

Philipp Kleinfercher



Lesen als Kunst: Literaturdidaktik in der Waldorfpädagogik

Subjektbildung durch ästhetische
Erfahrung im Jugendalter

Philipp Kleinfercher
Lesen als Kunst: Literaturdidaktik
in der Waldorfpädagogik

Philipp Kleinfercher

Lesen als Kunst:
Literaturdidaktik in der
Waldorfpädagogik

Subjektbildung durch ästhetische
Erfahrung im Jugendalter

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um den Druck einer an der Alanus Hochschule, Fachbereich Bildungswissenschaft, angefertigten Dissertation.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2024 Budrich Academic Press GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-academic-press.de

ISBN 978-3-96665-092-2 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-904-8 (eBook)
DOI 10.3224/96665092

Das 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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Agnolo Bronzino, Porträt eines jungen Mannes mit Buch, Metropolitan Museum of Art, New York, Inv-Nr. 29.100.16 via Wikimedia Commons
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Einleitung: Der Künstler als Leser oder die Entdeckung des peripheren Ichs	11
2 Ausgangsfragestellung und der fragmentarische Subjektbegriff als Bezugspunkt der Selbstkonstituierung im Rezeptionsprozess von Literatur	16
2.1 Durchsicht zum fragmentarischen Subjektbegriff und dessen Einordnung in den Kontext jugendpädagogisch-rezeptionsästhetischer Subjektkonstituierung	28
3 Die Rezeptionsästhetik der Frühromantik	30
3.1 Ausgangspunkt: Fähigkeits- und Organbildung durch Fichtes Wissenschaftslehre	30
3.2 Artistisches Fichtisieren und Poëtisierung der Wissenschaften: Die Fichte-Rezeption bei Novalis und Friedrich Schlegel	35
3.3 Fragment, Roman und ordo inversus: Der Poesie- und Literaturbegriff der Frühromantik	44
3.4 „Der wahre Leser muß der erweiterte Autor seyn“: Der Begriff und die Praxis frühromantischer Rezeptionsästhetik und Literaturkritik	54
3.5 „Die höchste Aufgabe der Bildung ist – sich seines transscendentalen Selbst zu bemächtigen“: Selbstbildung als Grundlage der Entschleierung von Texten durch den Leser	66
3.6 „Kritik entsteht erst durch absolute Universalität“: Pädagogisch-propädeutische Haltungen frühromantischer Rezeptionsästhetik	70
3.7 Durchsicht frühromantischer Rezeptionsästhetik vor dem Hintergrund der Subjektkonstituierung des Lesers	73
4 Waldorfpädagogische Rezeptionsästhetik von Literatur	78
4.1 Die Fichte-Rezeption bei Steiner und dessen erkenntnistheoretische Implikationen und Transformationen	78

4.2	Steiners Dissertationsschrift Wahrheit und Wissenschaft als methodisch-didaktische Grundlegung der waldorfpädagogischen Rezeptionsästhetik von Literatur	81
4.3	Die Methode waldorfpädagogischer Rezeptionsästhetik von Literatur	91
4.3.1	Erster Schritt: Die Aktivitätsentfaltung des Lesers am Gegebenen des literarischen Textes durch Beweglichkeit des vorstellenden Denkens	95
4.3.2	Zweiter Schritt: Implikationen der vielschichtigen Vorstellungstätigkeiten des Lesers für die Urteilsbildung am Text	97
4.3.3	Dritter Schritt: Begriffsbildung als Schritt der Individualisierung und des Abschlusses des Rezeptions- und Erkenntnisprozesses	99
4.3.4	Der Ansatz einer neuen Ästhetik im Denken Steiners und dessen Implikationen für den methodischen Dreischritt der Waldorfpädagogik	102
4.4	Grundlegende Aspekte waldorfpädagogischer Rezeptionsästhetik von Literatur	107
4.4.1	Die Behandlung des literarischen Kunstwerks als Ganzschrift und damit verbundene ästhetische und freiheitsphilosophische Fragestellungen	107
4.4.2	Kritische Durchsicht des Lektürekansons innerhalb waldorfpädagogischer Rezeptionsästhetik von Literatur	113
4.4.3	Waldorfpädagogische Rezeptionsästhetik unter dem Gesichtspunkt ästhetischer Selbstbildung des Subjekts	120
4.4.3.1	Publikationen zum Deutschunterricht im Kontext der Waldorfpädagogik	120
4.4.3.2	Ansätze ästhetischer Selbstbildung des Subjekts	123
4.4.3.3	Unterrichtsbeispiel für ästhetische Selbstbildung durch Literatur vor dem Hintergrund des Konzepts der latenten Frage	129
4.4.4	Gesichtspunkte ontologischer Liminalität und Transformation durch literarästhetische Erfahrungen und deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung im Jugendalter	138
4.4.4.1	Das Konzept von Liminalitäts- und Transformations-erfahrungen im Literaturunterricht der neunten Schulstufe	140

4.4.4.2	Das Konzept von Liminalitäts- und Transformations- erfahrungen im Literaturunterricht der zehnten Schulstufe	144
4.4.4.3	Das Konzept von Liminalitäts- und Transformations- erfahrungen im Literaturunterricht der elften und zwölften Schulstufe	149
4.5	Durchsicht waldorfpädagogischer Rezeptionsästhetik vor dem Hintergrund der Subjektkonstituierung des Lesers	157
5	Rezeptionsästhetik in zeitgenössischer Literaturdidaktik	162
5.1	Grundlegende Aspekte einer Theorie der Literaturdidaktik und daraus hervorgehende pädagogische Phasenmodelle literar- ästhetischen Verstehens für den Literaturunterricht	162
5.2	Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht als Methode aktiver Identitäts- und Subjektkonstituierung	169
5.2.1	Das Konzept der Leerstelle bei Iser als grundlegende Theorie für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht	169
5.2.2	Theoretische Fundierung und daraus hervorgehende Ansätze und Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts	173
5.3	Der literaturdidaktische Ansatz textnahen Lesens und Schreibens als literarästhetisches Verfahren der vertieften Textwahrnehmung	180
5.3.1	Der Modus ästhetischen Lesens als Grundlage textnahen Lesens und Schreibens	180
5.3.2	Textnahes Lesen und das Schreiben eines interlinearen Lektürekomentars als Methoden eigenaktiven Auffindens einer individuellen Vertikalspannung	186
5.4	Literarisches Lernen als individueller Vertikalprozess der Selbstbildung innerhalb des Literaturunterrichts	196
5.4.1	Spinners elf Aspekte Literarischen Lernens und daraus hervorgehende Implikationen für die Subjektkonstituierung im Unterricht	196
5.4.2	Vertiefte Betrachtung eines Aspekts literarischen Lernens: Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen	201

5.5	Die Integration des literarischen Textes in das eigene Selbst- und Welterleben und damit verbundene Artikulations- und Transformationsleistungen	208
5.5.1	Responsive Literaturdidaktik	208
5.5.2	Resonanzpädagogischer Literaturunterricht	211
5.5.3	Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs	215
5.6	Durchsicht der Rezeptionsästhetik in zeitgenössischer Literaturdidaktik vor dem Hintergrund der Subjekt- konstituierung des Lesers	222
6	Entwicklung eines eigenen Ansatzes: Lesen als künstlerische Tätigkeit oder die Verwirklichung des peripheren Ichs durch pädagogisches Lesen	226
7	Resümee der Arbeit im Hinblick auf die Ausgangs- fragestellung und Kennzeichnung grundlegender Perspektiven und Tendenzen für den Literaturunterricht	234
8	Literaturverzeichnis	241
8.1	Primärliteratur	241
8.1.1	Johann Gottlieb Fichte	241
8.1.2	Novalis	241
8.1.3	Friedrich Schlegel	242
8.1.4	Rudolf Steiner	242
8.2	Sekundärliteratur	243

Vorwort

Während meines Germanistikstudiums faszinierten mich die Denker:innen und Dichter:innen der Zeit der Frühromantik. Was innerhalb von knapp zehn Jahren zwischen 1794–1804 in der Universitätsstadt Jena gedacht, geschrieben und an biographischen sowie zeitgeschichtlichen Geschehnissen durchlebt und durchlitten wurde, ist von einer atmosphärischen Dichte gekennzeichnet, die sich durch individuelle sowie gemeinschaftliche Produktivität, intensiven Austausch im Gespräch und rege Publikationstätigkeit auszeichnete. Zugleich gab es in der Fülle und Vielfalt der Ansätze im oben gekennzeichneten Zeitraum *einen* Bezugspunkt, auf den die Vortragenden und Schreibenden in ihrem Denken immer wieder rekurrierten: *das Ich des Menschen*. Das Subjekt wurde zum Dreh- und Angelpunkt philosophischen Denkens und Ausgangspunkt für Selbstwirksamkeits- sowie Welterschließungserfahrungen. In einschlägigen Werken zur Frühromantik ist daher mitunter die Rede von der *Erfindung des Ich* (vgl. Wulf, 2022), d. h. im Aushandlungsprozess des Menschen mit sich selbst und der Welt inauguriert er etwas Neues, das in dieser Form noch nicht da war. Im Sinne des Erfinder- und Entdeckergedankens realisiert der Menschen sein Ich durch seine eigene Aktivität, und man kann daher von einem performativen Akt sprechen, der sich in die Welt stellt und dadurch unterschiedliche Wirkungen erzeugt bzw. Resonanzen hervorruft. Doch auch das Gegenteil ist möglich: Die Welt fordert einen heraus, spricht einen an, möchte zu einem in Beziehung treten, und man ist dadurch zu einer individuellen Antwort aufgerufen. In beiden Fällen wird das Ich des Menschen zu einer *Subjektkonstituierung* herausgefordert, die sich entweder im Stillen des eigenen Inneren oder im Aufsuchen und Gestalten von Weltbezüglichkeiten vollziehen kann.

Dieser Prozess einer eigenaktiven und bewusst gestalteten Subjektkonstituierung beginnt im Jugendalter erstmals als eine anthropologische Konstante aufzutreten (vgl. Seiffge-Krenke, 2021, S. 16 ff.), wobei in jüngerer Zeit – und nicht erst seit Auftreten der *Generation Greta* (vgl. Hurrelmann, 2020) – von Gefahren und Hindernissen, die dem Individuum aus den zivilisatorischen Umwelteinflüssen erwachsen und dessen Hineinwachsen in die Welt untergraben können, die Rede ist (vgl. Lusseyran, 2010, S. 65 ff.). Daraus ergibt sich die biographisch-pädagogische Aufgabe, den Prozess der Subjektkonstituierung ab dem Jugendalter als etwas zu begreifen, das nicht naturgegeben auftritt, sondern selbstständig und eigenverantwortlich zu erringen ist, ein Leben lang. Welche Aufgabe und Bedeutung dabei dem Literaturunterricht in der Oberstufe zufallen kann, wird in dieser Arbeit ausführlich verhandelt. Aus diesem Grund habe ich ihr den Titel *Lesen als Kunst* gegeben, denn es soll damit auf die Performativi-

tät der Jugendlichen verwiesen werden, durch die sie sich sowohl Menschen- als auch Weltbezüglichkeit erarbeiten. Der Untertitel *Subjektkonstituierungen im Rezeptionsprozess von Literatur im Jugendalter unter besonderer Berücksichtigung der Waldorfpädagogik* weist darauf hin, dass diese Arbeit vor allem ein jugendpädagogisches Anliegen verfolgt, nämlich junge Menschen in ihrem Individuationsprozess durch die Rezeption literarischer Werke zu unterstützen.

Eine Arbeit wie die vorliegende kann nicht ohne die Begegnung und das Gespräch mit anderen Menschen entstehen. Zuallererst möchte ich daher von Herzen meiner Frau Jennifer für die vielen bereichernden Gespräche über Kunst und Kunstästhetik im Zusammenhang mit jugendpädagogischen Fragestellungen im Laufe der Jahre danken, sowie meinen drei Töchtern Alexia, Sophie und Victoria, die in mein vieles Lesen immer wieder zur rechten Zeit *Leben* brachten. Zugleich sei meinen beiden Doktorvätern, Prof. Dr. M. Michael Zech von der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter und Prof. Dr. Carlo Brune von der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg, gedankt. Als ihr akademischer Ziehsohn konnte ich diese Arbeit im Laufe von drei Jahren schrittweise durch anregende Gespräche und ihre sachdienlichen Kommentare entwickeln, und im Sinne frühromantischen Symphilosophierens ergaben sich stets neue Gesichtspunkte und Perspektiven, die mich Neuland betreten ließen, ganz dem Gedanken einer *Erfindung des Ichs* entsprechend. Mein Kollege Ruprecht Fried war immer wieder ein Gesprächspartner zur rechten Zeit, und keine Frage, vor allem zur Philosophie der Frühromantik und zur Waldorfpädagogik, blieb unbeantwortet. Meiner Kollegin Johanna Renkenberger danke ich für ihre bibliothekarischen Fähigkeiten, nicht nur der Recherche, sondern auch für ihre Intuitions- und Verknüpfungsfähigkeit. Die dreimalige Darstellung und anschließende Diskussion dieser Doktorarbeit im Zuge des einmal im Jahr stattfindenden *Kulturwissenschaftlichen Forschungskolloquiums* der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Kassel ergab viele anregende Impulse durch Fachkolleg:innen, von denen stellvertretend für viele Rita Schumacher, Dr. Jörg Soetebeer, Dr. Frank Steinwachs, Florian Stille und Dr. Angelika Wiehl genannt seien. Sehr zu Dank verpflichtet bin ich auch meinem Kollegen Prof. Dr. Christoph Jaffke für sein ausgezeichnetes Lektorat mit vielen wertvollen Anregungen. Zuletzt hoffe ich, dass die in dieser Arbeit entwickelten Gedankengänge meinen Schüler:innen und Student:innen zugutekommen werden und den Fachdiskurs unter Kolleg:innen bereichern und anregen, denn diese Arbeit ist aus der Praxis für die Praxis entstanden. Meine vieljährige Tätigkeit als Waldorfpädagoge hat darin seine unauslöschlichen, weil fragmentarischen Spuren hinterlassen.

Stuttgart, im Juni 2024

P. Philipp Kleinfurher

1 Einleitung: Der Künstler als Leser oder die Entdeckung des peripheren Ichs

Drei Jahre nach dem Tod des Künstlers *David Bowie* erschien ein Buch mit dem Titel *Bowie's Bookshelf: The Hundred Books that Changes David Bowie's Life*. Das vom britischen Autor O'Connell verfasste Buch erschien ein Jahr später mit dem Titel *Bowies Bücher: Literatur, die sein Leben veränderte* in deutscher Übersetzung. Im Vorwort dieses Werkes spricht der Verfasser davon, dass das Lesen von Büchern für David Bowie einen *Lebensprozess* bedeutete, der tief in seine Biographie eingriff und sein künstlerisches Schaffen und Wirken zentral beeinflusste (vgl. O'Connell, 2020, S. 12 ff.). Als er im Juli des Jahres 1975 abgemagert und schwer drogenabhängig zu den Dreharbeiten eines Films in New Mexico anreiste, gab er das Versprechen ab, künftig keine Drogen mehr zu konsumieren. Die Zwischenzeiten bzw. *Leerstellen* zwischen einem Dreh und dem nächsten füllte Bowie damit aus, dass er sich in seinen Wohnwagen zurückzog und seine Zeit dem Lesen von Büchern widmete (vgl. O'Connell, 2020, S. 11). Dass es sich dabei nicht um eine Gelegenheits- oder Zufallslektüre handelte, sondern um das Studium eines individuell ausgewählten und vorbereiteten Kanons, beweist die Tatsache, dass Bowie am Filmset ebenso wie auf seinen Konzerttourneen „in speziellen Koffern stets seine mobile Bibliothek mit sich führt, öffnet man sie, stehen dort alle seine Bücher ordentlich aufgereiht in Regalen“ (O'Connell, 2020, S. 11).

Jene Bücher, die bei Bowie einen bleibenden Eindruck hinterließen, rezensierte er oftmals, und für die im Jahr 2013 inaugurierte Ausstellung *David Bowie Is* im The Victoria&Albert Museum in London erstellte Bowie selbst eine Liste der einhundert Bücher, die für ihn die wichtigsten und prägendsten waren (vgl. O'Connell, 2020, S. 12) und die oftmals in direkter und verwandelter Form Eingang in seine Songtexte fanden (vgl. Mayer, 2020, S. 50). Dadurch zeigt sich, dass das Lesen von Büchern für Bowie eine Art der Weltaneignung und des Herstellens von Weltbezüglichkeit war, die wesentlich für das eigene Menschsein und das damit verbundene künstlerische Schaffen war. David Bowie, der mit bürgerlichem Namen David Robert Jones hieß, war bereits als Jugendlicher dasjenige, was man als einen *Vielleser* bezeichnen würde, und neben der Welterkenntnis, die ihm in der Lektüre literarischer Werke zuteilwurde, spielte die Selbsterkenntnis eine nicht mindere Rolle:

„Beim Dahindriften durch andere Welten lernt man auch etwas über sich selbst: Es gibt noch viel mehr Menschen da draußen, die ihre eigene Fremdheit spüren, ihr Außenseitertum, ihre Ambivalenz. Das Gefühl, nie so ganz dazuzugehören, trotz Millionen verkaufter Platten, verließ auch David Bowie nie. All die seltsa-

men Vögel, die melancholischen Erzähler und sexuellen Außenseiter, die zu seinem Rollenspiel passten, fand der Musiker und Songschreiber eher in der Literatur als im realen Leben“ (Mayer, 2020, S. 50).

Die Impulse für Bowies unzählige künstlerische Verwandlungen wurden, glaubt man dieser Analyse, durch *Literatur* angestoßen. Literatur, die einem dazu verhilft, das eigene Dasein in der Welt zu klären, zu lichten und Anregungen für das eigene biographische Narrativ zu erhalten. Dieser *Selbstaktualisierungs- und Selbstkonstituierungscharakter*, der Literatur im Allgemeinen innewohnt, wird dadurch zu einem besonderen und individuellen Phänomen, indem Verwandlungsprozesse im Leben angestoßen werden. Literatur macht etwas mit einem, und man macht etwas mit Literatur, indem man sie in sein eigenes *Selbst* aufnimmt. Das Selbst und der Text sind aufeinander verwiesen und voneinander abhängig in dem, was sie sich gegenseitig zu sagen haben. In diesem inneren, stillen Dialog zwischen Werk und Leser kann es dazu kommen, dass sich im Subjekt des Lesers im Sinne Hannah Arendts *Gebürlichkeiten* ereignen oder, anders formuliert, *Entdeckungen* stattfinden.

Die vorliegende Arbeit versucht, diese Entdeckungen und mit ihr verbundene Suchbewegungen freizulegen, und zwar im Hinblick auf das Jugend- und Adoleszenzalter. Ähnlich wie es bei Bowie als Jugendlichen der Fall war, kann Literatur ein bedeutsamer Türöffner zur Welt sein und dem eigenen Selbst die Möglichkeit bieten, Anderes, Fremdes und Unbekanntes zu erleben und im geschützten Rahmen des Literaturunterrichts auszuhandeln. Aus anthropologischer Sicht stellt sich dabei für den Literaturunterricht unter anderem die Aufgabe, die *Entdeckung des peripheren Ichs* unterstützend zu begleiten. Was darunter zu verstehen ist, dazu führt Zech (2022) in seinem Aufsatz *Der Umbruch von der Kindheit zur Jugend – eine essayistische Topographie* weiter aus, wobei er die Idee der Entdeckung des peripheren Ichs aus der Erkenntnistheorie des Begründers der Waldorfpädagogik, Rudolf Steiner, ableitet:

„Individualität bildet sich aus, weil der Mensch der Welt in ihrer Gegenständlichkeit begegnet, weil die Dinge auf ihn zukommen, weil auf ihn andere Menschen zukommen und ihm so die Welt zur Gelegenheit und Aufgabe wird. Diese philosophische Idee hat Steiner in die Waldorfpädagogik einfließen lassen. Er bezeichnet dieses besondere Individualitätsverständnis in seinen philosophischen Texten als ‚peripheres Ich‘. Das Ich ist demnach nicht nur ein Eigen- und Zentrumserlebnis, sondern realisiert sich im Verlauf der gesamten Biographie, indem es in seinem verleblichten Selbst der Welt begegnet und zu ihr in Beziehung tritt“ (Zech, 2022, S. 46).

Verfolgt man die (künstlerische) Biographie David Bowies unter diesem Gesichtspunkt, so lässt sich erkennen, dass die Lektüre bestimmter Bücher genau zu diesem Ergreifen und Darleben des *peripheren Ichs* geführt hat, nämlich indem er durch literarische Werke als Performanzkünstler ein anderer Mensch wurde (vgl. Mayer, 2020, S. 50). Diese existenzielle und transformatorische Dimension von Literatur wird durch den Gedanken des peripheren Ichs begründbar, denn er impliziert, dass das Ich seiner Wesenheit nach nichts Abgeschlossenes, Fertiges und „Zentriertes“ ist, sondern im Gegenteil eine Öffnung ins Unbekannte und noch nicht Seiende ist. Aus diesem Grund kann Zech schreiben:

„Ein Ich ist nur, wenn es sich zu etwas in Beziehung setzt, d.h. Ich-Sein ist als Prozess und fortwährendes Entwickeln aufzufassen. Die umgebende Welt ist ihm Aufruf und Chance. Denkt man diesen Tatbestand zu Ende, ist daraus zu schließen: Die ein Ich umgebende Welt ist ein konstitutiver Teil seiner selbst. So hat das Steiners Zeitgenosse Walter Benjamin auch gefasst: Die umgebende Welt sei Teil des eigenen Lebens, zu dem man in Beziehung trete“ (Zech, 2022, S. 46 f.).

Ganz im Sinne dieses Gedankens der Fragmentarizität des menschlichen Selbsts soll die vorliegende Arbeit angelegt und aufgefasst werden und in ihrer Forschungsfrage im Hinblick auf den Literaturunterricht im Jugendalter begründet sein. Daraus ergibt sich, dass durch Literatur vermittelte Selbst- und Welterkenntnis ebenso Fragmentcharakter aufweist und beständig entwicklungsfähig ist. Erstmals hat sich ein solcher Begriff des Ichs, des Selbsts oder des Subjekts zur Zeit der Frühromantik sowohl philosophisch als auch erkenntnistheoretisch herauszuentwickeln begonnen. Daher wird nach einer umfangreichen Darlegung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Subjektbegriffs, der oben angeführte Charakteristika trägt, im dritten Kapitel die Rezeptionsästhetik der Frühromantik einer näheren Untersuchung unterzogen. Novalis und Friedrich Schlegel haben vielfältige Aspekte einer Subjekt-konstituierung durch Literatur auf der Grundlage der Beschäftigung mit Fichtes Wissenschaftslehre ausgearbeitet und zu einem umfangreichen System „Artistischen Fichtisierens“ (vgl. Loheide, 2002, S. 109) weiterentwickelt. Fichte stand jedoch nicht nur den Frühromantikern, sondern auch Steiner, dem bereits erwähnten Begründer der Waldorfpädagogik, in der Ausformulierung der erkenntnistheoretischen Grundlagen seines Subjekt- und Ichbegriffs Pate. Das vierte Kapitel führt daher konkret in pädagogische Fragen der Subjekt-konstituierung und zeigt anhand des Literaturunterrichts in den unterschiedlichen Klassenstufen, wie sich ästhetische Selbstbildung ereignen kann. Für die Ausführungen im Kapitel zur Waldorfpädagogik ist ein bildungspraktischer Gedanke Zechs wegleitend, der sich folgendermaßen liest:

„Ein Ich realisiert sich in einer dialogischen und reflexiven Struktur, in der die Welt der Teil des Ich ist, zu dem es im Idealfall in eine Du-Beziehung tritt. Steiner weist in seinen Gedanken zum peripheren Ich auch darauf hin, dass Individualisierung und Ich-Bewusstsein notwendig mit dem Auftreten des Egoismus verbunden sind. Dieser Egoismus sei nicht durch altruistische Appelle zu überwinden. Er könne aber transformiert werden, indem er auf die umgebende Welt ausgeweitet wird. (...) Dazu muss – und das ist vielleicht die wichtigste Bildungsaufgabe – der Mensch sich auf die Welt einlassen können bzw. lernen, zu ihr in diverse und intensive Beziehungen zu treten“ (Zech, 2022, S. 47).

Diese Fragen individueller Weltverbundenheit und Beheimatung in derselben werden intensiv im bereits erwähnten vierten und fünften Kapitel verhandelt, in denen die zeitgenössische Literaturdidaktik einer Durchsicht hinsichtlich der Konstituierung des Subjekts unterzogen wird. Der Gedanke des zu erkundenden und zu entdeckenden *peripheren Ichs* kann im Kontext dieser Arbeit als ein roter Faden angesehen werden, der im sechsten Kapitel erneut explizit aufgegriffen wird, wenn ein eigenes Konzept zum pädagogischen Lesen entwickelt wird. In diesem Kapitel wird die Rolle des Lehrenden in seiner Tätigkeit in Beziehung zum Literaturunterricht beleuchtet und als Ansatz des *Lesers als Künstlers* ausführlich verhandelt. Das siebente Kapitel zieht Bilanz dieser Arbeit und kennzeichnet weitere Forschungsfragen sowie -felder.

In seiner Schrift *Die Bestimmung des Menschen*, die Fichte erstmals im Jahr 1800 publizierte, spricht er in der Vorrede davon, welche Rolle das Ich des Menschen gegenüber einem Text einnehmen könne. Der auch bei Novalis vorhandene Gedanke des Lesers als eines erweiterten Autors (vgl. KNA 2, S. 470) wird bei Fichte nochmals zugeschärft und präzisiert, sodass sich folgender Wortlaut ergibt:

„Noch habe ich – für wenige zwar, zu erinnern, dass der [sic!] Ich, welcher im Buche redet, keineswegs der Verfasser ist, sondern dass dieser wünscht, der Leser möge es werden; – dieser möge nicht bloss historisch fassen, was hier gesagt wird, sondern wirklich und in der That während des Lesens mit sich selbst reden, hin und her überlegen, Resultate ziehen, Entschliessungen fassen, wie sein Repräsentant im Buche, und durch eigene Arbeit und Nachdenken, rein aus sich selbst, diejenige Denkart entwickeln, und sie in sich aufbauen, deren blosses Bild ihm im Buche vorgelegt wird“ (Fichte, 2016, S. 3).

Das, was Fichte hier zum Ausdruck bringt, wäre das Ideal des absoluten Eins-werdens des Selbsts mit dem peripheren Ich. Das gelesene Werk würde den Lesenden zum Inhalt dessen machen, was er gelesen hat. Das Entscheidende in diesem Vorgang ist allerdings die bewusste Eigenaktivität und das selbst-

wirksame Handeln des Individuums, das auf das Ausbilden konkreter Fähigkeiten abzielt, erlernt am *Medium* bzw. *Bild* des Buches. Wie diese Fähigkeitsbildung in seiner Bedeutung für das Selbst des Jugendlichen erfolgen kann, wird in den nun folgenden Kapiteln anschaulich herausgearbeitet.

2 Ausgangsfragestellung und der fragmentarische Subjektbegriff als Bezugspunkt der Selbstkonstituierung im Rezeptionsprozess von Literatur

Die vorliegende Dissertation geht von folgender Forschungsfrage aus:

Wie und inwiefern hat sich der Subjekt- bzw. Ich-Begriff der Frühromantik, der auf dem Gedanken des Fragments und einer unabschließbaren Wandelbarkeit des Subjekts beruht, sowohl in der Rezeptionsästhetik der Waldorfpädagogik als auch in der aktuellen Literaturdidaktik erhalten bzw. weitergebildet?

Betrachtet man den Subjektbegriff, der sich in der literarischen Frühromantik erstmals herauskristallisiert hat und zu dieser Zeit sowohl philosophisch als auch poetologisch begründet wurde, so war derselbe in weiterer Folge prägend für die Konstituierungen des Subjekts in der ästhetischen Moderne (vgl. Jung 2007; Klinger 1995; Vietta 1992, 2001; Vietta/Kemper 1998). Dies bedeutet, dass in der Frühromantik ein Subjektbegriff inauguriert wurde, der nach wie vor in seinen zentralen Aspekten Gültigkeit und Wert besitzt und im Sinne der oben dargestellten Forschungsfrage fortwirkt. Dessen grundlegende Charakteristik kommt in einer Selbstdefinition des Frühromantikers Friedrich Schlegel zum Ausdruck:

„Ich kann von mir, von meinem ganzen Ich gar kein andres chantillon geben, als (...) ein System von Fragmenten, weil ich selbst dergleichen bin“ (KSA 14, S. 67).

Die These des Fragmentcharakters des menschlichen Subjekts impliziert, dieses als etwas Unfertiges, Unvollendetes, Unabgeschlossenes und daher – ex negativo – als ein Werdendes und im Werden Begriffenes zu verstehen. Kulturgeschichtlich stehen wir mit dieser Charakterisierung des Subjekts in einem Entwicklungsstrom, der bereits im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts ansetzt. Taylor (2018) konstatiert, dass sich zu dieser Zeit ein neuer Zugang zur Welt erschließt, der nicht mehr von einer Anschauung der Welt als einer „Verkörperung von Archetypen“ (Taylor, 2008, S. 509) ausgeht, sondern „das Wesen einer Sache wird nun (...) als etwas angesehen, was in einem neuen Sinn im Inneren der Sache steckt. Wir müssen das Besondere untersuchen, um zum Allgemeinen zu gelangen“ (Taylor, 2008, S. 509) und dies erfordert im vermehrten Maß Eigenaktivität. Laut Taylor wird dieses Prinzip zum essentiellen Bestandteil der Lebensauffassung der Menschen, und dies hat zur Folge, dass sich in der Literatur die Gattung des modernen Romans herausbildet, der „das Leben spezifischer Personen im Detail“ (Taylor, 2008, S. 508) schildert

und dadurch die Biographie als literarisches Einzelphänomen des Besonderen in den Fokus rückt. Damit ist zugleich ein neues Erleben der Zeit verbunden, nämlich insofern, als die Zeit nicht mehr der „Ort wiederkehrender Verkörperungen von Archetypen ist“ (Taylor, 2008, S. 510), sondern sich als Erzählung der eigenen Lebensgeschichte verindividualisiert: Das Leben muss fortan „als Geschichte gelebt werden“, dessen Inhalte „von den spezifischen Ereignissen und Umständen dieses Lebens hergenommen werden“ (Taylor, 2008, S. 511). Indem das Subjekt durch seine Autobiographie bzw. Lebenserzählung als Ausdruck des Besonderen in der Zeit an Wert und Bedeutung gewinnt, wird dadurch ein Freiheits- und Gestaltungsraum ermöglicht, in dem das Leben nicht nur als eine fremdbestimmte bzw. kausale „Kette von Geschehnissen“ (vgl. Taylor, 2008, S. 511) und deren Resultat verstanden, sondern auch als ein Sinnzusammenhang erlebt wird, der sich aus den Ereignissen selbst ergibt. Hierbei wird mit dem Menschen als tätig Handelndem und Gestaltendem gerechnet. Reckwitz (2020) sieht in dieser Situation, in der sich das Subjekt befindet, ein Grundcharakteristikum der Subjektkultur der Moderne seit dem 18. Jahrhundert gegeben:

„*Subiectum*, das Subjekt hat eine doppelte Bedeutung: Es ist das in die Höhe Erhobene und das Unterworfene. Es ist das Zentrum autonomen Handelns und Denkens – vom Subjekt der Geschichte bis zum grammatischen Subjekt des Satzes. Und es ist das, was übergeordneten Strukturen unterliegt – bis hin zum Rechtssubjekt. (...) In seiner Doppeldeutigkeit präsentiert sich das Subjekt als ein unterworfenener Unterwerfer, ein unterwerfendes Unterworfenes. Dieser Polysemie entspricht in der Kultur der Moderne eine Doppelstruktur des Subjekts“ (Reckwitz, 2020, S. 21).

Der weitere Befund über das Subjekt der Moderne von Reckwitz ist insofern interessant, als er über die Dualität des Narrativs der Individualisierung und des Narrativs der Disziplinierung hinausdenkt und im Sinne der Frühromantiker die Frage stellt, welche Potentialitäten bzw. Verwirklichungsmöglichkeiten das Subjekt der Moderne im Allgemeinen offenbart. Dabei kommt er zu folgender These:

„Kennzeichnend für die Moderne ist gerade, dass sie dem Subjekt *keine* definitive Form gibt, sondern diese sich als ein Kontingenzproblem, eine offene Frage aufzutut, auf die unterschiedliche, immer wieder neue und andere kulturelle Antworten geliefert werden. (...) In der Geschichte der Moderne lösen unterschiedliche Subjektordnungen einander ab, es handelt sich um einen Prozess der *Diskontinuität*, der weder an ein Ende kommt, noch der linearen Logik des Fortschritts oder des Verfalls folgt. Gleichzeitig sind diese Subjektkulturen nicht eindeutig gebaut, sie sind viel mehr durch eine spezifische *Hybridität* gekennzeichnet“ (Reckwitz, 2020, S. 27).

Der hier von Reckwitz charakterisierte Subjektbegriff weist in zentralen Punkten Parallelen zum Fragmentgedanken der Frühromantiker auf, indem festgestellt wird, dass das Subjekt

- a. keine definitive Form aufweist
- b. sich als ein Möglichkeitsraum auf der Grundlage offener Fragen offenbart
- c. durch keine wie immer geartete Linearität oder Kontinuität charakterisiert ist
- d. sich durch Hybridität, d. h. durch die Potentialität aktiven Handlungsvollzugs oder des passiven Objektcharakters auszeichnet und dadurch plurale Konstituierungsmöglichkeiten aufweist.

Am Ende des 18. Jahrhunderts tritt in diesem Zusammenhang die Vorstellung der *expressiven Individuation* (vgl. Taylor, 2018, S. 655) des Subjekts auf, die „anstandslos (...) mit einer neuen Kunstauffassung“ (Taylor, 2018, S. 655) einhergeht, indem das „in der Renaissance aufgekommene Thema des Künstlers als Schöpfer (...) nun mit neuer Intensität behandelt“ (Taylor, 2018, S. 657) wird. Vietta (2001) greift dieses Motiv auf und er spricht wie Reckwitz und Taylor davon, dass die theoretische Grundlegung der Ästhetischen Moderne in der Frühromantik am Ende des 18. Jahrhunderts erfolgt ist, sodass „im Begriff der *ästhetischen Subjektivität* das zentrale Konstruktionsprinzip der Ästhetischen Moderne“ (Vietta, 2001, S. 7 f) zu finden ist: „Im 18. Jahrhundert ist es wesentlich das aus der Subjektphilosophie stammende Begriffsfeld der „Produktion“, „Produktivität“, „Aktivität“, das die ästhetischen Prozesse umdefiniert (...)“ (Vietta, 2001, S. 23).

Mit dem Grundprinzip einer sich neu konstituierenden, vorwiegend ästhetisch konnotierten Subjektkultur tauchen auch neue Leitbegriffe auf, nämlich jene der Freiheit/Autonomie, der bereits oben erwähnten Produktivität/Aktivität und des Experiments/Fragments (vgl. Vietta, 2001, S. 35). Mit diesen Begriffen ist eine Suchbewegung des Subjekts gegeben, die vielschichtige und in sich widersprüchliche Züge offenbart, sodass Vietta konstatiert:

„Von einer naiven, substantiellen Vorstellung von Ichheit kann (...) bereits in der Romantik nicht mehr die Rede sein. Das Ich verätselt sich bereits in der Romantik zu einer ‚Fiction‘, die vom Ich allererst *gefunden*, *erfunden* werden muß: *Selbstfindung*, *Selbsterfindung*, *Selbstschöpfung* des Ich im Ich und durch das Ich. An diesem Punkt der wie immer *fiktiven Selbstkonstitution* des Ich als ästhetischer Akt beginnt die moderne Ästhetik“ (Vietta, 2001, S. 39).

Das Subjekt setzt in seiner Selbstfindung, Selbsterfindung und Selbstschöpfung beim Gegebenen der Wahrnehmungswelt, dem Vorgefundenen an und „ästhetisiert“ dasselbe und damit sich selbst. „Ästhetik kommt von *aisthànesthai* – was übersetzt ungefähr heißt: (mit Sinnen) wahrnehmen“ (Frank, 1989, S. 7), und dieses Konzept des passiv-rezeptiven Wahrnehmens mit Sinnen wird durch die Frühromantiker erweitert, indem sie ihre Leistung, ihre Aktivität des Subjekts an der Wahrnehmungswelt ansetzen und an ihr und durch sie produktiv werden. Dieser Sachverhalt veranlasst Vietta dazu, von einer „Kopernikanischen Wende“ durch die frühromantische Ästhetiktheorie zu sprechen (vgl. Vietta, 2008, S. 153), durch die ein bewusster Übergang von einer Nachahmungs- zu einer Produktionsästhetik vollzogen wird (vgl. Vietta, 2008, S. 153; Vietta, 2001, S. 23). Vietta weist in diesem Zusammenhang auf das 226. Fragment der *Anekdoten-Fragmente* des Novalis aus dem Jahr 1798 hin, in dem der Übergang von der Nachahmungs- zur Produktionsästhetik beschrieben wird:

„Der Musiker nimmt das Wesen seiner Kunst aus sich – auch nicht der leiseste Verdacht der Nachahmung kann ihn treffen. (...) Der Musiker hört eigentlich auch active – Er hört heraus. Freilich ist dieser umgekehrte Gebrauch der Sinne den Meisten ein Geheimniß, aber jeder Künstler wird es sich mehr oder minder bewußt seyn. Fast jeder Mensch ist in geringen Grad schon Künstler – Er sieht in der That heraus und nicht herein – Er fühlt heraus und nicht herein. Der Hauptunterschied ist der; der Künstler hat den Keim des selbstbildenden Lebens in seinen Organen belebt – die Reizbarkeit der selben *für den Geist* erhöht und ist mithin im Stande Ideen nach Belieben – ohne äußre Sollicitation – durch sie heraus zu strömen – Sie, als Werkzeuge, zu *beliebigen* Modifikationen der wirklichen Welt zu gebrauchen (...)“ (KNA 2, S. 574).

Experimentelle Produktionsästhetik, die das frühromantische Subjekt als ästhetische Tathandlung vollzieht, besteht – die Grundgedanken dieses Zitats zusammenfassend – darin, dass sie

- a. sich nicht auf die Nachahmung (Mimesis) gründet
- b. aktiv die künstlerische Wahrnehmung vollzieht
- c. sich auf die Erweckung selbstbildenden Lebens in seinen Organen beruft
- d. und sich durch Erhöhung der geistigen Produktivität in die Lage versetzt,
- e. durch die gebildeten Organe neuartige Kombinationen in der Erscheinungswelt herzustellen.

Der von Novalis ins Feld geführte Begriff der Organbildung ist zur Zeit der Frühromantiker mit dem Gedanken der Selbstbildung durch Erfahrung eng

verwoben, wodurch postuliert wird, dass sich im Subjekt eine Verwandlung bzw. Umwandlung ereignen kann (vgl. Soetebeer, 2018, S. 17). Der Organbegriff hat daher nicht nur metaphorische Bedeutung, sondern birgt in sich eine reale ontologische Möglichkeit der Seinsverwandlung. Der Quell- und Bezugsort für die experimentelle Produktionsästhetik, innerhalb dessen sich die Organbildung für das Subjekt vollzieht, ist laut Novalis in erster Linie die *produktive Einbildungskraft*: „Aus d[er] produkt[iven] Einb[ildungs]Kr[aft] müssen alle innern Verm[ögen] und Kräfte – und alle äußern Verm[ögen] und Kr[äfte] deducirt werden“ (KNA 3, S. 413). Dabei spielt die Kategorie der *Relation* eine entscheidende Rolle, und Novalis führt in einem seiner Fragmente aus, wie hierbei methodisch verfahren wird: „Experimentiren mit Bildern und Begriffen im Vorstell[ungs]V[ermögen] ganz auf eine dem phys[i]kalischen] Experim[entiren] analoge Weise. Zus[ammen] Setzen. Entstehen lassen – etc.“ (KNA 3, S. 443).

Die Methode des Experimentierens, d. h. des produktiv-aktiven Arrangierens, Zusammensetzens, zueinander In-Beziehung-Setzens durch die Einbildungskraft (heutzutage würde man von Vorstellung bzw. Imagination sprechen) verfolgt das Subjekt letzten Endes eine Strebensrichtung und ein Ziel, nämlich die Verwirklichung und das Ereignis einer *Epiphanie*, die dem „Experiment“ zu dessen Gelingen verhilft:

„Die Epiphanie ist die Herstellung einer Verbindung mit etwas; und diese Verbindung fördert eine geistig bedeutungsvolle Erfüllung oder Vollendung, und/ oder sie selbst stellt eine solche Erfüllung oder Vollendung dar“ (Taylor, 2018, S. 741).

Epiphanie ist der Ausdruck dessen, was das Subjekt „mit etwas zusammenbringt, was sonst unzugänglich ist und höchste moralische oder spirituelle Bedeutung hat“ (Taylor, 2018, S. 729). Taylor weist darauf hin, dass sich zur Zeit der Romantik der „Ort der Epiphanie (...) sich ins Innere des Werkes selbst verlagert“ (Taylor, 2018, S. 730) hat, was zur Folge hat, dass sein „Sinn in ihm selbst ausfindig gemacht werden“ (Taylor, 2018, S. 730) muss, ganz im Sinne des Novalis-Wortes: „Nach Innen führt der geheimnisvolle Weg“ (KNA 2, S. 419). Das Experiment am Werk, oder wie Novalis dessen Wesen durch die Begriffe des Zusammensetzens und Entstehenlassens beschreibt, ist dieser Weg zum epiphanischen Erlebnis, das sich aus rezeptionsästhetischer Perspektive im Subjekt durch die ‚innere‘ Begegnung mit dem Kunstwerk vollzieht. Der Epiphaniebegriff löst sich hierbei von der ursprünglich theologischen bzw. religiösen Konnotation und wird fortan als ein ästhetisches Phänomen behandelt, wie Heimböckel darlegt: „Die Zeit um 1800 markiert in diesem Sinne eine literaturgeschichtliche Übergangszeit der Differenzierung von Epiphaniedarstellungen, die sich von ihrer Einbettung in einen christ-

lich-religiösen Kontext emanzipieren“ (Heimböckel, 2020, S. 43). Taylor legt schlüssig dar, dass sich der Begriff der Epiphanie bis heute in der Ästhetischen Moderne etabliert hat und dass selbst die Hauptepochen des 19. Jahrhunderts, der Realismus bzw. der Naturalismus, etwas in ihrer Kunst „durchschimmern“ lassen und dadurch eine *Umwandlung* des Seienden ermöglichen (vgl. Taylor, 2018, S. 750 ff.). Hierbei ist interessant, dass die bereits erwähnte Polysemie des Subjekts der Moderne in seiner Struktur als Unterworfenes und Unterwerfendes (vgl. Reckwitz, 2020, S. 21) in der Bedeutung des Wortes „Epiphanie“ wiederzufinden ist:

„Etymologisch stammt der Terminus *technicus* religiöser Erfahrung vom altgriechischen Verb ‚*èpiphainomai*‘. Mit der grammatischen Form des Mediums verweist es auf die passive und aktive Semantik der Epiphanie, die eine Verhältnisbestimmung und eine Handlung zugleich ausdrückt: sich an oder bei etwas zeigen, sich sehen lassen, (plötzlich) erscheinen, sichtbar werden, hervortreten, in Aussicht kommen. Indem das Adjektiv ‚*èpiphanés*‘ (sichtbar, deutlich, offenbar, ausgezeichnet) den außergewöhnlichen Charakter der Erscheinung betont, hebt es das Erscheinende von seinem oder ihrem Kontext ab“ (Heimböckel, 2020, S. 47).

Etwas tritt also durch die „Epiphanie“ in Erscheinung, wird sichtbar und anschaulich als ästhetisches Phänomen. Die Leistung, die dabei das Subjekt zu vollziehen hat, wurde im 20. Jahrhundert von Walter Benjamin in seiner 1920 publizierten Dissertationsschrift in einem expliziten Rekurs auf die Frühromantiker Friedrich Schlegel und Novalis näher herausgearbeitet. Benjamin führt aus, dass bei den Frühromantikern der Begriff des „Selbst“ oder Subjekts unmittelbar mit dem *Denken* im Zusammenhang steht (vgl. Benjamin, 2008, S. 31 f.), das durch seine Rezeption des Kunstwerkes eine *Kritik* vollzieht. Diese „Kritik ist also gleichsam ein Experiment am Kunstwerk, durch welches dessen Reflexion wachgerufen, durch das es zum Bewusstsein und zur Erkenntnis seiner selbst gebracht wird“ (Benjamin, 2008, S. 70). In weiterer Folge trifft Walter Benjamin die zentrale Aussage, dass „das Experiment (...) nicht in der Reflexion *über* ein Gebilde“ besteht, sondern „in der Entfaltung der Reflexion, d. h. für den Romantiker: des Geistes, *in* einem Gebilde“ (Benjamin, 2008, S. 71). In dieser Interpretation der Rezeptionsästhetik der Frühromantiker wird einer reinen Phänomenologie das Wort geredet, dessen Rezeptionsprozess beim *unmittelbar Gegebenen* ansetzt. Bereits der Begriff des Experiments legt nahe, dass beim Sinnlich-Gegebenen der Ausgangspunkt zu suchen ist, an dem sich das Denken des Erkennenswollenden mit dem Ziel, sich einer Wesenserkenntnis oder Epiphanie anzunähern, entzündet. Indem Walter Benjamin Novalis zitiert, beschreibt er dessen Methode des Erkennens eines Kunstwerkes als eine Art „Potenzierungsgeschehen“:

„Daher sagt Novalis: ‚Der Beobachtungsprozeß ist zugleich subjektiver und objektiver Prozeß, ideales und reales Experiment zugleich. Satz und Produkt müssen zugleich fertig werden, wenn er recht vollkommen ist. Ist der beobachtete Gegenstand ein Satz schon und der Prozeß durchaus in Gedanken, so wird das Resultat ... derselbe Satz nur in höherem Grade sein‘. Mit dieser letzten Bemerkung geht Novalis über die Theorie der Naturbeobachtung zur Theorie der Beobachtung geistiger Gebilde über. Der ‚Satz‘ in seinem Sinne kann ein Kunstwerk sein“ (Benjamin, 2008, S. 66).

Mit diesem letzten Satz des Novalis ist eine Methodik der Kunsterkenntnis (der Rezeptionsästhetik) grundgelegt, die innerhalb des Subjekts in drei Stufen verläuft:

- a. der beobachtete Gegenstand ist als „Satz“ bzw. unmittelbar Gegebenes vorhanden
- b. der Rezeptionsprozess vollzieht sich im Denken als „Produktionsgeschehen“
- c. das Ergebnis ist eine Erkenntnis, die in der Einheit aus „Satz“ und „Produkt“, also Gegebenem und Denken besteht, und dadurch das erkannte Objekt durch das erkennende Subjekt auf eine „höhere Stufe“ hebt.

Nichts wird in den Kunstgegenstand hineininterpretiert, er wird nicht durch Gedanken, die „von außen“ an ihn herangetragen werden, erhöht, sondern auf dem „Weg nach Innen“, den Weg der gedanklichen Durchdringung und Ergänzung des sinnlich Gegebenen. Die am Kunstwerk vollzogene Erkenntnisleistung ist ein situatives Geschehen, das sich durch das *denkende* Subjekt und dessen realer Verwirklichung der romantischen Kunsttheorie ereignet, die laut Benjamin „die metaphysische Tiefe des romantischen Denkens erreicht“ (Benjamin, 2008, S. 67). Diese „metaphysische Tiefe romantischen Denkens“ ist mit dem konkreten Begriff des Romantisierens zu fassen, dessen Tätigkeit darin besteht, „dem Endlichen einen unendlichen Schein“ (Novalis zitiert in: Benjamin, 2008, S. 73) zu geben. Diese Anschauung mündet direkt in den von Novalis herstammenden Satz des *wahren Lesers als erweiterten Autor*. Diesen Satz kann man als die zentrale These der experimentellen Produktionsästhetik der Frühromantiker ansehen, weil er einerseits den Fragmentgedanken in subjektorientiert-existenzieller Ausprägung in sich birgt, und andererseits auf die Aktivität des Erkennenden verweist, der durch seine Erkenntnistätigkeit einem literarischen Werk zu dessen Weiterentwicklung, differenzierten Ausprägung und perpetuierten Epiphanie verhilft.

Dieser Sachverhalt der existenziellen Bedeutung des Rezipienten für ein Kunstwerk, die Anerkennung der Tatsache, dass der Rezipient eines litera-

rischen Werkes der Schauplatz von dessen weiterer Realisierung ist, ist ein gewichtiger Grund dafür, dass die Kunsttheorie der Frühromantiker in verwandelter Form im (französischen) Existenzialismus weiterexistiert(e). Der Novalis-Satz des „Lesers als erweiterten Autor“ findet seine Entsprechung in Roland Barthes' einprägsam-radikal formulierten Satz: „Die Geburt des Lesers ist zu bezahlen mit dem Tod des *Autors*“ (Barthes, 2000, S. 193).

Walter Benjamin hat einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, herauszustellen, dass es der Kunstkritik bzw. Rezeptionsästhetik der Romantik „beim Hören oder Lesen einer Aussage nicht nur um den bloßen Nachvollzug [geht], sondern um die poetische Leistung, die ein Werk erfährt, wenn es ins Denken seines Rezipienten aufgenommen wird“ (Zech, 2019, S. 129). Das *Aufnehmen eines Werkes in das Denken seines Rezipienten* hat nun laut Roland Barthes zur Folge, dass erst im *Lesenden* die wesentlichen Fäden eines Werkes zusammenlaufen:

„Es gibt (...) jemanden, der jedes Wort in seiner Zweideutigkeit versteht – und zusätzlich auch noch sozusagen die Taubheit der Figuren. Dieser Jemand ist niemand anderes als der Leser (...) Ein Text ist aus vielfältigen Schriften zusammengesetzt, die verschiedenen Kulturen entstammen und miteinander in Dialog treten, sich parodieren, einander in Frage stellen. Es gibt aber einen Ort, an dem diese Vielfalt zusammentrifft, und dieser Ort ist nicht der Autor (wie man bisher gesagt hat), sondern der Leser“ (Barthes, 2000, S. 192).

Barthes führt weiter aus, dass, indem das Subjekt des Lesers zum Ort wird, an dem die Vielfalt eines Textes gebündelt wird, ein neuer Blickwinkel erobert wird: „Die traditionelle Kritik hat sich niemals um den Leser gekümmert; sie kennt in der Literatur keinen anderen Menschen als denjenigen, der schreibt“ (Barthes, 2000, S. 193). Damit ist laut Barthes die Aufgabe verbunden, dem Leser einen neuen Stellenwert und eine neue Bedeutung zuzuschreiben: „Wir wissen, dass der Mythos umgekehrt werden muss, um der Schrift eine Zukunft zu geben“ (Barthes, 2000, S. 193). Barthes erschafft durch diesen Gedanken, der seinem Aufsatz *Der Tod des Autors* entstammt, einen Subjektbegriff des Lesers, der immanent und radikal von der Zukunft seiner textimmanent-erkennenden Tätigkeit her zu denken ist: „Die Einheit eines Textes liegt nicht in seinem Ursprung, sondern in seinem Zielpunkt – wobei dieser Zielpunkt nicht mehr länger als eine Person verstanden werden kann“ (Barthes, 2000, S. 192). In *vielen* Lesern bilden sich diese Zielpunkte, in einem „*Jemand*, der in einem einzigen Feld alle Spuren vereinigt“ (Barthes, 2000, S. 192).

Denkt man die Biographie eines literarischen Textes somit in die Zukunft weiter (bzw. von der Zukunft her), so liegt im Leser „als Knotenpunkt verschiedener Textfäden“ (Brune, 2003, S. 148) die Aufgabe begründet, etwas

ihm Gegebenes weiterzudenken und fortzugestalten, sodass in ihm das Werk auf eine neue Art und Weise *auflebt* und *neu geboren* wird. In diesen Gedanken Roland Barthes' liegt, wie Brune in seiner Dissertation über Roland Barthes feststellt, eine tiefe Verwandtschaft mit den Intentionen und dem methodischen Umgang mit literarischen Texten durch die Frühromantiker begründet (vgl. Brune, 2003, S. 251).

Unter anderen Vorzeichen und Gesichtspunkten findet sich der Gedanke des *Lesers als eines erweiterten Autors* bzw. eines Knotenpunkts von Textstellen bei Iser in seinem Werk *Der Akt des Lesens* wieder. Pany (2000) weist in ihrer Dissertation darauf hin, dass sich im Subjekt ein „Zusammenspiel von Vorausdeutungen und Rückwendungen als konstitutives Moment des Lesevorgangs“ (Pany, 2000, S. 121) ereignet, das Iser in Anknüpfung an den Phänomenologen Husserl *Retention* und *Protention* nennt:

„(...) nach Husserl steht ein Subjekt in allen Augenblicken seines Erlebens zwischen dem Horizont der Erinnerung (*Retention*), in der Erlebtes zu Erfahrungen verarbeitet ist, und den aus dieser Erfahrung entwickelten Erwartungen an künftiges Erleben (*Protention*)“ (Pany, 2000, S. 41).

Anhand von *Retention* und *Protention* vollzieht das Subjekt eine Tätigkeit der pendelnden Bewegung zwischen den beiden Polen in seinem Bewusstsein, wodurch auf eine Mitarbeit und Kompositionsaktivität des Lesers hingewiesen wird, die sich intensiv an den sogenannten „Leerstellen“ vollzieht, also an jenen Orten des literarischen Textes, die Iser zufolge „im Leser bestimmte Erwartungen im Hinblick auf das Kommende erzeugen“ (Pany, 2000, S. 41). Diese *Leerstellen*, die „immer dort gegeben [sind], wo der Leser über die Durchbrechung der Anschließbarkeit zur aktiven Mitarbeit bei der Konstituierung des Textsinns veranlasst wird“ (Pany, 2000, S. 60) und laut Iser in Anknüpfung an Husserl beim Pol der *Protention* angesiedelt sind, an dem Zukunft entworfen und dadurch Neuland betreten wird, sind daher sowohl in räumlicher Hinsicht des Textes als auch bezüglich dessen zeitlicher Gestalt Stellen bzw. Knotenpunkte höchster geistiger Aktivität und innerer Bildetätigkeit. Interessant ist dabei, dass „der Prozess des fortlaufenden Hervorbringens und Überwindens von Sinngestalten bzw. der stetigen Durchbrechung von Illusionen (...) für Iser einen wichtigen Aspekt ästhetischer Erfahrung dar[stellt]“ (Pany, 2000, S. 47). Die ästhetische Erfahrung besteht nämlich Iser zufolge nicht nur darin, ästhetisch-produktiv tätig zu sein, sondern darüber hinaus als Leser in eine Position der Selbstbeobachtung zu gelangen:

„Sich im Vorgang der Beteiligung selbst wahrnehmen zu können, bildet ein zentrales Moment ästhetischer Erfahrung; es gewährt einen eigentümlichen Zwischenzustand: man sieht sich zu, worin man ist“ (Iser, 1976, S. 218).

Dieser Zustand der Selbstbeobachtung, der sich als Ergebnis der inneren Pendelbewegung von Beteiligung und Distanz dem literarischen Text gegenüber vollzieht (vgl. Pany, 2000, S. 48), ermöglicht dem lesenden Subjekt eine Erkenntnis, die über die Fremderfahrung (vgl. Pany, 2000, S. 53) im Sinne des Kennenlernens von Neuem und dem „Heraustreten aus habituellen Denkmustern“ (Pany, 2000, S. 63) hinausgeht, indem er eine Selbsterkenntnis ermöglicht, die in der latenten Beobachtung des selbst in der Vorstellung Hervorgebrachten besteht (vgl. Pany, 2000, S. 63). Auslöser und Quellorte der Beobachtung dieses selbst Produzierten sind laut Iser die *Leerstellen* (vgl. Pany, 2000, S. 63), an denen sich, wie bereits oben ausgeführt, die geistig-seelische Aktivität am stärksten vollzieht und die Beobachtung der eigenen Vorstellungsprodukte ermöglicht.

In diesen Gedanken Iasers, die eigenen Vorstellungsprodukte zu beobachten und ihrer gewahr zu werden, ist eine direkte Analogie zum Reflexionsbegriff der Frühromantiker gegeben. Walter Benjamin stellt in seiner bereits angeführten Dissertation dar, dass die Tätigkeit des Subjekts in der Kunstkritik der Frühromantiker auf einer Reflexionstätigkeit beruht, die sich nicht, wie noch bei Fichte, auf das Ich bezieht, sondern auf das *Denken* (vgl. Benjamin, 2008, S. 31): „Die intellektuelle Anschauung ist Denken, das seinen Gegenstand, die Reflexion im Sinne der Romantiker aber Denken, das seine Form erzeugt“ (Benjamin, 2008, S. 31 f.). Dies bedeutet, im Denken (und in weiterer Folge im Lektüreprozess) einen Ausnahmezustand herzustellen, den es im gewöhnlichen Bewusstsein nicht gibt und der lautet: *das Denken des Denkens*. Hierbei schaut man im Sinne Iasers die eigene, aus sich selbst hervorgebrachte Tätigkeit im Zuge der Kunstreflexion eines literarischen Textes an. In den Worten der Frühromantiker vollzieht man einen Prozess, den sie als Kunstkritik bezeichnen. Diese ereignet sich durch die Reflexion im Medium der Kunst (vgl. Benjamin, 2008, S. 43).

Es ist bemerkenswert, dass Iser das Reflexionspotential, das ein literarischer Text für das Subjekt bereithält, direkt am Ausmaß der vorhandenen Leerstellen, die die geistige Aktivität im oben gekennzeichneten Sinn anregen, festmacht. Der Gegenpol dazu ist für Iser *propagandistische Literatur*, die „die Anzahl der Leerstellen (...) auf ein unabdingbares Minimum reduziert (...), wenn dem Leser eindeutig vorgegebene Inhalte bzw. Vorstellungen vermittelt werden sollen“ (Pany, 2000, S. 63 f.). Somit sind wir mit der Frage nach Leerstellen immanent bei der Frage nach dem Beteiligungsspielraum, den ein Text dem lesenden Subjekt zur Verfügung stellt, angekommen