

Sonderdruck aus:

DEUTSCHE
VIERTELJAHRSSCHRIFT

FÜR

LITERATURWISSENSCHAFT

UND

GEISTESGESCHICHTE



62. JAHRGANG

1988

HEFT 3/SEPTEMBER

Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur Zur Frühgeschichte des deutschen "Bildungsromans"

Von GEORG STANITZEK (Bielefeld)

ABSTRACT

Zwei Traditionen des 18. Jahrhunderts werden vorgestellt, welche man im 19. Jahrhundert unter der Kategorie des "Bildungsromans" zusammenführen wird. Einerseits thematisieren Romane im Anschluß an Rousseaus "perfectibilité"-Theorem problematische Lebens- und Bildungswege von Individuen. In diesem Zusammenhang wird auf eine Reihe von in der Gattungsgeschichtsschreibung bislang weitgehend ignorierten Texten hingewiesen. Andererseits gelten der Roman und dessen "Charakteristik" als vorzüglicher Maßstab, anhand dessen man die Bildung von Individuen beurteilen kann.

Two eighteenth century traditions, which in the nineteenth century will be assembled under the category "Bildungsroman," are presented. On the one hand, answering to Rousseau's theorem of "perfectibilité," novels thematize problematical courses of life and formation of individuals. In this regard some texts are discussed that have been hitherto rather ignored by the historiography of the genre. On the other hand, novels, and modes of characterizing them, serve as a measure with which to judge the cultivation of individuals.

Die folgende Abhandlung¹ widmet sich der "Frühgeschichte" des Bildungsromans, jenem Zeitraum also, in welchem entstanden ist, was man später unter dieser Gattungsbezeichnung gefaßt hat. Gut zwanzig Jahre nach dem Erscheinen von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre[n]*, die zum Prototyp für eine ganze Reihe von Nachfolgern werden, hat der Philologe Karl Morgenstern im Rahmen einer Rede über die "vorzüglichsten unter den vielen Arten des Romans" die Gattungsbezeichnung "*Bildungsroman*" erfunden.² Über diesen Roman führt er aus:

Bildungsroman wird er heißen dürfen, erstens und vorzüglich wegen seines Stoffes, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweitens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, in weitem Umfange als jede andere Art des Romans, fördert.³

¹ Sie ist entstanden im Rahmen des von Wilhelm Voßkamp geleiteten Teilprojekts "Bildungsroman" des Bielefelder Sonderforschungsbereichs "Sozialgeschichte des neuzeitlichen Bürgertums."

² Karl Morgenstern, "Ueber das Wesen des Bildungsromans," *Inländisches Museum*, 1 (1820), 46f.

³ Morgenstern, 13.

Zwei Momente werden also in diesem neuen Begriff zusammengeführt (der seine eigentliche Virulenz dann erst 50 Jahre später, im Anschluß an Diltheys *Leben Schleiermachers* entfalten wird). Das erste betrifft den Stoff, salopp zu sprechen die Story, welche die Bildung des Helden erzählt. Das zweite betrifft die Bildung des Lesers, die durch die Lektüre gefördert werden soll.⁴ Dieses Bildungs-“Output” aber, so muß man hinzufügen, kann nur stattfinden, wenn man ein entsprechendes “Input” voraussetzt. Zu dieser zweiten Ebene gehört mithin zugleich die Voraussetzung der Bildung des Dichters selbst; er muß “das Höchste des Menschlichen . . . in sich ausgebildet haben . . ., um es in seinen Werken spiegeln zu können.”⁵ – Es ist nun merkwürdig, daß die Forschung zum Bildungsroman dazu neigt, Morgenstern unklare Begrifflichkeit, mangelnde Systematik u. ä. vorzuwerfen, so, als stünde man mit dem Autor des Bildungsromankonzepts in *einer* Forschungstradition, zu der dieser zwar die Startzündung gegeben habe, mittlerweile aber längst überholt sei. Fritz Martini etwa sprach von “enttäuschender und verwirrender Oberflächlichkeit,”⁶ da Morgenstern dazu neige, nahezu jeden Romantyp als Bildungsroman in Betracht zu ziehen; und ein neuer Forschungsüberblick klagt allen Ernstes, Morgenstern verschiebe “das Augenmerk vom Werk auf den Verfasser” und er präferiere einen “literarische[n] Exhibitionismus in der Darstellung des eigenen Bildungsprozesses” durch den jeweiligen Autor als Kriterium für den Bildungsroman.⁷ Ich werde anders verfahren. Gerade bei einer so strittigen Gattung wie dem Bildungsroman, bei welcher hin und wieder selbst der Versuch, die Exemplare zu zählen, mangels Masse scheitern kann⁸ und man auf mehr oder weniger plausible Weise

⁴ Dieses Moment versucht für eine Neubestimmung des Bildungsromanbegriffs allgemein zu aktualisieren: Dennis F. Mahoney, “Hölderlins ‘Hyperion’ und der Bildungsroman: Zur Umbildung eines Begriffs,” in *Verlorene Klassik? Ein Symposium*, hrsg. Wolfgang Wittkowski (1986), S. 225ff. Es gehörte natürlich schon zur Fragestellung von Blanckenburgs, wie man “gute, den Geschmack und damit Sitten und Erkenntnis fördernde, mit einem Wort, *bildende* Romane schaffen könne” (Eberhard Lämmert, “Nachwort,” in Friedrich von Blanckenburg, *Versuch über den Roman* [1774; Neudruck 1965], S. 545).

⁵ Morgenstern, “Ueber das Wesen,” 53. Vgl. auch schon Morgenstern, “Bruchstück einer den 12./24. Dec. 1810 zu Dorpat im Hauptsaal der Kaiserl. Universität öffentlich gehaltenen Vorlesung über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane,” *Dörptische Beyträge für Freunde der Philosophie, Litteratur und Kunst*, 3, Jg. 1816, 1. Hälfte (1817), 188: “Nur ein Mann von einem so *reichen* eignen Leben konnte gerade das geben, was wir in seinen Werken, zumal seinen *Romanen* . . . finden.”

⁶ Fritz Martini, “Der Bildungsroman: Zur Geschichte des Wortes und der Theorie,” *DVjs*, 35 (1961), 60.

⁷ Rolf Selbmann, *Der deutsche Bildungsroman*, Sammlung Metzler, 214 (1984), S. 12.

⁸ Zuletzt Jeffrey L. Sammons, “The Mystery of the Missing ‘Bildungsroman,’ or: What happened to Wilhelm Meister’s Legacy?,” in *Genre*, 14 (1981), 229–246.

sogar dem Prototyp die Zugehörigkeit bestritten hat,⁹ empfiehlt es sich m.E. nicht, mit einem neu zusammengestellten Set von Kriterien die Geschichte des Romans abermals durchzukämmen. Stattdessen scheint es mir sinnvoll, die Einheit der Gattung in der Kommunikation über sie zu suchen.¹⁰ Diese Kommunikation bildet dann den Objektbereich historischer Untersuchung, und in diesen Objektbereich gehören auch Morgensterns Formulierungen. Entsprechend gilt es, seine Argumente auf ihre Voraussetzungen hin zu klären, statt sie unter Abgleichung mit einem später entwickelten Gattungskonzept zu kritisieren. Dazu einen Beitrag zu leisten, soll im folgenden jenen Diskursen die Aufmerksamkeit gelten, die im Rahmen "bürgerlicher Kultur"¹¹ am Ende des 18. Jahrhunderts auf den Roman hin organisiert werden. Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Es wird sich herausstellen, daß Morgensterns Argumente höchst selbstverständlich sind, daß sie nämlich zusammenfassen, welche Begriffe die Gebildeten um 1800 mit dem Roman verbinden, und daß in der eklektisch-harmonisierenden Art der Zusammenfassung im Begriff des Bildungsromans Morgensterns eigentliche Leistung liegt (wie immer man unter Gesichtspunkten literarischer Wertung¹² zu ihr stehen mag).

Dabei folge ich der mit Morgensterns Definition vorgegebenen Gliederung: In einem ersten Schritt wird dargestellt, daß und wie im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts anhand von Romanen und Romanhelden "problemorientiert" über Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungsfragen verhandelt wird. Und im zweiten Teil geht es dann darum, daß und wie gerade anhand von Romanen Diskurse über die Bildung (nun nicht der je vorgeführten Romancharaktere, sondern:) der an diesen Diskursen Beteiligten geführt werden. In diesem Rahmen steht also der Roman als bevorzugter Gegenstand von "geschmacksorientierten" Auseinandersetzungen um "feine Unterschiede" im Vordergrund,¹³ um ästhetische Unterscheidungen, die zugleich soziale Distinktionen mit sich führen. Damit werden zwei wesentliche Funktionen des Romans im Rahmen bürgerlicher Kultur um 1800 vorgestellt, wobei diese Funktionen sich – in beiden Fällen – in der Kommunikation über "Bildung" realisieren.

⁹ Siehe Kurt May, "‘Wilhelm Meisters Lehrjahre,’ ein Bildungsroman?," in *DVjs*, 31 (1957), 1–37, mit der Conclusio, Goethes Roman sei "jedenfalls kein Bildungsroman im Sinn des klassischen Humanismus und seiner harmonischen und universalen Humanitäts-idee" (S. 33).

¹⁰ Zum Gattungsbegriff siehe Jürgen Fohrmann, "Bemerkungen zu einer Theorie literarischer Gattungen," *Ms.* (1986).

¹¹ Friedrich Tenbruck, "Bürgerliche Kultur," *Kölner Zs. f. Soziologie und Sozialpsychologie*, 27, Sonderheft "Kultur und Gesellschaft" (1986), 263–285; Hermann Bausinger, "Bürgerlichkeit und Kultur," *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, hrsg. Jürgen Kocka (1987), S. 121–142.

¹² Vgl. die prononcierte Analyse und Wertung bei Robert Musil, "Aus einem Rapial (Nachlaß)," *Gesammelte Werke in neun Bdn.*, hrsg. Adolf Frisé (1978), VII, 830f.

¹³ Im Sinne von Pierre Bourdieu, *La distinction: Critique sociale du jugement* (1979).

1. Das "perfektible" Individuum als Gegenstand des Romans
Rousseaus *Emile* und die Folgen

Geschichten des Bildungsromans im 18. Jahrhundert werden meist strikt als Vorgeschichten von Goethes *Wilhelm Meister* konstruiert. Man zieht eine Linie durch einige prominente Texte, die üblicherweise mit Wielands *Agathon* ansetzt und über Blanckenburgs *Versuch über den Roman* und Moritz' *Anton Reiser* zum "Meister"-Roman führt, welchem dann einige "Brüder" – der *Hyperion* Hölderlins, der *Franz Sternbald* Tiecks etc. – an die Seite gestellt werden.¹⁴ Verfäht man so, dann gerät eine ganze umfangreiche Romanproduktion ins Abseits. Daß diese Romanproduktion wirkungsgeschichtlich in der Tat ins Abseits geriet,¹⁵ ist – das läßt sich ex post unschwer feststellen – natürlich durchaus die Schuld oder das Verdienst der Traditionsstiftung durch den Roman Goethes. Gleichwohl ist dessen Erfolg selbst literaturhistorisch vor dem Hintergrund der hier in Frage stehenden Textproduktion zu verstehen. Darauf hat Hans Robert Jauss aufmerksam gemacht, indem er *Wilhelm Meister* als "neuen *Emile*" bezeichnete.¹⁶ Dieser Fingerzeig soll hier aufgenommen werden, indem auf einige Texte hingewiesen wird, die in den Forschungen zum Bildungsroman, wenn überhaupt, nur sporadisch auftauchen. Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt aus einem breiten Feld von Romanen und romanähnlichen Texten,¹⁷ die sich, direkt oder indirekt, auf die mit dem *Emile* gestellten Probleme beziehen.

Doch zunächst zum *Emile* selbst. Denn es mag überraschen, daß er hier als Gegenstand einer Geschichte des Romans erwogen wird. Handelt es sich um einen Roman? Dagegen scheint zunächst alles zu sprechen: Der heutigen Leserschaft erscheint der *Emile* sicher eher als Traktat denn als ein Werk der schönen Künste. Und wenn man romanistische Literaturgeschichten liest, so taucht der *Emile* in der Regel gar nicht oder nur am Rande auf; Rousseau verdankt seine Stellung im literarischen Kanon der Wertschätzung der *Nouvelle Héloïse* bzw.

¹⁴ Zum Beispiel Jürgen Jacobs, *Wilhelm Meister und seine Brüder: Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman* (1972).

¹⁵ Dazu: Christa Bürger, "Das menschliche Elend oder Der Himmel auf Erden? Der Roman zwischen Aufklärung und Kunstautonomie," in *Zur Dichotomisierung von hoher und niedriger Literatur*, hrsg. Christa Bürger et al. (1982), S. 172–207.

¹⁶ Hans Robert Jauss, "Der literarische Modernismus von Rousseau bis Adorno," in *Epochenschwelle und Epochenbewußtsein*, hrsg. Reinhart Herzog und Reinhart Koselleck, *Poetik und Hermeneutik*, 12 (1987), S. 257.

¹⁷ Über die "Repräsentativität" des hier vorgestellten Ausschnitts sollte man sich allerdings keine Illusionen machen. Vgl. die Roman-Statistik für den hier in Frage stehenden Zeitraum: Albert Ward, *Book Production, Fiction, And the German Reading Public 1740–1800* (1974), S. 167f. sowie die synchronen Querschnitte: Eva D. Becker, *Der deutsche Roman um 1780* (1964); Michael Hadley, *The German Novel in 1790: A descriptive account and critical bibliography* (1973); Manfred W. Heiderich, *The German Novel of 1800: A Study of Popular Prose Fiction* (1982).

der *Confessions*. Nun muß man allerdings bedenken, daß die mit solchen Urteilen vorausgesetzte Differenz, von der man heute selbstverständlich ausgehen kann, in dieser Striktheit im 18. Jahrhundert nicht gilt, zumindest nicht in Deutschland.¹⁸ Sicher aber auch nicht für Rousseau selbst. Dazu ein paar Beobachtungen an der "Préface" des *Emile*: Der Text wird dort zunächst, ganz unbestimmt, als "Recueil de réflexions et d'observations, sans ordre, et presque sans suite"¹⁹ bezeichnet. Bezogen auf mögliche Rezeptionen vermutet der Autor Urteilsschwankungen, die von "Traité d'éducation" bis zur Klassifikation als bloße "rêveries" reichen könnten, und letzteres erscheint ihm als der wahrscheinlichere Fall.²⁰ Andererseits bezeichnet er diesen angeblich unordentlichen und schwer einzuordnenden "recueil" zugleich aber auch als "projet," als Projekt oder Plan also, und dies auf durchaus nicht gewöhnliche Weise. Er führt nämlich folgende Unterscheidung ein:

En toute espece de projet, il y a deux choses à considérer: premièrement, la bonté absolue du projet; en second lieu, la facilité de l'exécution.²¹

Diese Unterscheidung widerspricht in signifikanter Weise dem Konzept von "Projekt," wie es dem 18. Jahrhundert geläufig ist. Ein Projekt wird bestimmt als "un arrangement de moyens, pour l'exécution d'un dessein,"²² im Begriff des Projekts wird seine technische Applikabilität, seine praktische Durchführbarkeit immer mitgedacht. Und diese Dimension wird eben von Rousseau als sekundäre qualifiziert. Diese interne Unterscheidung im Projektbegriff hebt aber gerade die externe Unterscheidung, nämlich die Differenz zum Begriff der "Utopie" bzw. der "chimère"²³ auf. Und das natürlich ganz bewußt; wird doch im ersten Buch des *Emile* dann der Text auf Platons *Staat* zurückbezogen: Was Platon für die öffentliche Erziehung geleistet habe, die freilich in seiner, Rousseaus, Gegenwart nicht mehr möglich sei, das wolle er nun für die private erbringen. "Platonische Republik" ist aber nichts anderes als ein Synonym für "Utopie."

Diese Selbstcharakterisierung des Textes findet ihre Entsprechung dann in einer Rezeption, die nur scheinbar widersprüchlich ist, wenn sie den *Emile* einerseits als pädagogisch-anthropologischen Traktat, andererseits – und oft zugleich – als Utopie und darüber hinaus sogar als (utopischen) Roman liest, an den andere Romane anschließen, die ihrerseits, obwohl sie sich ganz eindeutig zur Gattung des Romans zuordnen, wiederum als Traktate behandelt und dis-

¹⁸ Noch Morgenstern spricht von Rousseau als dem Verfasser des "allbekanntesten pädagogischen Bildungsromans *Emile* . . ." (Morgenstern, "Zur Geschichte des Bildungsromans," *Neues Museum der teutschen Provinzen Russlands*, 1, H. 1 (1824), 17.

¹⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'Éducation*, *Œuvres Complètes* (Pléiade), hrsg. Bernard Gagnebin und Marcel Raymond, IV (1969), 241.

²⁰ Rousseau, "Emile," 242.

²¹ Rousseau, "Emile," 243.

²² "Projet, Dessein," *Encyclopédie*, XIII (1765), 441.

²³ *Encyclopédie*, XIII, 442.

kutiert werden können. Wenn Brechter 1773 in seinen *Briefe[n] über den Aemil* klagt: "Unser Verfasser scheint uns, statt eines Erziehungssystems, einen Roman zu liefern,"²⁴ den *Emile* also der Gattungs-Konfusion bezichtigt, so nehmen die Philanthropen diesen sogenannten Roman gleichwohl ganz selbstverständlich in die letzten Bände der 1785–92 erscheinenden *Allgemeine[n] Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* auf und behandeln ihn eindeutig als pädagogischen Traktat, indem sie den Text mit fortlaufenden Kommentaren versehen, in welchen das Für und Wider einzelner Thesen erörtert wird. Zu diesem Zeitpunkt ist freilich längst eine Entwicklung zur höchsten Blüte gelangt, die ein zeitgenössischer Beobachter folgendermaßen wahrnimmt: Es

bläset der pädagogische Reformatiönsgeist anitzo in Deutschland aus allen vier Winden; und man kann nicht genug auf seiner Hut seyn, wenn man sich Schritt vor Schritt mit paradoxen und ungereimten Sätzen balgen muß, die man bald in Methodenbüchern, bald in Anweisungen, Einrichtungen, unvorgreiflichen Gedanken und Romanen [!], uns zu überfallen ausschickt.²⁵

In den Umkreis der facettenreichen Aufklärungsdebatten über Erziehung und Bildung gehören allerdings auch eine Unzahl von Romanen, moralischen Erzählungen, Biographien und Autobiographien.²⁶ Hier gilt es freilich, einem Mißverständnis vorzubeugen: dies heißt nicht, daß die in Frage stehenden Romane nun einfach als pädagogische Romane, d. h. als pädagogische Hilfsmittel bzw. Diskussionsforen eingeordnet werden müßten, sondern im Sinne der alten Formel der Poetik bedienen auch diese Texte meist beide Seiten: sowohl die des "Prodesse" als auch die des "Delectare." Es gibt kein klares Entweder-Oder, man wird jeweils im einzelnen gewichten bzw. sich ansehen müssen, wie die Zeitgenossen gewichtet haben, wie sie gewertet, wie sie imitiert, ironisiert und parodiert haben.

Gemeinsam ist diesen Texten vor allem eins: Der Roman wird zum Experimentierfeld divergierender, einander fortschreibender oder korrigierender Konzeptionen von vervollkommnender Erziehung, Entwicklung und Bildung²⁷ – wobei freilich immer, bei aller Experimentierfreudigkeit, ein Moment moralisie-

²⁴ J. J. Brechter, *Briefe über den Aemil des Herrn Rousseau* (1773), S. 450.

²⁵ *Prager Gelehrte Nachrichten*, 25. Stk. (17. 3. 1772), 384, gelegentlich der Rezension einer pädagogischen Programmschrift.

²⁶ Siehe für Romane und romanähnliche Texte: Helmut Germer, *The German Novel of Education from 1764 to 1792: A complete Bibliography and Analysis* (1982); ders., *The German Novel of Education 1792–1805: A complete Bibliography and Analysis* (1968).

²⁷ Für den interessierenden Gegenstandszeitraum dürfte es sinnvoll sein, diese Begriffe vorab als weitgehend synonym zu betrachten. Vgl. Daniel Jenisch, *Universalhistorischer Ueberblick der Entwicklung des Menschengeschlechts als eines sich fortbildenden Ganzen: Eine Philosophie der Culturgeschichte* (1801), 1, 35.

render Orientierung mitläuft.²⁸ Diese Sorte von Texten scheint mir das ältere Modell des "akademischen Romans" zwar nicht zu verdrängen, aber doch, im Anschluß an den *Emile*, in entscheidender Weise zu überdeterminieren. Dieses ältere Modell, für das seinerseits Orientierungsfunktionen maßgeblich waren, läßt sich am einfachsten vorstellen, wenn man den ausführlichen Titel von Happels 1690 erschienenem Roman zitiert:

Der Academische Roman, Worinnen das Studenten=Leben fürgebildet wird; Zusamt allem / Was auf den Universitäten passiret / wie diese bestellet werden / wie die Professiones und Facultäten eingetheilet sind / was deß Rectoris Magnifici, Decani, Professoren / Studenten / Pedellen / &c. Amt und Privilegia, wie und welcherley Gradus man conferiret / wie viel Universitäten / hohe und andere berühmte Schulen und Collegia jetzo in gantz Europa; Wann der Pennalismus abgeschaffet; Was für Excessen die Studenten oft begehen / was die Bachanten für Leute / und was man von dem Academischen Leben zu wissen verlangen mag. Das Gute zur Lehre / das Böse aber zur Warnung der Ehr=liebenden Jugend in einer schönen Liebes= Geschichte fürgestellt.

Der akademische Roman bot also Orientierung für den Studenten- bzw. Gelehrtenstand; über das akademische Wissen und seine Institutionen, über Gebräuche und Gefahren des akademischen Lebens konnte man sich hier in Romanform auf vergnügliche Weise informieren. Cum grano salis kann man vielleicht sagen, daß dieses Genre in Romanform eine "Hodegetik" zur Verfügung stellte:²⁹ Wegweisung für die Wege und Abwege ("Lehre" und "Warnung") des Studentenlebens, eine Art Apodemik für das wissenschaftliche Studium. Eben dies wird anders im Bereich der Erziehungs- und Bildungs-Romane im Anschluß an Rousseau. Die ständisch-gelehrte Laufbahn gehört jetzt gerade nicht mehr als konstitutives Moment zur verhandelten Sache. So beteuert beispielsweise Johann Gottlieb Schummel in seinem Roman *Wilhelm von Blumenthal*, einem frühen Namensvetter *Wilhelm Meisters*:

²⁸ Typisch folgende programmatische Äußerung: "Das Gesetz: bey einem Kunstwerke, außer der Beobachtung der Regeln der Schönheit, auch einen moralischen Zweck zu verfolgen, liegt zwar gänzlich außer dem Gebiete der Kritik des Schönen, ist aber um so mehr verbindlich, denn es ist ein höheres Gesetz" (Anonym, *Karl Wendemann, eine Alltagsgeschichte* [1791], Zueignung, unpag.).

²⁹ "HODEGETIK (...von hodós, der Weg, und ago, ich leite, führe, auch Isagogik genannt), Wegweisung überhaupt, im engeren und gewöhnlichen Sinne: Anweisung zum akademischen Studium, allgemein Methodologie oder Methodik des Studirens" (*Allgemeine Encyklopaedie der Wissenschaften und Künste*, hrsg. Johann Samuel Ersch u. Johann Gottfried Gruber, 2. Section, IX [1832], 204). Die Hodegetik im engeren Sinn bildet natürlich eine eigene Gattung, welche von den hier behandelten Turbulenzen nicht erfaßt wird, sondern kontinuierlich weiterläuft. Vgl. beispielsweise: Johann Gottfried Geißler, *Kurzer Unterricht, wie ein junger Mensch auf Schulen sein Studiren christlich und vernünftig einrichten könne* ... (1768); Bernhard Heinrich von Hude, *Wolgemeinte Erinnerungen eines Vaters an seinen Sohn auf Akademien* (1785); Christian Daniel Beck, *Grundriß zu hodegetischen Vorlesungen für angehende Studirende auf deutschen Universitäten* (1808).

Meine Absicht ist keinesweges, das akademische Wesen und Wandel nach dem Leben zu schildern und darüber einen moralischen Senf zu machen: Eine Arbeit, die ich für völlig unnützlich und vergeblich halte! . . . Mein Zweck geht bloß dahin, das weitere von dem Leben meines Helden treu und aufrichtig zu erzählen und zu zeigen, was Halle dazu beygetragen hat, ihn zu demjenigen zu machen, was er nachmals geworden ist . . .³⁰

Man sieht, das Thema "akademischen Lebens" wird also durchaus noch zum Gegenstand, aber eben das wird begründungspflichtig, ist nicht mehr selbstverständlicher Zweck. Wichtig ist auch – die Formulierungen, die Schummel aus von Blanckenburgs Romantheorie geliehen haben dürfte, sagen es schon – die Tatsache, daß es um den Menschen (in der Regel den männlichen Menschen, versteht sich) geht und nicht um einen Stand, und sei es den Stand eines Studenten. Durchaus typisch, ist dieser Wilhelm Kind eines ärmlichen Kantors und muß er schon sehr bald als Vollwaise seinen Weg durchs Leben gehen: Er ist ganz auf sich gestelltes Individuum. Und typisch ist auch, daß sich der Verfasser von *Heinrich v. Z.: Eine Erziehungs = Geschichte eines jungen Adelichen* in der Vorrede zu seinem Roman für die Wahl seines (im übrigen: Negativ-)Helden rechtfertigt:

ausgemacht richtig ist es, daß sich von der Erziehung des Menschen die Besserung des ganzen Menschengeschlechts abhängt. Also von der Erziehung des Bauren = Jungen, des Tagelöhners = Jungen etc. eben so gut, wie bey des Adelichen Sohn . . . Warum ich einen *Nobile* aufstellte, hat so gar keine besondere Ursache. Ich habe Gelegenheit gehabt, so manche solcher *Nobilis* auf Universitäten kennen zu lernen, und davon abstrahirte ich dann auch meinen *Heinrich v. Z.* Unterdessen giebt's noch solche *Heinriche* auch unter bürgerlichen Jünglingen genug. Und also ist mein Buch auch für sie, und sie werden sich auch Regeln genug sammeln können, wie sie leben müssen, um einst brauchbare und rechtschaffene Männer zu werden.³¹

Es scheint nun allerdings notwendig zu sein, die These, es gehe bei den in Frage stehenden Texten nicht um ständisch vorgeprägte Lebensverläufe und nicht um Universitätsgeschichten, zu relativieren. Denn die zitierten Textbeispiele widersprechen dem ja, wenigstens auf den ersten Blick: Es geht dann eben doch um institutionalisierte Bildungsanstalten, es geht dann eben doch auch um ständische Orientierungen. Und daß es darum *auch* geht, ist, zum Teil wenigstens, kennzeichnend für die Aufnahme, die der *Emile* in Deutschland findet. Als Beispiel für diese Tendenz mag Johann Georg Heinrich Feders *Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen* gelten.³² Das Buch ist, indem es zugleich eine alternative Geschichte seines Emil erzählt, als kritischer Kommentar zu Rousseaus *Emile* zu lesen. Und diese Kritik liegt in der Modifi-

³⁰ Johann Gottlieb Schummel, *Wilhelm von Blumenthal oder das Kind der Natur: eine deutsche Lebensgeschichte*, 2 Tle. (1780/81), I, 155.

³¹ Albrecht Kolb, *Heinrich v. Z.: Eine Erziehungs = Geschichte eines jungen Adelichen* (1787), "Vorrede," unpag.

³² Johann Georg Heinrich Feder, *Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen* (1789); zuerst erschienen unter dem Titel *Der neue Emil* (1768).

kation der Rousseau'schen Intentionen und Verfahren hin auf, wie der Titel schon sagt, "Bewährtes." Entsprechend liest man einen Text, der sich allenfalls in seinem moralisierenden Gewand von einer der üblichen "Schulen" für Hofmeister bessergestellter Jünglinge unterscheidet. Das ist ein extremes Beispiel und sicher nicht die Regel, da die Aufklärungspädagogik nicht vornehmlich an Erziehung und Erziehungsgeschichten von jungen Adligen interessiert war. Auch für sie gilt allerdings das Bemühen, das Erziehungskonzept des *Emile* gleichsam auf den "Boden der Tatsachen" zurückzuführen, es aus dem Jenseits der Utopie in das Diesseits realer Projekte zu übersetzen. Daß in der eben zitierten Erziehungsgeschichte von "Brauchbarkeit" die Rede war, zeigt dies an. Über die Orientierung an dieser Kategorie wird die Wirklichkeit der ständisch gegliederten Gesellschaft in der Erziehung zur Geltung gebracht, und das kann so weit gehen, daß – etwa in der Konzeption Peter Villaumes – die "Vollkommenheit" des "homme naturel" der "Brauchbarkeit" des für eine bestimmte Stellung und Tätigkeit erzogenen Individuums zum Opfer gebracht wird.³³ Auch in den hier interessierenden Romanen, Lebensgeschichten, Lebensbeschreibungen nun findet eine modifizierende Rezeption des *Emile* statt, welche zwar auf die schematisch umrissene der Philanthropen nicht abbildbar ist, gleichwohl aber mit ihr das Moment projektartiger Spezifikation teilt. Dabei bleibt allerdings – anders als zum Teil bei den Philanthropen – die Utopie des *Emile* als eine Art regulativer Idee jeweils im Hintergrund präsent.

Reinhart Koselleck und Günther Buck haben in ihren einschlägigen Arbeiten darauf aufmerksam gemacht, daß es zur Eigenart der deutschen Rousseau-Rezeption rechne, das zentrale anthropologische Theorem kaum je adäquat herausgestellt zu haben. Es handelt sich um die Umstellung der Grundbestimmung des Menschen von Perfektionsstreben auf "perfectibilité."³⁴ Diese Bestimmung ist nur von sehr wenigen theoretisch ernstgenommen und bejaht worden. Um einige dieser wenigen Stellungnahmen zu benennen: "Der Mensch ist von Natur nichts . . .," schreibt Schlözer 1775, der Charakter des Menschen sei "die *Unbestimmtheit*." Dem zufolge "steigt [er] *entweder* aufwärts, und veredelt

³³ Peter Villaume, "Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?" *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, hrsg. Joachim Heinrich Campe, III (1785), 435–616.

³⁴ Reinhart Koselleck, "Fortschritt," *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, hrsg. Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck, II (1975), 378; ders., "'Fortschritt' und 'Niedergang' – Nachtrag zur Geschichte zweier Begriffe," in *Niedergang: Studien zu einem geschichtlichen Thema*, hrsg. Reinhart Koselleck und Urs Widmer (1980), S. 226f.; Günther Buck, *Selbsterhaltung und Historizität*, in *Subjektivität und Selbsterhaltung: Beiträge zur Diagnose der Moderne*, hrsg. Hans Ebeling (1976), S. 209ff. u. 273ff.; ders., "Über die systematische Stellung des 'Emile' im Werk Rousseaus," *Allgemeine Zs. f. Philosophie*, 1 (1980), 18ff.

sich, ...oder er sinkt niederwärts...³⁵ Ähnlich hat Lichtenberg den Sachverhalt wahrgenommen und gegen Verwechslungen mit älteren Perfektionsvorstellungen festgehalten, "Perfektibilität" und "Korruptibilität" seien nur dadurch unterschieden, daß letztere "weiter nichts ist, als erstere in entgegengesetzter Richtung wirkend."³⁶ Die radikalen Konsequenzen dieses Konzepts liegen auf der Hand, Lichtenberg hat sie humoristisch und gleichwohl zutreffend zugespitzt:

Ich habe... immer das Nägelabkauen als einen Instinkt betrachtet, sich auszubilden. Daher kaut man auf den Nägeln bei einer epinösen Frage oder überhaupt bei einem schweren Problem. Wenn schon dadurch nicht viel ausgerichtet wird, so wird doch Perfektibilitätstrieb geübt...³⁷

Wenn dies bereits Vollzug von Perfektibilität ist, dann sind alle teleologischen oder entelechischen Annahmen vom Begriff des Menschen auszuschließen, denn alle anthropologischen Aussagen wären notwendigerweise mit dem Index oder Seufzer zu verbinden: "So ist der Mensch, bis er Ursache findet, anders zu sein."³⁸ Von den meisten Autoren ist denn auch diese These von der grundsätzlichen Un- bzw. Unterbestimmtheit nicht übernommen worden.³⁹ Wielands Rede von der "verwünschte[n] *Vervollkommlichkeit*" ist typisch für die Ablehnung.⁴⁰ Häufig haben die Zeitgenossen das Perfektibilitätskonzept dann schlicht als Vervollkommungskonzept reinterpretiert.⁴¹ Zum Beispiel Herder:

³⁵ August Ludwig Schlözer, *Vorstellung der Universal=Historie*, 2. Aufl. (1775), S. 223f.

³⁶ Georg Christoph Lichtenberg, "Über Physiognomik; wider die Physiognomen: Zur Beförderung der Menschenliebe und Menschenkenntnis," *Schriften und Briefe*, hrsg. Wolfgang Promies, III (1972), 269.

³⁷ Lichtenberg, "K 270," *Schriften und Briefe*, II (1971), 445.

³⁸ Anonym, *Entwurf einiger Abhandlungen vom Herzen* (1773), S. 3. Vgl. auch Niklas Luhmann, "Frühneuzeitliche Anthropologie: Theoretische Lösungen für ein Evolutionsproblem der Gesellschaft," *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, I (1980), 212f.

³⁹ Das wird ausführlich dargestellt bei: Frederic C. Tubach, "Perfectibilité: der zweite Diskurs Rousseaus und die deutsche Aufklärung," *Études Germaniques*, 15 (1960), 145ff.; Gottfried Hornig, "Perfektibilität: Eine Untersuchung zur Geschichte und Bedeutung dieses Begriffs in der deutschsprachigen Literatur," *Archiv für Begriffsgeschichte*, 24 (1980), 221–257.

⁴⁰ Christoph Martin Wieland, "Betrachtungen über J.J. Rousseaus ursprünglichen Zustand des Menschen," *Gesammelte Schriften*, hrsg. Siegfried Mauermann, 1. Abt., VII (1911), 373.

⁴¹ Hinzuweisen ist hier vor allem auf das für die Geschichte des Bildungsromans folgenreiche Faktum, daß von Blanckenburgs *Versuch über den Roman* ganz in diesem Sinn optiert; vgl. dazu Wilhelm Voßkamp, *Romantheorie in Deutschland: Von Martin Opitz bis Friedrich von Blanckenburg* (1973), S. 202ff.

Die *Perfectibilität* . . . ist Mittel und Endzweck zu Ausbildung alles dessen, was der Charakter unsres Geschlechts *Humanität* verlangt und gewähret.⁴²

Oder Heitse:

Was dem Menschen vor allen andern Thieren eigen ist, das ist die Perfectibilität, oder daß er sich zu immer größerer Vollkommenheit bilden kann und läßt.⁴³

Das sind Einzelbelege für einen in Deutschland weitverbreiteten Trend, der wichtig ist, wenn von der *Emile*-Rezeption und vom "Bildungsroman" die Rede ist. Vielleicht ein wenig überspitzt, aber jedenfalls nicht grundlos hat Günther Buck dazu bemerkt: "Die eben skizzierte Situation hat sich bis in unsere Gegenwart fortgesetzt. Auch heute noch ist es nötig, Schölzers zutreffende Interpretation des Perfektibilitätsbegriffs gegenüber dem bildungsmetaphysischen Mißverständnis zur Geltung zu bringen."⁴⁴ In der Tat ist diese Konzeption in keiner Weise auf biologische Bildungsvorstellungen⁴⁵ abbildbar. Sie streicht vielmehr zunächst einmal radikal jede naturale Teleologie.

Der *Emile* ist ohne die Voraussetzung dieses – im zweiten *Discours* entwickelten – Perfektibilitätsprinzips nicht verstehbar. Perfektibilität ist nicht so sehr als Bedingung der Möglichkeit von Perfektion – obwohl das freilich auch –, sondern vor allem von deren Gegenteil, von Korruption, zu denken. Sie begründet die Möglichkeit, daß, mehr oder weniger zufälligen Umständen zufolge, die natürliche Selbstliebe, welche den Menschen in Einigkeit mit sich selbst existieren läßt, der verwerflichen Eigenliebe weicht. Der "amour-propre" läßt, im Gegensatz zum "amour de soi," den einzelnen sich auf gesellschaftliche Komparationsverhältnisse beziehen; er ist der Eintritt in die Welt des Vergleichs, der Konkurrenz, der Verstellung, des bloßen Scheins.⁴⁶ Die "perfectibilité" des Einzelmenschen läßt dies ebenso wahrscheinlich sein wie andererseits das Beibehalten des "amour de soi." Im einmal erreichten status corruptionis des gesellschaftlichen Zustandes freilich – und er ist Ausgangspunkt der mit dem *Emile* aufgeführten Konstruktion – ist das Wuchern des "amour-propre" der von den Verhältnissen zwingend forcierte Normalfall. Eben darauf bezieht sich die sogenannte "negative Erziehung," welche dem Zögling *Emile* zuteil wird. Unter Bedingungen des verkehrten, des Gesellschaftszustandes wird hier ein Lebens-

⁴² Johann Gottfried Herder, "Briefe zu Beförderung der Humanität," *Sämmtliche Werke*, hrsg. Bernhard Suphan, XVII (1881), 122.

⁴³ Wilhelm Heitse, "Aphorismen," *Sämmtliche Werke*, VII, 3, hrsg. Albert Leitzmann (1925), 264.

⁴⁴ Buck, "Über die systematische Stellung des 'Emile,'" 19.

⁴⁵ Zu den im 18. Jahrhundert kurrenten Wachstumsanalogien: E. L. Stahl, *Die religiöse und die humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert* (1934), S. 35 ff.

⁴⁶ Vgl. Hans-Jürgen Fuchs, *Entfremdung und Narzißmus: Semantische Untersuchungen zur Geschichte der "Selbstbezogenheit" als Vorgeschichte von französisch "amour propre"* (1977), S. 287 ff.

weg organisiert, auf welchem der einzelne die Qualitäten des "homme naturel" zu bewahren vermag. Die Erzählung stellt dafür gewissermaßen den experimentellen Rahmen zur Verfügung: Sie organisiert das Setting, in dem sich das Hochunwahrscheinliche ereignen kann, ein Setting, das aufwendig genug ist. Dazu gehören vor allem der Erzieher, der ganz auf Emiles Werdegang konzentriert ist, und die von diesem Erzieher perfekt gesteuerte Maschinerie, welche dem Zögling eine Erziehung durch die "choses" simuliert. Es ist eine riesige gesellschaftliche, künstliche Veranstaltung, letztlich ein panoramatisches Theater, das keinen anderen Zweck hat als den, alle Einflüsse von Gesellschaft, Kunst oder Theater von der Perfektibilität des Zöglings fernzuhalten, sie aus seinem Gesichtsfeld wegzublenden. Man sieht leicht, daß an dieser Stelle das teleologische Bestreben – und zwar nicht versteckt, sondern ganz offen – wieder in die Konstruktion einrückt: Der Erzieher übernimmt den Part einer verlorengegangenen Providenz. Es kommt ihm zu, unter Bedingungen der Perfektibilität dennoch einen Perfektionsweg zu ermöglichen, also über dem antiteleologischen Prinzip der "perfectibilité" wiederum die Möglichkeit einer Teleologie zu errichten, indem er jenen fragilen Zustand künstlich herstellt, der dem "homme naturel" im Naturzustand selbstverständlich gegeben war. Es ist aufschlußreich, daß Rousseau im *Emile* auf die – in der Tradition immer in enger Verbindung mit providentiellen Verhältnissen gedachte – Metapher von der "chaîne des êtres" zurückgreift:⁴⁷ Man kann die Aufgabe des "gouverneur" durchaus darin sehen, eine "Kette von Ereignissen" sich realisieren zu lassen, über die sich die Ordnung der in Verwirrung geratenen "Kette der Wesen" restituiert.⁴⁸ Das aber heißt, diese Ordnung in Relation auf die basaler anzusetzende Perfektibilität als kontingent zu denken.

So wenig man nun in der deutschen Rezeption den Sachverhalt der Perfektibilität in seiner ganzen Strenge und Problemhaltigkeit theoretisch verhandelt, so sehr sind die Romane des letzten Jahrhundertdrittels, die von möglichen, denkbaren, wünschbaren oder abzulehnenden Lebenswegen handeln, dieser Problematik verpflichtet; so sehr sind sie im bei Rousseau selbst konstatierbaren Spannungsfeld von Perfektibilität einerseits und trotzdem gewollter Perfektion oder Vervollkommnung andererseits zu verorten. Thematisiert werden nämlich

⁴⁷ Rousseau, "Emile," 308. Arthur O. Lovejoy, *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*, 9. Aufl. (1970; Erstausg. 1936), S. 201.

⁴⁸ Zur "Ereigniskette" in der englischen und französischen Erzähltradition ist aufschlußreich: Frederick M. Keener, *The Chain of Becoming: The Philosophical Tale, the Novel, and a Neglected Realism of the Enlightenment: Swift, Montesquieu, Voltaire, Johnson, and Austen* (1983), zum *Emile* insb. S. 20. Keeners Beobachtungen könnten gerade deshalb anregend auf die Erforschung des "Bildungsromans" wirken, weil sein Versuch, diesen von den "philosophical tales" abzugrenzen, nicht überzeugt (S. 40ff.). Nicht von ungefähr hat Morgenstern den "Bildungsroman" in eine "Reihe philosophischer Romane" gestellt (Morgenstern, "Bruchstück," 180).

gerade die Gefahren prekär unvorhersehbarer Lebenswege, die ein orientierungsloses, irritierbares, unbestimmt-perfektibles (und deshalb in gefährlicher Weise bestimmbares) Individuum zurückzulegen hat. Rousseaus Utopie eines sich selbst bewahrenden "homme naturel" steht dabei im Hintergrund, doch bringt man die wohl realistisch zu nennende Annahme ins Spiel, daß die komplizierte Installation, die zur Ausführung der negativen Erziehung erfordert ist, eigentlich nirgendwo zur Verfügung steht. So sind denn auch die betreffenden Helden in der Regel weder reich noch adlig (wie es der vom "gouverneur" auserwählte Emile war), noch können sie auf die sicher leitende Hand eines Informators vertrauen. Der zitierte Wilhelm von Blumenthal Schummels ist (wie Emile) schon mit jungen Jahren Waise, zugleich aber dazu verurteilt, hilflos und auf sich gestellt durch Deutschland zu irren und sein Glück zu suchen. Er findet es schließlich – am Ende des zweiten Bandes wird er aufgrund seiner Verdienste dann endlich auch vom englischen König geadelt –, und er bewahrt sich obendrein als musterhaft tugendhafter Mensch. Aber an diesem Beispiel wird bereits leicht ersichtlich: die Unwahrscheinlichkeit der Perfektion wird durch ein so angesetztes Setting schier potenziert. Denn weder kann ein "hodós," von dem die Hodegetik ausgeht, vorausgesetzt werden, noch gibt es eine paraprovidentielle Garantie, wie sie Emile in Gestalt seines Erziehers gegeben war. An die Stelle dieses Mangels tritt in der Regel: Moral. Die Unwahrscheinlichkeit von Selbstvervollkommnung soll verringert werden durch moralische Verpflichtung bzw. Selbstverpflichtung auf Perfektion.

Um "Quellen" sprechen zu lassen: Man teilt Rousseaus allgemeine Annahmen, etwa in der Weise, wie Christian Friedrich Sintenis 1796 einen Küster eine Gräfin über Kindererziehung belehren läßt:

In der Natur wächst eben der Mensch gerade. Nur *in der großen Welt* wächst er *krumm*. Sie werden doch dem Charakter, der sich natürlich bildet, nicht Geradheit, Schlichtheit, Unverstelltheit absprechen wollen? Nun lassen Sie den natürlich gebildeten geraden Charakter hernach in die große Welt treten, so wird er sich aus eigenem Nachdenken selbst die Krümmungen geben, welche Zeit und Umstände erfordern. Und so ists eben recht.⁴⁹

Doch die Polemik gegen eine Erziehung, welche den Zögling zu einer "Komposition von Drahtpuppe und Heuchler" werden läßt, ist eines. Ein anderes ist die Frage, wie denn der Ort der beschworenen "Naturerziehung" (S. 87) aussehen kann – und sei es in einem zu schreibenden Roman. Um die Vervollkommnungsmöglichkeiten jenseits der von Rousseau gesetzten utopischen Rahmenbedingungen ist es schlecht bestellt, wenn Vervollkommnung als Projekt im alltäglichen (Roman-)Leben gedacht werden soll. Ich zitiere denselben Autor mit einem Roman von 1783:

⁴⁹ Christian Friedrich Sintenis, *Dialogen des Küsters Ehrentraut mit den Honoratioren seines Dorfs*, I (1796), 85.

*Der Pfad des Lebens ist ein sehr ungewisser, bedenklicher, verworrener Pfad. Nur bei Redlichkeit und Treue, bei Weisheit und Glauben an eine göttliche Fürsorge, die alle unsere Schicksale leitet, kann man mit festem Tritt und mit Zuverlässigkeit auf ihm wandeln.*⁵⁰

Auf diesen "Gap" zwischen *Emile*-mäßiger Erziehung einerseits und der Unsicherheit und Gefährdetheit individueller Lebensläufe andererseits reagieren die Romane in unterschiedlicher Weise. Ich will das im folgenden kursorisch am Beispiel gemeinhin als dritt- oder viertrangig gehandelter – und folglich heute nicht mehr gelesener – Texte darstellen.

A) Man reagiert, wie gesagt, typischerweise mit Moral. Den Mangel, der mit dem Fehlen des Rousseau'schen "gouverneur" gegeben ist, suchen diese Texte dann auszugleichen, indem *sie selbst* gleichsam dessen Stelle vertreten. Dies nicht so sehr – obwohl auch – gegenüber dem Personal des Romans, als vielmehr gegenüber den Lesern und Leserinnen, die als führungsbedürftig gesehen werden und denen unterstellt wird, daß sie sich ihrerseits so begreifen. Es handelt sich dann um eine Literatur, deren Programm vielleicht am besten mit einem herausgegriffenen Titel bezeichnet werden kann: *Lebensbeschreibungen zur Erweckung und Unterhaltung bürgerlicher Tugend*.⁵¹ Handelt es sich bei dieser Textsammlung um Biographien, so kann dieser Typ sich andererseits ebensowohl in Romanen realisieren oder in moralischen Erzählungen, welche dann unter Umständen von moralischen Traktaten nicht bündig unterschieden werden können. Denn im Dienst der Perfektion der Leserschaft werden gegen allerlei Gefährdungen sich behauptende perfekte Charaktere vorgeführt. Exempel:

Johann Friedrich Käufler, *Sammlung vorzüglich schöner Handlungen zur Bildung des Herzens in der Jugend* (1779): in moralischen Erzählungen, zum Teil heroischer Provenienz, präsentierte perfekte Charaktere, "Der ehrliche Kaufmann," "Der standhafte Minister," "Der mitleidige Jüngling" etc.

Johann Ernst Stutz, *Peter Vollmuth, am Ende wird er ein ganz anderer Mann: oder Geschichte des Herrn von F***, 2 Tle. (1780/81): Der Titel trägt insofern, als Peter durch alle Fährnisse seines Lebens hindurch derselbe vorbildliche Tugendhafte bleibt; ein "anderer Mann" wird er nur insofern, als er am Ende seinen – ihm bis dahin durch Intrige verborgenen – wahren Stand erfährt.

Anonym, *Euphemion oder der nach guten und nachahmungswürdigen Mustern sich bildende Jüngling: Zu einer angenehmen und lehrreichen Unterhaltung für die Jugend* (1785): moralische Anekdoten und Erzählungen, die den Leser zur Nachahmung reizen wollen.

Johann Gf.D. Schmiedtgen, *Helene, oder so kommt man zu Ehren: Ein Volksbuch; als ein Gegenstück zu: Anna oder der Fallstrick der Ehre und des Reichthums* (1797): Perfekter Charakter wird diversen Prüfungen ausgesetzt in einem Roman, dessen Moral mit der

⁵⁰ Sintenis, *Hallo's glücklicher Abend*, 2. Aufl. (1785), I, 70.

⁵¹ Paul von Stetten, *Lebensbeschreibungen zur Erweckung und Unterhaltung bürgerlicher Tugend*, 2 Bde. (1778/82).

Maxime seines letzten Satzes angegeben werden kann: „daß auch der Standhafteste ununterbrochen seine Schritte prüfen muß“ (286).

Christian Friedrich Sintenis, *Vater Roderich unter seinen Kindern*, 2. Aufl. (1802; Erstaufl. 1783): Roman, in welchem ein Kaufmann, nachdem er mehrfach unverschuldet in Ruin geraten ist, sich schließlich zum „einfachen Leben“ in „niedrigerem mittelmäßigen Stande“ entschließt, um sich ganz der Erziehung, zunächst seiner Frau, dann seiner vier Kinder, zu widmen. Diese erfolgt ausgerichtet an Rousseaus Programm, es wird also dessen Durchführbarkeit einfach behauptet. Gefeierte wird die „Freude, welche uns [den Eltern] die allmähliche Entwicklung ihrer [der Kinder] Seelenkräfte gewährt, der wir unaufhörlich beiwohnen“ (S. 42). Erziehungsziel: „rüstige deutsche Männer“ bzw. „kernfest deutsche Hausmütter“ (S. 55). Alle Zöglinge erreichen schließlich einen Zustand moralischer Perfektion. Die Diversität der Berufe, welche die Söhne ergreifen, zeigt die antiständische Tendenz des Textes: einer wird Gelehrter, ein anderer Bauer...

In seiner ganzen Maximenhaltigkeit ist ein solcher Text dann kaum noch zu unterscheiden etwa von dem folgenden Traktat mit moralisch-pragmatischen Anweisungen, der fast völlig ohne Erzählung auskommt:

Sintenis, *Das Buch für Familien: Ein Pendant zu den Menschenfreuden* (1779): je spezifische Regeln für den Mann, die Frau, die Mutter, den Umgang mit den der Haus herrschaft Unterworfenen usw.

Die vielleicht prägnanteste Ausformung dieses Typs Literatur liegt wohl in der kurzen, aber beachtlichen Konjunktur der „wie er/sie/es sein sollte“-Texte vor, die anschließt an Wilhelmine Karoline von Wobeser, *Elisa oder das Weib, wie es seyn sollte* (1795). Diese Dimension des „Vorschreibens“ von Perfektion(sgeschichten) ist auch den anderen Romanen in der *Emile*-Nachfolge, selbst solchen, die eher einem an Laurence Sterne ausgerichteten Stilideal huldigen, jeweils mitgegeben. Hervorzuheben sind zwei Texte, die sich kritisch auf diese Richtung beziehen:

Johann Georg Ludwig Brakebusch, *Musterkarte von Weibern, Männern, Jünglingen und Kindern, wie sie sind, seyn können und seyn sollen* (1801): eine Art „Mammut“-Sammelrezension, welche mit Blanckenburgs Argumenten gegen Perfektionscharaktere in Romanen zu Felde zieht.⁵²

Friedrich August Schulze, *Die ganze Familie wie sie seyn sollte; ein Roman, wie er seyn kann; von Christian Heinrich Spieß, Geschwindschreiber in der Unterwelt* (1801): eine Parodie, in der etwa „Robert, der Mann, wie er seyn sollte“ (3) zum besten gibt: „Ich wenigstens will meine Kräfte gern aufwenden, um noch vortrefflicher zu werden, als die Vortrefflichkeit selbst“ (S. 19f.).

Beide kommen, sowohl mit moralisch-pädagogischen als auch mit eher literarischen Referenzen, darin überein, daß sie auf der Kontingenz von solcher Perfektion insistieren. Das Problem der damit kritisierten Texte – und das trifft sicher

⁵² Zu solcher Kritik hatte der Autor sich als Verfasser eines explizit an Wielands *Agathon* orientierten Romans qualifiziert: Brakebusch, *Karl Trautmann, Geschichte seines Lebens und seiner Geistesentwicklung bis ins männliche Alter: Kein Moderoman* (1792), „Vorrede,“ unpag.

nicht nur für die zitierten "Niederungen" der Literatur, sondern beispielsweise auch für gewisse Idyllen Jean Pauls zu – kann man wohl folgendermaßen kennzeichnen:

"Reingute Seelen liefern eben so wenig Erzähl- und Gesangstoff als reinglückliche Tage; bis sich die letzten trüben, und die erstern in verwickelte Situationen kommen, in denen sie handeln, wie es Niemand erwartete . . ."⁵³

Auf diesen Sachverhalt unerwarteten und nicht erwartbaren Handelns, das heißt auf Handeln unter Bedingungen von Perfektibilität, bezieht sich diese Literatur zwar, es bildet ihren Problemhorizont. Doch bezieht sie sich darauf nur, um es zu exterminieren; Perfektibilität kommt im Text selbst nicht vor – und die des Lesers wird in pädagogischer Absicht mit Perfektionsexemplen umstellt.

B) Ein wenig anders nimmt sich dies schon in jenen Romanen aus, in denen all' die kleinen Emiles durch unübersichtliche gefahrvolle Terrains gehetzt werden, auf denen ihre Tugend eigentlich auf der Strecke bleiben muß und nicht zu selten auch bleibt. Perfektibilität wird hier – und das wird man, wenn man die Perspektive Rousseaus rekonstruiert, nicht als inadäquat bezeichnen können – konzipiert als Verführbarkeit. Damit sind natürlich Anschlüsse an andere Romankonzeptionen, etwa die sentimentalen Prüfungsromane in der Tradition Richardsons, gegeben.⁵⁴ Solche Texte unterscheiden sich von den eben zitierten dadurch, daß sie Negativverläufe darstellen: Abweichungen werden als warnende Beispiele für die Unwahrscheinlichkeit und Gefährdetheit (moralischer) Vervollkommnung vorgestellt. Insofern stellen diese "Korruptionsgeschichten" negative Spiegelbilder zu den erwähnten "Perfektionsgeschichten" dar. Beispiele:

Anton Baumgartner, *Fanny die den 14ten Wintermonat 1785 in München vom Frauenthurm stürzte: Ein Traumgesicht* (1785): Die Geschichte einer Selbstmörderin wird zum Anlaß von Empfindelei-Kritik.

Anonym, *Wilhelm Sorgenfrey oder die Folgen des Romanlesens* (1789): Durch die Lektüre abenteuerlicher Romane verführt, startet ein Jüngling einen desperat-pikaresken Lebensweg.

Ulrich Kraus, *Klostergeschichten für Jünglinge und Mädchen* (1796): moralische Erzählungen, die laut Vorrede aus eigenen Erfahrungen des Verfassers mit "Kloster-Schwärmerei" gespeist sind; als Moral läßt sich die von einer der Geschichten exemplarisch lesen: "Jüngling! Mädchen! hüte dich vor Schwärmerey und rascher Hitze! damit dich nicht ein gleiches Schicksal treffe" (S. 136).

⁵³ Georg Christoph Kellner, *Liebe auf den verschiedensten Stufen ihrer Reinheit und Würde: Vom Verfasser der Edle Griechen* (1802), II, 28.

⁵⁴ Ein Romantitel wie der folgende zeigt das explizit: Joachim Christian Friedrich Schulz, *Albertine: Richardsons Clarissa nachgebildet und zu einem lehrreichen Lesebuch für deutsche Mädchen bestimmt*, 5 Tle. (1788/89); hier wird ein "Kern" (I, "Vorbericht," III) aus der *Clarissa* ausgezogen, die Romanerzählung zugleich als "Magazin von praktischen Lebensregeln für das weibliche Geschlecht" (I, "Vorbericht," IV) verstanden.

Kasper Jacob Kugelgen, *Die Leiden des jungen Hubers oder die schrecklichen Folgen der Onanie: Eine wahre Geschichte zur Warnung und Beherzigung für Jünglinge, Eltern und Erzieher* (1805).

Solche Titel ließen sich leicht vermehren. Sie erscheinen auf den ersten Blick wohl noch "trivialer" als die erwähnten exemplarischen Vollkommenheits-Geschichten, mit denen sie, wie gesagt, gewisse Charakteristika teilen. Doch kann in dieser Literatur, insbesondere dann, wenn es sich um umfängliche Romane handelt, auch mehr und anderes in den Blick kommen; nämlich das, was einem Emile widerfahren wird, der – gleich dem Rousseau der *Confessions* – auf sich selbst verwiesen durch die Gesellschaft des 18. Jahrhunderts driftet. Das Resultat sind dann in ihrer Buntheit und ihrem Ereignisreichtum mitunter pikaresk anmutende Erzählungen, deren Akzent aber nicht auf dem Abenteueraspekt liegt, sondern darauf, an ihren nolens volens abenteuernden Helden Entwicklungsmomente, Ausbildung bestimmter Eigenschaften in Relation auf je unterschiedliche Verhältnisse zu beobachten (bzw. zu konstruieren) und zu kommentieren. Dem Publikum dieser Romane wird also Perfektibilität "in actu" dargeboten. Ungeschützt der – immer kritisch dargestellten – Realität ausgesetzt, führt ihr Kontakt mit dieser Realität in Katastrophen.

Als Beleg dafür kann Schummels Gegenstück zur positiven Lebensgeschichte des *Wilhelm von Blumenthal* stehen, *Der kleine Voltäre*. Geboten wird hier eine Geschichte der Familie, der Erziehung, des Studiums und unordentlichen Lebens des Helden Augustin, eine Geschichte in konsequent "absteigender Linie." Als Augustin endlich zur Selbsterkenntnis kommt und sich von den Freigeistern abwendet, ist er von diversen "Ausschweifungen" bereits so zerrüttet, daß sein Tod nicht mehr fern ist. Bezogen auf die einzelnen Stadien dieses fulminanten Niedergangs wird aber jeweils sehr viel Wert auf die Beschreibung bestimmter Gelenkstellen der Lebensgeschichte gelegt; Ereignisse und Dispositionen werden auf ihre Konsequenzen hin ausgelegt. So erhält etwa der sechsjährige Knabe einen hypochondrischen Informator, Konsequenz: er "sog jene falsche Empfindsamkeit ein";⁵⁵ oder: es ist die Absicht des Vaters, daß "*Augustin* zu einem zweiten *Hermannus Conringius* gebildet werden" soll (S. 194f.), Konsequenz: man "klopfte bey Augustin nur immer auf den Strauch des Gedächtnisses, nicht des Verstandes" (S. 196), wiederum Konsequenz: er lernt seinen Lehrer hassen und damit die verwerfliche Kunst der Verstellung, verachtet eigentliche Wissenschaft usw. Der Erzähler bringt zudem "kontrafaktische" Erzählungen von alternativ möglich gewesenem Entwicklungsgängen (unter Voraussetzung je alternativer Verhältnisse) und präsentiert überdies eine zweite Figur, den sich zum künftigen Kaufmann bestimmenden Cousin Augustins, George, dessen glückli-

⁵⁵ Schummel, *Der kleine Voltäre: Eine deutsche Lebensgeschichte für unser Freygeistisches Jahrhundert*, 2. Aufl. (1785), S. 95.

cher verlaufende Lebensgeschichte als positives Gegenbild fungiert.⁵⁶ Am Tiefpunkt seiner Geschichte ist Augustin dann schließlich *“ein wahrer kleiner Voltäre”* (S. 427), eine verkleinerte Kopie jenes Mannes also, den *“ein so menschenfreundlicher Kitzel stach, den edlen Rousseau am Galgen crepiren zu sehen”* (S. 350). Ein ähnliches Bild bieten:

Friedrich Andreas Stroth, *Karl Weissenfeld: Ein Lesebuch für Mütter, angehende Erzieher und junge Leute*, 2 Tle. (1778/79): Auch hier wird eine katastrophische Geschichte des Helden erzählt, dem seinerseits mit der Figur des sorgsam erzogenen Julius eine Kontrastfigur an die Seite gestellt ist. Schädliche Wirkungen entfalten u.a. die emanzipatorischen Ambitionen der Mutter und die genialische Verfahrensweise eines Hofmeisters. Besondere Aufmerksamkeit gilt den Auswirkungen von Lektüren. Die leitenden Perfektionsvorstellungen werden unter Rückgriff auf das Argument von der *“Kette der Wesen”* expliziert (II, 26 ff.).

Sintenis, *Max Wind und Konsorten. oder, am Ende werden sie vielleicht noch alle klug: ein Beitrag zur Geschichte der Narren* (1780): Erzählt wird die Kindheits- und Ausbildungsgeschichte des Findelkinds Max, begleitet von der Geschichte von fünf weiteren *“individuellen Charaktere[n]”* (S. 19), welche wie die Hauptfigur je illegitimen, obskuren, ihnen selbst unbekanntem Verhältnissen entstammen. Max Wind – *nomen est omen*: eine Art Schauspielercharakter – wird ohne Vorkenntnisse in der Schule sofort in Prima eingestuft. Er lernt nichts und spielt, nachdem er die Universität bezogen hat, nacheinander die Rollen des *“Stutzers,”* des *“Renommisten”* und des *“Gelehrten,”* ehe er ein akademisches Wanderleben antritt. Ursprünglich ausgezogen, Jurist zu werden, scheitert er in lächerlichster Weise bei einem Examen durch die Herrschaft, die sein Studium finanziert hatte, und wird Aktenträger. *“Hier bricht der Autor die Geschichte der sechs Narren ab. Er gesteht aufrichtig, daß er sie um nichts klüger anietzt verlasse, als er sie gefunden”* (S. 671). In der Tat, alle hier erzählten Geschichten nehmen einen katastrophalen Ausgang.

Christian Friedrich Gottlob Kühne, *Emilie von Wallenthal oder das Leben einer deutschen Buhlerin*, 2 Tle. (1801): *“Geschichte eines unglücklichen Mädchens . . . , welche unter anderer Leitung die Zierde ihres Geschlechts werden konnte”* (I, *“Vorrede,”* V). So aber, unangeleitet, führt ihre Karriere über eine uneheliche Schwangerschaft und das Dasein als schlecht ausgebildete Schauspielerin zur Prostituiertenexistenz, und nur mit knapper Not erfährt ihre Biographie letztlich noch eine Wende zu Einsicht und häuslichem Leben.⁵⁷

Diese Texte nehmen das Datum der Perfektibilität ernst; auch wenn sie die Darstellung von *“Korruptibilität”* den Lesern und Leserinnen in korrektiver Absicht darbieten, also letztlich doch wieder *“vorschreiben.”* So ist denn ein solcher Roman schließlich – wie immer implizit – doch, um obige Metapher

⁵⁶ Eine häufig anzutreffende Konstruktion; siehe als weiteres Beispiel etwa: Georg Christian Erhard Westphal, *Wilhelm Edelwald die Geschichte eines verlohrnen Sohnes*, 2 Bde. (1781). Man denke des weiteren aber auch an die Funktion des Werner im *Wilhelm Meister* oder die Figurenkonstellation in Tiecks *William Lovell*.

⁵⁷ Texte dieser Art und ihren zeitgenössischen diskursiven Zusammenhang untersucht: Ursula Geitner, *“Passio Hysterica – Die alltägliche Sorge um das Selbst: Zum Zusammenhang von Literatur, Pathologie und Weiblichkeit im 18. Jahrhundert,”* *Frauen – Weiblichkeit – Schrift*, hrsg. Renate Berger et al., *Literatur im historischen Prozeß*, N.F., 14 (1985), S. 130–144.

wieder aufzunehmen, als Hodegetik zu lesen. Dabei gilt die hodegetische Orientierung freilich nicht unbedingt dem akademischen Leben, sondern bezieht sich auf Lebensläufe im allgemeinen, auf Lebenswege höchst unterschiedlicher Provenienz.

C) In diesem Sinne rückhaltlos positiv gewendet, scheinen entsprechende Romane dann in mancher Hinsicht zum utopischen Genre zu tendieren. Prominentestes Beispiel ist sicher Johann Heinrich Pestalozzis *Lienhard und Gertrud*. Bei aller Differenz Pestalozzis zur Fassung der "Natur"- "Gesellschaft"-Opposition bei Rousseau, wird doch dessen Konzept einer vernünftigen Erziehung aufgenommen und vom hypothetischen Entwurf der Erziehung eines Individuums verallgemeinert zu einem Entwurf umfassender Rationalisierung von Gesellschaft. Entsprechend stark muß die Position des "gouverneur" ausgebaut werden: als Gemeinschaft von Erziehern, der plausiblerweise auch die aufgeklärte Herrschaft zuzugehören hat (der Junker Arner und seine Gattin Therese präfigurieren in gewisser Weise durchaus die Damen und Herren der "Turmgemeinschaft" in *Wilhelm Meister*⁵⁸). Denn es bedarf letztlich eines Gesetzgebers, um die anarchischen Individuen auf Ordnung zu verpflichten, nämlich den Menschen "durch eine mit seiner Natur übereinstimmende Bildung und Führung, mit Weisheit, zu seiner bürgerlichen Bestimmung empor" zu heben.⁵⁹ Abgesehen von solchen Utopien der Volksaufklärung, denen eben als volksaufklärerischen der Werdegang *einzelner* Personen zwar nicht unwichtig, aber in der Form der Darstellung doch eher sekundäres Motiv ist, scheint aber auch den auf die Vorführung von Erziehung respektive Bildung konzentrierten Romanen, sobald sie "positiv" werden, eine gewisse utopische Färbung eigen zu sein. An die Stelle des "gouverneur" oder der Instanz aufgeklärter Herrschaft muß dann freilich, um eine Formulierung Friedrich Schlegels zu variieren, ein anderer gebildeter Mann treten – der Zufall. Am bereits zitierten *Wilhelm von Blumenthal* läßt sich das sehr gut ablesen. Nur zufälligen Momenten nämlich ist es zu verdanken, daß Wilhelm seinen ganzen langen ereignisreichen Weg durch die Gesellschaft zurücklegen und dabei doch, wie der Untertitel des Romans sagt, *das Kind der Natur* bleiben kann. Zufällig stirbt seine Mutter, die zwar sehr "an der Bildung und Entwicklung ihres Kindes" arbeitete,⁶⁰ aber es auf die Dauer

⁵⁸ Zu deren Erziehungsbemühungen: Voßkamp, "Utopie und Utopiekritik in Goethes Romanen 'Wilhelm Meisters Lehrjahre' und 'Wilhelm Meisters Wanderjahre,'" in *Utopieforschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, hrsg. Wilhelm Voßkamp (1982), III, 233ff.; Wilfried Barner, "Geheime Lenkung: Zur Turmgemeinschaft in Goethes 'Wilhelm Meister,'" in *Goethe's Narrative Fiction: The Irvine Goethe Symposium*, hrsg. William J. Lillyman (1983), S. 85–109; Klaus-Dieter Sorg, *Gebrochene Teleologie: Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann* (1983), S. 73ff.

⁵⁹ Johann Heinrich Pestalozzi, "Lienhard und Gertrud: Ein Buch für das Volk," *Sämtliche Werke*, hrsg. Artur Buchenau et al., III (1928), 335.

⁶⁰ Schummel, *Wilhelm von Blumenthal*, I, 52.

denn doch "verzärtelt" hätte; zufällig gerät er in die Hände einer Handwerkerwitwe, deren "gesunder Verstand" nur das zum Stoff seiner Bildung auswählt, "was ihm itzt interessant seyn konnte" (I, 69), so daß er mehr "in dem grossen Buche der Natur" denn in bloß gelehrten Büchern studiert (I, 89). Zufällig erhält er, nachdem er einer grausam drückenden Lehrstelle entlaufen ist, zuerst eine Stelle bei einem tugendhaften adeligen Studenten und erst dann bei einem verkommenen Kaufmannssubjekt. Zufällig kann er dann in Halle im Haus des Baumgarten-Schülers Professor Georg Friedrich Meier unterkommen, der ihn zum ersten Mal "weltgerecht" erzieht (I, 221) und auch "die Laufbahn [entdeckte], wohin die Natur Wilhelmen trieb" (I, 219), nämlich zum Kameralisten bzw. Architekten. Nur dem Zufall also ist es zu verdanken, daß die Leserschaft – wie Schummel in deutlicher Absetzung vom Pikaro ausführt – mit der Lebensgeschichte Wilhelms eher

eine kleine, stille Leuchtkugel *allmählich* hoch empor steigen zu sehen, als einen zischenen Schwärmer zu hören [bekommt], der rechts und links, kreuz und quer springt und zuletzt mit Gestank krepirt . . . (I, 140).

Der Zufall steht im Dienst von Providenz, genauer: im Dienst einer Instanz, welche sich der Imitatio der gütig wirkenden Vorsehung widmet, nämlich des "Dichter[s]," der "durch die Schöpfung seiner kleinen Welt" als "der eigentliche Nachahmer des Schöpfers" agiert.⁶¹ Das hintergeht freilich Rousseaus Voraussetzungen insofern, als die providentielle Ordnung im Gesellschaftszustand ja gerade als gestört und deshalb supplementärer pädagogischer Veranstaltungen bedürftig zu denken ist. Stattdessen wird hier der Roman selbst zum Ort der Utopie stetiger Vervollkommnung. Damit lädt er sich dann eine schwere Folge last auf; denn sein Verfahren, die Ausschaltung von Kontingenz durch providentielle Anordnung glücklicher Zufälle, erscheint seinerseits als – schlicht kontingent,⁶² als bloße Willkür eines Willens zur Utopie.

Das läßt sich nur dadurch mehr oder weniger auffangen, daß man die Kontingenz – als Scheitern von Vervollkommnung oder wie auch immer – in den Roman wieder einbaut. Beispiele von Texten, welche sich in dieser Weise in "Resignation" üben:

David Christoph Seybold, *Hartmann eine Wirtembergische Klostersgeschichte herausgegeben von W . . . n* (1778): Erzählt werden, jeweils mit Exkursen über mögliche und wünschbare Erziehung, Lektüre usw., das Aufwachsen Samuel Hartmanns, Sohns eines Landpfarrers, und sein Werdegang bis ins Tübinger Stift. Dabei wird Hartmann durchaus als sich vorbildlich entwickelndes Individuum vorgeführt, aber, und darauf kommt es mir in diesem Zusammenhang an, er stirbt im Kandidatenstand im Zuge aufreibender Auseinandersetzungen mit der geistlichen Obrigkeit.

⁶¹ Von Blanckenburg, *Versuch über den Roman*, S. 432.

⁶² Zu dieser Problematik grundlegend: Klaus-Detlef Müller, "Der Zufall im Roman: Anmerkungen zur erzähltechnischen Bedeutung der Kontingenz," *GRM, N.F.*, 28 (1978), 265–290, insb. die Bemerkungen zum *Agathon* (272).

Anonym, *Carl Biderfeld, eine Geschichte von ihm selbst beschrieben, aber nur für eine gewisse Gattung von Lesern*, 2 Tle. (1783/84): Es handelt sich um eine fiktive Autobiographie, in welcher der Held die Geschichte der "Bildung meines Verstandes und meines Herzens" (I, 18) mitteilt. Die Erzählung schaltet laufend Raisonnements über Erziehungsfragen, über Zufall, Providenz und die begrenzte Reichweite möglicher Lebensplanung ein, und eben diese Reflexionen relativieren den glücklichen Ausgang der Lebensgeschichte.

Daniel Braubach, *Der gelehrte Handwerker: Eine komische Erzählung*, 2. Aufl. (o.J.; Erstauf. 1797): Geschildert werden Ausbildung und Schicksale des von den Eltern zur Gelehrsamkeit bestimmten Georg. Nachdem die Schule durch sinnloses Auswendiglernen geprägt war, führt ihn das Universitätsstudium zum "Selbstdenken" im emphatischen Sinn. Dieses Studium muß aber aufgrund einer finanziellen Notlage abgebrochen werden. An eben dieser Stelle folgt ein interessanter Exkurs u.d.T. "Macht Gelehrsamkeit glücklich?" (S. 74ff.), der explizit die Frage von Rousseaus erstem *Discours* aufnimmt, um sie unter dem Gesichtspunkt der Lage des "Individuum[s]" (S. 75) zu diskutieren. Einen wichtigen Referenzpunkt geben dabei die realen Karriereverhältnisse in Deutschland ab: "Überall, wo er sich hinwendet, versperrt ihm Familienverhältnisse, Konvenienz . . . den Zutritt, den ihm Vernunft und Billigkeit zu versprechen scheinen. Sobald er diese traurige Erfahrung nur gemacht hat – denn vermeiden kann er sie unmöglich – lernt und fühlt er bald, daß das Zeitalter der Griechen und Römer, nach welchen seine Lehrer ihn zu bilden suchten, nur in Büchern; nicht aber in der wirklichen Welt zu suchen sey . . ." (S. 80). Im weiteren Verlauf der Erzählung wird dies nur zu deutlich: Georg schlägt sich als Hofmeister und Sprachlehrer durch, bis er den ihn völlig niederschlagenden Tiefpunkt seiner Laufbahn, nämlich seine literarischen Versuche und schließlich die "Sklavenarbeit" fabrikmäßigen Romanübersetzens (S. 154), erreicht. Dieser Tief- wird zum Wendepunkt; Georg entschließt sich, jener Handwerker zu werden, den der Titel des Romans nennt. Rousseaus Utopie des "einfachen Lebens" wird so also durchaus gewahrt.

Johann Moritz Schwager, *Friedrich Bickerkuhl: Ein Roman aus dem Leben und für dasselbe* (1802): Lebensgeschichte eines tadellosen Jünglings, der sich der Theologie widmet, eine Predigerstelle anstrebt, schließlich aber als "alte[r] Candidat" (S. 385) dasteht und trotzdem als Buchhändler – und Familienvater – glücklich wird.

In diesem Rahmen kann nur angedeutet werden, daß sich die vorgenannten Verhältnisse an der je unterschiedlichen Behandlung des Theaters (wie etwa an der je unterschiedlichen Behandlung von Romanlektüre im Roman selbst) sehr genau exemplifizieren ließen.⁶³ Mußte Rousseau das Theater in seinem utopischen Arrangement gerade ausschalten, so folgen ihm darin die Perfektionsgeschichten insofern, als sie es schlicht moralisch verwerfen. Will man aber Vervollkommnung jenseits pädagogisch-fiktiver Installationen in vom "gouverneur" nicht geschützten Lebensläufen sich realisieren lassen bzw. an ihnen ihre Möglichkeiten durchrechnen, stellt sich das Theater (in der Tat eine der meistgewählten Metaphern für Perfektibilität) als spezifische Herausforderung dar, deren Bewältigung außerordentliche Schwierigkeiten macht. Häufig behilft man sich – ziemlich hilflos – dann damit, warnende Exempel zu geben (wie es die Klugheits- und Umgangsmaximen-Literatur traditionellerweise tut) oder den

⁶³ Zum Thema: Rolf Selbmann, *Theater im Roman: Studien zum Strukturwandel des deutschen Bildungsromans* (1981).

jeweiligen Helden – aufgrund seiner gehörig gewürdigten moralischen Aufrüstung – an dieser Gefahrenzone sozusagen vorbeisclittern zu lassen. Es gibt aber auch andere Reaktionen: Das Theater wird in den Roman hineingenommen und damit zugleich die Dimension problematischer Perfektibilität in einer Weise, die dann den *Emile*-Lösungsversuch per se sprengt. Prominentestes Beispiel – obwohl auch hier das warnende Moment nicht fehlt, geht doch der Text in einer “negativen Fallgeschichte” nicht auf – ist natürlich Moritz’ *Anton Reiser*.

Wenn man sich das hier nur bruchstückhaft vorgeführte Textkorpus vor Augen führt, was läßt sich dann über dessen “Bürgerlichkeit” sagen? Sicher kann man im allgemeinen davon ausgehen, daß die Verfasser Bürger, nämlich im Regelfall Gelehrte waren. So beginnt die Vorrede eines Romans, der wohl zu diesem Korpus zu rechnen wäre, mit den Worten:

Ob man mir verzeihen wird, daß ich ein Buch drucken lasse, da ich doch kein Gelehrter bin, weiß ich nicht.⁶⁴

Und das ist obendrein nur Fiktion, denn der Autor ist Schulrektor und Pastor, also alles andere als ungelehrt. Man kann also von bürgerlicher Verfasserschaft ausgehen. Das gilt aber nur grosso modo und nicht für jeden einzelnen Fall; und was sagt das dann? Was bringt eine solche Aussage überhaupt für die Einschätzung der in Frage stehenden Romane? Sieht man vom penetranten Moralisieren einer Reihe dieser Texte ab (das man womöglich in Verbindung mit bestimmten Thesen über bürgerliche Lebensführung bringen könnte), dann wohl reichlich wenig.⁶⁵ Sinnvoller scheint es, die Frage der Verfasser-, aber auch der Leserschaft in Klammern zu setzen (wobei das Datum dominanter Bürgerlichkeit der Beteiligten durchaus festgehalten werden soll) und diese Textproduktion, wie vorgeschlagen, als Moment “bürgerlicher Kultur” zu betrachten. Dann kommt anderes in den Blick, das freilich durchaus seine sozialgeschichtliche Dimension hat.⁶⁶

Eine Hypothese wäre: Perfektibilität, wie sie hier als Problem diskutiert wird, hat ihr sozialhistorisches Korrelat in der Existenz bzw. Denkmöglichkeit oder -notwendigkeit von Karrieren. Mit ihnen liegt jenes Problemfeld vor, auf das sich die im Rahmen bürgerlicher Kultur ausgetragenen Debatten über Perfektibilität beziehen (lassen). Freilich handelt es sich hier um kein “rohes” sozialgeschichtliches Faktum; sondern dieses setzt eine entsprechend empfindliche Semantik voraus. Es setzt, grob gesprochen, voraus, daß man Lebenswege nicht mehr als Nachvollzug letztlich providentiell abgesicherter “Laufbahnen” wahr-

⁶⁴ Gottfried August Böttger, *Der angenehme Monat: Oder Begebenheiten auf dem Lustschlosse zu B.*, I (1778), “Vorrede,” unpag.

⁶⁵ Siehe die skeptischen Bemerkungen bei Lämmert, “Bürgerlichkeit als literarhistorische Kategorie,” in *Bürger und Bürgerlichkeit*, S. 214.

⁶⁶ Vgl. Wolfgang Ruppert, *Bürgerlicher Wandel: Studien zur Herausbildung einer nationalen deutschen Kultur im 18. Jahrhundert* (1981) S. 41f.

nimmt, sondern als prinzipiell kontingente individuelle Karrieren (im modernen Sinn): ungesicherte, immer auch anders mögliche Lebenswege, deren Organisation den je einzelnen zugemutet wird.⁶⁷ Es setzt voraus, daß man diese Differenz wahrnimmt und darauf reagiert (wobei, wie an den vorgeführten Texten ablesbar, man die nun beunruhigend frei gewordene Stelle der Providenz irgendwie zu besetzen sucht . . .). Innerhalb der bürgerlichen Kultur würde hier mithin ein für das moderne, "freigesetzte," weil auf Karrieren verwiesene Individuum konstitutives Problem diskutiert.⁶⁸ Die in dieser Debatte entwickelten Problemformulierungen und -lösungen können u. U. (man denke nur an die Karriere Rousseaus)⁶⁹ mit bestimmten realen Karrieren in Verbindung gebracht, sicher aber nicht auf sie "zurückgeführt" werden. Ihnen kommt vielmehr in dieser Debatte eine Existenz eigenen Rechts zu.

Daß diese Debatte auf dem Feld der Romanliteratur einen ihrer zentralen Orte hat, ist nicht verwunderlich; es ist dies zunächst ein äußerst genuiner Ort. Roman und Leben werden als ineinander übersetzbar vorgestellt. So kann ein pädagogisch ambitionierter Autor – vor schlechten Romanen, versteht sich – warnen mit den Worten:

Suche nie Romanen nachzuahmen, du hast deine eigene Laufbahn . . . Jedes Menschenleben hat . . . seinen eigenen Roman . . .⁷⁰

Oder bei Mme. de Staël heißt es:

Der Roman bildet, sozusagen, den Übergang zwischen dem wirklichen und dem eingebildeten Leben. Die Geschichte eines jeden ist bis auf wenige Modifikationen ein Roman, der große Ähnlichkeit mit denen hat, welche im Druck erscheinen . . .⁷¹

⁶⁷ Jean-René Tréanton, "Le concept de 'carrière,'" *Revue française de sociologie*, 1 (1960), 73–80; Luhmann, "Individuum, Individualität, Individualismus," *Ms.* (1984), S. 64ff.; Verf., "Der Projektmacher: Projektionen auf eine 'unmögliche' moderne Kategorie," *Ästhetik und Kommunikation*, 65/66 (1987), 140ff.; siehe auch die begriffsgeschichtlichen Bemerkungen bei Manfred Schneider, "Der Traum der Signora Paganini: Künstlerkarriere um 1800," *Literaturmagazin*, 14 (1981), 40–54.

⁶⁸ Und dieses Problem stellte sich natürlich gerade für die "Spezialisten" dieser Kultur in besonders prägnanter Weise. Vgl. Herbert Jaumann, "Emanzipation als Positionsverlust: Ein sozialgeschichtlicher Versuch über die Situation des Autors im 18. Jahrhundert," *Zs. f. Literaturwissenschaft und Linguistik*, 42 (1981), 46–72.

⁶⁹ Siehe dazu: Bronislaw Baczko, "Rousseau et la marginalité sociale," in *Rousseau selon Jean-Jacques: Textes présentés au Colloque de Rome, organisé par l'Institut de l'Encyclopédie Italienne et la Faculté des Lettres de l'Université de Genève* (1979), S. 117–128; Michel Serres, *Le parasite* (1980), S. 139ff.; Roland Galle, "Sozialpsychologische Überlegungen zu Rousseaus Autobiographie," in *Freiburger literaturpsychologische Gespräche*, hrsg. Johannes Cremerius, I (1981), 39–61.

⁷⁰ Johann Gottlieb Meißner, *Menschenkenntniß*, II (1786), 23f.

⁷¹ Anne Germaine de Staël, *Über Deutschland*, hrsg. Monika Bosse (1985), S. 439f.

Von daher ist es eher verwunderlich, daß vom "Bildungs-Roman" nicht schon früher als bei Morgenstern die Rede ist – vielleicht ist dieses Faktum so zu interpretieren, daß es viel zu selbstverständlich ist, daß es im Roman um Lebensweg und Ausbildungsgang von Personen geht. So gesehen, wäre der Roman als Bildungsroman das selbstverständliche Testfeld für Diskurse und Medium von Diskussionen über Bildung.⁷²

Es läßt sich nun unschwer sehen, daß auch *Wilhelm Meister* auf diese Debatte bezogen ist. Und in der Art, wie er sich zu ihr verhält, dürfte der Grund dafür zu suchen sein, daß der Roman, was die Bildung seines Helden betrifft, vor allem bei den Pädagogen zunächst kein besonders begeistertes Echo erzeugt hat. Man hat nicht den Eindruck, als hätten die angeblich liberaleren Neuhumanisten in dieser Hinsicht wesentlich anders reagiert als die demgegenüber angeblich moralisch verbiesterten Philanthropen.⁷³ Erst nach geraumer Zeit kann dann der Roman als Verteidigungsschrift gelesen werden, in welcher Goethe den "eigentlichen" Rousseau gegen philanthropischen Mißbrauch in Schutz habe nehmen wollen. Ziemlich spät schließlich wird man überdies sogar eine "Besondere Hodegetik aus *Wilhelm Meister*" extrahieren.⁷⁴ Zunächst aber ist die Reaktion reserviert, und das ist wohl nur zum Teil auf moralische, sondern ebensowohl auf pädagogische Bedenken zurückzuführen. Friedrich Heinrich Christian Schwarz argumentiert beispielsweise gegen eine Pädagogik, welche "in dem Kinde ein Genie zu erblicken meint, und dann weiter meint, man müsse es frei gehen lassen, und ihm in keiner Weise die Flügel lähmen." Folge dieses Verfahrens seien am Zögling:

die Altklugheit, Unbescheidenheit, Ungeschicklichkeit, (vielleicht auch Tollheit), womit er dann andern Menschen zu Last fällt . . . Indessen scheint diese Periode ('von Sturm und Drang') völlig vorüber zu seyn. *Meisters Lehrjahre* könnten wohl noch dazu verleiten, aber *Goethe* begünstigt doch überhaupt keine Einseitigkeit und verlangt Tüchtigkeit.⁷⁵

Man muß also auf die Autormeinung rekurrieren, um das Werk bzw. dessen Lektüre zur Ordnung zu rufen und Sturm-und-Drang-Aspirationen abzuweh-

⁷² Wobei bestimmte Romane einen regelrecht "forschungsartig" spezialisierten Eindruck machen können: Hans-Jürgen Schings, "Der anthropologische Roman: Seine Entstehung und Krise im Zeitalter der Spätaufklärung," *Deutschlands kulturelle Entfaltung: Die Neubestimmung des Menschen*, hrsg. Bernhard Fabian et al., Studien zum achtzehnten Jahrhundert, 2/3 (1980), S. 247–275.

⁷³ Zur moralischen *Wilhelm Meister*-Kritik: Karl Robert Mandelkow, *Goethe in Deutschland: Rezeptionsgeschichte eines Klassikers*, I: 1773–1918 (1980), S. 24.

⁷⁴ Vgl. das so überschriebene Kapitel in: Adolf Langguth, *Goethes Pädagogik historisch-kritisch dargestellt* (1886), S. 163–176.

⁷⁵ Friedrich Heinrich Christian Schwarz, *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* (3. Aufl. 1835), hrsg. Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann (1968), S. 24.

ren. Wilhelm von Humboldts eigene reservierte Stellungnahmen (Briefe an Goethe vom 9. 2. und 24. 11. 1796) sind bekannt.⁷⁶ Sein Urteil über "Meisters Charakter" betonte dessen

durchgängige Bestimmbarkeit, ohne fast alle wirkliche Bestimmung, sein beständiges Streben nach allen Seiten hin, ohne entschiedene Kraft nach einer ... (24. 11. 1796).

Schon ein Jahr zuvor hatte Humboldt, noch krasser vielleicht, gegenüber Schiller geäußert, daß Wilhelm Meister

immer so geneigt ist, sich zu verwickeln, und so nie Kraft hat, die geschürzten Knoten wieder zu lösen, und sich daher unaufhörlich dem Zufall in die Hände gibt (4. 12. 1795).⁷⁷

Bestimmbarkeit gegenüber dem Zufall ist aber nicht mehr und nicht weniger als eben Perfektibilität. Von dieser hat der Pädagoge zwar auszugehen, aber freilich in Richtung auf (Selbst-)Bestimmung zum Wesentlichen. Er ist sozusagen per definitionem Hodegetiker, und er kann von dieser Position aus unangeleitete Perfektibilität nur als Irregularität sehen: als Autodidaxie. Und diese Sicht ist natürlich nicht unberechtigt; Autodidaxie – und eben nicht oder nicht wesentlich der Bildungsgang durch Gymnasium und Universität⁷⁸ – macht ja nicht nur das Schicksal Wilhelm Meisters, sondern auch das einer erklecklichen Reihe weiterer Bildungsromanhelden aus. So bedarf es einiger Gewalttätigkeit, Goethes Roman ein eigentliches Bildungskonzept zu entnehmen (was in der Folgezeit, im Anschluß an bereits von Körner vorgenommene Interpretationen,⁷⁹ dann immer wieder versucht werden wird). Goethes eigener Beitrag zur Debatte um Perfektibilität scheint weniger in einer bestimmten – geschweige der Vor-

⁷⁶ Zu Humboldts Aufnahme des *Wilhelm Meister*: Klaus F. Gille, "Wilhelm Meister" im Urteil der Zeitgenossen: Ein Beitrag zur Wirkungsgeschichte Goethes (1971), S. 43ff.

⁷⁷ In der Forschung versucht man demgegenüber immer wieder gern, den Roman als "Standardwerk der klassisch-humanistischen Bildungsidee" (Gerhart Mayer, "Wilhelm Meisters Lehrjahre: Gestaltbegriff und Werkstruktur," *Goethe Jahrbuch*, 92 [1975], 142) zu retten. Siehe dazu generell: Friederike Eigler, "Wer hat 'Wilhelm Schüler' zum 'Wilhelm Meister' gebildet? 'Wilhelm Meisters Lehrjahre' und die Aussparungen einer hermeneutischen Verstehens- und Bildungspraxis," *Goethe Yearbook*, 3 (1986), 93–119.

⁷⁸ In welchem im 19. Jahrhundert, dem Anspruch nach, die etwa bei Herder formulierte Differenz von "Selbstbildung" und "Wissensklaverei" (Ilse Schaarschmidt, "Der Bedeutungswandel der Begriffe 'Bildung' und 'bilden' in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder," in *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs*, hrsg. Franz Rauhut und Ilse Schaarschmidt [1965], S. 72) ja aufgehoben ist. Nach Humboldt führt der Weg zu gebildeter Universalität gerade über fachwissenschaftliche Spezialisierung (Rudolf Stichweh, "Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation von Spezialisierung," Ms. [1986].

⁷⁹ Christian Gottfried Körner, "Ueber Meisters Lehrjahre (aus einem Brief an den Herausgeber der Horen)," *Goethe im Urteil seiner Kritiker: Dokumente zur Wirkungsgeschichte Goethes in Deutschland*, hrsg. Karl Robert Mandelkow, I: 1773–1832 (1975), S. 127–133; vgl. die kritische Gegenposition: Johann Caspar Friedrich Manso, "Rezension über 'Wilhelm Meisters Lehrjahre,'" in *Goethe im Urteil seiner Kritiker*, I, 133–139.

wegnahme der neuhumanistischen – Position zu liegen als in einer brillant inszenierten Ratlosigkeit.

2. Der Roman als Gegenstand gebildeter Kommunikation (“Charakteristik”) über die Bildung des Autors

Das zweite Element von Morgensterns “Bildungsroman”-Definition betraf die Bildung des Autors bzw. Lesers. Es ist diese Bestimmung, die in der Forschung am meisten kritisiert worden ist. Um ihren Sinn zu erfassen, ist es notwendig zu sehen, daß damit auf einen anderen Begriff von Bildung abgestellt wird. Hier geht es nicht um das Problem sinnvoller Organisation von Lebenswegen, sondern es geht um Kommunikationen, welche als “gebildete” die “Bildung” von Personen unterscheiden. Zum einen handelt es sich ja bei Bildung als allgemeine Bestimmung um die Bezeichnung eines so unspezifischen wie zunächst basalen Sachverhalts. Als Seinsverhältnis aller irgend in Frage kommenden Individuen ist Bildung sozusagen ebenso unvermeidbar wie der Begriff des je individuellen Genies. Wie nun aber in diesen Geniebegriff dann wiederum Kriterien eingeführt werden, die es gestatten, geniale von genialen Genies zu unterscheiden, so ist auch der Bildungsbegriff für eine solche Respezifizierung offen – ja, er erzwingt sie. Anders als einer *stricto sensu* interpretierten Perfektibilität, welche als Unbestimmtheit nachträglichen Bestimmungen vorausliegt, ist nämlich dem Bildungskonzept – vielleicht gerade weil seine Entstehung in Zusammenhang steht mit einer “reaktionären” Wendung gegen Rousseaus anthropologische These⁸⁰ – von Anfang an auch ein bestimmter Richtungssinn mitgegeben. Ob dieser nun als traditionelle Perfektion(ierung)sforderung oder als “Entelechie” gefaßt wurde, immer ist Bildung dann schon mit normativen – hygienischen,⁸¹ moralischen, ästhetischen – Implikationen aufgeladen. Und dies hat zur Folge, daß man zwar alle und alles als (irgendwie) gebildet bezeichnen, aber gleichwohl nach Maßgabe der Differenz “gebildet/ungebildet” diskriminieren kann. Diese Differenz gewinnt ihre Plausibilität in der Zeit um 1800 noch nicht wesentlich durch den “Letztverweis” auf den Erwerb von Bildungspatenten im Rahmen von Institutionen des Erziehungssystems.⁸² Sie knüpft vielmehr –

⁸⁰ Hans Weil, *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*, 2. Aufl. (1967), S. 47, mit Betonung der Rolle Herders; siehe auch S. 157: “das Kriterium der Bildung und damit auch die Zugehörigkeit zur Bildungselite liegt ... in einem spezifischen Gerichtetsein.”

⁸¹ Man denke an Forderungen wie die, “ieder gebildete Mensch” müsse auf einer Reise “Bürsten, Kämmen allerlei Art u. s. w.” mit sich führen (Johann Christian Fick, *Der treue Führer auf der akademischen Laufbahn für Jünglinge* [1797], S. 35).

⁸² Ulrich Engelhardt, “Bildungsbürgertum”: *Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts*, Industrielle Welt: Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte, 43 (1986), S. 65 ff.

bürgerlich-moralisch angereichert – an Unterscheidungen an, welche im Dienst der “Interaktion in Oberschichten” stehen,⁸³ und versucht zugleich, diese Unterscheidungen zu ersetzen bzw. die über sie formulierten Zugangsregeln für Konversation zu revidieren.

Die Rolle von Kunst und Literatur geht dabei weit über das – gleichwohl nicht zu bezweifelnde – Verhältnis hinaus, welches man als “den Einfluß der Litteratur auf die Sitten”⁸⁴ bezeichnen und als solches, sozusagen “von außen,” beobachten kann. Sie ist zugleich in die Kommunikation selbst eingelassen, in den Umgang mit den “Schriften der *Bildung*,” die man seit Herder “von Gelehrsamkeit unterscheidet[.]”⁸⁵ Bildung in diesem Sinne vollzieht sich im charakterisierenden Umgang mit Literatur. Die Publikumsteilnehmer agieren unter der Voraussetzung, daß es “gebildet” ist, Texte bzw. Autoren als “gebildete” (oder als “ungebildete”) auszuzeichnen. Dabei wissen sie zugleich, daß die Art dieser Auszeichnung dann wiederum für Rückschlüsse auf ihre eigene Bildung Verwendung finden kann, gemäß der Devise: “Nie zeichnet der Mensch den eigenen Charakter schärfer als in seiner Manier, einen fremden zu zeichnen.”⁸⁶ Bildung beerbt insofern die ältere Kategorie des Geschmacks.⁸⁷

Bevorzugter Gegenstand von Kommunikationen, die unter diesen Vorzeichen stehen, sind Autoren respektive deren Bildung. Von den “genialen” Schriftstellern nimmt man an, daß sie in besonders intensivem, reichem und fruchtbarem Austausch mit der sie umgebenden Sphäre stehen: Sie nehmen sie auf, indem sie sich in ihr “bilden.” Diese Bildung, welche man adäquaterweise auch als “Bildungsgeschichte” erzählen kann,⁸⁸ gilt es anhand ihrer Werke zu (re)konstruieren. Die literarische Konversation charakterisiert die Eigentümlichkeit des Au-

⁸³ Vgl. Luhmann, “Interaktion in Oberschichten: Zur Transformation ihrer Semantik im 17. und 18. Jahrhundert,” *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, I, 94f. sowie den Hinweis auf die Funktion von “Bildung” als Abgrenzungskriterium bei Jürgen Kocka, “Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der deutschen Geschichte vom späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert,” in *Bürger und Bürgerlichkeit*, S. 35.

⁸⁴ Johann Lorenz Blesig, *Zur praktischen Seelen = Lehre: Eine Vorlesung* (1785), S. 53.

⁸⁵ Herder, “Über die neuere deutsche Literatur: Fragmente,” *Werke*, hrsg. Wolfgang Pross, I: *Herder und der Sturm und Drang 1764–1774* (1984), S. 142.

⁸⁶ Jean Paul, *Titan, Werke in drei Bdn.*, hrsg. Norbert Miller, 3. Aufl. (1982), II, 509. Für Anregungen zum Thema “Charakteristik” danke ich Klaus Weimar.

⁸⁷ Zum Zusammenhang beider Konzepte um 1800 vgl. Johann August Eberhard, *Handbuch der Aesthetik für gebildete Leser aus allen Ständen: In Briefen herausgegeben*, 2. Aufl. (1807), I, 11f.

⁸⁸ Daniel Jenisch, *Ueber Menschenbildung und Geistesentwicklung in Rücksicht der Alten und Neuern Schriftsteller: Eine Anleitung zu einem philosophisch = kritischen Werk, genannt: Geist der Alten* (1789), S. 30. – “Welche Geschichte,” äußert in einem Dialogroman Klingers der Weltmann zum Dichter, “möchte man auch von dem Dichter lieber hören, als die Geschichte seiner Bildung!” (Friedrich Maximilian Klinger, “Der Weltmann und der Dichter,” *Werke*, XVIII [1985], 154).

tors, und das rechtfertigt es womöglich, "ieden Zug," auch scheinbare Kleinigkeiten, "als einen würdigen Text" des "Nachsinnens" und der "Erörterung" zu behandeln.⁸⁹ Wichtig in unserem Zusammenhang ist nun die Tatsache, daß diese Rolle des Autors von der Gattung des Romans geteilt wird. Auch der Roman ist vorzüglicher Kristallisationspunkt von Bildung; ja, man kann sagen, daß man, verhandelt man die eigentümliche Bildung des Autors, diesen wie einen Roman behandelt. So heißt es bei Friedrich Schlegel:

Offenbar lesen wir oft einen lyrischen Dichter wie einen Roman; so oft man lyrische Gedichte vorzüglich auf die Individualität des Dichters bezieht, betrachtet man sie romantisch.⁹⁰

Autor und Roman sind also in diesem Sinn funktional äquivalent. (Daß man dies so sieht, dürfte damit zusammenhängen, daß man aufgrund der gattungsgeschichtlich konstatierbaren Veränderlichkeit des Romans ihn als besonders aufnahmefähiges "Ausdrucks"-Medium und dementsprechend geeignetes Auskunftsmittel und aufschlußreichen Gegenstand des Studiums betrachtet.)⁹¹

Deshalb dürfte es auch berechtigt sein, zur Verdeutlichung der in Frage stehenden Kommunikation über Bildung zunächst keinen Roman und auch keine Charakteristik eines Romans zu zitieren, sondern die Vorrede zu einer Lyrik-Sammlung. Es gehöre, schreibt 1798 der Herausgeber einer Gedichtanthologie mit dem anspruchsvollen Titel *Classische Blumenlese der Deutschen*,

auch zur Cultur des Schönheitsgefühls, das Auge von dem peinlichen Zusammenpressen der Buchstaben und Zeilen in einer Sammlung von Gedichten zu entwöhnen. Knickerey widerspricht einer liberalen Denkart, und Liberalität in der reichhaltigsten Bedeutung des Worts ist einer der bedeutendsten Züge in einem ästhetisch gebildeten Charakter.⁹²

Dieser redselige Text eignet sich schon deshalb als Beispiel für die unter der Devise von Bildung operierende Charakteristik, weil er sich ganz einem bloß "formalen" Gesichtspunkt widmet, der Schrifttype. Deutlich tritt so hervor, daß

⁸⁹ Jenisch, *Ueber Menschenbildung*, S. 30.

⁹⁰ Friedrich Schlegel, *Literarische Notizen: Literary Notebooks*, hrsg. Hans Eichner (1980), S. 149, Fr. 1395. In den "Kritischen Fragmenten" heißt es: "Mancher der vortrefflichsten Romane ist ein Compendium, eine Enzyklopädie des ganzen geistigen Lebens eines genialischen Individuums; Werke, die das sind, selbst in ganz anderer Form, wie Nathan, bekommen dadurch einen Anstrich von Roman. Auch enthält jeder Mensch, der gebildet ist, und sich bildet, in seinem Innern einen Roman. Daß er ihn aber äußere und schreibe, ist nicht nötig" (F. Schlegel, "Kritische Fragmente," *Kritische Schriften*, hrsg. Wolf Dietrich Rasch [1970], S. 16). Dazu nach wie vor: Sigmund von Lempicki, "Bücherey und wirkliche Welt: Ein Beitrag zur Wesenserfassung der Romantik," *DVjs*, 3 (1925), 339–386.

⁹¹ Vgl. Christoph Meiners, *Grundriß der Theorie und Geschichte der schönen Wissenschaften* (1787), S. 359f.: Weil die Gattung der "prosaischen Romane" sich seit ihrer Entstehung beständig "umgeändert" hat, kann man "aus den Romanen jedes Zeitalters auf mehrere Art auf den Genius desselben schliessen."

⁹² Anonym, "Vorrede," in *Classische Blumenlese der Deutschen*, I (1798), S. VIII f.

Bildung zunächst gar kein inhaltlich bedeutungsvolles Konzept transportieren muß, daß es vielmehr reicht, an der Behandlung minimaler Differenzen kleine, aber "feine" Unterschiede festzumachen. Diese Unterschiede, kann man darüber hinaus sagen, sind zugleich auf soziale Schichtung bzw. Stellung hin qualifiziert. Die Differenz "gebildet/ungebildet," formuliert als die von "Liberalität" und "Knickerey," bezieht sich nämlich sehr genau zurück auf die angesprochene Tradition der Kriterien für Oberschichteninteraktion. Bei "der Schätzung der Stände" kommt laut Christian Garve – und er reformuliert damit Ciceros Fassung des "Vir bonus"-Ideals für die Zeit um 1800 – neben der Unabhängigkeit des einzelnen vorzugsweise in Anschlag,

ob die Erziehung desselben von der Art ist, daß sie den Menschen im Ganzen bildet; daß sie ihm die gewöhnliche Politur des Zeitalters giebt. Diejenigen Beschäftigungen, welche dieses nicht erlauben, oder es gar verhindern, sind verachtet. Sie schließen den Mann von der Gesellschaft artiger Leute aus. Das Gegenteil hiervon ist, was die Alten durch den Ausdruck *artes liberales* sagen wollten. Künste, die den Menschen . . . außerdem, daß sie ihn zu einem gewissen Geschäfte tüchtig machen, auch an sich selbst vervollkommen, veredeln, zieren; solche Künste sind eines freien Menschen würdig.⁹³

Die mit der Beurteilung ästhetischer Urteilsfähigkeit verbundene soziale Verortung kann sich, wie gesehen, durchaus auf die zur Veröffentlichung eines Textes gewählte Drucktype beziehen. Daß das zitierte Lyrik-Vorwort dies explizit betont, zeigt, daß der Text sich eingespannt weiß in ein Vor- und Nachher des auf "Bildung" hin charakterisierenden Prozesses. Indem er eine auf diesen Prozeß bezogene Beschreibung seiner selbst anfertigt, gibt er Informationen über die Form der Mitteilung und versucht auf diese Weise, das Verstehen einer Folgecharakteristik so zu steuern,⁹⁴ daß diese in ihm den proklamierten "ästhetisch gebildeten Charakter" auch tatsächlich erkennt. Ein solcher Versuch einer Vorwegnahme möglicher Charakteristik qua Selbstcharakteristik ist natürlich mit keiner Erfolgsgarantie verbunden, sondern läuft womöglich in besonderer Weise Gefahr, Gegenrede auf sich zu ziehen – man lese für den hier zitierten Fall nur die äußerst kritische Rezension August Wilhelm Schlegels.⁹⁵

Indem Texte so oder anders Bildungsprädikate antizipieren, zollen sie jenem Usus Tribut, demzufolge man sie auf ihren Bildungswert hin abtastet mit Hilfe eines Verfahrens, das letztlich Urteile zu Urteilen über die Bildung des Autors verdichtet, um so den Wert des durch ihn repräsentierten Textkorpus (als kano-

⁹³ Christian Garve, *Philosophische Anmerkungen und Abhandlungen zu Cicero's Büchern von den Pflichten: Anmerkungen zu dem ersten Buche*, 4. Aufl. (1792), 208f. Krünitz' *Encyklopädie* präzisiert: "Bey unserer heutigen Verfassung, sind, an die Stelle der freyen Künste, die *schönen Künste* getreten," unter ihnen die "Dichtkunst" ("Kunst," *Oeconomische Encyklopädie* . . ., hrsg. Johann Georg Krünitz, XXV [1793], 95).

⁹⁴ Vgl. das Kommunikationskonzept bei Luhmann, *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (1984), S. 194ff.

⁹⁵ August Wilhelm Schlegel, "Rez.: 'Classische Blumenlese . . .,'" *Sämmtliche Werke*, hrsg. Eduard Böcking, XI (1847), 373.

nisch vs. ephemer) festzulegen und für folgende Charakteristiken zu verwenden. Die Vorrede zur *Classischen Blumenlese* macht also nur explizit, was prinzipiell jeder Text zu gewärtigen hat, worauf deshalb jeder Text sich einzustellen versucht, der "bey der gebildeten Classe . . . Credit und Achtung gewinnen" will.⁹⁶ Einen anschaulichen Eindruck von dem Gedrängel, das aus den Versuchen resultiert, sich in die Ecke der "Gebildeten" zu manövrieren, vermitteln vielleicht Buchtitel wie die folgenden:

Anonym, *Die wahre Bildung vornehmer Personen in richtigen Grundsätzen und lehrenden Beyspielen entworfen*, 2 Tle. (1772/73).

Johann Ephraim Keil, *Bildung der Jugend nach der feinern Welt* (1787).

"Vornehme" und "feinere" Bildung meint hier gerade nicht, wie man vermuten könnte, Ausrichtung an Bildungsidealen ausschließlich des Adels, sondern impliziert durchaus Orientierung auf bürgerlich-moralische Perfektionswerte und zielt auch auf ein bürgerliches Publikum. Das Bildungsprädikat ist weniger als Titel auf einen bestimmten Besitzstand (an von vornherein identifizierbarem "kulturellen Kapital") zu begreifen denn als Marke, mit der man sich ins Spiel zu bringen sucht.

An diesem Spiel sind nun Romane und Urteile über Romane in ausgezeichneter Weise beteiligt. Daß und wie es dabei mit außerordentlich harten Bandagen zur Sache gehen kann, läßt sich an einigen ausgewählten Romankritiken ablesen: "Wenn es wahr seyn sollte," heißt es in einer Rezension der *Allgemeinen deutschen Bibliothek* von 1789, "was der geschwätzig Verf. in der Vorrede sagt, daß er von Jugend auf an Höfen gelebt . . .; so muß man gestehn, daß er an einem äußerst verderbten Hofe sich muß gebildet haben . . ." ⁹⁷ Ein anderer Autor, der seinerseits "ein Gemälde aus der großen Welt" vor Augen stellen will, findet in einer Rezension seine Bildung wie folgt qualifiziert:

Der Verfasser dieses Romans scheint seine Bestimmung zur Autorschaft aus der häufigen Lektür von Romanen einzig und allein erhalten zu haben . . .⁹⁸

Einem ähnlichen Duktus folgen die Urteile der bereits in anderem Zusammenhang zitierten Sammelrezension Brakebuschs, der es sich angelegen sein läßt,

⁹⁶ Anonym, "Rez.: Friedrich Schulz, 'Leopoldine: Ein Seitenstück zum Moritz,' 2 Tle. (1790)," *Oberdeutsche allgemeine Litteratur-Zeitung*, V, 3 (1791), 448.

⁹⁷ Anonym, "Rez.: anonym, 'Louise von Boksdorf geb. von Blenkenscheit: Gemählde der verfeinerten Kultur und Aufklärung aus der höhern Menschenklasse,' 2 Bde. (1788)," *AdB*, 82,2 (1789), 456f.

⁹⁸ Georg Ernst von Rülting, "Rez.: Friedrich Christian Schlenkert, 'Joseph, ein Gemälde aus der großen Welt,' 2 Tle. (1782)," *AdB*, 61,2 (1785) 425. – Folgsam gegenüber Anwürfen dieser Art gibt sich ein Verfasser einer Reihe moralischer Erzählungen, der in seiner Vorrede prophylaktisch gleich beteuert, er habe sich "nur an die Darstellung der mittlern und niedern und nicht der höhern Stände gewagt, weil ich diese weniger kannte, als jene, und mir nicht so zutraute, ihr feineres Gepräge nachzeichnen zu können, als das schärfere der erstern" (Gotthelf Wilhelm Christoph Starke, *Gemählde aus dem häuslichen Leben und Erzählungen*, I [1800], VII).

den Geschmack der "mittlern Bürgerfamilie" aus der Einbindung in die "unglückliche[n] Wechselwirkung der schlechten Schriftsteller und des ungebildeten Publikums" zu befreien.⁹⁹ Jede seiner Kritiken faßt sich zusammen zur Kritik an der Bildung des jeweiligen Verfassers. Über einen heißt es etwa:

Er mag es nicht übel deuten, wenn wir ihn versichern, daß 'jene Welt, in deren Mitte er seinen Schatz von Bemerkungen gesammelt hat,' und 'jene Weiber, denen er seine Bildung schuldig ist,' nicht unter die vorzüglichen gehören.¹⁰⁰

Ein anderer wird folgendermaßen charakterisiert:

Der Mangel an Welt- und Menschenkenntniß leuchtet aus jeder Zeile dieses Büchleins hervor, und man merkt dem Verf. bald an, daß er auf unbekanntem Boden wandelt, sobald er sich aus der Studirstube . . . verloren hat. Die Lebensart der reichen Kaufleute, die Denk- und Handlungsart ihrer Frauen und Töchter kann er nur aus der Ferne gesehen haben.¹⁰¹

Wird so die Beschränktheit eines Gelehrtenhorizonts moniert, so kann man Texte auch daraufhin absuchen, ob denn ein Autor – umgekehrt argumentiert – der Gelehrsamkeit überhaupt mächtig ist:

Der Anstrich von Schulgelehrsamkeit, den er seinem Buche dadurch geben wollte, daß er die gemeinsten Gedanken mit griechischen und lateinischen Stellen belegt, die augenscheinlich aus Sentenzenbüchern zusammengehascht sind, ist eine Armseligkeit mehr. Den zweyten Theil hat Recensent nicht gelesen: denn wer den ersten kennt, wird sich vor dem zweyten hüten.¹⁰²

Beispiele einer in dieser Weise diskriminierenden Literaturkritik ließen sich leicht vermehren. Die Zitate aus der *Allgemeinen deutschen Bibliothek* mögen dabei belegen, daß es sich bei der Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die "Bildung" von Romanautoren um nichts weniger als um eine Erfindung der klassisch-romantisch-neuhumanistisch orientierten Kritik handelt. Auch die Charakteristik der Aufklärung behandelt Romane als Bildungsaggregate. Nicht nur gilt die Bemerkung des jungen Jean Paul: "Ein guter Rezensent kann den Wert des Buchs bestimmen, aber ein noch besserer bestimmt auch den des Verfassers."¹⁰³ Sondern auch schon die einfache "Wert"-Bestimmung von Büchern findet statt, *indem* der Wert von Verfassern sortiert und ihnen ein entsprechendes Publikum

⁹⁹ Brakebusch, *Musterkarte*, "Einleitung," S. VIII bzw. S. XIII f.

¹⁰⁰ Brakebusch, *Musterkarte*, S. 15. Betroffen ist hier: anonym, *Elisa, oder das Weib wie es seyn sollte*, II: *Ueber den Umgang der Weiber mit Männern* (1799); die Autorschaft von W.K. v. Wobeser, der Verfasserin des ersten *Elisa*-Romans, scheint zweifelhaft.

¹⁰¹ Brakebusch, *Musterkarte*, S. 109. Die Kritik bezieht sich auf: Christian Friedrich Tr. Voigt, *Robert, oder der Mann, wie er sein sollte: Ein Seitenstück zu Elisa, oder das Weib, wie es sein sollte*, I (1799).

¹⁰² Anonym, "Rez.: Johann Adam Gotthard Kirsten, 'Lottchens Reisen ins Zuchthaus,'" 3 Tle. (1778)," *AdB*, 35,1 (1778), 183.

¹⁰³ Jean Paul, "Bemerkungen über den Menschen," *Sämtliche Werke: Historisch = kritische Ausgabe*, hrsg. Eduard Berend, 2. Abt., V (1936), 175.

zugeordnet wird.¹⁰⁴ Allerdings ist dabei wichtig festzuhalten, daß "Bildung" hier nicht in dem Sinne substantiell gemeint ist, daß sie einen Unterschied zu den "ungebildeten, wenigstens nicht zu der uns gewöhnlichen Lebensart gebildeten Menschen"¹⁰⁵ in der Weise eröffnete, daß dann anhand eines entsprechenden Urteils auch die "Ungebildeten" wissen könnten, was die ihnen angemessene Lektüre sei. Die Unterscheidung "gebildet/ungebildet" wird natürlich nur im Kontext der an Bildungswerten interessierten Charakteristik verwendet und verstanden (wie immer konträr sie dann gehandhabt, wie immer unterschiedlich sie dann je appliziert wird). Die ultima ratio des Operierens mit dieser Unterscheidung ist der Ausschluß, die Ausweisung vom Feld des Gebildeten, aber alle Operationen finden auf diesem Feld statt.

Für die Zeitgenossen ist der Roman der prototypische Gegenstand einer solchen Behandlung. Denn gerade im Roman, darauf basieren die zitierten Roman-Kritiken, charakterisiert sich der Verfasser; und entsprechend charakterisiert sich, wer den Verfasser charakterisiert. Es ist daher keineswegs außergewöhnlich, wenn August Wilhelm Schlegel angesichts und trotz der oft beklagten massenhaften Romanproduktion bemerkt, es sei keine leichte Sache, "einen Roman zu schreiben," es sei vielmehr "ein bedeutendes Menschenleben dazu nötig,"¹⁰⁶ und wenn er in diesem Zusammenhang ausführt, daß anhand der den Romanen ablesbaren Bildungsdifferenzen sich dann auch die Fiktion eines einheitlichen Publikums in Differenzen auflöse:

Der Punkt, wo die Litteratur das gesellige Leben am unmittelbarsten berührt, ist der Roman. Bei ihm offenbart sich daher am auffallendsten der ungeheure Abstand zwischen den Klassen der lesenden Menge, die man durch den bloß postulierten Begriff eines Publikums in eine Einheit zusammenschmelzt: hier können die Unternehmungen des Meisters, dessen Blick, seinem Zeitalter voraus, in gränzenlose Fernen dringt, dem regsten und vielseitigsten Streben nach Bildung begegnen; so wie eben hier die stumpfe Genügsamkeit des Handwerkers, der nur denselben verworrenen Knäuel der Begebenheiten auf- und abzuwinden versteht, unaufhörlich für die Sättigung schlaffer Leerheit arbeitet. (11)

Wenn man diesen Text seines vornehmen Tons entkleidet, dann besagt er einfach: *Entweder* "ein bedeutendes Menschenleben" (12) *oder* "eine mechanische

¹⁰⁴ Für eine solche Zurechnung aufs Publikum, die davon ausgeht, daß dieses sich durch seine Lektüren selbst charakterisiert, siehe (wiederum anhand von Kirstens *Lottchens Reisen*): Joachim Christoph Friedrich Schulz, *Litterarische Reise durch Deutschland* (1786), 1. H., 66. Entsprechend heißt es dann positiv über Wielands *Agathon*: "nur wenige gebildete und aufgeklärte Köpfe kommen in frohen Stunden gern zu demselben zurück..." (Schulz, *Litterarische Reise*, 2. H., 81).

¹⁰⁵ Johann Georg Schlosser, *Catechismus der Sittenlehre für den Bürger und Landmann: nach den Bedürfnissen der Zeit...* (1800; Erstaug. 1771), "Einleitung," S. 9.

¹⁰⁶ A. W. Schlegel, "Mode = Romane. Lafontaine [1798]," *Sämmtliche Werke*, XII (1847), 12.

Fertigkeit der Hände" (25)¹⁰⁷ – diesen "ungeheure[n] Abstand" muß ermessen können, wer sich zum gebildeten Publikum rechnen will. Ob ihn einer ermißt, darüber entscheiden die Teilnehmer am gebildeten Publikum; und ausschlaggebend ist dabei nicht so sehr das "Was," sondern das "Wie" des literarischen Gegenstandes bzw. der Teilnahme an seiner Charakteristik. Nicht der Charakter *im*, sondern der Charakter *des* Romans ist für den "ungeheure[n] Abstand" entscheidend. Für Goethes Bildungsroman formuliert: Es geht nicht so sehr um die Bildung von Wilhelm Meister, sondern um diejenige Bildung, welche in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* niedergelegt ist.

Man hat bislang übersehen, daß Karl Morgenstern in seinem Vortrag *Zur Geschichte des Bildungsromans* von 1820 die eben zitierten Formulierungen A. W. Schlegels wörtlich übernommen hat:

Nie lasset uns vergessen: zur gemeinen Romanfertigung gehört eine schreibende Tagelöhnerhand: zum Schaffen eines Romans höherer Ordnung... ein würdiges, bedeutendes Menschenleben, wie der wahrhaft grosse Schriftsteller ein solches (glaubt mir) stets geführt hat.¹⁰⁸

Derart vor der "losen Speise von Alltagsromanen"¹⁰⁹ zu warnen und dagegen kanonfähige Romane ins Feld zu führen, ist sicher nicht originell. Es ist der Normalfall "gebildeter" Kommunikation über Romane (und Romane stehen dabei für schöne neue Literatur überhaupt).

3. Gebrauchsorientierung oder Ästhetizismus? "Bildungsroman"!

"Originell" ist der Eklektizismus, mit welchem bei Morgenstern Bildung (als Thema des Romans) einerseits und der Roman (als Thema der Bildung) andererseits zusammengeführt werden zu einer Definition, derzufolge sie die Merkmale darstellen, welche die Gattung "Bildungsroman" bestimmen. Kurz nach Erscheinen von *Wilhelm Meister* selbst hatte die Situation sich nämlich ganz anders ausgenommen: so, als gelte es nun für das Publikum, sich für eine der beiden Seiten entscheiden zu müssen. Analog der Gliederung der hier vorgelegten Abhandlung lassen sich nämlich zwei extreme Positionen unterscheiden. Als Vertreterin für die erste die prompt erschienene Monographie von Daniel Jenisch, *Ueber die hervorstechendsten Eigenthümlichkeiten von Meisters Lehrjahren; oder über das, wodurch dieser Roman ein Werk von Göthen's Hand ist: Ein ästhetisch-moralischer Versuch* (1797); für die zweite die Kritik von Friedrich

¹⁰⁷ Auch damit ist explizit die oben, S. 444, mit Garves Cicero-Kommentar erläuterte Referenz auf soziale (nämlich Schichten-)Differenzierung gegeben. Die "artes liberales" stehen ja im Gegensatz zu den "mechanischen" Künsten.

¹⁰⁸ Morgenstern, "Zur Geschichte des Bildungsromans," 46.

¹⁰⁹ Morgenstern, "Zur Geschichte des Bildungsromans," 46.

Schlegel, "Über Goethes Meister" (1798). Schon der Titel von Jenischs Traktat deutet zwar an, daß auch für ihn die Autorschaft Goethes von entscheidender Bedeutung ist. Doch wer meint, der Hinweis auf "Göthen's Hand" deute darauf, daß im Text nun die besonderen Eigenschaften von Goethes Stil verhandelt würden, sieht sich getäuscht. Es werden vielmehr hauptsächlich die Romancharaktere aus *Wilhelm Meister* sowie diverse Sentenzen von dessen auktorialen Erzähler zum Gegenstand der Analyse. Ästhetik und Moral werden nicht als Gegensatz gefaßt, sondern der Roman dient als Ausgangspunkt für ausführliche moralische und anthropologische Rasonnements, und die Qualität von Goethes Werk wird nicht zuletzt darin gesehen, daß es den Reichtum an Beobachtungen und Konstruktionen beibringt, auf welchen sich das Rasonnement beziehen kann. So läßt sich Jenisch durch die Romanfiguren zu Betrachtungen über "den eigenthümlichen Kreis geistiger Weiber-Bildung" (S. 111)¹¹⁰ oder über die "sonderbare Erziehungsmethode" des Abbé, welche darauf ausgehe, "die Welt mit Genies zu bevölkern" (S. 207), anregen; er nimmt also auf einem eher "inhaltlich" zu nennenden Niveau Stellung, verteidigt, verwirft, versteht. – Eben dieses Verfahren wird ihm (ohne ihn freilich mit Namen zu nennen) ein Jahr darauf Friedrich Schlegel in seinem berühmten "Meister"-Essay zum Vorwurf machen. Schlegel räumt zwar ein, daß sich an die Charaktere im Roman Beobachtungen und Reflexionen knüpfen ließen. Die vorgeführten Figuren seien

ein unerschöpflicher Stoff und die vortrefflichste Beispielsammlung für sittliche und gesellschaftliche Untersuchungen. Für diesen Zweck müßten Gespräche über die Charaktere im MEISTER sehr interessant sein können, obgleich sie zum Verständnis des Werkes selbst nur etwa episodisch mitwirken könnten: aber

– und damit wendet er sich gegen Jenisch und zugleich gegen dessen Präntention, einen gebildeten Umgang mit dem Werk zu pflegen –

aber Gespräche müßten es sein, um schon durch die Form alle Einseitigkeit zu verbannen. Denn wenn ein Einzelner nur aus dem Standpunkt seiner Eigentümlichkeit über jede dieser Personen räsonierte und ein moralisches Gutachten fällte, das wäre wohl die unfruchtbarste unter allen möglichen Arten, den WILHELM MEISTER anzusehn; und man würde am Ende nicht mehr daraus lernen, als daß der Redner über diese Gegenstände so, wie es nun lautete, gesinnt sei . . .¹¹¹

Schlegel geht es also gar nicht mehr um die bei Jenisch verhandelten Sachen; er ist weit entfernt, dazu irgendeine Position zu beziehen. So mögen die Resultate von Wilhelms Bildungsgang eher bescheiden zu nennen sein, aber das ist gleichgültig. Für den Leser soll es vielmehr darauf ankommen, "das Göttliche der

¹¹⁰ Mit ausführlicher Erörterung der *Bürgerliche[n] Verbesserung* Theodor Gottlieb von Hippels.

¹¹¹ F. Schlegel, "Über Goethes Meister," *Kritische Ausgabe*, hrsg. Ernst Behler, II: *Charakteristiken und Kritiken*, I (1796–1801) (1967), S. 143.

gebildeten Willkür zu unterscheiden und zu ehren”¹¹² Wer angesichts eines solchen Werks über Probleme des Individuums rasonniert, so wird man diese Position zuspitzen dürfen, der zeigt, daß er nicht diejenige Bildung besitzt, welche diesem Werk gegenüber erforderlich wäre.¹¹³ Hätte er sie, würde er sich darauf beschränken, dessen Tiefe und rätselhafte Schönheit zu feiern.¹¹⁴

Die in dieser Auseinandersetzung sich konturierende Differenz von gebrauchorientiertem und ästhetizistischem Literaturkonzept – eine Differenz, welche die Literatur in der Moderne begleiten wird – ist es, die Karl Morgenstern mit seiner Erfindung des “Bildungsromans,” wie notdürftig auch immer, gekittet hat. Der Bezug auf diese Kategorie wird künftig sowohl eine Verknappung auf bestimmte “große” ästhetische Texte leiten als auch weiterhin lebenspraktisch-“sinnstiftende” Referenzen abrufbar erhalten. Auf das damit gegebene Sowohl-als-auch kann dann das Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts dankbar zurückgreifen.

¹¹² F. Schlegel, “Über Goethes Meister,” S. 134; dort auch das Wort, man müsse “anbeten”

¹¹³ Aus der Gegenperspektive kann man Verlautbarungen dieser Position zwar als “Rezensionen, die Gedichte über Gedichte sind,” kritisieren (so: August von Hennings, “Meisters Lehrjahre,” *Musaget*, 6. Stk. [1799], in *Goethes Wilhelm Meister: Zur Rezeptionsgeschichte der Lehr- und Wanderjahre*, hrsg. Klaus F. Gille [1979], S. 42); aber man wehrt so die mitapplizierte Bildungsdistinktion nicht ab.

¹¹⁴ Siehe dazu Bernd Brunemeier, *Vieldeutigkeit und Rätselhaftigkeit: Die semantische Kommunikativitätsfunktion des Kunstwerks in der Poetik und Ästhetik der Goethezeit* (1983).