

JAHRBUCH DER
DEUTSCHEN SCHILLERGESELLSCHAFT

IM AUFTRAG DES VORSTANDS

HERAUSGEGEBEN VON

WILFRIED BARNER · WALTER MÜLLER-SEIDEL · ULRICH OTT

34. JAHRGANG 1990

WILFRIED BARNER Marasmus, Wahn, eine Diskussion	1
WERNER VOLKE Ein unbekannter Brief	Friedrich Gottl 11
MORBERT OELLEN Zwei bisher unveröffentlichte Schiller-Pfeile	13
FRIEDHELM BRUNNEN Ein unbekannter Brief Zehers an Schiller aus dem Jahre 1796	19
STENG KUPFSCHMIDT »Als 4. Fräulein mit einer Leidenschaft« (1811) – Zum Entwurf eines Gedichte von Schiller auf Aesop	24
OLA KUNZE Karl Wilhelm Ferdinand von Tünn, Porträt eines Mäzenats an Schillers Horen aus seinen unveröffentlichten Briefen an Christian Gottfried Körner	37
ENRICA VON STILKE Carl Friedrich von Rammer, Verlagkorrespondenz mit der J. G. Cotta'schen Buchhandlung	57
KRISTINA WOLFF Das Nietzsche-Gedicht von Schiller Herausgegeben von Alfred Kröner Verlag Stuttgart	145

ALFRED KRÖNER VERLAG STUTTGART

GEORG STANITZEK

DAS BILDUNGSROMAN-PARADIGMA – AM BEISPIEL
VON KARL TRAUGOTT THIEMES »ERDMANN,
EINE BILDUNGSGESCHICHTE«

Wer sich über den Begriff des Bildungsromans Klarheit zu verschaffen sucht, ist nach wie vor gehalten, auf Wilhelm Diltheys einflußreiche Bestimmungen zurückzugehen. Zwar wissen wir unterdessen um die Urheberschaft Karl Morgensterns,¹ und nicht zu Unrecht hat man angemerkt, daß dessen Definitionsversuche als »Kern« auch des Diltheyschen und der diesem folgenden zu sehen sind.² Doch mit Diltheys Einsatz datiert der Eingang des Konzepts in die neuere deutsche Literaturgeschichte und zugleich der Beginn des erstaunlichen Erfolgs, den es in deren Kontext entfalten konnte. Da sich Bekräftigungen und Erläuterungen, Präzisierungen und Umwandlungen des Begriffs jeweils – wie indirekt auch immer – als Kommentare zu Diltheys kanonischer Prägung lesen, empfiehlt es sich, auch kritische Fragen nach dem Sinn der eingebürgerten Rede vom Bildungsroman entsprechend zu adressieren. Wir wollen unsere Frage hier im Ausgang von der Beobachtung formulieren, daß in den knappen Skizzen, die sich in *Leben Schleiermachers* und *Das Erlebnis und die Dichtung* dem Bildungsroman widmen, auf die besondere Bedeutung Rousseaus für die Konstitution des Genres hingewiesen wird. Statt der Wirkungsgeschichte dieser Hinweise nachzugehen, zu welcher gehört, daß das Epitheton »deutsch« gewissermaßen in den Begriff des Bildungsromans eingegangen ist, soll hier der sachliche Sinn der Wahl dieses Bezugspunkts und Abgrenzungskriteriums nur insofern erörtert werden, als er für die Bestimmung der literarischen Form aufschlußreich ist. Denn gerade in dieser Hinsicht lassen sich an Diltheys Bezug auf Rousseau sowohl die Kontur seines Arguments als auch dessen problematische Implikationen in erhellender Weise reformulieren. Zu diesem Zweck werden im folgenden seine Bestimmungen zunächst an der historischen Bildungssemantik und sodann am Fall eines Textes erläutert, der bislang – obwohl er geradezu

¹ Seit der Entdeckung von Fritz Martini, *Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie*, in: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 35, 1961, S. 44–63.

² Lothar Köhn, *Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht. Mit einem Nachtrag*, Stuttgart 1969, S. 5.

lehrbuchmäßig die dem Genre traditionell zugeschriebenen Eigenschaften aufweist – in Darstellungen des Bildungsromans allenfalls am Rande erwähnt zu werden pflegt.³

Die Bildungsromane, heißt es in *Das Erlebnis und die Dichtung*, seien »unter dem Einfluß Rousseaus in Deutschland aus der Richtung unseres damaligen Geistes auf innere Kultur hervorgegangen«. ⁴ In diesen Worten klingt bereits mit, daß die Bedeutung Rousseaus für den Bildungsroman letztlich zu relativieren, daß der »Einfluß« womöglich gerade in einer spezifischen Zurückweisung der Rousseauschen Herausforderung, nämlich einer »Umlenkung« in »Richtung auf innere Kultur« zu sehen sein wird. Doch gilt es zunächst, das »Ereignis Rousseau«, seine Bedeutung für den Diskurs über den Menschen und dessen »Bildung« wenigstens ansatzweise in Erinnerung zu rufen: Das Werk Rousseaus setzt eine wichtige Zäsur in der Geschichte der neuzeitlichen Anthropologie, und diesseits dieser Zäsur beginnt insofern die Moderne, als das Wissen vom Menschen forthin nicht mehr als positives Wissen über dessen Natur zu denken ist. Was der Mensch ist, hängt vielmehr, um es pointiert zu sagen: vom Zufall ab. Denn zwar ist ein Leben im Naturzustand vorstellbar, doch auch dieses strenggenommen eigentlich nur zufälligerweise: nämlich nur so lange der Zufall will, daß sich nicht einer jener katastrophalen Zufälle ereignet, welche den Menschen aus der Natur heraus- und in den Gesellschaftszustand und die Geschichte eintreten lassen. Daß dieser Eintritt möglich ist, kann nun freilich nicht als der »Natur« des Menschen äußerlich gedacht, sondern muß dieser selbst zugerechnet werden. Von seiner Natur kann deshalb aber nur in Anführungszeichen die Rede sein; sie läßt sich nicht anders bestimmen denn als *Unbestimmtheit*,⁵ genauer: als Fähigkeit, sich auf unbestimmte, nicht vorherseh- und kaum kontrollierbare Weise in Reaktion auf Zufälle selbst zu bestimmen. Diesen Sachverhalt bezeichnet Rousseau als *perfectibilité*. Anders als im Kontext des in der Folge in Deutschland bald dominierenden Perfektibilitätsdiskurses,⁶ bedeutet dieser

³ Vgl. Jürgen Jacobs u. Markus Krause, *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis 20. Jahrhundert*, München 1989, S. 23.

⁴ Wilhelm Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing – Goethe – Novalis – Hölderlin* [1906], 11. Aufl., Leipzig u. Berlin 1939, S. 393.

⁵ So übersetzt August Ludwig Schlözer, *Vorstellung der Universal-Historie*, 2., veränd. Aufl., Göttingen 1775, S. 223; vgl. dazu Günther Buck, *Selbsterhaltung und Historizität*, in: *Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne*, hrsg. v. Hans Ebeling, Frankfurt/M. 1976, S. 208–302.

⁶ Vgl. die Nachweise bei Georg Stanitzek, *Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur. Zur Frühgeschichte des deutschen »Bildungsromans«*, in: *Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 62, 1988, S. 424 ff. sowie Ernst Behler, *Unendliche Perfektibilität. Europäische Romantik und Französische Revolution*, Paderborn u. a. 1989, S. 61 ff. u. 91.

Terminus zunächst also keineswegs Vervollkommnungsfähigkeit, auf »Verbesserung« gerichtete stufenweise Entwicklung oder eine Garantie unendlichen Fortschreitens.⁷ Solche Übersetzungen entschärfen und vertuschen vielmehr die eigentliche Pointe. Denn zwar ist die Möglichkeit auch dieser Art »progressiver« Vollzüge im Begriff der *perfectibilité* impliziert; doch unter den – ja als gegeben vorauszusetzenden – Bedingungen des Gesellschaftszustandes werden sie, im Gegenteil, extrem unwahrscheinlich. Denn als perfektibles ist das Individuum zugleich korruptibel, ist es ablenk- und irritierbar; es paßt sich je vorfindlichen Gegebenheiten auf eine »okkasionalistische« Weise mit Erfindungen an, die per se ohne Rücksichten auf wünschbare moralische oder geschichtsphilosophische Kriterien gedacht werden müssen.⁸

Nun hat es Rousseau bekanntlich damit nicht bewenden lassen. Sein Interesse galt vielmehr der Frage, wie unter dieser Voraussetzung dann *dennoch* Prozesse in Richtung auf Perfektion zu steuern wären. Darauf antwortet eine Reihe von utopischen Arrangements mit je unterschiedlichen Angriffspunkten. Auf die Entwicklung und Erziehung von Individuen bezogen, wird die einschlägige Strategie in *Émile ou de l'Éducation* umrissen.⁹ Und da Dilthey zum zitierten Einfluß ausführt, der Bildungsroman stehe »überall in Zusammenhang ... mit dem Gedanken einer naturgemäßen dem inneren Gang der Seele nachgehenden Erziehung, wie er von Rousseaus Emile ausging und ganz Deutschland fortriß«, ¹⁰ sei diese Strategie hier – in der gebotenen Kürze – dargestellt: Sie besteht im wesentlichen darin, den Zögling mit einem Apparat pädagogischer Institu-

⁷ Robert Spaemann, *Genetisches zum Naturbegriff des 18. Jahrhunderts*, in: *Archiv für Begriffsgeschichte* 12, 1967, S. 69.

⁸ Gegenüber den in der Folge dominierenden »optimistischen« Interpretationen, welche in »Perfektibilität sowohl die *Fähigkeit* als das *Bedürfnis* einer ... Vervollkommnung« sehen wollen (Traugott Krug, *Briefe über die Perfektibilität der geoffenbahrten Religion. Als Prolegomena zu einer jeden positiven Religionslehre, die künftig den sichern Gang einer vestgegründeten Wissenschaft wird gehen können*, Jena u. Leipzig 1795, Vorrede, S. XVII) hat Friedrich Schlegel daran erinnert: »Die Lehre von d[er] Perfektibilität ist d[ie] Apokalypse der Reform« (Friedrich Schlegel, *Philosophische Fragmente*, in: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, hrsg. v. Ernst Behler, Bd. 18, München u. a. 1963, S. 345, Fr. 291). Nicht zufällig gehören der Vorwurf einer »entschiedenen Gleichgültigkeit gegen individuelle und allgemeine Vervollkommnung« sowie der Hinweis, daß man »mit der Idee der Perfektibilität den Glauben an Natur und Menschheit« verliere und sich dann auch »nur zu leicht von seinen Pflichten entbinden« könne, zu den Topoi schon der frühen Friedrich Schlegel-Kritik. (Karl Gottlob Schelle, *Unser Welttheil. In Beziehung auf Friedrich Schlegels Europa*, in: *Mnemosyne. Das literarische Journal im Charakter der Literaturbriefe für jeden gebildeten Freund der Literatur und Lektüre*, hrsg. v. K.G.S., Bd. 1, Zerbst 1803, S. 90).

⁹ Siehe dazu Günther Buck, *Über die systematische Stellung des »Emile« im Werk Rousseaus*, in: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 5, 1980, H. 1, S. 1–40.

¹⁰ Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, a.a.O., S. 395.

tionen zu umgeben, deren Aufgabe es ist, das Individuum vor der Konfrontation mit korrupten und korrumpierenden gesellschaftlichen Institutionen zu bewahren. Die umfassenden Vorkehrungen sind darauf berechnet, die dem Zögling – eben qua perfektibler Natur – eignenden Möglichkeiten zur Ausbildung korrupter Tendenzen sich nicht realisieren zu lassen und ihm so jene Qualitäten zu erhalten, welche den *homme naturel* im Naturzustand auszeichnen sollen: als einen Menschen, der im *amour de soi* bei sich bleibt, statt sich im *amour-propre* an die Vor- und Rücksichten des Bezugs auf Gesellschaft zu verlieren. Am Beispiel Émiles realisiert sich die Utopie solch »naturgemäßer« Entwicklung eines Individuums im Medium der Erzählung. Diese verdankt ihre Plausibilität dem Umstand, daß sie einen Erzieher, den *gouverneur*, vorsieht, der gewissermaßen als Bevollmächtigter des Erzählers in der Erzählung die Geschichte des zu erziehenden Individuums zweckmäßig plant und steuert. Der Ausfall providentiell garantierter Perfektionsprozesse, der mit dem Perfektibilitätstheorem auf den Begriff gebracht ist, wird auf diese Weise kompensiert, die Rolle der Vorsehung von den vom *gouverneur* vorgesehenen Maßnahmen übernommen.

Wer einige der gemeinhin als »deutsche Bildungsromane« titulierten Texte kennt, wird sich fragen, was denn nun diese dem – hier verknüpft dargestellten – Schema des *Émile* verdanken, was es also mit dem »Einfluß« und durchgängigen »Zusammenhang«, den Dilthey behauptet, auf sich haben kann. Freilich hat denn auch dieser an anderer, den Bildungsromanen als Texten, »welche die Schule des Wilhelm Meister ausmachen«, gewidmeter Stelle auf eine entscheidende Diskontinuität zwischen den Vorgaben Rousseaus und der Verfassung dieser Romane hingedeutet, indem er kurz und bündig festhielt: »Rousseaus verwandte Kunstform wirkte auf sie nicht fort.«¹¹ Verstünde man dieses Diktum im Sinne der Kritik, der *Émile* erfülle, da er eigentlich nur ein »ausufernder Traktat über die Erziehung« bleibe, die »Kunstform« des Romans nur sehr unvollkommen«,¹² so würde man es vermutlich überinterpretieren. Jedenfalls widerspräche eine solche Kritik auch dem Begriff dieser »Kunstform« im 18. Jahrhundert.¹³ Man wird wohl nicht fehlgehen, wenn man Diltheys Be-

¹¹ Wilhelm Dilthey, *Leben Schleiermachers*, Bd. 1, 3. Aufl., auf Grund des Textes der 1. Aufl. von 1870 u. der Zusätze aus dem Nachlaß hrsg. v. Martin Redeker, 1. Halbbd. (1768–1802), Berlin 1970, S. 299. Wir konjizieren, daß sich das Argument auf den »Émile« – und nicht nur auf die »Julie« oder die »Confessions« – beziehen läßt.

¹² Jürgen Jacobs, *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*, München 1972, S. 27.

¹³ Vgl. Georg Jäger, *Empfindsamkeit und Roman. Wortgeschichte, Theorie und Kritik im 18. und frühen 19. Jahrhundert*, Stuttgart u. a. 1969, S. 64 ff. u. Eva D. Becker, *Der deutsche Roman um 1780*, Stuttgart 1964, S. 5 ff.

merkung statt dessen zunächst einfach auf die *Romanthematik* bezogen versteht – wobei dieses thematische Moment dann allerdings auch für die *Form* der betreffenden Romane beträchtliche Konsequenzen in sich birgt und so auch für die apostrophierte Kunstform ausschlaggebend ist. Die deutschen Romane, welche insofern im »Zusammenhang« mit Rousseaus *Émile* gesehen werden können, als sie mit ihm das Interesse an der Darstellung einer »naturgemäßen dem inneren Gang der Seele nachgehenden Erziehung« und demgemäßen »Entwicklung«¹⁴ teilen, weichen von diesem doch in einem entscheidenden Punkt ab: Sie verzichten darauf, die Rolle des *gouverneur* zu besetzen;¹⁵ und wenn sie mitunter dessen Posten auch nicht ganz vakant lassen, so ist doch die Bedeutung der auf ihm hervortretenden Erzieherfiguren – man denke nicht zuletzt an die pädagogisch ambitionierten Mitglieder der sogenannten »Turmgesellschaft« in Goethes *Wilhelm Meister* – in der Regel erheblich relativiert.

Mit diesem Wegfall des erziehenden Agenten stellt sich ein so gravierendes wie vertracktes Problem, dessen Konsequenzen für Technik und Form des Romans im 18. Jahrhundert kaum überschätzt werden können.¹⁶ Denn unter den genannten Voraussetzungen, also der Tatsache des allenfalls noch in ironischer Weise möglichen Rückgriffs auf die *providentia dei*-Vorstellung einerseits, der Annahme eines für die »Charakter«-Genese des Helden entscheidenden Einflusses von zufälligen »Begebenheiten« andererseits, unter diesen Voraussetzungen wird in der Tat der Romandichter »der eigentliche Nachahmer des Schöpfers durch die Schöpfung seiner kleinen Welt«.¹⁷ Nun ist es der *Erzähler*, der seinem Helden gegenüber die Rolle der Providenz vertritt, indem er die kontingenten Begebenheiten so anordnet, daß aus dieser Anordnung der Charakter des Helden resultiert; oder, anders gesagt: diesem ist vom Erzähler aus Zufällen das Medium zu bereiten, in welchem sich seine Entwicklung vollzieht. Soll sie einen be-

¹⁴ Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, a.a.O., S. 395.

¹⁵ Bekanntlich ist dies zum Abgrenzungskriterium von »Bildungs-« und »Erziehungsroman« geworden; anders als in letzterem »ist sowohl beim Bildungsroman, als auch beim Entwicklungsroman keine lehrende Persönlichkeit in diesem Sinne da. An die Stelle des Führers tritt die gesamte Welt mit allen ihren mannigfaltigen Einflüssen.« (Ernst Leopold Stahl, *Die religiöse und die humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert*, Nendeln/Liechtenstein 1970 [Nachdr. d. Ausg. Bern 1934], S. 117).

¹⁶ Siehe hierzu Klaus-Detlef Müller, *Der Zufall im Roman. Anmerkungen zur erzähltechnischen Bedeutung der Kontingenz*, in: *Germanisch-Romanische Monatsschrift N.F.* 59, 1978, S. 265–290 u. Werner Frick, *Providenz und Kontingenz. Untersuchungen zur Schicksalssemantik im deutschen und europäischen Roman des 17. und 18. Jahrhunderts*, 2 Tle, Tübingen 1988.

¹⁷ Friedrich von Blanckenburg, *Versuch über den Roman. Faksimiledruck d. Originalausg. v. 1774*, m. e. Nachw. hrsg. v. Eberhard Lämmert, Stuttgart 1965, S. 432.

friedigenden Gang nehmen, wie er von – zwar nicht allen, aber doch vielen – Romankritikern und -theoretikern immer wieder gefordert und wie er dann insbesondere dem ›Bildungsroman‹ abverlangt wird, sollen nämlich im Roman »die Dissonanzen und Konflikte des Lebens . . . als die notwendigen Durchgangspunkte des Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie« erscheinen,¹⁸ so kann sich dies unter den genannten Bedingungen allein dem gewissermaßen gnädig-gutwillig arrangierenden erzählerischen Kalkül verdanken. Woher dieser Wille zum ethisch überzeugenden Abschluß der Ausbildung der Protagonisten rührt, der heute vor allem deshalb so merkwürdig wirkt, weil er sich in diesem Kontext ja nicht etwa auf pädagogische Veranstaltungen, sondern auf mehr oder weniger fiktionale Texte richtet, kann man nur vermuten. Man mag an überkommene Theodizeemotive denken, welche hier gewissermaßen umgewidmet, in den Dienst einer ›Individuodizee‹ gestellt erscheinen. Womöglich wäre auch die Konvention in Rechnung zu stellen, der zufolge von einem erstzunehmenden Roman die Erfüllung hodegetisch-pädagogischer Zwecke erwartet werden kann¹⁹ – und wahrscheinlich ist unter diesem Gesichtspunkt das positive *exemplum* schon deshalb dem negativen vorzuziehen, weil es sich zugleich als *praeceptum* eignet. Doch wie dem auch sei, ein auf entsprechende Weise kalkulierter erzähltechnischer Einsatz der Kontingenz erscheint dann, das ist das Folgeproblem, seinerseits als kontingent. Denn worin wäre er von der Sache – zumal von den dargestellten Implikationen des Perfektibilitätstheorems – her zu begründen? Ein prägnantes Beispiel für diese Problematik ist die Konstruktion der Laufbahn des Helden Wilhelm von Blumenthal in Schummels gleichnamigem Roman von 1780.²⁰ Ohne die Anleitung einer vernünftigen Erziehung, sondern bloß durch die Anordnung glücklicher Zufälle läßt der Erzähler den Protagonisten zu moralischer Vollkommenheit und gesellschaftlichem Aufstieg gelangen und gleichzeitig seinen Status als »Kind der Natur« wahren. Beides bleibt unvermittelt. Durchaus scharfsinnig kritisiert denn auch ein Rezensent, den Roman nur als »auf eine Antipädagogik abgesehen« lesen zu können.²¹ Eine solche Darstellung der Genese eines Individuums konterkariert das Wahrscheinlichkeitspostulat; die an den Roman gerichtete For-

¹⁸ Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, a.a.O., S. 395.

¹⁹ Vgl. Stanitzek, a.a.O., S. 421 ff.

²⁰ Johann Gottlieb Schummel, *Wilhelm von Blumenthal oder das Kind der Natur. Eine deutsche Lebensgeschichte*, 2 Tle, Leipzig 1780–1781.

²¹ Lüdke, *Rez.*: Schummel, *Wilhelm von Blumenthal*, 1. Tl., in: *Allgemeine deutsche Bibliothek* 47,2, 1781, S. 449; diese Einschränkung sollte man berücksichtigen, wenn man bei Becker, a.a.O., S. 56 erfährt, der Text sei als »typischer aufklärerischer Erziehungsroman« zu rubrizieren.

derung nach einem durchgängigen Kausalnexus²² kollidiert mit der Option für eine unter ethischen Gesichtspunkten wünschenswert erscheinende Teleologie.²³

So formuliert, handelt es sich offenbar um ein unlösbares Problem. Ein Ausweg eröffnet sich nur auf der Grundlage geänderter Prämissen. Sie werden zunächst nicht im Roman, sondern im Kontext der allgemeinen Bildungstheorie erarbeitet.²⁴ Dort formuliert man ein Bildungskonzept, dem zufolge die Genese von Individuen als naturteleologischer Prozeß zu denken ist. Damit wird Rousseaus anthropologische These revidiert, man habe von einer zunächst unbestimmten Disposition zur Selbstbestimmung auszugehen. Von ›Perfektibilität‹ ist auch nach dieser Revision durchaus noch die Rede, doch nun in einem anderen, ja fast entgegengesetzten Sinn: Es soll sich um Vervollkommnungsfähigkeit gemäß den Vorgaben einer den einzelnen eingeborenen Identität handeln. Zwar wird nach wie vor angenommen, daß »Umstände« das Individuum *bilden*, daß also mehr oder weniger zufällige Milieukontakte für die Entwicklung einer Person von Bedeutung sind. »Aber« – so die überaus wichtige Einschränkung – *das, was gebildet werden soll, muß schon da seyn*.²⁵ Das heißt, daß den sich bildenden Individuen buchstäblich ab ovo Wesenszüge innewohnen, die anzeigen, *was die Natur mit ihnen vorhat*.²⁶ Ihre Bestimmung realisiert sich entelechisch, in einer biologisch-organischen Prozessen vergleichbaren Weise: »[I]ch möchte sagen, wie die Frühlingswärme die aufkeimende Saat, und die sich entwickelnden Knospen zu keiner einzigen Veränderung bringt, die nicht zuerst aus der vegetabilischen Natur erfolgt, dagegen aber alle *diese* Veränderungen aufs lieblichste befördert, so muß der Keim in den natürlichen Kräften des Menschen, sich unter den Umständen, die die Gelegenheit und Kunst verschafft, sanft entwickeln.«²⁷ Das schließt Fehlentwicklungen nicht aus, und es erübrigt auch nicht die willentliche Selbstbildung des betreffenden Individuums, auf die vielmehr besonderer Wert gelegt wird. Doch ist so dieser Bildung eine Bahn vorgezeichnet und dem sich Bildenden ein Kriterium vorgegeben, nach welchem

²² Vgl. Werner Hahl, *Reflexion und Erzählung. Ein Problem der Romantheorie von der Spätaufklärung bis zum programmatischen Realismus*, Stuttgart u. a. 1971, S. 12–84.

²³ Siehe die Darstellung dieses Verhältnisses bei Wilhelm Voßkamp, *Romantheorie in Deutschland*. Von Martin Opitz bis Friedrich von Blanckenburg, Stuttgart 1973, S. 190 ff.

²⁴ Hierzu Stahl, a.a.O. u. Owsei Temkin, *German Concepts of Ontogeny and History around 1800*, in: *Bulletin of the History of Medicine* 24, 1950, S. 227–246.

²⁵ Hermann Daniel Hermes, *Versuch über die richtige Bestimmung der für die Jugend zu wählenden künftigen Lebensart*, Breslau o. J., S. 8; die 1. Aufl. dieses Textes stammt – laut Karl Konrad Streit, *Alphabetisches Verzeichnis aller im Jahr 1774 in Schlesien lebender Schriftsteller*, Breslau 1776 – von 1767.

²⁶ Ebd., S. 13.

²⁷ Ebd., S. 9.

er sich zu sich selbst ins Verhältnis setzen soll. »Jeder einzelne Mensch trägt also«, schreibt Herder, »wie in der Gestalt seines Körpers so auch in den Anlagen seiner Seele, das Ebenmaas, zu welchem er gebildet ist und sich selbst ausbilden soll, in sich.«²⁸ Unter dieser Voraussetzung ist Perfektibilität zugleich als angeborene Tendenz hin auf Perfektionierung, als Aufforderung zu deren eigenständiger Beförderung und als Erfolgsversprechen zu begreifen. In diesem Sinn werden die an Kant anschließenden Neuhumanisten Rousseau neu interpretieren: Nicht unbestimmte Bestimmbarkeit, sondern das »Gesetz der Vernunft« ist Inbegriff der »menschlichen Natur«,²⁹ und »Perfectibilität« als naturwüchsiges »Vermögen der Entwicklung« respektive »Vervollkommnung« gibt »das Ziel der Natur« an.³⁰ Das bewußte Streben nach Vervollkommnung findet Halt und Unterstützung in einer ihm gleichsam entgegenkommenden (inneren) Natur; moralische Selbstbestimmung in Freiheit weiß sich in Einklang mit dem »Bildungstrieb«.³¹ Wenn die Begriffe so zu disponieren sind, dann kann allerdings, mit Dilthey zu sprechen, eine »gesetzmäßige Entwicklung . . . im Leben des Individuums angeschaut« werden; »Optimismus« ist gerechtfertigt.³²

Bietet diese Bildungsvorstellung dem Pädagogen den Vorteil, daß sich damit die aufwendigen Vorsichtsmaßregeln des *Emile* ein Stück weit erübrigen, so erleichtert sie überdies nun auch dem Erzähler sein Geschäft. Die Annahme, daß Lebensgeschichten durch die Disposition der Individuen selbst zu einem »beständigen Fortgang« tendieren³³ und eine Progression »stufenweisen« und »unaufhörlichen Wachsthum[s]« aufweisen,³⁴ gibt nämlich Maßgabe, nach welcher »der Faden jeder einzelnen Begebenheit, und der Zusammenhang«³⁵ erzählerisch organisiert werden können. Das gilt insbesondere für den erzählerischen Rekurs auf den Zufall, der unter der Voraussetzung unbestimmter Perfektibilität äußerst prekär wurde.

²⁸ Johann Gottfried Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, 3. Tl., in: J. G. H., *Sämmtliche Werke*, hrsg. v. Bernhard Suphan, Bd. 14, Berlin 1909, S. 227.

²⁹ Johann Heinrich Gottlieb Heusinger, *Ueber Rousseaus Begriffe von Erziehung*, in: J. H. G. H., *Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst*, Halle 1794, S. 143.

³⁰ Ebd., S. 149.

³¹ Vgl. Johann Ith, *Ueber Menschenveredlung. Eine Abhandlung in zwei Reden*, in: *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten*, hrsg. v. Johann Gottlieb Fichte u. Friedrich Immanuel Niethammer, 7, 1797, S. 31 f.; August Ludwig Hülsen, *Ueber den Bildungstrieb*, in: *Philosophisches Journal* 9, 1798, S. 126 f.

³² Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, a.a.O., S. 395.

³³ Friedrich Andreas Stroth, Karl Weissenfeld. Ein Lesebuch für Mütter, angehende Erzieher und junge Leute, 2. Tl., Leipzig 1779, S. 31.

³⁴ Ebd., S. 28.

³⁵ Anonym, *Heinrich Goswin eines noch lebenden Mannes Leben und Schicksale*, Stuttgart 1792, S. 4.

Geht man statt dessen von einem dem Individuum innewohnenden gerichteten Entwicklungspotential aus, erhält der Zufall eine Art Zweitmotivation, der zufolge er nicht kurzschlüssig auf eine um Perfektion besorgte Providenz (oder eine diese beerbende Willkür des Erzählers) bezogen zu werden braucht: Zufälle treffen mit der inneren Organisation des Individuums auf eine natürlich vorgegebene Selektivität, mit der sie im Rahmen von deren Vorgaben, also »geordnet«, interagieren. Sie stellen das Material bereit, auf das die Selbst-Bildung zurückgreift, um sich »stufenweise« zu kristallisieren in einem Prozeß, den dann zusätzlich providentielle Verhältnisse eher überdachen denn steuern. Das eröffnet die Möglichkeit, ihn in jener Form einer kontinuierlichen »Entwicklung« zu erzählen, welche laut Dilthey für den Bildungsroman typisch ist: als »Entwicklung . . . wie sie aus Anlagen . . . und aus den Wirkungen der Welt auf diese entsteht«.³⁶ Die Stufenmetapher steht dafür ein, daß Kontinuität und Diskontinuität im Prozeß der Interaktion von »Anlagen« und »Wirkungen der Welt« dann wiederum als Momente *einer* Einheit im Roman veranschaulicht werden können. Jede Stufe »hat einen Eigenwert und ist zugleich Grundlage einer höheren Stufe«;³⁷ der Bildungsroman erzählt eine Abfolge solcher Stufen am Bildungsgang seines Helden bis zur Realisierung eines »Ideal[s]«,³⁸ bis zum »Eintritt in die Welt der Tat«.³⁹ Und er kann sie dann allerdings so plausibel auf ein befriedigendes Ende hin erzählen, wie die zugrundeliegende Bildungskonzeption ihrerseits plausibel ist.

Bekanntlich gilt Dilthey der *Wilhelm Meister* als »schulbildendes« Muster eines dieser Konzeption folgenden Romans, und bis heute pflegt eine Reihe von Interpreten das Bildungsromanparadigma unter Rückgriff auf Goethes *Lehrjahre* zu erläutern. Wir wollen hiervon einmal abweichen und – um es gleich zu sagen: in methodisch-polemischer Absicht – statt des *Meister*-Romans einen vielleicht dritt-, aber eher wohl viertrangig zu nennenden Text als Ausführung des beschriebenen Modells vorstellen. Es mag zwar gute Gründe geben, die *Lehrjahre* als »Goethes Replik auf Rousseau« und als »deutsche[n] *Émile*« zu lesen.⁴⁰ Doch um die wichtigsten dem Bildungsroman zugeschriebenen Eigenschaften *am Text* aufzuweisen, eignet sich auch *Erdmann, eine Bildungsgeschichte*, ein 1801 in

³⁶ Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, a.a.O., S. 259.

³⁷ Ebd., S. 395; zur Bedeutung und Problematik der Stufenmetaphorik vgl. Gerda Röder, *Glück und glückliches Ende im deutschen Bildungsroman. Eine Studie zu Goethes »Wilhelm Meister«*, München 1968, S. 17 ff.

³⁸ Ebd., S. 259.

³⁹ Ebd., S. 258.

⁴⁰ Hans Robert Jauss, *Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno*, in: *Epochenschwelle und Epochenbewußtsein*, hrsg. v. Reinhart Herzog u. Reinhart Koselack, München 1987, S. 257.

drei Bänden erschienenen Werk des Pädagogen Karl Traugott Thieme.⁴¹ Zur Verdeutlichung dieser These wird die Darstellung von Thiemes Text daher im folgenden mit ausgewählten Hinweisen auf Literatur zum Bildungsroman und insbesondere zu *Wilhelm Meister* verknüpft.⁴² Daß *Erdmann* als *Bildungsgeschichte* statt als *Bildungsroman* firmiert, braucht vorab nicht zu irritieren, kann doch ›Geschichte‹ im Kontext der den Roman betreffenden Semantik am Ende des 18. Jahrhunderts als eine Art »Ehrentitel« gelten, mit welchem man anspruchsvolle Exemplare des Genres von solchen abzusetzen sucht, die bloß auf Unterhaltungseffekte zielen.⁴³ Thiemes Ambitionen beschränken sich eben keineswegs darauf, ein Marktinteresse zu bedienen; und in gewisser Weise tut deshalb der Wiener Nachdrucker respektive Plagiator dieses Textes vielleicht sogar recht daran, wenn er den Protagonisten Erdmann auf den Namen ›Wilhelm

⁴¹ [Karl Traugott Thieme], *Erdmann, eine Bildungsgeschichte*. Herausgegeben von dem Verfasser des Sächsischen Kinderfreundes, 3 Bde, Leipzig 1800–1801. Der Roman ist anonym erschienen; zwar nimmt Helmut Germer, *The German Novel of Education 1792–1805. A complete Bibliography and Analysis*, Bern 1968, S. 56 als Verfasser Karl August Engelhardt an; doch spricht für Thiemes Autorschaft, daß von ihm »Der sächsische Kinderfreund« herrührt (vgl. auch die »Nachricht«, auf welche bei Hamberger u. Meusel, Bd. 12, 1808, S. 332 Bezug genommen wird). Über Thieme informieren: Samuel Baur, *Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher*, Leipzig 1790, S. 507ff.; Immanuel Gottlieb Knebel, *Vorarbeiten zu einer unvollständigen Biographie und Charakteristik des Karl Traugott Thieme*, in: *Neue Lausizische Monatsschrift* 1804, 7.–8. Stück, S. 1–37.

Drei Jahre nach der Erstauflage des »Erdmann« erfolgt ein Nachdruck, der sich hinter einer Namensänderung des Helden zu verbergen sucht und insofern auch als Plagiat bezeichnet werden kann: Anonym, *Wilhelm Gradesinns Lebens- und Bildungsgeschichte. Ein Beytrag zur Menschenkunde*, 2 Tle, Wien 1804. Aus der Tatsache des Nachdrucks sollte man allerdings nicht umstandslos auf einen Publikumserfolg des Textes schließen; wenigstens liest man in der Vorrede zu einer wiederum einige Jahre später – mit geändertem Titel – besorgten Neuauflage, daß »der Absatz dieses Buchs nicht den billigen Erwartungen des Verlegers« entsprach. (Karl Traugott Thieme, *Der alte Erdmann, ein Hausspiegel für Aeltern, Erzieher und Lehrer und die es zu werden gedenken; ... Mit einer Vorrede von Johann Christian Dolz*, Bd. 1, Leipzig 1812, S. III.) – In der literarischen Öffentlichkeit scheint der Roman eine zwiespältige Aufnahme gefunden zu haben. In der »Neuen allgemeinen deutschen Bibliothek« wird er als unreif und unmoralisch verworfen; offenbar mißfällt dem Rezensenten das von Thieme propagierte Bildungskonzept, von dem er polemisch behauptet, es untergrabe die »so nöthige Autorität« des Staates (76,2, 1802, S. 457). Außerordentlich zustimmend äußert sich demgegenüber die »Allgemeine Literatur-Zeitung«; hinsichtlich der Form heißt es, das Buch sei »in der edlern Sprache des gemeinen Lebens« abgefaßt; inhaltlich wird es empfohlen, da es geeignet sei, »jungen Menschen die Lehre zu geben, dass sie bey allen Bemühungen etwas zu werden, weniger auf die Hülfe anderer Menschen, als auf die Anwendung ihrer eignen Kräfte rechnen sollen« (Nr. 240 vom 20. 8. 1801, S. 409). – Im folgenden wird aus technischen Gründen der dritte Band der Erstaufl. (»Bd. 3«), der Anfang des Romans aber nach »Wilhelm Gradesinn« (»Bd. 1« u. »Bd. 2«) im fortlaufenden Text zitiert.

⁴² Es versteht sich wohl, daß es dabei in keiner Weise um Vollständigkeit zu tun sein kann.

⁴³ Becker, a.a.O., S. 7.

Gradesinn« umtauft und ihn damit in die Dynastie der Bildungsromanhelden einrückt.

Die Erzählung, welche den Erdmann-Gradesinn in der ersten Person berichten läßt, wie er sich vom Bauernsohn zum Kaufmann bildete, startet mit einer kümmerlichen Ausgangsposition des Helden. Aber gerade weil die äußeren Bedingungen, unter denen er aufwächst, alles andere als solche sind, die seine Bildung begünstigen könnten, gerade deshalb erweist sich an seinem Beispiel, welche Leistungen die Einführung des Bildungskonzepts in den Roman für die Lösung des oben dargestellten Problems erbringt. Zwar schwankt die Erziehung in Erdmanns Elternhaus zwischen ›Laissez-faire‹ und geradezu militaristisch-philanthropischer Strenge, was vom Erzähler als »für die Entwicklung meiner Naturanlagen, folglich für die Bildung zur Menschheit, höchst nachtheilig« beklagt wird (Bd. 1, S. 37). Zwar bleibt die schulische Ausbildung so sporadisch wie unzulänglich und tut ein armseliger Hauslehrer das übrige, »die Entwicklung meiner Anlagen zu hemmen, meine Gefühle abzustumpfen, und meinen Verstand zu verkrüppeln« (Bd. 1, S. 184). Und all das geht am Helden nicht spurlos vorüber; es hemmt und beeinträchtigt, was der Roman als wesentlich darstellt: die Entfaltung *der edlern Menschenkräfte zur freyen Selbstthätigkeit* (Bd. 1, S. 288). Aber weder diese Mißlichkeiten noch die vollends problematische, krisenhafte Zuspitzung des Geschehens, welche den Helden als hilflose Vollwaise umherirren läßt (Bd. 2, S. 109ff.), vermögen die in ihm liegenden ›Keime‹, ›Triebe‹ und ›Kräfte‹ letztlich zu ersticken. Nicht zufällig erinnert es an Diltheys Bemerkung, der Bildungsroman sei »aus der Richtung unseres damaligen Geistes auf innere Kultur« hervorgegangen,⁴⁴ wenn man beobachtet, wie in der Geschichte der Bildung Erdmanns auf äußere Bedrohungen und Mißerfolge eine Emphase des ›Innern‹ antwortet, in welchem das Individuum Halt sucht und findet.

»[D]ann appellirte ich immer ... an mein inneres Gefühl, das mich stets von meinem eigenen Werthe unterrichtete«, so faßt Erdmann-Gradesinn diese seine Strategie zusammen (Bd. 1, S. 39), die nur zu genau mit einer Maxime zeitgemäßer Bildungstheorie übereinkommt: »[D]ie wahre Aufklärung kömmt von innen heraus und nicht von aussen herein ...«. ⁴⁵ Das Innere, die innere Natur wird dieser Maxime entsprechend als eine aller Erziehung vorgeordnete Größe gesehen: »Jedes Kind trägt die Gesetze, wornach es erzogen werden muß, wenn es das werden soll, was seine Natur will, mit sich herum; und nur der ist ein guter Erzieher, der diese Gesetze wahrnimmt und versteht, der die Kinder *von ihrem heiligen In-*

⁴⁴ Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, a.a.O., S. 393.

⁴⁵ Johann Georg Müller, *Briefe über das Studium der Wissenschaften, besonders der Geschichte; an einen helvetischen Jüngling politischen Standes*, Zürich 1798, S. 26.

nern heraus in gebildete Menschen verwandelt.«⁴⁶ Und eben weil dieses Innere der Erziehung vorgeordnet ist, zeitigt das Fehlen des ›guten Erziehers‹ keine unmittelbar und unabwendbar katastrophalen Folgen. Das Individuum ergreift statt dessen die wie immer geringfügigen ihm zuträglichen – zu seiner Disposition stimmenden – Bildungsgelegenheiten und kommt auf diese Weise (obwohl langsamer, obwohl unsteter, als es unter kundiger Förderung geschehen wäre) voran.⁴⁷ Daß sich in diesem Prozeß die entsprechenden Chancen einstellen, welche es zu seiner an Rückschlägen reichen Bildung nutzen kann, rechnet auf der Ebene der erzählten Begebenheiten und Handlungen das Individuum Erdmann der »Güte der Göttlichen Vorsehung« zu (Bd. 3, S. 7), so wie er andererseits ihr Ausbleiben als grausames »Spiel« beschreibt, das »menschliche Einfälle und blinde Zufälle« mit ihm treiben (Bd. 3, S. 4). Seine Eigentätigkeit erscheint in dieser Perspektive dann eher als Ingredienz. Die Position aber, von der aus diese »Geschichte des innern Menschen« (Bd. 3, S. 34) ex post präsentiert wird, hebt gerade die Selbsttätigkeit als konstitutiv hervor, verweist auf Bildung als ›dritte‹, zwischen Zufall und Providenz geschaltete Instanz. Diese Position nimmt zum einen der regelmäßig eingefügte reflektierende Kommentar ein, der rückschauend die je aktuell erzählten Fortschritte, Stillstände, Versäumnisse der Bildung bilanziert. Zum anderen realisiert sie sich in den Text beschließenden »Betrachtungen des Herausgebers«, welche Interpretationsanweisungen für den als authentische Autobiographie fingierten Roman bereithalten (Bd. 3, S. 344ff.). Diesen Anmerkungen zufolge ist Erdmanns Bildungsgeschichte als einziges großes »Ja« zu lesen, mit dem ihr Verfasser die Frage nach der Möglichkeit vernünftiger Ausbildung unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen beantwortet. Damit sei *Erdmann* zugleich eine Zurechtweisung der mit dem *Émile* verbundenen Vorbehalte: »›Aber, hilf ewiger Gott! welche ausserordentliche Talente, welch glückliches Zusammentreffen der Umstände, wieviel künstliche, mühsam zusammengesetzte Anstalten, welcher Aufwand an Zeit und Kräften würde erfordert werden, um einen einzigen *Emil* zu produciren? – und gesetzt, dieß alles wäre da; woher sollen wir die Künstler nehmen, unter deren Augen und Händen eine solche Frucht zur Reife kommen könnte?« – Nein! sagt *Erdmann*, das sind alles unnöthige Bedenklichkeiten! Anlagen muß die Natur freilich geben: denn, wo kein

⁴⁶ Anonym, Bedeutende Winke eines Psychologen über die gewöhnliche Charakterlosigkeit der Menschen, in: *Psychologisches Magazin* 1796, 2. Stück, S. 70.

⁴⁷ Auch Erdmann verhält sich insofern also ganz im Sinne der Annahme Humboldts, ein einmal »erwacht[er]« Charakter »eigne . . . sich von allen Dingen, die auf ihn einwirken, immer von selbst nur das an, was ihm homogen ist« (Wilhelm von Humboldt, Plan einer vergleichenden Anthropologie, in: W. v. H., Werke in 5 Bdn, hrsg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel, Bd. 1, 3. Aufl., Darmstadt 1980, S. 348).

Keim ist; da findet auch keine Entwicklung Statt: Aber, halten wir die Natur für so mißgünstig, daß sie einigen Menschenkindern das Vermögen Mensch zu werden sollte versagt haben?« (Bd. 3, S. 347f.). In der Tat erübrigt sich im Rahmen der Konstruktion dieser *Bildungsgeschichte* der von Rousseau ins Geschehen eingebrachte *gouverneur*. Zwar tauchen – in Gestalt eines Predigers und eines Kaufmanns, also nicht als professionelle Pädagogen – durchaus Figuren auf, die als Erzieher fungieren; doch sie tun das explizit nur unter der Voraussetzung, daß der Held ihnen mit seinem Bildungsstreben und seinen Vervollkommnungsaktivitäten bewußt entgegenkommt. Auf diese Weise führt der Text vor Augen, daß jeder »sich selbst bilden«, seine Anlagen »entwickeln« und sie »von Stufe zu Stufe erhöhen« könne. »Die einzige, aber unerläßliche Bedingung ist *sein eigener Wille*, deßen *Freiheit* durch Nichts eingeschränkt werden – weder *kann* noch *soll*« (Bd. 3, S. 349). Kontinuierliche Entfaltung einer prästabilierten Identität tritt an die Stelle der zufallsabhängigen diskontinuierlich-perfektiblen Drift, welche unter dem Vorzeichen von Rousseaus anthropologischem Theorem als Normalfall gedacht werden mußte.

Selbstverständlich blieb es den Zeitgenossen keineswegs verborgen, daß diese Lösung auf einer tautologischen (oder, wenn man will, paradoxen)⁴⁸ Formel beruhte. Im Gegenteil wählten gerade Befürworter des Konzepts in ihren Verlautbarungen prononciert eine Form, in welcher dies unübersehbar wurde: »[U]ns selbst, zu uns selbst, auszubilden«, so fordert Herder in einer Bückeburger Predigt.⁴⁹ »[M]ich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden«, läßt Goethe seinen Helden Wilhelm Meister zitieren.⁵⁰ »Immer mehr zu werden was ich bin, das ist mein einziger Wille«, hat Schleiermacher als Leitsatz der »inneren Bildung« aufgestellt.⁵¹ Es gehört ja gerade zur Attraktivität des Gedankens, daß das, was gebildet werden soll, dieser Bildung vorhergeht und sich durch ihren »stufenweise« fortschreitenden Gang hindurch bewahrt: »Wenn auch auf eine höhere Stufe der Vollkommenheit der menschliche Geist, durch Ausbildung und Uebung seiner mannichfaltigen Kräfte, sich emporschwingt, so verliert er doch keine

⁴⁸ Vgl. Niklas Luhmann, Tautologie und Paradoxie in den Selbstbeschreibungen der modernen Gesellschaft, in: *Zeitschrift für Soziologie* 16, 1987, S. 170.

⁴⁹ Johann Gottfried Herder, Von den Schranken und Mißlichkeiten bei der Nachahmung auch guter Beispiele und Vorbilder. Den 12. Januar 1772, in: J. G. H., a.a.O., Bd. 31, 1889, S. 186; zum Stellenwert dieses Textes in Herders Werk vgl. Stahl, a.a.O., S. 108ff. u. 38ff.

⁵⁰ Johann Wolfgang von Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre, in: *Goethes Werke*, Hamburger Ausgabe, hrsg. v. Erich Trunz, Bd. 7, 9. Aufl., München 1977, S. 290; vgl. zur Interpretation: Erläuterungen und Dokumente zu Johann Wolfgang Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre, hrsg. v. Ehrhard Bahr, Stuttgart 1982, S. 58ff.

⁵¹ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, *Monologen*. Eine Neujahrsgabe, Darmstadt 1953, S. 48.

seiner ursprünglichen Neigungen, Triebe oder Empfindungen.«⁵² Wenn man sich derart offen zur Tautologie bekennt, dann liegt es nahe, daß sich eben darauf bezogen Kritik anmeldet. *Erdmann, eine Bildungsgeschichte* registriert das genau; ihr fiktiver Herausgeber nimmt, um sie abzufertigen, eine solche Kritik in seinen Kommentar auf: »Das heißt sich in einem Zirkel drehen, sagen die Gegner. Was brauchte der Mensch sich erst zu bilden, wenn ihm das, was er durch Bildung gewinnen soll, schon von der Natur gegeben wäre?« (Bd. 3, S. 350). Das Gegenargument ist so simpel wie schlagend: Es ist der Roman selbst, der die Geschichte von Erdmanns Bildung bietet. Die Tautologie ist gerechtfertigt, weil der mit ihr gegebene Zirkel sich öffnen läßt und fruchtbar wird, indem er Bildung als Geschichte für das einzelne Individuum organisierbar und zugleich für es selbst und andere erzählbar werden läßt. Alle »metaphysischen Beweise« haben an dieser Stelle zu schweigen, die Einwürfe gegen die Bildungsmetaphysik gelten mit dem Hinweis auf die von ihr ermöglichten, so reichen wie konsistenten Bildungsgeschichten als beantwortet (Bd. 3, S. 351).

Hat man die Vorstellung der ›Selbst‹-Ausbildung akzeptiert, führt das Konzept auf der Ebene von Bildungsgeschichten allerdings erstaunlich weit – und zwar nicht zuletzt deshalb, weil sich so eine weitgehend bruchlose ›Versöhnung‹ von Individuum und Gesellschaft plausibel vor- und darstellen läßt. Daß nämlich jenes *in sich* den Platz entdeckt, den diese für es vorgesehen hat, macht die im 18. Jahrhundert besonders von den Philanthropen stark betonte, ja bis zur Aporie gesteigerte Dichotomie von (individueller) Vervollkommnung und (gesellschaftlicher) Brauchbarkeit hinfällig.⁵³ Die Alternative löst sich in Wohlgefallen auf; denn das Individuum kommt nun in die Lage, sich *zu etwas* zu bestimmen nicht durch Reaktion auf ›arbiträre‹ äußere Gegebenheiten, sondern *durch Reaktion auf sich selbst*. So Erdmann, an dessen Knabenspielen man schon gewahr werden kann, daß die Natur »den ersten Keim des *Erwerbtriebes*« in ihn gelegt hat (Bd. 1, S. 55). Allen Hindernissen zum Trotz wird er im Zuge seiner Selbstvervollkommnung diesen Keim zur Entfaltung bringen und ausbilden, um schließlich den Beruf des Weinhändlers zu ergreifen und in den Kaufmannsstand einzutreten.⁵⁴ Damit führt der Roman – ganz so, wie

⁵² Daniel Gottlieb Gebhard Mehring, *Der Philosoph im Walde oder über Vaterlandsiebe und Bürgertreue*. Ein philosophischer Roman, Berlin 1796, S. 67.

⁵³ Niklas Luhmann, *Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft*. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus, in: N. L., *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 2, Frankfurt/M. 1981, S. 105–194.

⁵⁴ Man wird sich hier an die in Wilhelm Meisters Kindheit angelegten Hinweise auf seine späteren Bildungs- und Ausbildungsrichtungen erinnern; vgl. zur Schauspielleidenschaft: Friedrich A. Kittler, *Über die Sozialisation Wilhelm Meisters*, in: *Dichtung als Sozialisations-spiel*, hrsg. v. F. A. K. u. Gerhard Kaiser, Göttingen 1978, S. 74f.; zum Motiv für das

Dilthey es später beschreiben und fordern wird – »die Geschichte eines sich zur Tätigkeit bildenden Menschen«⁵⁵ zwanglos bis zu jenem Punkt, an welchem er »sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird«,⁵⁶ »bis dahin, wo er wirken und in die Welt eingreifen soll«. ⁵⁷ Das Ende der *Bildungsgeschichte* kann mit Fug und Recht harmonisch genannt werden, denn die ständische Bestimmung, die dem Helden zuteil wird, ist zugleich seine ganz private Selbstbestimmung. Die Verknüpfung von beidem wird durch eine Ehe bekräftigt; und bei der Heirat geben sich wiederum private Liebe und gesellschaftliche Norm die Hand. Der Erzähler kommentiert: »So lange der Mensch unverheiratet ist, geht er; aber nun steht er. Bisher war er wandelnd, fortschreitend; Nun erst, durch die Verbindung mit dem Weibe tritt er in einen *Stand*« (Bd. 3, S. 337). Daß dieses Telos erreicht wird, ist Resultat von Bildung, die sich zwanglos-natürlich in die gesellschaftliche Ordnung einfügt.⁵⁸ Mit ihm beschließt Erdmann, als wolle er einem Rat Blanckenburgs gehorsam Folge leisten,⁵⁹ die Geschichte seiner Bildung.

Auf fatale Weise entspricht diese somit – wenigstens oberflächlich – jenem Romantyp, von welchem es in der Nachschrift von Hegels *Vorlesungen über die Ästhetik* abschätzig heißt, er vermöge nichts weiter zu zeigen als die immer wieder notwendige Bequemung abenteuerlicher Ambitionen in die Prosa der modernen Wirklichkeit: »Denn das Ende solcher Lehrjahre besteht darin, daß sich das Subjekt die Hörner ablauft, mit seinem Wünschen und Meinen sich in die bestehenden Verhältnisse und die Vernünftigkeit derselben hineinbildet, in die Verkettung der Welt eintritt und in ihr sich einen angemessenen Standpunkt erwirbt. Mag einer auch noch soviel sich mit der Welt herumgezankt haben, umhergeschoben worden sein, zuletzt bekommt er meistens doch sein Mädchen und irgendeine Stellung, heiratet und wird Philister so gut wie die anderen auch . . .«. ⁶⁰ So sehr diese Feststellungen sachlich auf den von Erdmann am

Einschlagen der Wundarztlaufbahn: Hannelore Schläffer, *Wilhelm Meister*. Das Ende der Kunst und die Wiederkehr des Mythos, Stuttgart 1980, S. 128 u. 154ff.

⁵⁵ Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, a.a.O., S. 394.

⁵⁶ Ebd., S. 393f.

⁵⁷ Ebd., S. 405.

⁵⁸ Was nicht ausschließt, diese Art natürlichen Zusammenstimmens einer providentiell agierenden ›invisible hand‹ zuzuschreiben – wie es zur Topik von Theodizee-Argumentationen gehört (vgl. z. B. Christian Nicolaus Naumann, *Realitäten*, in: C. N. N., *Schriften aus dem Gebiete des eigenen Nachdenkens mit Geschmack und Empfindung*, Weisenfels u. Leipzig 1772, Bd. 2, S. 348f.); auch Wilhelm Meister aktiviert diesen Topos (Goethe, a.a.O., S. 502).

⁵⁹ Blanckenburg, a.a.O., S. 395.

⁶⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Vorlesungen über die Ästhetik*, in: G. W. F. H., *Werke*, hrsg. v. Eva Moldenhauer u. Karl Markus Michel, Bd. 14, Frankfurt/M. 1970, S.

Ende des Romans erreichten Status zutreffen, greifen sie doch am den Roman organisierenden Bildungskonzept vorbei. Nicht nur *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, sondern auch die vorliegende *Bildungsgeschichte* ist nämlich auf diese Weise wenigstens insofern nicht adäquat beschrieben, als auch für Erdmann das mit dem Eintritt in den gesellschaftlichen Stand erreichte Telos wiederum nur eine ›Stufe‹, wenn auch eine wesentliche, darstellt. In Erdmanns eigenen Worten: »Hier schließe ich die Geschichte meiner Bildung. Nicht, als ob ich auch das Geschäft meiner Bildung geschlossen hätte, sondern, weil die Veränderungen, die von dieser Zeit an in mir vorgingen, zu wenig in den äußeren Sinn fallen, als, daß sie durch Erzählung interessant werden könnten« (Bd. 3, S. 343). Das Ende der Geschichte ist also keineswegs das Ende der Bildung. Diese ist als ein per se unabschließbarer, unendlicher Prozeß der Vervollkommnung zu denken,⁶¹ in dem einerseits die Seele des Individuums selbst über den Tod hinaus begriffen ist⁶² und der andererseits seine Fortsetzung im Fortschreiten der Menschheit als ganzer findet, für welche die Welt eine »stets dauernde Bildungsschule« darstellt.⁶³ Die harmonisierende Tendenz solcher Auslegung jedweder Biographie als unendlicher Bildungsgang ist mitunter schon von unmittelbar zeitgenössischer Kritik als wohlfeile Kos-

220. Es ist üblich geworden, diese Stelle im Kontext von Bildungsroman- und insbesondere »Wilhelm Meister«-Interpretationen zu zitieren (vgl. z. B. Rolf Grimminger, Löcher in der Ordnung der Dinge: Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre, in: R. G., Die Ordnung, das Chaos und die Kunst, Frankfurt/M. 1986, S. 204ff.); und ist dieser Zusammenhang erst einmal hergestellt, fällt es dem Philologen nicht schwer nachzuweisen, daß der Philosoph ein schlechter Leser sei. Vielleicht wäre es sinnvoller, einmal zu erwägen, ob das Diktum nicht bereits »von Haus aus« auf »Erzählstrukturen, wie sie nur mehr für den Trivialroman der ... Zeit Gültigkeit haben«, gemünzt sein könnte (Rolf Selbmann, Der deutsche Bildungsroman, Stuttgart 1984, S. 17).

⁶¹ Vgl. als typischen bildungstheoretischen Beleg Karl Heinrich Ludwig Pölit, Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt, Leipzig 1806, 1. Tl., S. 1 f. und für eine entsprechende Interpretation der »Lehrjahre« Röder, a. a. O., S. 75 f.

⁶² Vgl. Stroth, a. a. O., 2. Tl., S. 34; daß bei Goethe der Entelechie der Monade eine zumindest »bedingte« Unsterblichkeit zugeschrieben wird (Dorothea Lohmeyer, Faust und die Welt. Der zweite Teil der Dichtung. Eine Anleitung zum Lesen des Textes, München 1977, S. 18), kommt ganz mit dieser zeitgenössischen Bildungsvorstellung überein.

⁶³ Joseph Hillebrand, Versuch einer allgemeinen Bildungslehre, wissenschaftlich dargestellt aus dem Principe der Weisheit für Gelehrte und Gebildete, Braunschweig 1816, S. 150; vgl. auch die überschwenglichen Formulierungen des Christian Ludwig Funk, Ueber die Perfektibilität des Menschen, in: Materialien für alle Theile der Amtsführung eines Predigers, nebst praktischer Anweisung, dieselben, dem Bedürfnisse unserer Zeiten gemäß, zu gebrauchen, hrsg. v. einigen Freunden der praktischen Theologie, Bd. 2, 1. H., Leipzig 1797, S. 74 f.

metik abgetan worden.⁶⁴ Das konnte den Erfolg des Modells nicht hindern; besonders in ›bildungsbürgerlichen‹ Kreisen⁶⁵ scheint man keine andere, überzeugungskräftigere Alternative zu Rousseaus beunruhigender und unbequemer *perfectibilité*-Konzeption gesehen zu haben.

Nun sollte man kein großes Aufheben von dem Nachweis machen, der sich in der bisherigen Darstellung en passant ergeben hat, daß nämlich manche Gedankenfiguren, welche mitunter Herder, Humboldt oder Goethe als genuines Eigentum zugeschrieben werden, sich auch – und womöglich prägnanter – bei einigen ›autores minores‹ finden lassen. Das ist vielmehr vor dem Hintergrund einer vornehmlich auf kanonische Autoren hin organisierten Forschung ein leicht verständlicher, erwartbarer Befund.⁶⁶ Zudem soll von den betreffenden Bildungsvorstellungen in unserem Kontext ja nur deshalb gehandelt werden, weil ihre Bedeutung für die Form des Romans als Bildungsroman von Interesse ist. Auch in dieser Hinsicht dürften freilich Zweifel aufkommen, welchen Gewinn die Lektüre von Thiemes Werk einträgt. Nach allem, was hier zu diesem Text gesagt worden ist, wird man wohl kaum die Behauptung erwarten, er müsse aufgrund seiner ästhetischen Qualitäten der Vergessenheit entrissen werden. Wie ist es dann zu rechtfertigen, diesen Text dennoch aus den Untiefen, in denen er sich abgelagert hat, aufzustöbern; was ist aus ihm zu lernen? Die Antwort kann offenbar nur lauten: Gerade weil in diesem Fall jeder Versuch einer Revision des Lektürekansons von vornherein lächerlich wäre, erlaubt, ja fordert die *Erdmann*-Lektüre eine Befragung des Bildungsromankonzepts als Moment des Kanons der literaturwissenschaftlichen Begriffe. Die Brisanz des Textes liegt darin, daß man ja wohl ernsthaft erwägen muß, ob es sich nicht um einen – und vielleicht besonders ›gelungenen‹ – Bildungsroman handelt.

Denn dem aufmerksamen Leser wird kaum entgangen sein, daß die

⁶⁴ »In Neapel bindet man dem Sackesel einen langen Stock zwischen die Ohren, an dem vorn eine Ananas steckt. Wie da der Esel aus Leibeskräften läuft, seine Lieblingsfrucht zu erschnappen! Und das Thier ist warlich so dumm nicht; es profitirt zwei positive Güter, den Geruch und die ewige Hoffnung, und ein negatives dazu, das Ersparen der Schläge« (Georg Christoph Kellner, Liebe auf den verschiedensten Stufen ihrer Reinheit und Würde. Vom Verfasser der Edle Griechen, 2. Tl., Leipzig u. Elberfeld 1802, S. 13). Der Zusammenhang dieser Bemerkung ist signifikant. Ein abgeklärter Zyniker rechtfertigt so seine »theatralische Selbsttäuschung« (ebd., S. 12), welche in seiner Liaison mit einer jungen Schauspielerin namens Mariane besteht.

⁶⁵ Vgl. Georg Stanitzek, Arztbildungsromane. Über ›bildungsbürgerlichen‹ Umgang mit Literatur zu Beginn des 19. Jahrhunderts, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (forthcoming).

⁶⁶ Allerdings hat mit der Monographie von Stahl, a. a. O., wohl nicht zufällig eine Untersuchung die Bildungsromanforschung erheblich vorangebracht, welche die Kanongrenze eben nicht respektiert.

vorgestellte *Bildungsgeschichte* in der Tat auf verblüffende Weise nahezu sämtlichen Kriterien entspricht, welche gewöhnlich zum ›harten Kern‹ von Bildungsromandefinitionen rechnen. Offensichtlich nähert sich dieser Roman dem Ideal der Erzählung eines gelingenden Bildungsgangs in weit reinerer Form, als es etwa dem *Agathon* oder den romantischen Romanen aus der ›Schule‹ des *Wilhelm Meister* nachzusagen wäre – von so problematischen Fällen wie *Anton Reiser* oder *William Lovell*⁶⁷ hier ganz zu schweigen. Sogar für die im Anschluß an Dilthey nicht selten als ›Prototyp‹ des Genres apostrophierten *Lehrjahre* Goethes läßt sich Analoges behaupten. Hat etwa Dilthey selbst festgehalten, Goethes Roman liege eine »unendliche nie rein auflösbare Aufgabe« zugrunde,⁶⁸ und konnte in seiner Nachfolge, doch in weit harscherem Ton, gar moniert werden, die »Idee« der *Lehrjahre* (nämlich zu zeigen, »wie weit es der Mensch, abgesehen von allen positiv religiösen Motiven, bloß durch jene ihm von der Natur eingepflanzte Urreligion zu bringen vermag«) sei »nur mangelhaft durchgeführt«⁶⁹ – so ist man nach der Lektüre von *Erdmann, eine Bildungsgeschichte* versucht, auf diesen Text als ›reine Auflösung‹ und ›vollkommene Durchführung‹ zu verweisen. Oder anders formuliert: Zwar mag heute beim Studium der ›großen‹ Bildungsromane der Eindruck entstehen, daß deren Helden gerade nicht ›von sich aus‹ zu ihrer schließlichen Lebensform finden; doch ist es wohl voreilig, daraus den Schluß auf eine »reflexive Kraft« des Genres zu ziehen, welche »die Verwirklichung einer widerspruchsfreien Intention nicht zuläßt«.⁷⁰ Denn Thiemes Roman läßt Erdmann seinen Weg von sich aus gehen und von sich aus finden – im Zuge eines Selbstbestimmungs- und Selbstbildungsprozesses.⁷¹ Er führt ihn zur »Synthese einer persönlichen und allgemeinen höchsten Ordnung«,⁷² wie sie dem klassischen Bildungsroman gemäß sein soll, er verwirklicht die »Harmonie des Individuums mit der Gesellschaft«.⁷³ Selbst

⁶⁷ Jenen hat man als ›Anti-‹, diesen als ›Verbildungsroman‹ bezeichnet; vgl. Köhn, a.a.O., S. 60.

⁶⁸ Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, a.a.O., S. 259.

⁶⁹ Heinrich Keiter u. Tony Kellen, *Der Roman. Geschichte, Theorie und Technik des Romans und der erzählenden Dichtkunst*, 3., verb. u. verm. Aufl. der *Theorie des Romans*, Essen-Ruhr 1908, S. 66.

⁷⁰ Klaus-Dieter Sorg, *Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann*, Heidelberg 1983, S. 206.

⁷¹ Müssen wir hinzufügen, daß, ließe man sich auf »Erdmanns« literarisches Niveau herab, man wohl hinreichend viele ›Brüder‹ finden würde?

⁷² Otto Stoessl, Adalbert Stifters »Nachsommer«, in: O. S., *Lebensform und Dichtungsform. Essays*, München u. Leipzig 1914, S. 169.

⁷³ Hermann August Korff, *Geist der Goethezeit. Versuch einer ideellen Entwicklung der klassisch-romantischen Literaturgeschichte*, 2. Tl.: *Klassik*, Leipzig 1930, S. 342; vgl. auch Hans Heinrich Borchardt, *Der deutsche Bildungsroman* [1941], in: *Zur Geschichte des deut-*

wenn man nach jenem »biologischen Entwicklungsbegriff, der auch die moralischen Wirklichkeiten zu umgreifen vermag«, Ausschau hält, wie ihn Günther Müllers »morphologische« Interpretation des *Wilhelm Meister*-Romans für wesentlich hält,⁷⁴ wird man ja im *Erdmann* fündig. Doch wie genau dieser, anders als jener, dem zugrunde gelegten Begriff entspricht, zeigt sich nicht nur darin, daß Thiemes Erzählung keiner Mariane bedarf, von der sich etwa sagen ließe, »daß sie dem Roman zum Opfer geworden« sei.⁷⁵ Keine Mignon und kein Harfner weit und breit! Und es kann überhaupt nicht die Rede davon sein, daß hier, wie Karl Schlechta drastisch zuspitzend den *Wilhelm Meister* interpretiert hat, »über den Machinationen der Sittlich-Klugen ... das Désastre schlechthin« herrsche.⁷⁶ Der im vorgestellten Text waltende Optimismus wird weder durch »Spielarten mißglückter Bildungsgestalten« noch durch Hinweise auf die Bildung vereitelnden »dunklen Mächte« getrübt,⁷⁷ mit denen Goethes Roman nicht geizt. Als Erzählung von einem Zuschnitt, der wirkt, als sei er anhand der einschlägigen Kriterien gewonnen, bietet *Erdmann* also einer Interpretation als Bildungsroman deutliche Vorteile – die hier freilich nur um den Preis eines beträchtlichen Nachteils: daß es sich um einen über alle Maßen redundanten Text handelt, zu haben sind.

Wahrscheinlich werden Freunde des Genres zu dessen Verteidigung gegenüber einem solchen Argument – und mit gewissem Recht – geltend machen, so sei es nicht gemeint gewesen. Zwar haben wir bereits eingeräumt, daß sich Thiemes Roman selbstverständlich keinesfalls mit Goethes unvergleichlich reichem und komplexen Text zu messen vermag, der den Bildungsromanbegriff von Anfang an zu fassen suchte. Doch ließe sich weiterhin einwenden, daß unsere Abhandlung in ihren Bezügen auf Diltheys Definitionen bislang in irreführender Weise selektiv verfahren sei. Enthalten doch diese selbst einen markanten Hinweis auf die Qualität des *Meister* als Bildungsroman, den unsere Argumentation vorläufig ausgespart hat. Gleichen wir diesen Mangel nunmehr aus. Unmittelbar nachdem der Gegenstand der *Lehrjahre* – und also auch der ihnen folgenden ›Schule‹ – mit »menschliche Ausbildung in verschiedenen Stufen, Gestal-

ten Bildungsromans, hrsg. v. Rolf Selbmann, Darmstadt 1988, S. 218ff. sowie – im Anschluß an Georg Lukács' »Theorie des Romans« – Jacobs, a.a.O., S. 18ff.

⁷⁴ Günther Müller, *Gestaltung-Umgestaltung in Wilhelm Meisters Lehrjahren* [1948], in: G.M., *Morphologische Poetik. Gesammelte Aufsätze*, hrsg. v. Elena Müller, Darmstadt 1968, S. 425.

⁷⁵ Friedrich Schiller an Goethe, 2. 7. 1796, in: *Der Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe. Nach den Handschriften des Goethe- und Schiller-Archivs* hrsg. v. Hans Gerhard Gräf u. Albert Leitzmann, Frankfurt/M. u. a. o.J., Nr. 180, S. 161.

⁷⁶ Karl Schlechta, *Goethes Wilhelm Meister*, Frankfurt/M. 1953, S. 219.

⁷⁷ Gerhart Mayer, *Wilhelm Meisters Lehrjahre. Gestaltbegriff und Werkstruktur*, in: *Goethe-Jahrbuch* 92, 1975, S. 158f.

ten, Lebensepochen« angegeben ist, heißt es in *Leben Schleiermachers*: »Und über den dargestellten Gestalten erhebt das Auge sich zu dem Darstellenden; denn viel tiefer noch als irgendein einzelner Gegenstand wirkt diese künstlerische Form des Lebens und der Welt.«⁷⁸ Zweifellos ist nun der Begriff »dieser« Form in einem anderen Sinn als dem der oben erläuterten zu verstehen. Dort wurde die das Genre charakterisierende Form – sicher in Einklang mit den in der Bildungsromanforschung besonders virulenten Bestimmungen Diltheys – zunächst als mit dem »dargestellten« Gegenstand selbst gegebene Erzählweise identifiziert: als Darstellungsform, welche im Roman dem auf Rousseau antwortenden Bildungskonzept der Epoche Rechnung zu tragen und den Bildungsprozeß der »Gestalt« des Helden auf eine diesem Konzept gemäße Weise zu organisieren erlaubt, indem sie nämlich dessen Bildungsweg kontinuierlich von »Stufe« zu »Stufe« bis zu einem befriedigenden Abschluß darlegt. Es ist wohl kaum zu bestreiten, daß dem zuletzt gegebenen Zitat zufolge die Bedeutung dieser Seite der Sache wenn nicht abzuwerten, so doch zu relativieren sein könnte. Sofern die Kunstform sich in den »dargestellten Gestalten« realisiert, kommt sie aus der Perspektive der hier nachgetragenen Aussage gesehen nur als Thema oder Stoff in Betracht. Statt dessen soll das Interesse der »künstlerischen Form« als Objektivation des »Darstellenden« gelten.⁷⁹ Wenn es auf die Beobachtung von dessen »Darstellung« ankommt, wie ist dann aber deren Verhältnis zur Ebene des »Dargestellten« zu denken? Wie ist diese Distinktion verfaßt, und welche Konsequenzen sind daraus für den Gattungsbegriff zu ziehen? Stellt man die Frage so, ist eine Deutungsvariante von vornherein auszuschließen: Man könnte ja interpretieren, einerseits habe der Bildungsroman eben eine Bildungsgeschichte im beschriebenen Sinn zu bieten, doch sei dies nur notwendige, keine hinreichende Bedingung; erfüllt würden die Gattungskriterien erst dann, wenn es sich andererseits um einen ästhetisch gelungenen Text handle. Ein solcher Ansatz hieße, die Bestimmung des Genres mit derjenigen der ästhetischen Qualität zu verknüpfen, und wäre mithin methodisch unzulässig. Es liegt daher nahe, die Hypothese zu erproben, daß Dilthey mit der Betonung der Bedeutung des »Darstellenden« jene von Friedrich Schlegel ausgehende Tradition der *Wilhelm Meister*-Lektüre in den Begriff des Bildungsromans einzubringen sucht, in der immer wieder die Ironie des Erzählers als für die Verfassung des Textes konstitutive Formbestimmung herausgestellt worden ist.

⁷⁸ Dilthey, *Leben Schleiermachers*, a.a.O., S. 299.

⁷⁹ Wir lassen damit die von Jacobs u. Krause, a.a.O., S. 25 gegebene Deutung außer acht, die Leistung des »Darstellenden« liege in der »Idealisierung« des »Dargestellten« – ginge man davon aus, wäre der folgende Versuch einer Differenzierung von »Erdmann« und »Wilhelm Meister« hinfällig.

Gesetzt diesen Fall, scheint sich unser Ansinnen, mit dem Hinweis auf *Erdmann-Gradesinn* einen Beitrag zur Bildungsromanforschung zu leisten, nicht nur zu erübrigen, sondern zu verbieten. Doch abschließend soll gezeigt werden, daß auch und gerade dann, wenn der Ironiebegriff zum – »zusätzlichen« – Kriterium erhoben wird, eine Besinnung auf Romane wie denjenigen Thiemes geeignet ist, die Problematik sowohl des Bildungsromanbegriffs als auch einer diesem Begriff folgenden Textinterpretation zu erhellen. An der ironischen Distanz, welche den Erzähler der *Lehrjahre* von den auf der Ebene des Dargestellten erzählten »Lehrjahren« trennt, mangelt es in *Erdmann, eine Bildungsgeschichte* allerdings fast vollständig. Was Erdmann in der ersten Person über seine Geschichte vorzubringen weiß, entspricht, wie wir gesehen haben, nur zu genau den üblichen Angaben zum Bildungsromanmodell – jenen »Formbestimmungen« also, welche relativ zur hier in Frage stehenden Darstellungsironie jetzt wohl »inhaltlich« zu nennen wären.⁸⁰ Zwar ist natürlich der Erzähler mit dem Individuum, von dem er Bericht gibt, keineswegs identisch; an jenem Fall etwa, in welchem der sich bildende Erdmann sich auf Zufall und Vorsehung beruft, während der Erzähler sein Verhalten als Moment des sich vollziehenden Bildungsprozesses darstellt, läßt sich das leicht vor Augen führen. Doch dieser erzählte Bildungsprozeß ist ja als die dem Bildungsbegriff genügende »dargestellte Gestalt« zu begreifen. Von ihr unterscheidet oder »emanzipiert« sich der Erzähler nicht. Und als sollte die damit gegebene Differenzlosigkeit gegen jeden Zweifel abgesichert werden, bringen die den Roman beschließenden »Betrachtungen des Herausgebers« die Erzählung auf den wiederum identischen Begriff. Wenn also, mit Dilthey zu sprechen, bei der Lektüre dieser Bildungsgeschichte »das Auge sich zu dem Darstellenden erhebt«, erblickt es dort jeweils die gleiche »Gestalt«. Die damit gegebenen Verhältnisse sind es aber, welche einer inhaltlichen Deutung als Bildungsroman so außerordentlich entgegenkommen: Man braucht hier nicht die eine Selbstinterpretation des Verfassers⁸¹ gegen eine andere⁸² auszuspielen. Zudem ist es nicht notwendig, zur Stützung einer entsprechenden Darstellung auf umliegende, im Entstehungszeitraum

⁸⁰ Vgl. Ulrich Schödlbauer, *Kunsterfahrung und Weltverstehen. Die ästhetische Form von »Wilhelm Meisters Lehrjahre«*, Heidelberg 1984, S. 44.

⁸¹ Etwa Goethes Kommentar, die »Lehrjahre« schienen »nichts anderes sagen zu wollen, als daß der Mensch, trotz aller Dummheiten und Verwirrungen, von einer höheren Hand geleitet, doch zum glücklichen Ziele gelange« (Johann Peter Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*, m. e. Einführung hrsg. v. Ernst Beutler, München 1976, S. 142 [18. 1. 1825]).

⁸² Etwa Goethes Auskunft, die Mignon-Darstellung der »Lehrjahre« sei nicht als Episode zu beurteilen, »da doch das ganze Werk dieses Charakters wegen geschrieben sei« (Kanzler Friedrich von Müller, *Unterhaltungen mit Goethe*, m. Anmerkungen versehen u. hrsg. v. Renate Grumach, München 1982, S. 16 [29. 5. 1814]).

verfaßte bildungstheoretische Schriften des Romanautors zurückzugreifen. Zwar ließe sich Karl Traugott Thiemes gleichzeitig mit der zitierten *Bildungsgeschichte* neu aufgelegtes *Buch für bildungsbeflissene Jünglinge* in dieser Hinsicht befragen,⁸³ und es gäbe reichlich Auskunft. Aber die wäre überflüssig, setzt doch insbesondere das *im fraglichen Text selbst* vorgesehene ›Herausgeber‹-Nachwort einer Interpretation keinerlei Widerstand entgegen, welche an der Bildung des Romanpersonals die Kriterien für einen Bildungsroman abfragt.

Hier ist nicht der Ort zu diskutieren, ob und inwiefern etwa in Goethes *Lehrjahren* insbesondere der Weg des Titelhelden fruchtbar im Sinne des – auch in Thiemes *Bildungsgeschichte* realisierten – Bildungskonzepts verstanden werden kann. Das mag so sein, es spricht manches dafür. Doch wie ist eine Interpretationspraxis einzuschätzen, welche sich dem Nachweis widmet, bei *Wilhelm Meister* – wir bleiben bei unserem Beispiel – handle es sich *deshalb* um einen besonders gelungenen, ja das Genre gründenden Text? Sicher lassen sich »[t]rotz begründeter Bedenken ... Überlegungen aus Goethes morphologischen Schriften« heranziehen,⁸⁴ um eine Deutung zu erhärten, welche die oft zitierten Bildungsabsichten des Helden – »mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden«⁸⁵ – als »strukturbestimmend« für den gesamten Roman erweisen will.⁸⁶ Auch läßt sich im Zuge einer Rettung des Romans als »Standardwerk der klassisch-humanistischen Bildungsidee«⁸⁷ darauf beharren, daß der Erzähler »seine Wertung der jeweiligen Entwicklungsstufen Wilhelms an dem Leitbild eines ganzheitlich-gestalthaften, ausgewogen in sich ruhenden Menschentums« orientiere und der Text daher als Exemplar eines »geglückten Bildungsromans« zu lesen sei.⁸⁸ Aber was ist damit gewonnen? Heißt das nicht, *Wilhelm Meister* auf eine Weise zu lesen, als gälte es, ihn um jenes Nachwort des ›Herausgebers‹ zu ergänzen, das in Goethes Bildungsroman – darin eben anders als Thiemes *Bildungsgeschichte* – mit gutem Grund fehlt? Sollte Goethes statt Thiemes Roman als musterhafter

⁸³ Karl Traugott Thieme, *Aufmunterungen zum vernünftigen Denken und Handeln. Ein Buch für bildungsbeflissene Jünglinge*, neue Ausgabe, Leipzig 1801.

⁸⁴ Hans Dietrich Irscher, *Beobachtungen zum Problem der Selbstbestimmung im deutschen Bildungsroman am Beispiel von Goethes Roman »Wilhelm Meisters Lehrjahre«*, in: *Jahrbuch des Wiener Goethe-Vereins* 86–88, 1982–1984, S. 171; bei den zitierten Bedenken handelt es sich um diejenigen von Kurt May, »Wilhelm Meisters Lehrjahre«, ein Bildungsroman?, in: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 31, 1957, S. 1–37.

⁸⁵ Siehe oben, Anm. 50.

⁸⁶ Irscher, a.a.O., S. 137.

⁸⁷ Mayer, a.a.O., S. 142; die Argumentation dieses Aufsatzes erweist dann die »Bekanntnisse einer schönen Seele« als »Bildungsroman in nuce« (ebd., S. 143).

⁸⁸ Ebd., S. 163 f.

Bildungsroman begriffen werden, wäre es zunächst wohl sinnvoller, danach zu fragen, worin jener von diesem abweicht.⁸⁹ Es wäre dann etwa auf die »eigentümliche Ungewißheit der Bewertung des Erzählten und die Reflexion des Erzählers«⁹⁰ als Momente der Komplexität des Textes zu verweisen, welche über das vorgestellte simple Romanschema so erheblich hinausgeht, daß dieses – führt man sich Thiemes geradlinige Erzählung vor Augen – geradezu konterkariert wird. Bildungsroman wäre der Roman dann nicht trotz, sondern wegen seiner in mannigfachen Facetten gebrochenen ironischen Abweichung vom Bildungsromanmodell zu nennen.

So zu verfahren, setzt allerdings voraus, den aus Diltheys Bemerkung über den ›Darstellenden‹ – möglicherweise gegen deren Intention – extrapolierten Ironiebegriff in die Reihe der für das Genre wesentlichen Kriterien aufzunehmen. Und man wird zögern, diesem Vorschlag zu folgen. Wenn zur ›Erfüllung‹ der Gattung vom Bildungsroman die Komplexität eines ironischen Textes gefordert würde, hätte dies nämlich Konsequenzen, welche seinen Status als Gattung gerade gefährdeten. Denn es ist dann ja nicht einfach darum zu tun, daß etwa dem zugrundeliegenden Bildungskonzept widerstrebende Verläufe, Perspektiven und Wertungen im Roman hinzugesellt würden und so dessen – analog dem Thiemeschen Modell gegebene – Faktur gleichsam ergänzend aufbesserten. Es wird vielmehr diese selbst aufs Spiel gesetzt. Man mag zwar argumentieren, daß die in *Wilhelm Meister* eröffnete Differenz von Titelheld und Erzähler als »milde, überlegene Ironie« des letzteren zu verstehen⁹¹ und insofern in eine übergreifende Perspektive integriert sei, welche einem Bildungsromanerzähler im konventionellen Sinn entspricht. Doch sind demgegenüber schon schwerwiegende Zweifel anzumelden, ob denn auch angesichts der so augenfälligen Differenzen von gelingender und mißlingender Bildung, von Glück und Scheitern noch vermutet werden kann, daß sie dem vielberufenen Bildungsoptimismus zu verrechnen sind. Wenigstens stellt die zur Gattungsbestimmung verallgemeinerte Annahme, der Bildungsroman könne und solle einen »Antibildungsroman« in sich aufnehmen⁹² und eben deshalb Bildungsroman heißen, bereits eine den überkommenen Be-

⁸⁹ Und es ist dann keineswegs mit dem Hinweis getan, daß der Wert *ästhetischer* Bildung im »Erdmann« zu kurz komme – handelt es sich dabei doch wiederum nur um eine »inhaltliche« Bestimmung.

⁹⁰ Karl Otto Conrady, *Goethe. Leben und Werk*, Frankfurt/M. 1987, 2. Tl., S. 142.

⁹¹ Hans Egon Hass, *Goethe – Wilhelm Meisters Lehrjahre*, in: *Der deutsche Roman. Vom Barock bis zur Gegenwart. Struktur und Geschichte*, hrsg. v. Benno von Wiese, Bd. 1, Düsseldorf 1963, S. 134.

⁹² Vgl. Köhn, a.a.O., S. 103 im Anschluß an die in dieser Hinsicht sehr aufschlußreiche Studie von Röder, a.a.O.

griff des Genres stark belastende Zumutung dar. Doch erinnern wir uns: »Mit der Ironie ist durchaus nicht zu scherzen.«⁹³ In unserem Zusammenhang gilt das vor allem deshalb, weil es schwer fällt, eine Einschränkung ihres Wirkungs- und Geltungsbereichs zu begründen. Gehörig durchgeführt, macht sie womöglich auch vor der Suspension oder dem Dementi des Bildungstheorems nicht halt. Sie kann nicht an das – dem Theorem verdankte – inhaltlich bestimmte Modell zurückgebunden, nicht von ihm aufgefangen und domestiziert werden. Was soll man sich aber dann unter einem Bildungsroman vorstellen? Die *Wilhelm Meister*-Lektüre Heinz Schlaffers, der zu zeigen versucht hat, daß in diesem Text die Ironie »dem Roman selbst« gelte, mag das verdeutlichen: Es ist dann durchaus einzuräumen, daß »die alte positive Lesart ein eingeschränktes Recht weiterhin beanspruchen« darf – jedoch: »Den ›Bildungsroman‹ der *Lehrjahre* könnte man mit gleichem Recht einen Zerstörungsroman nennen.«⁹⁴ Der Ironiebegriff ist kein ›Bauteil‹, das sich der Gattung ungestraft hinzufügen ließe; führt man ihn in den Begriff des Bildungsromans ein, so zersetzt dieser sich selbst. Damit ist natürlich überhaupt kein Einwand gegen Versuche zu verbinden, das ironische Gefüge einzelner sogenannter Bildungsromane auszuleuchten. Das Argument betrifft einzig und allein die Genrediskussion. Wenn zu dieser gelegentlich die Empfehlung beigetragen wird, das von der Bildungstheorie her gewonnene, mit ethisch-normativen Erwartungen durchsetzte Gattungsformular zu überdenken, so kann man von einer Übernahme des Ironiepostulats offenbar nur abraten. Statt dessen sollte man sich wohl oder übel mit dem Gedanken anfreunden, daß der Bildungsroman – weit entfernt, eine »unerfüllte Gattung«⁹⁵ darzustellen – sich in Texten wie *Erdmann, eine Bildungsgeschichte* erfüllt.

⁹³ Friedrich Schlegel, Über die Unverständlichkeit, in: Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, a.a.O., Bd. 2, 1967, S. 370.

⁹⁴ Heinz Schlaffer, Exoterik und Esoterik in Goethes Romanen, in: Goethe-Jahrbuch 95, 1978, S. 222. Das Argument ist denn auch ganz konsequent als Angriff auf die Interpretation als ›Bildungsroman‹ angelegt.

⁹⁵ Hermann Kurzke, Da läuft sich einer die Hörner ab. Ein nützliches Arbeitsbuch zum deutschen Bildungsroman [= Rez.: Jacobs u. Krause, a.a.O.], in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24. 3. 1990, Nr. 71, S. 28.

RÜDIGER SCHOLZ

EINE LÄNGST FÄLLIGE HISTORISCH-KRITISCHE GESAMTAUSGABE: JAKOB MICHAEL REINHOLD LENZ*

Bei keinem der bedeutenderen Autoren des 18. Jahrhunderts ist die Quellenlage so verworren wie bei Jakob Michael Reinhold Lenz.¹ Nicht einmal alle seine gedruckten und bibliographisch nachgewiesenen Schriften sind zugänglich. Der letzte, der das 1780 erschienene Buch *Philosophische Vorlesungen für empfindsame Seelen* (Frankfurt, Leipzig 1780, 72 Seiten, 16°) für eine wissenschaftliche Veröffentlichung nutzen konnte, war Rosanow in seiner 1901 (deutsch 1909) erschienenen Biographie. Erst 1985 (!) meldete Richard Daunicht, ihm sei es gelungen, in einer Bibliothek ein Exemplar aufzutreiben, auf dessen Neudruck wir aber noch viele Jahre warten müssen.

Daß Daunicht für die *Lenz-Ausgabe* im Klassiker-Verlag ankündigen kann, sie werde »eine Anzahl unbekannter Gedichte bringen, eine unbekannte Novelle, sowie zwei Texte aus Wielands *Teutschem Merkur*, die

* Dieser Aufsatz ist zugleich ein Beitrag zu der auf den Seiten 395 bis 428 dieses Jahrbuchs wiedergegebenen Diskussion über historisch-kritische Gesamtausgaben, in deren Rahmen von anderer Seite ebenfalls für eine Lenz-Ausgabe plädiert wird (Gert Vonhoff, Unnötiger Perfektionismus oder doch mehr?). – Zu dem in der ersten Anmerkung erwähnten *Prozeß*-Manuskript Kafkas sei angemerkt, daß es vom Bund, dem Land Baden-Württemberg und der Kulturstiftung der Länder zu gleichen Teilen bezahlt wurde und daß, wäre auf diese Erwerbung verzichtet worden, damit keine andere, noch so wichtige editorische Unternehmung gesichert gewesen wäre. U.O.

¹ Der folgende Aufsatz ist ein Plädoyer für eine umfassende Gesamtausgabe aller Schriften und Briefe von Lenz in historisch philologischer Rekonstruktion und Genauigkeit. Die von Ulrich Ott 1989 vorgebrachten Fragen und Bedenken gegen solche Gesamtausgaben, die, nach Bernhard Zellers Worten, »zum Staatsbegräbnis« im Sarg der zum Selbstzweck gewordenen Wissenschaftlichkeit werden können, trifft auf die Situation bei Lenz schon deswegen nicht zu, weil eine Gesamtausgabe aller Werke und Briefe samt Kommentar nur viereinhalb bis fünftausend Seiten umfassen wird und somit nach Zeitaufwand und finanziellen Mitteln überschaubar scheint. Ich bemühe mich im folgenden darum zu begründen, daß nicht allein die desolote Textsituation, sondern berechtigte Erkenntnisinteressen zur Forderung nach einer umfassenden historisch-kritischen Ausgabe führen, die auch die Veröffentlichung der gedruckten und ungedruckten Schriften und Briefe der Familie, vor allem des Vaters, in einer angegliederten Ausgabe einschließt. Der finanzielle Aufwand wird sich in Grenzen halten. Wenn das Land Baden-Württemberg allein für den Ankauf von Kafkas Manuskript des Romans »Der Prozeß« dreieinhalb Millionen Mark zahlen kann, sind die etwa vier Millionen, die eine zuverlässige Lenz-Gesamtausgabe kosten wird, allemal vertretbar.