

Werschull, Friederike

**Nachdenken über den Versuch, Literatur und Selbstwerdung aufeinander zu beziehen. Christa Wolfs Prosa im Spannungsfeld von Affirmation und Reflexion**

*Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 1, S. 101-117*



Quellenangabe/ Reference:

Werschull, Friederike: Nachdenken über den Versuch, Literatur und Selbstwerdung aufeinander zu beziehen. Christa Wolfs Prosa im Spannungsfeld von Affirmation und Reflexion - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 1, S. 101-117 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104417 - DOI: 10.25656/01:10441

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104417>

<https://doi.org/10.25656/01:10441>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 1 – Januar/Februar 1995

## *Essay*

- 3 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung,  
pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern

## *Thema: Schulautonomie*

- 15 HARM PASCHEN  
Schulautonomie in der Diskussion. Zur Einführung in den  
Themenschwerpunkt
- 21 HERMANN LANGE  
Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer  
Sicht
- 39 JOHANN PETER VOGEL  
Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der  
Schule
- 49 DIETER TIMMERMANN  
Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente  
zur Schulautonomie

## *Thema: Pädagogik der DDR*

- 63 DIETRICH BENNER/HORST SLADEK  
Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion  
und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR
- 81 HEIDEMARIE KÜHN  
Mädchenbildung in der DDR? Wahrnehmungen und Reflexionen  
eines nicht existenten Themas

- 101 FRIEDERIKE WERSCHKULL  
Nachdenken über den Versuch, Literatur und Selbstwerdung  
aufeinander zu beziehen. Christa Wolfs Prosa im Spannungsfeld  
von Affirmation und Reflexion

### *Diskussion*

- 121 ULRICH HERRMANN  
Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze.  
Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen  
Reformpädagogik in der Weimarer Republik

### *Besprechungen*

- 139 MICHAEL WINKLER  
*Thomas Herfurth*: Diltheys Schriften zur Ethik. Der Aufbau  
der moralischen Welt als Resultat einer Kritik der introspektiven  
Vernunft
- 142 ANDREAS FLITNER  
*Otfried Höffe*: Moral als Preis der Moderne
- 146 JOHANNES FROMME  
*Gerhard Schulze*: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der  
Gegenwart

### *Dokumentation*

- 151 Pädagogische Neuerscheinungen

# Contents

## *Essay*

- 3 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Committed Observers, Detached Actors – An encouragement to  
again discuss fundamental pedagogical problems

## *Topic: School Autonomy*

- 15 HARM PASCHEN  
School Autonomy under Discussion. An Introduction
- 21 HERMANN LANGE  
School Autonomy. Problems of decision-making from  
a politico-administrative point of view
- 39 JOHANN PETER VOGEL  
Constitutional Comments on School Autonomy
- 49 DIETER TIMMERMANN  
A Consideration of Heterogenous Economical Arguments  
on School Autonomy

## *Topic: Pedagogy of the GDR*

- 65 DIETRICH BENNER/HORST SLADEK  
The Educational Program of 1947 – Its controversial discussion and  
the gradual emergence of state pedagogics in the Soviet sector/GDR
- 83 HEIDEMARIE KÜHN  
Girls' Education in the GDR? Perceptions of and reflections  
on a nonexistent topic
- 103 FRIEDERIKE WERSCHKULL  
Reflections on the Attempt to Correlate Literature and  
Self-Development. The prose writings of Christa Wolf

*Discussion*

123 ULRICH HERRMANN

From the Revolution of the School to a Rediscovery of the Limit.  
Self-revision and historicization of German reform pedagogics

*Reviews*

141

*Documentation*

153 Recent Pedagogical Publications

# Nachdenken über den Versuch, Literatur und Selbstwerdung aufeinander zu beziehen

## *Christa Wolfs Prosa im Spannungsfeld von Affirmation und Reflexion*

### *Zusammenfassung*

In bewußter Ausklammerung der öffentlichen Auseinandersetzung über das persönliche Arrangement der Autorin CHRISTA WOLF mit den gesellschaftlichen Normen und Institutionen der DDR beabsichtigt der Aufsatz, affirmative und reflexive Momente in WOLFS Prosawerken aufzuspüren. Diese Betrachtung eröffnet bildungstheoretisch relevante Einsichten, insofern, WOLFS eigenem Anspruch folgend, über den Versuch nachgedacht wird, Literatur und Bildung aufeinander zu beziehen. Zugrundegelegt werden dabei ein Bildungs- und Literaturbegriff, die beide, an Subjektivität orientiert, ihr Wesentliches an ihrer Perfektibilität als prinzipieller Offenheit und Unvollkommenheit haben. Erst und gerade in der Unmöglichkeit, Modelle von Unmittelbarkeit zu liefern, gewinnt die literarische Darstellung von Wirklichkeit Modellcharakter für gelingende Bildungsprozesse.

### *1. Zum theoretisch-methodischen Ansatz*

„Literatur soll tun, was andere Medien nicht können: also nicht Soziologie betreiben, oder Informationen geben, oder Ideologie verbreiten, sondern ein Welt- und Lebensgefühl artikulieren, das den Leser in seiner Subjektwerdung, in seiner Selbstfindung unterstützt, ihn in seiner produktiven Sehnsucht bestärkt und das mit ausbilden hilft, was wir mit einem guten altmodischen Wort ‚Persönlichkeit‘ nennen“ (WOLF 1987, S. 864). Mit diesem Satz beginnt CHRISTA WOLF 1978 ihre Antwort auf die Frage, welche Rolle die Literatur in der heutigen Gesellschaft spielen solle. In dem Zitat ist eine Thematik angesprochen, die Gegenstand der folgenden Überlegungen ist. Nachgedacht wird nämlich erneut über das Verhältnis von Bildung und Literatur, womit sich der vorliegende Versuch in die gegenwärtig geführte Diskussion um die Bildungsrelevanz ästhetischer Erfahrung einreicht, eine Diskussion, die in jener Tradition steht, die mit FRIEDRICH SCHILLER kurz und bündig als Debatte um die ästhetische Erziehung des Menschen bezeichnet werden kann. Das Interesse zielt an dieser Stelle weniger auf Neuerungen in der prinzipientheoretischen Erörterung, eher auf differenzierende Reflexionen, die aus der Beschäftigung mit konkreten literarischen Werken zu gewinnen sind. Daß es sich dabei um Werke CHRISTA WOLFS handelt, ist in einem weiteren, historischen, Interesse begründet, das sich auf Probleme der DDR-Pädagogik richtet.<sup>1</sup>

Es können bei dem Ansinnen, aus literarischen Texten Erkenntnisse über

1 Da die öffentliche, vielfach dokumentierte Auseinandersetzung über das Arrangement der Autorin WOLF mit den Institutionen der DDR für die hier verfolgte Frage von keinerlei Belang ist, bleibt sie ausgespart.

Probleme menschlicher Subjektwerdung bzw. über pädagogische Konzepte eines bestimmten gesellschaftlichen Systems zu gewinnen, Zweifel am Wert eines solchen Unternehmens aufkommen. Möge die Erziehungswissenschaft bei ihren „einheimischen Begriffen“ und Institutionen bleiben, die Literatur bei sich. In der Tat kann es nicht darum gehen, die je spezifischen Problemfelder verschiedener Disziplinen bedenkenlos zu vermengen und hinter bereits erreichte Klärungen von Geltungsansprüchen zurückzufallen. Statt dessen ist zu prüfen, ob und inwiefern sich ein erziehungswissenschaftliches Interesse an literarischen Werken vernünftigerweise rechtfertigen läßt. Ich möchte zeigen, daß es sich lohnt, beide Themenstränge in einer bildungstheoretischen Frage zu bündeln; anknüpfend an die moderne Vorstellung von der perfektiblen Natur des Menschen, versuche ich zu klären, inwieweit WOLFS Prosa die Selbstwerdung des Menschen affirmativ oder kritisch reflektierend darstellt.

In der Vorstellung der unbestimmten Bestimmung des Menschen artikuliert sich bekanntlich ein modernes Bildungsverständnis, das die Einbindung in teleologische Welt- und Handlungsentwürfe auflöst. Als Theorie der Bildung muß die pädagogische Reflexion Schritt halten mit dem Subjekt, das auf dem Weg aus der Vormundschaft fremder Zielvorgaben und normativer Bestimmungen ist. Der sich aufklärende Mensch erfährt sich nicht nur als Individuum von allen anderen unterschieden, sondern wird seiner Subjektivität inne, d. h. seiner Fähigkeit zu Reflexion und Bewußtsein der Individualität. Daß diese Wende in aller Freiheitsemphase durchaus ambivalent sei, gaben ihre frühen Theoretiker zu bedenken. So schreibt z. B. IMMANUEL KANT 1786, daß der Ausgang oder das Ausgestoßenwerden aus dem „harmlosen und sicheren Zustand der Kindespflege ... in die weite Welt ... viel Sorgen, Mühe und unbekannte Übel“ (KANT 1786, S. 91 f.) mit sich bringe. Das zu sich kommende Subjekt, das in unabschließbarer Auseinandersetzung mit der Welt an seiner Bestimmung selbsttätig mitwirkt, findet an keinem Äußeren einen verlässlichen Halt.

Die Pädagogik der Moderne hat theoretisch und praktisch an diese Unbestimmtheit angeknüpft. Von dem Nichtwissen um das Telos der einzelnen und der Geschichte ausgehend, hat sie einen Begriff der Erziehung und Bildung erarbeitet, der die menschliche Perfektibilität denkend und handelnd aus- und als Aufgabe offenzuhalten versucht. Will sie ihre eigenen Prinzipien nicht außer Kraft setzen, darf sie keinen normativen Erziehungs- und Bildungskonzepten folgen, die die Heranwachsenden in einem Akt subjektiver Willkür verdinglichen. Wie schwer es aber ist, Bildung im erläuterten Sinn als unabschließbare sorgenvolle Arbeit auszuhalten, lehrt die Geschichte.<sup>2</sup>

Sollen nun die Werke WOLFS unter der bildungstheoretischen Frage gelesen

2 In bezug auf ein erforderliches nicht hierarchisches Gesamtsystem menschlicher Handlungsdimensionen verweist DIETRICH BENNER auf das Problem, daß der „Begriff einer nicht-affirmativen Wirkungsart und Aufgabenbestimmung moderner Erziehung und Bildung ... in den bürgerlichen Gesellschaften der Neuzeit schrittweise erarbeitet, stets von neuem postuliert und nicht anerkannt, antizipiert und gefährdet worden“ sei (BENNER 1991, S. 23). Es wäre in sich widersprüchlich, der verdeckten oder ausdrücklichen Determinierung menschlicher Bildungsprozesse mit neuen Einheitskonzepten und Gesamtzwecken begegnen zu wollen, statt die Arbeit menschlicher Aufklärung und Bildung kritisch reflektierend zu gestalten und weiter zu ermöglichen.

werden, so sucht dieser Ansatz seine Rechtfertigung in der zugrunde gelegten These, daß in moderner Literatur als ästhetischer eine Reflexion zur Darstellung kommt, die in Analogie zu jener Aufgabe steht, die moderne Bildungsprozesse und Subjektwerdung bedeuten. Das wird verständlich, wenn man Literatur als ein spezifisches Sprechen begreift, das die Sprache nicht, wie im gewöhnlichen Alltags- und wissenschaftlich-diskursiven Gebrauch, instrumentell zur bloßen Etikettierung auch anders zu gewinnender Erkenntnisse einsetzt. In der Darstellung selbst, der eigentümlichen Weise des Sprechens, kommt die Welt erschließende Leistung der Sprache zu Bewußtsein. Sie setzt ein Spiel frei zwischen den sinnlichen Wirkungen des Klangs, den evozierten Bildern und begrifflichen Vorstellungen, das auf einen Sinn, eine Bedeutung oder ein undefinierbares Etwas aus ist, die nicht auf einen abschließenden Begriff zu bringen sind. Statt an ein äußeres Ziel zu gelangen, in dem der Suchprozeß stillgestellt wäre, bauen sich Bedeutung und Sinn in der Reflexion erst auf. So kommt in fiktionalen Texten das zur Darstellung, was KANT eine „ästhetische Idee“ nennt. Im Wissen darum, daß sich das Bedeutsame, der intendierte Sinn, dem determinierenden Zugriff immer wieder entzieht, macht sich das literarische Sprechen daran, in einem unabschließbaren reflexiven Prozeß das sich Entziehende zum Ausdruck zu bringen.<sup>3</sup>

So gesehen sind beide, moderne Literatur und Bildung, „an Individualität und Subjektivität orientiert“ und zielen auf sie, „welche ihr Wesentliches nicht an ihrer Vollkommenheit und Abgeschlossenheit, sondern an ihrer Perfektibilität, ihrer unendlichen Vervollkommnung, aber auch an ihrer Offenheit und Unvollkommenheit haben“ (ARNTZEN 1984, S. 6). Erst über diesen Gedanken, und nicht etwa auf der Ebene stofflicher Fakten, baut sich eine tieferliegende Relation zwischen Bildung und Literatur auf. In der Unmöglichkeit, Modelle von Unmittelbarkeit zu liefern, gewinnt die literarische Darstellung Modellcharakter für gelingende Bildungsprozesse. Sinn, Bedeutung oder Orientierung können nicht angeboten werden, sie sind in einer subjektiven Auseinandersetzung mit Gegebenem, eigenen Entwürfen, fremden Zumutungen und Weltinhalten hervorzubringen. Selbstwerdung geschieht, wie die Sinnkonstitution literarischer Texte, im unabschließbaren, sich reflexiv erneuernden Versuch, sich die unbestimmte Bestimmung zu geben.

## 2. *Zum Verhältnis von Literatur und Selbstwerdung in Wolfs diskursiven Äußerungen*

Die Einsicht, daß die Bildungsrelevanz gerade in der Selbstbezüglichkeit literarischer Texte liegt und ihr Modellcharakter eben in der Unmöglichkeit, Modelle für Unmittelbarkeit zu liefern, ist nicht als abstrakter Satz von Belang; seine Bedeutung entfaltet sich vielmehr konkret als eine immer wieder neu

3 In diesem Verständnis sollen die ästhetischen Qualitäten eines fiktionalen Textes weder auf eine diskursive Bedeutung reduziert noch bis zur Bedeutungslosigkeit oder -beliebigkeit aufgelöst werden. Zum Problem des Versuchs, ästhetische in hermeneutischer Erfahrung aufzuheben, s. FRANK 1989, v. a. S. 133ff. Zu den Schwierigkeiten, in die eine postmoderne Rettung der Inkommensurabilität von Literatur gerät, s. LADENTHIN 1991, S. 914–926.

versuchte Auslotung eines Wechselspiels zweier Pole. Es geht darum, die skizzierte Dialektik als problematische und produktive aufrechtzuerhalten, und nicht um Stillstellung in spannungsloser Sinnlosigkeit und Beliebigkeit oder in der Determination von Bedeutung. Die Frage, ob WOLFS Prosa die Selbstwertung des Menschen affirmativ oder kritisch-reflektierend darstelle, ist deshalb nicht als fremder Maßstab zu begreifen, der an die Texte herangetragen wird, um sie subsumierend dieser oder jener Kategorie zuzuordnen. Wichtiger als das „ob“ wird das differenzierende „inwiefern“, das Komplexität nicht zu reduzieren, sondern gerade zu erhellen versucht.

Berücksichtigt werden muß dabei auch, in welchem Verhältnis die im ersten Abschnitt erläuterte Fragestellung zum eigenen Anspruch der Autorin WOLF und ihrer Texte steht. Wie der eingangs zitierte Satz ankündigte, sieht oder fordert WOLF selbst eine enge Beziehung zwischen Literatur und der Subjektwerdung des Lesers. Überblickt man ihre poetologischen Äußerungen in Interviews, Reden und Essays, stößt man immer wieder auf Bemerkungen über die Möglichkeiten der Selbstfindung, auf ein Spannungsverhältnis von funktionaler Einbindung der Literatur einerseits und Autonomieforderungen andererseits. So schreibt sie 1967: „Ich liebe Bücher, deren Inhalt man nicht erzählen kann, die sich nicht auf die simple Mitteilung von Vorgängen und Ereignissen reduzieren lassen, die sich überhaupt auf nichts reduzieren lassen als auf sich selbst“ (WOLF 1987, S. 107). Wären literarische Werke in andere Formen des Sprechens übersetzbar, hieße das zugleich, daß Literatur lediglich ein ornamentaler Schnörkel auch ohne sie zu gewinnender Einsichten und Vorstellungen wäre. Demgegenüber fordert WOLF, Prosa „sollte das machen, was nur sie machen kann“ (S. 758), und in bezug auf das Widerspiegelungstheorem fügt sie erläutert hinzu, daß die Kunst nicht ein planes Abbild der Wirklichkeit liefere, sondern „ein Verwandeln“, eine „Aneignung der Wirklichkeit“ bedeute (S. 759). Letztlich aber führt der Ansatz, nach dem Eigen-tümlichen der Literatur zu suchen, nicht zu einer Reflexion ihres besonderen Sprechens, sondern verbindet sich mit variierenden Funktionszuschreibungen. So geht die Forderung „Soll Literatur endlich einmal . . . beim Wort genommen werden“ (S. 624) unter in einer Fülle von Aufgabenstellungen, die sich im Laufe der Jahrzehnte und damit im Zuge politisch-gesellschaftlicher Veränderungen inhaltlich verschieben:

„Literatur in unserer Zeit, wenn sie überhaupt einen Sinn haben soll und sich ernst nimmt, muß mithelfen, den Gebrauch, den wir von den selbstgeschaffenen Geräten und Instrumenten machen, zu humanisieren“ (S. 37). „Aber ich glaube, daß Literatur heute und in diesem Teil der Welt nicht müde werden darf, die destruktiven Mechanismen aufzudecken, die in uns wirksam sind, und die Freiheit in einem unverstellten, produktiven Umgang miteinander mit hervorzubringen“ (S. 74). „Literatur soll unter anderem das tun: Vorstellungskraft üben, die eigene Phantasie entwickeln“ (S. 833f.). „Ich kann diese territoriale Einteilung . . . als eine von Gesellschaftsordnungen, von verschiedenen gesellschaftlichen Hintergründen, Staaten, ökonomischen Systemen bestimmte, aus der Erfahrung, der Beobachtung des Leseverhaltens nicht mehr bestätigen. . . . Wir leben in modernen Industriegesellschaften, in patriarchalischen Gesellschaften, hierarchisch geordnet.

Es gibt also ähnliche Züge. Auf dieser Grundlage muß Literatur auch ähnliche Konflikte mit ausdrücken“ (S. 892f.).

Die Aufreihung zielt weder auf Vollständigkeit noch auf eine systematische Sichtung, sondern darauf, den Gestus der Funktionalisierung sichtbar zu machen. Um diesen angemessen zu verstehen, ist es sinnvoll, den kulturpolitischen Kontext mit zu berücksichtigen.

Die DDR-Literatur bildet ein literarisches System, das strukturell, thematisch, in bezug auf die Funktion im öffentlichen Raum und die Bedingungen der Produktion, Veröffentlichung und Rezeption ein besonderes ist. Gilt es, dies zu bedenken, so darf der Eigenwert der Texte als literarisch-ästhetischer dennoch nicht vollends nivelliert werden, zumal der Einfluß kulturpolitischer Entscheidungen, der anfangs die Thematik und Struktur der Texte selbst mitbestimmte, in den 60er Jahren zurückgeht und nurmehr bei der Lenkung durch Publikation und Vertrieb eine wichtige Rolle spielt. Autoren schreiben ab den 60er Jahren in diesem Sinn quasi autonome Literatur. Gleichwohl bedeutet die Emanzipation der Literatur in den Ausdrucksmitteln und Themen von den Vorschriften der parteipolitischen Leitlinie nicht Entpolitisierung; vielmehr tritt auch in der Prosa WOLFS eine engagierte Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Entwicklung der DDR deutlich hervor. Sie weist ausdrücklich darauf hin, daß es „der Impetus der DDR-Literatur“ sei, „in gesellschaftliche Prozesse einzugreifen, sie nicht nur zu registrieren“ (S. 861).

In diesem komplexen und widersprüchlichen Spannungsfeld zwischen Autonomieansätzen und gesellschaftlich-moralischen Sinnzuweisungen stellt WOLF Bezüge zwischen Literatur und Subjektwerdung her. Dabei ist für unsere Frage zu klären, ob das Engagement eine offene Reflexion auf die perfektibile Natur des Menschen zuläßt oder ob normativ ein Telos der Bildung und Geschichte unterstellt wird, für das in fiktionaler Einkleidung geworben wird. Gleichsam in negativer Umpolung der im ersten Abschnitt entwickelten These ist zu fragen: Korreliert die Funktionalisierung der Literatur mit einer teleologischen Fremdbestimmung der Subjekte? Und macht sich die Literatur in Form engagierten Sprechens selbst zum Vormund bei dem Versuch, Bildungsprozesse normativ zu lenken?

Zwar soll die Prosa erklärtermaßen „Wegbereiter und Begleiter“ sein beim Mündigwerden, sie unterstütze „das Subjektwerden des Menschen“ (S. 502f.), doch scheint der Ausgang aus dem (KANTISCH gesprochen) „sicheren Zustand der Kindespflege“ andererseits behindert, wenn nicht versperrt durch determinierende Zielvorgaben, die sich in die Vernetzung von Literatur und sozialistischer Gesellschaft einschleichen. Wenn WOLF 1964 schreibt, „Literatur ist von ihrem Wesen her direkt [!] an die sozialistische Gesellschaft gebunden, insoweit und insofern sich diese Gesellschaft einer größeren Vervollkommnung des Menschlichen, der Möglichkeiten des Menschen nähert“ (S. 405), oder 1966 „die tiefe Wurzel der Übereinstimmung zwischen echter Literatur und der sozialistischen Gesellschaft“ darin sieht, daß beide das Ziel hätten, „dem Menschen zu seiner Selbstverwirklichung zu verhelfen“ (S. 33), bleibt noch offen, ob diese Selbstverwirklichung als freie Wechselwirkung mit der Welt gefaßt werde. In früheren Äußerungen WOLFS wird aber die an das moderne Prinzip der Subjektivität gebundene Suche durch eine teleologische Geschichtsauffas-

sung stillgelegt. 1964 schreibt sie: „Für die Kunst bestehen die Vorzüge unserer Gesellschaft darin, daß ihr Wesen mit den objektiven Gesetzen der Entwicklung, mit den objektiven Interessen der Menschen übereinstimmt“ (S. 389), und: „Die Vernunft – wir nennen es Sozialismus – ist in den Alltag eingedrungen“ (S. 398). Der Sozialismus wird hier nicht als regulative Idee verstanden, nicht als ein uneinholbarer Maßstab menschlichen Handelns, sondern identisch mit einer als tätige Geschichtsmacht gedachten Vernunft, wobei die grammatische Form des Perfekts jene objektiven Entwicklungsgesetze zu bestätigen scheint, von denen im vorletzten Zitat die Rede ist. Das steht jedoch, insofern die Aussagen über den Geschichtsverlauf keinen hypothetischen Charakter haben, sondern apodiktisch ein bestimmtes Ziel behaupten, im Widerspruch zu der 1973 vorgebrachten Forderung, die Menschen bzw. „Massen“ sollten „vom Objekt zum Subjekt der Geschichte“ (S. 805) werden. Zum Subjekt werden hieße, sich über die Geschichte und das eigene Gewordensein in der Weise zu verständigen, daß man sich nicht als durch das Gegebene determiniert begreift – wie im Kausalnexus mechanischer Gesetze – und so das Bewirkte schlicht affirmativ bejaht, sondern sich kritisch in ein Verhältnis dazu setzt und zukünftiges Handeln entwirft, das für neue Erfahrungen und kritische Reflexionen offen ist.

Insgesamt erweist sich das Dreiecksverhältnis von sozialistischer Gesellschaft, Literatur und Selbstverwirklichung der einzelnen, das als harmonisch-proportionales ausgegeben wird, aufgrund der normativen Anklänge als dreifach problematisch. Fragwürdig wird erstens die behauptete Korrelation zwischen sozialistischer Gesellschaft und Literatur, welche letztere sich doch „auf nichts reduzieren lassen [sollte] als auf sich selbst“, zweitens das geglättete Verhältnis zwischen der Selbstentfaltung der einzelnen und der gesellschaftlich-geschichtlichen Entwicklung, eine Harmonisierung, die hinter jene Einsicht in die Differenz von Mensch und Bürger zurückfällt, die seit ROUSSEAU eindringlicher Darstellung als Grundproblem der modernen, und nicht nur bürgerlich-kapitalistischer, Gesellschaften zu begreifen ist. Fragwürdig ist schließlich die Beziehung zwischen Literatur und Subjektwerdung in der eingeführten Form. „Epische Prosa“, und die Aussage läßt sich wohl auf Literatur überhaupt ausweiten, solle „den Mut“ haben, „sich selbst als Instrument zu verstehen“, „sich als Mittel . . . , nicht als Selbstzweck“ zu nehmen. „Als ein Mittel, Zukunft in die Gegenwart hinein vorzuschieben, und zwar im einzelnen“ (S. 490). Mit diesem Gedanken aus dem Essay „Lesen und Schreiben“ von 1968 knüpft WOLF an die Tradition einer sozialistischen Ästhetik an, „für die Seelenwirklichkeit dynamisches Moment eines realhistorischen Prozesses sein mußte“ (KÖHN 1991, S. 564). Da scheint für Subjektivität im Sinne reflexiver Urteilskompetenz kaum mehr Raum zu sein. Selbstfindung wäre in dieser Perspektive eher ein affirmativer Nachvollzug vorgezeichneter, zielgerichteter Entwicklungsverläufe.

Interessant ist es nun, das letzte Zitat von 1968 mit einem Redepassus von 1985 zu konfrontieren, in dem WOLF Literatur wiederum als „Instrument“ vorstellt, hier jedoch nicht mehr, um in „das innerste Innere“ (WOLF 1987, S. 490) als Motor realhistorischer Entwicklungen einzudringen, sondern um jenes Subjektive zur Sprache zu bringen, das auf andere Weise keinen Ausdruck findet: „Daher wird Literatur . . . ein Instrument zur Öffnung unbewuß-

ter Bereiche, der Weg zu dem Depot des Verbotenen, von früh an Ausgesonderten, nicht Zugelassenen, Verdrängten; zu den Quellen des Traums, der Imagination und der Subjektivität – was auch bedeutet, daß Schreiben für mich eine Dauer-Auseinandersetzung mit jenen Bindungen ist, die auch durch Wörter wie ‚Staat‘, ‚europäisch‘ und ‚Literatur‘ gekennzeichnet sind“ (S. 79).

Hier zeichnet sich ab, daß die literarische Darstellung insofern das alte Ziel verfolgt, die Selbstwerdung zu unterstützen, als sie die subjektiven Möglichkeiten gestaltet, die anders, im begrifflichen Sprechen oder Handeln, nicht zum Ausdruck kommen können. Ob dies in der Selbstreflexivität der Literatur als ästhetischer begründet ist und die Quellen der Imagination und Subjektivität auf jene offene Perfektibilität und Bildsamkeit verweisen, die in der bildungstheoretischen Frage bedacht werden, ist an den literarischen Werken selbst zu untersuchen.

### *3. Die literarischen Werke*

In der folgenden Skizze zu einer bildungstheoretischen Auslegung der Werke geht es darum aufzuzeigen, ob und inwiefern der gewährte Bezug zum sozialistischen „Standpunkt“ sowohl das literarische Sprechen bindet als auch die Suche nach der perfektiblen Bestimmung des Menschen stoppt. Dabei wird sich zeigen, daß der Versuch, moralische Verbindlichkeit und Sinn von Gewißheiten zu entlehnen, die dem Werk äußerlich sind, mit zunehmender Problematisierung zurückgeht. In den Texten der 60er und 70er Jahre wird ein Bedeutungszusammenhang der dargestellten Wirklichkeit immer weniger als garantiert vorausgesetzt. Immer weiter verliert sich damit auch die Festlegung des Lesers auf einen abschließenden Sinn. Jedoch verweisen auch noch die späteren Werke auf das Spannungsverhältnis von Affirmation und offener Reflexivität, ästhetischer Autonomie und Funktionalität.

In Untersuchungen zu „Der geteilte Himmel“ (1963), nach der „Moskauer Novelle“ die erste wichtige Veröffentlichung WOLFS, wird gewöhnlich zunächst auf den Entstehungskontext des Werks hingewiesen. Das hat in dem Fall nicht bloß die Funktion einer literatursoziologischen Hintergrundaufklärung, sondern leitet in die Problematik des Textes selbst ein. Daß es sich nämlich um einen Beitrag zur Literatur des sogenannten Bitterfelder Weges handelt, bleibt keine äußerliche Zuordnung, sondern bestimmt das Sprechen des Textes. Jenes kulturpolitische Programm, ein massiver Versuch, die Schriftsteller auf die Politik der Partei zu verpflichten, der auf die Überwindung der Trennung von Kunst und Leben, Hand- und Kopfarbeit zielt, findet zum einen Anklang auf der motivisch-stofflichen Ebene im „Geteilten Himmel“. Die Protagonistin Rita Seidel, die eine Ausbildung zur Lehrerin beginnt, geht in ein Waggonbauwerk, um eigene Erfahrungen in industriellen Produktionsverhältnissen zu machen, dem Anspruch des Lehrerausbilders Schwarzenbach entsprechend, ein Lehrer müsse heutzutage einen Großbetrieb kennen (vgl. „GH“, S. 30). Ritas Eintauchen in die betriebliche Arbeitswelt wird dabei eine integrative Kraft zugesprochen, die den Lebensgang insgesamt entscheidend prägt. Beschrieben wird, wie die Heldin die angebotene Möglichkeit wahrnimmt, sich in das Kollektiv der Brigade und letztlich der sozialistischen Gemeinschaft ein-

zuordnen. Nach anfänglich zaghafter Unsicherheit am ersten Arbeitstag „paßte [sie] sich dem hastigen Rhythmus des frühen Morgens an“ („GH“, S. 30), gliedert sich immer glatter in die Gegebenheiten, bis sie später „froh“ denken kann: „Ich gehöre dazu“ („GH“, S. 145). So wird Ritas Entschluß vorbereitet, sich in das „wir“ der sozialistischen Gemeinschaft zu stellen anstatt das der Liebesbeziehung zu Manfred, jenes „wir“, das den Rückzug in ein privates bürgerliches Glück bedeuten würde.<sup>4</sup>

Neben den Anklängen auf der Fabelebene läßt sich das Bitterfelder Programm bis in die Weise des textlichen Sprechens erkennen. Charakteristisch ist, daß die literarische Darstellung keine ästhetisch offene Reflexion freisetzt, sondern an eine vorgeordnete Doktrin gebunden bleibt. Zwar führt die formale Gestaltung mit dem Wechsel der Erzählperspektive (auktorial, personal, innerer Monolog, erlebte Rede), der chronologischen Aufspaltung in Vergangenheitsbewältigung (Ritas Liebesgeschichte mit Manfred, Aufbruch aus dem Dorf, Einleben in der Großstadt und im Werk) und eine Gegenwartshandlung (Ritas Genesungsprozeß nach dem „Unfall“ im Sanatorium) Momente subjektiver Brechung und Reflexion ein, doch kommen diese nicht zur freien Entfaltung. Unterbunden wird sie durch politisch-ideologisch begründete Zielvorgaben, die die Darstellung steuern. Die Klammer, die letztlich alles verläßlich einfaßt, spiegelt sich strukturell in der Einrahmung durch Pro- und Epilog, die Ritas individuelles Erleben als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung erscheinen läßt.

Die programmatisch geforderte Annäherung, ja Angleichung von Kunst bzw. Literatur und Leben ist um den Preis reflektierender Urteilskraft erkauft. Der Text selbst tanzt auf der Grenze „zwischen Gehobensein und Banalität“ („GH“, S. 84), indem er das Alltagsleben, einschließlich der industriellen Arbeit und technischen Errungenschaften, ästhetisiert. Als Beispiel dafür läßt sich ein Satz aus der Szene der Probefahrt der neuen Waggons anführen:

„Wir fuhren in unserem schönen, bequemen, modernen Gehäuse an den alten zerfressenen Rückwänden städtischer Straßen vorbei, an neuen Häusern mit bunten Balkonen, an überschwemmten Wiesen und einem weidenbestandenen Flußlauf, an Hügeln mit Birken und Kiefern und immer wieder an den ehemals ziegelroten, jetzt verwitterten häßlichen und regellosen Dörfern, die nicht nach den Gesetzen von Vernunft und Schönheit, sondern nach denen von Angst und Gier aneinandergeklatscht waren“ („GH“, S. 141).

Von hier baut sich eine Brücke zu jenem emphatischen Ausspruch: „Die Vernunft – wir nennen es Sozialismus – ist in den Alltag eingedrungen.“ Im Kontext der herangezogenen Szene, in der zugleich „die Nachricht“ von Gagarins Weltraumflug nahezu hymnisch als säkularisierte Frohe Botschaft eingebracht wird, als neuer „Ton“ in dem „alten wohlbekannten Erdenkonzert“

<sup>4</sup> S. den Dialog zwischen Rita und Manfred in Berlin, in dem das Mißverstehen und die getrennten Lebensbezüge deutlich werden: „Wir haben gerade eine schwere Zeit“, sagte sie, scheinbar ohne Zusammenhang mit ihrem Gespräch. „Wer: Wir?“ fragte Manfred. „Alles“, sagte sie. „Der Druck nimmt zu. Besonders im Werk haben wir’s gemerkt ...“ („GH“, S. 175).

(„GH“, S. 143), kommt die Schönheit mit den Gesetzen einer technisch-instrumentell verengten Vernunft überein, diese affirmierend und feiernd.

Solcher Indienstnahme des Schönen entspricht die Thematisierung literarischer Werke. Wenn es heißt, Rita sei „empfänglich für die Versuche der Dichter, Stück für Stück die sehr große Dunkelheit des noch Ungesagten zu erhellen“ („GH“, S. 120), dann verschiebt sich das Unsagbare, das in ästhetischen Erfahrungen umspielt wird, zu einem „noch Ungesagten“, das in einem final ausgerichteten Fortschrittsprozeß schrittweise auf den Begriff zu bringen ist. Dargestellt wird keine Entwicklung prinzipiell unabschließbarer Reflexionen. Inwiefern die Rezeption ästhetisch verfaßter Texte, der „Versuche der Dichter“, eine spezifische Bedeutung gewinnen könnte, wird nicht klar. Die Lektüre scheint sich bruchlos einzufügen in einen Prozeß der Selbstfindung, der wiederum die Integration in eine geschichtliche Entwicklung bedeutet, welche ihren gesetzmäßigen „vernünftigen“ Gang nimmt. In dieser finden die Selbstwerdung der Heldin und die Literatur gleichermaßen ihr vorgeprägtes Telos. Daher kann an die Stelle einer selbsttätigen Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und der Außenwelt, die der Bildungsgang meint, ein zuversichtliches Wachsenlassen treten, das sich eines tragenden Grundes sicher ist. Da letztlich der „Sog einer großen geschichtlichen Bewegung“ („GH“, S. 181) das Ziel vorgibt, kann Rita genesen, „indem sie die Zeit ihre Arbeit tun“ („GH“, S. 190) läßt.

Die Titelfigur des nächsten Buches, „Nachdenken über Christa T.“ (1968), gelangt nicht mehr zu einem vorgezeichneten Ziel, in dem individuelle Selbstbestimmung und gesellschaftliche Entwicklung zur Übereinstimmung kommen. Der hier behandelte Konflikt läßt sich demgegenüber in die erziehungs- und bildungstheoretische Tradition der Mensch-Bürger-Problematik stellen. Was aus dem Blickwinkel einer Gesellschaft, die auf reibungsloses Funktionieren setzt, als „Neurose, als mangelnde Anpassungsfähigkeit an gegebene Umstände“ („Ch. T.“, S. 82) begriffen wird, erschließt sich im verstehenden Nachdenken der Erzählerin als Formulierung eines gefährdeten humanen Anspruchs. Christa T. verkörpert danach den „Versuch, man selbst zu sein“ („Ch. T.“, S. 7), „*nichts weiter als ein Mensch*“ („Ch. T.“, S. 41). Daß dieser Versuch der Selbstwerdung an keinem bestimmten Telos festzumachen sei, drückt sich zum einen in der Metapher des „nicht enden wollenden Weg[s] zu sich selbst“ („Ch. T.“, S. 194) aus, zum andern darin, daß Christa T. die Kategorie des Möglichen gegenüber dem Wirklichen durchhält. „Sie ist, für sich selbst, jemand mit Aussichten, mit geheimen Möglichkeiten geblieben“ („Ch. T.“, S. 150). Dabei bleibt es nicht bei dem Hinweis auf „Vieles, Manigfaltiges . . . , reiche Anlagen, die vielseitigsten Interessen“ („Ch. T.“, S. 90) eines Individuums, das selbstgenügsam und solipsistisch einen inneren Reichtum hütet, sondern es tut sich ein Problemfeld auf zwischen dem subjektiven Potential und seiner gesellschaftlich vermittelten Realisierung. Der Kategorie des Möglichen entsprechend, verabschiedet der Text in seinem montagehaften Darstellungsverfahren eine geschlossene, orthodox-realistische Erzählweise, die mit dem geschlossenen Weltbild der 50er und 60er Jahre korrespondierte (vgl. EMMERICH 1983), rettet Individualität als bruchstückhafte und Subjektivität als prinzipiell Unvollkommenes. Statt weiter auf eine widerspiegelnde

Mimesis zu zielen, wird das „Recht auf Erfindungen“ verteidigt, „weil nicht Wirklichkeit wird, was man nicht vorher gedacht hat“ („Ch. T.“, S. 193). Die Erinnerung, die in dem Buch gestaltet wird, zielt, insofern sie ein „Nachdenken über im Vergangenen Noch-Nicht-Gewordenes“ (HUYSEN 1981, S. 88) ist, zugleich auf die Zukunft. Das Ineinandergreifen der verschiedenen Zeitschichten kommt in der Struktur des Textes zum Ausdruck. Die Identitätsgrenzen zwischen Erzählerin und Figur werden verflüssigt, und darüber hinaus öffnet sich der Text u. a. mit der Frage am Schluß „Wann, wenn nicht jetzt?“ der Gegenwart des jeweiligen Lesers.

Das, worauf sich die ungeduldige leitmotivische Frage bezieht, ist nicht auf einen bestimmten Begriff zu bringen, sondern setzt eine Reflexion über das beschriebene Problem der Selbstwerdung frei. Daß letztere gerade nicht in einem Modell von Unmittelbarkeit vorgeführt und zur Nachahmung bereitgestellt werden kann, macht der Text in seiner Struktur deutlich. Die Erzählerin bittet darum, „unbeispielhaft und ohne Anspruch auf Verwendbarkeit“ („Ch. T.“, S. 51) schreiben zu dürfen, und sie realisiert dies, indem sie weder Christa T. noch sich selbst zur Hauptfigur des Textes macht, sondern „die Kommunikation zwischen ihnen als literarisch-öffentlicher Vorgang, die Reflexion also“ (KÖHN 1983, S. 344). Sinn wird nicht in fiktiven oder authentischen Figuren, die Vorbildcharakter beanspruchen, angeboten, nicht in verlogener Naivität als schon verwirklicht ausgegeben, sondern muß im nachdenklichen Suchen des Erzähler- und des Leser-Ich in Frage und Antwort hermeneutisch erschlossen werden.

Läßt sich soweit die Textintention verstehen, zeigt der Text paradoxerweise auch seiner eigenen Intention gegenläufige Tendenzen. Zum einen droht der Erzählgestus mitunter ins Griffig-Parolenhafte abzugleiten, etwa in Sätzen wie dem: „Sie liebte es, neue Sinne zu öffnen für den Sinn einer neuen Sache“ („Ch. T.“, S. 193). Es scheint, daß hier die rhetorischen Effekte dem Bekenntnis zur „neuen Welt“ des sozialistischen Aufbaus – „sie gab es wirklich. Es gibt sie, und nicht nur in unseren Köpfen, und damals fing sie für uns an“ („Ch. T.“, S. 59) – Glanz verleihen sollen. Die „rettende Sinnkonstitution“ vollzieht sich, so der Anspruch des Textes, insgesamt ja gerade nicht in einer ausgefabelten Handlung oder einer Vorbildgestalt, die vorgeben, „die Totalität des ‚Neuen‘ paradigmatisch widerzuspiegeln“ (KÖHN 1983, S. 349), sondern reflexiv.

Zum ändern kommt die Reflexion als spezifisch ästhetische im Text nicht zur Entfaltung. Ausgehend nämlich von der auf KANT rückführbaren These, daß im ästhetischen Urteil Verstand und Einbildungskraft ins Spiel kommen und Bedeutung im „nicht enden wollenden“ Wechselbezug von sinnlicher Wirkung und begrifflicher Vorstellung aufbauen, wird erkennbar, woran es dem Text als literarischem mangelt: Die Grundthematik der Vieldeutigkeit und Unabschließbarkeit menschlicher Selbstwerdung, in den zum Aphorismus tendierenden Sätzen behauptet, wird kaum ins Bild gesetzt, so daß die Reflexion weitgehend begrifflicher Art bleibt und dem Postulat offener Bestimmbarkeit entgegentritt. So realisiert das Sprechen des Textes nicht konsequent, was er dem gedanklichen Gehalt und der narrativen Struktur nach beansprucht. D. h., er enthält als literarischer selbst Momente der Gefährdung, auf die er doch andererseits aufmerksam macht. Die bildungstheoretisch relevante Perspektive des Textes muß noch gegen ihn selbst kritisch verteidigt werden. Der

offenen Perfektibilität des Menschen, die unabschließbare Bildungsgeschichte des Lesers eingeschlossen, ist es aufgegeben, die utopische, von Enttäuschung bedrohte Aussicht auf Selbstwerdung gegenüber erstarrten Festlegungen zu bewahren.

Wie „Nachdenken über Christa T.“ ist auch „Kindheitsmuster“ (1976) ein Erinnerungsbuch, in dem allerdings das Nachdenken nicht einer zukunftsweisenden Vision gilt, sondern der eigenen Vergangenheit und der Frage: „Wie sind wir so geworden, wie wir heute sind?“ („KM“, S. 196 und öfter) Das Buch stellt wesentliche Inhalte des kollektiven und individuellen Selbstverständnisses in Frage, indem es aufzeigt, daß die Bewältigung des Faschismus nicht abgeschlossen ist. Gegen die im politischen Bewußtsein wie in der Erzählprosa der DDR bis in die 60er Jahre verbreitete Behauptung, die Problematik der nationalsozialistischen Diktatur könne als erledigt gelten, setzt das Werk ein mit dem FAULKNER-Zitat: „Das Vergangene ist nicht tot; es ist nicht einmal vergangen. Wir trennen es von uns ab und stellen uns fremd“ („KM“, S. 9). Zweifelte schon „Nachdenken über Christa T.“ an der glückenden „Ankunft“, dem unterstellten „neuen Menschen“, so radikalisiert sich das in „Kindheitsmuster“. Aufgewiesen wird hier eine unheimliche Kontinuität durch alle Brüche und Neuansätze im Politischen und Ideologischen hindurch. Die prägenden Erlebnis„muster“ der Kindheit im nationalsozialistischen Deutschland bleiben auf unheilvolle Weise wirksam und bestimmen noch immer das Welt- und Selbstverständnis in Form von autoritären Haltungen, Feigheit, Unaufrichtigkeit, Verstellung, Grausamkeit, Verdrängung, Übereinstimmungssucht und Unselbständigkeit. Die Gegenwartigkeit des vermeintlich Vergangenen drückt sich im Ineinandergreifen verschiedener Zeitschichten aus. Das sind 1. die Gegenwartsebene des Erzählens (November 1972 bis Mai 1975; Entstehung des Manuskripts; Selbstreflexion des Schreibprozesses; Bezugnahme auf politische Ereignisse, die anzeigen, daß die Welt von faschistischen Einflüssen bedroht ist), 2. die Ebene der Erkundung (Reise in den polnischen Ort der Kindheit am 10., 11. Juli 1971), 3. die Kindheit und Jugend der Nelly Jordan (Ende der 20er Jahre bis April 1947; detaillierte Ausbreitung kleinbürgerlicher Alltagsszenen; Einfügung von dokumentarischem Material). Die Zeit- und Erzählebenen verschränken sich zu einem verfilzten „Geflecht“ („KM“, S. 232), so daß die bedrückende Wirkungsmacht alter, totgeglaubter Verhaltensmuster augenscheinlich wird. Auch der zweite Aspekt des FAULKNER-Zitats wird erzähltechnisch eingelöst. Die Abtrennung des vermeintlich Vergangenen und das Sich-fremd-Stellen kommen in der Textstruktur zum Ausdruck. Die Aufspaltung der Person in eine grammatisch erste, zweite und dritte eröffnet die Möglichkeit der Darstellung. Sieht sich die Erzählerfigur am Anfang vor die Alternative gestellt, „sprachlos bleiben oder in der dritten Person leben“ („KM“, S. 9), gibt sie später den Blick auf das Ziel frei: Es handelt sich bei dem ganzen Unternehmen um ein „Spiel in und mit der zweiten und dritten Person, zum Zwecke ihrer Vereinigung“ („KM“, S. 149), und der „Endpunkt wäre erreicht, wenn zweite und dritte Person wieder in der ersten zusammenträfen, mehr noch: zusammenfielen. Wo nicht mehr ‚du‘ und ‚sie‘ – wo unverhohlen ‚ich‘ gesagt werden müßte“ („KM“, S. 322). Die Suche nach der eigenen Identität stößt auf „ein Gefühl der unheimlichen Fremdheit“ (WOLF

1987, S. 815), auf Brüche, wo eine Einheit, und auf Kontinuität, wo Abspaltung vermutet werden mag.

Der für die Qualität zukünftiger Erfahrungen bedeutsame Versuch, dem Vergessenen und vermeintlich Vergangenen nachzugehen, gerät jedoch in eine Problematik, die das eigentliche Thema des Buches ausmacht. Die Erinnerung selber nämlich steht als „Betrugssystem“ im Dienst des Bewußtseins-Ich, das bestimmte Wahrnehmungen und Erinnerungen unter dem Druck geltender Normen und Erwartungen verdrängt. BERNHARD GREINER hat dargelegt, daß „Kindheitsmuster“ in der Tradition W. BENJAMINS und S. FREUDS stehe, insofern es Erinnerung, die sich den Forderungen des Bewußtseins fügt, und Gedächtnis voneinander abhebe. Nicht das „Ich“-Sagen des Kindes wird im Text zur Grundlage des Rückblicks, denn gesucht wird nicht die Geschichte des Bewußtseins und seiner Ich-Leistungen, sondern „in der Gegenwart des Erzählens [soll] die Trennung zwischen Bewußtsein und Gedächtnis aufgehoben werden . . . mit dem Ziel, Erfahrung freizusetzen“ (GREINER 1981, S. 331). Die Spaltung des Erzähler-Ich in ein Du, das verhört wird und eine dritte Person, das Kind, soll ermöglichen, den Lebensgang des Kindes nicht aus der Perspektive der Ich-Leistungen, sondern der Perspektive dessen sichtbar zu machen, was in den Ich-Leistungen unterdrückt und vergessen wurde.

Der fundamentale Widerspruch des Projektes, das „so hoffnungslos wie unerläßlich ist“ („KM“, S. 351), kommt in Sprachreflexionen zum Ausdruck, die das im Erzählen, d. h. sprachlich zutage Geförderte zugleich kritisch hinterfragen. Einerseits wird dem Schreiben gegen das Vergessen eine produktive Bedeutung zuerkannt: „Schreibend den Rückzug der Angst betreiben“ („KM“, S. 329). In der erzählenden Vergegenwärtigung sollen die Kindheitsmuster aufgelöst, zumindest aufgedeckt werden als Voraussetzung für ein Zu-sich-selber-Kommen, das um jene Bereiche erweitert wäre, die außerhalb des Ich-Bewußtseins der Person liegen. Andererseits mündet die Erinnerungsarbeit, die im Text als sprachliche reflektiert wird, in eine „Dialektik der Aufklärung“. Das Bewußtsein, das die „Wahrheit über sich selbst“ wissen will und „Erlösung“ („KM“, S. 181) aus den Kräfte bindenden Fesseln verspricht, verstrickt sich selber „in die Vorgänge, über die es sich erinnernd erheben sollte“; es scheint einer „Teil-Verdüstierung“ zu erliegen und „Mit-Urheber jener Verdunkelungen zu sein, die du mit seiner Hilfe erhellen willst. Die Aufgabe wird unlösbar“ („KM“, S. 203). Der Versuch, das Verdrängte und für fremd Erklärte im aufspürenden Rückblick dem Bewußtsein zu erschließen und neu anzueignen, führt auf seiner Kehrseite wiederum Verdrängen mit sich. Die Erzählerfigur kommt zur „Einsicht, daß die Sprache, indem sie Benennungen erzwingt, auch aussondert, filtert: im Sinne des Erwünschten. Im Sinne des Sagbaren. Im Sinne des Verfestigten“ („KM“, S. 215). Der sprachliche Zugriff gerät in Gefahr, die gleichen zerstörerischen Mechanismen zu reproduzieren, gegen die er sich wendet. Die dialektische Spannung und kritische Aufhebung des Gesagten negiert nicht die Sprache als Erkenntnismodus, sondern konstituiert den ganzen Text. Und so findet die Suche nach dem Verdrängten und dem „Endpunkt“, in dem zweite und dritte Person beim „Ich“-Sagen zusammenfallen könnten, ein offen-ambivalentes Ziel. Die Fragen „Das Kind, das in mir verkrochen war – ist es hervorgekommen? Oder hat es sich, aufgescheucht, ein tieferes, unzulänglicheres Versteck gesucht?“

(„KM“, S. 377) werden mit einem Satz beantwortet, der grammatikalisch, indem das „Ich“ erstmals als Subjekt auftritt, das gesuchte Ziel einlöst und zugleich mit der Negation der Aussage in Frage stellt: „Ich weiß es nicht“ („KM“, S. 378). Die Identitätsfindung gelingt im Nichtwissen, in der nicht gesicherten Identität. Daran schließt sich im letzten Abschnitt die Beschreibung eines Traumbildes an, in dem sich ein Mensch in fließenden Übergängen unaufhörlich verwandelt, „in immer neuen, nicht mehr in Worte faßbaren Gestalten ... Sicher, beim Erwachen die Welt der festen Körper wieder vorzufinden, werde ich mich der Traumerfahrung überlassen, mich nicht auflehnen gegen die Grenzen des Sagbaren“ („KM“, S. 378). Hielt sich bis zu dem Satz, der zusammen mit dem „Ich“ das Nichtwissen um dasselbe einführte, noch die eigentümliche Schwebel zwischen Zweifeln und Zuversicht, so scheint in den letzten zitierten Sätzen doch eine Abrundung vorgenommen, „in der sich die ebenso optimistische wie zweifelhafte Überzeugung der Erzählerin manifestiert, daß die Aufspaltung des Ichs in Bewußtes und Unbewußtes, das Abgetrenntsein von der eigenen Vergangenheit überwunden werden kann“ (SILL 1991, S. 126). Das hieße, daß hier in Anlehnung an die klassisch-idealistische Autobiographie die Wirklichkeit – wenn auch nicht eine Garantie – so doch die Möglichkeit für jedes Individuum bereithält, zu einer allseitigen Persönlichkeitsentfaltung zu gelangen; die sozialistische Gesellschaft, in der sich die Erzählerfigur eingebunden fühlt, also einen Bildungsprozeß ermöglicht, der den Riß durch die Person, die Ich-Spaltung des modernen Subjekts, aufzuheben vermag. Ein solches abrundendes Moment, das darauf zielt, das Subjekt in ein Werte verbürgendes Ganzes einzugliedern, stünde aber in Widerspruch zur ursprünglich intendierten Befreiung von fremdbestimmenden Einflüssen, und das Mündigwerden wäre durch einen äußeren, vermeintlich objektiven Garanten gelingender Subjektwerdung erneut gefährdet.

Dieser Auslegung gegenüber ist aber noch einmal kritisch zu fragen, ob denn die letzten Sätze in der Tat als Ausdruck einer optimistischen Glättung im genannten Sinn zu verstehen sind. Bleibt nicht auch hier noch die „Welt der festen Körper“, des Sicherens, Bewußtes und der Selbsterkenntnis verschränkt mit dem Bereich des Unbewußten und Unsagbaren? In dieser Sicht verweisen auch die Aussagen der ersten Person am Schluß des Textes zurück auf die Reflexionen, die im Erinnerungsprozeß entfaltet werden, also zurück in die „Höhle der Erzählung“, in der das „Ungelebte“ als das „Wirksame und zugleich das, worüber schwer zu reden ist“ („KM“, S. 322), eingeschlossen und umschrieben wird. Dementsprechend wäre auch die Sicherheit der „Welt der festen Körper“ erneut reflexiv aufzuheben. Zwar verführt ein Kommentar der Autorin, die auf dem 7. Schriftstellerkongreß der DDR 1973 erklärte, man könne sich der Faschismusproblematik der eigenen Vergangenheit nur nähern, „wenn man sich eines gesellschaftlichen Standorts sicher ist“ (WOLF 1987, S. 434), zu der These, die gelingende Selbsterkenntnis und Subjektwerdung sei in der affirmativen Einstimmung in politisch-ideologische Vorgaben verankert, doch hinterfragt die Reflexion in „Kindheitsmuster“ auch in dieser Hinsicht den festen Standpunkt. So taucht beispielsweise im 11. Kapitel der sich wiederholende Traum von der Beerdigung Stalins auf und in den folgenden Fragen sozusagen die Forderung, im Anschluß an Hitler von Stalin zu reden: „Wann ... werden wir auch darüber zu reden beginnen? Das Gefühl loswer-

den, bis dahin sei alles, was wir sagen, vorläufig und dann erst werde wirklich gesprochen werden?“ („KM“, S. 229)

Betrachtet man den Text also in seiner erzählend-reflektierenden Gesamtstruktur, läßt er sich durchaus als Modell einer ateleologischen Bildungsarbeit lesen, bei der die Suche nach dem Ich in keinem definitiven Ziel zum Stillstand kommt, sondern sich immer wieder zurückverwiesen sieht auf ein unabschließbares Fragen, einen „Prozeß mit Möglichkeiten der Annäherung“ („KM“, S. 347). Gerade die Reibung am Nichterfaßten, Unsagbaren, Unbewußten und Ungelebten wird zum Movens für das Sprechen, die Bewußtwerdung und Selbstentwürfe. Dem entspricht eine Auffassung von Bildung, in der Rezipitivität und Spontaneität dialektisch aufeinander bezogen sind. In der Form, in der der Text die Frage „Wie sind wir so geworden, wie wir heute sind?“ beantwortet, erscheint der Bildungsgang als Selbstbildung. Die Erzählerin setzt sich, grammatisch aufgespalten in eine erste, zweite und dritte Person, in Beziehung zu ihrem Gewordensein. Dabei wird weder die Sozialisation des Kindes zum alles bestimmenden Manipulator hypostasiert, dem der einzelne blind und ohnmächtig unterworfen wäre, noch wird die subjektive Aneignung des Vergangenen als rein spontaner Akt eines absoluten Selbstentwurfs ausgegeben. Jenseits von einem totalen objektivierenden Dezisionismus und von der Fiktion eines über seine Geschichte verfügenden Herrschaftssubjekts kommt Bildung als ein unabschließbarer reflektierender Umgang mit Gewordenem, Erinnerungsbildern, Wahrnehmungsmustern, Wertungen und Handlungsintentionen zur Sprache.

Mit „Kindheitsmuster“, das war zu zeigen, sieht sich der Leser einem Text gegenüber, der nicht einsinnig interpretierbar ist, sondern perspektivische Potentialität in der Form seines Sprechens aufscheinen läßt. Daß die Unabschließbarkeit des Werks weniger in der produktiven Offenheit poetischer Bilder, vielmehr in der je besonderen narrativen Struktur der Texte zur Darstellung kommt, war bereits in „Nachdenken über Christa T.“ zu beobachten. Es findet sich ausgeprägt auch in „Kein Ort. Nirgends“ (1979), dem Buch, in dem WOLF ein Treffen zwischen K. v. GÜNDERODE und H. v. KLEIST fingiert. Die rahmende Frage nach dem Sprecher und der Erzählperspektive „Wer spricht?“ („KON“, S. 13) durchzieht im Grunde den ganzen Text. In ihn eingelassene Zitate werden nicht gekennzeichnet, eine strikte Trennung von Figuren- und Erzählerstimme ist nicht auszumachen, erlebte Rede und innerer Monolog gehen ineinander über, so daß fließende Übergänge das Sprechen charakterisieren. Es gibt keine feste Perspektive und keinen definitiven Standpunkt mehr, wengleich sich in der versteckten Antithetik von Dichterfiguren und Gesellschaft und der Polarität von GÜNDERODE und KLEIST eine untergründige Bewertung abzeichnet, die dahin tendiert, die GÜNDERODE-Figur zur Identifikation anzubieten. Insgesamt aber bleibt das Werk „offen wie eine Wunde“ („KON“, S. 119) und verlangt vom Leser, sich in das Stimmengewebe der Lyrikerin (GÜNDERODE), des Dramatikers (KLEIST) und der Prosaerzählerin produktiv einzubringen.<sup>5</sup> Der literarische Text, der selbst der „Ort“ der

5 Vgl. EIFLER 1984, die ebenfalls betont, daß WOLF „ihr thematisches Aufbegehren nicht unter ein geschlossenes, vorbedingtes Diskurssystem stellen“ wolle, sondern „eine Rezeptionswirkung aus der Prozessualität der offenen Form“ beabsichtige (S. 103).

„Utopie“ ist, ermöglicht die ästhetische Erfahrung, daß Bedeutung „nirgends“ einsinnig gegeben ist, und er veranschaulicht, bildungstheoretisch gewendet, einen Prozeß der Subjektgenese, die an „keinem Ort“ zum Stillstand oder zu endgültiger Authentizität gelangt, sich statt dessen in „Selbständigkeit und Hingabe“ („KON“, S. 59) an den anderen oder die andere konstituiert.<sup>6</sup>

Hält WOLF schon mit „Kein Ort. Nirgends“ und den kommentierenden Essays über BETTINA VON ARNIM und die GÜNDERODE unter dem Druck globaler ökologischer und militärischer Gefahren nach Vorschlägen Ausschau „für eine andere, nichttötende Art, auf der Welt zu sein“ (WOLF 1987, S. 610), so verfolgt sie dies mit dem „Kassandra“-Projekt, einem Gegenentwurf weiblichen Schreibens, weiter. Daß dieser jedoch der „Dialektik der Aufklärung“ nicht entkomme, da er „das Opfer zum tragischen Sieger in einer selbst erstrittenen Hierarchie“ macht, hat L. KÖHN nachgewiesen (1991, S. 572). Insofern das die Vorlesungen und die Erzählung umfassende Projekt erneut ein regulierendes Weltbild entwirft, das „gefährlich stimmig“ (S. 566) wird, und Cassandra zur „Integrationsgestalt der Selbstvergewisserung“ (S. 572) gerät, knüpfe „Kassandra“, wenn auch mit verändertem Inhalt, strukturell an die Bitterfelder Erzählung „Der geteilte Himmel“ an (S. 562). Der in der Cassandra-Figur gestaltete Lösungsprozeß führe zu einer „Selbst- und Wirklichkeitsgewißheit“, die in den „emphatischen Anfängen Christa Wolfs um 1960 ihr Pendant“ habe (S. 572).

Demgegenüber kommt im „Störfall“ (1987 a) und im „Sommerstück“ (1989) eine Finalitätskrise zum Ausdruck, in der „jenes Ziel in einer sehr fernen Zukunft, auf das sich bis jetzt alle Linien zubewegt hatten, ... weggesprengt worden“ („ST“, S. 9) ist. Statt eine nach vorne weisende, hintergründig gesicherte Sinnperspektive anzubieten, zerfällt die Sehnsucht, die anfangs in der marxistischen Zukunftsausrichtung begründet wurde, dem Bild atomarer Explosion, Spaltung und Sprengung entsprechend. Die verheißende Vision verkehrt sich in die skeptische Frage: „Treiben die Utopien unserer Zeit notwendig Monster heraus?“ („ST“, S. 37). An die Stelle vorwärtstreibender Hoffnung tritt die Sehnsucht nach dem Status quo ante: „Soll doch alles wieder so sein, wie es vorher war“ („ST“, S. 56). Und im „Sommerstück“ weist das Jetzt nicht mehr in die Zukunft, sondern erinnert elegisch an eine erfüllte Vergangenheit. Auch das Sprechen bzw. Schreiben, das sich anfangs schwungvoll als Wegbereiter menschlicher Selbstverwirklichung ausgab, wird – radikaler als in „Kindheitsmuster“, wo noch einmal das prophetische Moment einer optimistischen Abrundung begegnete – in seiner Aporie bedacht. Umkreist wird sein „blinder Fleck“, die „Selbstverdunkelung des aufklärenden Sehnervs“.<sup>7</sup> Wahrgenommen werden das „Doppelgesicht der Sprache“ („ST“, S. 108), das Aneinandergekoppeltsein von „Schreib-Lust und Zerstörung“ („ST“, S. 109) und das Dilemma, daß die Unterstützung der *Subjektwerdung* *objektivierende* Schatten werfe (vgl. „ST“, S. 109).

6 Vgl. die Untersuchungen zum Problem der Dezentrierung und Dekonstruktion der Subjektgenese in „Kein Ort. Nirgends“ bei BRAUNBECK 1992.

7 KÖHN 1991, S. 572. Die Metapher des „blinden Flecks“ taucht nicht erst im „Störfall“ auf, gewinnt hier aber eine hervorgehobene Bedeutung. Vgl. darin z.B. S. 67, 73, 94, 97, 102f., 118.

Im „vollständigen Zusammenbruch“ („ST“, S. 108), von dem der „Störfall“ handelt, wird deutlich, daß die Naivität nicht zur Verfügung steht zu glauben, der verlorene Halt und die Gewißheit eines tragenden Grundes ließen sich mit optimistischer Anstrengung wiederherstellen. Ebenso verfehlt wäre es, in gleichsam reflexiv gefederter Naivität zu glauben, mit dem Zusammenbruch sei eine harmlos-heitere Freiheit eröffnet. Wahrzunehmen ist die Not existentieller Haltlosigkeit und Ungeborgenheit. So verstanden, antwortet auch die moderne Vorstellung menschlicher Perfektibilität in erster Linie auf die schmerzhaft Erfahrung einer Negativität und entspringt nicht etwa einer überschwenglichen Begeisterung über den Reichtum unendlicher Möglichkeiten oder einer willkürlich getroffenen Entscheidung. Daß die not-wendige Bildungsarbeit an der eigenen unabschließbar offenen Bestimmung zugleich in der Gefahr steht, affirmativ die Genese von Sieger- und Herrschersubjekten zu betreiben, dafür kann die komplexe Erfahrung literarischer Texte, die in ihrem Sprechen eine unabschließbare Selbstreflexion zur Darstellung bringen, sensibilisieren.

## Literatur

- ARNTZEN, H.: Der Literaturbegriff. Geschichte, Komplementärbegriffe, Intention. Eine Einführung. Münster 1984.
- BENNER, D.: Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: D. BENNER/D. LENZEN (Hrsg.): *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuch einer deutsch-deutschen Annäherung*. Weinheim/München 1991, S. 11–28.
- BRAUNBECK, H.: *Autorschaft und Subjektgenese*. Christa Wolfs Kein Ort. Nirgends. Wien 1992.
- DRESCHER, A. (Hrsg.): *Dokumentation zu Christa Wolf. Nachdenken über Christa T*. Hamburg/Zürich 1992.
- EIFLER, M.: Christa Wolf: Materialistische Blickpunkte ihrer Romantikdarstellung. In: *Wolf. Darstellung, Deutung, Diskussion*, hrsg. von M. JURGENSEN. Bern 1984, S. 89–106.
- EMMERICH, W.: Der verlorene Faden. Probleme des Erzählens in den siebziger Jahren. In: *Literatur der DDR in den siebziger Jahren*, hrsg. von P. U. HOHENDAHL und P. HERMINGHOUSE. Frankfurt a.M. 1983, S. 153–192.
- FRANK, M.: Textauslegung. In: *Erkenntnis der Literatur. Theorien, Konzepte, Methoden der Literaturwissenschaft*, hrsg. von D. HARTH und P. GEBHARDT. Stuttgart 1989, S. 123–160.
- GREINER, B.: Die Schwierigkeit, „ich“ zu sagen: Christa Wolfs psychologische Orientierung des Erzählens. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 55 (1981), S. 323–342.
- HUYSSSEN, A.: Auf den Spuren Ernst Blochs. Nachdenken über Christa Wolf. In: *Christa Wolf. Materialienbuch*, hrsg. von K. SAUER. Darmstadt/Neuwied 31981, S. 81–97.
- KANT, I.: *Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte (1786)*. In: *KANT: Werke in zehn Bänden*, hrsg. von W. WEISCHDEL, Bd. 9.
- KANT, I.: *Kritik der Urteilskraft (1790)*. Ebd., Bd. 8.
- KÖHN, L.: Christa Wolf: Nachdenken über Christa T. In: *Deutsche Romane des 20. Jahrhunderts. Neue Interpretationen*, hrsg. von P. M. LÜTZELER. Königstein/Ts. 1983, S. 340–355.
- KÖHN, L.: Wiederholte Aufklärung. Nochmals zu Christa Wolfs „Kassandra“-Projekt. In: *„Die in dem alten Haus der Sprache wohnen“*. Beiträge zum Sprachdenken in der Literaturgeschichte, H. ARNTZEN zum 60. Geburtstag, zus. mit TH. ALTHAUS und B. SPINNEN hrsg. von E. CZUCKA. Münster 1991, S. 561–572.
- LADENTHIN, V.: Die Bestimmung des Unbestimmten. Apriorien postmoderner Literaturästhetik bei Jean-François Lyotard und Wolfgang Iser. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 39 (1991), S. 914–926.

- SILL, O.: *Zerbrochene Spiegel. Studien zur Theorie und Praxis modernen autobiographischen Erzählens.* Berlin/New York 1991.
- WOLF, CH.: *Die Dimension des Autors. Essays und Aufsätze, Reden und Gespräche 1959–1985.* Darmstadt/Neuwied 1987.
- WOLF, CH.: *Der geteilte Himmel.* München <sup>12</sup>1980 (= GH).
- WOLF, CH.: *Nachdenken über Christa T.* Berlin/Weimar <sup>5</sup>1981 (= Ch. T.).
- WOLF, CH.: *Kindheitsmuster.* Darmstadt/Neuwied <sup>12</sup>1984 (= KM).
- WOLF, CH.: *Kein Ort. Nirgends.* Darmstadt/Neuwied 1979 (= KON).
- WOLF, CH.: *Kassandra. Erzählung und Frankfurter Poetik-Vorlesungen.* Darmstadt/Neuwied 1983.
- WOLF, CH.: *Störfall. Nachrichten eines Tages.* Darmstadt/Neuwied 1987 (= ST) (a).
- WOLF, CH.: *Sommerstück.* Frankfurt a. M. 1987 (b).

*Abstract*

Consciously excluding the public debate on Christa Wolf's personal arrangement with the social norms and institutions of the GDR, the author aims at tracing affirmative and reflexive moments in her prose writings. This approach opens up educational-theoretically relevant insights in so far as – following Christa Wolf's own claim – the attempt to correlate literature and education is considered. These deliberations are based on concepts of education and literature the essence of which, being both oriented by subjectivity, lies in their perfectability as fundamental openness and imperfection. Only and especially in the impossibility to supply models of immediacy, the literary representation of reality achieves the character of a model for successful educational processes.

*Anschrift der Autorin*

Friederike Werschull, Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen,  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Postfach 307, 99006 Erfurt