

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 Kleinfercher

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 Unterworfenene. 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).