

Geschichten über Geschichten.

Zur Metafiktionalität bei August Corrodi (1826–1885)

Deborah Keller

Abstract

Ausgehend von zwei aktuellen Beispielen der Kinderliteratur, die das literarische Schreiben thematisieren, wird aus literaturwissenschaftlicher Perspektive aufgezeigt, dass solche metapoetischen Reflexionen und Digressionen in Kinderbüchern keineswegs nur ein Phänomen der Gegenwartsliteratur oder der Literatur der Postmoderne sind: Schon Mitte des 19. Jahrhunderts macht der Winterthurer Kinderschriftsteller August Corrodi das Geschäft des Geschichtenmachens in verschiedenen fiktionalen Texten zu einem zentralen Thema. Eine schulische Lektüre (Sekundarstufe I oder II) seiner Texte könnte als Vergleichsgrösse zur Lektüre zeitgenössischer metafiktionaler Texte fungieren und so die Unterrichtsinhalte Sprachreflexion, Schreiben als Prozess und Nachdenken über das Spiel mit Wirklichkeit und Fiktion historisch vertiefen. Die Analyse fördert formale und funktionale Ähnlichkeiten der metaliterarischen Verfahren in den betrachteten zeitgenössischen und historischen Texten zutage. Diese Verfahren lenken die Aufmerksamkeit der Rezipient:innen auf das Handwerk und auf die Prozesshaftigkeit des literarischen Schreibens und zielen damit auf einen zentralen Bestandteil von Literalität, nämlich auf das Bewusstsein von Ästhetik, Fiktionalität und Textualität der Literatur.

Schlüsselwörter

Metafiktion, Metanarration, Literarizität und Literalität, aktuelle Kinderliteratur, Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts; Schreibdidaktik

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorin

Deborah Keller, Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien, Georgengasse 6, 8006 Zürich, deborah.keller@sikjm.ch

Geschichten über Geschichten.

Zur Metafiktionalität bei August Corrodi (1826–1885)

Deborah Keller

1 Metafiktionalität und Kinderliteratur heute

1.1 Ausgangslage und Ziel

In ihrem immensen Formenreichtum weist die Kinderliteratur der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit in Bezug auf die Metafiktionalität eine grosse Vielfalt und Bandbreite auf und steht der Allgemeinliteratur darin in nichts nach. – Ein zwar einfach zu belegenden, vielleicht aber auch überraschender Befund, gilt doch Metafiktionalität als eine poetologische Kategorie, welche das komplexe Verhältnis von Wirklichkeit und Imagination, von Aktion und Narration verhandelt, während der Kinderliteratur im gängigen Verständnis eher ein störungsfreies Eintauchen in andere Welten zugeschrieben wird. Die Kinderliteratur wird oder wurde in Bezug auf ihre selbstreflexiven Anteile denn auch nicht selten mit Skepsis gesehen oder unterschätzt.¹ In der Kinder- und Jugendmedienforschung sind verschiedene Aspekte von Metafiktionalität gerade in jüngerer Zeit jedoch vermehrt ins Blickfeld geraten. Um nur einige davon zu nennen: Medialität und Materialität des Buches im SNF-Projekt *Poetik des Materiellen. Neuerfindungen des Buchmediums in der 'Kinderliteratur'* (Bäni-Rigler, 2019; Hubli, 2019; Lötscher, 2014; Müller-Wille, 2017); unzuverlässiges Erzählen (Zeitschrift *kids+media* 2/2017); Authentifizierungsstrategien als metafiktionales Spiel (Dicke, 2017); Schreiben als revolutionäre Technik in Zukunftsromanen für Jugendliche (Kalbermatten, 2021).

Das Metzler Literaturlexikon gibt unter dem Eintrag «Metafiktion» folgende Definition:

Metafiktional sind selbstreferentielle auf (Erzähl-)Lit. bezogene Aussagen und Elemente einer Erzählung, die nicht auf Inhaltliches als scheinbare Wirklichkeit abheben, sondern den Rezipienten die Textualität und 'Fiktionalität' im Sinne von 'Künstlichkeit', 'Gemachtheit' oder 'Erfundenheit' des eigenen Textes, fremder Texte oder von (literar.) Texten allg. zu Bewusstsein bringen. (Metzler, 1998, S. 362)²

Metafiktionale Verfahren existieren im Grunde, seit es Literatur gibt. Als literaturwissenschaftlicher Terminus wird «Metafiktionalität» jedoch erst seit den 1970er Jahren verwendet (Scholes, 1970) und dabei oft auf die Literatur der Postmoderne bezogen (Metzler, 1998, S. 362). Die oben genannten Beispiele von Forschungsfeldern verdeutlichen, dass Metafiktionalität in literarischen Texten mehr oder weniger explizit bzw. implizit in Erscheinung tritt.

Im vorliegenden Beitrag soll es darum gehen, eine sehr explizite Form der Metafiktionalität in den Blick zu nehmen, nämlich die Thematisierung kindlichen Erfindens und Schreibens von Geschichten in fiktionalen Texten. Ausgehend von zwei aktuellen Beispielen wird eine Brücke zurück ins 19. Jahrhundert geschlagen, um aufzuzeigen, dass metaliterarische Reflexionen und Digressionen in fiktionalen Kinderbüchern erstens keineswegs nur ein Phänomen der Gegenwart oder der Postmoderne sind und zweitens funktional in unterschiedlichster Hinsicht sprachreflexive Angebote machen. Methodisch wird der textimmanente Ansatz (motivische, narratologische, stilistische, rhetorische Analysen) punktuell ergänzt durch Kontextualisierungen mit historischen Vorstellungen und Praxen literaler und literarischer (Schul-)Bildung. In der Synthese

¹ So hält etwa Emer O'Sullivan fest: «Experimentelle Formen der Literatur sowie Metafiktionen, Charakteristika einer dezidierten Kunstliteratur, die ihre eigene Literarizität stets mitreflektiert, überschreiten das, was in Nordwesteuropa früher als Grenzen der Zumutbarkeit oder Akzeptibilität [sic!] in der Kinderliteratur galt, und was heute noch häufig für unzumutbar gehalten wird.» (O'Sullivan, 2000, S. 67) In Bezug auf die Wahrnehmung aus der allgemeinen Literaturwissenschaft weist Klaus Müller-Wille darauf hin, dass Forschungen zur Metafiktionalität die Bezüge zur Kinderliteratur oft übersehen. (2011, S. 12)

² Es folgen in demselben Eintrag differenzierende Unterbegrifflichkeiten, auf die hier verzichtet wird. Nünning (2001) unterscheidet zusätzlich die Metanarration von der Metafiktion insofern, als metanarrative Kommentare sich mit Prozessen oder Eigenschaften der Erzählweise und nicht mit den Eigenschaften von Fiktionalität befassen. Im vorliegenden Text folge ich dieser Definition von Metanarration, verwende aber den Begriff Metafiktion weiterhin als Überbegriff, da sich gerade in den betrachteten Beispielen zeigt, dass metanarrative Kommentare ebenfalls metafiktionale Funktionen haben können. Zu weiterführenden Terminologien vgl. auch Dicke (2017).

fokussiert ein Vergleich der metafiktionalen Verfahren in den historischen und in den zeitgenössischen Texten auf die Konstanten und Kontinuitäten dieser sprachreflexiven Angebote.

1.2 Zwei zeitgenössische Textbeispiele

Das Kinderbuch *Ein Elefant macht Handstand. Wie man eine Geschichte selbst schreibt* (2021) von Markus und Lola Orths (Text) und Kerstin Meyer (Illustration) thematisiert das Erfinden einer Geschichte für ganz junge Leser:innen in einem einfachen und durch unterschiedliche Schriftfarben übersichtlich gehaltenen Dialog zwischen Vater und Tochter. Auf dem Buchrücken sind die potenziellen Adressat:innen genannt. «Für alle, die schon gerne selber lesen.», wobei «lesen» durchgestrichen und in handschriftartiger Typographie «schreiben» darüber gesetzt ist. Zudem wird ein (zumindest partieller) autobiografischer Pakt eingegangen, indem der Vorname des Mädchens im Text identisch ist mit dem Autorinnen-Vornamen auf dem Cover: Lola (die Tochter des Autors Markus Orths, wie man aus den Angaben zu den Urheber:innen erfährt). Damit schaffen schon die Paratexte Ansatzpunkte für die Reflexion über das Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit. Der Text selbst stellt dann die Erfindung der Geschichte als ergebnisoffenen Weg voller Überraschungen dar: Die Sprache selbst erschafft Lolas Geschichte vom Zoobesuch und nicht ein Denken ausserhalb der Sprache, das etwa schon diesen Weg vorzeichnen oder sein Ziel bestimmen würde. Das Gespräch zwischen Vater und Tochter dreht sich vor allem um Ideenfindung, handwerkliche Tipps, wie etwa Möglichkeiten zur Strukturierung oder die Setzung von Pointen (vgl. Lötscher, 2021). So einigen sich Lola und ihr Vater nach einigem Hin und Her darauf, die Grundidee nach den strukturellen Prinzipien von Wiederholung und Variation mit jeweils einer Schlusspointe nach folgendem Muster auszuführen: «'Mama', sagt Sofie, 'ich will zu den Robben. Die Papageien sind mir zu lustig.' » (Orths et al., 2021, S. 49) oder: «'Mama', sagt Sofie, 'ich will zu den Löwen. Die Robben springen mir zu viel auf meinen Arm!' » (Orths et al., S. 56) Wobei Lola aus «Pointe» eine «Po-Ente» (Orths et al., S. 46) macht, und es von da nicht weit ist zu vielen neuen Wortschöpfungen und Sprachspielen, die nicht nur zur Reflexion, sondern auch zur Nachahmung einladen.

Ein Roman für etwas weiter fortgeschrittene Leser:innen, der metanarrative Überlegungen auf nicht ganz so explizite, dafür umso raffiniertere Weise anstellt, ist der jüngste der Rico-und-Oskar-Reihe von Andreas Steinhöfel: *Rico, Oskar und das Mistverständnis* (2020). Wie schon in den vorangehenden Bänden fungiert das Schreiben des Romans auch als Motiv des Romans, ist die zu verfassende Geschichte Teil der verfassten Geschichte. Es wird nun aber noch eine weitere Ebene eingezogen: Der Roman etabliert zwei sich abwechselnde Erzählstimmen. Wie in den bisherigen Rico-und-Oskar-Romanen vernehmen wir zunächst den angeblich tiefbegabten Ich-Erzähler Rico Doretti. Auf Anraten seines Förderlehrers übt er sich während der Ferien im Schreiben, indem er ein Tagebuch verfasst. Schon mit der Fiktion dieses Erzählers, dessen Texte mehr von Tiefsinn als von Tiefbegabung zeugen und die Diagnose damit widerlegen (diese jedoch gleichzeitig als Running-Gag motivisch ausspielen), konterkariert der Autor normative Zuschreibungen und Auffassungen von Sprachbegabung und -beherrschung. Im neusten Band nun begnügt Steinhöfel sich nicht mehr mit der einfachen Tagebuch-Form, sondern lässt Rico innerhalb seines Tagebuchs Teile der Geschichte mit auktorialem Erzähler und im Stil und Zeitkolorit der trivialen Bestseller-Romane von Hedwig Courths-Mahler aus dem frühen 20. Jahrhundert verfassen. Die durch die verschiedenen referenzierten Lebenswirklichkeiten entstandenen Brüche und Anachronismen zwischen den beiden Erzählsträngen – etwa die Differenzen bei der Telekommunikation oder unterschiedliche Krankheiten – werden von den Kinderfiguren der Diegese selbst verhandelt. Steinhöfel führt mit seiner Courths-Mahler-Parodie vor, wie Sprache, Stil und kulturhistorische Kulisse von Romanen sich über ein Jahrhundert hinweg wandeln und gleichwohl noch verständlich sein können. Hier wird der Blick der Lesenden sowohl für das Zeitlose als auch für die Veränderungen literarischer Sprache geschärft.

2 Fabulierende Kinder bei August Corrodi

Richtet man den Blick gut 150 Jahre zurück, so findet man ganz ähnliche metafiktionale Verfahren wie in obigen Beispielen beim Schweizer Kinderbuchautor August Corrodi (1826–1885). Der Winterthurer Schriftsteller und in München ausgebildete Maler und Illustrator korrespondierte mit Geistesgrößen wie Jacob Grimm oder Joseph von Eichendorff und verfasste selbst zahlreiche Märchen, Erzählungen und Komödien. Heute ist er nahezu unbekannt, sein Werk leider grösstenteils vergriffen, immerhin aber, vom Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM digitalisiert, fast integral über die Plattform [e-rara](#) als

Download verfügbar. Dass Corrodi in heutigen Bibliotheken, falls er dort noch zu finden wäre, nicht zu den Rennern der Ausleihe gehören würde, liegt zwar auf Grund stofflicher und sprachlicher Gegebenheiten auf der Hand. Hingegen wäre es durchaus denkbar, seine Texte im schulischen Kontext, etwa im Deutschunterricht auf Sekundarstufe I oder II, für Unterrichtsinhalte wie Sprachreflexion, Schreiben als Prozess und Nachdenken über das Spiel mit Wirklichkeit und Fiktion heranzuziehen, gerade auch im Vergleich mit zeitgenössischen Texten. Sprachreflexive Unterrichtsinhalte könnten so historisch vertieft werden.

Für die Forschung wurde Corrodi um die letzte Jahrtausendwende wiederentdeckt und ihm ein gebührender Platz in der Geschichte deutschsprachiger Kinderliteratur eingeräumt (vgl. z. B. Ewers, 1999; Brunken et al., 2008, S. 299f. und 355f.). Aus literaturhistorischer Perspektive ist eine Beschäftigung mit seinen Werken weiterhin lohnend und ergiebig: Im Einzelnen immer noch wenig erforscht, finden sie ihren eigenen Ton an der Schnittstelle verschiedenster Strömungen (Philanthropismus, Spätromantik, Biedermeier), von denen der Autor sich ebenso nährt wie mit Mitteln der Ironie und Parodie kritisch distanziert. Zu den interessantesten Aspekten der Texte gehört deren ausgeprägte Metafiktionalität. Corrodi erprobt multiple Formen und Modi der Auseinandersetzung mit dem literarischen Schreiben und breitet in seinen fiktionalen Werken seine Poetik aus: explizit, hochreflektiert, oft auch selbstironisch.

So etwa in der Erzählung *Wie Märchen das Kind wandern ging* (Corrodi, 1930 [1862]), in der ein Mädchen als allegorische Figur des Märchens auftritt. Auf seiner Wanderschaft im Menschenland entdeckt es seine eigene und anderer Leute Fantasiebegabung. In beinahe Hoffmann'schem Sinne sind diese allegorische Kinderfigur und mit ihr die meisten anderen Kinderfiguren der Erzählung sowie ausgewählte (ausgewählte) erwachsene Protagonist:innen «Schauende» (vgl. von Matt, 1971): Nur sie, die Kunstbegabten, sind im Stande, die fantastischen Geschehnisse, die sich um sie her zutragen, zu erblicken, während alle anderen, blind dafür, diese leugnen. Die metafiktionale Lektüre dieses Textes als Corrodi'sche Poetik des Märchens bzw. als (stark romantisch geprägte) Imaginationslehre drängt sich sowohl durch die Allegorisierungen als auch durch den Handlungsverlauf auf.

Die kurze Erzählung «Von der Marie, die in eine Geschichte hinein wollte» (Corrodi, 1857 [?]) macht die Schwelle zwischen Faktualität und Fiktionalität zum eigentlichen Thema: Die kleine Marie hat noch keinen Begriff von der Differenz zwischen Fiktion und Wirklichkeit, und der Neid auf die Kinderfiguren in den Geschichten bereitet ihr grossen Kummer. Wenn der Autor Marie ihr Anliegen vor dem Geschichtenerzähler vorbringen lässt, macht er allein mit dieser einfachen, kurzen Rede Maries deutlich, worum es im literarischen Diskurs geht: Form und Sinn. Maries unbeholfenes Gestammel, als Mimesis mündlicher (Kinder-)Sprache, macht durch seine Abweichung von der literarischen Hochsprache auf die Ausdrucksform aufmerksam, während ihre inhaltlich genauen Vorstellungen, wie sie in ihrer Wunschgeschichte repräsentiert sein möchte und wie nicht, Möglichkeiten der Sinnkonstruktion evozieren:

'Ich möchte auch gerne in eine Geschichte hinein, ich weiß aber nicht wo, und Sie sollen so gut sein und . . ja, die Lehrerkinder haben gesagt, sie kommen auch hinein und . . ja . . aber keine Runkelrübe! – Und zu einer Fee mag ich schon, aber zu keiner bösen, zu einer guten, die gute Sachen hat.' (Corrodi, 1857 [?], S. 33)

Augenzwinkernd schliesst der Erzähler die Geschichte, gleichsam wie ein Möbiusband – das Innere kehrt sich nach aussen und das Äussere nach innen –, indem er darauf hinweist, dass ebendiese Geschichte, in der Marie tatsächlich vorkommt (und in deren Verlauf sie im Übrigen die Differenz zwischen Wirklichkeit und Fiktion am eigenen Leib erfährt), nun gerade zu Ende geht.

2.1 Eine Poetik der offenen Augen: «Geschichte eines Aufsatzes»

Wie in den oben erwähnten Beispielen kündigt sich auch hier die metaliterarische Reflexion bereits im Titel an. Die Erzählung «Geschichte eines Aufsatzes» verspricht schon qua Überschrift eine Auseinandersetzung mit dem Schreiben und beginnt zunächst wie ein Märchen: «Es war einmal ein Mädchen, das hiess Anna.» (Corrodi, 1857, S. 1) Sogleich aber wohnt man folgender, ganz und gar nicht märchenhaften Schreibsituation bei: Anna muss als Hausaufgabe einen Aufsatz verfassen zu einem frei gewählten Thema. Die Erzählung inszeniert nun über fast fünf Seiten hinweg ebenso ausführlich wie eindringlich das Ausbleiben der Inspiration, wissenschaftlich genannt *Leucosephobie* oder im Französischen berüchtigt als *hantise de la page blanche*, vulgo: Schreibblockade. Dabei baut der Autor Annas zunehmend disphorisches Erleben der Ideenlosigkeit dramaturgisch geschickt auf, indem er abwechselnd in interner und externer Fokalisierung auf das Kind, dem partout nichts einfallen will, erzählt.

Es beginnt damit, dass Anna «an einem kleinen Tisch in einem grossen Saal» (Corrodi, 1857, S. 1) einsam und verloren in Szene gesetzt wird. Nach erstem erfolglosem Nachdenken nimmt das Mädchen Zuflucht zu materiellen, sich visuell vermittelnden Formen wie einem Tintenfleck auf der Tafel und Wolken am Himmel. Statt auf ihre zugehörigen sprachlichen Zeichen zu verweisen, werden diese selbst zu neuen potenziellen Zeichen, zu abstrakten Gebilden und Formen, die auf etwas Neues – aber worauf? – verweisen sollen. Der Rückgriff auf Tintenklecks und Wolkenbilder ist alles andere als zufällig: Der ausgebildete Maler und Zeichenlehrer Corrodi dürfte mit den Praktiken des *blotting* und *skying* vertraut gewesen sein, die in seiner Zeit nicht nur im Zeichenunterricht, sondern auch in der Literatur Beachtung fanden³ und auf den Engländer Alexander Cozen zurückgehen (vgl. Weltzien, 2014). Nicht ohne Ironie greift Corrodi diese Technik auf und führt sie, von der kleinen Anna als poetisches Produktionsprinzip angewandt, als vollkommen wirkungslos vor: «Der Tintenfleck blieb aber Tintenfleck und wurde zu keinem Einblasemännlein [...]» (Corrodi, 1857, S. 1)

Mit der Wortschöpfung des «Einblasemännleins» gelangen wir bereits zur nächsten Vorstellung schöpferischer Einbildungskraft, die von Corrodi spöttisch demontiert wird: der klassischen Inspiration. Es ist ein doppelsinniges Wortspiel, das der Autor hier treibt mit den beiden im *Deutschen Wörterbuch* von *Jacob Grimm und Wilhelm Grimm* verzeichneten Bedeutungen von «einblasen», der göttlichen Eingebung auf der einen, dem simplen Zu- oder Einflüstern auf der andern Seite (DWB, 2021): Bedeutet die Wiedergabe von Eingeflüstertem im Grunde ja nichts anderes als ohne kritische Prüfung abzuschreiben, so ist das Inspiriertsein eine durchaus ehrbare Methode, um zu einem Text zu kommen. Dass Corrodi seine Freude an diesem Wort hat, zeigt sich daran, dass er es auf der nächsten halben Seite gleich noch zweimal verwendet: «Sie [die Dohlen] schliefen, und konnten also unserer Anna auch nicht einblasen. » «Aber die Wolken redeten auch nichts [...] und bliesen ihr auch nichts ein. » (Corrodi, 1857, S. 2)

Das Intérieur, der grosse Saal, in dem Anna der Leere ausgeliefert ist, wird nun mit seiner ganzen bürgerlichen Ausstattung für die Leser:innen nach und nach über dieses unerbittliche Schweigen erschlossen: Gutmütig oder streng blickende Ahnenporträts mit geschlossenen Lippen, stummes Mobiliar (einschliesslich des Klaviers), eine schlummernde Katze, ein kalter Kamin – ihre einzige Eigenschaft ist das Schweigen. Sogar die Bücher müssen schweigen, «denn sie kannte schon alles, und sie musste etwas ganz neues, unerhörtes ersinnen. » (Corrodi, 1857, S. 3)

Von der Beschreibung der unbelebten Dinge schreitet der Text weiter fort zur Schilderung ihrer Belebung, indem er ihre Stummheit – in Annas Wahrnehmung – als feindselig darstellt: Nicht nur ignorieren die herumstehenden Figürchen nun absichtsvoll und kaltschnäuzig die Not des kleinen Mädchens, sie scheinen gar ein Eigenleben zu entwickeln, sich in immer demütigenderer Weise zu animieren, was schliesslich darin gipfelt, dass Anna sich ausgelacht sieht:

Denn der Kopf des kleinen Männleins schnitt eine so komische Lachfratze, dass man selber lachen musste, wenn man es ansah, ohne zu wissen warum. Anna hatte auch schon oft genug gelacht mit dem Männlein; diesmal aber wurde sie böse über es, denn es schien ihr als ob das Männlein vor lauter Schadenfreude lachte, dass Anna's Tafel noch so ganz rein und leer war. (Corrodi, 1857, S. 3)

Die Klimax ist damit aber noch nicht erreicht. Auf den Bann durch die Stummheit der Kulisse folgt die Ablenkung durch das Hereindringen schrecklicher Geräusche:

Durch's Schlüsselloch kamen entsetzliche Töne, wie wenn ein Katzenheer über die Dächer der Stadt jagen würde, lautes grässliches Geschrei, ein Brummen, Quicken, Pfeifen, Gellen, Kratzen und Schnarchen, dass dem guten Kinde der Angstschweiss auf die Stirne trat. (Corrodi, 1857, S. 4)

Es handelt sich zwar lediglich um das Geigenspiel von Annas Bruder Fritz, doch die offenbar philisterhaft ausgeübte Kunst, die ohne Skrupel und ohne jene Ansprüche auskommt, welche Anna an ihr Schreiben stellt, reicht aus, dass aus der Betrübnis Verzweiflung wird, aus der Leere im Kopf Wut im Herzen. Wie präzise und absichtsvoll Corrodi seine Erzählung komponiert bzw. dass es ihm hier tatsächlich in erster Linie

³ Justus Kerners Text Klecksografien stammt aus dem gleichen Jahr wie Corrodis Erzählung: 1857. Tintenklecksbilder regten ihn wie auch weitere Schriftsteller:innen seiner Zeit zum Erfinden von Geschichten an, wirkten also nicht nur als bildnerisches, sondern auch als poetisches Produktionsprinzip.

um den kreativen Prozess geht, zeigt sich daran, dass Fritz im Dialog mit Anna die von ihm produzierten Töne nun mit dem lapidaren Satz «Es steht so in den Noten» (Corrodi, 1857, S. 4) rechtfertigt. Während Anna an der Freiheit kreativen Schaffens verzweifelt, gefällt sich ihr Bruder in der – wie er meint – getreuen Reproduktion des vorgegebenen Werks.

Schliesslich aber erscheint der rettende Onkel, eine bei Corrodi häufige Figur, die in mancher Hinsicht ein alter ego des Autors darstellt, und führt das Kind hinaus in die lebendige Wirklichkeit, in die Natur und zu den Menschen. In Kontrast zum einsamen, unproduktiven ersten Teil widmet sich der zweite Teil der Erzählung ganz der tätigen Zweisamkeit, schildert eine Reihe von kleinen Abenteuern in der Stadt und auf dem Dorf, die Anna nun mit dem Onkel erlebt. Indem die Schilderungen dieser Begebenheiten das Augenmerk auf das soziale Gefüge, etwa auf Unterschiede zwischen Stadt und Land oder auf ökonomisch prekäre Verhältnisse legen, beinhalten sie eine sozialkritische Dimension und weisen Richtung Realismus. Der Aufsatz scheint dabei (fast) vergessen, nur gelegentlich interveniert der Erzähler – «[...] o was für köstliche Sachen für einen Aufsatz auf Montag!» (Corrodi, 1857, S. 14) Am Ende wird Anna schreiben, und zwar mit durchschlagendem Erfolg: «Ich habe den schönsten Aufsatz gehabt in der ganzen Klasse und bin zu oberst gekommen!» (Corrodi, 1857, S. 15), was zunächst der Onkel mit einer Bekräftigung seiner Poetik der offenen Augen quittiert: «Ja, siehst du, man muss nur die Augen offen haben!», worauf auch der Erzähler nochmals in direkter Ansprache sich mit den Leser:innen verbündend (und etwas überpädagogisierend) nachdoppelt: «Und das meinen wir auch, du und ich, nicht wahr?» (Corrodi, 1857, S. 15)

Was aber den Schreibprozess des entstandenen Aufsatzes betrifft, so schweigt sich nun auch der Text selbst aus: Der Aufsatz scheint wie von Zauberhand auf das Papier gebracht. Auf den disphorischen Anfang folgt die Euphorie der realfiktiven Erlebnisse im Dorf, gleich unmittelbar daran anschliessend der Triumph in der Schule. Die Mühen des Aufsatzschreibens selbst sind ausgespart, der Produktionsprozess ist nicht mehr der Rede wert. So geht es schliesslich in der «Geschichte eines Aufsatzes» einzig um den Stoff und, zumindest vordergründig, nicht um dessen Gestaltung.

Neben dem sorgfältig inszenierten Abgesang auf die romantische Genieästhetik enthält diese Erzählung Corrodis, kontextualisiert man sie mit der schulischen Schreibdidaktik ihrer Zeit, vor allem eine Auffälligkeit, wenn nicht gar eine kleine Sensation: Die gestellte Schreibaufgabe – «einen Aufsatz zu machen, und zwar über einen Gegenstand, den jedes beliebig sich wählen mochte» (Corrodi, 1857, S. 5) – war damals vollkommen unüblich. «Der Schreibunterricht dieser Zeit, d.h. die Heranführung an die Textproduktion [sic!] war stark geprägt von einer Orientierung an Mustern bzw. Mustertexten.» (Furger & Nänny, 2016, S. 3). Der «freie Aufsatz», also die freie Wahl des Themas für einen Schulaufsatz, wird erst rund fünfzig Jahre später eine gewichtige Rolle spielen, nämlich im Kontext der Reformpädagogik um 1900 (Furger & Nänny, 2016, S. 9 f.; vgl. auch Giuriato, 2020, S. 89 und Eggel, 2021, S. 66f.). Wie Furger & Nänny zwar auch feststellen, intendierte die Schreibdidaktik Mitte des 19. Jahrhunderts, ähnlich wie der rettende Onkel in unserer Geschichte, durchaus, dass die Kinder aus der «Anschauung» heraus schreiben sollten. Besagte «Anschauung» bezog sich jedoch damals noch rein auf innerschulisch vermitteltes Wissen, nicht auf individuelle Erfahrungen, da die ausserschulischen Voraussetzungen als zu heterogen angesehen wurden (Furger & Nänny, 2016, S. 3). Die Schreibsituation, die Corrodi in seiner «Geschichte eines Aufsatzes» zur Darstellung bringt, scheint also tatsächlich entweder einer privaten Vision zu entspringen oder aber auf einer Winterthurer Ausnahmepraxis zu beruhen. In jedem Fall nimmt sie künftige Entwicklungen vorweg.

2.2 Ein Buch ohne Titel, aber mit vielen Erzählkniffen und Kunstgriffen

Corrodis viel längere, als separate Publikation erschienene Erzählung *Ein Buch ohne Titel, aber für Kinder von sieben bis siebenmal sieben Jahren* regt bereits mit diesem Titel zur metaliterarischen Reflexion an: Kann es ein Buch ohne Titel geben? Wenn ja, heisst es also «Buch ohne Titel» – und hat somit dennoch einen Titel. Ebenfalls auf der paratextuellen Ebene kündigt das dem Text vorangestellte, Grimms *Märchen vom Schlarraffenland* entlehnte Motto die metapoetische Dimension an: «Wer hinein oder heraus will, muss sich da erst überzwerg⁴ durchfressen.» (Corrodi, 1855, o. S.). Was das heisst, wird bald deutlich durch die formale Erzählanlage, die in ihrer Komplexität ebenfalls ein metanarratives Moment impliziert. Zwar ist die

⁴ Nach Grimms Wörterbuch Nebenform von «überzwersch», bedeutet so viel wie «quer». Vgl. Artikel «überzwerg» in *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*.

gewählte Struktur von Rahmen- und Binnenhandlung, bei der Kinder in der Rahmenhandlung als Adressat:innen der Binnenhandlung figurieren, nicht eben neu und hat mit dem grossen aufklärerischen Modell von Campes *Robinson der Jüngere* längst auch Einzug in die Kinderliteratur gehalten. Doch treibt Corrodi diese narrative Grundstruktur im *Buch ohne Titel* auf die Spitze: Er richtet ein wahres Verwirrspiel zweier sich auffällig gleichender Erzähler an, nämlich eines Ich-Erzählers und des Veters August, seines Zeichens intradiegetischer Erzähler, auf dessen Geschichten die Kinder der Rahmenhandlung ebenso versessen sind wie auf jene des Ich-Erzählers. Diese Struktur der *Mise en abyme* mit ihrer Verdoppelung der Erzählerfigur bewirkt eine regelrechte Proliferation von Geschichten, indem die beiden nun abwechslungsweise die unterschiedlichsten Erzählungen und Märchen zum Besten geben. Dazwischen sind es auch die Kinderfiguren der Rahmenhandlung oder sogar einmal ein Bach, der träumt, welche die Erzählerrolle einnehmen und so das grosse Fabulieren weiter verzweigen. Im Versuch, sich in dieser Struktur zurechtzufinden, werden Leser:innen gezwungen sein, die Erzählfäden immer wieder im Kopf zu ordnen und dabei im Buch zu blättern. Vielleicht aber werden sie auch daran scheitern und sich damit begnügen, den einzelnen, ineinander verschachtelten Geschichten und Märchen zu folgen. Das *Buch ohne Titel* macht also bereits strukturell ein Angebot, das unterschiedlich genutzt werden kann und zumindest grosses Potenzial für die Anregung metafictionaler Reflexionen besitzt.

Der direkten Adressierung⁵ im ersten Satz der Vorrede indes entgeht niemand: «So, liebe Kinder, da kommt endlich das Buch ohne Titel, oder, wie Ihr's nanntet, das «Karaschigösabuch» [...]» (Corrodi, 1857, S. V). Die unmittelbar Adressierten – die in der Widmung erwähnten Kinder Adelheid, Adolf und Ida Stäbli – kennen die Erzählung offenbar bereits, ja haben ihr schon einen Namen gegeben, und was für einen: Die Wortneuschöpfung, die a priori keine Referenz besitzt, hat lautmalerische und sprachspielerische Funktion. Wie sich erst im Verlauf der Lektüre herausstellen wird, bezieht sie sich auf das im vierten Kapitel erzählte Märchen vom Blondmariechen, in dem Karaschigösa als böser König auftritt (neben Prinz Gagegigogu und Prinzessin Wauweuwoiwei). Dieser Einstieg verweist zudem auf die Materialität des Buchs als Schriftträger von offenbar zuvor mündlich Erzähltem. Darüber hinaus erstreckt sich die Reflexion zur Titellosigkeit auf einen ökonomischen wie auch wirkungsästhetischen Aspekt: «Und verkauft doch oft der Titel allein das Buch.» (Corrodi, 1857, S. VI) – wusste schon Corrodi.

Die einzelnen Kapitel des *Buchs ohne Titel* sind nummeriert und enthalten jeweils eine nach identischem Muster gestrickte Inhaltsangabe, die für das erste Kapitel lautet: «Worin bei grossem Schneegestöber angefangen wird.» (Corrodi, 1857, S. 1), was wiederum ebenso sehr auf den Prozess des Schreibens referiert wie auf einen Inhalt. Auch sind die Übergänge von einem Kapitel zum nächsten jeweils durch eine Intervention des Erzählers explizit thematisiert. Der Kunstgriff besteht darin, den letzten Satz des vorangehenden Kapitels syntaktisch über den Seitenwechsel hinweg mit der nächsten Kapitelnummer zu verbinden, und bewirkt einerseits einen Illusionsbruch, andererseits nimmt der Erzähler die Lesenden damit an die Hand und führt sie durch den Text: «[...] der Krug war auch leer, und ich glaube, wir gehen nun mit einander ganz still und leise in's» (Corrodi, 1857, S. 56) – worauf, nach dem Wenden der Seite, die Überschrift «4. Kapitel» folgt.

Dieses vierte Kapitel mit der Inhaltsangabe «Worin bei grossem Schneegestöber eine höchst fassliche Anleitung zum Büchermachen gegeben wird.» (Corrodi, 1857, S. 57) ist zentral für den vorliegenden Zusammenhang (auch wenn Metafiction und Metanarration über die gesamte Erzählung hinweg präsent sind). Es breitet auf gut 30 Seiten (von insgesamt 173) ausführlich Corrodis Poetik der Kinderliteratur aus, welche er dem Vetter August, der in den vorangehenden Kapiteln als begnadeter Erzähler eingeführt und damit in dieser Funktion legimitiert wurde, in den Mund legt: «Wisst Ihr, was wir tun wollen heute? wir wollen Bücher schreiben, jedes eins, und dann lassen wir sie drucken und bekommen viel Geld dafür und werden ganz fürchterlich berühmt... wollt Ihr?» (Corrodi, 1857, S. 60)

⁵ Zu einer diachronen Betrachtung unterschiedlicher Funktionen von direkter Adressierung in der Kinderliteratur vgl. Dicke, 2015. In Bezug zu den dort festgehaltenen Ergebnissen erweist sich Corrodi nur hinsichtlich des zugewandten, freundlichen Tons seiner Leser:innenanreden als typischer Vertreter seiner Zeit. Hingegen liegt er mit deren illusionsbrechender Wirkung viel näher bei den zeitgenössischen Beispielen, die G. Dicke vorstellt. Corrodi scheint also auch unter diesem Gesichtspunkt deutlich eine Vorreiterrolle einzunehmen.

Natürlich trauen die Kinder sich das nicht zu, doch auch sie nimmt Vetter August nun bei der Hand. Zuerst wird gebastelt: Papierbögen gefaltet, Federn geschnitzt. Handfeste Materialität als verlässliche Grundlage für den kreativen Akt. Auch mit den ersten Worten «Erstes Kapitel» bewegen sich alle noch auf sicherem Terrain. Als nächstes wird die Gattung – «Märchen» – festgelegt. Alsdann nimmt Vetter August die Zügel in die Hand und beginnt, eingeleitet durch «und da fällt euch natürlich ein» (Corrodi, 1857, S. 61), das Märchen vom Blondmariechen (i.e. das in der Vorrede erwähnte «Karaschigösamärchen») zu erzählen, wobei er fast sämtliche Handlungselemente in indirekter Rede formuliert – als ob er sie aus dem Bewusstsein der Kinder schöpfen würde –, während er in seine Erzählung immerfort metafiktionale und metanarrative Kommentare einstreut. Diese Unterweisungen, die im Text wild durcheinandergehen, zielen auf verschiedene textuelle Ebenen und poetologische Grundkategorien. So finden sich etwa grammatikalische Hinweise: «[...] die Kinder [...] haben sich immer gerner gekriegt. – Das Wort 'gerner' müsst Ihr dann im Druckfehlerverzeichnis mit 'lieber' verbessern, verstanden?» (Corrodi, 1857, S. 70) – ebenso wie stilistische und rhetorische. Dabei wird oft scherzhaft auf den gesamten Produktionsprozess, ja sogar auf die Textgeschichte verwiesen, denn man kann ja nicht alles von Anfang an richtig machen:

Und da habe es [Blondmariechen] still zur Erde geschaut und gedacht: wie es wohl auch so ein Vögelein sein und fliegen können möchte, bei welchem Satz Ihr Euch über die drei Zeitwörter hintereinander ärgert und Euch vornehmt, sie in der dritten Auflage Eueres Buches zu verbessern [...] (Corrodi, 1857, 62 f.)

Auch im folgenden Beispiel macht erst der Witz auf das rhetorische Mittel des Vergleichs und seine Möglichkeiten aufmerksam: «[...] denn die Sonne habe so goldenhell geschimmert vom blauen Himmel, wie ein Ei auf dem Spinat, nur sei der Spinat grün und der Himmel blau [...]». (Corrodi, 1857, S. 61)

Des Weiteren geht Vetter August auf die Gattungspoetik des Märchens ein, vor allem auf das Wunderbare:

Und da kommt Ihr dann im nächsten Satz in's eigentlich Märchenhafte hinein und berichtet keck und wahrhaft, dass dem lieben Kindlein auf einmal Flügelein gewachsen seien aus seinem roth- und grüngestreiften zwilchenen Leibchen, und es habe gar nicht gewusst wie, und das sei sehr wunderbar gewesen, sagt Ihr in Euerem Heft, und sei Euch noch nie begegnet, und da habt Ihr ganz recht, Kindlein. (Corrodi, 1857, S. 63)⁶

Als Marie später den Erzählfaden weiterspinnt und ein Dampfschiff ins Spiel bringt, gibt dies August Gelegenheit, den noch etwas undifferenzierten Märchenbegriff des Kindes, mit dem es sich gegen den Vorwurf des Anachronismus verteidigt, (nach seiner Auffassung) zu schärfen: «O, im Märchen gibt's Alles! [...] 'Hast auch recht, Kind, weiter! ... nur lass mir das Dampfschiff nicht sprechen, sonst ist's kein Märchen mehr, sondern eine Fabel.» (Corrodi, 1857, S. 75)

Den grössten Anteil an den metafiktionalen Interventionen haben jedoch allgemeinpoetologische Prinzipien wie auch Überlegungen zu den Adressat:innen: So wendet sich Vetter August etwa mit tiefer Ironie gegen die Flut der aufklärerisch-belehrenden Kinderliteratur, wenn er den Ratschlag erteilt, in die Geschichten «weise Lehren» einzustreuen «wie Pfeffer in die Suppe» (Corrodi, 1857, S. 69):

[...] denn die Geschichten allein langweilen die Kinder fürchterlich und sie sind am meisten begierig auf die weisen Lehren drin und lernen alle auswendig, weil solche Bücher gar schrecklich selten sind, sehr selten, Kinder! – Wenn ich ein Ganzgescheidter wäre, würd' ich's auch so machen; aber ich bin eben ein Halbgescheidter [...] (Corrodi, 1857, S. 69)

Das Plädoyer für die «Halbgescheidten» als ideale Adressat:innen wird bereits in der Vorrede eingeführt und im Laufe des Buchs ohne Titel mehrfach aufgegriffen. So wird es etwa mit der humoristischen Grundhaltung verbunden, die August (und nicht nur er) vertritt:

Dann aber lasst Ihr das Scherzen sein, denn das lieben nicht alle Leute, besonders die kalten und die ganz gescheidten nicht – die warmen und halb gescheidten schon, wie z. B. Euer Vetter da, der's Scherzen wahrscheinlich nicht ganz lassen könnte, wenn er selber einmal ein Buch schriebe für die halb gescheidten. Denn

⁶ Die Ausführungen über das Wunderbare, das Corrodi im Märchen an anderer Stelle, z. B. in *Wie Märchen das Kind wandern ging*, (Corrodi 1930 [1862]) durchaus befürwortet, sind hier doppeldeutig: Dass auch Ironie mitschwingt, lässt sich an der Fügung von «keck und wahrhaft» in Verbindung mit dem Wunderbaren ablesen (vgl. auch Keller, 2021, S. 85).

für die andern würde er nie schreiben und dies auch in einer zierlichen Vorrede, die natürlich kein Mensch lesen würde, des Breiteren auseinandersetzen [...] (Corrodi, 1857, S. 62)⁷

Des Weiteren legt Vetter August Wert auf die Dramaturgie des Handlungsaufbaus, wenn auch in etwas repetitiver und summarischer Weise: «Und jetzt müsst Ihr's immer interessanter machen» (Corrodi, 1857, 66); «jetzt müsst Ihr das Ding zu verwickeln anfangen» (Corrodi, 1857, 67); «jetzt verwickelt sich der Haspelfaden immer mehr!» (Corrodi, 1857, 70); «'s wird halt jetzt äusserst verwickelt und da muss man sich gewaltig zusammennehmen.» (Corrodi, 1857, 72) Die Ironie solcher Unterweisungen liegt darin, dass Vetter August selbst nicht mehr aus seinen Verwicklungen heraus findet und das Märchen frühzeitig mit einem faulen Zauber beendet. Die doppelte Ironie aber liegt darin, dass auch dies nur Teil seines Kalküls ist: Die Kinder zeigen das erwünschte Verhalten, protestieren gegen den faulen Zauber und schreiten eigenmächtig zur erzählerischen Tat.

Schliesslich gibt August auch inhaltliche Tipps: Er macht sich stark für ein wissenschaftliches Schreiben, wenn er vorschlägt, Ruffs oder Buffons Naturgeschichte (Corrodi, 1857, S. 63; S. 66) oder den «6ten Band von Humboldts Kosmos, der noch nicht erschienen ist» (Corrodi, 1857, 63) zur Hand zu nehmen. Letztere Wendung zeigt freilich, dass auch hier einem aufklärerischen Übermass an Belehrung mit kritischer Ironie begegnet wird. Oder er rät dringend, auch kulinarische Zutaten zu verwenden: «Vergesst das in keinem Märchen, Kinder, vom Essen zu reden, das reizt!» (Corrodi, 1857, S. 78)

Im Unterschied zur «Geschichte eines Aufsatzes», die sich vor allem mit der *inventio*, der Findung von Idee und Erzählstoff befasst, legt das *Buch ohne Titel* den Akzent auf den konkreten Prozess des Erfindens und Schreibens. Das Ineinandergreifen von erzähltem Märchen und Kommentar, von Erzählung des Veters und von Fragen, Bemerkungen oder Beiträgen der Kinder im vierten Kapitel führt das Märchen im Begriff seiner Entstehung vor und betont damit die Prozesshaftigkeit des Schreibens. Auch in der Rahmenhandlung und in weiteren Binnengeschichten, die oft ineinanderfliessen, tragen unzählige Illusionsbrüche, Interventionen und Metalepsen dazu bei, die Artifizialität des Kunstwerks auszustellen. Dies alles stellt hohe Anforderungen an das kindliche Publikum. Hinzu kommt, dass in den Unterweisungen des Veters oft Anspielungen auf zeitgenössische oder vergangene Poetiken und literarische Praxen mitschwingen, sodass manches den Horizont von Jettchen, Mariechen und Fritzchen wie auch der realen Leserschaft Corrodis überstiegen haben dürfte. Letztere dürfte ohnehin nicht sehr breit gewesen sein, war Corrodi doch ein ausgesprochen bürgerlicher Autor, dessen Werke nicht eben populär waren und mit Sicherheit der von O'Sullivan als «dezierte Kunstliteratur» (vgl. Anm. 1) bezeichneten Kategorie zuzurechnen sind. Andererseits gilt es jedoch zu betonen, dass die metafiktionale Anteile in der linearen Lektüre ganz beiläufig und ungezwungen daherkommen. Die spielerische Leichtigkeit, mit der die Kommentierungen einfließen, die humoristische, oft selbstironische Erzählhaltung ziehen Leser:innen geradezu in diese sprachreflexiven Prozesse hinein, führen Sprache als formbares Material vor und laden ebenso zur Reflexion wie zur Nachahmung ein.

3 Synthese und Fazit

Die Tatsache allein, dass Corrodi dem Thema des Schreibens bzw. des schreibenden Kindes in seinem Werk so grossen Raum gab, zeigt ihn als ausgesprochen reflektierten Autor, dem es gleichzeitig um die literale und literarische Bildung seiner jungen Leserschaft zu tun war. Dass er dabei auf die aktive Partizipation dieser Leserschaft setzte, hat er auch an anderer Stelle bekundet: In seiner bekannten Vorrede zur zweiten Auflage von Simrocks *Deutschem Kinderbuch. Altherkömmliche Reime, Lieder, Erzählungen, Uebungen, Räthsel und Scherze für Kinder*, klingt das folgendermassen: «O, ich weiss wol, die allermeisten Jugendschriftenfabrikanten pressen und kneten ihre Waaren bei verschlossenen Thüren, statt dass fröhliche Kindertätchen lustig mitkneten und mitformen und belehren, wie sie's haben wollen.» (Corrodi, 1879, S. V). Auch hier ging es Corrodi in erster Linie um die Abgrenzung von der zumindest quantitativ dominanten aufklärerisch-belehrenden Kinderliteratur, die noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein den Ton angab. Literarische Texte, die zur sprachlich-literarischen Erziehung eingesetzt wurden, waren denn auch, ganz im Sinne einer

⁷ Weiter unten bezieht der Ich-Erzähler den Ausdruck «Ganzgescheidte» auf den aserbeidschanischen Dichter Mirza Schaffy Wazeh, dessen Gedichte zu Corrodis Zeit auch im deutschen Sprachraum bekannt waren: «Die Gähner sind aber die Ganzgescheidten, 'vor denen du dich hüten musst mit deinem Gedicht!' sagt Mirza Schaffy.» (Corrodi, 1857, S. 64)

passiven Rezipient:innenhaltung und ähnlich, wie schon bezüglich schulischer Aufsatzdidaktik zu zeigen war, mehrheitlich Mustertexte: Entweder für die Jugend bearbeitete Werke oder Sammlungen von als besonders vorbildhaft angesehenen Originaltexten des 18. und frühen 19. Jahrhunderts sowie der Antike. Solche Anthologien von Mustertexten erschienen mit steigender Orientierung an bildungsbürgerlichen Normen immer zahlreicher. (Brunken, 1997, S. 714) Sie sollten durch ihren Vorbildcharakter und nicht durch explizite schreibhandwerkliche Unterweisungen Wirkung entfalten. (vgl. auch Schneuwly et al., S. 4⁸)

Seine empathische Herangehensweise, sein Zutrauen in die kindlichen Rezipient:innen und Produzent:innen, sein spielerisches Initiieren und seine beiläufige Art der Unterweisung rücken Corrodi als Autor von der Mehrheit seiner Zeitgenossen weg und näher an aktuelle literarische Schreibweisen wie die eingangs vorgestellten von Orths oder Steinhöfel. Es ist in der Tat erstaunlich, wie sehr sich in den analysierten Texten – bei aller Verschiedenheit der Sprache oder der dargestellten Lebenswelten – sowohl die metafictionalen und metanarrativen Aussagen als auch deren Gestaltungsmittel über die Distanz von eineinhalb Jahrhunderten hinweg ähneln:

- Zunächst werden mittels der Paratexte die Netze ausgelegt, in denen sich ein erstes Nachdenken über Wirklichkeit und Fiktion verfassen kann, so etwa bei Orths der biografische Pakt, in Corrodis *Buch ohne Titel* der Titel, das Motto, die Vorrede oder die Widmung.
- Sowohl in den zeitgenössischen (Orths) als auch in den historischen Texten (Corrodi, *Buch ohne Titel*) finden sich dialogische Strukturen mit kindlichen Identifikationsfiguren, welche die Einübung in die sprachreflexiven Gedankengänge vorexerzieren.
- Das Suchen und Finden von Ideen und Stoff wird bei Orths wie auch in Corrodis Erzählung «Geschichte eines Aufsatzes» zentral thematisiert. Der lebensweltlichen Erfahrung der schreibenden Kinder kommt dabei ein grosser Stellenwert zu, wobei Corrodi diesbezüglich in seiner Zeit eine innovative Position vertritt.
- Die Prozesshaftigkeit des Schreibens wird sowohl bei Orths als auch in Corrodis *Buch ohne Titel* nicht nur betont, sondern auch praktisch vorgeführt.
- Das (Verwirr-)Spiel mit verschiedenen Erzähler:innen und Erzählebenen, deren Verschachtelung und daraus resultierende Inkongruenzen zwingen zur gedanklichen Entwirrung der Strukturen oder aber vermitteln die Erfahrung, dass man sich darin verlieren kann. Steinhöfels *Rico, Oskar und das Mistverständnis* oder Corrodis *Buch ohne Titel* stellen in dieser Hinsicht wenn auch unterschiedliche, jedoch vergleichbar hohe Anforderungen an die Leser:innen.
- Die (erwachsenen) Erzähler:innen geben ganz konkrete handwerkliche, strukturelle oder dramaturgische Anweisungen: Erinnert sei etwa an die bei Orths vom Vater angeleitete Pointensetzung oder an die scherzhaften Ausführungen von Vetter August zur «Verwicklung» der Geschichte im *Buch ohne Titel*.
- Schliesslich setzen alle betrachteten Texte unterschiedliche Sprach- und Stilebenen, Wortspiele und Lautmalereien ein, was die Sprachreflexion in verschiedene Richtungen anregt: Während Steinhöfels Courths-Maler-Parodie das Nachdenken über den diachronen Sprachwandel befördert, schärfen Corrodis Lautmalereien oder Orths' Thematisierung zusammengesetzter Wörter das Bewusstsein für den Sprachbau.

Diese Synthese zielt bewusst mehr auf die Gemeinsamkeiten als auf die Differenzen, da sich bei einer allfälligen Gegenüberstellung der Texte im Unterricht das Verbindende der sprachreflexiven Verfahren nicht auf den ersten Blick erschliesst. Dies hängt damit zusammen, dass die metaliterarischen Reflexionen und Anweisungen, sowohl bei Corrodi als auch in den betrachteten zeitgenössischen Texten, untrennbar mit den im Entstehen gezeigten vergnüglichen Geschichten verflochten sind. Entgegen den Erwartungen wirken die 150 Jahre alten sprachreflexiven Angebote Corrodis ebenso wie diejenigen in den zeitgenössischen Texten auf unaufdringliche Weise, kommen wenig normativ daher und setzen stark auf die kindliche

⁸ Interessant ist für den vorliegenden Kontext insbesondere der folgende Hinweis von Schneuwly et al.: «In der Deutschschweiz finden Lesebücher, welche Texte klassischer Autoren versammeln, in der Volksschule kaum Verbreitung, auch wenn das «Deutsche Lesebuch» von Wackernagel scheinbar von einigen Schweizer Lehrpersonen genutzt wurde, galten die Texte gemeinhin als zu schwierig und kindfern. Die narrativen, literarischen Texte wurden häufig von den Lesebuchmachern selbst geschrieben.» (S. 4, Fussnote 9)

Partizipation. So zeigen sie schliesslich allesamt die kindliche Textproduktion, zumindest nach Überwindung einiger Startschwierigkeiten, als überaus lustvolle Tätigkeit.

Literatur

Primärliteratur

- Corrodi, A. (1855). *Ein Buch ohne Titel, aber für Kinder von sieben bis siebenmal sieben Jahren*. Gestellt und illustriert von August Corrodi. Iwan Tschudi.
- Corrodi, A. (1857). Geschichte eines Aufsatzes. In *Aus jungen Tagen: Geschichten und Bilder* (S. 1–15). Mit 8 colorirten Bildern. Schmidt & Spring.
- Corrodi, A. (1857 [?]). Von der Marie, die in eine Geschichte wollte. In *Sommerblumen für die Winterzeit. Geschichten und Märchen* (S. 29–37). W. Nitzschke.
- Corrodi, A. (1930) [1862]. Wie Märchen das Kind wandern ging. In R. Hunziker, & P. Schaffner (Hrsg.), *August Corrodi als Dichter und Maler. Ein Gedenkbuch* (S. 185-215). [Komm. A. Vogel].
- Corrodi, A. (1879). Vorwort. Von einem Kinderfreunde aus der Schweiz. In K. Simrock, *Das deutsche Kinderbuch. Altherkömmliche Reime, Lieder, Erzählungen, Uebungen, Räthsel und Scherze für Kinder* (3. Vermehrte Aufl) (S. III–IX). Schwabe.
- Orths, M., Orths, L. & Meyer, K. (2021). *Ein Elefant macht Handstand*. Moritz.
- Steinhöfel, A. (2020). *Rico, Oskar und das Mistverständnis*. Carlsen.

Sekundärliteratur

- Bäni Rigler, P. (2019). *Bilderbuch-Lesebuch-Künstlerbuch. Elsa Beskows Ästhetik des Materiellen*. Narr.
- Brunken, O., Hurrelmann, B., & Pech, K.-U. (Hrsg.) (1997). *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1800 bis 1850*. Metzler.
- Brunken, O., Hurrelmann B., Michels-Kohlhage, M., & Wilkending, G. (Hrsg.) (2008). *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1850 bis 1900*. Metzler.
- Dicke, G. (2015). «Oh, liebe Leser, bleibt einfach dran und lest weiter. Hört zu. Schaut her. Oder legt das Buch beiseite.“ Eine diachrone Betrachtung der LeserInnenanrede und ihrer Funktionen in der erzählenden Kinderliteratur. In G. von Glasenapp, A. Kagelmann, & F. Giesa (Hrsg.), *Die Zeitalter werden besichtigt. Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung* (S. 345-367). Lang. https://www.peterlang.com/view/9783653971668/30_chap19.html
- Dicke, G. (2017). Kurze Hosen und ekelerregende Helden. Authentifizierungsstrategien als metafiktionales Spiel mit Fakt und Fiktion in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In M. Ritter (Hrsg.), *Metafiktionales Erzählen. Entgrenzte Inszenierungen in der Kinder- und Jugendliteratur*. *kj&m* 69(1), 20–28.
- Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21. <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB>
- Eggel, S. (2021). «Ich muss noch erzählen...». *Die kindliche Erzählstimme in ausgewählten Texten der deutschen Kinderliteratur um 1900* [unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität Zürich.
- einblasen. (2021). In *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities. <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB>
- Ewers, H.-H. (1999). August Corrodi (1826–1885). Anmerkungen zu einem vergessenen Kinderliteraten. In Schweizerisches Jugendbuchinstitut (Hrsg.), *Nebenan. Der Anteil der Schweiz an der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur* (S. 159–172). Chronos.
- Furger, J. & Nänny, R. (2016). Der Schulaufsatz im Spiegel der Zeit – Analyse des schreibdidaktischen Diskurses in der Deutschschweiz 1830–1960. *leseforum.ch*. Online-Plattform für Literalität, 2. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Furger_Naenny.pdf
- Giuriato, D. (2020): Auf der Schwelle der Schrift (Rilke – Walser – Benjamin). In *Grenzenlose Bestimmbarkeit. Kindheiten in der Literatur der Moderne* (S. 73–106). Diaphanes.
- Hubli, K. (2017). *Kunstprojekt (Mumin-)Buch. Tove Janssons prozessuale Ästhetik und materielle Transmission*. Narr.
- Kalbermatten, M. (2021, 17. September). *Von der Handschrift zum Code. Schreiben als revolutionäre (?) Technik in Zukunftsromanen für Jugendliche* [Vortrag]. SIKJM-Jahrestagung: Lesen 2030. Kinder- und Jugendliteratur im digitalen Zeitalter, Zürich, Schweiz.
- Keller, D. (2021). August Corrodi: Vom Staunen zum Lachen. In N. Gess & M. Schnyder (Hrsg.), *Das staunende Kind. Kulturelle Imaginationen von Kindheit* (S. 81–94). Fink.

- Kümmerling-Meibauer, B. (2009). Crosswriting und Mehrfachadressiertheit: Anmerkungen in der Kinderliteratur. In B. Metz, & S. Zubarik (Hrsg.), *Am Rande bemerkt. Anmerkungspraktiken in literarischen Texten* (S. 277–296). Kulturverlag Kadmos.
- Lötscher, Ch. (2021). Rezension von *Der Schriftsteller und die Katze* und *Ein Elefant macht Handstand*. *Buch&Maus*, 1, 29.
- Lötscher, Ch. (2014). *Das Zauberbuch als Denkfigur. Lektüre, Medien und Wissen in zeitgenössischen Fantasy-Romanen für Jugendliche*. Chronos.
- Matt, P. v. (1971). *Die Augen der Automaten. E.T.A. Hoffmanns Imaginationslehre als Prinzip seiner Erzählkunst*. Niemeyer.
- Müller-Wille, K. (2011). Krakel Spektakel. Sprachspiel und Medienreflexion in skandinavischen Kinderbüchern der 1940er- und 1950er-Jahre. In I. Tomkowiak (Hrsg.), *Perspektiven der Kinder- und Jugendmedienforschung* (S. 11–38). Chronos.
- Müller-Wille, K. (2017). *Sezierte Bücher. Hans Christian Andersens Materialästhetik*. Fink.
- Nünning, A. (2001). Metanarration als Lakune der Erzähltheorie: Definition, Typologie und Grundriss einer Funktionsgeschichte metanarrativer Erzähleräußerungen. *AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 26(2), 125–164.
- O’Sullivan, E. (2000). *Kinderliterarische Komparatistik*. Winter.
- Ritter, A., & Schulz, N. (2013). «Ich kann schreiben, denn ich denke viel und habe viele Wörter in mir.» Kreative Schreibprozesse als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur. In A. Ritter, M. Ritter, N. Schulz, & E. Wunderlich (Hrsg.), *Poetische Spielräume für Kinder. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität* (S. 53–64). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ritter, M. (2017). Metafiktionales Erzählen: Entgrenzte Inszenierungen in der Kinder- und Jugendliteratur. *kj&m*, 69(1).
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R. & Tinembart, S. (2016). Schulsprache «Deutsch» / «Français» Bemerkungen zur Geschichte des Schulfaches in der Schweiz (~1840 bis ~1990) in vergleichender Perspektive. *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität*, 2.
https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/567/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_de.pdf
- Scholes, R. (1970). Metafiction. *Iowa Review* 1, 100–115.
- Unzuverlässiges Erzählen (2017). *kids+media. Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung*, 2.
<https://www.kids-media.uzh.ch/dam/jcr:5d01c1af-53e0-4547-81ad-34e78696db9e/kidsandmediadreizehn.pdf>
- Weltzien, F. (2014). 1785.Tintenflecken als Ideengenerator. Alexander Cozens’ «A New Method of Assisting the Invention in Drawing Original Compositions of Landscape». In C. Zanetti (Hrsg.), *Improvisation und Invention. Momente, Modelle, Medien* (S. 463–478). Diaphanes.

Autorin

Deborah Keller, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Forschung des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien SIKJM. Zuvor war sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Prorektorats Lehre der Universität Zürich und Assistentin am Romanischen Seminar der Universität Zürich. Sie forscht u. a. zu August Corrodi und zur Komik in der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

La fabrication d'histoires.

La métafiction chez August Corrodi (1826-1885)

Deborah Keller

Résumé

En partant de deux ouvrages pour enfants qui thématisent l'écriture littéraire et en adoptant une perspective philologique, cet article montre que les réflexions et digressions méta-poétiques proposées dans la littérature de jeunesse vont bien au-delà d'un simple phénomène contemporain ou postmoderne : dès le milieu du XIXe siècle, August Corrodi, auteur de livres pour enfants originaire de Winterthur, fait de la fabrication d'histoires un thème central dans différents textes de fiction. Ses textes, étudiés au Secondaire I ou II, pourraient être comparés à des textes métafictionnels contemporains et permettre ainsi d'approfondir, dans une perspective historique, les contenus d'enseignement que sont la réflexivité langagière, l'écriture en tant que processus et l'idée de jouer avec la réalité et la fiction. L'analyse développe les similitudes formelles et fonctionnelles des processus métalittéraires dans les textes contemporains et historiques en question. Ces processus sensibilisent la lectrice ou le lecteur à la fabrication et à la nature dynamique de l'écriture littéraire, et pointent ainsi un élément central de la littéralité, à savoir la conscience de l'esthétique, de la fictionnalité et de la textualité de la littérature.

Mots-clés

Métafiction, narration, littéracie et littéralité, littérature de jeunesse contemporaine et du XIXe siècle, didactique de l'écriture

Cet article a été publié dans le numéro 1/2022 de forumlecture.ch

Storie su storie.

Sulla metafinzionalità in August Corrodi (1826-1885)

Deborah Keller

Riassunto

Partendo da due esempi attuali di letteratura per l'infanzia che tematizzano la scrittura letteraria si mostrerà, dal punto di vista degli studi letterari, che tali riflessioni e digressioni metapoetiche nei libri per bambini non sono affatto solo un fenomeno della letteratura contemporanea o della letteratura del post-moderno: già a metà del XIX secolo, infatti, lo scrittore per bambini di Winterthur August Corrodi fa dell'attività di creazione di storie un tema centrale in vari testi finzionali. Una lettura scolastica (livello secondario I o II) dei suoi testi potrebbe fungere da punto di riferimento per la lettura di testi metafinzionali contemporanei e approfondire così storicamente i contenuti didattici della riflessione linguistica, della scrittura come processo e della riflessione sul gioco con la realtà e la finzione. L'analisi porta alla luce similitudini formali e funzionali dei processi metaletterari nei testi contemporanei e storici presi in considerazione. Questi processi attirano l'attenzione del destinatario sul mestiere e la processualità della scrittura letteraria e mirano così a una componente centrale della letteralità, ossia la consapevolezza dell'estetica, della finzionalità e della testualità della letteratura.

Parole chiave

Metafinzione, metanarrazione, letterarietà e literacy, letteratura contemporanea per l'infanzia, letteratura per l'infanzia del XIX secolo, didattica della scrittura

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2022 di forumlettura.ch