

Poesie, so die Bilanz der »Ersten Epistel«, ist nicht in der Lage, jene kulturpädagogische Aufgabe zu übernehmen, die Schiller ihr in seinen ästhetischen Schriften zuweist. »Soll ich sagen wie ich es denke?«, fragt das lyrische Ich, »so scheint mir es bilder | Nur das Leben den Mann und wenig bedeuten die Worte« (Vs. 38 f.). Das lyrische Ich erhebt die tätige Bewährung im konkreten Alltag zur Lehrmeisterin des menschlichen Charakters, während die Bildungsmöglichkeiten der Dichtkunst grundsätzlich in Zweifel gezogen werden. Nicht die ästhetische Erziehung kann auf die mentale Disposition des Menschen einwirken, sondern nur die konkretere Lebenswelt mit ihren täglich neuen Herausforderungen.³⁰

Goethes Episteln setzen der Schillerschen Kunstauffassung zwar ebenso wenig wie die *Unterhaltungen* ein Alternativmodell entgegen, spielen aber in gleichsam subversiver Absicht eine konträre Kunstauffassung durch. Im zweiten Teil der »Ersten Epistel« berichtet das lyrische Ich von der bereits weit zurückliegenden Begegnung mit einem venezianischen Rhapsoden, der seinerzeit »am wohlgepflasterten Ufer | Jener neptunischen Stadt« (Vs. 56 f.) seine aufmerksam lauschende Zuhörerschaft auf eine Insel namens »Utopien« entführt habe (Vs. 61). Dieses »Utopien« entpuppt sich in den lebhaften Schilderungen des Rhapsoden rasch als eine Sphäre, in der die von politischen und ökonomischen Erwägungen bestimmten Gesetze der gewöhnlichen Alltagsrealität außer Kraft gesetzt sind: Wer sich abmüht und arbeitet, verspielt sein Ansehen in Utopien, wer hingegen faulenzet und sich dem unbeschwerteren Lebensgenuß überläßt, erlangt höchste Reputation: »Aber auf dem Marke zu sitzen, die Arme geschlungen | Über dem schwellenden Bauche, zu hören lustige Lieder | Unserer Sänge; zu sehn die Tänze der Mädchen, der Knaben | Spiele, das werde dir Pflicht, die du gelobest und schwörest« (Vs. 100–103). Das lyrische Ich der »Ersten Epistel« stellt dem in der *Horren*-Ankündigung formulierten »Ideale veredelter Menschheit« ein von epikureischem Lebensgenuß beherrschtes und jeder ästhetischen Erziehung spottendes »Utopien« entgegen. Damit befreit es die Poesie von jener Last, die Schiller ihr mit seinem Reformprogramm aufgebürdet hat. Die Literatur verweigert sich jeder pädagogischen Indienstnahme und entzieht sich der Funktionalisierung als politisches Propädeutikum.

³⁰ Die »Episteln« wurden von der literaturwissenschaftlichen Forschung bislang kaum beachtet, obwohl sie für den Dialog zwischen Goethe und Schiller im Umfeld des *Horren*-Projektes von zentraler Bedeutung sind. Einige allgemeine Hinweise finden sich bei Reiner Wild, *Goethes klassische Lyrik* (Stuttgart 1999), 111–115. Vgl. auch die erhellenden Ausführungen von Mathias Mayer, »Ökonomie und Verschwendung in der klassischen Lyrik Goethes: *Episteln* und *Armyntas*, *Goethe-Jahrbuch*, 122 (2005), 62–75.

Der Gedanke der Bildung als Fluchtpunkt der deutschen Klassik. Natur und Theater: Goethes *Wilhelm Meister*

Von Bernhard Greiner

Das Wort ›Bildung‹ und deren Komponenten ›Aufklärung‹ und ›Kultur‹, so vermerkt Moses Mendelssohn in einer Schrift von 1784, seien »neue Anknüpfungen« in der deutschen Sprache. Sie gehörten »vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum« (Mendelssohn, 1974, 3). Bald wird jedoch einer der hier genannten Begriffe, der der ›Bildung‹, so nachhaltig in der deutschen Sprache ankommen, daß das Wort in andere europäische Sprachen unübersetzbar wird. Das mit diesem Wort Gemeinte legt sich in den anderen Sprachen in zwei Vorstellungen auseinander: *education* (Erziehung) und *formation* (Gestaltung). Im Deutschland des 19. Jahrhunderts erfuhrt der Gedanke der Bildung eine beispiellose Karriere. Er stieg zum Leitbegriff der Schul- und Hochschulpolitik auf, von den Schriften Wilhelm von Humboldts bis hin zu Nietzsche, wurde zum Kriterium der Bürgerfähigkeit (Bildung als Voraussetzung des Anspruchs politischer Mitbestimmung) wie zur Bestätigung von Gemeinschaftlichkeit (des deutschen Bildungsbürgertums) vor der politischen Gemeinschaftsbildung und, nachdem diese erfolgt war, zur ideellen Grundlage dieser Gemeinschaft, was den Bildungsgedanken deutlich auch als Antwort auf die ideale, politische und soziale Herausforderung der revolutionären Bewegungen von 1789 bis 1848 resp. 1870 erweist. Was konnte dem Bildungsgedanken diese Attraktivität verleihen?

Schiller, der im 19. Jahrhundert in Deutschland entschieden mehr verehrt wurde als Goethe, blieb mit dem Gedanken einer ästhetischen *Erziehung* des Menschen dem gemeineuropäischen Sprachgebrauch nahe. Sein Gedanke blieb aber Theorie, fand nicht Eingang in die politische und pädagogische Praxis. Der Bildungsgedanke geht, so wie er in Deutschland wirksam geworden ist, auf Goethe zurück. Durch Goethe erhielt er eine besondere Evidenz, die ihn dann wohl auch seine hohe Attraktivität besichert hat. Das sei als These vorweg umrissen, um es nachfolgend dann aus den einschlägigen Schriften Goethes zu entfalten.

Im Gedanken der Bildung wird die Möglichkeit einer Verknüpfung der beiden Felder vorgestellt, die im Zuge der Aufklärungsbewegung immer entschei-

denen als diametral einander entgegengesetzt erfahren und erkannt wurden, d. i. der Empirie als Feld physischer wie sozialer Determination und des Feldes der Ideen, auf dem der Mensch sich als autonom und frei entwirft. Im Bildungsgedanken ist einerseits anerkannt, daß der Mensch als physisches und soziales Wesen ein in vielfacher Hinsicht bedingter ›Fall von Regeln‹ ist, andererseits ist in ihm zugleich festgehalten, daß jeder Mensch in seinem ideellen Sein unablenkbar, d. h. ein Besonderer, in sich selbst Gründender ist, der nie zum Fall einer Regel gemacht werden kann. Vom Fortschritt an Bildung wird ein Sich-Durchdringen dieser beiden Felder der Selbsterfahrung und des Selbstentwurfs des Menschen erwartet, wobei die Bedingung der Möglichkeit solcher Durchdringung allerdings ungeklärt bleibt. An die Stelle einer Begründung tritt – bei Goethe explizit – die Geschichte des Bildungsgedankens selbst. Goethe betont, daß der Begriff aus der Biologie stamme und gebraucht ihn selbst auf diesem Feld, auf Blumenbachs Schrift über den ›Bildungstrieb‹ verweisend, wobei eben Blumenbach den Begriff anthropomorphisiert, das aber heißt, auf das Feld des Ideellen überragen habe. Dort war der Begriff im Umkreis der Theologie schon entwickelt, aber rein spirituell gefaßt: ›Einbilden‹ Gottes in die menschliche Seele als göttliche Gabe (Teckhart, 1958, 12), d. h. ausschließlich das Werk Gottes und nicht des Menschen. Luther hat dann dem Menschen einen aktiveren Anteil zuerkannt, d. i. das von Gott im Evangelium Vorgebildete in sein Herz zu ›bilden‹: »das wir sein wort vleissig jnn unsern hertzen bewiegeten und so einbildeten, das schier natur draus würde« (Luther 1910, 230 u. 246). Paracelsus erkennt diese Bildungskraft Gottes dann in der Natur am Werk und den Menschen aus den Kräften der Natur gemacht, nach Gottes Bildung, woraus die Aufgabe entwickelt wird, die schöpfungsgewebenen, entelechistisch gerichteten, natürlichen Anlagen auszubilden.¹ Goethe entwirft dem wie bei Mendelssohn als Vermittlungsbegriff gefaßten Bildungsgedanken ein eigenes Wirklichkeitsfeld. Erst mit dieser Perspektivierung zur Praxis gewann der Bildungsgedanke seine Attraktivität. In der bürgerlichen Welt, so deklariert der Held von Goethes Bildungsroman, könne das ›Bildungsziel‹ nur auf dem Theater erreicht werden, wobei der Roman dann das Theater zuletzt als bloße Durchgangsstufe zur Verwirklichung des Bildungsziels einschränkt. Mit der Rückbindung des Bildungsgedankens an die Naturforschung und die philosophisch-theologische Bestimmung des Menschen erhält das in ihm Vorstellte aber eine besondere Performanz. Der Gedanke verspricht ein Zusammenführen von Naturgesetzlichkeit und Freiheit, von menschlicher Heteronomie und Autonomie und ist selbst das Ergebnis solcher einer Verbindung. Mithin ist, was er eröffnet, in ihm selbst schon immer geleistet; ist im Bildungsgedanken schon immer vollzogen, wovon er spricht. Das gibt ihm den Status

¹ Hierzu: Dohmen, 1964; Lichtenstein, 1966.

einer Selbstbegründung, löst ihn aus seiner theologischen Rückbindung. Die in ihm wirksame Vorstellung von Selbsterzeugung und Freiheit, neben der zugleich die umfassende physische und soziale Determination des menschlichen Seins anerkannt wird, erscheint nicht nur behauptet, sondern performativ bewahrheitet. Die so beglaubigte Selbstbegründung hat dem Bildungsgedanken wohl zu seiner durchschlagenden Wirkung verholfen. Das soll nachfolgend in den einzelnen Schritten und Komponenten betrachtet werden.

›Bildung‹ als Feld der Verknüpfung von Naturgesetzlichkeit und Freiheit entwirft erstmals systematisch nicht Goethe, sondern Moses Mendelssohn. In seinem Beitrag vom September 1784 zur Diskussion »Über die Frage: was heißt aufklären?«, die die *Berlinische Monatschrift* angeregt hatte, führt er Bildung als Feld solcher Verknüpfung ein. »Bildung«, so beginnt er seinen Beitrag, »zerfällt in Kultur und Aufklärung« (Mendelssohn, 1974, 4), mithin setzt sie sich aus diesen zusammen, hat sie diese schon immer in einer bestimmten Weise zusammengebracht. »Kultur« macht für Mendelssohn dabei die menschliche Praxis, die herrstellende Tätigkeit des Menschen aus, »Aufklärung« bezieht sich auf den theoretischen Bezug zur Welt, auf vernünftige Erkenntnis und Fertigkeit. Deren Feld ist die Wissenschaft, das der Kultur ist der gesellschaftliche Umgang, wozu auch Poesie und Beredsamkeit gerechnet werden. Am Begriff der Bildung ist damit ein Zugleich entgegengesetzter Orientierungen akzentuiert. Mendelssohn dynamisiert diese Konstellation sodann, indem er als Maßstab für beide Felder die »Bestimmung des Menschen« einführt (Mendelssohn, 1974, 4). Bezogen auf ›Aufklärung‹ kann dies nur bedeuten, sie von einem radikal gedachten Begriff der Freiheit her zu denken, »Kultur« wird in diesem Horizont – als kontinuierlich in der Geschichte voranzubringender Prozeß der Kulturrisierung – auf eine erst zu verwirklichende Idealkultur hin gespannt, in der das Zielbild der Aufklärung, die Selbstbestimmung des Menschen in einer auf Vernunft gegründeten Gemeinschaft, in die Wirklichkeit gebracht wäre. Daß mit dieser Dynamisierung des Bildungsgedankens, die die Kluft zwischen ideell-theoretischer und empirisch-praktischer Orientierung überbrücken soll, der Widerspruch gerade vertieft wird, jetzt als Kluft zwischen universal emanzipatorischer und individueller, das Besondere als Besonderes stark machender Orientierung, zeigt Mendelssohn darin, daß er mit Blick auf den aufgestellten Maßstab sogleich weiter unterscheidet zwischen der Bestimmung des Menschen als Menschen und der als Bürger, sodann innerhalb beider nochmals zwischen wesentlicher und zufälliger Bestimmung. Mendelssohn will das Zusammengehen von empirisch-praktischer und ideell-theoretischer Existenz im Voranbringen der Bildung beschreiben, unter der Hand gerät ihm das aber zu einer immer weiter sich verzweigenden Aufzählung von Möglichkeiten des Konflikts beider, also: zwischen wesentlicher Bestimmung des Menschen und wesentlicher Bestimmung des Bürgers, zwischen wesentlicher Bestimmung des Men-

sehen und außerwesentlicher Bestimmung des Bürgers sowie zwischen wesentlicher Bestimmung des Bürgers und außerwesentlicher Bestimmung des Menschen. Daß sich Mendelssohn das Thema von der proklamierten ›Harmonie‹ von Kultur und Aufklärung zu dem der Vielfalt ihrer möglichen Konflikte verschiebt, zeigt – bei allem Bildungsoptimismus – ein Krisenbewußtsein im Hinblick auf beide an, weshalb es nicht mehr überrascht, daß Mendelssohn in der genannten Schrift zuletzt von Erscheinungsformen des Verfalls beider spricht. In dieser Verschiebung der Argumentation mag sich ein Zweifel am Gelingen der jüdischen Emanzipation artikulieren, wenn Mendelssohn etwa den ›un-glückseligen Fall erörtert, daß sich die Aufklärung, d. h. deren universal emanzipatorische Ideen, nicht über alle Stände des Reichs ausbreiten könne, ohne daß die Verfassung in Gefahr sei, zugrunde zu gehen‹. (Mendelssohn, 1974, 6) Prinzipiell zeigt diese Verschiebung der Argumentation jedoch an, daß im Begriff der ›Bildung‹ die Bedingung der Möglichkeit eines Zusammengehens der Gesetze der empirischen Existenz und der Ideen als der Grundlage der sittlichen Existenz unentfaltet bleibt.

An eben dieser uneingelösten Begründung für die von der Bildung erwartete Verknüpfungsleistung setzt Goethe in doppelter Weise an, zum einen mit der Aneignung des Bildungsgedankens aus der zeitgenössischen Biologie, zum andern durch sein Ausarbeiten des Theaters als Verwirklichungsfeld der nun als ein komplexes Feld der Verknüpfung gedachten Bildung.

Die neue Orientierung seines Denkens, die er durch den Italienaufenthalt gewonnen hatte, hat Goethe schon bald nach seiner Rückkehr nach Weimar auf verschiedenen Feldern ausgearbeitet, auf dem der Ästhetik in einer Schrift zum Theater² und einer anderen zur Bildenden Kunst³, kulturgeschichtlich in seiner Schrift zum Römischen Carneval⁴ und biologisch in seiner Schrift zur Metamorphose der Pflanzen.⁵ Letztere war Goethe besonders wichtig. Er hat ihr bei der Neuveröffentlichung 1817 (in der eigenen Schriftenreihe *Zur Morpho-*

² »Frauenrollen auf dem Römischen Theater durch Männer gespielt«, erstmals veröffentlicht in der Folge »Auszüge aus einem Reise-Journal« als viertes Stück, in: *Der Teutsche Merkur*, Nov. 1788 (Mü III, 2), 171–175; Zitate aus Schriften Goethes werden nachfolgend im Text nachgewiesen, wobei folgende Siglen verwendet werden: FA = Frankfurter Ausgabe, MfÜ = Münchner Ausgabe.

³ »Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Styl«, in: »Auszüge aus einem Reise-Journal« als siebentes Stück, in: *Der Teutsche Merkur*, Febr. 1789 (Mü III, 2), 186–191.

⁴ *Das Römische Carneval*, Weimar und Gotha 1789 (Mü III, 2, 217–270).

⁵ *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären*, Gotha 1790. Vgl. Goethe im Rückblick, anlässlich einer Neuveröffentlichung der *Metamorphose der Pflanzen* 1817: »Ich schrieb zu gleicher Zeit einen Aufsatz über Kunst, Manier und Styl, einen andern die Metamorphose der Pflanzen zu erklären, und das Römische Carneval sie zeigen sämtlich was damals in meinem Innern vorging, und welche Stellung ich gegen jene drei großen Weltgegenden genommen hatte.« (FA I, 24, 415)

logie) umfangreiche Erläuterungen, auch zu Entstehung und Aufnahme der Schrift, mitzugeben. Nachdrücklich wirbt Goethe darum, daß dieses Feld seiner Bemühungen um eine ›Bildungslehre‹ der Pflanzen als wesentlicher Teil seines nachhaltigen Schaffens beachtet werde. Im Zentrum steht hier die Frage, die schon während der italienischen Reise mehrfach formuliert wurde und in der Metamorphose-Schrift dann systematisch ausgearbeitet wird, wie die Ausbildung und Umbildung der verschiedenen Pflanzenarten und mehr noch, wie die Bildung der verschiedenen Erscheinungsformen derselben (einjährigen) Pflanze (Blätter, Kelch, Krone, Stabfäden) gesetzhaft erklärt werden könne. Goethe verbindet in seiner Antwort die Vorstellung der Metamorphose mit der der Epigenesis. Letztere besagt, daß sich ein Organ aus einer Substanz entwickle, die noch nicht die Gestalt dieses Organs hat, daß dessen Entwicklung vielmehr durch das Hinzutreten eines zweiten Elements geschehe. Die Epigenesislehre war durch den Naturforscher Johann Friedrich Blumenbach (1752–1840) unterschieden vorangebracht worden, gegen die Präformations- und Evolutionslehre, nach der die Entwicklung von Lebewesen ein Auswickeln und Vergrößern von im Kern jeweils schon fertigen winzigen Wesen sei und auch alle verschiedenen Lebewesen keimhaft schon in der ersten Schöpfung geschaffen worden seien und sich dann von Generation zu Generation auseinander entwickelt hätten. Die Kraft, die die Epigenesis vorantreibt, hatte Blumenbach in seiner hiernach benannten Schrift »Bildungstrieb« genannt. Goethe hatte diese Schrift gelesen, allerdings, wie er später betont, mit einer gewissen Distanz.⁶ Diese ist gut nachvollziehbar, da die Epigenesislehre mit der Akzentuierung, die Goethe dem Metamorphosegedanken gibt – nicht nur nach dem Wandel von Gestalten, sondern auch nach einem Bleibenden im Wandel zu fragen –, nicht fraglos kompatibel erscheint. Blumenbach sieht sich durch seine Untersuchungen in der Überzeugung bestätigt:

Daß keine präformierten Keime präexistieren: sondern daß in dem vorher rohen ungebildeten Zeugungsstoff der organisierten Körper, nachdem er zur Reife und an den Orte seiner Bestimmung gelangt ist, ein besonderer, dann lebenslang tätiger Trieb rege wird, ihre bestimmte Gestalt anfangs anzunehmen, dann lebenslang zu erhalten, und wenn sie ja etwa verstümmelt worden, wo möglich wieder herzustellen. Ein Trieb, der folglich zu den Lebenskräften gehört, der aber ebenso deutlich von den übrigen Arten der Lebenskraft der organisierten Körper [...] als von den allgemeinen physischen Kräften der Körper überhaupt, verschieden ist; der die erste wichtigste Kraft zu aller Zeugung, Ernährung, und Reproduktion zu sein scheint, und den man um ihn von andern Lebenskräften zu unterscheiden, mit dem Namen des Bildungsstriebes (nisius formativus) bezeichnen kann. (Blumenbach, 1791, 31 f.)

⁶ Vgl. Goethe im Rückblick 1817: die Würdigung von Blumenbachs Leistung für die Durchsetzung der Epigenesislehre in der »Kritik der Urteilskraft« (1790) habe ihm, Goethe, angeregt, »das Blumenbachsche Werk vorzunehmen, das ich zwar früher gelesen, aber nicht durchdrungen hatte.« (FA I, 24, 451)

Blumenbach betont weiter, daß der Begriff ›Bildungstrieb‹ eine Kraft bezeichne, deren Wirkung empirisch bestimmt (und bestimmbar) sei, während ihre Ursache eine *qualitas occulta* (Blumenbach, 1791, 33) sei, was anzeigt, daß der Naturforscher hier sein Feld verlassen und auf das der Ideen hinüberwechseln müsse. Die Einföhrung des Begriffs ›Bildungstrieb‹ in die Epigeneselehre rechnet Goethe im Rückblick Blumenbach als besondere Leistung an:

Nun gewann Blumenbach das Höchste und Letzte des Ausdrucks, er anthropomorphisierte das Wort des Rätsels und nannte das, wovon die Rede war, einen *nisus formativus*, einen Trieb, eine heftige Tätigkeit, wodurch die Bildung bewirkt werden sollte. (FA I,24, 451)

Indem er von ›Anthropomorphisierung‹ spricht, erkennt Goethe Blumenbach zu, daß er einen Vorgang, für den Naturgesetzlichkeit gelte, auf das Feld des Menschen und damit der Freiheit übertragen habe. So überrascht es auch nicht, daß Goethe anschließend von ›Einheit und Freiheit des Bildungstriebes‹ spricht (vgl. FA I,24, 452), wobei die ›Einheit‹ nur durch die hier walrende Naturgesetzlichkeit garantiert sein kann. Der so als Dopplung von Naturalität und Freiheit gefaßte Bildungstrieb, so betont Goethe in seiner Bemerkung zum ›Bildungstrieb‹, sei ohne den Begriff der ›Metamorphose‹ nicht zu fassen. Das ist strukturell völlig einleuchtend, da Goethe im Begriff der ›Metamorphose‹ eine analoge Doppelorientierung akzentuiert, den ständigen Wechsel der Gestalt und ein Bleibendes in allem Wandel.

Der Begriff der ›Metamorphose‹ war in der Naturbetrachtung des 18. Jahrhunderts geläufig (um etwa den Gestaltenwandel von der Raupe zum Schmetterling oder vom Ei zum Vogel zu umschreiben), er erhält bei Goethe aber eine eigene Note. Von den botanischen Ideen, die Goethe in Italien verfolgt hat, wird gerne die der ›Urpflanze‹, von der man alle verschiedenen Pflanzenarten ableiten könne, herausgestellt. Goethe schreibt dies auch so in den nach Weimar geschickten ›Berichten‹, schwächt dies aber zugleich als »alte Grille« ab. Schon nach dem Besuch des Botanischen Gartens von Padua verweist er auf seine Idee (vgl. FA I,15.1, 674), auf Sizilien scheint sie dann ausgereift zu sein. Das wird in der *Italienschen Reise* gleich zweimal berichtet, im Sizilianischen Teil, Palermo 17. April 1787 und im zweiten Teil der *Italienschen Reise, Zweiter Römischer Aufenthalt*, im Kapitel »Juli. Bericht«, dort ausführlicher, mit Erläuterungen, worin denn die sogenannte ›Urpflanze‹ erkannt werde:

Ferner muß ich dir vertrauen, daß ich dem Geheimnis der Pflanzenzeugung und Organisation ganz nahe bin, und daß es das Einfachste ist, was nur gedacht werden kann. [...] Die Urpflanze wird das wunderbarste Geschöpf von der Welt, um welches mich die Natur selbst beneiden soll. Mit diesem Modell und dem Schlüssel dazu, kann man alsdann noch Pflanzen in's Unendliche erfinden, die konsequent sein müssen, das heißt: die, wenn sie auch nicht existieren, doch existieren könnten [...]. Dasselbe Gesetz wird sich auf alles übrige Lebendige anwenden lassen. (FA I,15.1, 401 f.)

Aber schon in den ›Berichten‹ der *Italienschen Reise* verfolgt Goethe die Idee einer ›Urpflanze‹ nicht weiter. Er fragt in Fortsetzung der zitierten Stelle nicht nach einem Grundmuster des gesamten Pflanzenreichs, vielmehr bei der einzelnen Pflanze nach ihren Verwandlungen resp. der Ausbildung neuer Formen und ob sich in diesem Wandel von Formen etwas Bleibendes ausmachen lasse. Als solch ein in allen Umgestaltungen sich erhaltendes Organ erscheint ihm das Blatt:

So viel aber sei hier, ferneres Verständnis vorzubereiten, kürzlich ausgesprochen: Es war mir nämlich aufgegangen, daß in demjenigen Organ der Pflanze, welches wir als Blatt gewöhnlich anzusprechen pflegen, der wahre Proteus verborgen liegt, der sich in allen Gestaltungen verstecken und offenbaren könne. Vorwärts und rückwärts ist die Pflanze immer nur Blatt, mit dem künftigen Keime so unzertrennlich vereint, daß man eins ohne das andere nicht denken darf. Einen solchen Begriff zu fassen, zu erragen, ihn in der Natur aufzufinden, ist eine Aufgabe, die uns in einen peinlich süßen Zustand versetzt. (FA I,15.1, 402)

Der Begriff eines in allem Gestaltenwandel sich durchhaltenden Bleibenden ist peinlich, da solch eine Bestimmung reduktionistisch erscheint, an die Evolutionslehre erinnert, nach der alle Organe schon im Keime da seien. Zugleich ist der vorgetragene Begriff ›süß‹, da durch ihn Wandlung überhaupt erst gedacht werden kann, was ja immer ein Bleibendes voraussetzt, an dem sich der Wandel vollzieht. Die ersten Paragraphen der Schrift über die ›Metamorphose der Pflanzen stellen dann auch diese Spannung von wechselnden Gestalten und einem sich erhaltenden Organ als Bezugspunkt des Wandels sogleich heraus:

§ 3
[...] wir lernen die Gesetze der Umwandlung kennen, nach welchen sie [die Natur] Einen Teil durch den andern hervorbring, und die verschiedensten Gestalten durch Modifikationen eines einzigen Organs darstell.

§ 4
Die geheime Verwandtschaft der verschiedenen äußern Pflanzenteile, als der Blätter, des Kelchs, der Krone, der Staubfäden, welche sich nach einander und gleichsam auseinander entwickeln, ist von den Forschern im allgemeinen längst erkannt, ja auch besonders bearbeitet worden, und man hat die Wirkung, wodurch ein und dasselbe Organ sich uns mannigfaltig verändert sehen läßt, die *Metamorphose der Pflanzen* genannt. (Mü III,2, 319)

Indem Goethe mit dem Begriff der ›Metamorphose‹ nicht nur auf Gestaltenwandel zielt, sondern auch auf ein Bleibendes, das sich in allem Wandel durchhält und an dem die Um- und Fortbildung geschieht, zeigt er an, daß er den Begriff nicht nur aus der zeitgenössischen Naturforschung übernimmt, sondern zugleich – in der Weise einer Übertragung – aus der Literatur, d. i. aus Ovids *Metamorphosen*. Denn eben diese Doppelorientierung macht die Grundstruktur von Ovids Schrift aus. Eine Welt der Verwandlung von allem wird aus-

gebreyet: »So behält nichts auf Dauer seine Gestalt« (*»nec species sua cuique manet«*), lehrt Pythagoras im 15. Buch (Ovid, 2004, 759 u. 758, Vs. 252), aber diese Welt wird doch bezogen auf ein Bleibendes, etwa auf die Seele, die stets dieselbe sei, wenn sie auch wandere in verschiedenen Gestalten (vgl. Ovid, 2004, 755, Vs. 171 f.) oder in geschichtsphilosophischer Perspektive die Augustäische Zeit, in der der gesamte Erdkreis nach der Abfolge der verschiedenen Zeitalter nun eine Dauer verheißende Ordnung gewonnen habe. Daß die botanische Metamorphosenlehre, als Frucht der Italienischen Reise, auch Ovid verpflichtet ist, hat Goethe später, bei Abfassung der autobiographischen Schrift, nachdrücklich signalisiert. Denn er schließt die *Italienische Reise* damit, daß er sich in den Wendepunkt von Ovids Leben und dessen literarische »Fassung« einschreibt. Noch in Rom, das er im Begriff ist, zu verlassen, um die Rückreise nach Deutschland anzutreten, zitiert er die Verse Ovids, sie ins Deutsche übersetzend, in denen der römische Dichter am Ort seiner Verbannung im fernen Tomi der Nacht gedenkt, da er von Rom Abschied nehmen mußte.

Goethe verbindet den Bildungsgedanken mit dem Metamorphosegedanken – »So viel aber getraue ich mir zu behaupten, daß wenn ein organisches Wesen in die Erscheinung hervortritt, Einheit und Freiheit des Bildungsstriches ohne den Begriff der Metamorphose nicht zu fassen sei« (FA I,24, 452) –, wobei beide auf der Grundlage einer vorgenommenen Übertragung bipolar gedacht sind. Goethe überträgt den Ovidischen Begriff der »Metamorphose«, der sich auf das freie Handeln der Götter und Menschen bezieht, auf den Bereich der Natur und damit strenger Determination und er überträgt umgekehrt den biologischen Begriff der »Bildung«, resp. des »Bildungsstriches«, zu verstehen als die in der Entwicklung der Formen eines Organismus einheitlich wirksame und die Einheit einer Art garantierende Kraft, auf den Bereich des menschlichen Handelns, damit der Freiheit, indem er den Begriff als Anthropomorphisierung denkt und damit als Zugleich von »Einheit und Freiheit bestimmen kann. Das eine, so betont Goethe, sei ohne das andere nicht zu denken. Die »Wirkung, wodurch ein und dasselbe Organ sich uns mannigfaltig verändert sehen läßt«, nennt Goethe »Metamorphose« (Mü III,2, 319), das Bewirkende, das die Vielfalt der Gestalten auf das Am-Werk-Sein einer einheitlichen Kraft zurückführt, nennt er »Bildungsstrich«. Beide Begriffe beinhalten bei Goethe eine Relation und ergeben, aufeinander bezogen, ein reziprokes Verhältnis. Im Begriff der »Metamorphose« wird das Spannungsverhältnis von Gestaltenwandel und Dauer aus der göttlichen und menschlichen, das aber heißt aus der ideellen Sphäre auf den Bereich der Naturdetermination übertragen, wo das Postulat eines Bleibenden in der unablässigen Um- und Fortbildung der Formen nicht evident ist, vielmehr den Vorwurf idealistischer Spekulation einbringt.⁷ Im Begriff des

⁷ Am Beginn der freundschaftlichen Beziehung zwischen Schiller und Goethe stand bekanntlich, daß Goethe im Juli 1794 Schiller seine Gedanken zur »Metamorphose der

»Bildungsstrichs« wird die Vorstellung einer einheitlich wirksamen, empirisch nachweisbaren Kraft mit einer aus dem Bereich menschlichen Handelns genommenen Vorstellung der Offenheit für Wandel verbunden, so vom Bereich der Naturgesetzlichkeit auf den menschlicher Entwicklung übertragen als ein Spannungsverhältnis von Determination und Freiheit. So steht in beiden Begriffen »eine analoge Relation zur Debatte, die allerdings durch Übertragung auf das jeweils entgegengesetzte Feld gewonnen worden ist. Wenn Goethe betont, daß der eine Begriff nicht ohne den anderen gedacht werden könne, zeigt dies das Dilemma beider Übertragungen an und den Versuch, den jeweils ungewissen Bereich, in den die Übertragung geschieht durch den zweiten Begriff, bei dem eben dieser Bereich der sichere Ausgangspunkt ist, zu bewahren. So wird im Begriff der »Metamorphose« die genuin ideelle Vorstellung eines sich in allem Wandel durchhaltenden Identischen, das Ovid auffällig genug »Seele« nennt (Ovid, 2004, 755, Vs. 171), die stets dieselbe bleibe, auf das hierzu fremde Feld der empirisch anschaulichen und gesetzhaft bestimmaren Natur übertragen, auf dem dann der zur Metamorphose hinzuzudenkende »Bildungsstrich« als ein verifizierbares Naturgesetz die Übertragung doch als möglich bestätigt. Dasselbe ist umgekehrt für die Übertragung des Bildungsstrichs auf den Bereich menschlichen Handelns anzusetzen. Diese Art wechselseitiger Entsprechung und Bestätigung »zweier reziproker Relationen erinnert sehr an die zentrale Argumentationsfigur in der philosophischen Schrift, die die Frage eines Brückenschlags zwischen der Welt der Erscheinungen (als Feld der Determination) und der Ideen (als Feld der Freiheit) ins Zentrum stellt, d. i. die *Kritik der Urtheilskraft*. Kant arbeitet in dieser Schrift heraus, daß eine »ästhetische Idee« so viele Vorstellungen auftrufe, daß sie nie endgültig auf einen Begriff gebracht werden kann, was sie zum »Pendankt der Vernunftideen mache, die jede Anschauung transzendieren (vgl. Kant, 1974, 167 f., § 49), und daß so die eine Transzendierung die andere repräsentieren könne: »das Schöne als Symbol des Sittlichguten« (vgl. Kant, 1974, 213, § 59). Mit dem Verweis auf diese Analogie soll nicht eine Abhängigkeit behauptet, sondern nur die gleichzeitige Entwicklung einer analogen Argumentationsfigur bewußt gemacht werden, wobei der Vergleich auch deutlich macht, daß Goethe – in den Begriffen Kants – eine Denkfigur aus dem Feld der ästhetischen Urteilskraft auf dem der teleologischen Urteilskraft anwender, was in der Konsequenz der Argumentation Kants nicht möglich ist. Ausdruck dieses Problems ist, daß im Bildungs- wie im Metamorphosegedanken, gerade nach der jeweiligen Übertra-

Pflanzen» vorrurt und Schiller die Konzeption eines in allem Wandel sich durchhaltenden Organs, an dem der Wandel geschieht, für eine Idee erklärte: »Er vernahm und schaute das alles mit großer Teilnahme, mit unterschiedener Fassungskraft; als ich aber geender, schützte er den Kopf und sagte: das ist keine Erfahrung, das ist eine Idee. Ich sturzte, verdrücktlich eingemessen: denn der Punkt der uns trennte, war dadurch auf strengste bezeichnet. [...] ich [...] versetzte: das kann mir sehr lieb sein daß ich Ideen habe ohne es zu wissen, und sie sogar mit Augen sehe« (FA I,24 437).

gung auf das andere Feld, die Frage offen bleibt, aber nachdrücklich auf Beantwortung dringt, *wie* die Doppelorientierung in beiden Konzeptionen möglich sei. Hier werden die anderen Schriften von 1789 und 1790, die den Ertrag der Italienischen Reise festhalten, wichtig. Denn sie entwerfen ein Verwirklichungsfeld für das Zugleich beider Orientierungen: das Theater.

In seinem Aufsatz »Frauenrollen auf dem Römischen Theater durch Männer gespielt« versucht Goethe zu erklären, warum ihm die Erfahrung der Römischen Komödie, in der nach den Bestimmungen des Kirchenstaates Frauenrollen von Männern gespielt werden mußten, trotz anfänglicher Bedenken sehr befriedigt hat. Er betont, daß hier etwas Besonderes zu sehen gewesen sei, statt einer Sache »das Resultat der Sache« (Mü III, 2, 174), d. h. wieder eine Relation. Der Schauspieler stellt vielleicht perfekt eine Frau vor, hat weibliche Bewegungen und Verhaltensformen auf das Beste studiert und angeeignet, zeigt mithin Unbedingtheit, hier die Freiheit, in eine andere Figur wechseln zu können, gleichwohl sieht man immer einen Mann, der eine Frau spielt, also dessen physische Bedingtheit, die unhintergebar ist. Der Schauspieler stellt mithin, so Goethe, »eine dritte und eigentlich fremde Natur« vor, eine beobachtete, überdachte Natur, er zeigt das Spiel einer weiblichen Figur durch einen Mann, was Goethe dann »selbstbewußte Illusion« nennt (Mü III, 2, 174 u. 173). Was Vergnügen bereitet, ist offenbar die Tatsache, daß hier das Wesen der »theatralischen Doppelung«⁸ augenfällig wird, worunter zu verstehen ist, daß in jeder theatralischen Veranstaltung zwei ontologisch verschiedene Welten zugleich gegeben sind, vorgestellte Welt und Wirklichkeit des Theater-Spielens, und dies als ein Zugleich prinzipiell entgegensehender Welten ausgeführt erscheint. Die vorgestellte Welt erscheint als eine Welt der Unbedingtheit, in der der Wechsel von einer Gestalt in eine andere möglich ist, die Wirklichkeit des Spielens demgegenüber als eine Welt unhintergebarer physischer Bedingtheit des Schauspielers. Das Theater manifestiert sich mithin als Feld, auf dem die ideale Welt der Freiheit und die physisch-soziale Welt der Determination zugleich existieren können, allerdings auf ontologisch verschiedenen Ebenen. Goethe hat mit dieser Möglichkeit von Theater – Ausspielen der theatralischen Doppelung derart, daß auf beiden Ebenen Entgegengesetztes entfaltet wird – schon vor seiner Italienischen Reise gearbeitet, z. B. im Drama *Der Triumph der Empfindsamkeit* oder in der Prosafassung der *Iphigenie*, stets im Kontext von Heilungsprozessen.⁹ So erfolgt in der *Iphigenie* die Heilung des Orest dadurch, daß Iphigenie einerseits dem Bruder etwas vorstellt – daß sie als wiedergekehrte

Klytemnästra zur Sühne seines Muttermordes ihn nun, wie befohlen, den Göttern opfern werde – und daß sie andererseits in der Wirklichkeit hier und jetzt ihrer Unterredung mit dem Bruder immer die liebende Schwester bleibt, die das befohlene Opfer nie vollziehen wird. Im Augenblick, da Orest dieses Zugleich nachvollzogen hat, ist er geheilt. Goethe arbeitet also schon in der voritalienischen Zeit mit dem Verfahren der theatralischen Doppelung, in den ersten Schriften nach der Italienischen Reise macht er dieses Verfahren aber explizit, begründet er es theoretisch und setzt er es systematisch am zentralen Punkt seiner jeweiligen Argumentation ein, so auch in der Schrift »Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Styl«. Goethe stellt hier polar gegenüber: »Nachahmung der Natur« als sich an das Einzelne, Begrenzte, also Bedingte zu halten und »Manier« als Ausgehen vom »Geist«, vom Ideellen, d. i. vom Wesen, von der Idee der (darzustellenden) Dinge. »Styl« ist das Aufgeborene, er wird erläutert als Zugleich von beidem: »so ruht der Styl auf den tiefsten Grundfesten der Erkenntnis, auf dem Wesen der Dinge, in so fern uns erlaubt ist es in sichtbaren und greiflichen Gestalten zu erkennen« (Mü III, 2, 188). Mit dem »Wesen der Dinge« sind wir auf dem Feld der Ideen, von denen es nie eine angemessene Anschauung, also Gegenständlichkeit geben kann. Goethe bringt zwei neue Begriffe ins Spiel, wenn er gleichwohl eine Verbindung beider Orientierungen (am Ideellen wie am Gegenständlichen) fordert: »Leben« und »Individualität«. Einfache Nachahmung und Manier seien »durch eine reine, lebhaft, tätige Individualität« zu verbinden (Mü III, 2, 190). Wie dies geschehen soll, wird nicht weiter erläutert, kann aber nachvollzogen werden, wenn die neu eingeführten Begriffe wie »Metamorphose« und »Bildung« (resp. »Bildungstrieb«) aufeinander bezogen werden: »Individualität« als das ganz und gar Besondere, das jede Festlegung auf Regel und Gesetz übersteigt und darum das ideale Bleibende im naturhaften Wechsel der Gestalten vorstellen kann und »Leben« als den Naturgesetzen unterworfenen Prozeß, dem mit dem Vermögen der Selbstorganisation doch eine ideale Komponente zuzuerkennen ist. Wieder zeichnen sich so zwei reziprok gerichtete Relationen ab, die sich wechselseitig beglaubigen können. »Lebhaft Individualität« ist entsprechend nichts anderes als das Zugleich von »einfacher Nachahmung« und »Manier«, dessen Voraussetzung und dessen Effekt, das als ein theatralisches Zugleich nachvollziehbar wird in dem Sinne, daß in der Wirklichkeit des Individuellen »Leben« vorgestellt wird, wie umgekehrt in der Wirklichkeit von Leben »Individualität«. Mit dem Begriff der »lebhaften Individualität« hat Goethe zugleich schon eine Zielvorstellung des Bildungsgedankens formuliert.

Auf ein theatralisches Zugleich von vorgestellter Masken-Figur und Wirklichkeit der Spieler hebt Goethe auch in der dritten der von ihm herausgegebenen unmittelbar nachitalienischen Schriften ab, d. i. in seiner Darstellung des Römischen Carnevals. Verfaßt hat Goethe die Schrift um die Jahreswende

⁸ Der Begriff wurde von dem Dichter, Philosophen und Theaterkritiker Theodor Lessing (s. Lessing, 1907 und 1912) eingeführt (s. hierzu Greiner 2004).

⁹ Hierzu ausführlicher: Greiner 2001.

1788/89. Sie war als Beitrag zum *Journal des Luxus und der Moden* gedacht, war jedoch mit den Illustrationen zu Masken und Figuren des Karnevals zu umfangreich und erschien daher im Frühjahr 1789 separat. Wenige Monate vor dem epochalen Umsturz in Frankreich deutet Goethe den Karneval als »Fest allgemeiner Freiheit und Losgebundenheit«, als »modernes Saturnal« (FA I,15.1, 551). Allgemeine Freiheit als Aufhebung jeder hierarchischen Ordnung war für Goethe wohl das Beängstigende an diesem Fest. Entsprechend formuliert er als dessen Summe, die er allerdings zugleich als »Aschermitwochs-betrachtung« zurücknimmt, der Karneval vermittele die Erkenntnis, »daß Freiheit und Gleichheit nur in dem Täumel des Wahnsinns genossen werden können« (FA I,15.1, 552). Karneval als Aufhebung aller Grenzen, damit aller Unterscheidung, verweigert sich der Fassung. Konsequenz hatte Goethe daher bei seiner ersten Konfrontation mit dem Römischen Karneval am 20. Februar 1787 notiert: »Zu schreiben ist davon gar nichts« (FA I,15.1, 187). Goethe gelangte gleichwohl zu einer sprachlichen Fassung, indem er eine Deutungsfigur zugrundelegt, die er gleich zu Beginn seiner Schrift nennt: »Das Römische Carneval ist ein Fest, das dem Volke eigentlich nicht gegeben wird, sondern das das Volk selbst gibt« (FA I,15.1, 518). Diesem Ansatz folgend, beschreibt Goethe nicht nur, was die verschiedenen Masken und Verkleidungen jeweils vorstellen, sondern macht er auch deutlich, daß der Sinn der Darbietungen nicht nur das jeweils Vorgestellte sei, sondern immer auch das Agieren hier und jetzt in der Wirklichkeit des Spielens. Dies eröffnet einen Regelkreis wechselseitiger Anregung und Modifikation. Was die einzelnen Masken in ihrem Spiel vorstellen, wirkt sich unmittelbar auf die Wirklichkeit hier und jetzt des Spielens aus – da die »Vorstellung« ja nicht für ein von den Spielern getrenntes Publikum gegeben wird –, die Stimmungsumschwünge und Bewegungen wiederum, die so erzeugt werden, wirken sich unmittelbar auf das aus, was die Masken spielen. Goethe fügt dem einen bemerkenswerten Satz hinzu: »vorzüglich wird die Frage sein: ob uns die Beschreibung selbst rechtfertigt?« (FA I,15.1, 518). Mithin gibt es nicht ein der Beschreibung vorausliegendes, gesichertes Autor-Ich, das sich dem Gegenstand zuwendet, ihn zu »fassen« sucht. Der Autor entsteht vielmehr erst aus der Art und Weise, in der er sich mit seiner Beschreibung in das theatrale Spiel einbringt. Entsprechend ist auch die Zeitform der Darstellung das Präsenz, betont der Verfasser am Ende Zusammenfallen von Darstellung und Darstelltem, wenn er im Moment, da er den Aschermitwoch darzustellen hat, selbst Aschermitwochsgedanken vorträgt, die schon genannte Folgerung, daß »Freiheit und Gleichheit nur in einem Täumel des Wahnsinns genossen werden können«.

Als Ertrag seiner Italienfahrt arbeitet Goethe so auf den Feldern der Natur, der Kunst wie der Geschichte (der Sitten der Völker) die Konzeption

eines Zugleichs von Unbedingtheit und Bedingtheit, von Freiheit und Naturkausalität, entsprechend von idealem Anspruch und stets begrenzter und begrenzender Erfahrungswirklichkeit aus. In diesem Horizont überträgt er den Bildungsgedanken vom Feld der Natur auf das des Menschen, dessen Selbstbestimmung und Selbstvervollkommnung, umgekehrt den mythologischen Gedanken der Metamorphose auf den Bereich der biologischen Gestaltenlehre und bestimmt er weiter sein ästhetisches Ideal mit einer Zielvorstellung des Bildungsgedankens (»lebhafter Individualität«). Das Zugleich des Entgegenstehenden ist in den betrachteten Schriften gesetzt, nicht hinsichtlich der Bedingung seiner Möglichkeit hergeleitet. Als Feld einer Verwirklichung dieses Zugleichs erwirkt Goethe das Theater, ein Theater, das der theatrale Dopplung von vorgestellter Welt und Wirklichkeit des Spielens jederzeit inne ist und diese einsetzt, um auf seinen beiden Ebenen entgegengesetzten Orientierungen (der Unbedingtheit und der Bedingtheit) zu folgen. Goethe steht mit diesem seinen Bildungs- und Theatergedanken durchaus in der Tradition der Aufklärung, ihrer Suche nach Konzeptionen, den immer unversöhnlicher sich erweisenden Dualismus von Natur und Geist, von Empirie und Idealität zu überwinden. Zur Debatte steht dabei der bürgerliche Anspruch auf Autonomie, der sich auf das Vermögen zur Vernunft gründet, dabei aber den Nachweis schuldig bleibt, daß die Vernunft mit den Gesetzen der empirischen Wirklichkeit in Übereinstimmung gebracht werden kann. Lessings Favorisieren des »Mitleids« erschließt sich als ein Versuch, dieses Dilemma zu lösen, insofern das Mitleid als sinnliche (affektive) und zugleich sittliche Haltung an beiden entgegengesetzten Welten Anteil hat, ein anderes Konzept eines Brückenschlags ist in der »Empfindsamkeit« zu erkennen, wieder ein anderes in der »Grazie« von Bestimmungen Winkelmanns über Wieland und Schiller bis hin zu Kleist, der dieses Konzept »zu Ende geschrieben« hat.¹⁰ Kant hat dann bekanntlich in seinen Kritiken die Klüft zwischen der Welt der Erscheinungen und der der Ideen als prinzipiell unüberbrückbar erwiesen. Der Erkenntnis produzierende Verstand hat keinerlei normative Kompetenz im Hinblick auf die Welt des sittlichen Willens, umgekehrt hat die zwecksetzende Vernunft, das der Idee der Freiheit verpflichtete Handeln, keinerlei Versicherung in der Welt der Empirie. »Der Freiheitsbegriff bestimmt nichts in Ansehung der theoretischen Erkenntnis der Natur [denn in der Natur gilt nur das Gesetz der Determination]; der Naturbegriff ebensowohl nichts in Ansehung der praktischen Gesetze der Freiheit« (Kant, 1974, LIII). Eine Art Verknüpfung der Welt der reinen und der praktischen Vernunft spricht Kant dann dem Schönen (dem ästhetischen Urteil) und der teleologischen Naturbetrachtung zu, sofern deren Brückenschlag als bloß symbolisch (vgl. Kant, 1974, 213, § 59) resp. als bloß hypothetisch (vgl.

¹⁰ Hierzu ausführlicher: Greiner 2000.

Kant, 1974, 262 f., § 75) bewußt bleiben. Schiller versuchte, von Goethe dessen ›Bildungsroman‹ zum Vorabdruck in seiner neu begründeten Zeitschrift *Die Horen* zu erhalten, in denen er zugleich mit den »Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen«, über Kant hinauszielend, einen objektiven Brückenschlag zwischen physischer und ideeller Welt im Schönen aufzuweisen und für die Erziehung der Menschen zu freien Wesen in einer glückenden gesellschaftlichen Praxis fruchtbar zu machen versprach. Zu dieser ›Parallelaktion‹ ist es bekanntlich nicht gekommen, was dem Bildungsgedanken seine scharfe Kontur bewahrt, umgekehrt am Gedanken der ›ästhetischen Erziehung‹ das Ungelöste stärker ins Licht gerückt hat. Denn dieser Gedanke verflüchtigt sich alsbald in Schillers Schrift, da Schiller den in ihm versprochenen Brückenschlag zwischen Naturgesetzlichkeit und Freiheit gar nicht herleiten kann. Schiller geht von einem Begriff des Menschen als sinnlich-vernünftigen Doppelwesen aus und erkennt entsprechend ›Ganzheit‹ als die Bestimmung des Menschen, die sich im ›ästhetischen Zustand‹ als einem mittleren zwischen dem ›physischen‹ und dem ›moralischen‹ erfüllt. Von einem Brückenschlag zwischen Sinnlichkeit und Vernunft ist da keine Rede, entsprechend auch nicht davon, wie man diesen Zustand erlange. Erläutert wird, was er leistet. Statt eines Brückenschlags zwischen Sinnlichkeit und Vernunft entwirft Schiller in immer neuen Formulierungen einen Gleichgewichtszustand beider:

Das Gemüt geht also von der Empfindung zum Gedanken durch eine mittlere Stimmung über, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig sind, eben deswegen aber ihre bestimmende Gewalt gegenseitig aufheben und durch eine Engengesezung eine Negation bewirken. (Schiller, 1967, 633 [20. Brief])

Dieser ›ästhetische Zustand‹ wird dann als ein ›Null- oder Indifferenzpunkt‹ ungeschrieben (vgl. Schiller, 1967, 635 [21. Brief]), wo die Natur nicht mehr, die Vernunft noch nicht nötig: unendliche Bestimmbarkeit, ohne Festlegung auf eine Bestimmung. Ungeklärt bleibt, wie das Zusammenstimmen beider Erkenntnisvermögen möglich sein soll. Wie kann die Sinnlichkeit eine Neigung zu dem haben, was sie gerade nicht ist, d. i. zur Vernunft, wie die Vernunft eine Neigung zur Sinnlichkeit, d. h. zur Rezeptivität, also zur Unfreiheit? Schiller bleibt den Nachweis schuldig, kaschiert dies aber, indem er, statt vom Schönen, von ›ästhetisch gestimmten Menschen zu sprechen beginnt, der so disponiert sei, daß der Brückenschlag möglich erscheint. Aber auch auf dieser Ebene der Argumentation kann nur eine wechselseitige Balance, kein Übergang vom einen Erkenntnisvermögen zum anderen vorgestellt werden. Und so verschiebt Schiller die Argumentation noch einmal, nun von der Ebene der verhandelten Gegenstände zur diskursiven des Lesens seiner Schrift. Der Leser wird dazu gebracht, zwei Perspektiven gleichzeitig zu aktivieren, worin eine Analogie zu Goethes Konzeption der theatralischen Dopplung erkannt werden kann. Der Leser wird mit einer transzendentalphilosophischen Perspektive konfrontiert,

in der die Bedingung der Möglichkeit eines Brückenschlags zwischen Sinnlichkeit und Vernunft zur Debatte steht, aber nicht hergeleitet werden kann, und mit einer anthropologischen Perspektive, in der das ästhetisch gestimmte Subjekt zur Debatte steht, das für solchen Brückenschlag disponiert ist. Der Leser, der sich auf dem einen Feld der Argumentation glaubt, muß immer wieder erkennen, daß gerade das andere Feld berufen ist, was den Eindruck erweckt, daß zumindest in ihm beide verbunden seien. Wo transzendentalphilosophisch vom Schönen die Rede zu sein scheint, erweisen sich die Aussagen immer wieder als solche über das ästhetisch gestimmte Subjekt, umgekehrt wird die Beschreibung der Vorgänge im aufnehmenden Subjekt immer wieder zu Aussagen über das Schöne als Gegenstand hinübergespielt. So wird der Leser in die Situation eines Theaterzuschauers gebracht, vor dem auf einer imaginären Ebene der ›ästhetische Zustand‹ als ein Übergang vom Sinnlichen zum Ideellen inszeniert wird. Während Goethe die theatralische Dopplung aber herausstellt, ist Schillers theatralische Argumentation – seine Art einer ›Theatralisierung‹ des Bildungsgedankens – suggestiv. Um zu überzeugen, muß sie ihren theatralischen Charakter verbergen, so ist sie ein Rückfall in Illusionstheater.

Wie dargelegt, hatte Goethe seine Theaterkonzeption eines Bewußt-Haltens und Auspielens der theatralischen Dopplung schon in seinem ersten Weimarer Jahrzehnt entwickelt. ›Bildung‹ ist hier allenfalls implizit und negativ im Spiel, als Aufhebung von Befangenheit in Wahlvorstellungen. In *Wilhelm Meisters Lehrjahre* wird die Struktur der theatralischen Dopplung demgegenüber explizit und positiv mit dem Bildungsgedanken verknüpft. Der Held erklärt hier – was in der *Theatralischen Sendung* noch nicht gegeben wird – den (Selbst-)Bildungstrieb zum Movens seines Handelns: »mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht« (657)¹¹. Das Theater ist in der *Theatralischen Sendung* selbst das Ziel, in den Lehrjahren wird es zum ausgezeichneten Medium, den Bildungsgedanken zu verwirklichen. Analog zu Mendelssohn legt Wilhelm seinen Bildungsgedanken in zwei grundlegend verschiedene Komponenten auseinander, wobei er soziologisch argumentiert. Das Bildungsziel der ›Persönlichkeit‹ (vgl. 657) sei für den Bürger, im Unterschied zum Adligen, nur auf dem Theater zu erreichen. Nur dort sei der Bürger als ›ganze Person‹ gefragt, d. h. im ideellen Aspekt seines Durch-sich-selbst-Seins¹² wie im empirischen Aspekt einzelner Fertigkeiten

¹¹ Um die Nachweise im Text zu entlasten, werden nachfolgend bei Zitaten aus *Wilhelm Meisters Lehrjahre* nur Seitenzahlen angegeben; diese beziehen sich auf die Ausgabe: FA I,9.

¹² Dem Adligen wird »harmonische Ausbildung der eigenen Natur« zuerkannt (659), gefragt sei bei ihm das Sein, nicht das Verfügen über spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten oder Besitz (vgl. 658), ihm sei eine Existenz eröffnet, der keine Grenzen auferlegt sind (vgl. 658).

keiten, die er als Bürger gezwungen sei, einseitig auszubilden.¹³ Der Roman selbst argumentiert nicht soziologisch, sondern strukturell, indem er zeigt, *was* das Theater dem Helden bereitstellt, um eben der Ort zu sein, an dem dieser Dualismus von ideeller und empirischer Existenz überwunden werden kann. Ausgeführt wird dies in den Kapiteln über Wilhelms *Hamlet*-Produktion. Daß die Bildungsthematik mit einer Neuanregung gerade dieses Dramas verknüpft wird, erscheint schlüssig. Denn mit *Hamlet* haben wir an der Entstehung dessen teil, was ein jeder für sich beansprucht: Persönlichkeit, Innerlichkeit, Individualität. Hamlet erhebt den Anspruch, etwas zu haben, was jenseits allen Scheinens sei, jenseits allen gesellschaftlichen Rollenspiels, eine ideale Einheit, als das Bleibende im Wandel der Erscheinungen: »I have that within which passeth show« und »I know not ›seems« (Shakespeare, 1987, 159 [Lit. Vs. 85 u. 76]). Um aber eine Erfahrung und ein Wissen resp. ein Bewußtsein von diesem Jenseits allen Scheinens zu haben, muß es sich manifestieren, d. h. in einem Medium brechen. Es muß bezeichnen, re-flektiert, das aber heißt, in ›show‹ überführt werden. Das Besondere, Einmalige einer Person, das jenseits allen Scheinens liegt, kann nicht an sich selbst evident werden, es entsteht vielmehr im Prozeß seiner Re-flektion. Das grundlegend Neue in diesem Entwurf von Personalität wird deutlich im Vergleich mit dem zeitgenössisch herrschenden Verständnis der gesellschaftlichen Existenz als Rollenspiel, wie dies Baldassarre Castiglione in seinem *Libro del Cortegiano* (1528) und Niccolò Machiavelli in seinem *Principe* (1532) erläutert haben: zwei Werke, die für mehr als ein Jahrhundert die Verhaltensmaximen des Adligen formuliert haben. Der Adlige, so Castiglione, habe sich zu verhalten, als ob er eine Figur auf der Bühne spiele und habe seine Umwelt von dieser Figur zu überzeugen. Dabei schafft er aber keine persönliche Identität. Der Bezugspunkt des Rollenspiels ist nicht ein Selbst, das sich ›maskiert, der Bezugspunkt ist vielmehr das System des Rollenspiels, d. h. die gesellschaftliche Karriere des Selbst im Durchsetzen eines bestimmten Bildes, das sich die Umwelt vom jeweiligen Selbst macht. In analoger Perspektive argumentiert Machiavelli: Im Unterschied hierzu statuiert Hamlet eine Relation zwischen gesellschaftlichen Bildern/Masken (›seemings, ›show‹) und dem Selbst als ideeller Einheit, die sich die Rollen aneignet, sich zu diesen verhält und so sich in unterschiedlichen Medien der Re-flektion manifestiert. Hamlet weiß um die gesellschaftliche Existenz als Rollenspiel, aber er beansprucht jenseits der Rollen ein wahres Sein, Personalität, die das Scheinen ablehnt und doch darauf verwiesen bleibt. Das beschreibt Shakespeare als die

¹³ Vgl.: »Wenn der Edelmann durch die Darstellung seiner Person alles gibt, so gibt der Bürger durch seine Persönlichkeit nichts und soll nichts geben. [...] er soll einzelne Fähigkeiten ausbilden, um brauchbar zu werden, und es wird schon voraus gesetzt, daß in seinem Wesen keine Harmonie sei, noch sein dürfe, weil er, um sich auf Eine Weise brauchbar zu machen, alles übrige vernachlässigen muß.« (658 f.)

Erfahrung des Melancholikers. Dieser betrachtet die Welt als Bühne, will sich von einer Position jenseits des Welt-Theaters diesem verweigern und steht sich doch in das Spiel hineingezwungen.

Als Archetypus des modernen neuzeitlichen Subjekts, nun verstanden als Personalität und Individualität, wird Hamlet zur nahe liegenden Bezugsfigur, wenn ›Bildung zur Person‹ zur Lebensaufgabe erhoben wird. Goethes Bildungsroman spielt konsequent die bürgerliche Aneignung dieses Archetypus durch. Allererst bedeutet dies, das Konzept von Person-Sein in dem für die Aufklärung charakteristischen Dualismus von unbedingter Idee und physisch-sozialer Bedingtheit der Empirie zu erkennen und nach der Möglichkeit eines Brückenschlags zwischen diesen einander ausschließenden Bestimmungen zu fragen. Mit der Orientierung an ›Hamlet als Archetypus kommt dabei das Theater auf zwei Ebenen ganz selbstverständlich ins Spiel, was sich Goethe in seinem Roman dann auch zunutze macht. Denn Hamlet ist, um den Anspruch des Person-Seins zu manifestieren, schon immer auf Theater verwiesen, zugleich geschieht die Aneignung dieses Archetypus, da er in einem Theaterstück entworfen ist, ganz selbstverständlich in der Wirklichkeit einer Theaterproduktion. Sowohl das Vorgestellte, Hamlet als Archetypus des Bildungsziels, als auch die Wirklichkeit der Vorstellung sind theatralisch. Das gibt der geleisteten Theatralisierung des Bildungsgedankens eine ungemeine Überzeugungskraft, die geeignet ist, ihre implizite Widersprüchlichkeit zu verdecken.

Ihre Eigenart hat Wilhelms ›Hamlet‹-Produktion darin, daß durch Ausspielen der theatralischen Dopplung in vielen Bereichen eine Zusammenführung entgegengesetzter Erfahrungen, Orientierungen und Prinzipien geleistet und so eine Überwindung des Dualismus von ideeller und empirischer Welt nahegelegt wird. Wilhelm erringt einen großen Erfolg als Hauptdarsteller und spiritus rector der Produktion in einem weihn angeesehenen Nationaltheater, umworben von dessen Direktor. So feiert er in der Wirklichkeit des Theaterspiels einen Triumph, erfüllt er seinen Traum von Theater, der ihm mütterlich vermittelt ist und für die symbolischen Wünsche von Mutter und Sohn steht.¹⁴ Was Wilhelm dabei vorstellt, ist aber eine von einem Vater erzeugte Theatralität – wenn Wilhelm als Hamlet nach der Unterredung mit dem Geist seines Vaters ankündigt, von nun an ein wunderliches Wesen annehmen zu wollen –, in deren

¹⁴ Gleich zu Beginn des Romans wird dies angezeigt, wenn z. B. Wilhelm seiner Mutter vorhält: »Scheuten Sie das Puppenspiel nicht, lassen Sie sich ihre Liebe und Vorsorge nicht gereuen. [...] es haben uns diese Scherze manche vergnügte Stunde gemacht« (362 u. 364) und wenn der Erzähler kommentiert: »seine Leidenschaft zur Bühne verband sich mit der ersten Liebe zu einem weiblichen Geschöpfe« (365), womit offensichtlich nicht Mariane gemeint ist; denn diese schläft über Wilhelms Erzählung von seinem Puppentheater ein, vielmehr die Mutter, die mit dem Geschenk des Puppentheaters den Theaterwunsch in das Kind gesenkt hat.

Ausbildung der Sohn dieses Vaters (Hamlet) zuletzt umkommen wird. In der vorgestellten Welt spielt Wilhelm eine Figur, die unter dem widersprüchlichen Gebot des Vaters, Rache zu vollziehen, ohne Schuld auf sich zu laden, zerbricht; in der Wirklichkeit des Spiels sichert demgegenüber eine Vaterinstanz, der unbekannt Darsteller des Geistes von Hamlets Vater, in dessen Stimme Wilhelm die seines eigenen, jüngst verstorbenen Vaters zu vernehmen glaubt, das Glück der Aufführung. Denn das rätselhafte Erscheinen des Vater-Geistes regt Wilhelm zu einer besonders mitreißenden Spielweise an, so daß mit diesem Auftritt der Erfolg der Aufführung gesichert ist:

Nun ging das Stück unaufhaltsam seinen Gang fort, nichts mißglückte, alles geriet; das Publikum zeigte seine Zufriedenheit; die Lust und der Mut der Schauspieler schien mit jeder Szene zuzunehmen. (692)

Was in der gespielten Welt versagt ist, erfüllt sich dem Spieler durch Selbvertreter. In der Nacht nach der Aufführung findet Wilhelm in seinem Bett Philine vor, die im Stück die Rolle der Königin des Spiels im Spiel innehatte, die auf die reale Königin, Hamlets Mutter, verweist, deren Liebe Hamlet gerade versagt bleibt. Soweit er die Figur des Spiels bleibt, erfüllen sich Wilhelm in der Nacht mit Philine symbiotische Wünsche, die er in seiner Schauspielwirklichkeit aber mit der Hinwendung zu einer anderen Frau gerade überwindet. Dieser Ablösungsvorgang aus der symbiotischen Welt wird weiter dadurch unterstrichen, daß Mignon gleichfalls vorgehabt hatte, sich in der Nacht nach der Aufführung Wilhelm hinzugeben, von der Anwesenheit der anderen Frau in Wilhelms Zimmer jedoch überrascht wurde. Mit der Hinwendung zu Mignon, dem Zwitterwesen, das die Unterwerfung unter das Prinzip der Unterscheidung systematisch verweigert, wäre Wilhelm im Raum der symbiotischen Wünsche, d. h. aber einer instabilen Ich-Bildung, verblieben. Konsequenter beginnt mit Wilhelms Ablösung von dieser Welt Mignons Schwinden.

Schon während der Arbeit an der Inszenierung hat Wilhelm gelernt, zu allen Aspekten des Theaterwesens eine doppelte Haltung einzunehmen. Wilhelm identifiziert sich zuerst mit Hamlet (wenn er betont, daß sein Wunsch, den Hamlet zu spielen, ihn »bei allem Studium des Stücks aufs Äußerste irre geführt« habe [vgl. 674]),¹⁵ um dann zu erkennen, physisch vom Hamlet-Typus vollkommen verschieden zu sein (vgl. 674). Von Serlo lernt Wilhelm, daß es nicht genüge, sich als Schauspieler an die Stelle der Figur zu versetzen, daß man dies vielmehr für das Publikum überzeugend leisten müsse, was bei Distanz zur Rolle oft besser gelinge, als bei zu großer Nähe. Wenn es aber nicht mög-

¹⁵ In der *Theatralischen Sendung* ist noch von vollständiger Identifikation mit der Figur die Rede: »Auch die Last der tiefen Schwermut war er geneigt auf sich zu nehmen, und die Übung der Rolle verschlang sich dergestalt in sein einsames Leben, daß endlich er und Hamlet eine Person zu werden anfangen.« (316)

Hoch ist, sich als Spieler einfach an die Stelle des Protagonisten zu setzen bzw. mit der zu spielenden Figur eins zu werden, tritt auch der Bezug zum Text unter zwei entgegengesetzte Perspektiven. Einerseits fordert Wilhelm unbedingte Texttreue, andererseits erkennt er jedoch an, daß der Text für die spezifischen Voraussetzungen des jeweils gegebenen Publikums umgestaltet werden dürfe. Wilhelm findet eine Brücke von den Gegebenheiten des Stücks zur Erfahrungswelt seiner Zuschauer, indem er unterscheidet zwischen den »großen innern Verhältnissen der Personen und Begebenheiten« (663), die eigentlich dramatisch, und den äußeren Umständen der Handlung, die eher romanhaft seien (vgl. 663). Letztere seien für die Engländer, die Geschehen um Schiffe, Seereisen, Wechsel der Orte, Kaperfahrten etc. gewohnt seien, nicht verwirrend. Für den deutschen Zuschauer hingegen, dem solche Erfahrungen nicht gängig seien, sei es erlaubt, die »zerstreuten und zerstreuten Motive alle auf einmal weg zu werfen und ihnen ein Einziges zu substituieren« (664). So führt Wilhelm die Bearbeitung von Stücken (vgl. 670) ein, wird er zum ersten Dramaturgen.

Durch all dieses Miteinander des Verschiedenen in Wilhelms Hamlet-Aneignung bekräftigt der Roman das Theater als Feld, auf dem die einander widersprechenden Orientierungen des Bildungsgedankens zusammengeführt werden können. Das Theater gibt ein Zugleich der prinzipiell geschiedenen Welten der Idee, auf die der Autonomieanspruch des Person-Seins rekurriert, und der Empirie, in der die Bedingtheit der bürgerlichen Existenz anzuerkennen ist. Aber dieses Zugleich ist nur dadurch möglich, daß dem Entgegenstehenden ein ontologisch verschiedener Status (von vorgestellter Welt und Wirklichkeit der Vorstellung) zugewiesen ist. So wird hier nicht wirklich ein Brückenschlag oder gar eine Vermittlung geleistet (dies verlangte, die Bedingung der Möglichkeit des Zugleichs des Verschiedenen auf derselben ontologischen Ebene aufzuzeigen), vielmehr ein Sowohl-als-auch. Solange der Held sein Bildungsziel im Raum des Theaters verfolgt, kann er in jedem Augenblick an beiden Welten teilhaben und vom Leser des Romans in dieser Teilhabe wahrgenommen werden. Damit diese Teilhabe aber eine »bildende« Wirkung entfaltet, als Erfahrung, den Dualismus von idealem Person-Sein und Wirklichkeit der empirischen Existenz aufnehmen und überwinden zu können, muß am Zusammenbringen des Verschiedenen, das das Theater leistet, gerade die Entgegensetzung betont werden. Diesen Selbstwiderspruch verdeckt Schiller in seinem Konzept einer »ästhetischen Erziehung«, während Goethe ihn mit der Theatralisierung des Bildungsgedankens herausstellt. Was aber kann so gewonnen werden? Im Element des Theaters kann der Held auf der einen Ebene der Orientierung zugewandt bleiben, während er sich auf der anderen Ebene der entgegengesetzten Orientierung öffnet. Das verweist auf Vorgänge der Ablösung, der Katharsis, wie dies Goethe in seinem bisherigen Handhaben der theatralischen Dopplung ja auch vorgestellt hat.

Goethes Bildungsroman entfaltet den Bildungsgedanken, indem er ihn mit dem Theater verknüpft, das vermöge seiner konstitutiven Dopplung eine Überwindung des Dualismus verspricht, den Mendelssohn, die Absichten seiner Schrift selbst unterlaufend, nur fortgeschrieben hat. Der produktive Umgang mit dem Dualismus im Bildungsgedanken durch dessen Theatralisierung beinhaltet aber, daß das Theater dabei den Selbstwiderspruch in seinem Brückenschlag herausstellt: Zusammenbringen des Verschiedenen als Auseinanderlegen. Das eröffnet einen Ablösungsweg, der sich vom Subjekt der Bildung auf dessen Element verschiebt. Die Bildung geschieht in der Weise, daß das Bildungselement Theater im Herausstellen seiner selbstwidersprüchlichen Handhabung sich selbst überflüssig macht, sich gewissermaßen von sich selbst heilt. Goethes Theatralisierung des Bildungsgedankens stellt mithin keinen gegliederten Brückenschlag vor, in dessen Sinne keine ›Anschauung‹ der Idee (als Aufweis, wie die Idee der Freiheit mit der determinierten bürgerlichen Existenz des Menschen zu vereinbaren sei), vielmehr ein Symbol für die Reflexion, insofern die Regel der Reflexion für den einen Bereich (des Theaters, seiner konstitutiven Dopplung) auf einen anderen Bereich übertragen wird (den Dualismus im Bildungsgedanken), von dem der erstere nur ein Symbol ist (die Verknüpfung des Bildungsgedankens mit Theater in der Hamlet-Figuraton). Als genau solch eine Übertragung hat Kant im Paragraphen neunundfünfzig der *Kritik der Urteilskraft* die ›Vermittlungs-Leistung des Schönen zwischen der Welt des Verstandes und der der Vernunft bestimmt. Der Dualismus im Bildungsgedanken, so kann man mit Kant sagen, wird durch dessen Theatralisierung ›bloß‹ symbolisch überwunden. Der Roman zeigt dies in dem Paradox an, daß sein Held gerade durch die theatrale Realisierung seines Bildungsgedankens – durch sein ›Bildungstheater‹ – dazu gebracht wird, über das Theater hinauszugehen.

Wilhelm Meisters Lehrjahre als Paradigma des Bildungsromans hat dem im Bildungsgedanken enthaltenen Versprechen, den Dualismus von idealem Person-Sein und Gebundenheit der empirischen Existenz zu überwinden, im Theater ein Feld der Einlösung aufgezeigt und so den Bildungsgedanken nachhaltig befestigt, um im Verlauf der erzählten Geschichte diese Verwirklichung dann aber als bloß symbolisch zurückzunehmen. Das, bezogen auf das Theater, so paratextlich formulierte Bildungsziel, »mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht« (657), erhält im »Fleht jüngerling, fleht« (697) seinen Widerruf. Der Bildungswunsch bleibt, über eine lange Geschichte der ›Krankheit‹ und ›Heilung‹ aber – nimmt man Wilhelm's Lieblingsbild von der Heilung des kranken Königssohns, das im ersten und achten Buch zitiert wird, als Spiegel seiner Geschichte – lernt Wilhelm, diesen Bildungswunsch von allem unbedingten Subjektiven zu entkleiden und in eine sozial orientierte Lebenskunst¹⁶ zu transformieren. Anzeigt

wird dies durch die Verbindung mit der Turmgesellschaft, die Wilhelm anbietet, an ihrem Projekt einer ›Binnenkolonisierung‹ mitzuwirken:

[...] lassen Sie uns zusammen auf eine würdige Weise tätig sein! Unglaublich ist es, was ein gebildeter Mensch für sich und andere tun kann, wenn er, ohne herrschen zu wollen, das Gemüt hat Vormund von Vielen zu sein, sie leitet dasjenige zur rechten Zeit zu tun, was sie doch alle gern tun möchten, und sie zu ihren Zwecken führt, die sie meistens recht gut im Auge haben, und nur meist die Wege dazu verfehlen (990)

Im Umkreis solch nachdrücklicher Rückbindung des Bildungsziels an die gegebenen empirischen Verhältnisse hat die reine Poesie keine Lebensmöglichkeit, muß sie schwinden, wie dies an Mignon offenbar wird. Der Bezug der Turmgesellschaft als Agentin des Realitätsprinzips zu solcher Art Kunst besteht dann nur noch darin, ihr pompante Exequien zu bereiten und sie dann – balsamiert – als tote zu bewahren und auszustellen. Den Brückenschlag zwischen Idealität und Empirie, den der Bildungsgedanke verspricht, gibt der Roman mit diesem Lernprozeß seines Helden allerdings nicht auf. Er bewahrt ihn einerseits durch Anbinden an ein anderes Konzept der Überwindung des aufklärerischen Dualismus, d. i. der Grazie. Hierfür steht die Aussicht auf die Verbindung Wilhelm's mit Natalie, mit der der Roman schließt. Denn Natalie wird als reine Verkörperung der Grazie vorgestellt, was besagt, nur der Natur zu folgen und dabei stets zu erfüllen, was die Moralität verlangt. In diesem Sinne sagt Natalie von sich, ihr soziales Handeln »war bei mir ganz natürlich, ohne die mindeste Reflexion« (907). Ist diese Verbindung innerhalb der ›erzählten Welt‹ in die Zukunft des Helden projiziert, so bewahrt der Roman das Versprechen des Brückenschlags im Bildungsgedanken zum andern und vor allem in der Wirklichkeit des Erzählens der Bildungsgeschichte. Denn dieses Erzählen praktiziert in vielfältiger Weise ein Zugleich des Verschiedenen und entsprechend Übertragungen von einem Bereich zum andern. Das Erzählen zeigt seine Menschen in konkreter, physischer, psychischer und sozialer Bedingtheit, und es macht diese Menschen, ihre Handlungen und Erfahrungen, in vielfältiger Weise durchsichtig auf andere Texte, Geschichten und Bilder, die die Idealität des Person-Seins des Helden bekräftigen: Geschichten der Bibel (von David und Jonathan in Wilhelm's Kindheitsgeschichte bis zur Einschreibung in Saul's Geschichte am Ende des Romans), Tasso's »Befreites Jerusalem« und »Aminta«¹⁷, des »Hamlet« und anderer Figuren Shakespeares bis hin zum schon genannten Bild vom kranken Königssohn. Mit dem so geschaffenen Zugleich des Verschiedenen, nun von erzählter Geschichte und Handhaben des Erzählens, praktiziert das Erzählen selbst eine eigene Theatralität, die Friedrich Schlegel erkannt und

¹⁶ Friedrich Schlegel hat schon früh den Roman als »Lehre der Lebenskunst« gedeutet (vgl. Schlegel, 1967, 143).

¹⁷ Hierzu insbesondere: Schings, 1985.

als »Ironie« gepriesen hat (z. B. den »Zufall« als »gebildeten Mann« auftreten zu lassen [vgl. Schlegel, 1967, 145]). Diese Theatralität zielt aber nicht auf Ablösung, vielmehr auf Befestigen des Bildungsgedankens. Denn was das Erzählen auf der Ebene der vorgestellten Welt zurücknimmt, Theater, Kunst als Feld der Einlösung des im Bildungsgedanken enthaltenen Versprechens, das teilt es auf der Ebene des Diskurses, also der Art seines Organisiertseins, gerade wieder aus. Muß also in der erzählten Welt das Theater als Feld der Verwirklichung des Bildungsgedankens fortschreitend bezweifelt werden, so geschieht dies doch in einem Erzählen, das das Prinzip der theatralischen Dopplung souverän handhabt und somit restituiert. So gelingt dem Roman ein performatives Bestätigen seines Bildungsgedankens. Dieses Ergebnis bekräftigt der Roman dann noch einmal, indem er der Bildungsgeschichte des männlichen Helden ein genau reziprokes Verhältnis von erzählter Bildungsgeschichte und Handhaben des Erzählens in der Bildungsgeschichte eines weiblichen Ich gegenüberstellt. Das geschieht im sechsten, dem »religiösen« Buch¹⁸ des *Wilhelm Meister*, das am Wendepunkt der Geschichte Wilhelm's, da dieser sich nach der gegückten *Hamlet*-Aufführung, mitten der Erfüllung seines Theatertraums, allmählich vom Theater zu lösen vermag und sich der Turngesellschaft zuzuwenden beginnt.

Lernt Wilhelm, das emphatisch geforderte unbedingte Person-Sein zungunsten sozialer Existenz zurückzunehmen, so beharrt konträr die fiktive Verfasserin der alternativen weiblichen Bildungsgeschichte auf ihrem Ich als der maßgeblichen Instanz bis zum Ende ihres Weges (d. h. auch nach der ihrer religiösen Wende). Ihren Verlobten läßt sie wissen:

daß ich aber für alle meine Handlungen völlige Freiheit verlange, daß mein Tun und Lassen von meiner Überzeugung abhängen müsse. (750 f.)

In der Zeit der Abkehr von ihrem Verlobten bekräftigt sie gegenüber ihrem Vater:

daß ich lieber mein Vaterland, Eltern und Freunde verlassen und mein Brot in der Fremde verdienen, als gegen meine Einsichten handeln wollte. (752)

Analog beharrt sie später auf ihrem Ich:

Dieser Entschluß, mich dem Rate und der Einwirkung meiner Freunde in geistlichen Sachen zu entziehen, hatte die Folge, daß ich auch in äußerlichen Verhältnissen meinen eigenen Weg zu gehen Mut gewann. (761)

[...] der Körper wird wie ein Kleid zerreißen, aber Ich, das wohlbekannte Ich, Ich bin. (788)

[...] daß meine Handlungen immer mehr der Idee ähnlich werden, die ich mir von der Vollkommenheit gemacht habe, daß ich täglich mehr Leichtigkeit fühle, das zu tun, was ich für Recht halte [...]. (792 f.)

Solches Beharren auf dem Ich hat der Schönen Seele den Vorwurf eingetragenen, nur in sich zu kreisen, statt sich tätig nach außen zu wenden, »der sittlichen Bildung, einsam, in sich selbst verschlossen, nachzuhängen« (780 f.), so der Oheim, »vielleicht zuviel Beschäftigung mit sich selbst« zu betreiben (897), so Natalie. Die Kritik ist vielfach nachgesprochen worden¹⁹, übersehen wird dabei, daß der Roman den unterschiedlichen Bildungsgang des männlichen und des weiblichen Ich in sehr unterschiedlichen Erfahrungsgängen der Bildungsinstitutionen gründet. Wilhelm kann sich diesen öffnen, kann sich entsprechend von vielen Personen erziehen lassen – »sie haben ihn«, wie Friedrich Schlegel formuliert, »fast mehr als billig oder höflich ist, zum besten; selbst der kleine Felix hilft ihn erziehen und beschämen« (Schlegel, 1967, 144) – weil diese Bildungsinstitutionen als Felder männlich dominanter Rede ihm als Mann immer einen Raum geben. Demgegenüber erscheint es stimmig, daß die Schöne Seele aus den ihr eröffneten Bildungsinstitutionen als Feldern der Verwirklichung und Versicherung von Identität (Familie, bürgerlich/höfische Gesellschaftsordnungen, kirchliche Gemeinde) herausgeht, da diese einem weiblichen Ich, das über sich verfügen will, keinen Raum geben.

Im Umkreis der Familie verweigert sich die Schöne Seele gegenüber der Rede des väterlichen Mentors. Dieser impft dem Mädchen Angst vor der Sexualität sein, gegen die die Tugend nicht standhalte; so stellt er die Tugendforderung auf, um sie zugleich zu unterminieren (das Problem Emilia Galotti's). Dem entgegen weist die Schöne Seele in ihrem Selbstentwurf als literarische Phyllis die Unterstellung der prinzipiellen Verführbarkeit der Frau ab (vgl. 733).

Bürgerliche resp. höfische Gesellschaftsordnungen als Felder der Versicherung von Identität werden gleichfalls zurückgewiesen, indem die Schöne Seele sich den hier erhobenen widersprüchlichen Forderungen verweigert. Die Frau soll gebildet sein, sich ihres Verstandes bedienen und zugleich ihre Bildung verborgen, um ihre Festlegung als dem Mann gegenüber inferior nicht zu irritieren. Analog soll sie sich an den Forderungen der Sittlichkeit orientieren (mitten sich als frei in ihrem Handeln erkennen), zugleich aber den Forderungen der Natur/der Sinnlichkeit Rechnung tragen (d. h. für den einen Mann die Sittengebote fahren lassen). So sagt die Schöne Seele vom Bräutigam, dem sie keine »Freiheit« erlaube: »Er lobbe mein Verhalten und suchte meinen Entschluß zu untergraben« (743). Im Balancieren dieser Doppelforderung verwirklichte die Frau das Bildungsziel, aber nicht für sich, sondern für den Mann, als ein Spiel, in dem er die Forderungen von Vernunft und Natur als vereint erfahren und sich darin genießen könnte, die ihm in seinem eigenen Handeln so schwer, eben nur theatralisch, zu verbinden erscheinen. Gegenüber ihrem Verlobten, den sie wie ihr Bekanntenkreis Narziß nennt, verweigert die Schöne Seele eben

¹⁹ Den Reigen eröffnen: Schlegel, 1967, 142; Hegel, 1952, 463.

diese Funktion und gelangt dabei zu einer eigenen, weiblichen Aneignung des Narziß-Mythos.

Auch auf dem Feld der Religion lernt die Schöne Seele, sich von der Dominanz männlicher Rede abzulösen. Das pietistische Gemeindeleben, das vorgeführt wird, bietet mit seinem Freundschaftskult und Betonon des persönlichen Zugangs zu Gott ein im 18. Jahrhundert vielfach berufenes Feld der Ich-Begründung. Die Schöne Seele bleibt nach ihrem Abweisen der familialen wie bürgerlich/höfischen Rollenerwartungen dieser Welt zwar verbunden, aber doch mit wachsender innerer Distanz, je mehr sie ihre eigene Religiosität entwickelt. Als Freundin (Phile) des »göttlichen Freundes« macht die Schöne Seele sich von der Vormundtschaft eines Hofpredigers wie eines Herrenhuterischen Philo frei.

Schon diese Übersicht der drei Figurentypen weiblicher Identität (familial als Phyllis, bürgerlich/höfisch als Narcissa, kirchengemeindlich als Phile) zeigt im poetischen Verfahren einen signifikanten Unterschied zu den anderen Büchern des Romans (und sollte davor warnen, mit deren Maß dieses Buch zu messen). Für jene ist charakteristisch, daß Figuren, Szenen und Sachverhalte ganz für sich, in ihrer jeweiligen empirisch nachvollziehbaren Gegebenheit genommen werden können, zugleich aber eine Vielfalt literarischer, biblischer und mythologischer Anspielungen als Gewähr ideellen Person-Seins durch sie hindurchscheint (als Beispiele für letztere: Friedrich als Cupido, Natalie als Minerva, Philine als Venus, Fortuna, Hera und Parze)²⁰. Statt eines bloßen Hindurchscheinens zitiert das sechste Buch literarische, mythologische und religiöse Muster ausdrücklich, um dabei aber gerade das Unterscheidende, die unwandelnde Aneignung, zu betonen: die Schöne Seele als vom Schäferroman zu unterscheidende »andere« Phyllis, als eine gegenüber der Mythologie »andere« Narcissa, als eine im Umgang mit dem Gott-»Freund« von den Philoi der pietistischen Gemeinde zu unterscheidende »andere« Phile.

Der Durchbruch zum eigenen Ich-Sagen, an dem die Schöne Seele dann, wie dargelegt, so emphatisch festhalten wird, geschieht in einer umwandelnden Aneignung des Narziß-Mythos. Die schöne Seele hat als jugendliche Dame Umgang mit dem genannten Narziß, der – spröde wie der mythische Narziß gegenüber Echo – auch nach längerer Bekanntheit ihr gegenüber weder »Liebe« noch »Zärtlichkeit«, noch einen »Affekt« (vgl. 736 f.) zeigt. Auch nach dem Erlebnis ändert sich das nur unwesentlich. Entworfen wird ein säkularisiertes pietistisches Durchbruchserlebnis, d. h. ein Erlebnis des Durchbruchs nicht zu Gott, sondern zum Ich, das einerseits ganz physisch abgeleitet und entfaltet wird, aus dem andererseits aber gerade der ideale Anspruch des Person-Sein erwächst. So hält diese Szene die Erfahrung bereit, daß die im Bildungsdenken entworfene Verknüpfung eingelöst werden kann und stelle da-

²⁰ Hierzu insbesondere Schaffner, 1980.

mit das Analogon zu Wilhelmns Erfüllung seines Theatertraums in der *Hamlet*-Aufführung dar.

Narziß ist auf einer Gesellschaft von einem eifersüchtigen Offizier schwer verletzt worden. Die Schöne Seele führt den Blutenden in ein anderes Zimmer, verbindet ihn vorläufig und hält ihn bei Bewußtsein, bis ein Arzt ihn versorgt und er weggebracht wird. Erst jetzt kommt es zur Ich-Erfahrung im Spiegel; die Narziß-Position wird jetzt von einer Frau eingenommen:

Nun führe mich die Hausfrau in ihr Schlafzimmer; sie mußte mich ganz auskleiden, und ich darf nicht verschweigen, daß ich, da man sein Blut von meinem Körper abwusch, zum erstemal zufällig im Spiegel gewahr wurde, daß ich mich auch ohne Hülle für schön halten durfte. (739)

Hier wird die Schönheit der Schönen Seele eingeführt, als Körperschönheit, in der sich eine ideale Schönheit, die Erfahrung eines autonomen Person-Seins, manifestiert. Keines der im Haus befindlichen Kleidungsstücke paßt nach dieser Szene noch dem Ich. Es ist nun ganz und gar individuell. »Ich war unbeschreiblich alteriert« (was ja wörtlich »anders geworden« heißt), schreibt die Schöne Seele, »und affiziert« [...] der Affekt, der im tiefsten Grunde des Herzens ruhe, war auf einmal losgebrochen wie eine Flamme, welche Luft bezkömmt« (739). Das scheint zunächst allein Aufbrechen der Leidenschaft für Narziß zu sein, aber noch ehe von dessen förmlich bleibenden Reaktionen die Rede ist, betont die Schöne Seele schon, daß die heftigen Erschütterungen sie an sie selbst erinnern hätten (741). Der losgebrochene Affekt ist mithin Affekt für das mit sich bekannt gewordene Ich. Jedenfalls datieren die *Bekanntnisse* von dieser Szene an den Willen und das Vermögen des Ich, auf seinen Erfahrungen und Forderungen, mithin auf einer eigenen Stimme zu bestehen, was später der »männliche Trotz« genannt wird, »daß mein Tun und Lassen von meiner Überzeugung abhängen müsse« (vgl. 750 f.).

Diese Szene gegückter weiblicher Ich->Bildung zitiert viele andere Texte (andere Schlüsselszenen des Romans, mythologische Szenen, religiöse Muster) und läßt offen, ob die verschiedenen Bezugsefelder in einer Bedeutungshierarchie geordnet werden können, die von einer einzigen Erzählinstanz verantwortet wird. So ist schon nicht eindeutig zu bestimmen, wer denn in diesem sechsten Buch des Romans spricht. Zum Erzähler des Gesamtromans, von dem Friedrich Schlegel gesagt hat, daß er ironisch-heitler über dem Ganzen schwebt (Schlegel, 1967, 133), tritt die Stimme einer Ich-Erzählerin und beide können nicht einfach in der des Autors vereinigt werden. Denn von den ersten Reaktionen auf das Buch an war bekannt und wurde von Goethe auch bestätigt²¹, daß

²¹ Vgl. Brief an Schiller vom 18. 3. 1795: »Und doch wäre [...] eine solche Darstellung unmöglich gewesen, wenn ich nicht früher die Studien nach der Natur dazu gesammelt hätte« (1253).

nicht nur die Biographie der Frankfurter Stiftsdame Susanna von Klettenberg zugrundegelegt, sondern auch authentische Zeugnisse verwendet worden waren (die Narziß-Episode hat tatsächlich stattgefunden, der Verlobte Susanna von Klettenberg wurde tatsächlich Narziß genannt, Zeugenaussagen Susanna von Klettenbergs in dem nach dem Vorfall geführten Prozeß sind überliefert; Briefe und Schriften Susanna von Klettenbergs zeigen eben die Art Religiosität, die die *Bekehrnisse* akzentuieren). Das schreibende Ich der *Bekehrnisse* bewegt sich auf der Grenze zwischen Fiktion und Dokument: Neben dem Autor spricht eine sozial konkretisierte andere Stimme, gleichzeitig macht sich aber auch der Autor geltend, indem er Szenen der Geschichte der Schönen Seele, die Susanna von Klettenberg zugehören, als Spiegelungen anderer Szenen seines Romans anlegt. Diese Verzahnungen sind bemerkenswert; denn sie durchkreuzen gerade die Deutungsperspektiven, die die anderen Bücher des Romans für die *Bekehrnisse* vorgeben und in denen diese bisher immer gedeutet wurden (bloße Beschäftigung der Schönen Seele mit sich, keine tätige Verknüpfung mit der Welt, Aufopfern der Weiblichkeit, Krankheit). So fällt hier der Autor dem Erzähler der anderen Bücher des Romans ins Wort.

Während die Schöne Seele aus der Selbstwahrnehmung im Spiegel eine Ich-Stärke gewinnt, die sie später auch in religiösen Fragen auf dem eigenen Ich beharren läßt, wurde im dritten Buch des Romans dem Grafen der Anblick seines Doppelgängers im Spiegel zur verstörenden Erschütterung seines Selbst, die ihn in die Arme der Herrnhuter Gemeinde treibt. So irritiert dieses Gegenbild die Deutungsperspektive pathologischer Religiosität.

Natalie hat im vierten Buch den verletzten und blutenden Wilhelm mit einem Mantel nur zugedeckt, wobei Wilhelm die Sinne vergehen. Demgegenüber verbinder die Schöne Seele den verletzten Narziß und hält ihn bei Bewußtsein. Während Wilhelm, von Nataliens »schöner Gestalt überrascht«, diese Schönheit sofort spiritualisiert (es scheint ihm, »als sei ihr Haupt mit Strahlen umgeben und über ihr ganzes Bild verbreitete sich nach und nach ein glänzendes Licht« [590]), bleibt für die Schöne Seele die wahrgenommene Schönheit eine Körpererfahrung, was der Kritik, sie verweigere sich der Realität, indem sie alles Sinnliche spiritualisiere, widerspricht.

Weiter folgen die *Bekehrnisse* zwar dem Muster der pietistischen Bekehrungsgeschichte, indem sie einen persönlichen – erotisch aufgeladenen – Zugang zu Gott betonen (Hinwendung zu einem »abwesenden Geliebten« [766] nennt es die Schöne Seele), lassen das Ich aber in der Gotteserfahrung nicht vergehen, dieses befestigt sich in ihr vielmehr als eine Größe, die sich allen Glauben erst zueignet (was Goethe in einem Brief »zarteste Verwechslung des Subjektiven und des Objektiven« genannt hat (vgl. 1253)). Gerade die Spiegel-szene zeigt sich darüber hinaus als eine Kontrafaktur pietistischer Bekehrungs-

dichtung. Statt nach deren Muster metaphorisch im Blute Christi badend²², den Aufschwung zu Gott zu erleben, wäscht das Ich unbilllich-real das Blut des Mannes ab und erlebe einen körperbezogenen Aufschwung zum eigenen Ich.

Mit der Zitation des Narziß-Mythos in der für die Bildungsgeschichte des weiblichen Ich zentralen Spiegelszene wird die Deutungsperspektive des »In-Sich-Kreisens, der übermäßigen Beschäftigung mit sich selbst zur Debatte gestellt. Auch hier übernimmt der Text ein Muster, um es zu unterlaufen. Narziß wird weggeschickt, der Akt der Bildung einer weiblichen Identität bleibt aber auf eine Spiegelwahrnehmung gegründet. Ovids Narziß hat die Liebe Echos abgewiesen. Wenn er in die spiegelnde Quelle blickt, haftet an ihm der begehrende Blick des anderen Geschlechts. Er nimmt sich als begehrt wahr und vergeht in der hierauf ihn ergreifenden selbstbezogenen Liebe. So weist der Mythos der Frau die Rolle zu, als Spiegel zu fungieren, in dem der Mann seine Selbstliebe genießen kann, ohne einem zerstörerischen Bezug von Bild und Abgebildetem zu verfallen. Beim Versuch des mythischen Narziß, nach dem Bild im Wasser zu greifen, das das Ich als begehrt spiegelt, entzieht sich das Abgebildete. In der Liebe zu Echo als Spiegel hätte Narziß sich demgegenüber als Begehrt wahrnehmen können, ohne sich in einem opaken Bezug von Selbst-Bild und Abgebildeten zu verfangen. Die Schöne Seele verweigert diese Spiegel-Rolle, der männliche Narziß erhält den Laufpaß, der in der Spiegelszene begründete weibliche Narzißmus entfaltet sich, gegenbildlich zu Ovid, aus dem Akt, die Spuren des anderen Geschlechts auf dem eigenen Körper, damit auch den zum Objekt machenden begehrenden Blick des Anderen, zu tilgen. So ist die Ich-Bildung in der Spiegelwahrnehmung als Verknüpfung von Körpererfahrung und idealem Person-Sein nicht mit der Gefahr verbunden, sich einer im Bild unreichbaren Gestalt anzuliefern und entsprechend dem Bild zu verfallen.

Aber auch diese Bildungsgeschichte hat einen Selbstwiderspruch in ihrem Kern. In der Geschichte Wilhelms zeigte er sich darin, daß Wilhelm nach dem Theater als Feld der Verknüpfung des Verschiedenen strebt, auf den beiden Ebenen des Theaters aber markant Entgegengesetztes entfaltet werden muß und so der Verknüpfung permanent widersprochen wird. In der weiblichen Bildungsgeschichte irritiert der Selbstwiderspruch die geleistete Verknüpfung nicht, bekräftigt sie vielmehr. Nach dem körperbezogenen Durchbruch zum Ich in der Spiegel-Szene, aus dem der Anspruch ideellen Person-Seins hervorgeht, am dem die Schöne Seele dann unbearbeitbar festhält, bleibt ungewiß, ob es für das so »gebildete« Ich auch eine Wirklichkeit gibt. Auf eben dieses Problem zielt die Kritik, daß die Schöne Seele nur in sich kreise. Nicht im Blick ist dabei, daß der Roman schon immer ein Verwirklichungsfeld für dieses Ich ausgebreitet hat: Autorschaft. Diese manifestiert sich in einem Erzählen, das anders ist

²² Eine Fülle von Beispielen gibt hierzu Strack, 1986.

als das der anderen Bücher des Romans und dabei in deutlichem Widerspruch zum unterschiedenen Festhalten am gewonnenen Ich in der erzählten Geschichte steht. Praktiziert wird hier ein Erzählen, das viele Stimmen erklingen läßt, ohne diese einer dominierenden Erzählerstimme zu unterwerfen, das also, i. S. Bachstins, »dialogisch« ist.

Die Isolation, die der Schönen Seele gerne vorgeworfen wird, hat diese durch das Verfassen der *Bekehrnisse* schon immer unterlaufen. Mit diesen, die nicht Tagebuch sind, sondern sich an eine vom schreibenden Ich unabhängige Leserschaft wenden, wirkt das in der Spiegelszene gewonnene Ich nach außen. Noch ehe wir die *Bekehrnisse* selbst kennenlernen, wird deren positive Wirkung auf eine Leserin, Aurelie, berichtet. Wie mit der pietistisch-religiösen Praxis, wird auch mit der Autorschaft ein schon etabliertes Realisationsfeld weiblicher Ich-Bildung aufgegriffen und umgewandelt. Denn wie die Schöne Seele in ihrer Zitation literarischer, mythologischer und religiöser Muster die Differenz akzentuiert hat – eine andere Phyllis, eine andere Narcissa, eine andere Phile zu sein –, so zielt auch das Erzählen nicht auf Identität des sprechenden Ich, sondern auf Alierität. Zur Stimme des Autors tritt eine von diesem unabhängige, empirisch verbürgte Stimme, die sich literarisch dann vielen anderen Stimmen überantwortet. Schreibmuster werden zitiert: Schäferroman, Liebesroman, Bekehrungsgeschichte, religiöses Erbauungsbuch, mythische Erzählung, aber so, daß an diesen immer ein Anderssein betont ist. Urbild hierfür ist wieder die Spiegelszene. Nach der in ihr erfolgten Ich-Bildung stellt das »neue Ich« fest, daß ihm keine der im Haus vorhandenen Kleider passen, werden entsprechend die notwendigerweise doch anzulegenden Kleider Verkleidungen: »so kam ich in einer seltsamen Verkleidung zum größten Erstaunen meiner Eltern nach Hause« (739). Hier ist die Grundlage für die Masken und Kleidernemaphorik gelegt, die das sechste Buch entfaltet und die das Erzählen zugleich strukturell vollzieht, indem es sich überkommener Schreibmuster als Verkleidungen in der Weise bedient, daß das Unpassende betont ist und in den Brüchen andere Stimmen Raum erhalten. Damit wird auch in die weibliche Bildungsgeschichte eine Theatralität hereingebracht, ein Maskenwesen, wobei durch die Maske nicht, wie im antiken Sinne der *persona*, die Stimme eines hinter der Maske befindlichen Ich erklingt, sondern viele Stimmen hindurchklingen, die nicht einer letztlich dominanten unterworfen sind.

Wieder hat sich derart ein Spannungsverhältnis von erzählter Geschichte und Erzählen ergeben. In das Person-Werden als Verknüpfungsgelastung i. S. des Bildungsgedankens geht Theatralität ein (während in Wilhelms Geschichte das Person-Werden das Hinübergehen auf das Feld des Theaters verlangt hat), eine Theatralität, deren Gehalt nicht Beharren auf dem Ich, sondern die Öffnung für viele Stimmen ist. Aber dieses Dialogische regiert nicht den Akt der Ich-Bildung, sondern löst das Ich gerade aus seinem monologischen In-Sich-Krei-

sen, eröffnet ihm eine intersubjektive Wirklichkeit. Wieder scheint Theater die Bildungsgeschichte zu relativieren, um sie statt dessen als theatrales Erzählen, das auf der Ebene der erzählten Geschichte und der Handhabung des Erzählens Entgegengesetztes entfaltet, gerade zu beglaubigen.

Die männliche wie die weibliche Bildungsgeschichte sind auf Theater hin perspektiviert und erhalten ihre Beglaubigung in einem theatralem Erzählen. Die Relation zwischen vorgestellter Welt und Wirklichkeit des Erzählens ist dabei in beiden Geschichten reziprok gestaltet. In der männlichen Bildungsgeschichte wird in der erzählten Welt das theatralisch begründete Person-Sein, als eine Verbindung von ideellem Anspruch und beschränkender Empirie i. S. des Bildungsgedankens, über das Theater hinausgeführt und damit notwendig in seinem Gehalt wieder eingeschränkt. Das erhält ein Gegengewicht im Erzählen, das dem Ich im Durchscheinen-Lassen anderer Figuren aus Literatur, Mythologie wie der Bibel Idealität zurückgibt. In der weiblichen Bildungsgeschichte wird in der erzählten Welt die körperbezogene Ich-Erfahrung, aus der der Anspruch ideellen Person-Seins hervorgeht, durch das dialogische Erzählen relativiert, das dieser Ich->Bildung aber erst intersubjektive Wirklichkeit gibt. Beide Geschichten leisten aus sich selbst – nicht durch Anbindung an eine Autorität jenseits ihrer Welt und ihres Erzählens – eine umfassende Beglaubigung ihres Bildungsentwurfs und sie ergänzen sich dabei reziprok, wie dies auf dem Feld der Naturbetrachtung Goethe für die Konzeptionen von »Metamorphose« und »Bildungstrieb«, beide gleichfalls als Relation von Idealität und Naturbedingtheit gedacht, herausgestellt hat, von denen die eine nicht ohne die andere zu fassen sei. Führt man die Analogie durch, wäre, entsprechend der dargelegten Struktur, die männliche Bildungsgeschichte wohl der Konzeption der Metamorphose, die weibliche der des Bildungstriebes zuzuordnen. Mit dieser umfassenden, je in sich und wechselseitig geleisteten Beglaubigung der Bildungsgeschichten und deren Entfaltung auf dem Feld der Natur wie des menschlichen Daseins, konnte der Gedanke der Bildung zu einem Leitgedanken der deutschen Kultur werden. Den späteren Weg der Deutschen in die Barbarei hat der so machtvoll entwickelte Bildungsgedanke nicht verhindert, eine Fragwürdigkeit, die bleibt, auch wenn man zugestreht, daß der Gedanke schon völlig entleert gewesen sein mußte, um solches zuzulassen.

Zitierte Literatur

Blumenbach, Johann Friedrich: *Über den Bildungstrieb*, 3. Aufl. Göttingen 1791 (zuerst erschienen 1781, 2. Aufl. 1789).
 Dohmen, Günther: *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*, Bd. 1, Weinheim 1964.

- Eckhart [Meister Eckhart]: *Die deutschen und lateinischen Werke*, hg. von der Deutschen Forschungsgemeinschaft. *Die dt. Werke*, hg. von Josef Quinz, Bd. 1, Meister Eckharts Predigten (1–24), Stuttgart 1958.
- Funk, Heinrich (Hg.): *Die schöne Seele. Bekennnisse, Schriften und Briefe der Susanna Katharina von Kleitenberg*, Leipzig 1912.
- Goethe, Johann Wolfgang: *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, hg. von Friedrich Apel u. a., Bde I,9 (Frankfurt am Main 1992), XV,1 u. 2 (Frankfurt am Main 1993), XXIV (Frankfurt am Main 1987) (Sigle FA).
- *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*. Münchner Ausgabe, hg. von Karl Richter u. a., Bde. III,1 u. 2, München 1990 (Sigle Mü).
- Greiner, Bernhard: *Kleist's Dramen und Erzählungen. Experimente zum ›Fall der Kunst‹*, Tübingen 2000.
- »Purim in Plundersweilern: Der karnevalistische Goethe (Jahrmarschfest zu Plundersweilern, Der Triumph der Empfindsamkeit, Iphigenie auf Tauris, Prosafassung)«, in: Waltraud Wrethöller (Hg.), *Der junge Goethe*, Tübingen / Basel 2001, 39–64.
- »Deutsche und jüdische ›Theatronomie‹: Theodor Lessings ›Theater=Seele‹ zwischen Goethe und Kafka«, in: Ders., *Beschneidung des Herzens: Konstellationen deutsch-jüdischer Literatur*, München 2004, 225–246.
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: *Phänomenologie des Geistes*, hg. von Johannes Hoffmeister, Hamburg 1952.
- Humboldt, Wilhelm von: *Werke in fünf Bänden*, hg. von Andreas Flinner u. Klaus Giel, Bd. IV, Darmstadt 1964.
- Kant, Immanuel: *Kritik der Urteilskraft*, hg. von Karl Vorländer, Hamburg 1974.
- Lessing, Theodor: *Theater=Seele: Studie über Bühnentechnik und Schauspielkunst*, Berlin 1907.
- *Der fröhliche Eusebius. Gedanken über Theater, Schauspieler, Drama*, Berlin 1912.
- Lichtenstein, Ernst: *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*, Heidelberg 1966.
- Luther, Martin: *Werke. Kritische Gesamtausgabe*, 37. Bd., Weimar 1910 (Predigten 1533–35).
- Mendelssohn, Moses: »Über die Frage: was heißt aufklären?«, in: Erhard Bahr (Hg.), *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*, Stuttgart 1974, 3–8.
- Nietzsche, Friedrich: »Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten«, in: F. N.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, hg. von Giorgio Colli u. Mazzino Montinari, Bd. 1, München 1980, 641–752.
- Ovid [Publius Ovidius Naso]: *Metamorphosen*. Hg. u. übers. Von Gerhart Fink, Düsseldorf / Zürich 2004.
- Schiller, Friedrich: »Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen«, in: F. S., *Sämtliche Werke*, hg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert, München 1967, Bd. V, 570–669.

- Shings, Hans-Jürgen: »Wilhelm Meisters schöne Amazonen«, in: *Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft* 29 (1985), 141–206.
- Schlaefter, Hannelore: *Wilhelm Meister: Das Ende der Kunst und die Wiederverkehr des Mythos*, Stuttgart 1980.
- Schlegel, Friedrich: »Über Goethes Meister«, in: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. II, hg. von H. Eichner, München / Paderborn / Wien 1967, 126–146 (Erstveröffentlichung: *Atlantikum* Bd. 1, Berlin 1798).
- Shakespeare, William: *Hamlet*, edited by G. R. Hibbard (*The Oxford Shakespeare*), Oxford 1987.
- Strack, Friedrich: »Selbst-Erfahrung oder Selbst-Ernsagung? Goethes Deutung und Kritik des Pietismus in ›Wilhelm Meisters Lehrjahre‹«, in: Wolfgang Wittkowski (Hg.), *Verlorene Klassik? Ein Symposium*, Tübingen 1986, 52–73.