

Der Stoff der Gemeinschaftsbildung: Jane Barkers *A Patch-Work Screen for the Ladies* (1723)

Christian Huck

published in: *Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität - Theatralität - Literazität*, ed. Bettina Menke and Thomas Glaser. Paderborn: Fink, 2014, 47-64.

Der Stoff der Gemeinschaftsbildung.

Jane Barkers *A Patch-Work Screen for the Ladies* (1723)

Christian Huck

1. Einleitung: Neue Moden und der Drang zur Nachahmung

Wie so oft, wenn neue Medien sich etablieren, hatte sich im Großbritannien des 18. Jahrhunderts eine ablehnende Haltung gegenüber der ersten auf dem Medium Buch basierenden literarischen Gattung, der *novel*, etabliert.¹ Die Leser, und vor allem die Leserinnen solcher Werke seien, statt sich wahren Werten zuzuwenden, lediglich hinter *novelties* her, modischen Neuheiten.² Wie andere *fashion victims* jagen insbesondere die *Leserinnen* jedem neuen Trend hinterher, um diesen schließlich nachzuahmen, sobald sie ihn eingefangen haben. Die Folge solcher Lektüre, so stellt es Charlotte Lennox in *The Female Quixote* bereits 1752 treffend satirisch dar, ist ein Verkennen von Welt und Selbst gleichermaßen: Schlimmstenfalls hält man sich für eine andere und verwechselt die fiktionale mit der echten Welt. Bildung findet so nicht statt: Weder lernt man etwas über sich selbst noch über die Welt und die Gesellschaft, in der man lebt.

Trotz solcher Proto-Bildungsromane wie beispielsweise Daniel Defoes *The Life and Adventures of Robinson Crusoe* (1719) oder *The History of Tom Jones, a Foundling* von Henry Fielding (1749) folgen die meisten *novels* des frühen 18. Jahrhunderts keinem Bildungsauftrag: Im Feld von *prodesse* und *delectare* schlagen sie sich eindeutig dem *entertainment* zu.³ Es geht weniger um das Lernen von Nützlichem und der darauf aufbauenden Ausformung eines gebildeten Selbst, als um Vergnügung und Zerstreuung. Da die Entrepreneurs der Buchdruckereien auf ökonomischen Erfolg aus waren und die gesellschaftlichen Institutionen wie Schule und Universität das neue Genre ignorierten oder ablehnten, setzten sich nur diejenigen Werke durch, die den größten Zuspruch bei den Konsumenten erhielten, weil sie freiwillig gern gelesen wurden.

¹ Ich übernehme hier die Konvention, diese Texte *novels* bzw. im Deutschen ‚Romane‘ zu nennen, obwohl die Begrifflichkeiten sich erst zum Ende des 18. Jahrhunderts formierten.

² Huck, Christian, „FASHION NOW! Populäre englische Romane des 18. Jahrhunderts“, in: *Das Populäre der Gesellschaft: Systemtheorie und Populärkultur*, hg. v. Christian Huck und Carsten Zorn, Wiesbaden, 2007, S. 144-67.

³ Warner, William B., *Licensing Entertainment: The Elevation of Novel Reading, 1684-1750*, Berkeley, 1998.

Die Frühgeschichte gedruckter Prosawerke ist aber nicht nur eine der Funktion der Unterhaltung; sie ist vor allem auch eine der formalen Vielfalt. Bei der Betrachtung von Werken des frühen 18. Jahrhunderts gilt es daher, den Blick abzuwenden von einer *Rise of the Novel*, wie sie Ian Watt⁴ berühmt gemacht hat. Eine solche Geschichtsschreibung findet vor allem Rudimente hegemonialer Werte der Gegenwart in der Vergangenheit: frühe Formen realistischen Schreibens und frühe Formen der Ausbildung eines Individuums; für Watt ist das zentrale Anliegen des neuen Romans, der die phantastischen Geschichten der Romanzen und Schelmenromane ablöst, „truth to individual experience“⁵, d. h. die realistische Darstellung individueller Erfahrung. Statt sich an dieser nachträglich linearisierten Geschichte zu orientieren, gilt es, alternative Wege, die vielleicht nicht weiter beschritten wurden, aufzusuchen – Experimente, die aus heutiger Sicht misslungen scheinen, aber zu ihrer Zeit eine mögliche Zukunft aufriefen.

Im Laufe des 18. Jahrhunderts findet ein offen ausgetragener Aushandlungsprozess darüber statt, welche Praxis des Schreibens zu dem neu entstehenden Buchmarkt und seinen Konsumenten und Konsumentinnen passt. Jane Barker, um die es im Folgenden gehen wird, ist eine derjenigen Autorinnen, die mit dem Medium des massenhaft gedruckten, dem Leser zur Unterhaltung offerierten Buch experimentieren. Ihr *Patch-Work Screen for the Ladies* entwirft ein explizites Gegenmodell zur vorherrschenden Romanform und dessen Ziel einer Herausbildung eines (männlichen) bürgerlichen Individuums. Statt eine individuelle *Nachahmung* zu befürchten, wie es die Kritiker des Romans taten, schlägt Barker das Prinzip der gemeinschaftlichen *Aneignung* als Leitbild der Bildung durch Unterhaltung (im doppelten Wortsinne) vor.

2. Erziehung (Nachahmung)

Die wohl wichtigste Neuerung im Bereich der Erziehung⁶ von Mädchen im Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert ist die Umstellung von vor allem mündlichen auf schriftbasierte Formen der Erziehung. Mit dem finalen Niedergang der Klöster im Zuge der Protestantisierung Englands im 16. und 17. Jahrhundert ging die Tradition

⁴ Watt, Ian, *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*, London, 1987 [1957].

⁵ Watt, *The Rise of the Novel*, S.13.

⁶ *Education* umfasst im Englischen das gesamte Spektrum von Erziehung, Ausbildung und Bildung; ich werde im Deutschen die jeweils passenden Begriffe zu verwenden versuchen.

der Ausbildung höherer Töchter in Klosterschulen größtenteils zu Ende.⁷ Der größte Teil der weiblichen Bevölkerung konnte von da an fast nur noch zu Hause erzogen werden, beziehungsweise wurden die Mädchen zu diesem Zweck in den Haushalt befreundeter Familien geschickt. Während es für diejenigen Mädchen, die aufgrund ihrer ökonomisch-sozialen Stellung potentiell vom Gemeinwesen abhängig werden konnten, eine Reihe von Schulen gab, deren Ziel es war, „to train girls to work, chiefly in domestic service“⁸, so gab es praktisch keine Schulen mit weitergehenden Ansprüchen für Mädchen. Während das Elternhaus Erziehung leistete und das Gemeinwesen Ausbildung anbot, gab es für Bildung kaum Raum.

Innerhalb von kurzer Zeit nach der Etablierung einer protestantischen Thronfolge wurde der zu dieser Zeit schnell wachsende Buchmarkt mit pädagogischen Schriften aller Art bedient; zum größten Teil waren die Texte als Handreichung für die Erziehungsberechtigten bestimmt und nicht für die Mädchen selbst. Eines der erfolgreichsten Werke der Zeit war George Hicks englische Adaption von François Fénelons *Instructions for the Education of a Daughter* von 1707, das auch einen entsprechenden Anhang mit „Instructions for a Governess“ enthält.⁹ Der Text beginnt damit, zu betonen, welche wichtige Aufgabe die Erziehung der Mädchen ist und wie sehr diese momentan vernachlässigt wird: „THERE is nothing more neglected, than the Education of Daughters: it is often wholly determined by Custom and the Capricio’s of Mothers, upon a supposition, that a small share of Instruction is due to this Sex.“¹⁰ Während die Bildung der Söhne als wichtige öffentliche Aufgabe gesehen wird, an der sich verschiedenste Institutionen und Wissenschaften beteiligen, bleibt die Erziehung der Töchter ganz Familiensache, insbesondere der Mütter und mütterlichen Gouvernanten.

Schon der Versuch, Mädchen zu bilden, erscheint vielen zweck- und vor allem nutzlos: „As for the Daughters, it is said, that there is no need they should be Learned; Curiosity makes them vain and affected; it is enough, they be one day able to govern their Families, and obey their Husbands with Submission.“ (Fénelon/Hicks, S.2)

⁷ Ausnahme: *Institute of the Blessed Virgin Mary*, gegründet 1686 von Mary Ward. Vgl. Laurence, Anne, *Women in England, 1500-1700: a Social History*, London, 1994, S.171.

⁸ Laurence, *Women in England*, S.164.

⁹ Vgl.: Hilton, Mary, *Women and the Shaping of the Nation’s Young: Education and Public in Britain 1750-1850*, Aldershot, 2007, S.45-47. Da Jane Barker 1718 Fénelons *A Christian Pilgrimage* übersetzt hat, ist es wahrscheinlich, dass sie auch mit diesem überaus populären Werk Fénelons vertraut war.

¹⁰ Fénelon, François, *Instructions for the Education of a Daughter*, übers. v. George Hicks, London, 1707, S.1. Seitenangaben im Folgenden im Text.

Wenn es die Aufgabe der Frauen ist, den Haushalt zu führen und ansonsten dem Ehemann zu gehorchen, dann fallen die meisten Wissensgebiete aus dem Lehrplan heraus: „As it is not their Business either to govern the State, or to make War, or to enter into the Ministry of things Sacred; so they need not be instructed in some sorts of Sciences, which appertain to these, as the Politicks, the Military Art, Law, Philosophy, and Divinity.“ (Fénelon/Hicks, S.3) Stattdessen sollen eben häusliche Aufgaben im Mittelpunkt stehen: Frömmigkeit, *housewifery and neatness*, Gesundheitspflege, aber auch *beauty and ornaments*. Und obwohl es sich hier nicht um klassische Wissensgebiete handelt, kann man deren Unterrichtung doch nicht den zufälligen Launen (*capricio*) der Mütter und der eitlen Neugierde (*curiosity, vain*) der Töchter überlassen: Auch diese Gebiete bedürfen in Zeiten moderner Wissensproduktion der gründlichen Instruktion, wenn die herkömmlichen Bräuche (*custom*) überwunden werden sollen.

Im Gegensatz zur Ausbildung in den Klöstern geben sich die Lehrbücher also in erster Linie als Benimm- und Haushaltsführungsbücher. Das vorgebliche Ziel der Bücher ist die Fabrikation von *good and dutiful wives*, also die Steigerung des Wertes der Töchter auf dem Heiratsmarkt.¹¹ Anderweitig gebildete Frauen scheinen unter der Ägide einer merkantilen Arbeitsteilung nicht erwünscht; während die Männer der aufstrebenden Mittelschicht einem außerhäuslichen Beruf in der *public sphere* nachgingen, sollten (!) sich ihre Ehefrauen um das Zuhause und die Kinder in der *domestic sphere* kümmern.¹² Berufliche Ausbildung erschien unnötig, und weitergehende Bildung stand im Verdacht, anderweitige Möglichkeiten aufzuzeigen, und wurde daher abgelehnt. Trotzdem stellt sich die Frage, wie das spezifische, aber dennoch notwendig zu erlernende Wissen den Mädchen zu vermitteln ist; ohne Einwirkung von Außen scheint es auf jeden Fall nicht zu gehen, denn sonst bedürfte es ja keiner Erziehungsratgeber.

Das wichtigste, aber zugleich auch gefährlichste Werkzeug der Erziehung ist für Fénelon/Hicks, ganz der platonischen Tradition folgend, die angeborene Neigung zur Nachahmung: „THE Ignorance of Children, in whose Brain nothing is yet imprinted, and who have not as yet attain'd to any Habits, renders them pliable, and

¹¹ Laurence, *Women in England*, S.165-181.

¹² Amanda Vickery hat deutlich darauf hingewiesen, dass man die normativ-präskriptive Rhetorik der *separate spheres* nicht mit der tatsächlichen Aufteilung des Alltagslebens verwechseln sollte. Vgl. Vickery, Amanda, „Golden Age to Separate Spheres? A Review of the Categories and Chronology of English Women's History“, *The Historical Journal* 36:2, 1995, S. 383-414.

consequently inclinable to *Imitate* whatever they see; wherefore it is a thing of the highest Consequence not to present before them any other than the best Patterns for Imitation. You must not suffer any to be about 'em, or come near 'em, but such whose Examples are useful, and proper for them to follow.“ (Fénelon/Hicks, 28) Wie John Locke in seinem einflussreichen *Some Thoughts Concerning Education*¹³ sieht auch Fénelon/Hicks das Hirn der Schülerin als *tabula rasa* an. Beschrieben wird die Tafel durch den Prozess der Nachahmung nützlicher (*useful*) und angemessener (*proper*) Vorbilder. Setzt man den Mädchen die richtigen Vorbilder vor, so sorgt ihr natürlicher Nachahmungstrieb quasi von allein dafür, dass die Mädchen die gewünschten Eigenschaften und Verhaltensweisen annehmen.

Die notwendige Form der Nachahmung lässt sich jedoch nur schwer vom weniger schönen Nachäffen (*apish*) trennen. Doch genau auf diese Unterscheidung kommt es an: „You must above all strictly hinder them from Acting ridiculous Persons, or Mimicking the Defects of any whatever. For these Comical Fashions, and Apish Tricks, have something in them very mean, the which is altogether contrary to worthy Principles. And 'tis to be fear'd Children may take to them by reason both of the Warmth of their Imagination, and the Volubility of their Bodies joined to their Briskness; which makes them easily put on all sorts of Forms, to represent what they see is Ridiculous.“ (Fénelon/Hicks, 30) Während die gute Nachahmung die Mädchen auf den Weg der Tugend führen soll, führt das Nachäffen zu unangemessenem Verhalten. Da die unbeschriebenen Mädchen gar nicht zwischen guten und schlechten Vorbildern unterscheiden können, ist es die Aufgabe des Erziehers bzw. der Erzieherin zwischen diesen zu differenzieren, da die leicht zu beeinflussenden Mädchen ansonsten undifferenziert nachahmen, was sich ihnen zeigt; gerade die ‚falschen‘ Vorbilder üben wohl eine besondere Anziehungskraft aus, da sie als besonders unterhaltsam erscheinen. Trotzdem gibt es keine Alternative zur mehr oder weniger passiven Nachahmung: Eine Erziehung zur Selbständigkeit würde dem Ziel der Unterordnung unter den zukünftigen Ehemann widersprechen, und genau in dieser Unselbstständigkeit liegt das Erziehungsideal der Erziehungsratgeber wie der *conduct books*.

Mit dem Problem, die vorgetragenen Verhaltensweisen zur Nachahmung zu empfehlen und gleichzeitig ein bloßes Nachäffen falscher Verhaltensweisen zu

¹³ Locke, John, *Some Thoughts Concerning Education*, London, 1693.

unterbinden, schlagen sich alle *conduct books* der Zeit herum. Wenn die Erziehung gar allein über das Medium der Schrift vonstattengehen soll, dann wird die Kontrolle des zu erziehenden Subjekts ein besonderes Problem. Elenor Fenn (1784) entwirft in ihrem *The Female Guardian. Designed to Correct some of the Foibles Incident to Girls* zur Kompensation der fehlenden Kontrollinstanz, in Person der Gouvernante, ein disziplinarisches Überwachungsszenario: „You have read the Fables of the Heathen Poets; you remember their assertion, that the Gods were accustomed to wander in disguise, in order to observe the actions of men, whom they either punished or rewarded according to their deserts.“¹⁴ Hier wird die mangelnde körperliche Präsenz in der Printkommunikation zum Vorteil gewendet. Während der Hauslehrer bzw. die erziehende Nonne als Überwacher zwar grundsätzlich präsent ist, um falsches Verhalten zu korrigieren, so ist ihre Abwesenheit und das daraus resultierende Gefühl des Unbeobachtet-Seins ebenso offensichtlich und kann Raum zur Devianz eröffnen. Der unbekannte Autor des Buches hingegen könnte wie die Götter in Verkleidung hinter jeder Ecke lauern. Überwachung wäre dann total, wenn man nicht weiß, von wem man überwacht wird, und Selbstdisziplinierung die erwünschte Konsequenz dieses Szenarios. Die Mädchen folgen dann den richtigen Vorbildern, so wie sie im Buch vorgestellt werden, ohne dass eine anwesende Person sie dazu anhält.

Doch selbst wenn das Benimmbuch es schafft, diskursiv eine entsprechende Autorität zu vermitteln, bleibt dennoch das Problem, die richtigen Vorbilder auch zu benennen. Beispielhaft für dieses Problem ist die Mode, die in den meisten Benimmbüchern eine zentrale Position einnimmt, wie auch in John Essex's *The Young Ladies Conduct: or, Rules for Education, under Several Heads; with Instructions upon DRESS, Both Before and After Marriage* aus dem Jahre 1722. Wenn es darum geht, die Tochter für den Heiratsmarkt herzurichten, dann muss ihr auch beigebracht werden, sich angemessen (*proper*) zu kleiden. Dass Ratschläge auf diesem Gebiet dringend nötig sind, liegt wiederum in der Eitelkeit der Mädchen begründet. Diese Eitelkeit verleitet die Mädchen dazu, jeder Mode, und sei sie noch so lächerlich, hinterher zu eilen, um sie nachzuahmen: „YOUNG Ladies ought to be afraid of nothing so much as Vanity; having in Nature, an inborn strong Desire of Pleasing; [...]. A Hood, a Ribbon, or a Curl of Hair misplaced, are Things of great Importance

¹⁴ Fenn, Eleonor, *The Female Guardian. Designed to Correct some of the Foibles Incident to Girls*, London, 1784, S.128.

to them: In short, Dress in the modish Excess of it, is a very extravagant Folly; for herein too great Inconstancy is shewn, by the continual change of Fashions. Thus the too great love of Dress, encourages Novelty, Curiosity and Levity, which have strange Influence over little Souls.“¹⁵ Folgen die Mädchen der Mode blindlings, dann gewinnt diese Macht über deren Selbst. Das einzige Mittel gegen solch verwerfliches Nachäffen ist auch hier die Folgsamkeit gegenüber den richtigen Vorbildern, und diese werden eben in den (richtigen) Büchern präsentiert: „BUT yet Vanity is too apt to prevail over the Fair Sex, unless they take a delight to Read useful and instructive Books.“ (Essex, S.xl) Nützliche (*useful*) Bücher, so Essex, können leisten, was die Narreteien (*folly*) der Unterhaltungsliteratur geradezu verhindern: Belehrung (*instruction*).

Doch genau hier liegt das Problem der Erziehung im Medium des Buches: Sollten die Leserinnen tatsächlich versuchen, den schriftlich dargelegten Vorschlägen Essexs zu folgen, so stoßen sie schnell auf Schwierigkeiten. Denn konkret benennen kann Essex leider nicht, wie die richtige, Mode, der zu folgen wäre, aussieht: „For one Day the Hair is curl'd, and the Head cover'd with I know not how many stories of Lace and Ribbon; on another, the Hair lies flat, and the Head hath scarcely any visible Covering; at one time the Body is cloathed with a long train Gown, and scanty Petticoat; at another, the Gown hath no Tail, but the Hoop-Petticoat is of a most enormous Size.“ (Essex, S.xiv) Unglücklicherweise ändert sich die Mode, und mit ihr das angemessene Verhalten, bereits im 18. Jahrhundert so schnell, dass genaue Beschreibungen guter Vorbilder im Medium des Buches unmöglich werden; die räumlich und zeitlich offene Rezeptionssituation des Buches führt dazu, dass situativ angemessenes und damit kontextabhängiges Verhalten nicht präzise vorgeschrieben werden kann. Was genau das richtige Vorbild für wen und in welcher Situation ist, das weiß das *conduct book* nicht zu sagen. Selbst wenn es dem Buch also gelingt, als entsprechende Kontrollinstanz anerkannt zu werden, so erlaubt die ungenaue Darstellung der richtigen Vorbilder einen großen interpretatorischen Spielraum auf Seiten der zu erziehenden Leserinnen.

Letztendlich, so scheint auch Essex einzusehen, muss die Leserin auf der Basis von abstrakten Richtlinien selbst entscheiden, was sie tragen sollte, in dem sie

¹⁵ Essex, John, *The Young Ladies Conduct: or, Rules for Education, under Several Heads; with Instructions upon DRESS, Both Before and After Marriage*, London, 1722, S.xi-xii. Seitenangaben im Folgenden im Text.

die abstrahierten Richtlinien auf ihre eigenen Beobachtungen anwendet: „A Mode is nothing but Fancy and Caprice; therefore young Ladies ought not to be indulged in Excess, and more particularly, not permitted to exceed in Dress their Rank and Condition.“ (Essex, S.xv) Was genau zu viel ist, und was genau der Situation der Leserin angemessen ist, das weiß das Buch nicht zu sagen. Der Leserin muss also entweder eine Erzieherin zur Seite gestellt werden, was aber die Autorität des Buches unterminieren würde, oder eben doch zugetraut werden, selbst Entscheidungen treffen zu können. Genau das, die Erziehung zur Selbstständigkeit, fällt den *conduct books* allerdings schwer, da sie zum einen die Unterordnung unter den Ehemann und zum anderen die Vermittlung von allgemeingültigen Normen propagieren.

Hier setzt nun die *novel* an, die den Übergang von nachzuahmenden Normen zur Orientierung an Normalität begleitet. Der Roman ist nicht länger an der Vermittlung von scholastischem Wissen oder unveränderlichen Verhaltensvorschriften interessiert, ermöglicht dafür aber die Bildung eines entscheidungskompetenten Selbst. Dies gelingt dem Roman nun nicht, indem er den Unterschied zwischen richtigem und falschem Verhalten lehrt, sondern indem er eine zentrale Figur einführt, die im Laufe ihres Lebens bzw. einer zentralen Episode dieses Lebens lernt, angemessenes Verhalten von unangemessenem zu unterscheiden – um am Ende der Geschichte entsprechend belohnt oder bestraft zu werden.

3. Novels (Übertragung)

Das Jahr 1722, in dem Essex eben zitiertes Eingeständnis veröffentlicht wurde, keine nachzuahmenden Vorbilder mehr affirmativ beschreiben zu können, ist auch das Veröffentlichungsjahr einer Reihe von wegweisenden Proto-Romanen, zum Beispiel Eliza Haywoods *The British Recluse*, Penelope Aubins *Lucinda* und natürlich Daniel Defoes *Moll Flanders*. Mit dem Roman, noch bevor er explizit zum Bildungsroman wird, hält auch ein anderes Bildungsideal Einzug. Wie die große Zahl der weiblichen Protagonistinnen erahnen lässt, so richten viele der Publikationen sich wie schon die *conduct books* explizit an eine weibliche Leserschaft, der ein anderweitiger Zugang zur Bildung nicht gegeben ist. Zentrales methodisches Element der Bildung ist nun

aber nicht länger die Nachahmung, sondern, wie Anselm Haverkamp ausführt, die Empathie, also die „Fähigkeit, ‚sich selber in der Situation eines anderen zu sehen‘.“¹⁶

Für Haverkamp endet mit dem Roman des 18. Jahrhunderts – sein Beispiel ist Goethes *Werther* – das Zeitalter einer Rhetorik, welche durch exemplarische Lektüren exemplarisches Verhalten hervorzubringen suchte. In einer Welt, in der Veränderung nicht als entscheidende Größe wahrgenommen wurde, genügte es, das vorbildliche Verhalten anderer zu übernehmen, um selbst vorbildlich zu handeln. In einer Welt hingegen, die Neuheit (*novelty*) und Veränderung an allen Enden zu erkennen glaubt, reicht das einfache Kopieren von Vorbildern nicht länger aus. Von nun an gilt es, die Fähigkeit der Übertragung einzuüben. Die Leserinnen und Leser der *novel* können – bzw. sollten – nicht länger das Verhalten eines anderen kopieren, da der Roman kontingente Situationen und einzigartige Individuen darstellt. Niemand wird wirklich das Leben eines Robinson Crusoe erleben; zumindest ist es für den gewöhnlichen Leser recht unwahrscheinlich, einmal allein auf einer einsamen Insel zu landen. Daher geht es nicht länger darum, das Verhalten der dargestellten Personen nachzuahmen, sondern sich in das Leben der anderen Person hinein zu versetzen und die in der Fiktion gemachte Erfahrung auf die eigene, kontextabhängige Situation zu übertragen. So wird nicht mehr äußerlich wahrnehmbares Aussehen oder Verhalten kopiert; stattdessen sollen durch eine Art ‚teilnehmende Beobachtung‘ innerlich nachvollziehbare Entscheidungsprozesse auf neue Situationen übertragbar gemacht werden.¹⁷ Die Romanleser können beobachten, wie andere innerhalb ihrer jeweiligen historisch-sozialen Situation Entscheidungen treffen. Aus diesen Beobachtungen gilt es dann diejenigen Entscheidungsregeln zu extrahieren, die sich auf die eigene Situation übertragen lassen. Der Prozess der Übertragung scheint im Medium des Romans aufgrund der Ermöglichung von Empathie besser zu funktionieren als im Rahmen von Benimmbüchern; die Individualität der fiktionalen Protagonisten zwingt die Leser geradezu, zwischen der eigenen und der anderen Situation zu unterscheiden und die entstehende Differenz im Prozess der Übertragung zu überbrücken.

¹⁶ Haverkamp, Anselm, „Illusion und Empathie. Die Struktur der ‚teilnehmenden Lektüre‘ in den *Leiden Werthers*“, in: *Erzählforschung. Ein Symposium*, hg. v. Eberhard Lämmert, Stuttgart, 1982, S. 243-68.

¹⁷ Wie Richard Barney darstellt, entwerfen die Proto-Bildungsromane des frühen 18. Jahrhunderts ein Modell der ‚improvisierten Identität‘, das zwischen sozialen Umständen und individueller Freiheit zu vermitteln sucht; in Anlehnung an Pierre Bourdieu spricht Barney von einer ‚regelhaften Improvisation‘. Vgl. Barney, Richard A., *Plots of Enlightenment: Education and the Novel in Eighteenth-Century England*, Cambridge, 1999.

Besonders deutlich wird die (erwünschte) Nähe von *conduct book* und Roman am Beispiel von Samuel Richardsons *Pamela* (1740), dem erfolgreichsten Roman der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Bekanntlich entwickelte sich der Roman aus Richardsons Arbeit an einem Lehrbuch für das Schreiben angemessener Briefe, eine Mischform aus *conduct book* und *writing manual*.¹⁸ Richardson hoffte nun, mit *Pamela* nicht nur einen wirtschaftlichen Erfolg für seine Buchdruckerei zu erzielen, sondern auch das erzieherische Potential des Romans zu stärken. So schreibt er zumindest in einem Brief: „I thought the story [...] might possibly introduce a new species of writing, that might possibly turn young people into a course of reading different from the pomp and parade of romance-writing, and dismissing the improbable and marvellous, with which novels generally abound, might tend to promote the cause of religion and virtue.“¹⁹

Might, might, might, possibly, possibly: Richardsons vorsichtige Wortwahl verrät bereits die Unsicherheiten seines Unterfangens.²⁰ Um möglichst viele Leser zu erreichen, bedient sich Richardson der erfolgreichen Konventionen des Romans bzw. der Romanze und läuft so Gefahr, dass die Leser, und insbesondere die Leserinnen, anders lesen, als intendiert war, und sich an den falschen Vorbildern orientieren; Fieldings Replik *Shamela* (1741) legt die Möglichkeit einer solchen Lektüre nur wenige Monate nach Erscheinen von *Pamela* offen. Richardson wünscht sich eine reflektierte Übertragung, kann sich gegen eine identifikatorische Nachahmung aber nicht wehren. Strukturell lässt es der Roman den Leserinnen letztlich offen, ob sie sich der kopierenden Nachahmung hingeben oder ob sie Goethe, der sich 35 Jahre nach Richardson dem gleichen Problem gegenüber sah, folgen möchten, wenn er, paradoxerweise, den Leser (sic!) des *Werther* auffordert: „Sei ein Mann und folge mir nicht nach!“²¹

Ein entscheidender Unterschied zur bisherigen Bildungskultur ist die Tatsache, dass Romane zum Selberlesen bereitgestellt werden, während die Erziehungsratgeber zumindest noch die Anwesenheit eines Lehrers bzw. einer Lehrerin voraussetzen, der in der Lage ist, die gute von der schlechten Nachahmung zu trennen. Die Lesefähigkeit der weiblichen Bevölkerung stieg im 18. Jahrhundert

¹⁸ Warner, William B., *Licensing Entertainment: The Elevation of Novel Reading, 1684-1750*, Berkeley, 1998, S.202.

¹⁹ Aus einem Brief an Aaron Hill: Richardson, Samuel, *The Correspondence of Samuel Richardson*, Bd. 1, hg. v. Anna L. Barbauld, London, 1804, S.lxxiv.

²⁰ Warner, *Licensing Entertainment*, S.202.

²¹ Pott, Hans-Georg, *Literarische Bildung: zur Geschichte der Individualität*, München, 1995, S.87.

signifikant an (Vickery 1994, 287); etwa ein Viertel der Frauen konnte wohl lesen (vgl.: Laurence 1994, 166). Mögen moderne Haushaltsführung und protestantisches Bibelstudium die zentralen Motive dafür gewesen sein, den Töchtern das Lesen beizubringen, so lässt sich diese Fähigkeit im Folgenden nur schwer eingrenzen: Wer *conduct books* und die Bibel lesen kann, kann auch anderes lesen, eben zum Beispiel Romane.²²

Wie der sensationelle Erfolg der frühen Romane auf dem Buchmarkt zeigte, war der Wunsch, narrative Texte über Menschen im Hier und Jetzt zu lesen offensichtlich besonders groß; wer es sich nicht leisten konnte, die Bücher zu kaufen, der lieh sie sich.²³ Mit der Ausweitung der Lesefähigkeit stieg auch die Lautstärke der Warnungen vor einem angeblich falschen Lesen der Frauen, die entweder nicht die richtigen Bücher oder diese nicht auf die richtige Art und Weise zu lesen vermochten.²⁴ Statt sich virtuell in die Position eines anderen zu versetzen und auf der Basis dieser Erfahrung Rückschlüsse für das eigene Leben zu ziehen, wählen besonders die weiblichen Leser angeblich den vermeintlich leichteren Weg der blinden Nachahmung: „Die Brücke, die solches Lesen zwischen Buch und Welt schlägt, ist die denkbar kürzeste, sie heißt Identifikation.“²⁵ Während die *novel* also die Kontextabhängigkeit der *conduct books* zu überwinden weiß, droht ihr Bildungspotential daran zu scheitern, dass die notwendige Aufführung von Differenz (zwischen Protagonist/in und Leser/in) nicht durch Übertragung, sondern durch Identifikation aufgelöst wird: Statt das Passende auf die eigene spezifische Situation zu übertragen, wird, blind für die unterschiedlichen Kontexte, ein vermeintliches Vorbild kopiert.

4. Barkers *Patch-Work Screen for the Ladies* (Appropriation)

Jane Barker war zunächst eine der Protagonistinnen des im Entstehen begriffenen Genres der *novel*. Nachdem sie lange Zeit nur Lyrik produziert hatte, publizierte sie 1713 den Roman *Love Intrigues: Or, the History of the Amours of Bosvil and Galesia*,

²² Luhmann, Niklas, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main, 1997, S.729.

²³ Staves, Susan, „‘Books without which I cannot write’: How Did Eighteenth-century Women Writers Get the Books They Read?“, in: *Women and Material Culture, 1660-1830*, hg. v. Jennie Batchelor und Cora Kaplan, Houndmills, 2007, S. 192-211.

²⁴ Vgl. Pearson, Jacqueline, *Women Reading in Britain, 1750-1835: a Dangerous Recreation*, Cambridge, 1999.

²⁵ Assmann, Aleida, „Die Domestikation des Lesens. Drei historische Beispiele“, *Lili: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 57/58, 1985, S. 95-110, S.96.

der auf dem neu entstehenden Markt für Prosaerzählungen zum vorzeigbaren Erfolg wurde. Der Text erzählt, wie Galesia von ihrem Cousin Bosvil zunächst umworben und dann enttäuscht wird. Statt die Protagonistin jedoch gereift eine gute Ehe eingehen zu lassen, beschreibt und beschreitet Galesia den schwierigen Weg, sich als unverheiratete Frau mit literarischen Ambitionen durchzuschlagen. Anders als in den Romanzen der Zeit, gegen die sich Richardson vermeintlich wendet, geht es hier nicht um ein verführerisch einfaches Happy End. Barkers Roman folgt damit der narrativen Struktur eines Bildungsromans: Fühlt man sich in Galesia ein, dann kann man lernen, auch selbst die richtigen Entscheidungen zu treffen und im Durchleben verschiedenster Hindernisse eine ungebundene Persönlichkeit auszubilden.

Allerdings geht es für die Autorin wohl nicht nur um die Überwindung privater Hindernisse, wie sie ihre Protagonistin zu durchleben hat. Vielmehr ist für die Katholikin und Stuart-Anhängerin Barker mit der Besteigung des englischen Throns durch Wilhelm von Oranien auch der politische Körper aus den Fugen geraten. Barker flieht mit James II und anderen Jakobitern 1689 nach Frankreich und bleibt dort für mehr als 15 Jahre im selbst gewählten Exil. Folgt man einer biographischen Auslegung, so steht der Bruch Galesias mit dem Narrativ des Patriarchats auch stellvertretend für das Zurückweisen einer protestantischen Nationalgeschichtsschreibung.²⁶ So wie Bosvil sich unehrenhaft gegenüber Galesia verhalten hat und damit das Recht auf weibliche Gefolgschaft verwirkt hat, so hat sich auch das Parlament unehrenhaft gegenüber der gottgegebenen Thronfolge verhalten und damit das Anrecht auf politische Gefolgschaft verwirkt.

Im Nachfolgewerk zu *Love Intrigue*, also dem hier zentralen *Patch-Work Screen for the Ladies*, kündigt Barker zunächst an, die Geschichte Galesias weiter zu erzählen und so an den vorhergehenden Erfolg anschließen zu wollen: „My Two former Volumes of Novels having met with a favourable Reception, (much beyond their Desert) encourages me to perform my Promise in pursuing *The Sequel of Galesia's Story*.“²⁷ Was dann folgt, ist jedoch alles andere als eine einfache Fortsetzung der Geschichte Galesias. Barker begnügt sich diesmal nicht damit, eine Gegengeschichte zu den Romanzen und Romanen der Zeit zu erzählen; es reicht scheinbar nicht mehr, der patriarchalen und protestantischen Geschichtsschreibung

²⁶ Vgl. Swenson, Rivka, „Representing Modernity in Jane Barker’s Galesia Trilogy: Jacobite Allegory and the Patch-Work Aesthetic“, *Studies in Eighteenth-Century Culture* Spring 2005, S. 55-80.

²⁷ Barker, Jane, *Patch-Work Screen for the Ladies*, London, 1723, S.iii. Seitenangaben im Folgenden im Text.

eine Alternative entgegen zu halten. Stattdessen bricht Barker nicht nur auf inhaltlicher Ebene mit den Narrativen des sich formierenden neuen Genres, sondern vor allem auch auf struktureller und damit letztlich auch auf funktionaler Ebene. Im *Patch-Work Screen* wendet sich Barker gegen das Primat des Plots im Roman und das Prinzip der Bildung durch das Erlernen der Fähigkeit zum *Plotten* selbst.²⁸

Auch wenn es im Roman um Übertragung und nicht mehr um blinde Nachahmung geht, so geht die Autorität doch weiterhin vom nachzuvollziehenden Plot aus. Der Nachvollzug wird nur dann möglich, wenn sich der Leser oder die Leserin im Akt des Lesens zumindest zeitweise in die Situation des Protagonisten bzw. der Protagonistin hineinversetzt und so die (Darstellung der) gegebene(n) Situation anerkennt – wenn auch nur, um sich von den individuellen Entscheidungen der Protagonistin abzusetzen. Dieser hermeneutische Prozess ist ein zutiefst individueller und individualisierender. Mit der Individualisierung des Lesers findet auch gleichzeitig eine Einordnung der individuellen Freiheit in die bestehende Ordnung statt, wenn die allgemeinen Regeln des Dargestellten als übertragbar anerkannt werden. Franco Moretti sieht diese doppelte Ausrichtung als zentralen Modus des Bildungsromans: „Self-development and integration are complementary and convergent trajectories [...]. To reach the conclusive synthesis of maturity, therefore, it is not enough to achieve ‘objective’ results, whatever they may be – learning a trade, establishing a family. One must learn, first and foremost, like Wilhelm [Meister], to direct ‘the plot of (his own) life’ so that each moment strengthens one’s *sense of belonging* to a wider community.“²⁹ Für Barker scheint die Integration in die bestehende Ordnung kein lohnenswertes Ziel und folgerichtig lehnt sie auch das individualisierende *Plotting* in der vorherrschenden Romanform ab.

Statt einer durchgehenden Erzählung bietet der *Patch-Work Screen* den Leserinnen eine höchst ungewöhnliche Mischung verschiedener Textformen, zusammengesetzt aus kurzen Erzählungen, Gedichten, philosophischen Überlegungen, Hymnen, Rezepten und heilpraktischen Ratschlägen, vorgetragen von verschiedenen extra- und intradiegetischen Erzählern, unter anderem der Heldin der Vorgängergeschichte, Galesia.³⁰ Die Heterogenität des Textes, so scheint es,

²⁸ Vgl. Brooks, Peter, *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*, New York, 1984.

²⁹ Moretti, Franco, *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture*, London, 2000, S.19.

³⁰ Donovan, Josephine, „Women and the Framed-Novelle: A Tradition of Their Own“, *Signs* 22:4, 1997, S. 947-80 sieht hier eine spezifisch weibliche Tradition der *framed novella* am Werk; allerdings

korrespondiert zum einen mit den Verwerfungen der britischen Gesellschaft, so wie sie die Royalistin und Katholikin Barker wahrnimmt. Zum anderen zeigt die Heterogenität der Textsorten auch eine Beteiligung an verschiedensten Wissensordnungen, die Lebensweltliches mit Religiösem, Medizinischem, Kulinarischem und anderem mischt und damit die strenge Trennung zwischen Unterhaltungsroman und Lehrbuch unterläuft. Vor allem aber verweigert sich Barkers Buch so der Unterordnung unter einen zentralen Plot. Der Sinn des Buches kann nicht länger individuell nachvollzogen werden, indem man den Spuren eines anderen Individuums folgt, um schließlich aus den eigenen Spuren einen Lebenslauf zu bilden.

Barker ist sich durchaus bewusst, dass sie so mit den Erwartungen der Leserinnen bricht: „And why a History reduc'd into Patches? especially since Histories at Large are so Fashionable in this Age; viz. Robinson Crusoe, and Moll Flanders; Colonel Jack, and Sally Salisbury; with many other Heroes and Heroines?“ (Barker 1723, S.iv) Fiktionale (und nicht-fiktionale³¹) Lebensgeschichten sind in Mode, weiß Barker; Defoes Bücher sind absolute Bestseller. Mit dieser Mode der Bildungsromane möchte Barker brechen, aber nicht ohne den Leserinnen eine alternative Art der Bildung anzubieten. „I think I ought to say something in Favour of Patch-Work“, fährt Barker daher fort, „the better to recommend it to my Female Readers, as well in their Discourse, as their Needle-Work.“ (ebd.) Auch Barker, so verrät der Untertitel ihres Buches, verschreibt sich einem Bildungsauftrag: *In a Collection of Instructive Novels*.

Patchwork ist nicht in Mode, weder in der Text- noch in der Textilproduktion,³² aber gerade die Tatsache, dass es anscheinend noch nie in Mode war, sollte dieses für die Leserinnen attraktiv machen: „I am not much of an Historian; but in the little I have read, I do not remember any thing recorded relating to Patch-Work [...]; and 'tis certain, the Uncommonness of any Fashion, renders it acceptable to the Ladies.“ (Barker 1723, S.iv-v) Mit Aufkommen einer gesellschaftsweiten Idee von Mode im frühen 18. Jahrhundert wurde auch erkennbar, dass es *eine* Mode nicht geben kann, dass jede Form von Mode von Distinktion lebt.

sind die vermeintlichen Vorbilder, auf die sich Barker selbst nicht beruft, nicht in dem Maße heterogen wie Barkers *Patch-Work Screen*.

³¹ Sally Salisbury war eine berühmte Prostituierte des frühen 18. Jahrhunderts.

³² Zur ausgeprägten Text/Textilien-Metaphorik in Barkers Text vgl. King, Kathryn, „Of Needles and Pens and Women's Work“, *Tulsa Studies in Women's Literature* 14:1, 1995, S. 77-93.

Barker betont, dass Mode nicht auf Konformität, sondern auf Abweichung beruht; gerade das Ungewöhnliche, so weiß Barker, zeigt sich als besonders begehrenswert.

Während die meisten Kritiker des 18. Jahrhunderts gerade diese Unbeständigkeit und Uneinheitlichkeit der Mode als Problem sehen, wie eben im *conduct book* John Essexes gesehen, erhebt Barker das sich ständig verändernde Patchwork zum Gesellschaftsmodell. Auch die Gesellschaft wird durch Unterschiede, nicht durch Einheitlichkeit zusammengehalten. Während der Zwang zum gesellschaftlichen Konsens wie das Masternarrativ des Romans Heterogenes wenn nicht ausschließen so doch integrativ unterordnen muss, führt die Akzeptanz von Dissens für Barker gerade nicht zum Zerfall der Gesellschaft. Ganz im Gegenteil: Gerade unterschiedliche Sichtweisen ermöglichen den kommunikativen Austausch und damit den Zusammenhalt der Gesellschaft: „[W]henever one sees a Set of Ladies together, their Sentiments are as differently mix'd as the Patches in their Work: To wit, Whigs and Tories, High-Church and Low-Church, Jacobites and Williamites, and many more Distinctions, which they divide and subdivide, 'till at last they make this Dis-union meet in an harmonious Tea-Table Entertainment.“ (Barker 1723, S.v) Ohne Differenz würde jede Kommunikation verstummen und die Teerunde aus Mangel an Unterhaltung – im doppelten Wortsinne – auseinandergehen; nur kontrovers diskutierend kann die differenzierte Gesellschaft zusammengehalten werden.³³

Barker ist sich bewusst darüber, dass es nicht ausreicht, die Harmonie der *dis-union* zu besingen, sie muss auch formal dargestellt werden können, wenn sie die Leserin erreichen soll. Zu diesem Zweck versucht Barker, der Leserin einen Text zu unterbreiten, der weder *nachgeahmt* noch *übertragen*, sondern nur gemeinschaftlich *appropriert* werden kann. Die Methode dazu ist eben das Patchwork, eine Art der Text(il)produktion, die Galesia und eine Bekannte erfinden, als Galesia zu Gast bei dieser neuen Bekanntschaft ist: „At last, the Lady shew'd her an Appartment

³³ Und dies gilt keineswegs nur für Teerunden, vielmehr ist es der Kampf der Elemente, der die Welt im Innersten zusammen hält: „This puts me in mind of what I have heard some Philosophers assert, about the Clashing of Atoms, which at last united to compose this glorious Fabrick of the Universe.“ (Barker 1723, v-vi) Barker bezieht sich vermutlich auf Robert Boyles *The Sceptical Chemist* aus dem Jahre 1661. Schließlich wird das Patchwork zur Metapher für eine neue Schöpfung: „Forgive me, kind Reader, for carrying the Metaphor too high; by which means I am out of my Sphere, and so can say nothing of the Male Patch-Workers; for my high Flight in Favour of the Ladies, made a mere Icarus of me, melted my Wings, and tumbled me Headlong down, I know not where. Nevertheless my Fall was amongst a joyful Throng of People of all Ages, Sexes, and Conditions! who were rejoicing at a wonderful Piece of Patch-Work they had in Hand; the Nature of which was such, as was to compose (as it were) a New Creation, where all Sorts of People were to be Happy, as if they had never been the Offspring of fallen Adam.“ (Barker 1723, S.vi)

embellish'd with Furniture of her own making, which was Patch-Work, most curiously compos'd of rich Silks, and Silver and Gold Brocades: The whole Furniture was compleated excepting a Screen, which the Lady and her Maids were going about. Her Ladyship told Galesia, She would take it kindly if her Affairs would permit her to stay with her some time, and assist her in her Screen. Which Invitation Galesia most gladly accepted, begging the Lady to send [...] for her Trunks and Boxes, which contained her Wearing-Cloaths. The Lady forthwith sent for the Things, hoping that therein they might find some Bits of one thing or other, that might be useful to place in the Screen.“ (Barker 1723, Introduction) Die neue Freundin bittet Galesia also, mit ihr zusammen an einem Paravent aus Flickenresten zu arbeiten, wahrscheinlich der japanischen Mode der Zeit folgend. Während der Paravent zum einen auf eine weibliche Privatsphäre verweist, so ist zur Herstellung dieses eigenen Raumes die gemeinsame Arbeit der Frauen notwendig: Die Frauen tauschen sich aus und diskutieren die Platzierung der einzelnen *patches*, und erst in dieser Zusammenarbeit, in diesem Zusammenbringen von unterschiedlichen Teilen und Einbringen unterschiedlicher Standpunkte entsteht das Muster des Patchwork, die harmonische *Dis-union* (vgl.: Donovan 1997, 974).

Galesia soll nun aus ihrem eigenen Kleiderkoffer den passenden Beitrag zum Flickwerk herausuchen. Doch zum Erstaunen der Gastgeberin befindet sich in Galesias Koffer keine Kleidung: „But when the Trunks and Boxes came, and were opened, alas! they found nothing but Pieces of Romances, Poems, Love-Letters, and the like: At which the good Lady smil'd, saying, She would not have her Fancy balk'd, and therefore resolved to have these ranged and mixed in due Order, and thereof compose a SCREEN. And thus it came to pass, that the following SCREEN was compos'd.“ (Barker 1723, Introduction) Im Koffer befinden sich also keine Kleider, sondern diverse Texte in unterschiedlicher Form. Aus diesen erschaffen die Frauen nun in gemeinsamer Handarbeit denjenigen *screen*, den die Leserin im Moment des Lesens in den Händen hält – und den die Leserinnen sich nun in eigener und möglichst gemeinsamer Handarbeit aneignen müssen.

In der nun vorliegenden Form soll das Buch helfen können, einen eigenen Standpunkt auszubilden. Nicht weil es nachahmbare Vorbilder oder übertragbare Entscheidungswege vermittelt, sondern weil es die Leserin mit seiner Materialfülle überwältigt und dazu zwingt, einen eigenen Weg durch das gegebene Material zu finden. Die Autorin beschreibt diesen Prozess der Überwältigung als einen, den sie

selbst durchlebt hat, als sie versuchte, die vorbildlichen Texte einer anderen Dichterin nachzuahmen: „Her Poetry I found so interwoven with Vertue and Honour, that each Line was like a Ladder to climb, not only to Parnassus, but to Heaven: which I (poor Puzzle as I was!) had the Boldness to try to imitate, 'till I was dropp'd into a Labyrinth of Poetry, which has ever since interlac'd all the Actions of my Life.“ (Barker 1723, S.3) Während die Erzählerin zunächst versucht, die Vorbilder nachzuahmen (*imitate*), verliert sie sich bald im Überfluss der Texte und ist gezwungen, ihren eigenen Weg aus dem Labyrinth der Texte zu finden. Dies, so hofft Barker, soll auch der Leserin gelingen, auch wenn das Verlieren in der blinden Nachahmung als stete Bedrohung bestehen bleibt.

Der eigene Weg, so Barker weiter, kann nicht allein gefunden werden, so wenig, wie er von einem Lehrer, und weiß er sich noch so gut zu verstecken, vorgeschrieben werden kann. Bildung findet bei Barker einerseits jenseits von gesellschaftlichen Organisationen statt, die nur gesellschaftskompatible Freiheit produzieren dürfen und dem Paradox der Anleitung zur Eigenständigkeit nicht zu entkommen wissen. Bildung, wie Barker sie vorschwebt, kann andererseits aber auch nicht durch vereinzelt Lesen erlangt werden: „[Y]ou see how far one is short, in Conversation acquired only by Reading; for the many Plays and pretty Books I had read, stood me in little stead at that Time, to my great Confusion; for though Reading enriches the Mind, yet it is Conversation that inables us to use and apply those Riches or Notions gracefully.“ (Barker 1723, S.44) Erst im Austausch über das Gelesene im Rahmen einer Gemeinschaft Ungleichgesinnter findet Bildung statt, da nur in der Anwendung (*apply*) die Differenz zwischen dem Gelesenen und der jeweiligen Situation überbrückt werden kann: „[A]nd though I had bestow'd Time and Pains in Book-Acquests, a little more than usual; yet it was but lost Labour to say the best of it.“ (Barker 1723, S.46) Barker betont damit eine Praxis der Aneignung, die in der Geschichtsschreibung des Romanlesens größtenteils negiert wird, obwohl sie durchaus weit verbreitet war: Das gemeinsame Lesen und die Rückbindung des schriftlichen Diskurses an die mündliche Unterhaltung.³⁴ Zwar kann man Mikhail Bakhtins berühmter Analyse durchaus zustimmen, dass „[of] all the major genres only the novel is younger than [...] the book: it alone is organically receptive to new forms

³⁴ Pearson, Jacqueline, *Women Reading in Britain, 1750-1835: a Dangerous Recreation*, Cambridge, 1999, S.170-175.

of mute reception, that is, to reading.“³⁵ Aber diese Aussage ist wohl nur dann richtig, wenn man die *novel* gleichsetzt mit einer durchgängigen Prosaerzählung, die vor allem auf plotgetriebene Immersion und individualisierte Lesezeit aus ist. Dass der Buchmarkt im frühen 18. Jahrhundert auch für andere Novitäten und Praxen offen war, zeigt Barkers Buch.

Gleich zu Beginn des Romans wird auf eine Tradition mündlichen Erzählens verwiesen, die vor allem der Unterhaltung – wiederum im doppelten Wortsinne – dient. Die Protagonistin „[was] travelling in a Stage-Coach from London Northward; where she had the Luck to meet with good Company, who entertained each other agreeably with Things indifferent, suitable to the Times; thereby beguiling the Tediousness of the Way, and the tiresome Rocking of the Vehicle they were in.“ (Barker 1723, S.1) Während die ruhige Bahnfahrt des 19. Jahrhunderts vor allem die abschottende Praxis des individuellen Lesens fördern wird, so ist die ungemütliche Postkutsche vor allem ein Ort des unterhaltenden Austauschs unter Fremden. Dieser Austausch wird zum sich selbst perpetuierenden Gespräch: „[O]ne Story bringing on another, as is usual amongst Company.“ (Barker 1723, S.2) Beendet wird das Gespräch erst durch das Ende der Reise. Auch Richardsons *Pamela* basiert nach eigener Auskunft auf einer mündlichen Erzählung, die er während einer Reise aufgeschnappt habe.

Während Richardson den simplen Plot seiner Geschichte durch unterschiedliche Sichtweisen in Briefen und Journalen vermittelt und den Leser bzw. die Leserin so auffordert/anleitet, den Plot wiederherzustellen, beschreitet Barker einen gänzlich anderen Weg. Anders als in *Pamela* versteckt sich hinter dem vielstimmigen Dialog im *Patch-Work Screen* kein homogenisierender Plot. Trotzdem ist sich Barker der Differenz zwischen einem sich in Echtzeit entwickelnden Gespräch und einem kontemplativ komponierten Text bewusst; sie negiert nicht, dass vorliegende Patchwork angeichtet zu haben. Was der Text formal und vor allem medial nicht darstellen kann, ist die Kontingenz der lebensweltlichen Situation und die Rolle des Zufalls, die dieser darin spielt; schließlich sind die Textbausteine nicht auf ebenso kontingente Weise zusammen gekommen wie die Reisenden in der Postkutsche, sind sie keine Collagen im modernistischen Sinne.

³⁵ Vgl. Bakhtin, Mikhail, „Epic and Novel: Towards a Methodology for the Study of the Novel“, in: *The Dialogic Imagination*, hg. v. Michael Holquist, Austin: University of Texas Press, 1981, S.3-40.

Wiederum ist es das komplexe moderne Transportsystem der Postkutschen, das nicht nur dem Bedarf nach Unterhaltung, sondern auch dem Einbruch des Zufalls eine zumindest inhaltlich erfahrbare Gestalt gibt.³⁶ „It happen'd, that there was another Stage-Coach stopp'd at the same Place, and set out at the same Time with hers; and whether the Bounty of the Passengers had over-filled the Heads of the Coachmen, or what other Freak, is unknown; but they drove the Two Coaches full Gallop, 'till they came to a Bridge, and there one Coach jostled the other so, that that in which was our Galesia, fell, together with its Horses, off the Bridge into the River.“ (Barker 1723, Introduction) Dermaßen unabsichtlich von der ursprünglich geplanten Route abgebracht, erhält Galesia die Möglichkeit, sich Neuem zu öffnen³⁷: „But it so happened, in this her Journey, that she lost her Way, and got, she knew not how, into a fine Park.“ (Barker 1723, Introduction) Im Park lässt Galesia sich auf einer Bank nieder und wird kurz darauf von eben der Lady entdeckt und angesprochen, die sie schließlich zum oben geschilderten Patchwork einlädt. Nicht Providenz, wie in Defoes Narrativen, sondern Kontingenz bestimmt den Ablauf der Geschichte. Während Galesia der Zufall hilft, soll die Leserin der Gemeinschaft der Lesenden vertrauen, die ihre unterschiedlichen Standpunkte einbringen.

5. Schluss: Mode und die Verbindlichkeit des Vorübergehenden³⁸

Barkers Entwurf einer gemeinschaftlichen Bildung auf der Basis kontingenter Textbausteine unterscheidet sich von den Proto-Bildungsromanen eines Defoe oder Richardson ebenso deutlich wie von den berühmtesten und wirkmächtigsten Bildungsentwürfen der Zeit, John Lockes *Some Thoughts Concerning Education* (1693) und Mary Astells *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Interest* (1697). Für Locke ist das Kind in erster Linie ein durch Erziehung zu formender Rohstoff: „I think I may say that of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their

³⁶ Vgl. Lynch, Deidre Shauna, „Novels in the World of Moving Goods“, in *A Concise Companion to the Restoration and Eighteenth Century*, hg. v. Cynthia Wall, Malden, Mass., et al.: Blackwell, 2005, S.121-143 Auch Lichtenberg machte bekanntlich die Postkutsche dafür verantwortlich, dass der realistische Roman seinen Ursprung in England hat; siehe Lichtenberg, Georg Christoph, „Über den deutschen Roman“, *Vermischte Schriften, Erster Theil*, Wien: Kaulfuß, 1817, S. 56-63.

³⁷ Schivelbusch, Wolfgang, *Geschichte der Eisenbahnreise: zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert*, München, 1977, S.118.

³⁸ Zum Titel siehe Esposito, Elena, *Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden: Paradoxien der Mode*, Frankfurt am Main, 2004.

education.“³⁹ Weiterhin ist es die Aufgabe des Erziehenden die leere Form angemessen zu füllen, so dass sich ein starkes Selbst ausbilden kann. Astell spricht sich für die Einrichtung von *women only*-Akademien aus, die den Verlust der katholischen Klostererziehung ausgleichen sollten; hier sollten Mädchen von Frauen unterrichtet und den Jungen weitgehend gleichgestellt werden. Während Astell und Locke ihre Reformvorschläge im Rahmen einer protestantisch-monarchistischen Ordnung sehen, findet Barkers Form der Bildung nur im Privaten Platz. Entscheidend für Barkers Experiment der Bildung ist das gemeinschaftlich mit-teilende Lesen. Bildung beginnt für Barker nicht mit einer leeren Form, sondern immer auf der Basis und in Auseinandersetzung mit bereits gesetzten Markierungen. Anders als die erfolgreicherer Romane ihrer Zeitgenossen bietet Barker kein durchgängiges Narrativ, das die Leserin durch Einfühlung in die Protagonistin nachvollziehen kann. Stattdessen versucht sie, die Leserin durch eine Vielzahl von Textformen, narrativen Ebenen und Wissensordnungen strategisch zu überfordern, so dass die Aneignung des Buches durch die Leserin letztlich nur im gegenwärtigen Austausch mit anderen stattfinden kann. Findet keine Unterhaltung über das Gelesene statt, bleibt das Gelesene fremd und verwirrend.

Das Experiment der Bildung kann letztlich erst dort stattfinden, wo das Buch endet. Notwendigerweise bleibt die experimentelle Anordnung damit eine mit offenem Ausgang. Die Aneignung von kontingentem Material kann immer auch in eine Nachahmung des Beliebigen umschlagen. Statt sich gemeinsam einen Weg durch das Dickicht zu schlagen, kann die Leserin auch in diesem verloren gehen. Selbst das gemeinsame Lesen garantiert keinen Erfolg: Auch das Gespräch kann oberflächlich bleiben, kann einer etablierten Mode folgen oder sich äußeren Zwängen unterwerfen.

Wie dem auch sei: Zumindest verspricht die gemeinsame Arbeit am Patchwork mehr Genuss. Statt sich für den Heiratsmarkt schön machen zu müssen (*point and embroidery*), greifen die Frauen herzhaft zum Schnupftabak (*snuff*): „And, upon my Word, I am glad to find the Ladies of This Age, wiser than Those of the Former; when the working of Point and curious Embroidery, was so troublesome, that they cou'd not take Snuff in Repose, for fear of soiling their Work: But in Patch-Work there is no Harm done; a smear'd Finger does but add a Spot to a Patch, or a Shade to a Light-Colour.“ (Barker 1723, S.6) Während die traditionellen Stickerarbeiten

³⁹ Locke, John, *Some Thoughts Concerning Education*, hg. v. Ruth W. Grant und Nathan Tarcov, Indianapolis: Hackett, 1996, S.10.

die Frau zur körperlichen und geistigen Disziplin zwingen, erlaubt das Patchwork einen entspannteren Umgang mit Material und Gesellschaft. Da bereits die vorhandenen Markierungen dem Zufall geschuldet sind, dürfen gern weitere hinzugefügt werden. Weder beginnt das Patchwork unbefleckt, noch muss es so bleiben.

Bibliographie

- Assmann, Aleida, „Die Domestikation des Lesens. Drei historische Beispiele“, *Lili: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 57/58, 1985, S. 95-110.
- Astell, Mary, *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Interest*, London, 1697.
- Aubins, Penelope, *Lucinda*, London, 1721.
- Bakhtin, Mikhail, „Epic and Novel: Towards a Methodology for the Study of the Novel“, in: *The Dialogic Imagination*, hg. v. Michael Holquist, Austin: University of Texas Press, 1981, S. 3-40.
- Barker, Jane, *Love Intrigues: Or, the History of the Amours of Bosvil and Galesia*, London, 1713.
- , *Patch-Work Screen for the Ladies*, London, 1723.
- Barney, Richard A., *Plots of Enlightenment: Education and the Novel in Eighteenth-Century England*, Cambridge, 1999.
- Boyles, Robert, *The Sceptical Chemist*, London, 1661.
- Brooks, Peter, *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*, New York, 1984.
- Defoe, Daniel, *The Life and Adventures of Robinson Crusoe*, London, 1719.
- , *Moll Flanders*, London, 1722.
- Donovan, Josephine, „Women and the Framed-Novelle: A Tradition of Their Own“, *Signs* 22:4, 1997, S. 947-80.
- Esposito, Elena, *Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden: Paradoxien der Mode*, Frankfurt am Main, 2004.
- Essex, John, *The Young Ladies Conduct: or, Rules for Education, under Several Heads; with Instructions upon DRESS, Both Before and After Marriage*, London, 1722.
- Fénelon, François, *Instructions for the Education of a Daughter*, übers. v. George Hicks, London, 1707.
- Fenn, Eleonor, *The Female Guardian. Designed to Correct some of the Foibles Incident to Girls*, London, 1784.
- Fielding, Henry, *Shamela*, London, 1741.
- Fielding, Henry, *The History of Tom Jones, a Foundling*, London, 1749.
- Goethe, Wolfgang von, *Die Leiden des jungen Werther*, Leipzig, 1774.
- Haverkamp, Anselm, „Illusion und Empathie. Die Struktur der ‘teilnehmenden Lektüre’ in den *Leiden Werthers*“, in: *Erzählforschung. Ein Symposium*, hg. v. Eberhard Lämmert, Stuttgart, 1982, S. 243-68.
- Haywood, Eliza, *The British Recluse: or, The Secret History of Cleomira, Suppos'd Dead. A Novel*, London, 1722.
- Hilton, Mary, *Women and the Shaping of the Nation's Young: Education and Public in Britain 1750-1850*, Aldershot, 2007.

- Huck, Christian, „FASHION NOW! Populäre englische Romane des 18. Jahrhunderts“, in: *Das Populäre der Gesellschaft: Systemtheorie und Populärkultur*, hg. v. Christian Huck und Carsten Zorn, Wiesbaden, 2007, S. 144-67.
- King, Kathryn, „Of Needles and Pens and Women’s Work“, *Tulsa Studies in Women’s Literature* 14:1, 1995, S. 77-93.
- Laurence, Anne, *Women in England, 1500-1700: a Social History*, London, 1994.
- Lennox, Charlotte, *The Female Quixote*, London, 1752.
- Locke, John, *Some Thoughts Concerning Education*, London, 1693.
- Luhmann, Niklas, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main, 1997.
- Moretti, Franco, *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture*, London, 2000.
- Pearson, Jacqueline, *Women Reading in Britain, 1750-1835: a Dangerous Recreation*, Cambridge, 1999.
- Pott, Hans-Georg, *Literarische Bildung: zur Geschichte der Individualität*, München, 1995.
- Richardson, Samuel, *Pamela*, London, 1740.
- , *The Correspondence of Samuel Richardson*, Bd. 1, hg. v. Anna L. Barbauld, London, 1804.
- Shauna Lynch, Deidre, „Novels in the World of Moving Goods“, in: *A Concise Companion to the Restoration and Eighteenth Century*, hg. v. Cynthia Wall, Malden, MA, 2005, S. 121-43.
- Schivelbusch, Wolfgang, *Geschichte der Eisenbahnreise: zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert*, München, 1977.
- Staves, Susan, „‘Books without which I cannot write’: How Did Eighteenth-century Women Writers Get the Books They Read?“, in: *Women and Material Culture, 1660-1830*, hg. v. Jennie Batchelor und Cora Kaplan, Houndmills, 2007, S. 192-211.
- Swenson, Rivka, „Representing Modernity in Jane Barker’s Galesia Trilogy: Jacobite Allegory and the Patch-Work Aesthetic“, *Studies in Eighteenth-Century Culture* Spring 2005, S. 55-80.
- Vickery, Amanda, *The Gentleman’s Daughter: Women’s Lives in Georgian England*, New York, 1994.
- Vickery, Amanda, „Golden Age to Separate Spheres? A Review of the Categories and Chronology of English Women’s History“, *The Historical Journal* 36:2, 1995, S. 383-414.
- Warner, William B., *Licensing Entertainment: The Elevation of Novel Reading, 1684-1750*, Berkeley, 1998.
- Watt, Ian, *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*, London, 1987 [1957].