Stückrath hg. v. Helmut Brackert u. Eberhard Lämmert, Frankfurt a. M. 1978, S. 170–192.
- Voßkamp, Wilhelm: Utopie als Antwort auf Geschichte. Zur Typologie literarischer Utopien in der Neuzeit, in: Geschichte als Literatur. Formen und Grenzen der Repräsentation von Vergangenheit, hg. v. Hartmut Eggert, Ulrich Profitlich, Klaus Scherpe, Stuttgart 1990, S. 273–283.
- Voßkamp, Wilhelm: Gattungen, in: Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs, hg. v. Helmut Brackert u. Jörn Stückrath, Reinbek 1996, S. 253–269.
- Voßkamp, Wilhelm: Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft, in: Interpretation 2000. Positionen und Kontroversen, hg. v. Henk de Berg u. Matthias Prangel, Heidelberg 1999, S. 183–199.

- Vurgun, Sibel (Hg.): *Gender und Raum*, Düsseldorf 2005.
- Wagner, Marietheres: „Die Tribute von Panem“. Neue Bilder alter Rollen?, in: *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle*, hg. v. Karla Müller, Jan-Oliver Decker, Hans Krahl, Anita Schilcher, Baltmannsweiler 2016, S. 11–132.
- Wagner, Peter: *Soziologie der Moderne. Freiheit und Disziplin*, Frankfurt, New York 1995.
- Wagner-Egelhaaf, Martina: *Autobiographie*, Stuttgart 2005.
- Wagner-Egelhaaf u. a. (Hg.): *Sich selbst erzählen. Autobiographie – Autofiktion – Autorschaft*, Kiel 2018.
- Walker, Alice: *Color Purple* [dt. *Die Farbe lila*], New York 1982.
- Walser, Martin: *Das dreizehnte Kapitel*, Reinbek bei Hamburg 2012.
- Walter, Willi: *Gender, Geschlecht und Männerforschung*, in: *Gender-Studien. Eine Einführung*, hg. v. Christina von Braun u. Inge Stephan, Stuttgart, Weimar 2006, S. 91–109.
- Weber, Jürgen u. Utz Schäffer: *Einführung in das Controlling*, Stuttgart 2016.
- Weber, Julia: *Das multiple Subjekt: Randgänge ästhetischer Subjektivität bei Fernando Pessoa, Samuel Beckett und Friederike Mayröcker*, München 2010.
- Weber, Marianne: *Ehefrau und Mutter in der Rechtsentwicklung. Eine Einführung*, zweiter Neudruck der Ausgabe Tübingen 1907, Aalen 1989.
- Weder, Christine: *Wildes Erzählen. Der Fetisch als poetologische Figur der Verwandlung in Brentanos „Godwi“*, in: *Gabe, Tausch, Verwandlung. Übertragungsökonomien im Werk Clemens Brentanos*, hg. v. Ulrike Landfester, Würzburg 2009, S. 19–34.
- Wehler, Hans-Ulrich: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, München 2008.
- Weigel, Sigrid: *Sophie Mereau. 1770–1806*, in: *Frauen: Porträts aus zwei Jahrhunderten*, hg. v. Hans Jürgen Schultz, Stuttgart 1981, S. 20–32.
- Weinert, Franz E.: *Konzepte der Kompetenz*, Paris 1999.
- Weinert, Franz E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: *Leistungsmessungen in Schulen*, hg. v. dems., Weinheim u. Basel 2001, S. 17–32.
- Weise, Christian: *Curiöse Gedanken von Deutschen Brieffen. Wie ein junger Mensch, sonderlich ein zukünftiger Politicus, die galante Welt wohl vergnügen soll*, Dresden 1691.
- Weiser, Jutta: *Autofiktion und Medienrealität. Kulturelle Formungen des postmodernen Subjekts*, Heidelberg 2013.
- Wellek, René u. Austin Warren: *Theorie der Literatur* [1949]. Übersetzt von Edgar Lohner, Frankfurt a. M. 1972.

- Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen, in: *Via Regia. Blätter für internationale kulturelle Kommunikation* 20 (1994). Abrufbar unter: [http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch\\_transkulti.pdf](http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf) (letzter Aufruf: 9.7.2021).
- Wermke, Jutta: *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*, München 1997.
- West, Candace u. Don H. Zimmerman: *Doing Gender*, in: *Gender and Society* 1, 2 (1987) 125–151. Abrufbar unter: [https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman\\_1987\\_DoingGender.pdf](https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf) (letzter Aufruf: 29.9.2017).
- Weymar, Ilse: *Der deutsche Briefroman. Versuch einer Darstellung von Wesen und Typenformen*, Hamburg 1942.
- Wieland, Christoph Martin: *Sämtliche Werke*. 36 Bände, Leipzig 1794–1811.
- Wieland, Christoph Martin: *Briefwechsel*, hg. v. Hans Werner Seiffert, Berlin 1963.
- Wieland, Christoph Martin: *Menander und Glycerion. Ein Liebesroman in Briefen, mit einem Nachwort von Jan Philipp Reemtsma*, Frankfurt a. M. 2002.
- Wienbarg, Ludolf: *Aesthetische Feldzüge. Dem jungen Deutschland gewidmet*, Hamburg 1834.
- Wierlacher, Alois u. Ursula Hudson-Wiedenmann: *Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Grundbegriffs interkultureller Kommunikation*, in: *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*, hg. v. Jürgen Bolten u. Claus Ehrhardt, Sternefeld (2003) 217–243.
- Wilke, Beatrice: *Computervermittelte Kommunikationsformen in literarischen Texten* (Sandra Hoffmann und Daniel Glattauer), in: *Testi e Linguaggi* 1 (2007) 151–168.
- Willems, Horst u. Reinhard Winter (Hg.): „... damit du groß und stark wirst“. *Beiträge zur männlichen Sozialisation, Schwäbisch Gmünd* 1990.
- Willenberg, Jennifer: *Distribution und Übersetzung englischen Schrifttums im Deutschland des 18. Jahrhunderts*, München 2008.
- Wilpert, Gero von: *Sachwörterbuch der Literatur*, Stuttgart 2001.
- Winkler, Iris: „Danke, ... ich habe im Äsop gelesen“. *Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht*, in: *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*, hg. v. Daniela A. Frickel, Clemens Kammler u. Gerhard Rupp, Stuttgart 2012, S. 119–138.
- Winkler, Iris: „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. *Überlegungen zur Spezifikation eines*

- zentralen Konzepts für den Literaturunterricht, in: *Leseräume 2* (2015) 155–168.
- Winter, Reinhard: *Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Mädchenarbeit*, Schwäbisch Gmünd, Tübingen 1991.
- Winter, Reinhard u. Gunter Neubauer: *Der Held in seiner Welt. Fernsehfiguren, die Jungen erreichen – oder auch nicht...* [Unv. Mskr.] München 2008.
- Winter, Reinhard: *Jungen und ihre Fernseh-Helden*, in: *Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen*, hg. v. Jürgen Lauffer u. Renate Röllecke, München 2011, S. 45–51.
- Wintersteiner, Werner: *Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung*, in: *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*, hg. v. Iris Winkler, Nicole Masanek u. Ulf Abraham, Baltmannsweiler 2010, S. 23–26.
- Wintersteiner, Werner: *Literarische Bildung – noch immer? Schon wieder? Warum? Literaturunterricht in Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung*, in: *Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium*, hg. v. Wolfgang Hackl u. Ulrike Tanzer, Wien 2011, S. 94–115.
- Wirth, Uwe: *Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion. Editoriale Rahmung im Roman um 1800: Wieland, Goethe, Brentano, Jean Paul und E. T. A. Hoffmann*, München 2009.
- Wirth, Werner: *Involvement*, in: *Psychology of entertainment*, hg. v. Jennings Bryant u. Peter Vorderer, Mahway 2006, S. 199–213.
- Wirth, Werner: *Grundlagen emotionaler Medienwirkung*, in: *Handbuch Medienwirkungsforschung*, hg. v. Wolfgang Schweiger und Andreas Fahr, Wiesbaden 2013, S. 227–246.
- Wolter, Gundula: *Hosen, weiblich. Kulturgeschichte der Frauenhose*, Marburg 1994.
- Wrobel, Dieter: „Was bin ich doch für ein eigenartiger Türkenmann“. Ein didaktischer Kommentar zu *Kanak Sprak und Liebesmale, scharlachrot* von Feridun Zaimoğlu, in: *Interkultureller Literaturunterricht*, hg. v. Christian Dawidowski u. Dieter Wrobel, Baltmannsweiler 2013, S. 123–145.
- Wuthenow, Ralph Rainer: *Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert*, München 1974.
- Zabka, Thomas: *Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr)*, in: *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*, hg. v. Clemens Kammler, Seelze 2006, S. 80–101.

- Zabka, Thomas: Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz, in: *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*, hg. v. Daniela A. Frickel, Clemens Kammler u. Gerhard Rupp, Stuttgart 2012, S. 139–164.
- Zabka, Thomas: Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht, in: *Leseräume 2* (2015) 169–187.
- Zaimoğlu, Feridun: *Liebesmale, scharlachrot*. Roman, Hamburg 2000.
- Ziemen, Kerstin: Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-) Didaktik, in: *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, hg. v. Bettina Amrhein u. Myrle Dziak-Mahler, Münster 2014, S. 45–56.
- Zillmann, Dolf: Empathy. Affect from bearing witness to the emotions of others, in: *Responding to the screen. Reception and reaction processes*, hg. v. Jennings Bryant u. Dolf Zillmann, Hillsdale 1991, S. 135–167.
- Zimpel, André Frank: *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur*, Göttingen 2012.
- Zinnecker, Jürgen: Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept, in: *ZSE 20,3* (2000) 272–290.
- Zymner, Rüdiger: Gattung – Gattungsgeschichte – Gattungstheorie, in: *Metzler Lexikon Literatur*, hg. v. Dieter Burdorf, Christoph Fasbender u. Burkhard Moennighoff, Stuttgart u. Weimar 2007, S. 261–263.

## Anhang 1: Bibliographie des deutschen Briefromans

### 1750er

Johann Jakob Bodmer, „Edward Grandisons Geschichte in Görlitz“ (1755)

Johann Jakob Dusch, „Briefe an Freunde und über verschiedene kritische, freundschaftliche und andere Materien“ (1759)

### 1760er

Johann Karl August Musäus, „Grandison der Zweite oder Geschichte des Herrn von N\*\*\*\*“ (1760)

Johann Timotheus Hermes, „Sophiens Reise von Memel nach Sachsen“ (1769-73)

### 1770er

Sophie von la Roche, „Geschichte des Fräulein von Sternheims“ (1771)

Maria Anna Sagar, „Die verwechselten Töchter, eine wahrhafte Geschichte in Briefen entworfen von einem Frauenzimmer (1771)

(Anonym), „Briefe vermischten Inhalts“ (1772)

Johann Wolfgang Goethe, „Die Leiden des jungen Werther“ (1774) / „Ariane an Wetty“ (1770/71)

Maria Anna Sagar, „Karolinens Tagebuch, ohne ausserordentliche Handlungen oder gerade so viel als gar keine (1774)

Johann Paul Sattler, „Friederike oder die Husarenbeute. Eine deutsche Geschichte“ (1774)

Adam Beuvius, „Louise van H\*\*\*\* oder der Triumph der Unschuld. Eine rührende Geschichte. Von dem Verfasser des Eigensinns des Glücks“ (1775)

Friedrich Heinrich Jacobi, „Eduard Allwills Papiere“ (1775), „Woldemar“ (1779)

Adam Beuvius, „Die Macht der Verführung oder der gebesserte Lasterhafte“ (1776)

Jakob Michael Reinhold Lenz, „Der Waldbruder, ein Pendant zu Werthers Leiden“ (1776)

Friedrich Traugott Hase, „Auszug aus Eduard Blondheims geheimen Tagebuche. Ein Beytrag zur Geschichte vom Genie und Charakter“ (1777)

Johann Martin Miller, Beytrag zur Geschichte der Zärtlichkeit. Aus den Briefen zweyer Liebenden von dem Verfasser des Siegwart“ (1777)

Jacob Friedrich Abel, „Beitrag zur Geschichte der Liebe aus einer Sammlung von Briefen. Zwey Theile“ (1778)

Albrecht Christoph Kayser, „Adolfs gesammelte Briefe“ (1778)

Johann Adam Gotthard Kirsten, „Lottchens Reisen ins Zuchthaus“ (1778)

Johann Martin Miller, „Geschichte Karls von Burgheim und Emiliens von Rosenau“ (1778)

David Christoph Seybold, „Reizenstein. Die Geschichte eines deutschen Offiziers“ (1778-79)

Johann Friedrich Ernst Albrecht, „Waller und Natalie. Eine Geschichte. In Briefen“ (1779–80)

Adam Beuvius, „Henriette oder der Husarenraub. In Briefen bey Gelegenheit des gegenwärtigen Krieges“ (1779)

Christian Friedrich Timme, „Faramonds Familiengeschichte in Briefen“ (1779–81)

**1780er**

Johann Adam Braun, „Das Grab der Freunde oder Jardison und Juliane. Eine englische Geschichte“ (1780)

- Johann Jakob Dusch, „Geschichte Carl Ferdiners“ (1780)
- Johann Friedel, „Eleonore, kein Roman, eine wahre Geschichte in Briefen“ (1780)
- Eleonore Sophie Auguste (Jenny) Thon, „Julie von Hirthenthal. Eine Geschichte in Briefen“ (1780–83)
- Friedrich Theophilus Thilo, „Emilie Sommer, eine Geschichte in Briefen“ (1780)
- Jean Paul, „Abelard und Heloise“ (unveröffentlicht)
- Sophie von La Roche, „Rosaliens Briefe an ihre Freundin Mariane von St\*\*“ (1780–81)
- Eleonore Sophie Auguste (Jenny) Thon, „Briefe von Karl Leuckford“ (1782)
- Friedrich Carl Freiherr von Moser, „Necker in Briefen an Herrn Iselin in Basel“ (1782)
- Johann Christoph Unzer, „Geschichte der Brüder des grünen Bundes. Erster Band: Lamberg's Geschichte“ (1782)
- (Anonym), „Eine baadische Bekanntschaft“ (1783)
- Adam Beuvius, „Rheinhold und Sophie. Eine Geschichte in Originalbriefen vom Verfasser der Henriette oder des Husarenraubes“ (1783)
- Sophie von La Roche, „Briefe an Lina“ (1783–84)
- Christian Gotthilf Salzmann, „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend“ (1783–1788)
- Johann Pezzl, „Marokkanische Briefe“ (1784)
- Johann Adam Gotthard Kirsten, „Ferdinandine in Gibraltar bey der Belagerung unter Elliot“ (1784)
- Sophie Dorothea Margarete (Meta) Liebeskind, „Maria. Eine Geschichte in Briefen“ (1784)



Christian Friedrich Timme, „Wenzel von Erfurt, eine Robinsonade“ (1784–86)

F. G. von Nesselrode, „Die Leiden der jungen Fanni. Eine Geschichte unserer Zeiten in Briefen“ (1785)

Joseph Richter, „Briefe eines Eipeldauers an seinen Herrn Vetter in Karan über d' Wienstadt“ (1785–1813)

Johann Jakob Dusch, „Der Verlobte zweyer Bräute“ (1786)

Johann Adam Braun, „Heinrich von Eisenberg und Louise von Trautmannsfeld, oder maskirte Rache. Eine Heldengeschichte in Briefen“ (1787)

Marianne Ehrmann, „Amalie, eine wahre Geschichte in Briefen“ (1787)

Joseph Richter, „Louise und Rosenfeld. Ein Gegenstück zu Werthers Leiden“ (1787)

Marianne Ehrmann, „Nina's Briefe an ihren Geliebten“ (1788)

Johann Martin Miller, „Beytrag zu Geschichte der Zärtlichkeit“ (1788)

Christiane Benedicte Naubert, „Geschichte der Gräfin Thekla von Thurn oder Scenen aus dem dreyssigjährigen Krieg“ (1788)

Georg Schatz, „Laura, oder Briefe einiger Frauenzimmer in der französischen Schweiz. Vom Verfasser der Camille“ (1788–89)

(Anonym), „Elika, Gräfin von Gleichen. Eine wahre Geschichte aus den Zeiten der Kreuzzüge“ (1789)

Adolph Friedrich Freiherr von Knigge, „Geschichte des armen Herrn von Mildenburg“ (1789ff.)

Christiane Benedicte Naubert, „Elisabeth, Erbin von Toggenburg. Oder Geschichte der Frauen von Sargans in der Schweiz“ (1789)

Fontette Sommery, „Liebe, Treue und Delicatesse im Streit oder Briefe des Fräuleins von Tourville an die Gräfinn von Lenoncourt“ (1789)

Karl Timlich, „Priaps Normal-Schule die Folge guter Kinderzucht“ (1789)

(Anonym) „Die letztern Tage der jüngeren Demoiselle M. M. Ch. Ackermann. Aus Authentischen Quellen zum Druck befördert“ (1789)

### 1790er

(Anonym), „Freundschaftliche Briefe. Ein Pendant zu den vertrauten Briefen eines Geistlichen in Baiern“ (1790)

(Anonym), „Herrmann und Julie: mehr als Roman“ (1790)

Christiane Naubert, „Merkwürdige Begebenheiten der gräflichen Familie von Wallis“ (1790)

(Anonym), „Hartlyhaus oder Schilderungen des häuslichen und gesellschaftlichen Lebens der Europäer in Ostindien“ (1791) (Christian Felix Weiße zugeschrieben; in seiner Selbstbiographie ist das Buch als Übersetzung aus dem Engl. gelistet)

Sophie von La Roche, „Briefe über Mannheim“ (1791); „Rosalie und Cleberg auf dem Lande“ (1791)

Sophie Schwarz, „Briefe einer Curländerin“ (1791)

Friedrich Ludewig Bouterwek, „Graf Donamar. Briefe, geschrieben zur Zeit des siebenjährigen Krieges in Deutschland“ (1792–93)

Friedrich Heinrich Jacobi, „Eduard Allwills Briefsammlung“ (1792)

Carl Philipp Moritz, „Die neue Cecilia“ (1794)

Johann Friedrich Jünger, „Der Melancholische. Eine Geschichte in drey Bänden. Frey nach dem Englischen von J. F. Jünger“ (1795/96)

Ludwig Tieck, „Geschichte des Herrn William Lovell“ (1795/96)

August Heinrich Julius Lafontaine, „Klara du Plessis und Klairant. Eine Familiengeschichte französischer Emigrierter“ (1795)

Joseph Schreyvogel, „Der Teutsche Lovelace. Proben aus einem Roman in Briefen“ (1795/96) in: Der neue Teutsche Merkur

- (Anonym), „Briefe eines Novizen aus der Abtey la Trappe“ (1796)
- Friedrich Ludewig Bouterwek, „Gustav und seine Brüder. Aus den neuern Papieren des Herausgebers der Geschichte des Grafen Donamar“ (1796)
- Friederike Lohmann, „Clare von Wallburg“ (1796)
- Johann Gottwerth Müller von Itzehoe, „Sara Reinert“ (1796)
- Friedrich Hölderlin, „Hyperion oder Der Eremit in Griechenland“ (1797–99)
- Johanna Isabella Eleonore von Wallenrodt, „Das Leben der Frau von Wallenrodt in Briefen an einen Freund. Ein Beitrag zur Seelenkunde und Weltkenntniss“ (1796–97)
- Ludwig Tieck, „Der Naturfreund“ (1797)
- Georg Ludwig Daniel Cancrin, „Dagobert. Eine Geschichte aus dem jetzigen Freiheitskriege. Als Gegenstück zum Graf Donomar [!], einer Geschichte aus dem siebenjährigen Kriege. (Erster und) Zweiter und letzter Theil“ (1797-98)
- Johann Jakob Dusch, „Die Pupille. Eine Geschichte in Briefen“ (1798–99)
- Marianne Ehrmann, „Antonie von Warnstein. Eine Geschichte aus unserem Zeitalter“ (1798)
- Johann Heinrich Jung-Stilling, „Die Pilgerreise zu Wasser und zu Lande oder Denkwürdigkeiten der göttlichen Gnadenführung und Fürsorge in dem Leben eines Christen“ (1799)
- Wilhelmine Neuenhagen, „Lauras Briefwechsel“ (1799)
- Friedrich Nicolai, „Geheime Correspondenz zwischen dem dicken Manne, Sempronius Gundibert und F. N. Dr. gefunden zwischen Jena und Königsberg. Mit Anmerkungen hg. v. I. Sincero Querlequitsch“ (1799)
- Friedrich Nicolai, „Vertraute Briefe von Adelheid B\*\* an ihre Freundin ulie S\*\*“ (1799)
-

**1800er**

Christoph Martin Wieland, „Aristipp und einige seiner Zeitgenossen“ (1800–02)

Elise Bürger, „Vierzigjährige Briefe zweier Frauenzimmer.“ In: Mein Taschenbuch Den Freundlichen meines Geschlechts gewidmet (1801)

Clemens Brentano, „Godwi, oder das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman von Maria“ (1801–02)

Achim von Arnim, „Hollin's Liebeleben“ (1802)

Caroline Auguste Fischer, „Die Honigmonathe. Von dem Verfasser von Gustavs Erinnerungen“ (1802)

Friederike Lohmann, „Claudine Lahn: oder Bescheidenheit und Schönheit behält den Preis: Von der Verfasserin der Clara von Wallburg“ (1802–03)

Johannes von Müller, „Briefe eines jungen Gelehrten, zum Besten der Schweizerwaisen herausgegeben“ (1802)

Wilhelm Heinse, „Anastasia und das Schachspiel“ (1803)

Sophie Mereau, „Amanda und Eduard. Ein Roman in Briefen“ (1803)

Siegfried Schmid, „Lothar oder Liebe löst den Widerstreit“ (1803)

Christoph Martin Wieland, „Menander und Glycerion“ (1803)

Barbara Juliane von Krüdener, „Valerie Oder Briefe Gustavs von Linar an Ernst von G...“ (1804)

Johann Baptist Schad, „Das Paradies der Liebe. Ein Kloster-Roman“ (1804)

Christoph Martin Wieland, „Krates und Hipparchia“ (1804)

Heinrich Zschokke, „Die Prinzessin von Wolfenbüttel. vom Verfasser des Alamentade“ (1804)

Charlotte von Ahlefeld, „Therese“ (1805)

Johann Daniel Falk, „Leben, wunderbare Reisen und Irrfahrten des Johannes von der Ostsee. Bd. 1“ (1805)

Benedicte Naubert, „Fontanges, oder das Schicksal der Mutter und der Tochter. Eine Geschichte aus den Zeiten Ludwig des Vierzehnten. Von dem Verfasser des Walther von Montbarry, der Thekla von Thurn, des Hermann von Unna u. a. m.“ (1805)

Sophie von La Roche, „Melusinus Sommer-Abende. Hg. v. Christoph Martin Wieland“ (1806)

Benedicte Naubert, „Die Gräfin von Frondsberg aus dem Hause Löwenstein. Eine vaterländische Geschichte aus den Zeiten des Mittelalters. Von der Verfasserin des Walther von Montbarry, Fontanges, Hermann von Unna, u. s. w.“ (1806)

Caroline Pichler, „Agathokles“ (1808)

Caroline Auguste Fischer, „Der Günstling“ (1809)

### 1810er

Caroline Auguste Fischer, „Margarethe“ (1812)

(Anonym), „Briefe eines Preußischen Freywilligen an die Seinigen“ (1813)

Johann Conrad Appenzeller, „Gertrud von Wart, oder Treue bis in den Tod“ (1813)

Karl Baldamus, „Oskar und Theone“ (1815)

### 1820er

Josephine von Kviatovska, „Hedwiga und Limburgis oder die Starken Frauen. Ein historischer Roman aus dem 14ten Jahrhundert“ (1820)

Benedicte Naubert, „Turmalin und Lazerta. Eine Reliquie des 17. Jahrhunderts“ (1820)

Karl Immermann, „Die Papierfenster eines Eremiten“ (1822)

Caroline de la Motte Fouqué, „Vergangenheit und Gegenwart. Ein Roman in einer Sammlung von Briefen“ (1822)

Friedrich Wilhelm Waiblinger, „Phaeton“ (1823)

### 1830er

Therese Huber, „Fragmente eines Briefwechsels“ (1830)

Agnes Franz, „Angela“ (1831)

Franz Serv. August Gathy, „Briefe aus Paris, geschrieben während der großen Volkswoche im Juli 1830. Von einem deutschen Augenzeugen an seinen Freund in Deutschland“ (1831)

Caroline Pichler, „Henriette von England, Gemahlinn des Herzogs von Orleans“ (1831)

Hermann Pückler-Muskau, „Briefe eines Verstorbenen: Ein fragmentarisches Tagebuch aus England, Wales, Irland und Frankreich geschrieben in den Jahren 1826 und 1829“ (1831)

Karl Ferdinand Gutzkow, „Briefe eines Narren an eine Närrin“ (1832)

Thaddäus Anselm Rixner, „Briefe aus und nach Abdera, über des Naturforschers Demokritos angebliche Verrücktheit. Freie Übersetzung aus dem Griechischen“ (1832)

Heinrich Laube, „Das junge Europa (1833–37) (erste und dritte Buch, „Die Poeten“, „Die Bürger“, in Briefform)

Heinrich Laube, „Liebesbriefe“ (1835)

Wilhelm Elias, „Rosalie. Eine Sammlung von Briefen“ (1834)

### 1840er

Bettina von Arnim, „Die Gänderode“ (1840)

Christoph von Schmid, „Früchte der guten Erziehung. Drey Erzählungen in Briefen für Kinder und Kinderfreunde...“ (1841/42)

Adalbert Stifter, „Feldblumen“ (1841/42)

Bettina von Arnim, „Frühlingskranz“ (1844)

Franz Schuselka, „Briefe einer polnischen Dame“ (1846)

### 1860er

Wilhelm Raabe, „Nach dem großen Kriege. Eine Geschichte in zwölf Briefen“ (1861)

---

### 1900–30er

Arthur Schnitzler, „Die kleine Komödie“ (1895)

„W. Fred“ (d. i. Alfred Wechsler), „Briefe an eine junge Frau“ (1900)

Arthur Schnitzler, „Andreas Thameyers letzter Brief“ (1902)

Franziska zu Reventlow, „Ellen Olestjerne“ (1903); „Von Paul zu Pedro“ (1912); „Der Geldkomplex“ (1916)

Elisabeth von Heyking, „Briefe, die ihn nicht erreichten“ (1903); „Briefe, die ihn erreichten“ (1904)

Hugo von Hofmannsthal, „Die Briefe des Zurückgekehrten“ (1907)

Ludwig Thoma, „Josef Filsers gesamelter Briefwechsel“ (1909/12)

Ricarda Huch, „Der letzte Sommer“ (1910)

Else Lasker-Schüler, „Mein Herz“ (1912)

Lily Braun, „Die Liebesbriefe der Marquise“ (1912)

Jean Webster, „Daddy Langbein“ (1912)

Lisebeth Dill (Elisabeth Pauline Dill), „Bekenntnisse der Baronin de Brionne“ (1917)

Gertrud Ida Maria Hamer (M. B. Kennicotts), „Das Herz ist wach. Briefe einer Liebe“ (1934)

Ludwig Friedrich Barthel, „Die goldenen Spiele“ (1936)

Alfred Hoche, „Einer Liebe Weg“ (1936)

Clara Rommel-Hohrath, „Bund der Fünf. Ein Geheimbuch in Briefen“ (1937)

Dinah Nelken, „Ich an dich“ (1936) (Verfilmung: „Eine Frau wie Du“, 1939)

Ruk Mika, „Briefe eines jungen Mädchens“ (1946)

Julius Overhoff, „Eine Familie aus Megara“ (1946)

#### 1950–90er

Stefan Zweig, „Die spät bezahlte Schuld“ (1951)

Felix Braun, „Briefe in das Jenseits“ (1952)

Luise Rinser, „Abenteuer der Tugend“ (1957)

Walter Jens, „Herr Meister“ (1963)

Wolfgang Bauer, „Der Fieberkopf“ (1967) (= „Das Thermometer“, 1965)

Christine Brückner, „Das glückliche Buch der a. p.“ (1970)

Heinrich Böll, „Das Vermächtnis“ (1982)

Herbert Achternbusch, „Die Schwermut“ (1982)

Jürgen Borchert, „Reuter in Eisenach. Die Briefe des Physikus Schwabe“ (1982)



Joachim Kupsch, „Der Kuß der Selene. Roman in Briefen aus dem Jahre 1813“ (1982)

Herbert Rosendorfer, „Briefe in die chinesische Vergangenheit“ (1983)

Joseph von Westphalen, „7 Liebesbriefe“ (1985)

Renate Welsh, „Eine Hand zum Anfassen“ (1985)

Rudi Strahl, „Mein Zustand ist ernst, aber nicht hoffnungslos“ (1988)

Renate Welsh, „Eine Hand zum Anfassen“ (1988)

Hubert Held, „Matrosen wenn sie sterben. Ein Briefroman um 1945“ (1990)

Georg Rethwilm, „Juttas Briefe. Ein Briefroman“ (1991)

Anja Kern, „Weil ich Dich liebe. Briefroman einer Entwicklung 1940-1945“ (1998)

Julius Grützke und Thomas Platt, „Liebe Mieter und Untermieter!, Ein Briefroman“ (1998)

Andreas Steinhöfel, Anja Tuckermann, „David Tage, Mona Nächte“ (1999)

Barbara Honigmann, „Alles, alles Liebe! Roman“ (1999)

## 21. Jh.

Feridun Zaimoğlu, „Liebesmale, scharlachrot“ (2000)

Peter Rosenthal, „Entlang der Venloer Straße. Briefroman“ (2001)

Christa Mahler, „Tagebuch einer ungewöhnlichen Liebe“ (2002)

Ralf B. Korte, Elisabeth Hödl, „FM dj [reading reise durch die nacht]. Ein elektronischer Briefroman“ (2004)

Daniel Glattauer, „Gut gegen Nordwind“ (2007), „Alle sieben Wellen“ (2009)

- Maya Finn, „Alles was zählt. So long, Vanessa. Ein Briefroman“ (2008)
- Friederike Mayröcker, „Paloma“ (2008)
- Helena Papandreous, „Viktor, der Himmel weint nicht mehr“ (2008)
- Nejusch, „Das Glück hat mich umarmt. Ein Briefroman“ (2008)
- Barbara Bollwahn, „Der Klassenfeind und ich“ (2009)
- Niklas Sommer, „Die dramatischen Briefe des jungen Eduard: Briefroman“ (2010)
- Kirsten Boie, „Sophies schlimme Briefe“ (2011)
- Sofie Cramer, Sven Ulrich, „Herz an Herz“ (2012)
- Tilmann Rammstedt, „Die Abenteuer meines ehemaligen Bankberaters“ (2012)
- Martin Walser, „Das dreizehnte Kapitel“ (2012)
- Gabriella Engelmann, Jakob M. Leonhardt, „Im Pyjama um halb vier“ (2013)
- Sofie Cramer, „SMS für dich“ (2016)
- Peter Sloterdijk, „Das Schelling-Projekt“ (2016)
- Senthuran Varatharajah, „Vor der Zunahme der Zeichen“ (2016)
- Zsuzsa Bánk, „Schlafen werden wir später“ (2017)

## Anhang 2: Briefromane für den Deutschunterricht – Ein ergänzender Lektürevorschlag

Titel	Inhalt	Thema	Bewertung	Klassen-empfehlung
Sigrid Zeevaert, „Ein Meer voller Sterne“ (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Katharina findet in Nele eine Brieffreundin.</li> <li>▪ Bei Katharina wird ein Hirntumor entdeckt.</li> <li>▪ in ihren Briefen tauschen sie sich über den Alltag und die Probleme infolge der Bestrahlung aus</li> <li>▪ Katharina stirbt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tod, Krebs,</li> <li>▪ Freundschaft, Liebe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kurze Briefe in großer Schrift</li> <li>▪ Identifikationspotential durch gleiches Alter</li> <li>▪ schwieriges Thema (Tod)</li> <li>▪ Protagonisten sind nur Mädchen</li> </ul>	Grundschule
Kirsten Boie, „Sophies schlimme Briefe“ (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sophie schreibt ihrer Oma, die im Krankenhaus liegt</li> <li>▪ sie will sie aufheitern</li> <li>▪ sie erzählt von positiven Erlebnissen aus der Schule</li> <li>▪ dabei unterlaufen ihr „schlimme“ Wörter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familie</li> <li>▪ Schule</li> <li>▪ Krankheit, Tod</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kurze Texte ohne Antwortbriefe</li> <li>▪ lustige Schreibweise</li> <li>▪ „schlimme Wörter“ fördern Sprachbewusstsein, können aber auch nachgeahmt werden</li> <li>▪ Tabuthemen: Krankheit, Tod</li> </ul>	Grundschule

Titel	Inhalt	Thema	Bewertung	Klassen-empfehlung
Renate Welsh, „Eine Hand zum Anfassen“ (1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nickel besucht ihre krebserkrankte Oma im Sterbehospiz</li> <li>▪ sie berichtet darüber ihrem Klassenkameraden Felix</li> <li>▪ ein gleichaltriges Mädchen, Katherine, wird eingeliefert</li> <li>▪ Nickel soll sich um sie kümmern, hat aber Angst, sich auf sie einzulassen, weil die Freundschaft nicht lange dauern kann</li> <li>▪ Nickel leidet unter der Verantwortung und Belastung</li> <li>▪ sie verlässt das Hospiz, als Katherine stirbt und es ihrer Oma auch schlechter geht</li> <li>▪ bei Felix findet sie eine „Hand zum Anfassen“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Umgang mit schwierigen, herausfordernden Situationen (Krankheit, Tod)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tabuthemen: Tod und Krankheit</li> <li>▪ zwar aus Sicht von Kindern geschrieben, aber im Schreibstil eines Erwachsenen</li> <li>▪ das Briefeschreiben als Möglichkeit der Reflexion und des Gesprächs über schwierige Themen</li> </ul>	ab Klasse 6

Titel	Inhalt	Thema	Bewertung	Klassen-empfehlung
Marianne Ehrmann, „Ninas Briefe an ihren Geliebten“ (1788)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nina schreibt an Fritz</li> <li>▪ wegen des Ständeunterschieds dürfen sie öffentlich ihre Liebe nicht zeigen</li> <li>▪ Nina will sich umbringen, weil Fritz sich nicht meldet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Liebe, Liebestod, Liebeshindernisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Thematik bietet bei Aktualisierung Diskussionsstoff</li> <li>▪ Liebesthematik für Jungen wenig ansprechend</li> <li>▪ die Narration schreitet nur mäßig voran</li> </ul>	Mittelstufe
Andreas Steinhöfel, Anja Tuckermann, „David Tage, Mona Nächste“ (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nach einer kurzen Begegnung schreiben sich die beiden Berliner Jugendlichen nun Briefe</li> <li>▪ dies ist eine gerade für David ungewohnte Weise der Kommunikation</li> <li>▪ sie eröffnen einander viel Intimes, doch verschweigen auch Wesentliches, weswegen ihre Beziehung zu zerbrechen droht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jugendprobleme</li> <li>▪ Medienkritik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jugendthematik ansprechend</li> <li>▪ realistisch geschrieben</li> </ul>	Mittelstufe

Titel	Inhalt	Thema	Bewertung	Klassen-empfehlung
Rajaa Alsanea, „Die Girls von Riad“ (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ an vier jungen Frauen wird die Unterdrückung, Unfreiheit und Bevormundung der Frauen im arabischen Raum exemplarisch gezeigt</li> <li>▪ sie werden zwangsverheiratet, gedemütigt, müssen ihr Studium beenden und allein bleiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Arabien</li> <li>▪ Frauenrechte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einblick in eine andere Kultur</li> <li>▪ Frauen aber als Negativbeispiele</li> <li>▪ Identifikation schwierig</li> </ul>	Mittelstufe
Barbara Bollwahn, „Der Klassenfeind und ich“ (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ramona beschreibt ihren Alltag und ihre Widerstände gegen das Regime der SED</li> <li>▪ im Urlaub am Plattensee lernt sie Jürgen aus Westdeutschland kennen</li> <li>▪ per Brief kommunizieren sie weiterhin miteinander, doch die Briefe werden hier wie dort unterschlagen</li> <li>▪ nach der Wende finden sie zusammen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ DDR</li> <li>▪ Jugendprobleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sehr guter Einblick in den DDR-Alltag</li> <li>▪ Jugendprobleme</li> <li>▪ sehr gut geschrieben</li> </ul>	Mittelstufe

Titel	Inhalt	Thema	Bewertung	Klassen- empfehlung
Stephen Chbosky, „Das also ist mein Leben“ (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Charlie (16) schreibt Briefe an einen anonymen Freund</li> <li>▪ Charlie ist selbst nur sein Pseudonym</li> <li>▪ Charlie berichtet über Drogen auf Partys, Schwangerschaft seiner Schwester, Abtreibung, Schwulsein, Missbrauch</li> <li>▪ er beobachtet die Menschen um ihn herum sehr genau, beschreibt deren Unglück und sucht selbst nach seinem Standpunkt im Leben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ anonyme Freundschaften</li> <li>▪ Drogen, Gewalt, ungewollte Schwangerschaft</li> <li>▪ Erwachsenwerden</li> <li>▪ Platz im Leben finden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ männlicher Hauptcharakter bietet Identifikationspotential, wenn gleich Charlie keine echten Freunde hat</li> <li>▪ Verfilmung „Vielleicht lieber morgen“ erhielt gute Kritiken</li> <li>▪ Fülle an Themen kann überfordern</li> </ul>	Mittelstufe

Titel	Inhalt	Thema	Bewertung	Klassen-empfehlung
Gabriella Engelmann, Jakob M. Leonhardt, „Im Pyjama um halb vier“ (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lulu sucht auf Facebook nach einem Ben, den sie auf einer Party kennengelernt hat</li> <li>▪ sie trifft auf einen anderen Ben</li> <li>▪ beide intensivieren ihren Chat und teilen sich viel Privates mit</li> <li>▪ sie entwickeln Gefühle füreinander, obwohl sie sich noch nie gesehen haben</li> <li>▪ ein Treffen scheitert</li> <li>▪ es stellt sich heraus, dass beide den anderen angelegen haben</li> <li>▪ Ben sitzt im Rollstuhl</li> <li>▪ Lulu wohnt doch in München</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Internetfreundlichkeit</li> <li>▪ Medienkritik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ realistisches Setting</li> <li>▪ gut geschrieben</li> <li>▪ Jugendthemen</li> <li>▪ Identifikation für Jungen und Mädchen</li> </ul>	Mittelstufe



Titel	Inhalt	Thema	Bewertung	Klassen-empfehlung
Kressmann Taylor, „Adressat unbekannt“ (1938)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fiktiver Briefwechsel zwischen dem Juden Max Eisenstein und dem Deutschen Martin Schulze, die in den USA gemeinsam eine Galerie hatten</li> <li>▪ Martin kehrt nach Deutschland zurück und tritt der NSDAP bei, ist begeistert von Hitler</li> <li>▪ Martin weigert sich, die Schwester von Max bei sich aufzunehmen und sie zu beschützen; sie wird vor seinen Augen ermordet</li> <li>▪ Max stellt in seinen Briefen Martin vor den Nationalsozialisten ins schlechte Licht, um sich an ihm für den Tod seiner Schwester zu rächen</li> <li>▪ Martin wird verhaftet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nationalsozialismus</li> <li>▪ Antisemitismus</li> <li>▪ Freundschaft und Feindschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kurz</li> <li>▪ fachübergreifende Arbeit zur Aufarbeitung der nationalsozialistischen Gesellschafte möglich</li> </ul>	8.-10. Klasse

Titel	Inhalt	Thema	Bewertung	Klassen-empfehlung
John Marsden, „Liebe Mandy, liebe Tracy“ (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zwei Teenager tauschen sich mittels E-Mail über familiäre Probleme aus</li> <li>▪ Mandys Bruder ist gewalttätig, Tracy verstrickt sich in Widersprüche, sitzt im Gefängnis</li> <li>▪ der Kontakt bricht ab</li> <li>▪ es bleibt unklar, ob Mandy Opfer ihres gewalttätigen Bruders geworden ist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selbst- und Fremdbild</li> <li>▪ Medienaufklärung</li> <li>▪ häusliche Gewalt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ thematisch ansprechend</li> <li>▪ nur Mädchen treten als Protagonisten auf</li> </ul>	9./10. Klasse
Choderlos Le Laclos, „Gefährliche Liebschaften“ (1782)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intrigen am Hof</li> <li>▪ der Marquise will das Mädchen Cecile verführen</li> <li>▪ Cecile geht darauf hin ins Kloster</li> <li>▪ Madame Turwell soll verführt werden, sie wird verrückt</li> <li>▪ Intriganten führen aus-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gesellschaft im 18. Jahrhundert</li> <li>▪ Rollenbilder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weltliteratur</li> <li>▪ viele Adaptionen (Film mit drei Oscars; „Eiskalte Engel“)</li> <li>▪ viele Themen, u. a. Frauenbilder, Gesellschaftskritik</li> <li>▪ in Auszügen lesbar</li> </ul>	Oberstufe

	<p>schweifendes Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marquise verliert Geld</li> <li>▪ „wahre“ Liebe des Valmont</li> </ul>			
<p>Herbert Rosendorfer, „Briefe in die chinesische Vergangenheit“ (1983)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ eine Zeitreise in die chinesische Vergangenheit endet in Bayern</li> <li>▪ Zeitkritik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Science-fiction fremde Kultur (China)</li> <li>▪</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ lustig geschrieben</li> <li>▪ regt zu Kritik an</li> <li>▪ Einblick in eine fremde Kultur</li> </ul>	<p>Oberstufe</p>