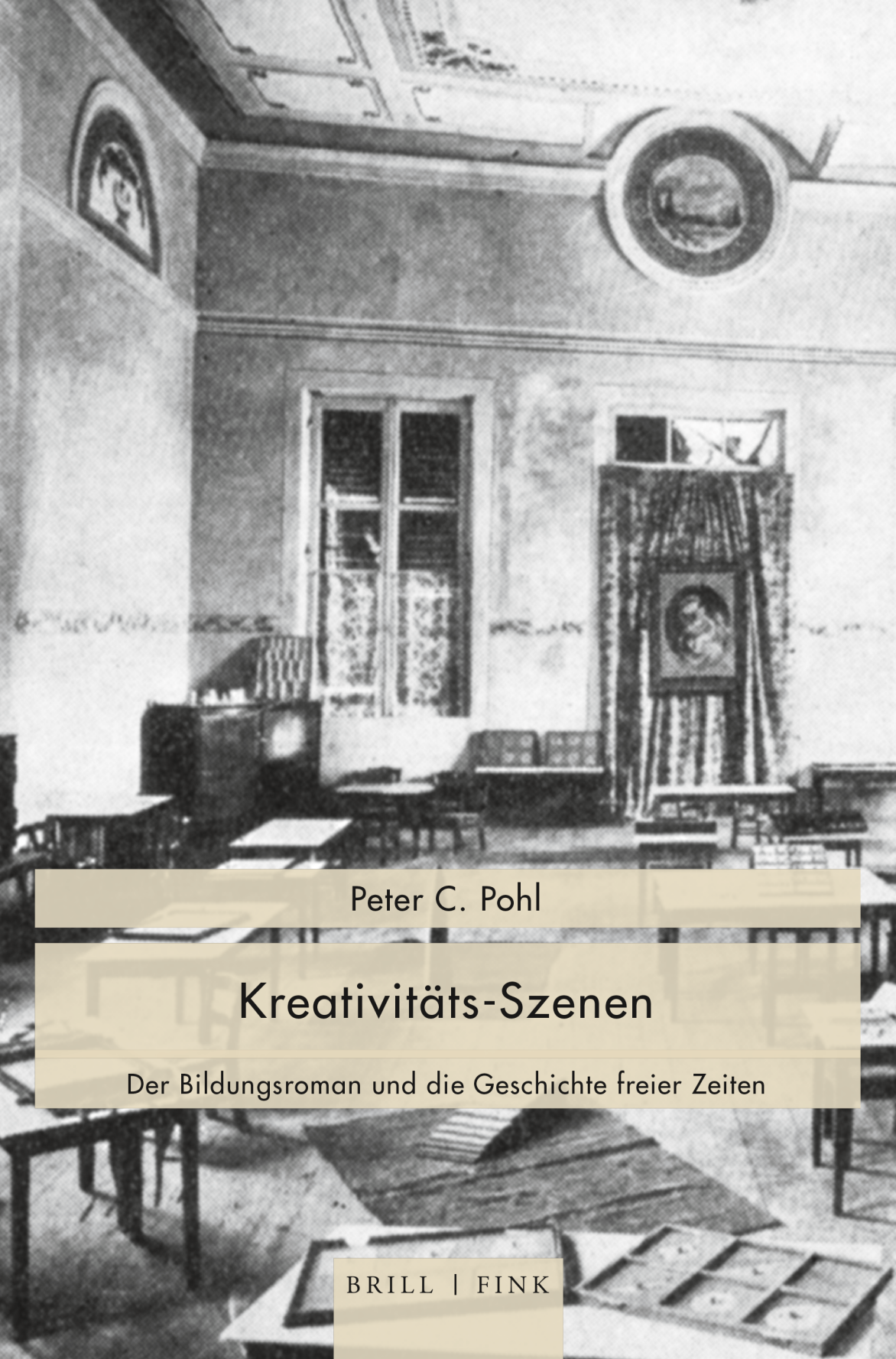




Peter C. Pohl

Kreativitäts-Szenen

Der Bildungsroman und die Geschichte freier Zeiten

BRILL | FINK

Kreativitäts-Szenen

vita activa

Herausgegeben von

Claudia Lillge
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Wissenschaftlicher Beirat

Claudia Breger
Columbia University in the City of New York

Roland Borgards
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Deniz Göktürk
University of California, Berkeley

Susanne Komfort-Hein
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Brad Prager
University of Missouri

Bernd Stiegler
Universität Konstanz

Isabella von Treskow
Universität Regensburg

Peter C. Pohl

Kreativitäts-Szenen

Der Bildungsroman und die Geschichte freier Zeiten



BRILL | FINK

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): 10.55776/PUB1142

Diese Open-Access-Publikation wurde durch die Förderung der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät, des Forschungsschwerpunktes Kulturelle Begegnungen – Kulturelle Konflikte sowie des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck ermöglicht.

FWF Österreichischer
Wissenschaftsfonds

universität
innsbruck



Dies ist ein Open-Access-Titel, der unter den Bedingungen der CC BY 4.0-Lizenz veröffentlicht wird. Diese erlaubt die Nutzung, Verbreitung und Vervielfältigung in allen Medien, sofern der/die ursprüngliche(n) Autor(en) und die Originalpublikation angegeben werden.

Weitere Informationen und den vollständigen Lizenztext finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bilder oder anderes Material Dritter in der vorliegenden Publikation sind durch die Creative-Commons-Lizenz der Publikation abgedeckt, sofern in einem Verweis auf das Material nichts anderes angegeben ist. Wenn das Material nicht durch die Creative-Commons-Lizenz der Publikation abgedeckt ist und die beabsichtigte Nutzung aufgrund von gesetzlichen Bestimmungen nicht gestattet ist oder über die erlaubte Nutzung hinausgeht, muss die Genehmigung für die Nutzung direkt von dem:der Urheberrechtsinhaber:in eingeholt werden. Sämtliche Angaben in dieser Publikation erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr; eine Haftung des:der Autor:in, des:der Herausgeber:in oder des Verlags ist ausgeschlossen.

DOI: <https://doi.org/10.30965/9783846768969>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2026 beim Autor. Verlegt durch Brill Fink, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich) Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

www.brill.com

E-Mail: info@fink.de

Umschlagabbildung: „Casa dei Bambini“, Palidano di Gonzaga, 1928. Source: GAM GonzagaArredi Montessori Srl

Lektorat: Anja Borkam

Einbandgestaltung: Evelyn Ziegler, München

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

ISSN 2629-7299

ISBN 978-3-7705-6896-3 (hardback)

ISBN 978-3-8467-6896-9 (e-book)

Les stakhanovistes professionnels cherchaient à ressembler le plus possible à des chômeurs fauchés.

Frédéric Beigbeder: 99 francs

Inhalt

Siglenverzeichnis	XI
1. Kreativitäts-Szenen und freie Zeiten	1
1.1 Gegenstand, These, Vorgehen	1
1.1.1 Die Casa dei bambini	1
1.1.2 Zum Aufbau der Studie	17
1.1.3 Freie Zeiten um 1800	39
1.1.4 „[A]ufsichtslose Freiheit“: Die Gründung der Berliner Universität	56
1.2 Freie Zeiten in der Frühen Neuzeit: Muße ist aller Methode Voraussetzung	74
1.2.1 Michel de Montaigne: Rückzug, Versuche	75
1.2.2 Ein „fat <i>otium</i> “ für den Lordkanzler	86
1.2.3 René Descartes: Fixstern im Abseits	102
1.3 Kreativitätsszenen in der Früh- und Sonderpädagogik	116
1.3.1 Ort und Objekte der freien Zeit bei Montessori	117
1.3.2 Itard und der melancholische ‚Wilde‘	134
1.3.3 Friedrich Fröbel: Kindergarten und Spielstube	151
1.4 Konzepte der Studie	169
1.4.1 Kreativitätsszenen/Kreativitäts-Szenen	169
1.4.2 Schreibszenen/Schreib-Szenen	178
1.4.3 Von der Genialität zum Kreativitätsdispositiv	188
1.4.4 Freie Zeiten als Denkfigur	216
2. Der Bildungsroman und die Geschichte freier Zeiten	227
2.1 Vier Wege zum Bildungsroman	227
2.1.1 Bildung um 1800: Selbstreferenz, Synthese, Semantik	227
2.1.2 Erziehungsroman und Robinsonade: Geregelte Freiheit	248
2.1.3 Romantheorie: Interpretierte Freiheit	274
2.1.4 Bildungsromanforschung: Geformte Freiheit	295
2.2 Christoph Martin Wieland: <i>Geschichte/n des Agathon</i>	309
2.2.1 Wielands problematische Modernität	314
2.2.2 <i>Don Sylvio</i> ist nie ein Bildungsroman gewesen	324
2.2.3 Die problematische Modernität des <i>Don Sylvio</i>	329
2.2.4 Verführung als Kreativitäts-Szene: Die Erstfassung	338
2.2.5 Muße und Trauerarbeit: Tarent	350
2.2.6 Elysium	359

2.3	Von den Anfängen zu den Enden: <i>Wilhelm Meisters Lehrjahre</i> ..	363
2.3.1	Die Anfänge der Romane	366
2.3.2	Psychologischer Roman und Erfahrungsseelenkunde	372
2.3.3	Die ersten Bücher der <i>Lehrjahre</i> und ihre Typologie freier Zeiten	385
2.3.4	Wasserfahrt, <i>Hamlet</i> , Gespräch über den Roman	394
2.3.5	Schöne Seelen spielen nicht	401
2.3.6	Die Enden der <i>Lehrjahre</i>	407
2.4	Romantische Weiter-, Über- und ‚Fehl‘-Bildungen	414
2.4.1	Novalis' <i>Heinrich von Ofterdingen</i> : Produktiver Müßiggang	419
2.4.2	Friedrich Schlegels <i>Lucinde</i> : Endloses Begehren und Exklusivität	436
2.4.3	Clemens Brentanos <i>Godwi</i> : Langeweile und Vergnügen	439
2.4.4	Jean Pauls <i>Titan</i> : Leichen pflastern den Weg zur Humanität	452
2.4.5	Joseph von Eichendorffs <i>Ahnung und Gegenwart</i> : Wirbel und Kreuz	460
2.4.6	E. T. A. Hoffmanns <i>Kater Murr</i> : Bildungskater	470
2.4.7	Resümee und Übergang	484
2.5	Restaurationszeit: Komplexität, Kommunikation, Klasse	486
2.5.1	Eduard Mörike: News in the Novel	492
2.5.2	Kommunikation: Zustand und Zuständigkeit in der Gegenwart	508
2.5.3	Klasse: Das geistige Proletariat in <i>Leonce und Lena</i>	516
2.6	Realismus: Das Ende der Muße, der Beginn der Freizeit	533
2.6.1	Gottfried Keller: Work in Progress/Progress in Work	533
2.6.2	Nützliche Zerstreuung für den Arbeiter Wohlfart	554
2.6.3	<i>Der Nachsommer</i> : Life follows form	572
2.6.4	Kollektive Bildung: <i>Grundrisse</i> und <i>Kapital</i>	612
3.	Ausblick	633
3.1	Der Bildungsroman, die Kreativökonomie, die Universität	633
3.2	Gerhard Henschel: Bildungsversagerroman	651
3.3	Den Hals in die Tür bekommen: Schalansky und Suhrkamp	656

Literaturverzeichnis 671

Abbildungsverzeichnis 723

Danksagung 725

Personenregister 727

Siglenverzeichnis

Es finden sich hier zur besseren Orientierung die in der Studie verwendeten Siglen mit den zentralen Literaturangaben verzeichnet. Bei mehrbändigen Ausgaben erfolgt in den Fußnoten zunächst die Nennung des Bandes und dann die Seitenangabe, beides in arabischer Ziffer. Die Aufzählung benennt die Autoren in alphabetischer Reihenfolge:

FB: Bacon, Francis: *The Major Works. Including ‚New Atlantis‘ and the ‚Essays‘*. Hg., eingeleitet u. kommentiert von Brian Vickers. Oxford: Oxford UP 2008.

BW: Bacon, Francis: *The Works of Francis Bacon*, 14 Bde. Hg. von James Spedding, Robert Leslie Ellis u. Douglas Denon Heath. London: Longman 1857–1874.

FBA: Brentano, Clemens: *Sämtliche Werke und Briefe. Frankfurter Brentano-Ausgabe*. Historisch-kritische Ausgabe, veranstaltet vom Freien Deutschen Hochstift, 38 Bde. Hg. von Jürgen Behrens, Wolfgang Frühwald u. Detlev Lüders. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1975 ff.

MBA: Büchner, Georg: *Sämtliche Werke und Schriften*. Historisch-kritische Ausgabe mit Quellendokumentation und Kommentar. Im Auftrag der Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz, 10 Bde. Hg. von Burghard Dedner u. Thomas Michael Mayer. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000–2013.

BD: Büchner, Georg: *Dichtungen*. Hg. von Henri Poschmann, unter Mitarbeit von Rosemarie Poschmann. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2006.

BS: Büchner, Georg: *Schriften, Briefe, Dokumente*. Hg. von Henri Poschmann, unter Mitarbeit von Rosemarie Poschmann. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2006.

DM: Descartes, René: *Philosophische Schriften in einem Band*. Mit einer Einführung von Rainer Specht und ‚Descartes‘ Wahrheitsbegriff‘ von Ernst Cassirer. Hamburg: Meiner 1996.

AT: Descartes, René: *Œuvres de Descartes*. Hg. von Charles Adam u. Paul Tannery, 12 Bde. Paris: Léopold Cerf 1897–1910.

HKEA: Eichendorff, Joseph von: *Sämtliche Werke des Freiherrn Joseph von Eichendorff*. Historisch-kritische Ausgabe. Begründet von Wilhelm Kosch u. August Sauer. Fortgeführt u. hg. von Hermann Kunisch u. Helmut Koopmann. Regensburg 1962–1970, dann Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, ab 1997 Tübingen.

SUH: Freytag, Gustav: *Soll und Haben* [1855]. 3. Aufl. Leipzig u. Waltrop: Manuscriptum 2007.

MA: Goethe, Johann Wolfgang: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*, 21 Bde. Hg. von Karl Richter, in Zusammenarbeit mit Herbert G. Göpfert, Norbert Miller u. Gerhard Sauder. München: btb 2006.

HWA: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Werke*, 20 Bde. Hg. von Eva Moldenhauer u. Karl Markus Michel. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.

HHS: Heine, Heinrich: *Sämtliche Schriften*, 7 Bde. Hg. von Klaus Briegleb. München: dtv 1997.

HW: Hoffmann, E. T. A.: *Sämtliche Werke in sechs Bänden*. Hg. von Wulf Segebrecht und Hartmut Steinecke. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 1985–2003.

KWA: Kant, Immanuel: *Werke*, 12 Bde. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977.

HKKA: Keller, Gottfried: *Sämtliche Werke*. Historisch-Kritische Ausgabe, 36 Bde. Hg. von Walter Morgenthaler, Ursula Amrein, Thomas Binder, Karl Grob, Peter Stocker u. Peter Villwock unter Mitarbeit von Dominik Müller. Frankfurt/M. u. Zürich: Stroemfeld/Neue Zürcher Zeitung 1996–2013.

MEGA: Marx, Karl u. Engels, Friedrich: *Marx-Engels-Gesamtausgabe*. Hg. von der Internationalen Marx-Engels-Stiftung. Berlin: De Gruyter 1990 ff.

MEW: Marx, Karl u. Engels, Friedrich: *Werke*, 43 Bde. Hg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin: Dietz 1956–1990.

ME: Montaigne, Michel de: *Essais. Erste moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett*. Frankfurt/M.: Eichborn 1998.

EM: Montaigne, Michel de: *Les essais de Michel de Montaigne publiés d'après l'exemplaire de Bordeaux avec les variantes manuscrites & les leçons des plus anciennes impressions, des notes, des notices et un lexique*, 5 Bde. Hg. von Fortunat Strowski, François Gêbelin u. Pierre Louis Joseph Villey-Desmeserets. Bordeaux: Pech 1906–1933.

HKM: Mörike, Eduard: *Werke und Briefe*. Historisch-kritische Gesamtausgabe, 20 Bde. Im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg u. in Zusammenarbeit mit dem Schiller-Nationalmuseum Marbach/N. hg. von Hubert Arbogast, Hans-Henrik Krummacher, Herbert Meyer u. Bernhard Zeller. Stuttgart: Klett-Cotta 1967 ff.

AR: Moritz, Karl Philipp: *Werke*. Bd. 1: *Dichtungen und Schriften zur Erfahrungsseelenkunde*. Hg. von Heide Hollmer u. Albert Meier. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2006.

KSA: Nietzsche, Friedrich: *Sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe, 15 Bde. Hg. von Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München u. New York: DTV 1980.

WFH: Novalis (Hardenberg, Friedrich von): *Schriften*, 4 Bde. Zweite, nach den Handschriften ergänzte, erweiterte u. verbesserte Aufl. Hg. von Paul Kluckhohn u. Richard Samuel. Stuttgart: Kohlhammer 1965 (Bd. 2), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968 (Bd. 3), 1975 (Bd. 4) u. 1977 (Bd. 1).

JPW: Richter, Jean Paul: *Sämtliche Werke*. Historisch-kritische Ausgabe. Hg. von Norbert Miller u. a. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 1996.

JJR: Rousseau, Jean-Jacques: *Œuvres complètes*. Hg. von Bernard Gagnebin u. Marcel Raymond. Paris: Gallimard 1959–1969.

KFSA: Schlegel, Friedrich: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*. Hg. von Ernst Behler unter Mitwirkung von Jean-Jacques Anstett u. Hans Eichner. München, Paderborn u. Wien: Ferdinand Schöningh 1967 ff.

SNA: Schiller, Friedrich von: *Schillers Werke. Nationalausgabe*. Im Auftrag des Goethe- und Schiller-Archivs, dessen Schiller-Nationalmuseums u. der Deutschen Akademie hg. von Julius Petersen u. Gerhard Fricke. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger Weimar 1943 ff.

HKGA: Stifter, Adalbert: *Werke und Briefe*. Historisch-kritische Gesamtausgabe, 23 Bde. Hg. von Alfred Doppler u. Wolfgang Frühwald im Auftrag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer 1978 ff.

PRA: Stifter, Adalbert: *Adalbert Stifters sämtliche Werke*, 25 Bde. Hg. von August Sauer u. a. Hildesheim: Gerstenberg 1972.

GA: Wieland, Christoph Martin: *Geschichte des Agathon*. Erste Fassung von 1766/1767, mit einer synoptischen Übersicht über die Kapitelfolge der ersten und der letzten Fassung sowie den Zusätzen und Ergänzungen von 1773, 1794 und 1800. Hg. von Klaus Manger. Berlin: Deutscher Klassiker Verlag 2010.

RW: Wieland, Christoph Martin: *Werke, Romane*, 5 Bde. Hg. von Fritz Martini u. Hans Werner Seiffert. München: Hanser 1964–1968.

1. Kreativitäts-Szenen und freie Zeiten

1.1 Gegenstand, These, Vorgehen

1.1.1 Die Casa dei bambini

Palidano ist ein Vorort der lombardischen Gemeinde Gonzaga, zwischen Piacenza im Westen, Verona im Norden und Bologna im Südosten gelegen. Im Jahr 1907 wurde hier eine Casa dei bambini gegründet, eines der bald zahlreichen und weltweit verstreuten Institute zur Früherziehung, die sich der pädagogischen Methode Maria Montessoris (1870–1952) und ihrer Weiterentwicklung verschrieben hatten. Montessori erhielt während der letzten Jahre der Monarchie politische Förderung, die sich nach Mussolinis ‚Marcia su Roma‘ kurzfristig verstärkte. 1924 hatte die international renommierte Pädagogin das Gespräch mit dem ‚Duce‘ gesucht, ihr neuartiger Ansatz schien dank einiger theoretischer Modifikationen und inhaltlicher Anpassungen des Lehrplans mit der faschistischen Ideologie kompatibel.¹ Die Akzeptanz der Montessori-Pädagogik von Seiten der offiziellen Erziehungspolitik war für die Entfaltung und den Erfolg der Institution hilfreich, ihre Gründung aber ging auf die lokale Initiative einer Privatperson mit einer schillernden und für die Geschichte der Frühpädagogik instruktiven Genealogie zurück: Maria Maraini Guerrieri Gonzaga (1869–1950), eine Edeldame aus einer liberalen Fürstenfamilie, deren familiärer Landsitz in Palidano lag. Die enge Freundin Montessoris stellte den ärmsten Kindern des Landes ein kleines Anwesen für einen

1 Vgl. zur Kontroverse zwischen Montessori-Anhängern und Bildungshistorikern über Montessoris Nähe zum Faschismus: Hélène Leenders: *Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001; Harold Baumann: Montessori-Pädagogik und Faschismus – eine Entgegnung. In: Reinhard Fischer u. Peter Heitkampfer (Hg.): *Montessori-Pädagogik. Aktuelle und internationale Entwicklungen*. Münster: Lit 2005, 122–176. Nach Fertigstellung der Schrift ist Sabine Seichter: *Der Lange Schatten Maria Montessoris. Der Traum vom perfekten Kind*. Weinheim: Beltz 2024 erschienen. Die Studie wurde in überregionalen Zeitungen zu Recht äußerst positiv besprochen und führt quellengesättigt, präzise und umfassend aus, was ich durch Vermutungen und Interpretationen punktuell an Montessori zeigen wollte. Seichter korrigiert das Bild einer pädagogischen Klassikerin, indem sie die eugenischen und biologistischen Tendenzen der Montessori herausarbeitet. Es ist ihr zuzustimmen, dass eine Einordnung Montessoris in die Pädagogik auf einer unzureichenden Kenntnis dieser Aspekte basiert. Wenn ich dennoch von Montessori als Pädagogin spreche, dann weniger aufgrund der szientistischen Orientierung Montessoris als vielmehr aufgrund der ästhetischen (z. B. rhetorischen) Dimension ihres Wirkens, die eine solche Rezeption erleichterte.

Kinderhort zur Verfügung und wirkte dort gemeinsam mit ihrer Cousine Ida Hohenemser (1866–1920), die die erste deutsche Montessori-Schule gründen sollte, als Erzieherin. Den zugelassenen Kindern bot das Institut in Palidano etwas, das seit dem Beginn der Frühpädagogik durch Friedrich Fröbel (1782–1852) als Novum gelten durfte und dessen Wissensgeschichte und deren intrikate Beziehung zur Gattung des Bildungsromans im Mittelpunkt dieser Studie steht. Die Kinder hatten in dieser Institution einige Stunden, in denen sie ihre Tätigkeiten frei wählen konnten. Fröbel wird dabei von „freier Zeit“, Montessori, mit einem noch kühneren Kompositum, von „Freiarbeit“ sprechen.²

Wissensgeschichtlich betrachtet sind freie Zeiten komplexe Gegenstände, die spezifische Anforderungen stellen. Sie haben in pädagogischen Einrichtungen zumindest drei Funktionen: In ihnen soll (1) die kindliche Vorstellungskraft (ihr) neue Dinge erzeugen. Die Dinge sollen (2) die sie Hervorbringenden verändern und dergestalt (3) bestimmte Konzepte von Freiheit in Form kulturtechnisch basierter kreativer Handlungen bzw. von Kreativität in der kulturtechnischen Nutzung von Freiheit bestätigen. In freien Zeiten verbinden sich demnach Vorstellungen, Handlungen und Begriffe. Es sind z. B. Anschauungen von Begriffen (wie Freiheit), aus denen Aktionen hervorgehen, die performativ die Begriffe bestätigen sollen. Ihre Untersuchung bedarf eines Zugangs, der diese drei Ebenen zu differenzieren vermag und zugleich Phänomene registriert, die mehrere Ebenen überlappen oder Widersprüche und Interferenzen zwischen ihnen hervorrufen. Im Vorgriff auf eines der Beispiele, an denen das Disparate und Kontradiktorische des Gegenstandsbereichs noch ausführlich besprochen wird, sei dies kurz illustriert.

2 Fröbel benennt diese Zeiten zwar erstmals als freie Zeiten und nutzt sie in seiner Frühpädagogik (Abschn. 1.3.3), allerdings begleiten sie die moderne Pädagogik von Beginn an. Dem einen Gründervater neuzeitlicher Erziehungswissenschaft, John Locke, gelten sie als methodische Vorbedingung jeglicher pädagogischen Aktivität, dem anderen, Jean-Jacques Rousseau, als Bestandteil erzieherischer Methodik. Locke schreibt im § 102 seiner *Thoughts Concerning Education*: „Begin therefore betimes nicely to observe your son's temper; and that, when he is under least restraint, in his play, and as he thinks out of your sight. See what are his predominate passions and prevailing inclinations; whether he be fierce or mild, bold or bashful, compassionate or cruel, open or reserv'd, &c. For as these are different in him, so are your methods to be different, and your authority must hence take measures to apply itself different ways to him.“ John Locke: *Some Thoughts Concerning Education* [1693]. In: ders.: *The Works of John Locke*, Bd. 8. London: Rivington 1824, 1–210, hier 93. Lockes methodischer Erziehung geht die Observation infantiler Eigenschaften im freien Spiel, Zeitnahme und -gabe voraus. Rousseau dagegen integriert die freien Zeiten in seine Erziehungsmethode (vgl. Abschn. 2.1.2).

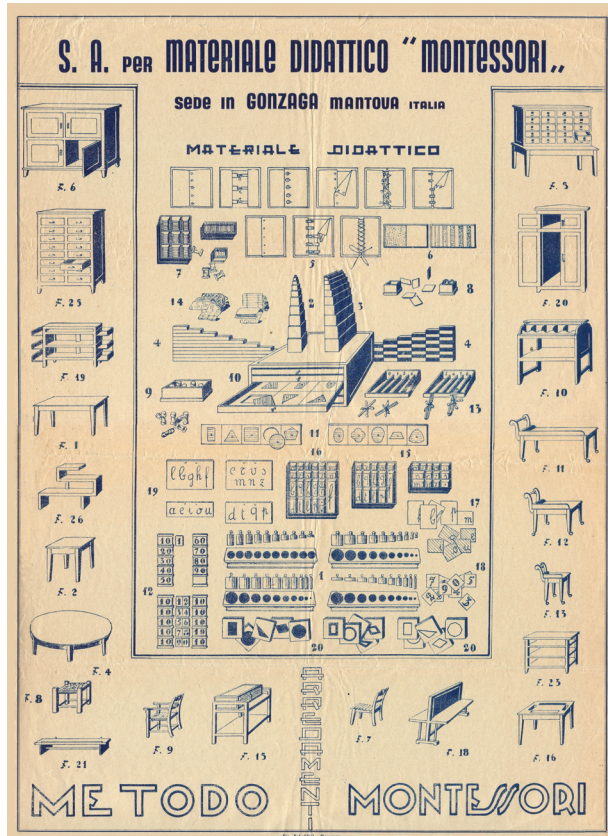


Abb. 1 Materiale didattico Montessori (1938)

In dem für die Freiarbeit vorgesehenen Saal in Palidano – er ist auf dem Umschlag des Buches zu sehen – liegt das ‚materiale didattico‘ aus, auf seine kindliche Nutzer wartend. Die von Montessori konzipierten Materialien sollen von Kindern in der ihnen eingeschriebenen Weise verwendet werden und die infantilen Akteure an ‚Naturgesetze‘ heranführen. Kritiker hatten früh den Einsatz der Objekte und den regulativen Zwang ihrer einsinnigen Nutzung als Einschränkung tatsächlicher Kreativität moniert und auf die positivistischen Ansichten der ersten promovierten Ärztin Italiens zurückgeführt.³

3 Insbesondere William Heard Kilpatrick: *The Montessori System Examined*. Cambridge, MA: Riverside 1914 hat früh eine vernichtende Kritik am Freiheitskonzept Montessoris und ihrem Wissenschaftsverständnis geäußert. Auch die Berner Dissertation von Christina Hofer: *Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen*.

Zweifelsohne determinieren und limitieren die Gegenstände die Kreativität, die sie ermöglichen.⁴ Gleichwohl ist dem Gros der Montessori-Kritiker (und vieler ihrer Fürsprecher und Adepten) entgangen, dass Montessoris Arbeiten nicht allein deshalb widersprüchlich sind, weil sie ‚freie‘ Zeit konditionieren, Kreativität bahnen, Autonomie regulieren. Das gilt für die pädagogische Konzeption freier Zeiten seit Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). An einer zentralen Stelle ihrer Schriften, in der Montessori ihre Methode und kindliche Kreativität beschreibt, fällt vielmehr auf, dass sich die zur Illustration genutzten ästhetischen (dramaturgischen, rhetorischen oder narrativen) Mittel gegen Episteme, Inhalt und Ziel der Methode wenden. Sie gewinnen eine sonderbare Selbstständigkeit. Während in Montessoris pathetischer Beschreibung Kinder zu miniaturisierten (Natur-)Wissenschaftlern avancieren, die sich haargenau und unbewusst an naturgesetzliche Prozeduren halten, lizenziert die Repräsentation und das Repräsentierende Montessori zu einer digressiven, pathetischen und phantasievollen Erzählung, bei der Subjekt- und Objektverhältnisse ins Wanken geraten.⁵ Die Widersprüche zwischen Vorstellung, Handlung und Begriff, zwischen Imagination, Praxis und Institution, die sich im kindlichen Agieren scheinbar lösen, kehren in Montessoris Beschreibung wieder.⁶ Und es steht zu vermuten, dass viele Leser Montessoris gerade diese Widersprüche bannten. Sie verleihen der positivistischen Maschinerie einen phantastischen, ganzheitlichen Firnis.

Dass die wissenschaftlich Beobachtenden und Darstellenden in einem wechselseitigen Zusammenhang mit dem stehen, was sie beobachten und darstellen, ist keine ganz frische Erkenntnis. Mit Georg Devereux gesprochen, gibt es in den Verhaltenswissenschaften keine unbeteiligten Beobachter, und

Würzburg: Ergon 2001 trägt zur kritischen Würdigung Montessoris bei: Sie rekonstruiert die positivistischen Züge des anthropologischen Frühwerks und unterstreicht kontinuierliche Aspekte wie Montessoris Fortschritts- und (Natur-)Wissenschaftsgläubigkeit.

4 Vgl. hierzu insb. die Kritik von phänomenologischer Seite in Claus Stieve: *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Wilhelm Fink 2008, 53–65.

5 Vgl. zu den Ambivalenzen der Dottressa auch Helmut Heiland: *Maria Montessori. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek: Rowohlt 1991, 44, und unlängst Seichter: *Der lange Schatten*.

6 Die frühpädagogischen Kreativitätsszenen verdeutlichen entgegen der behaupteten sanften Integration in Institutionen wie dem Kindergarten einerseits, „daß das gesellschaftliche Individuum nicht wie eine Pflanze wächst, sondern von der Gesellschaft geschöpft/fabriziert wird“. Cornelius Castoriadis: *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie* [1975]. Übers. von Horst Brühmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984, 514. Andererseits wird darin aber auch die Abhängigkeit der Vergesellschaftungsprozesse vom Imaginären deutlich, das auf der instituierenden Seite einen Überschuss produziert, der im Fall Montessoris die epistemologische Stichhaltigkeit torpediert.

auch die experimentelle und distanzierte Methode Montessoris ist von Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung geprägt.⁷ Sei es, dass Montessori jede Spontaneität durch apparative Lenkung oder den erzieherischen Eingriff zu unterbinden sucht, sei es, dass sie selbst ins Fabulieren gerät – Ereignisse, Beschreibungen und Vorstellungen freien individuellen Handelns kollidieren in ihren Schriften. Doch die Paradoxien finden sich nicht nur in Montessoris Schriften, sondern scheinen vielmehr in der ‚Natur‘ der Sache selbst zu liegen, die ja darin besteht, das individuelle kindliche Vermögen durch erzieherische ‚Experimentalsysteme‘⁸ zur Selbstentfaltung zu bringen, die die autopoietischen Handlungen zugleich initiieren und registrieren. Zum einen ereignet sich in freien Zeiten bzw. in den Texten, die sie darstellen, etwas Unvorhersehbares und Komplexes, die Selbstformierung von Subjekten durch Materialbearbeitung und Umweltmodifikation. Zum anderen sind diese freien Zeiten präfiguriert: Sie setzen eine Infrastruktur, ein räumliches Ambiente, ein Ensemble von Gegenständen voraus, sie hängen aber auch mit der theoretischen Vorbildung der beteiligten Beobachter, mit ihren jeweiligen Wahrnehmungs- und Klassifikationsschemata, mit ihren Vorlieben und Vorannahmen zusammen. Ferner werden in der Imagination, Nutzung und

7 Diese Studie hat zwar Inspirationen von Georg Devereux: *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* [1967]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973 erhalten. Die psychoanalytische Terminologie wird jedoch wegen der damit verbundenen weitreichenden theoretischen Implikationen nur punktuell genutzt. Von Übertragung und Gegenübertragung bei Montessori zu sprechen, erscheint jedoch ebenso gerechtfertigt wie die Annahme, dass Methoden (auch) Strategien der Angstbewältigung sind. Montessori überträgt (wie Fröbel) auf die kooperierenden Kinder ein Bild, das dem eigenen Idealbild entspricht. Worauf Devereux im Gegensatz zu den jüngeren Science Studies jedoch nicht achtet, sind materielle und apparative Bedingungen sowie die sprachlichen, generischen und medialen, z. B. rhetorischen Aspekte, die Plotstrukturen, Topoi, auf die der oder die Beschreibende zurückgreift. Weitere Ansätze und Begriffe aus der Wissensgeschichte diskutiere ich insb. in Abschn. 1.4.1.

8 Da Montessori eher demonstriert als zulässt, eher Prozesse zu kontrollieren sucht als sie gewähren lässt, scheint es sich um eine Fehlapplikation des Konzepts zu handeln. Ein Experimentalsystem gibt „Antworten auf Fragen [...], die wir noch nicht klar zu stellen in der Lage sind“. Hans-Jörg Rheinberger: *Experiment, Differenz, Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge*. Marburg/Lahn: Basiliken 1992, 25. Gleichwohl überwuchern die Daten im Versuch ihrer schriftlichen Darstellung Montessoris Kontrollmöglichkeiten. Es wird im Folgenden zwar auf Rheinbergers Konzept zurückgegriffen, wobei es mir allerdings nicht um die Übertragung dieser naturwissenschaftlichen Kategorie auf humanwissenschaftliche Sachverhalte, sondern um die Benennung von Grenzpunkten und Unterschieden geht. Vgl. vorab: Falko Schmieder: Experimentalsysteme in Wissenschaft und Literatur. In: Michael Gamper (Hg.): *Experiment und Literatur. Themen, Methoden, Theorien*. Göttingen: Wallstein 2010, 17–39, dem ich für das Gespräch über die Grenzen der Übertragbarkeit der Rheinberger'schen Kategorie auf kulturwissenschaftliche Gegenstände zu größtem Dank verpflichtet bin.

Darstellung der freien Zeiten sowohl theatralische (inszenatorische, performative, schauspielerische) als auch erzählerische Mittel verwendet. Bei Montessori werden Gedankenexperimente durchgespielt, Gegenstände positioniert, denen gleich Requisiten Handlungsmöglichkeiten inhärieren. Es wird in die Szenen eingegriffen, Beobachtungen werden erzählerisch ausgeschmückt, wobei Exempla und Gleichnisse zum Einsatz kommen und heilsgeschichtliche Topoi mobilisiert werden.

Es gibt demnach drei Ebenen, die sinnvollerweise zu unterscheiden sind, wenn man sich freien Zeiten wissenschaftsgeschichtlich nähert: (1) die symbolische (semantische, begriffliche, diskursive) Ebene, auf der freie Zeiten definiert, kombiniert und in Bezug gesetzt werden, (2) die realen (anatomischen, praktischen, medialen, habituellen, apparativen und architektonischen) Voraussetzungen, Zustände, Gegebenheiten und Formen, in denen freie Zeiten sich ereignen und mit denen sie angereichert sind, sowie (3) die imaginäre Dimension, die Art und Weise, wie freie Zeiten ersonnen und inszeniert, genutzt und (narrativ, rhetorisch, generisch) dargestellt werden.⁹ Wer sich mit der wissenschaftsgeschichtlichen Entstehung und dem Wandel freier Zeiten auseinandersetzt, muss sich folglich einerseits auf deren Diskurs- und Imaginationsgeschichte einlassen und andererseits auf die realen Komponenten, die Gerinnung des Gedachten, Vorgestellten und Besprochenen zu Instrumenten und Dingen, die Funktion von freien Zeiten in Institutionen und Dispositiven achten, in denen sich Szenen ephemeren freien Handelns konkretisieren und Anlass für neue Beobachtungen, Narrativisierungen, theoretische Differenzierungen und Innovationen geben.¹⁰ Zudem gilt es, ein Gespür für die Widersprüche sowie

9 Meine Terminologie lehnt sich zwar an Jacques Lacans strukturelle Psychoanalyse an; ich nutze die Unterscheidung des Symbolischen, Imaginären und Realen aber eher in einem heuristischen Sinn und ergänze zudem die Kategorien Lacans z. B. durch Begriffe des Imaginären von Cornelius Castoriadis und Konzepte des Realen, die sich an Pierre Bourdieu und Bruno Latour orientieren. Mit Castoriadis lässt sich etwa ergänzen, dass Institutionen vom ‚radikalen Imaginären‘ abhängen: „Es handelt sich dabei um die elementare und nicht weiter zurückführbare Fähigkeit, ein Bild hervorzurufen.“ Castoriadis: *Gesellschaft als imaginäre Institution*, 218. In und mit Kreativitätsszenen soll das infantile Vorstellungsvermögen im „gesellschaftlichen Imaginären“ (ebd. 554) instituiert werden. Ihnen wohnt, weil die „Imagination der Psyche“ (ebd.) im Spiel ist, aber auch eine Tendenz des Auseinanderbrechens inne.

10 Vgl. zur Diskurs- und Imaginationsgeschichte Michael Gamper: *Masse lesen, Masse schreiben. Eine Diskurs- und Imaginationsgeschichte der Menschenmenge 1765–1930*. München: Fink 2007, 64–76, 305–323. Vgl. zum Dispositiv: Michel Foucault: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I* (Vorlesung am Collège de France 1977–1978) [2004]. Übers. von Jürgen Schröder. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004, 52–86; Gilles Deleuze: Was ist ein Dispositiv? [1989] In: François Ewald u. Bernhard Waldenfels (Hg.): *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991, 153–162; vgl.

die Übergangsbereiche und Kippmomente zwischen den genannten Ebenen zu entwickeln. Gerade frühpädagogische Ansätze, denen sich Kapitel 1.3 widmet, sind reich an Beispielen für solche Konfrontationen, Konvergenzen und Konversionen. Dort können Begriffe die Grundlage von Apparaten bilden, die die Einbildungskraft der autonom Spielenden regulieren – ein Beispiel hierfür ist die Freiarbeit bei Maria Montessori (Abschn. 1.3.1). Sodann kann die infantile Vorstellungskraft ihrerseits Apparate manipulieren, Materialien modifizieren und theoretische Neujustierungen erzwingen – das werde ich an einem Beispiel aus der Aufklärung, dem Forschungsbericht des französischen Taubstummlehrers Jean Itard zeigen (Abschn. 1.3.2). Es können sich aber auch metaphysische Vorstellungen über das kreative Spiel mit Materialien ‚stülpen‘ und es zu einem gesellschaftlichen Mythos umdeuten – das ist bei Friedrich Fröbels Beschreibung der freien Zeit von Kindergartenkindern der Fall (Abschn. 1.3.3).¹¹

Die Unterscheidung in drei Ebenen erleichtert folglich die Heuristik, Analyse und den Vergleich jener Momente, in denen selbstformierende Handlungen eingeleitet, realisiert und beobachtet werden. Als Augenblicke performativ erzwungener, inszenierter und erzählter, aber auch sich überraschend ereignender Kreativität sind sie Angelpunkte und Abstoßflächen zwischen den Ebenen. Ihrer begrifflichen Fixierung widmen sich die ersten Abschnitte in Kapitel 1.4. Diese ‚Kreativitätsszenen‘, wie ich sie in Anlehnung an die Arbeiten von Rodolphe Gasché, Rüdiger Campe, Davide Giuriato und Martin Stingelin zu den ‚Schreibszenen‘ und in Abgrenzung von wissenschaftlichen Konzepten wie z. B. der ‚Experimentalanordnung‘ nenne, können Vorannahmen bestätigen, aber auch Vorannahmen problematisierende Prozesse auslösen und eine seltsame Eigenständigkeit gewinnen. Sobald dies geschieht, spreche ich in Analogie zur Begriffsbildung bei Stingelin von ‚Kreativitäts-Szenen‘.¹² Kreativitäts-Szenen (mit Bindestrich)

zu Dispositivanalysen der Bildung Norbert Ricken: *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS 2006 sowie Heinrich Bosse: *Das Dispositiv der Bildung* in Jena. In: *Athenäum. Jahrbuch der Friedrich-Schlegel-Gesellschaft* 25 (2015), 89–122. Vgl. zudem zum Verhältnis von Bildung und Kulturtechniken Heiko Christians: *Wilhelm Meisters Erbe. Deutsche Bildungsidee und globale Digitalisierung*. Weimar u. Köln: Böhlau 2020.

11 Die Auswahl der Quellen erfolgt zum einen aufgrund der fundamentalen Bedeutung Itards, Fröbels und Montessoris für die Sonder-, Früh- und Reformpädagogik und deren repräsentativen Charakter für Aufklärung, Spätromantik und kulturelle Moderne, zum anderen durch die Kontinuitäten, die sich zwischen den so verschiedenen Zugängen zur Pädagogik ergeben. Dazu später mehr.

12 Stingelin hat in der Schreibforschung den normalen Ablauf und den dynamischen Ablauf des Schreibens mit den Konzepten ‚Schreibszenen‘ und ‚Schreib-Szenen‘ in den

entziehen sich folglich menschlicher Steuerung. Sie können Widersprüche zwischen Darstellungsebene und darstellender Ebene, Inhalt und Form, aber auch gedeutetem Resultat und verwandter Technik aufzeigen. Bei Montessori besteht, wie gesagt, ein Widerspruch zwischen der Absicht, die ‚biologische‘ Disposition kleiner Kinder zu naturwissenschaftlicher Weltaneignung zu aktivieren, mit der ihre Pädagogik einen szientistischen Anstrich erhält, und ihrer Umsetzung, die sich in dramaturgischer List und poetischer Lust zur Abschweifung eine mäandrierende Bahn bricht. Mir geht es also nicht allein um jene Kreativität, die sich als Widerspiel und Konflikt von Begriff, Handlung und Einbildung beschreiben lässt und neue Wertungen erfordert und Theoriebildungen erlaubt, sondern zudem auch um die inszenierte Kreativität, die Annahmen in Form eines Demonstrationsexperiments bestätigt und als diskursive Entparadoxierung des kreativen Moments angelegt ist, dabei aber neue Paradoxien hervorbringen kann.

Die berichteten Handlungen und die literarische Technik des Darstellens, die Szenen und ihre Inszenierung subsumiere ich unter das schillernde Konzept der Kreativität, dessen detaillierte Herleitung aus Philosophie, Ästhetik und Soziologie im Anschluss erfolgt (Abschn. 1.4.3). Kreative Handlungen, soviel vorweg, sind im Sinn der ‚schwachen Kreativität‘ kontrollierte Reproduktionen bekannter Innovationen, im Sinne der ‚starken Kreativität‘ dagegen Regelbrüche, die in ein Ergebnis resultieren, das schlagartig als eigen und neu aufgefasst wird – also ein „Ereignis“¹³ darstellen, das eine Zäsur markiert. In Kreativitätsszenen können Innovationen wiederholt oder geplante Innovationen durch Impulse stimuliert werden. Es sind dann Szenen einer schwachen Kreativität. Sobald allerdings unerwartete Modifikationen stattfinden, Begriffe, Vorstellungen und Handlungen divergieren und sich eine starke Kreativität

Blick genommen: Er versteht „unter ‚Schreibszene‘ die historisch und individuell von Autorin und Autor zu Autorin und Autor veränderliche Konstellation des Schreibens, die sich innerhalb des von der Sprache (Semantik des Schreibens), der Instrumentalität (Technologie des Schreibens) und der Geste (Körperlichkeit des Schreibens) gemeinsam gebildeten Rahmens abspielt, ohne dass sich diese Faktoren selbst als Gegen- oder Widerstand problematisch würden; wo sich dieses Ensemble in seiner Heterogenität und Nichtstabilität an sich aufzuhalten beginnt, thematisiert, problematisiert und reflektiert, sprechen wir von ‚Schreib-Szene‘“. Martin Stingelin: Einleitung. In: ders. (Hg.): *„Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum“. Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*. München: Fink 2004 (= Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 1), 7–21, hier 15.

- 13 „Die hervorbringende Tätigkeit des Menschen, stillgestellt in Adjektiv und Substantiv, ruft, wie die Lexika sagen, etwas ins Dasein, was vorher nicht da war. Man muss ergänzen: als Ereignis. [...] Kreativität ist nicht intendierbar, weder vor auszuplanen noch vorherzusehen“. Heinrich Bosse: Kreativität. In: Roland Borgards u. a. (Hg.): *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Darmstadt: WBG 2013, 236–240, hier 236.

abzeichnet, spreche ich von Kreativitäts-Szenen. Um auf Beispiele aus den Bildungsromanen vorwegzugreifen: Eine (inszenierte) Kreativitäts-Szene treffen wir in *Lebens-Ansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern* (1819/1821) an – ein Roman, in dem die Katze die Biographie ihres Besitzers zerreißt und der (fiktive) Buchbinder die Texte falsch zu jenem Text verbindet, den wir lesen. (Inszenierte) Kreativitätsszenen finden sich hingegen im *Nachsommer* (1857) – ein Roman, in dem kulturtechnisch basierte Herstellungsprozesse zum richtigen Zeitpunkt, der Hochzeit von Natalie und Heinrich, zu Erzeugnissen führen, die von urteilsfähigen Menschen nach klassischen Maßstäben gelobt werden. Während der Spätromantiker E. T. A. Hoffmann (1776–1822) mit dem Unerwarteten kokettiert und den Regelbruch thematisiert, ihn aber als Akt animalischer Aggression und des Zufalls motiviert, sucht der im Biedermeier verhaftete Klassizist Adalbert Stifter (1805–1868) Innovationen zu planen und zur Stützung von vorhandenen Wahrnehmungsschemata einzusetzen. In der gleichen Form, mit der Hoffmann das Unerwartete in kreativen Prozessen der Materialbehandlung bis hin zur Zerstörung der materiellen Grundlagen vorstellbar macht, harmonisiert Stifter kreative Prozesse kurzer und langer Dauer.

Kreativität – die Hervorbringung von Neuem – ist in der postindustriellen Gesellschaft zu einem dominanten Faktor relevanter Wirtschaftszweige (der ‚creative economies‘) geworden, deren Ansiedelung Städte und Regionen stabilisieren und alte Gefüge destabilisieren kann.¹⁴ Andreas Reckwitz hat das damit verbundene „Kreativitätsdispositiv“¹⁵ analysiert und dessen Bedeutung für die spätmoderne „Gesellschaft der Singularitäten“¹⁶ nachgewiesen. Kreativität ist ein Nachhall dessen, was man in der Moderne zunächst an *das* exzellierende Individuum delegiert: das Genie. Ihm spricht man die Fähigkeit autonomer Gestaltung, die Anlage zur Transformation der Welt zu. Diese Eigenschaft wurde hernach – philosophiegeschichtlich: im Idealismus; kulturgeschichtlich: in der Goethezeit¹⁷ – als Kern von Subjektivität, als Kern einer *Bildung* durch das Selbst definiert, die dessen unverkennbare Züge trägt. Die

14 Vgl. hierzu einschlägig Richard Caves: *Creative Industries: Contracts between Art and Commerce*. Cambridge, MA: Harvard UP 2002; John Howkins: *Creative Economy: How People Make Money from Ideas*. London: Penguin 2002 sowie den Apologeten der Gentrifizierung Richard Florida: *Cities and the Creative Class*. New York u. London: Routledge 2005.

15 Andreas Reckwitz: *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp 2012, 20–53.

16 Andreas Reckwitz: *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp 2017. Vgl. hierzu insb. den Ausblick der Studie.

17 „Erfindungsfähigkeit wird in der Goethezeit zur anthropologischen Grundausstattung.“ Bosse: *Kreativität*, 238.

durch künstlerische Material(um)bildung externalisierte Individualität wird seitdem zunehmend als Resultat einer fortlaufenden Selbstbildung aufgefasst. Wer kreativ ist, schafft nicht nur Kreatives, sondern arbeitet qua Kreativität auch an sich. Er oder sie innoviert sich in der kulturtechnischen Modifikation von Objekten. Über die damit aktuell einhergehenden Probleme wird zu sprechen sein. Sie liegen aber, um hier zumindest etwas vorzugreifen, in einem Überhandnehmen des technischen Moments und des Innovationszwangs, aus dem paradoxerweise ein Verlust an Zukunft und Individualität resultiert. Vollends in der Gegenwart der Bildungsinstitutionen ist das Sprechen von der Kreativität zu einem Gerede geworden, das Durchschnittlichkeit kuvriert, wie die Protagonistin von Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman* zynisch feststellt: „Kreativität war wie Gott. Nicht zu messen, nicht zu beweisen, also inexistent. Ein Hirngespinnst, an das sich die Versager klammerten. Wer nichts konnte, war immerhin kreativ.“¹⁸ Allerdings beweist die Autorin, dass sie selbst nachweisbar kreativ mit dem Genre Bildungsroman, dem Medium Buch und der westdeutsch dominierten Bildungs- und Kulturlandschaft umgehen kann und sich als Autorin und ihr Werk singularisiert. Ihre Kritik an der Kreativität ist eine kreative Kritik am Diskurs und an der Institutionalisierung von Kreativität.

Wie Kreativität heutzutage sind bürgerliche Subjektmodelle um 1800 paradox insofern, als sie von Subjekten verlangen, mit Erwartungen zu brechen und künftig Beispielhaftes ans Licht zu fördern. Mit der in der modernen Gesellschaft möglichen Fusion von Kontingenz und Kontinuität qua Selbstreferenzialisierung des Individuums gehen zweifellos immense Risiken einher, sei es für das Individuum, dem man Subjektivität zutraut, sei es für die Kultur, die sie ihren Individuen lässt.¹⁹ Ähnlich wie im Kreativitätsdispositiv heutzutage, in der die spontane Freiheit der Materialbearbeitung als Moment eruptiver, aber erlernbarer Innovation erörtert, unterrichtet sowie auf eine (ökonomische) Verwertbarkeit hin orientiert wird, wurde die Freiheit des Individuums um 1800 nicht nur symbolisch, imaginär und real provoziert, sondern zugleich begrifflich, rhetorisch, generisch und habituell reguliert.²⁰ Freie Zeiten, auf deren Imaginations-, Diskurs- und Dispositivgeschichte die folgenden Seiten

18 Judith Schalansky: *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman*. Berlin: Suhrkamp 2011, 151.

19 Vgl. hierzu im Kontext von Luhmanns Soziologie Kap. 1.5 sowie zur Kontingenzregulation in Universität und Wissenschaften die klassischen Arbeiten von Helmut Schelsky: *Ein-samkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek: Rowohlt 1963 u. Rudolf Stichweh: *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.

20 Vgl. Verf.: Die Gattung der Müßiggänger. Freie Zeiten in Bildungsroman und Pädagogik um 1800 und die immaterielle Arbeit der Gegenwart. In: Mirko Gemmel u. Claudia

Schlaglichter werfen, gehören folglich zu einem Arsenal paradoxer kultureller Techniken. Sie determinieren Unbestimmtheit bzw. regulieren Deregulationen, mit denen Subjektivität sich ins und als Werk setzt. Sie sind Techniken, mit denen Individuen Begrenzung entgrenzen und Entgrenzung begrenzen können. Verlieren sie an Bedeutung, so kann man vermuten, dass die mit diesen Subjektbildern einst verbundenen Vorstellungen von Autonomie und Selbstregulierung auch an kultureller Bedeutung oder biographischer Bindekraft verlieren. Sobald die Freiheit entparadoxiert und normalisiert ist, beispielsweise durch Institutionen oder ökonomischen Zwang, ist Bildung im Sinne der Goethezeit weniger notwendig.

Dass sich die klassische Bildung auf dem Abstellgleis befindet, weil ihre primären Kulturtechniken – Lesen und Schreiben – eher irrelevant geworden sind, bedeutet aktuell jedoch nicht, dass der Verbindung von Kreativität, Individualität und Innovativität das gleiche Schicksal beschieden wäre. Sie ist, um im Bild zu bleiben, vielmehr auf die Schnelltrasse sozialer Aufmerksamkeit geraten. Die Gesellschaft der Singularität scheint goethezeitliche Inhalte und Ideale ästhetischer Bildung zu universalisieren und zu kapitalisieren, ohne noch die Institutionen und Medien und Genres zu schützen, die beim Aufbau und bei der Implementierung dieser Inhalte und Ideale nötig waren.²¹ Ihr scheint auf lange Sicht die Verbindung zur individuellen Freiheit zugunsten eines Wettbewerbsvorteils verlustig zu gehen, der darin besteht, die individuelle freie Zeit strategisch zu nutzen, jetzt etwas zu schaffen, es sich rasch anzueignen und sich für den Moment von anderen zu unterscheiden.²² Doch der damit angesprochene Kulturpessimismus ist ein wenig wohlfeil und tendenziell selbst Ausdruck dessen, was er kritisiert: einer gewissen (Kultur-) Geschichtsvergessenheit, die sich an einer Referenzepoche orientiert, nicht aber deren Vorgänger- und Nachfolgeretappen.²³ Man müsste, scheint mir, um die Besonderheit der Goethezeit im Umgang mit freier Zeit und Kreativität

Löschner (Hg.): *Ökonomie des Glücks. Muße, Müßiggang und Faulheit in der Literatur*. Berlin: Ripperger & Kremers 2014, 272–309.

21 Vgl. hierzu Oliver Fohrmann: *Im Spiegel des Geldes. Bildung und Identität in Zeiten der Ökonomisierung*. Bielefeld: transcript 2016 sowie Fritz Breithaupt: *Der Ich-Effekt des Geldes. Zur Geschichte einer Legitimationsfigur*. Frankfurt/M.: Fischer 2008.

22 Vgl. hierzu grundlegend Luc Boltanski u. Ève Chiapello: *Der neue Geist des Kapitalismus* [1999]. Übers. von Michael Tillmann. Konstanz: UVK 2003 sowie Michael Hardt u. Antonio Negri: *Empire*. Harvard: UP 2000.

23 So hat die künstlerische und philologische Avantgarde die Kreativität in Anbetracht der digitalen Verfügbarkeit von Kulturgütern, die das Sampeln und Kopieren vereinfachen, zu meiden gelernt: Kenneth Goldsmith: *Uncreative Writing. Sprachmanagement im digitalen Zeitalter*. Berlin: Matthes & Seitz 2017.

genauer zu erfassen, sich zunächst fragen, wie sich diese Epoche im Hinblick auf die individuelle Aneignung und kreative Applikation von Kulturtechniken von ihrem Vorher und Nachher unterscheidet. Die Studie stellt sich diese(r) Frage.

Sie nimmt im ersten Teil zunächst eine historische Tiefenbohrung vor und zeigt, dass freie Zeiten im erwähnten Sinn weder in Subjektmodellen um 1800 noch in Kreativitätsszenen aufklärerischer, klassischer oder romantischer Provenienz erstmals auftauchen. Man muss weiter ausholen und zum Beginn methodischen neuzeitlichen Denkens, Forschens, Schreibens und damit moderner Subjektivität, Wissenschaft und Autorschaft zurückgehen. Ich wende mich hierfür in Kapitel 1.2 drei Diskursgründern der Moderne zu: Michel de Montaigne (1533–1592), Francis Bacon (1561–1626) und René Descartes (1596–1650). In ihren Arbeiten wird deutlich, dass sie zentrale Kulturtechniken der Moderne in Verbindung zu freier Zeit entwickelten – die dort diverse Bezeichnungen kennt: ‚oisivité‘ und ‚loisir‘, ‚otium‘ und ‚leisure‘, ‚paresse‘, ‚idleness‘, ‚vita contemplativa‘.²⁴ Die Reflexion (in) der freien Zeit, die willentlich herbeigeführt, erhofft oder akzidentieil erlitten wurde, evolviert in der Quersicht ihrer Schriften einige mehr oder weniger zielorientierte Methoden der Selbstregulation: sei es in Montaignes schriftstellerischer Auseinandersetzung mit Dauer und Endlichkeit und gegen kurrente Diskursmuster von Müßiggang und Melancholie (Abschn. 1.2.1); sei es durch Bacons Formulierung eines auch durch die Textsortenwahl (Aphorismus, Essay, Fragment, Utopie) offenen, wissensgenerierenden Programms, in dem freie Zeit in explorative Forschungsaktivitäten und apparativ gestützte Experimente investiert wird und heilsgeschichtliche Bedeutung erhält (Abschn. 1.2.2); sei es durch Descartes' radikale Infragestellung aller Gewissheiten, die zwar einem effizienten Denken entsprang, das selbst aber aus unfreiwilliger Exklusion und einer „obsessive reluctiveness“²⁵ resultierte: Die rationalistische Entdeckung der Welt durch das neuzeitliche Cogito basierte auf einer zunächst akzidentieilen, dann strategisch betriebenen Abhaltung der Welt von ihm (Abschn. 1.2.3). So unterschiedlich diese drei für den Beginn der Moderne zentralen Akteure auch sein mögen – in allen drei Fällen wird sich zeigen, dass das von äußeren Zwängen befreite, sich selbst qua Optimierung von Kulturtechniken verzeitlichende Selbst eine Zukunft haben sollte.

24 Vgl. hierzu auf die Goethezeit bezogen Christans: *Wilhelm Meisters Erbe* sowie grundlegend Harun Maye: *Was ist Kulturtechnik*. In: *Zeitschrift für Medien- und Kulturtechnikforschung* 1 (2010), 121–135, sowie Bernhard Siegert: *Kulturtechnik*. In: Harun Maye u. Leander Scholz (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaft*. München: Wilhelm Fink 2010, 95–118.

25 Desmond M. Clarke: *René Descartes. A Biography*. Cambridge: Cambridge UP 2006, 97.

Lesen und Schreiben, Forschen und Denken sind zeitaufwendige Kulturtechniken, die die Vorstellung und Umsetzung individueller Autonomie und den Aufbau eines modernen, durch Erfahrungen ungedeckten Erwartungshorizonts im 16. und 17. Jahrhundert beeinflussten.²⁶ Als Kulturtechniken sind sie zudem auch Selbstverzeitlichungstechniken. Sie verliehen einer Subjektivität Konturen, die sich durch Belesenheit, langwierige Erziehung und methodische Verstandesschulung gegen Faulheit und Melancholie und die Auswüchse ungezügelter Vorstellungskraft, gegen maßlose Phantasie wappnete. Gleichwohl haben wir es bei den Gründungsindividuen und -werken der Moderne mit Ausnahmeerscheinungen zu tun. Und die Risiken moderner Subjektivität liegen in den nachfolgenden Jahrhunderten nicht mehr nur bei den wenigen, die mit freier Zeit umzugehen wissen oder es selbst erlernen, sondern bei den vielen, die es *noch* nicht wissen. Das macht die Aufklärung genannte Aufgabe, Wissen über Kulturtechniken (zunächst) an den bürgerlichen Mann zu bringen, zu einem so notwendigen wie brisanten Unterfangen.²⁷ Bis weit ins 18. Jahrhundert war die Sorge über die Gefahren des Müßiggangs ein Hauptmotiv spätabolutistischer Staatsverwaltung.²⁸ Die Kameralwissenschaften, Vorgänger der modernen Ökonomie, denen an der Glückseligkeit der Bevölkerung gelegen war, betrieben die polizeiliche Bannung des Müßiggangs. Sie ersannen phantastisch kleinteilige Ordnungen mit ähnlichen Zielen

26 Vgl. die grundlegenden Arbeiten zu den Metaphern und der Sprache der Verzeitlichung in der frühen Moderne Hans Blumenberg: *Die Legitimität der Neuzeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1966 sowie ders.: *Der Prozess der theoretischen Neugierde*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973 und Reinhard Koselleck: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.

27 Die Unterrichtung von Kulturtechniken birgt auch Gefahren, insbesondere wenn es sich um Unterdrückte, Frauen oder Arbeiter handelt, denn in ihren Händen können diese zu einer Imagination umstürzender Veränderungen führen: Jacques Rancière beschreibt, wie es den Arbeitern um 1830 gelang, das Unmögliche zu „verwirklichen, indem sie im Blick und im Denken lernten, sich gerade in der Ausübung der alltäglichen Arbeit zu befreien, oder der Nacht der Erholung die Zeit abzugewinnen, um zu diskutieren, zu schreiben, Verse zu verfassen oder Philosophien auszuarbeiten. Dieser Zeit- und Freiheitsgewinn war in Bezug auf die Bildung der Arbeiterbewegung und ihrer großen Ziele weder ein marginales Phänomen noch eine Ablenkung. Er war die gleichzeitig diskrete und radikale Revolution, die sie ermöglichte, die Arbeit, durch die Männer und Frauen sich einer Identität entzogen, die von der Herrschaft geprägt war, und sich als vollwertige Bewohner einer gemeinsamen Welt bewiesen, die aller Kultiviertheit und Askese fähig war, die bis dahin den Klassen vorbehalten war, die von der täglichen Sorge um Arbeit und Brot erlöst waren.“ Jacques Rancière: *Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums* [1981]. Übers. von Brita Pohl. Wien: Turia & Kant 2005, 15 f.

28 Vgl. zur Policywissenschaft und kulturellen Form Roman erhellend Joseph Vogl: *Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen*. Zürich u. Berlin: diaphanes 2008, 67–82.

und Mitteln wie die Aufklärungspädagogen, die Kontingenz und das Überhandnehmen der Phantasie mit der minuziösen Orchestrierung freier Zeiten bekämpften.²⁹ Jedoch erwiesen sich die damit verbundenen Disziplinierungstechniken selbst als wenig zukunftsrelevant. Ihnen fehlten die epistemischen und imaginären Mittel, eine durch perfektibile Individuen und deren (Selbst-)Schöpfungskräfte ermöglichte Zukunft einzuleiten.

Eine adäquatere Umgangsweise mit dem Problem freier Zeit fand die Aufklärung dagegen in denkexperimentellen literarischen Umgebungen. Dort ließ sich der Fokus auf die freie Zeit ja künstlich verengen und Kontingenz ausschalten. Als eine Gattung, die alles weglassen kann, was die Aus(einander)setzung des Individuums mit sich und seinen kulturtechnischen Fähigkeiten stören könnte, schaffen die *Robinsonaden* der Aufklärungszeit ein Ambiente, in dem noch der durchschnittlichste Mensch exzeptionell, weil allein und sich selbst überlassen ist. Die Robinsonaden, die die Geschichte des Schiffbrüchigen Selkirk imitieren, sind gleichwohl kulturelle Formen, die die freie Zeit stark regulieren und zum Zweck der gesinnungsethischen Korrektur ihres Helden instrumentalisieren. Auch in einer weiteren Textsorte dieser Zeit, den *literarischen Menschenversuchen*³⁰ des anschauungspädagogischen und philanthropischen Erziehungsromans, dominiert die Sorge um die Gefahren des Müßiggangs. Jedoch werden in den Gattungsvertretern wie Jean-Jacques Rousseaus *Émile ou De l'éducation* (1760/1761) und dem Gattungshybrid aus Erziehungsroman und Robinsonade, den Joachim Heinrich Campe (1746–1818) schreibt, *Robinson der Jüngere* (1780/1781), auch die Grenzen vorgestellter Kontrolle bzw. kontrollierter Vorstellung deutlich. Hier begegnen fiktive Erzieher – also Personen, die kulturelle Selbsttechniken habitualisiert haben – Müßiggang,

29 Ein aussagekräftige Differenzierung zu den Spielen findet sich in Joachim Heinrich Campe: Vorrede, welche zugleich den Plan des Werks enthält. In: ders. (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Bd. 1. Hamburg: Bohn 1785, III–LXXXIV, hier XXXIII f. Vgl. dazu grundlegend Michel Foucault: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* [1975]. Übers. von Walter Seitter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977 sowie Katharina Rutschky (Hg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein 1977. In einem neueren Aufsatz hat Tobias Unterhuber: Die dunkle Seite des gezähmten Spiels in E. T. A. Hoffmanns ‚Spieler-Glück‘. In: *E. T. A. Hoffmann Jahrbuch* 29 (2021), 80–91, weitere Funde um 1800 präsentiert, die die kleinteilige Organisation des Spiels bei Campe, GuthsMuth und Salzmann belegen: Schädlich ist in deren Augen die Kontingenz, die ihr höchstes Maß im Glückspiel findet; vgl. zu Letzterem Peter Schnyder: *Alea. Zählen und Erzählen im Zeichen des Glücksspiels (1650–1850)*. Göttingen: Wallstein 2009.

30 Nicolas Pethes: *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Wallstein: Göttingen 2007 sowie ders. u. a. (Hg.): *Menschenversuche. Eine Anthologie 1750–2000*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008.

Faulenzen und Phantasieren mit der Inszenierung und kleinteiligen Organisation freier Zeit durch direkte oder indirekte Steuerung. Narrative und dramaturgische Mittel sollen die Gefahren der freien Zeiten verringern: Die Erzieher verteilen Objekte, rekrutieren Komparsen, stellen Aufgaben, erzwingen Geständnisse. Zugleich gerät derart die inhaltlich angestrebte Regulierung der Einbildungskraft in einen Widerspruch zum willkürlichen Umgang mit der Fiktion und zur Mehrdeutigkeit des Fiktionalen. Es entstehen gewissermaßen zwei Leerbereiche autonomer Regulierung in diesen Romanen: eine anthropologische und eine ästhetische. Dass diese Leerstellen schon zur Zeit ihrer Entstehung bekannt waren, zeigt das von Johann Karl Wezel (1747–1819) stammende Gegenprojekt zu Campes Robinsonade.³¹

Die Kreativitätsszenen der Frühpädagogik weichen in ihren epistemologischen, habituellen, konkreten architektonischen und imaginären Verhältnissen von ihren Vorläufern signifikant ab. Der damit verbundene Prozess zieht sich über mehrere Jahrhunderte, was seine Drastik verschleiert. Tatsächlich aber offenbart der im ersten Teil vorgenommene Vergleich der Kreativitätsszenen aus der Frühen Neuzeit und der Früh- und Sonderpädagogik jedoch, dass sich das Reale, Symbolische und Imaginäre der freien Zeiten fundamental verändert haben. Das Zulassen freier Zeiten gerade derjenigen, die noch keine methodische Schulung durchlaufen haben, ist im Verlauf der Moderne unproblematisch geworden. Es scheint frühpädagogischen Beobachtern geradezu selbstverständlich, dass ein jedes Selbst frei agieren kann bzw. dass ein frei agierendes Selbst verständlich ist. Dieses professionelle Selbstverständnis und Selbst-Verständnis erstaunen sowohl im Vergleich mit dem Beginn frühneuzeitlicher Wissenschaft, als freie Zeit noch begründungsbedürftig war, teils als Last empfunden wurde und scheinbar nur von exzellierenden Individuen genutzt werden konnte, als auch im Vergleich mit den (nicht nur literarischen) *Menschenversuchen* (Pethes) der Spätaufklärung.

Dieses Erstaunen ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Studie. Es erscheint ihr fragwürdig, wie der diskurs-, dispositiv- und imaginationsgeschichtliche Übergang vollzogen werden konnte, während dem sich, terminologisch betrachtet, der Müßiggang von einem Laster zu einer Ressource bzw. die Muße von einem Privileg zu einem Recht wandelte. Institutionell betrachtet wurde eine durch Fähigkeiten und Fleiß erworbene, nur besonderen Forschern, Denkern und Dichtern in exklusiven Einrichtungen oder privaten Umgebungen

31 In Wezels *Robinson Krusoe* werden Kinder zwar ernst genommen und literarisch unterhalten, können aber mit dem in der Lektüre erfahrenen ästhetischen Genuss und dem dabei gebildeten philosophischen Witz auch nur die Unveränderbarkeit des menschlichen Egoismus anerkennen (Abschn. 2.1.1).

zufallende episodische Autonomie zu einer in Kindergärten, Schulen und Universitäten staatlich distribuierten Chance, Humankapital aufzubauen.³² Und warum institutionalisierte man temporäre Autonomie gerade in deutschsprachigen Gebieten so früh und so erfolgreich? Bekanntlich wird der Kindergarten mit deutschen Liberalen, die nach den Revolutionen von 1848/1849 fliehen müssen, in die USA exportiert. Das Kinderhaus in Palidano ist ein Ort, an dem sich Montessori-Erziehung und Fröbel-Erziehung auch in Form von Menschen mit ihren Dispositionen und Theorien treffen. Die deutsche Universität wird ebenfalls den Weg über den Atlantik einschlagen, aber auch nach Asien gelangen, in den USA und in Japan werden sich Humboldt'sche Ideale halten.³³ Dass sich gerade die bildungspolitisch als positive Beispiele geltenden US-amerikanischen Universitäten und die japanische Schullandschaft im Transfer goethezeitlicher Modelle entwickelten, ist eine Ironie der Geschichte – freilich eine bittere für diejenigen, die die Geschichte noch kennen, z. B. weil sie Goethe unterrichten, und die effiziente Zerstörung der Humboldt'schen Universität in der Institution erleben, in der sie unterrichten.³⁴

Jedenfalls überrascht die Großzügigkeit, mit der frühpädagogische Institutionen (und Universitäten teils noch heute) kreative Handlungen von Kindern (oder ihrer Studierenden) motivieren, denn obgleich man sich in Kreativitätsszenen der modernen Früh- und Sonderpädagogik zahlreicher sinnstiftender

32 „Muße heißt griechisch skolé, lateinisch schola, deutsch Schule. Der Name also, mit dem wir die Stätten der Bildung, und gar die der Ausbildung, benennen, bedeutet Muße. Schule heißt nicht ‚Schule‘, sondern: Muße.“ Josef Pieper: *Muße und Kult* [1948]. 7. Aufl. München: Kösel 1965; fast wortidentisch so bereits bei Johann Friedrich Herbart: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Röwer 1806, 287; vgl. auch Konrad Paul Liessmann: Das schlechte Gewissen. Über Muße und Bildung. In: ders.: *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay 2017, 26–35. „Warum soll“, schreibt Manfred Fuhrmann im Hinblick auf die Tätigkeit der Geisteswissenschaften, „sich z. B. ein Latinist nicht auch einmal mit den Asterix-Heften beschäftigen, zumal er dies ja auch in kritischer Haltung tun kann? [...] Die Freizeit, die Festzeit, die regelmäßige Unterbrechung der Arbeit ist eine anthropologische Gegebenheit, und sie hat erst in unserer säkularisierten Welt ihre zum Teil abstoßenden Formen angenommen.“ Manfred Fuhrmann: *Bildung. Europas kulturelle Identität*. Stuttgart: Reclam 2002, 83.

33 Vgl. Peter Uwe Hohendahl: Reform als Utopie. Die preußische Bildungspolitik (1809–1817). In: Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, Bd. 3. Stuttgart: Metzler 1982, 250–272 u. Christians: *Wilhelm Meisters Erbe*, 34. Vgl. zu den USA: Bernhard vom Brocke: Institutionelle Wege aus der Krise: Universitätsseminar, Akademiekommision oder Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung in den Geisteswissenschaften 1810 – 1900 – 1995. In: Christoph König u. Eberhard Lämmert (Hg.): *Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900*. Frankfurt/M.: Fischer 1999, 191–215. Zu Japan: Teruaki Takahasi u. Tilman Borsche (Hg.): *Bildung nach Humboldt. Erfolg, Krise und Zukunft einer Idee in Ungarn, Finnland und Japan*. Freiburg: Karl Alber 2018.

34 Vgl. unlängst etwa Karl Heinz Bohrer: *Kein Wille zur Macht*. München: Hanser 2019.

Mittel und Verfahren – wie Einleitung, Beschreibung oder Nacherzählung, Kommentierung und Interpretation – bedient, mangelt es ihnen an vielem: an der vollständigen Einnahme der Perspektive kreativ Handelnder, an der Kenntnis ihrer Gefühle und Absichten, an der ‚totalen‘ Wahrnehmung und Kontrolle der Umwelt, an dem Wissen über den lebensgeschichtlichen Belang der beschriebenen Episode.³⁵ Diese ‚Defizite‘ sind in der historischen Frühpädagogik überraschend irrelevant. Warum?

Mein Vorschlag zur Lösung dieser Frage erhebt nicht den Anspruch, eine vollständige Antwort zu bieten. Es handelt sich eher um eine literaturwissenschaftliche Denkanregung, die darauf abzielt, ein größeres, komplexeres Problem ins Blickfeld zu rücken. Dass jedoch der Bildungsroman in der Refiguration, Verallgemeinerung und Differenzierung freier Zeiten nicht nur eine interdiskursive Verdichtung darstellt, sondern auch zunächst eine imaginationsgeschichtliche Bedeutung und dann zunehmend eine reale Relevanz hat – weil er eine virtuelle Gefahrensimulation mit allen Gefahren virtueller Simulation zunächst im deutschsprachigen Raum darstellt; weil er eine avancierte Poetik freier Zeiten anhand von Kreativitätsszenen umsetzt, die ihn gattungstheoretisch und literaturgeschichtlich festigt; weil er Kippmomente zwischen den Ebenen erzeugt, imaginäre und symbolische Aspekte zusammenführt und ausbildet, Vorbilder und Formen produziert, die sich zur Institutionalisierung eignen – das, in Kürze, ist die hier zu diskutierende These.³⁶

1.1.2 Zum Aufbau der Studie

Die Studie geht folglich von der Annahme aus, dass die Wissensgeschichte freier Zeit und die Gattungsgeschichte des Bildungsromans interferieren.³⁷ Während sich die Wissensgeschichte mit Diskursen und Dispositiven, Ideen

35 Diese ‚Defizite‘ werden in den Universitäten seit Bologna dadurch behoben, dass man berufsorientiert arbeitet, einen Workload vorgibt und Modulbeschreibungen formuliert, die genau angeben, was Studierende am Ende gelernt haben werden. Insofern ist der zuvor geäußerte, auf die Individuen im Regime der Singularisierung bezogene Kulturpessimismus wohlfeil, stammt er doch oft von Akademikern, die sich die Freiheit ihrer Institution sukzessive haben nehmen lassen. Diesen Aspekt entwickelt Kap. 3.1 etwas ausführlicher.

36 Dabei werde ich keiner spezifischen Gattungstheorie anhängen. Eine zentrale Frage wie die, ob Wielands *Geschichte des Agathon* (oder der *Don Sylvio von Rosalba*) ein Bildungsroman ist, lässt sich poetologisch ganz anders als rezeptionsgeschichtlich und literatursoziologisch beantworten (Kap. 2.1). Mein Eklektizismus und mein selektiver Umgang mit der Forschung ergeben sich aus der problemgeschichtlichen Fragestellung.

37 Sie orientiert sich an Joseph Vogl: *Einleitung*. In: ders. (Hg.): *Poetologien des Wissens um 1800*. München: Fink 1999, 7–16, weil sie der Literatur ein spezifisches „Funktionswissen“ im Umgang mit „Kontingenz, Verzeitlichung und Selbstregulierung“ (ebd. 15) zuerkennt.

und Institutionen beschäftigt, behandelt die Gattungsgeschichte Texte, die aus Imagination entstehen und Imaginationen darstellen und dabei der Imagination ihrer Leserinnen und Leser bedürfen. Diese Interferenz kann in Form direkter Einflussnahmen und konkreter Wechselwirkungen erfolgen: Stifter machte im Benediktinerstift Kremsmünster eine sein ganzes Leben prägende und dessen Ambivalenzen bestimmende Erfahrung.³⁸ Es war der Kontakt mit Aufklärung, Naturwissenschaften und Neuhumanismus. Als Bildungstheoretiker und Schulinspektor sollte er ähnliche Themen u. a. in den Freiräumen reflektieren, die sich um die Revolution von 1848/1849 ergaben und mit dem Konkordat von 1855 rasch schlossen. Seine institutionellen und literarischen Lösungen weisen dabei Verbindungen auf, denn seine Inspektionsberichte, die auch bezwecken, Schüler ihre freien Zeiten in besser ausgestatteten Schulumgebungen verbringen zu lassen, lesen sich als Korrelat des *Nachsommers*, in dem besondere und abgesonderte Individuen maximale Zeit (und tausend Seiten) haben, um sich (und uns) kulturtechnisch zu verfeinern. Die Imaginationsgeschichte scheint im Falle des von Revolution und Bildungsreform enttäuschten Bildungstheoretikers und -praktikers Stifter eine Ergänzung zur Diskurs- und Institutionengeschichte der Bildung darzustellen. Verkürzt könnte man sagen: Der Roman, der die Eliten- und Selbstbildung imaginiert, schafft ein Gegenstück zur fehlschlagenden institutionalisierten Massen- und Volksbildung, die Stifter erlebte. Nicht allein weil Stifters Roman chronologisch am Ende der hier fokussierten Geschichte des Bildungsromans steht, sondern weil sein Text die vorherige Imaginations-, Diskurs- und Dispositivgeschichte freier Zeiten bilanziert und in einem ‚totalen Narrativ‘ reformuliert, findet sich meine Interpretation des *Nachsommers* am Ende des Untersuchungsteils und vor dem Ausblick der Studie.

Bis dahin ist es allerdings ein weiter Weg. In den nächsten beiden Abschnitten werde ich den historischen Kontext um 1800 hinsichtlich der symbolischen und realen Dimension freier Zeiten genauer konturieren. Ich wende mich zunächst dem deutschsprachigen Diskurs um Muße und Müßiggang, Melancholie und Einsamkeit (Abschn. 1.1.3) und anschließend der Berliner Universitätsreform (Abschn. 1.1.4) zu. Die deutschsprachige Diskussion und Institutionenbildung um 1800 ist sowohl repräsentativ als auch einzigartig: repräsentativ, weil darin zahlreiche Konzepte freier Zeit in einen De- und Resemantisierungsdraft

38 Vgl. Daniel Ehrmann: Stifter und Stiftsschüler. Poesie, Pädagogik und Politik im 19. Jahrhundert. In: *JASILO* 24 (2017), 85–103 sowie mit Schwerpunkt auf die Techniken des Messens Deborah R. Coen: *Climate in Motion. Science, Empire, and the Problem of Scale*. Chicago u. London: Chicago UP 2018.

geraten;³⁹ einzigartig, weil die deutsche Figuration (auch im Hinblick auf die Geschichte der Literatur und des Romans) bemerkenswert ungleichzeitig ist. Als politische Reaktion auf die Französische Revolution, die Niederlage gegen Napoleon und die Befreiungskriege wird der Möglichkeitsraum von Freiheit hier symbolisch und imaginär ausgelotet⁴⁰ – und zeitigt bald reale Konsequenzen, was an der Planung der Berliner Universität (1809) durch Wilhelm von Humboldt (1767–1835) deutlich wird.⁴¹

Humboldts Konzept der Universität greift neben bestimmten Aussage-mustern im Diskurs um Muße und Müßiggang auch auf wissenschaftliche Habitusformen zurück, die ich in den frühneuzeitlichen Quellen analysiere. Jedoch sind bei Humboldt freie Zeiten nicht mehr zwingend berufs- oder standesspezifisch. Sie gehören weder Wissenschaftlern noch Künstlern noch Klerikern noch Adligen. Es ist eher von einer *Demokratisierung der Muße* zu sprechen, die von den Disziplinierungstendenzen der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts, aber auch den wissenschaftlichen Professionalisierungsprozessen des 19. Jahrhunderts abweicht. Man erkennt in bildungsfähigen Individuen eine Ressource sozialer Transformation. Die utopischen Momente der Bildungsreform hat Jens Uwe Hohendahl kritisch gewürdigt. Er zeigt, dass in der preußischen Bildungsreform Utopie und Institution sich nahe gewesen seien wie beinahe nirgendwo sonst.⁴² Und der Bildungsroman, verstanden als

39 Es wird vorliegend ein wiederkehrendes Thema sein: Nicht die Festlegung auf Muße oder Müßiggang, auf Nichtarbeit oder Melancholie wird den Transformationen der freien Zeit um 1800 gerecht, da sie sich terminologisch stets auf mehrere Konzepte beziehen. Es bedarf vielmehr eines Oberbegriffs wie den der freien Zeiten, der bereits durch verschiedene Wissensbereiche zirkulierte, mag er heute auch eher auf die Ökonomie festgelegt sein. Ähnlich argumentiert in diesem terminologischen Punkt auch Gregor Ritschel: *Freie Zeit. Eine politische Idee von der Antike bis zur Digitalisierung*. Bielefeld: transcript 2021.

40 Und er wird an die Nation gekoppelt, sodass der dichterischen Phantasie etwa in der romantischen Theorie des Epos ein Anteil an der Nationenbildung zugesprochen wird; vgl. Verf.: Über Interpretation, Überinterpretation. Friedrich Schlegels Camões-Interpretation und ihre Folgen. In: *Athenäum. Jahrbuch der Friedrich-Schlegel Gesellschaft* 29 (2021), 81–115.

41 Eine zwar kurze, aber überaus lesenswerte ideengeschichtliche Publikation zu einem der Orte dieser Freiheit stellt dar: Peter Neumann: *Jena 1800. Die Republik der freien Geister*. Berlin: Siedler 2018. Zur Ambivalenz von Bildung und Berliner Universität vgl. Jürgen Fohrmann u. Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jh.* Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994.

42 Hohendahl: *Reform als Utopie*; vgl. dagegen die Aufsätze in Mitchell G. Ash (Hg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böhlau 1999 sowie Ludwig von Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989, der die Herausbildung der berufsständisch organisierten, zunächst preußischen, dann reichsdeutschen Gesellschaft

ein Ausloten einer personalen Zeitutopie, ist nicht von ungefähr eine imaginäre Konkretisierung dessen, was man sich im modernisierten Bildungssystem erhoffte: die kontingente Entwicklung durchschnittlicher Individuen und ihrer Eigenkräfte und Hervorbringungen, die, wie zweitrangig auch immer, zum Vorankommen des sozialen Ganzen beitragen. Nachdem die symbolische und die reale Ebene des primären Untersuchungszeitraums Beachtung erfahren haben, beende ich den ersten Teil der Studie, wie angedeutet, indem ich drei Schlaglichter auf die frühe Moderne werfe, die pädagogischen Kreativitätsszenen der Frühpädagogik präsentiere und aus ihrer Analyse die zentralen Konzepte der Studie entwickle (Kap. 1.2–1.4).

Der zweite Teil der Studie setzt das begriffliche Instrumentarium in Interpretationen kanonisierter Bildungsromane von Goethe bis Stifter ein. Hierfür wird in Kapitel 2.1 der zentrale Untersuchungsgegenstand über vier Zugänge etabliert. Zunächst konzentriere ich mich auf die Semantik von Bildung um 1800 und damit auf ein historisch betrachtet hochanschlussfähiges, zugleich modernes wie modernekritisches Konzept, mit dem man einerseits Differenzierungsforderungen nachgeben und andererseits Entdifferenzierungswünschen entsprechen konnte (Abschn. 2.1.1).⁴³ Es eignete sich im deutschsprachigen ideengeschichtlichen Kontext von Humanitätsphilosophie, Idealismus und Romantik und in der Reaktion auf die Französische Revolution zur Modellierung individueller Selbstreferenzialisierung und Selbstsynchronisierung, also zur symbolischen Einhegung des freien Lernens und Ausführens von Kulturtechniken. Sodann stehen Vorläufergenres im Zentrum (Abschn. 2.1.2). Im Erziehungsroman von Anschauungspädagogik und Philanthropismus, Rousseaus *Émile* und Campes *Robinson der Jüngere*, zeichnet sich in der Modellierung von Kreativitätsszenen das angedeutete Defizit ab, dass die Texte die Freiheit ihrer Protagonisten zwar durch theatralische, erzählerische und imaginäre Steuerung geplant zu entfalten suchen, aber keine Selbstreferenzialität veranschaulichen. Sie sind weder in der Lage,

kritisch fokussiert. Bildung wird zum Distinktionsmerkmal, dessen Aneignung (etwa in preußischen Gymnasien) eher zeitraubend als zeitschaffend, eher disziplinierend als individualisierend ist.

- 43 Zur Ambivalenz von Bildung vgl. vorab etwa Reinhart Koselleck: *Einleitung. Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: ders. (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Teil II: *Bildungsgüter und Bildungswissen*. Stuttgart: Metzler 1990, 11–46; Niklas Luhmann: Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd. 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981, 105–194 sowie Wilhelm Voßkamp: Einleitung: ‚Bildung‘ als Synthese. In: Fohrmann u. ders.: *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*, 15–24.

autonome humane Entwicklung darzustellen, noch die formale Freiheit des Literarischen, seine Polysemie und Fiktionalität, zu reflektieren. Insbesondere im Vergleich der erziehungswissenschaftlich orientierten Robinsonaden der Aufklärung von Campe und Wezel fällt auf, dass beide das Genre Robinsonade zwar nutzen, um eine abgeschiedene Insel mit ihrer Eigenzeit als Ort zur Erprobung von Strategien freier Zeit zu modellieren, und den Rezipienten so einladen, Rückschlüsse auf sich zu ziehen. Das Problem freier Zeiten können sie jedoch nicht lösen. Wezel etwa stärkt die reflexive Fähigkeit der Rezipienten, ohne eine progressive Erzählung anzubieten, in der sich Verstand und Sinnlichkeit oder Individuum und Kollektiv entwickeln und finden könnten. Literatur dient ihm der Darstellung einer skeptischen Anthropologie, die freie Verläufe zur Verbesserung bzw. eine ‚Zeitutopie‘ ausschließt.⁴⁴

Der nächste Zugang konzentriert sich auf die historische Romantheorie (Abschn. 2.1.3). In den theoretischen Betrachtungen, die zeitgleich mit ihrem Gegenstand entstehen – ich werde sie an Texten von Christian Friedrich von Blanckenburg (1744–1796), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831), Karl Morgenstern (1770–1852) und Friedrich Schlegel (1772–1829) skizzieren –, besetzt zum einen der Aspekt der ‚Inneren Geschichte‘ sukzessive das Zentrum der Theoriebildung. Zum anderen wird die innere Bildung des Helden um die Bildung des Lesers und die anthropologische um die ästhetische und moralische Selbstformierung ergänzt. Autonomie, die als Darstellungsproblem im Erziehungsroman das Individuum betrifft, weitet sich auf den freien Gebrauch der Darstellungsmittel aus. Die Praktiken des Schreibens (von der Materialfindung, -verwendung, -übertragung und -korrektur zum Publizieren, Kommentieren, Kritisieren) geraten in den Text und werden dort in Kreativitätsszenen und Kreativitäts-Szenen gespiegelt. Die Ausmodellierung dieser Praktiken und ihrer Resultate ergänzt die anthropologische und philosophische Dimension der Thematisierung von autoregulativen Prozessen. Im Bildungsroman entstehen so sukzessive weitere Ebenen der Thematisierung selbstreferenzieller Prozesse. Diese Ebenen, inhaltliche, formale, werkgenetische, biographische, subjektive, kollektive usw. usf., können konvergieren und harmonisieren, sie können aber auch divergieren. Und es ist die Differenzierung dieser Ebenen und die Thematisierung möglicher Synthesen und Harmonisierungen, aber auch das Ausmalen zahlreichen Gefahren der Desintegration und Disharmonie, die die Gattungsgeschichte des Bildungsromans prägen und

44 Vgl. zur Unterscheidung von Raum- und Zeitutopie Wilhelm Voßkamp: „Fortschreitende Vollkommenheit“: Der Übergang von der Raum- zur Zeitutopie. In: ders.: *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2018, 135–149.

seine Forschungsgeschichte beschäftigen wird. Bereits die frühen Arbeiten zu *Wilhelm Meisters Lehrjahre* sind sich uneinig darüber, ob der Roman nun eine Synthese von Individuum und Kollektiv, Bürgertum und Adel konzipiert oder nicht, ob er verbindend oder desintegrierend wirkt, ob er Harmonien schafft oder Abgrenzungen betont – etwa zwischen der symbolischen Ebene, auf der sich die (Sprach-)Kunst bewegt, und der sozialen Ordnung, die durch die Turmgesellschaft repräsentiert wird.⁴⁵ Auf den Aspekt der Thematisierung möglicher Harmonie wird häufig einzugehen sein.⁴⁶ In der historischen Romantheorie zeigen sich bereits früh diverse Ansichten, wie Synthese gedacht werden kann: sei es als progressive Verwandlung der Gesellschaft (Fr. Schlegel), als Akzeptanz frustrierender Verhältnisse (Hegel) oder als Orientierung am sittlichen Einzelnen (Morgenstern).⁴⁷ Sinnvoller als die Bevorzugung einer dieser Möglichkeiten wird sich in der Folge sowohl in der semantischen, gattungsgeschichtlichen und -theoretischen Herleitung des Bildungsromans als auch in der exegetischen Anwendung des Kategorienapparats in den exemplarischen Analysen im Untersuchungsteil eine Betrachtungsweise des Bildungsromans erweisen, die in dieser literarischen Form die Multiplikation von Verzeitlichungsprozessen bzw. Temporalisierungsebenen und die Darstellung und Problematisierung von narrativen Synthesen zwischen den Ebenen erkennt: Der Bildungsroman ist weder harmonisch noch desintegrativ, sondern eine Form, die zur Betrachtung sozialer, kultureller, generischer, individueller usw. (Selbst-)Formierungsprozesse, zur Reflexion ihrer möglichen

45 Vgl. hierzu die älteren Arbeiten von Karl Schlechta: *Goethes ‚Wilhelm Meister‘*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1953; Kurt May: ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘, ein Bildungsroman? In: *DVjs* 31 (1957), 1–37 und Klaus-Dieter Sorg: *Gebrochene Teleologie: Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann*. Heidelberg: Winter 1983. Vgl. zum ‚Transzendentalroman‘ der Goethezeit ferner Manfred Engel: *Der Roman der Goethe-Zeit*. Bd. 1: *Anfänge in Klassik und Frühromantik: Transzendente Geschichten*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1993 (= Germanistische Abhandlungen, 71).

46 Vgl. Voßkamp: *‚Bildung‘ als Synthese*, der die Diffusität des Bildungskonzepts differenziert herausstellt und insbesondere den Aspekt möglicher Synthese unterstreicht und auch auf den Bildungsroman bezieht.

47 Morgenstern präferiert Maximilian Klinger gegenüber Goethe. In der Tendenz, anhand von Text und Autor ethische Vorbilder zu gewinnen, die ein Neuphilologe der Nation darlegt, greift Morgenstern der an Goethe orientierten Neugermanistik ‚um 1900‘ vor. Vgl. zum Männlichkeitskonzept Morgensterns Marius Reisener: Phantom-Genre und Phantom-Gender. Geschlecht in Karl Morgensterns ‚Ueber das Wesen des Bildungsromans‘ (1819/20). In: *Weimarer Beiträge* 66.3 (2020), 367–385; vgl. zur Transformation der Germanistik in eine Schulung an der außergewöhnlichen Persönlichkeit Holger Dainat: Von der Neueren deutschen Literaturgeschichte zur Literaturwissenschaft. Die Fachentwicklung von 1890 bis 1913/14. In: Fohrmann u. Voßkamp: *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*, 494–537.

Zusammenführung und ihres potenziellen Auseinandergleitens einlädt.⁴⁸ Der Bildungsroman stellt nicht zwingend letztgültige Synthesen dar. Seine genuine Leistung besteht vielmehr darin, die Ebenen, die er synthetisieren könnte, zu differenzieren und etwaige von ihm produzierte Synthesen zu relativieren, zu dynamisieren oder mit anderen Optionen zu kontrastieren. Er lässt so über mögliche Synthesen nachdenken.

Neben diesen Wegen – über die Semantik und soziostrukturelle Bedeutung von Bildung um 1800, verwandte Gattungen und die historische Romantheorie – werde ich einen vierten Weg einschlagen: die Bildungsromanforschung (Abschn. 2.1.4). Hier dominierte lange Zeit die Diskussion über die synthetisierende oder desintegrierende Gestalt des Genres. Dabei konzentriere ich mich auf wenige Studien, die sich für die Thesenbildung als hilfreich erwiesen haben. Zum einen vermag sich der klassische Bildungsroman sozialer, ideengeschichtlicher und politischer Transformationen anzunehmen, die Schrecken wie Wunsch, weiße, junge, bürgerliche und männliche Individuen freisetzen, indem er diese Jünglinge als normale Figuren zeichnet, die die Jugend als Phase größter Gefährdung und Kontingenz abschließen – das ist die These von Franco Moretti.⁴⁹ Zum anderen entsteht, allgemeiner gesprochen, eine Kopplung zwischen der Formierung individuellen Lebens und der freien Entfaltung ästhetischer Formen – das ist eine der Thesen, die Rüdiger Campe in der Auseinandersetzung mit den Romantheorien Friedrich Schlegels und Georg Lukács' entwickelt.⁵⁰ Der klassische Bildungsroman, so lässt sich die Argumentation der beiden Studien gegenstandsbezogen resümieren, ist einerseits ein Genre, in dem inhaltlich nicht-exzellente Individuen freie Zeit

48 Diese Ambivalenz ist schon früh thematisiert worden, etwa von Martin Swales: Utopie und Bildungsroman. In: Voßkamp (Hg.): *Utopieforschung*, 218–226 und in den letzten Jahrzehnten von Thomas Wegmann: *Tauschverhältnisse. Zur Ökonomie des Literarischen und zum Ökonomischen in der Literatur von Gellert bis Goethe*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2002 (= Epistemata Literaturwissenschaft, Bd. 386), 187–215.

49 Franco Moretti: *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture* [1987]. London: Verso 2000. Diese Beobachtung wird auch durch die genderorientierte Literaturwissenschaft bestätigt: Susanne Balmer hat in ihrer Studie zum weiblichen Entwicklungsroman (2011) den Begriff Entwicklungs- dem Bildungsroman im Hinblick auf Texte von Autorinnen wie Friederike Helene Unger, Johanna Schopenhauer vorgezogen. Der Bildungsroman sei wegen der „teleologische[n] Prägung des Begriffs für ‚weibliche‘ Entwicklungsgeschichten [...] besonders unpassend, da ‚weibliche Bestimmung‘ und ‚weibliche‘ Individuierung im bürgerlichen Geschlechterdiskurs als Gegensätze konzipiert werden“. Susanne Balmer: *Der weibliche Entwicklungsroman. Individuelle Lebensentwürfe im bürgerlichen Zeitalter*. Köln, Weimar u. Wien: Böhlau 2011, 15.

50 Rüdiger Campe: *Form und Leben in der Theorie des Romans*. In: Armen Avanessian, Winfried Menninghaus u. Jan Völker (Hg.): *Vita aesthetica. Szenarien ästhetischer Lebendigkeit*. Zürich u. Berlin: diaphanes 2009, 193–211.

erhalten und über kreative Applikation von Kulturtechniken Selbststeuerung zu lernen versuchen (und oft scheitern); andererseits handelt es sich um einen Prozess des Erzählens, in dem die formale Gestaltung in ergänzender, korrigierender Weise zu seinem Inhalt (den freien Zeiten von zumeist weißen, jungen, bürgerlichen, männlichen Individuen) treten kann. Die autonome ästhetische Formierung kann die des Lebens thematisieren, problematisieren und ergänzen, z. B. indem sie Irrtümer wundersam kanalisiert (Goethe), wahrscheinliche negative Entwicklungen durch unglaubliche Geschehnisse abwendet (Wieland), unwahrscheinliche positive Entwicklungen durch die Verlagerung in fantastische Welten realisiert und dabei das Normale romantisiert (Novalis). Sie kann zwei abweichende Bildungsgänge gestalten (Jean Paul, Hoffmann), alte Formen der begrenzten Entgrenzung aktivieren (Eichendorff) und Fehlentwicklungen in Analepsen auslagern (Stifter).

Der Bildungsroman wird im Anschluss also als eine Form zu betrachten sein, die in narrativen Experimenten Temporalisierungsebenen (insbesondere und zunächst individuelle und kollektive, dann zunehmend werkbezogene) differenziert und auf ihre Synchronisierungschancen hin auslotet. Im Bildungsroman verbinden sich, sofern man auf die Verwendung freier Zeiten achtet, subjekttheoretische, gesellschaftliche, gattungsgeschichtliche und ästhetische Faktoren. Gleichzeitig eröffnet die Affirmation von Autonomie neue Darstellungs- und Problematisierungsebenen (etwa praxeologische). Es handelt sich mithin um eine Gattung, die Singularität darstellt und sich zugleich formal singularisiert – was aber auch bedeutet, dass die Provokation formaler und die Persiflage scheinbarer Originalität als Konstituenten des Bildungsromans gelten können. Die methodischen Gewinne, die aus der Definition des gattungstypologischen Kerns in der Differenzierung von autoregulativen Prozessen und der Thematisierung ihrer Syntheseoptionen *und* Fragmentierungsrisiken resultieren, werden dabei nicht nur im Hinblick auf die Forschungsdiskussion deutlich, deren ältere Stränge sich für meine Fragestellung als überholt herausstellen und folglich hier auch nicht mehr rekonstruiert werden.⁵¹ Sie werden auch in der Korpuswahl evident. Aufgrund des zentralen Konnexes der Vervielfältigung der Ebenen und der Problematisierung ihrer Zusammenführung stellen Überbietungen und Parodien in der

51 Die einschlägigen Kompendien geben über die älteren Diskussionen Auskunft und verabschieden sie mit anderen Akzentuierungen, wobei Rolf Selbmann eine Abkehr vom Bildungsroman zur Bildungsgeschichte vorschlägt und Ortrud Gutjahr auf interkulturelle und geschlechtsspezifische Komponenten im Bildungsroman der Gegenwart hinweist: Rolf Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*. 2. Auflage. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994, 7–26; Ortrud Gutjahr: *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt: WBG 2007, 15–25, 62–73.

Gattungsgeschichte nämlich nicht die Ausnahme, sondern die Regel dar: Vor allem in ihrer modifizierenden Wiederholung machen sie Goethes Roman, wo formale und inhaltliche Bildungsgeschichte *scheinbar* beispielhaft harmonisieren, zum Muster.⁵² Er ist Prototyp, weil er diverse neue Ebenen der Eigenverzeitlichung entwickelt und deren potenzielle Synchronisierung thematisiert.

Dieser formalästhetische Gesichtspunkt lässt sich durch weitere Beobachtungsweisen bestätigen. Aus Sicht der Bourdieu'schen Kulturosoziologie begründet sich, wie Norbert Christian Wolf zeigt,⁵³ die heterogene Genrebildung durch die Notwendigkeit, sich auf den konsekrierten Prototyp zu berufen und ihn innovativ zu 'übertreffen'. Die Romane in *Wilhelm-Meister-Nachfolge* können und müssen einem Distinktionsanspruch nachgehen, dessen Erfüllung es erleichtert, sich auf dem literarischen Feld mit einem originellen Beitrag zu positionieren.⁵⁴ Das Unterscheidungsvermögen der Autoren, das sich in diesem Genre aus dem angesprochenen gattungstypologischen Grund leichter als in anderen Genres entfalten kann, führt im Hinblick auf die Kopplung von dargestellter Kreativität und darstellender Kreativität zu Texten, die diesen Unterschied z. B. durch eine Überbietung harmonischer Momente (Novalis) nivellieren oder die vollständige Trennung von Diegese und fingierter Werkgenese, von inhaltlicher und formaler Bildung (Brentano, Hoffmann) erproben. Ob Parodie oder Pastiche, innovative Überbietung oder epigonale Anverwandlung, stets zeigen sich die Differenzen bei den Romanen in der *Wilhelm-Meister-Nachfolge* in besonders drastischer Weise in der Poetik freier Zeiten. Dies ist im Übrigen auch der Fall bei einem Text, den Till Breyer zu Recht als kollektiven Bildungsroman und Parodie des Genres gelesen hat: Karl

52 Jedoch wäre es naiv, Goethes *Wilhelm Meister* nur auf eine harmonische Synthese oder nur auf eine Verlustgeschichte und Deformation festlegen zu wollen. Mit Thomas Wegmann ist dagegen eine „doppelte Buchführung“ zu erkennen, in der sich Ereignisse als Verlust und Gewinn eintragen. Thomas Wegmann: ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘, die Arbeit am Selbst und die doppelte Buchführung. In: Iuditha Balint, Miriam Albracht u. Frank Weiher (Hg.): *Goethe und die Arbeit*. München: Fink 2018, 97–119.

53 Vgl. Norbert Christian Wolf: „Göthe wird und muß übertroffen werden“. Novalis' Heinrich von Ofterdingen und die Genrebegründung durch ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘. In: Elisabeth Böhm u. Katrin Dennerlein (Hg.): *Der Bildungsroman im literarischen Feld. Neue Perspektiven auf eine Gattung*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2016 (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, 144), 55–106.

54 In meinem Korpus wird es auf maximal kanonisierte Gattungsvertreter hinauslaufen, die in ihren Abweichungen dazu beitragen, den Problemgehalt der Gattung zu potenzieren. Den schon früh entstandenen trivialen, populären, ähnlichen Romanen widmet eine glänzende Analyse: Georg Stanitzek: Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur. Zur Frühgeschichte des deutschen ‚Bildungsromans‘. In: *DVjs* 62 (1988), 416–450.

Marx' (1818–1883) und Friedrich Engels' (1820–1895) *Das Kapital* (1867).⁵⁵ Auf Breyers Aufsatz werde ich auch deshalb genauer eingehen, weil Marx in den *Grundrissen zur Kritik der politischen Ökonomie* (1857/1858) eine Utopie freier Zeit skizziert, in der sich die Expansion freier Zeiten auf das Proletariat in dem Moment ausdehnt, in dem realistische Bildungsromane die Aushöhlung der Gattung bzw. dessen transformative Aktualisierung durch die Ergänzung kollektiver Verzeitlichungsmuster realisieren.⁵⁶

In der Geschichte des Bildungsromans, in der Kreativitätsszenen genre-spezifische Relevanz besitzen, steht also nicht nur die fiktive Formung exemplarischen Lebens, die Biographie des Protagonisten im Fokus, sondern auch die Übernahme, Korrelation, Spiegelung, Vollendung, Transgression der inhaltlichen Prozesse in die Gestalt (und die Gestaltung) des Romans, wobei formal-ästhetische und soziologische Faktoren die Gattungsentwicklung forcieren. Was beim Erziehungsroman zu beobachten sein wird – dass die Kreativität den erzählerischen Umgang mit der ‚histoire‘ gerade dort ‚infizieren‘ kann, wo Kreativität inhaltlich begrenzt und reguliert werden soll –, gilt auch für den Bildungsroman, wenngleich hier der autonomieästhetische und subjekt-philosophische Hang zur autonomen Entfaltung radikalere Ergebnisse legitimiert. Der epistemisch plausible affirmative Umgang mit Kontingenz und Autonomie ermöglicht überhaupt erst die Gattungsentwicklung und schlägt sich in neuen Gattungsvertretern nieder. Der Bildungsroman ist aufgrund seiner wissenschaftlichen Funktion als Medium der Entfaltung und Differenzierung von Selbstreferenzialität bereits nicht auf ein Modell, sondern auf immer weitere Differenzierungen festgelegt. In dieser Betrachtungsweise wird sich noch die schärfste Bildungsromanparodie, etwa Hoffmanns oder Schalanskys, als Bildungsroman erweisen. Zugleich ruft das Genre durchaus formale Regulierungen auf den Plan. Bildungsromane zeigen nicht nur

55 Till Breyer: Lehrjahre des Kapitals. Marx und das Ende des Bildungsromans. In: Michael Bies u. Elisabetta Mengaldo (Hg.): *Marx konkret. Poetik und Ästhetik des Kapitals*. Göttingen: Wallstein 2020, 199–218.

56 Es ist eine Utopie, geschrieben im Jahr 1857 – das nicht nur das Jahr einer globalen Wirtschaftskrise ist, sondern auch das Jahr, in dem Baudelaires *Les Fleurs du Mal*, Flauberts *Madame Bovary* und Stifters *Nachsommer* erscheinen. Während es in Stifters Roman, wie angedeutet, sofern man seine Schriften als Schulinspektor hinzuzieht, auch um das Verhältnis von Bildungsmasse und Muße geht, markieren die Texte der Franzosen den Beginn der literarischen Moderne, in der Kreativität nicht mehr auf der Gegenstands-, sondern auf der Darstellungsebene relevant wird. Nichts könnte mehr mit der Durchschnittlichkeit einer Emma Bovary oder eines Frédéric Moreau kontrastieren als die auf die Formexperimente Mallarmés oder Apollinaires vorausweisende Poetik Baudelaires. Vgl. hier Wolfgang Matz: 1857. *Flaubert, Baudelaire, Stifter. Die Entdeckung der modernen Literatur*. Göttingen: Wallstein 2007.

Entgrenzungen der Kreativitätsszene zur (fiktiven oder realen) Kreativitäts-Szene. In der Geschichte des Bildungsromans finden sich vielmehr zahlreiche Beispiele für *werkpolitische* Neubearbeitungen.⁵⁷ Überdurchschnittlich viele Bildungsromane stellen Lebensprojekte ihrer Verfasser dar, die entweder zu ergänzenden Texten (Goethe) oder aber zu Varianten (Mörike, Keller) geführt haben.

Den werkpolitischen Aspekt werde ich u. a. an Christoph Martin Wielands (1733–1813) philosophischem Roman *Geschichte des Agathon* (1766/1767/1773/1794) thematisieren (Kap. 2.2). Ich werde die *Agathon*-Stufen bis zum Gespräch von *Agathon und Hippias* (1800) im Elysium als literarische Entfaltung des Problems freier Zeiten lesen, das sich schon in Wielands satirischem Roman *Don Sylvio von Rosalava* (1764) stellt. Durch den Aufschub der temporären Autonomie Agathons durch abenteuerliche Verwicklungen und ihre Positionierung am Ende des Berufslebens (in der Tarent-Episode) und nach dem Ableben (im *Elysium*) wird die Schwierigkeit jedoch nicht behoben. Vielmehr erscheint Muße bei Wieland als gefährliches Gut, das man nur herausragenden und erfahrenen Individuen zumuten kann.

Goethes Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (Kap. 2.3) verfährt anders. Die Freistunden des Wilhelm Meister sind es *wert*, erzählt zu werden, was umso interessanter ist, weil sie in dem ersten überlieferten Entwurf der *Theatralischen Sendung des Wilhelm Meister* nicht vorkommen (Abschn. 2.3.1). In Goethes *Ur-Meister* wird dagegen der moralisch verwerfliche Müßiggang des Meister-Vaters verächtlich gemacht. Der Bildungsromanprototyp Goethes entsteht durch die Entwicklung neuer Ebenen der freien Gestaltung und der Selbstgestaltung in freier Zeit, bei der ein Einfluss von Karl Philipp Moritz (1756–1793) zu vermuten ist. Dem psychologischen Roman *Anton Reiser* (1785/1786/1790) und der Erfahrungsseelenkunde ist ein Abschnitt gewidmet (Abschn. 2.3.2), da Goethe wie die Erfahrungsseelenkunde (einen) jedermann fokussiert. Jedoch relativiert er die inhaltliche Bedeutung der freien Zeit seines mediokren Protagonisten, die ja der Koevolution von Wilhelms Biographie und der Institution Turmgesellschaft dient, im Vergleich des banalen inhaltlichen Gelingens mit der Gediegenheit des autonomen (Sprach-)Kunstwerks. Sein klassischer Bildungsroman entsteht im Genregeflecht von satirischem, philosophischem und psychologischem Roman als Form, die Probleme (z. B. die Diskrepanz von individueller und kollektiver Verzeitlichung) markiert, ohne sie lebensweltlich zu lösen. Einzig im arkanen Feld der Kunst und Kultur, das ein

57 Steffen Martus: *Werkpolitik. Zur Literaturgeschichte kritischer Kommunikation vom 17. bis ins 20. Jahrhundert mit Studien zu Klopstock, Tieck, Goethe und George*. Berlin u. New York: De Gruyter 2007 (= Historia Hermeneutica, Series Studia, 3).

Meister der Inszenierung wie der Oheim in den *Bekenntnissen der Schöne Seele* aus Anlass eines Hochzeitfestes kurzzeitig begehbar macht, ist eine erfüllende Synthese momentan möglich (Abschn. 2.3.5).

Eine solche Trennung von Kunst und Leben ist bekanntlich nicht die Sache der Romantik (Kap. 2.4). In der Romantik treten denn auch die Kreativitätsszenen der Bildungsromane über den (fiktiven) Buchrand hinaus, Kreativitätsszenen simulierend. Der dargestellte, (imaginär) Papier gewordene, gedruckte fiktive Lebenslauf kann fortgesetzt, aber auch überschritten, zerschnitten, neu geordnet werden oder gar in Vergessenheit geraten: Die Kreativität kann sich Bahn brechen, indem sie die eigene Form überschreitet. Handlung und Medium können in Widerspruch geraten. An den romantischen Bildungsromanen wird ablesbar, dass sich autoreferenzielle Prozesse bzw. deren Darstellung von der lebendigen Gestalt, der Fokussierung auf die Figur befreien. Wo die Trennung von formaler Gestaltung und inhaltlicher Bildung problematisiert wird, ist eine Abgrenzung vom Goethe'schen Romantypus bzw. von dessen Rezeption zu erkennen: Bildungs- und Künstlerromane der Romantik tendieren dazu, die exemplarische Biographie durch eine Extension oder Suspension freier Zeit aufzubrechen: sei es, indem sie wie in *Heinrich von Ofterdingen* (1800/1802) von Novalis (1772–1801) ontologische wie generische Wechsel (in Märchen und Mythos) vollziehen (Abschn. 2.4.1); sei es, indem sie wie in *Godwi* (1800/1801) von Clemens Brentano (1778–1842) oder Hoffmanns *Kater Murr* die Grenzen des darstellenden und dargestellten Daseins überschreiten (Abschn. 2.4.3 u. 2.4.5). Die Romantik macht aber nicht nur die verheißungsvolle künstlerische Tätigkeit in freier Zeit zum Menschenrecht. Sie reflektiert daran die Gefahren der Desintegration. Ihre Texte zeigen zum einen die Grenzen der hypertrophen dargestellten und darstellerischen Subjektivität – man denke an Godwis (und Brentanos) wüstes Treiben oder an Roquairols Ende in Jean Pauls (1763–1825) Weimarer Roman *Titan* (1800–1803) (Abschn. 2.4.4). Zum anderen bestärken Romantiker wie Joseph von Eichendorff (1788–1857) in *Ahnung und Gegenwart* (1815) die Bedeutung der Religion als ein Gegenmodell (Abschn. 2.4.6).⁵⁸

58 Hier werden sich im Ausblick einige Parallelen zu Bildungsromanen der Gegenwartsliteratur ergeben, in denen die Bildungsgeschichte des Autors bzw. der Autorin in die Gestaltung des Bildungsromans bis zu dessen typographischer Gestaltung reicht und es im Aufbrechen einiger zur Bestätigung eines anderen Genremusters, nämlich zu Synchronisierungen von individueller Biographie, kollektiver Geschichte und Gattungsgeschichte kommt (vgl. Kap. 3.2).

Dass in der Restaurationszeit kaum einschlägige Bildungsromane entstehen – die Schlagwörter sind hier Entsagung,⁵⁹ Zerrissenheit,⁶⁰ Rückzug, Tendenz –, lässt es angemessen erscheinen, von einem *Interludium* zu sprechen (Kap. 2.5). Es gibt gleichwohl eine Reihe signifikanter Veränderungen in kultureller, sozialer, medialer, technischer wie literarischer Hinsicht, die sich auf die Poetik freier Zeiten klassischer und romantischer Bildungsromane beziehen lassen und an denen deutlich wird, dass die Bildungsideologie und ihre Synchronisierungshoffnungen obsolet wirken. Ich begrenze mich hierbei auf die Aspekte Komplexität, Kommunikation und Klasse. Den politischen Rückordnungsbestrebungen der Restauration laufen die Zunahme sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Komplexität und die expandierte und beschleunigte Kommunikation durch andere Medientypen, insbesondere die Presse, entgegen. Diese Tendenzen lassen auch ältere Synthetisierungsstrategien unwirksam erscheinen. Zudem sind die Voraussetzungen für eine utopische Modifikation des Bestehenden durch individuelle oder organisierte Bildung angesichts der Beharrungskräfte des Ancien Régime und der teils kleinteiligen Zensur nicht nur im Metternich-System schlecht. Gleichzeitig verschärft sich das soziale Elend in den frühen Phasen der Industrialisierung. Im Hinblick auf die Literatur als soziale Praxis lässt sich deren Professionalisierung als Teilbereich eines immer stärker kommerzialisierten Feldes verzeichnen und ferner eine stärkere Institutionalisierung der Erziehung und der Philologie beobachten.⁶¹ Die Narrative von den herausgehobenen Individuen der Jahrhundertwendezeit verlieren dabei nicht nur angesichts eines zunehmend anonymisierten und nach kapitalistischen Prinzipien organisierten Kunstmarktes an Faszinations- und Überzeugungskraft. Diese Veränderungen lassen sich vielmehr auch durch das Dilemma des Bildungssystems erklären, das bei gleichzeitiger politischer Rückentwicklung einen zu großen Output hat. In den 1820er und 1830er Jahren tritt die erste „Akademikerschwemme“⁶²

59 Prominent in Johann Wolfgang Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre. Die Entsagenden* (MA 17).

60 Vgl. zur Zerrissenheit Friedrich Sengle: *Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815–1848*, Bd. 1. Stuttgart: Metzler 1971, 1–33.

61 Vgl. zur Herausbildung des Gymnasialwesens Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*, 158–179.

62 Vgl. Olaf Briesse: Akademikerschwemme. Junghegelianismus als Jugendbewegung. In: Lars Lambrecht (Hg.): *Umstürzende Gedanken – Radikale Theorie im Umfeld der 48er Revolution*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2013, 123–141. Vgl. hierzu die ausgezeichnete Biographie von Michael Heinrich: *Karl Marx und die Geburt der modernen Gesellschaft*. Bd. 1: *Biographie und Werkentwicklung: 1818–1841*. Göttingen: Schmetterling 2018, der ich viele Anregungen, so auch den Hinweis auf Brieses Aufsatz, verdanke. Vgl. auch Friedeburg: *Bildungsreform*

auf, was nicht zuletzt mit den schwindenden finanziellen Möglichkeiten der Staaten in der Restaurationsära zu tun hat. Diese Intellektuellen suchen oft erfolglos nach Anstellungsmöglichkeiten. Sie können Wege des Rückzugs, der ökonomischen Bestätigung, aber auch der politischen Agitation einschlagen.

An Eduard Mörikes (1804–1875) einzigem Roman *Maler Nolten* (1832) werde ich einige dieser Dilemmata entfalten (Abschn. 2.5.1). Der Text bietet sich zum Einstieg in die Restaurationsepoche an, weil er romantische und klassische Formen aufgreift und deren Obsoleszenz inhaltlich am anonymisierten, arbeitsteiligen Kunstmarkt und an der sozialen Komplexität sowie am Aufkommen neuer Medien zur Schaffung kollektiver Synthese belegt. Die Publizistik ist eines der Felder, auf denen sich neue, schier zahllose Arbeitsmöglichkeiten für diejenigen ergeben, deren Habitus durch Bildungsphilosophie, Idealismus und Romantik geprägt ist. Einige, die sich dort etablieren, beobachten die soziale Verwahrlosung und die Arroganz der Geld- und Funktionseliten und dringen auf die Durchsetzung der Freiheitsidee in allen Schichten der Bevölkerung. Zwei Beispiele sind Heinrich Heine (1797–1856) und Georg Büchner (1813–1837), wobei ich Heines *Französische Zustände* (1831/1832/1833) in den Blick nehme und mich auf Büchners romantik- und adelskritische Komödie *Leonce und Lena* (1836) konzentriere (Abschn. 2.5.2 u. 2.5.3). Die Komödie bilanziert die Semantiken, Mythen und Ideologien der freien Zeit seit der Antike und in der Volkskultur⁶³ und kontrastiert sie inhaltlich mit dem Hunger und Pauperismus der einfachen Bevölkerung und der Langeweile derjenigen, die ‚conspicuous consumption‘⁶⁴ betreiben und ein Übermaß an Zeit haben, ohne sie als erfüllend zu erfahren. Formal zeigt sich der Text dagegen als ein dichtes intertextuelles Gewebe, als ein hochreflexives Fleißprodukt, das künstlerische Aktivität nicht mehr als Tätigkeit in Muße, sondern als bewusstes, professionelles Konstruieren von Effekten erscheinen lässt. Neben der Professionalisierung in der Publizistik lassen sich in Romanen Dynamiken der Professionalisierung des Kunstfeldes und der Privatisierung verzeichnen. Mörikes tiefschwarzer Künstlerroman *Malter Nolten* schließt in seiner kritischen Reflexion des Massengängigen, das eher auf dem Prestige und dem Markennamen des Produzenten als auf dessen Güte basiert, nahtlos an *Kater Murr* an. Allerdings unterstreicht Mörikes Text stärker die Notwendigkeit resignativer

in Deutschland, 163, der nachweist, dass in Preußen bis 1825 ein Fünftel der Planstellen im öffentlichen Dienst gestrichen wurden.

63 Michail Bachtin: *Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur* [1940]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995.

64 Thorstein Veblen: *Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen* [1899]. Übers. von Suzanne Heintz u. Peter von Haselberg. Berlin: Fischer 2007.

Einkehr. Die Tendenzen sind folglich widerläufig, verleihen der Epoche aber ihre Signatur: Flucht ins Innerliche vs. (epigonale) Massenfertigung (Mörike) vs. Konzentration auf soziale Missstände (Büchner), Verlagerung auf Reportagen (Heine, Marx, Engels) und eine Annäherung der literarischen an die normale Arbeit.

Es gibt gute Gründe, eine Arbeit zum Bildungsroman mit einer Interpretation der realistischen Genrevtertreter von Gottfried Keller (1819–1890), Gustav Freytag (1816–1895) und Stifter abzuschließen (Kap. 2.6). Kellers *Der grüne Heinrich* (1854/1855) ist letztlich auch der Desillusionsroman eines jungen republikanischen Schweizers und angehenden Novellisten (Abschn. 2.6.1). *Soll und Haben* (1855) betreibt die Abkehr und Ersetzung der bürgerlichen Bildungs- durch eine nationalistische Arbeitsideologie (Abschn. 2.6.2). Der *Nachsommer* ist dagegen eine abgründige Idylle, die in der Restauration des Gewesenen nochmals das utopische neuhumanistische Menschenbild als Korrektiv gegen die Zivilisation aufbringt, zugleich aber zeitlich distanziert (Abschn. 2.6.3). Alle drei Romane bringen die kollektive Verzeitlichung als Faktor ins Spiel: sei es, weil sie auf Arbeitsteilung (Keller), das Volk (Freytag) oder die Differenz von Eliten- und Volksbildung (Stifter) eingehen. Wenig erstaunlich, korrespondiert dem Ende des klassischen Bildungsromans um 1850 die Universalisierung und Demokratisierung der freien Zeit durch die Ökonomie. Mit Breyers Marx-Lektüre kann man im *Kapital* den Versuch eines ökonomischen Bildungsromans eines Kollektivs erkennen, in dem individuelle, soziostrukturelle und kulturelle Entwicklungen utopisch konvergieren. In Marx' *Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie* und im *Kapital* wird überdies ein klassen- und altersgruppenübergreifendes Modell freier Zeiten entworfen, das mit dem individualistischen Bildungsgedanken unvereinbar ist und erst in der Gegenwart der Kreativgesellschaft mit ihren sich selbst optimierenden Subjekten wieder relevant zu werden scheint. Kein Wunder, dass die reformorientierte Frühpädagogik, die die Universalisierung der freien Zeit vollendet, zunächst nicht auf die Erziehung bürgerlicher Kinder zielte: Sowohl die Waldorf- als auch die Montessori-Pädagogik wurden anfangs an den Kindern von Armen und Arbeitern angewandt. An ihnen gelangt eine Bewegung der ‚longue durée‘ zum Abschluss, während der sich die freie Zeit von der Muße Privilegierter zum Menschenrecht aller bzw. zur Grundlage der Potenzierung von Humanressourcen wandelt.⁶⁵

65 Heutzutage ist die reformistische Frühpädagogik im Lebensstil akademisierter Eltern zumeist erste Wahl für ihre Kinder. Dass sie in der scheinbaren Verteidigung infantiler individueller Kreativität die Privilegien und Zwänge ihres eigenen Habitus reproduzieren, ist von Soziologen beobachtet worden. Diese Reproduktion könnte dann problematisch

Im Übergang zu den Bildungsromaninterpretationen im zweiten Teil möchte ich nun drei Argumentationslinien profilieren: Durch die Analyse des Diskurses freier Zeiten um 1800, einen Ausschnitt der Institutionengeschichte der Universität, die exemplarische Darstellung der frühneuzeitlichen Resemantisierung und Habitualisierung der Muße als aller Methode Voraussetzung sowie das Close Reading erziehungswissenschaftlicher Kreativitätsszenen und Kreativitäts-Szenen soll erstens ein Bewusstsein für die Interdisziplinarität des Gegenstandsbereichs geschaffen und daraus methodische Schlüsse abgeleitet werden. Mit der Wissensfigur der freien Zeiten beschäftigen sich diverse historische Disziplinen (neben der Pädagogik werde ich auf Ästhetik und Ökonomie achten). Weil der Gegenstandsbereich zudem die materiale Kultur und kulturelle Praktiken (z. B. Forschen und Registrieren) umfasst, kann er mit einem historisch-semanticen oder diskursanalytischen Ansatz nicht vollständig erschlossen werden. Zweitens gilt es zu begründen, weshalb es zur Analyse freier Zeiten in kulturellen Texten⁶⁶ einer literaturwissenschaftlichen Expertise bedarf. Die Gründe liegen in der Notwendigkeit, sich vorzustellen, was in freien Zeiten geschieht und welche langfristigen Wirkungen mit kreativen Handlungen verbunden sind, sowie in der Poetik freier Zeiten, durch die sich der Bildungsroman als eine imaginationsgeschichtliche Auslotung, Radikalisierung, Problematisierung und Kontrastierung temporärer Freiheit spezifiziert und ein literarisches Funktionswissen entfaltet. Drittens geht es darum, mögliche Positionsgewinne zu benennen und zu diskutieren, die der germanistischen Neuphilologie aus der Auseinandersetzung mit freien Zeiten und dem Bildungsroman erwachsen. Die Frage nach dem Nutzen der Untersuchung und ihrer Ergebnisse für das Fach ist für eine Habilitationsschrift unumgänglich. Daher füge ich an den historischen Teil einen Ausblick hinzu, der die Thematik im Rekurs auf Krisendiskurse und programmatische Schriften der Humanities und Germanistik ausführlicher behandelt.⁶⁷

erscheinen, wenn sie ein Wirtschaftssystem wie das der Kreativökonomie stützt, das selbst für Ausschlüsse sorgt: nämlich bei denjenigen, die ihren Kindern nicht die Zeit und den Raum und die Erzieher geben können, sich in dieser Weise zu entwickeln. Die Bildung ist bei den Massen angekommen, sofern sie genug Bildung und Geld haben, diese zu gewährleisten.

66 Doris Bachmann-Medick: *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft* [1996], 2. Aufl. Tübingen u. Basel: Francke 2004.

67 Vgl. vorab Jacques Derrida: *Die unbedingte Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2001; Fuhrmann: *Bildung*; Walter Erhart (Hg.): *Grenzen der Germanistik. Rephilologisierung oder Erweiterung?* Stuttgart u. Weimar: Metzler 2004; Albrecht Koschorke: Die Germanistik auf dem Weg zum kleinen Fach. In: *DVjs* 89.4 (2015), 587–594.

Dabei erscheint es mir sinnvoll, hier etwas vorzugreifen, denn die Auseinandersetzung mit der Geschichte und Poetik freier Zeiten besitzt nicht nur eine gattungstheoretische und gattungsgeschichtliche Bedeutung für den Bildungsroman, sondern auch eine wissenschafts-, institutionen- und fachgeschichtliche Relevanz. Dass freie Zeiten, die einst aus Gründen privaten Besitzes möglich waren (Montaigne), gegen amtliche Pflichten beantragt (Bacon) oder akzidentiell ‚erlitten‘ (Descartes) wurden, als Voraussetzung moderner wissenschaftlicher Methoden formatiert werden konnten, ist nicht unwahrscheinlich. Dass die Universität zu dem Ort avancierte, wo parallel zur rezeptionsgeschichtlichen Etablierung des Bildungsromans freie Zeiten von staatlicher⁶⁸ Seite an immer mehr Individuen distribuiert wurden, ist schon eher begründungsbedürftig.⁶⁹ Der preußische Staat, auf den ich mich in der Einleitung konzentriere, hegte zwar die Hoffnung, es könne zum sozialen Fortschritt beitragen, wenn Individuen Zeit zur freien Entwicklung erhielten. Früh hatte er seine Untertanen per Edikt aufs Selbstdenken festgelegt.⁷⁰ Aber er war nicht so vermessen, allein auf deren Selbstordnungskräfte zu spekulieren. Die Gründung der Berliner Universität zeigt, dass man Studierenden wie Lehrenden Muße für ein frei gewähltes und freiwilliges Studieren und Forschen unter gewissen Auflagen zu geben bereit war. Johann Gottlieb Fichtes (1762–1814), Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers (1868–1834) und Wilhelm von Humboldts Schriften mögen inhaltlich stark divergieren, sie koinzidieren jedoch darin, dass sie jungen Menschen an der zu gründenden Universität freie Zeit geben und diese zugleich regulieren. Die Berliner Universität ist ambivalent insofern, als sie ein antinapoleonisches Unterfangen ist, das den alten

68 Denn „[m]it der Beseitigung der akademischen Gerichtsbarkeit als des letzten, eher nur noch symbolisch zu nennenden Rests der ehemaligen Autonomie waren die Universitäten ungefähr zu der Zeit, als das alte Deutsche Reich unterging (1806), zu reinen Staatsanstalten geworden“. Klaus Weimar: *Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. Paderborn: Fink 2003, 179.

69 Gerade das Schreiben wissenschaftlicher Anträge verdeutlicht die Verdrängung der futurischen Komponente des Forschens, da in den meisten Anträgen auf die Erkenntnisse, deren Findung bezahlt werden soll, vorgegriffen wird. Damit sind diese Anträge im besten Fall kreative Antworten auf Restriktionen oder aber restringierte und regulierte Texterzeugnisse, deren Zukunftswert betrüblicherweise oft darin liegt, Moden und Jargon ihrer jeweiligen Gegenwart zu perpetuieren.

70 Es erging 1772 das Edikt zum Selbstdenken, dem sich Bosse in einem brillanten Artikel widmet: Heinrich Bosse: Der geschärfte Befehl zum Selbstdenken. Ein Erlaß des Ministers v. Fürst an die preußischen Universitäten im Mai 1770 [1990]. In: ders.: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Winter: Heidelberg 2012 (= Siegen. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft, Bd. 169), 251–285.

Mächten Nutzen bringt und zugleich liberale und republikanische Züge trägt.⁷¹ Und obgleich die alten Mächte schnell in der Lage waren, die Freiräume der Bildungseinrichtungen, vor allem in Gymnasien und Mittelschulen, einzuzengen, blieb die „aufsichtslose Freiheit der deutschen Studirenden“⁷² erhalten und sorgte noch Jahrzehnte später für Erstaunen.

Daneben fand in den Bildungseinrichtungen selbst eine merkwürdige Differenzierung statt. Dass sich im 19. Jahrhundert an den Universitäten ein Beruf festigte, der freie Zeit für die minutiöse Wahrnehmung und das expansive Nachdenken fiktionaler, lektüreintensiver, neuer, nicht rarer, sondern unmittelbar zugänglicher Gegenstände einforderte, ist, isoliert betrachtet, vollkommen unwahrscheinlich. Aber die Unwahrscheinlichkeit verringert sich, wenn man in der universitären Etablierung der Neuphilologie den vorläufigen Abschluss der imaginations-, diskurs- und dispositivgeschichtlichen Bemühungen um freie Zeit, deren institutionalisierte, reale ‚Vollendung‘ sieht. Die Neuphilologie etablierte sich jedoch keineswegs als individualistisches Unternehmen, sondern orientierte sich vielmehr in Abkehr von altsprachlicher Bildung als Nationalphilologie kollektiv. Zudem wurde es in der Folge dank der Professionalisierungsstrategien der Philologie möglich, die einst diffuse Bildung als konkrete Leistung zu bemessen. Es gelang durch eine Sozialform wie das Seminar, „[n]euhumanistische Bildungsideale und bürgerliche Leistungsethik“⁷³ zu fusionieren. Die Neuphilologie könnte demnach als herausragendes Beispiel dafür betrachtet werden, wie Paradoxien der Moderne ihre Widersprüchlichkeit durch ihre Diskursivierung und Institutionalisierung verlieren. Die moderne Universität förderte in den Geisteswissenschaften die Evolution der Gesellschaft durch einen Habitus, dem die kulturtechnische Sublimierung des Selbst Gegenstand und Inhalt war und dessen Erzeugnisse

71 Vgl. hierzu Janotas informative Einleitung zur Geschichte der Germanistik, der die Einrichtung der Berliner Professur für deutsche Sprache und Literatur an der Berliner Universität 1810 (Friedrich Heinrich von der Hagen) als Kompromiss der „feudalen Mächte“ mit dem republikanisch gesinnten „bürgerlichen Patriotismus“ beschreibt, Johannes Janota: *Eine Wissenschaft etabliert sich. 1810–1870*. Tübingen: Niemeyer 1980 (= Wissenschaftsgeschichte der Germanistik, Bd. 3), 15–18.

72 Hermann von Helmholtz: *Über die Akademische Freiheit der deutschen Universitäten. Rede beim Antritt des Rectorats an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin am 15. October 1877*. Berlin: Hirschwald 1878, 18. Allerdings erwiesen sich – Stichwort: Berechtigungswesen – altsprachliche Gymnasien, an denen zunächst die Hochschulreife allein vergeben wurde, und Universitäten als Mittel sozialer Segregation; vgl. Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*, 133–201.

73 Rainer Kolk: Liebhaber, Gelehrte, Experten. Das Sozialsystem der Germanistik bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Fohrmann u. Voßkamp: *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jh.*, 48–114.

entweder Selbstzweck blieben oder aber anderen Menschen der Bereicherung ihrer freien Zeiten dienen konnten. Sei es in der ‚Andacht zum Unbedeutenden‘, in der Liebe zum randständigen Detail, sei es in einer bald volkerzieherisch verstandenen Form der Unterhaltung – die Philologie hat sich in der Moderne stets als bildungsrelevanter Akteur im Umgang mit freien Zeiten zu reflektieren und zu behaupten verstanden.⁷⁴

Der Neuphilologie sind freie Zeiten dabei bis heute nicht das Andere der Arbeit oder nur Voraussetzung des Forschens.⁷⁵ Vielmehr bekräftigen aktuelle Selbstbeschreibungsforneln weiterhin deren konstitutive Bedeutung für den neuphilologischen Habitus. Hans Ulrich Gumbrecht legt in *Die Macht der Philologie* dar, dass Anfang des 19. Jahrhunderts staatlich alimentierte Philologen ein „kompensatorische[s] Lesen“ ermöglicht hätten, das dem im Alltag erfahrenen Ausbleiben moderner Versprechen entgegenwirken sollte:

Im Regelfall steuerten die Staaten, für deren Stabilität die Sphäre und Funktion der Freizeit schon bald entscheidend wird, zur Existenz dieser Vermittlungsinstitution bei, indem sie bestimmte akademische Fächer einrichteten (und zu diesen Fächern gehörten zweifellos auch die Neuphilologien [...]).

74 Bildung und Wissenschaftlichkeit sind die Leitkonzepte, mit denen die Philologie „eine erstaunliche Karriere im Wissenschaftssystem“ macht. Nikolaus Wegmann: Was heißt einen ‚klassischen Text‘ lesen? Philologische Selbstreflexion zwischen Wissenschaft und Bildung. In: Fohrmann u. Voßkamp: *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik*, 334–450, hier 359. Vgl. zudem den ganzen Abschnitt (353–370) der instruktiven Studie, in dem Wegmann an den Aussagen von u. a. F. A. Wolf, Burdach und E. J. Koch die disziplinären Schließungsbemühungen der Philologie in den ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts analysiert und wie folgt bilanziert: „Die Philologie steht so schon bei ihrem ersten großen Versuch, sich selbst als Einheit, als selbstständige disziplinäre Größe zu behaupten, unter dem Gegensatz von pädagogischer Funktion und wertneutraler bzw. Werte neutralisierender Wissenschaft, zwischen pädagogischer Bildungsfunktion und objektiv-empirischer Forschung. [...] Ob die Philologie diese möglicherweise unvermeidliche Konstellation reflexiv einholen kann, vielleicht sogar als Kern einer ihr eigentümlichen Disziplinarität akzeptieren wird, muß die weitere Geschichte des Faches zeigen“ (370).

75 Die philologische Tätigkeit, die nach ständiger Verfeinerung der Beobachtung auch an nicht meisterhaften Gegenständen sucht, sieht Steffen Martus aus einer Literaturkritik, die im 18. Jahrhundert zunehmend gewaltförmig geworden ist, entstehen. So leitet „Wieland zur philologischen Kommunikation über, indem seine Werkpolitik deren Verfahren der kontraintuitiven, zeit- und arbeitsintensiven Lektüre in einer Art Vorlauf testet“. Martus: *Werkpolitik*, 203. „Die philologische Kommunikation senkt nicht die Unsicherheiten der kritischen Kommunikation, die in der ‚romantischen Kritik‘ ausgestellt werden. Sie bietet aber mehr Möglichkeiten, damit produktiv umzugehen, ohne auf die kontrafaktische Unterstellung stabiler Standpunkte zurückgreifen zu müssen. Die philologische Kommunikation findet ihren Entfaltungsraum in der Unsicherheit nicht zuletzt deswegen, weil sie Zurückhaltung und Enttäuschungsresistenz durch die Ausnutzung von Zeit produktiv machen kann“ (ebd. 442 f.).

Während Gumbrecht hervorhebt, dass Neuphilologen sich bemühten, „den Literaturkonsumenten weiszumachen, daß die Kluft und die Spannung zwischen dem gesellschaftlichen Ideal und der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht ganz so extrem waren, wie sie zunächst angenommen hatten“, ⁷⁶ während er also auf die kompensatorischen Effekte der Popularisierung philologischer Arbeit auf den „Bereich von Muße und Freizeit“ hinweist, in dem „Staatsbürger“ zumindest im Lesen „jene Rollen, Situationen und Rechte [genossen], die ihnen vom normativen Bild der Gesellschaft versprochen worden waren – allerdings ohne daß der Alltag diesen Idealen je ganz gerecht wurde“ ⁷⁷ –, akzentuiert Steffen Martus lakonisch einen ergänzenden Aspekt: „Als Experten für die zeitintensive und unwahrscheinliche Form der selektionslosen Beobachtung von Werken werden im Verlauf des 19. Jahrhunderts Neuphilologen abgestellt.“ ⁷⁸ Martus hebt die „Zurückhaltung und Enttäuschungsresistenz“ ⁷⁹ als Effekte des philologischen Arbeitens hervor. Die „selektionslose Aufmerksamkeit“ des Philologen, so Martus, kommt den Details, dem Randständigen und Unbedeutenden zugute. Gumbrecht beobachtet Effekte, die Philologie auf ihre gesellschaftliche Umwelt ausübt. Martus hebt die Wirkung hervor, die Philologie auf die sie Betreibenden ausübt. Beide beziehen sich auf einen sublimierten Zeitvertreib bzw. den Zeitvertreib des Sublimierens, dem, so Gumbrecht, weiterhin Zeit einzuräumen sei:

Die Bedingung der Möglichkeit von Erleben und Bildung ist Zeit, genauer gesagt: das Privileg – das überaus akademische und an den Elfenbeinturm gemahnende Privileg –, sich einer geistigen Herausforderung stellen zu dürfen, ohne zu einer raschen Reaktion oder gar einer schnellen ‚Lösung‘ verpflichtet zu sein. Ohne bestimmte Institutionen und ohne individuelle Anstrengungen wird diese Überschusszeit natürlich nie zu Gebote stehen. Wir brauchen ‚höhere Bildungsanstalten‘, um im Widerstand gegen den ärgsten Zeitdruck des Alltags Überschusszeit zu erzeugen und zu schützen. ⁸⁰

In der Quersicht der Zitate drängt sich die Vermutung auf, dass die Neuphilologie der modernisierten Muße und dem regulierten Müßiggang treu geblieben ist. Sie erscheint als Akteur, der seinen exorbitanten (Eigen-)Zeitbedarf als Alleinstellungsmerkmal begriffen und zu begründen gelernt hat: „Ihre [der

⁷⁶ Alle Zitate Hans Ulrich Gumbrecht: *Die Macht der Philologie. Über einen verborgenen Impuls im wissenschaftlichen Umgang mit Texten*. Aus dem Amerikanischen von Joachim Schulte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, 89 f.

⁷⁷ Beide Zitate ebd. 88 f.

⁷⁸ Martus: *Werkpolitik*, 511.

⁷⁹ Ebd. 442.

⁸⁰ Gumbrecht: *Macht der Philologie*, 137.

literarischen Texte] Aneignung ist Arbeit, aber was für eine privilegierte! Wer kann schon, ein Buch in der Hand und gar genußvoll auf dem Kanapee ausgestreckt, von sich behaupten, er arbeite intensiv?“⁸¹ Die Neuphilologie erscheint derart zum einen als merkwürdiger institutioneller „Doppelgänger“⁸² des Bildungsromans, der Form, die die sozialen Widersprüche von Zwang und Freiheit, Arbeit und Freizeit in ihrer Einheit und als Einheit problematisiert. Die Geistes- und Kulturwissenschaften scheinen Reales und Symbolisches, ein Umfeld und eine Semantik zu reproduzieren, in dem und mit der Bildung als temporäre „aufsichtslose Freiheit“ in Bewusstseinssystemen narrativ erzeugt und problematisiert werden könnte.⁸³ Zum anderen scheint die Neuphilologie mit absurder Hartnäckigkeit bereit, eine Besonderheit beizubehalten, die im *Ästhetischen Kapitalismus* (G. Böhme) das Besondere verloren hat. Angesichts der Universalisierung einiger Merkmale – überall zeichenkundige, rezeptions-, wertungsfreudige, kommentierende und interpretierende Individuen, die überall und jederzeit sich Kulturtechniken aneignen und diese anwenden – erscheint der marginalisierte Zustand der institutionalisierten Philologie daher so bedenklich wie konsequent. Wieso sollen Studierende ein halbes Jahr ihres Lebens dem *Nachsommer* opfern, wenn man sich per YouTube-Video in fünf Minuten ausreichende curriculare Kompetenzen darüber aneignen oder, besser noch, in derselben Zeit mit einem anderen Video lernen kann, wie man selbst zum YouTuber wird? Es wird daher abschließend zu fragen sein, ob im aktuellen Krisendiskurs des Faches nicht Aspekte übersehen werden, die die Krisenerfahrung auf paradoxe Art zugleich relativieren und vertiefen.⁸⁴

81 Hans-Albrecht Koch: *Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung für Anfänger*. Darmstadt: WBG 1997, 3 f.

82 Die Abgrenzung vom Gegenstandsbereich, also zu den literarischen Gegenständen und ihren Schöpfern, ist nicht immer leicht, denn „[g]anz geben die poetischen Götter ihre Doppelgänger aus der Heroenwelt der Philologie eben nicht frei für den Alltag profaner Gelehrsamkeit“. Ulrich Wyss: Der doppelte Ursprung der Literaturwissenschaft nach 1800. In: Jürgen Fohrmann u. Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Wissenschaft und Nation. Studien zur Entstehungsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft*. München: Wilhelm Fink 1991, 73–88, hier 87.

83 Diese Nähe zum Imaginären und Romanhaften ist durch die Koevolution von moderner Autorschaft und philologischer Professionalisierung angereichert worden. Vgl. hierzu Mark-Georg Dehrmann: *Studierte Dichter. Zum Spannungsverhältnis von Dichtung und philologisch-historischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2015 (= *Historia Hermeneutica*, Series Studia, 13).

84 Zu diesen Aspekten gehört der Konnex zwischen Geisteswissenschaften und Macht, denn bei den etablierten WissenschaftlerInnen „besteht das Problem zumindest teilweise darin, daß es gar kein echtes Problem gibt“. Gumbrecht: *Macht der Philologie*, 111.

Ob das Genre, auf das sich die universitär institutionalisierte deutschsprachige Neuphilologie zum Teil gegründet hat, indem sie aus ihm eine imaginäre, symbolische und reale Existenzberechtigung – als professionalisierter Umgang mit freier Zeit ohne unmittelbar einsehbare Wertschöpfung – zu schaffen wusste, auch noch heute zur Fachdiskussion beitragen kann, ist eine Frage, mit der diese Arbeit ausblickend schließt. Bis zum heutigen Tag hat die Form des Bildungsromans Konjunktur. Allerdings scheint das Genre nur als Zitat oder Genreparodie überlebt zu haben. Den Versuch, diese Entwicklung zu erklären, unternehme ich im Rekurs auf zwei Erkenntnisbereiche. Ich werde mich einerseits auf die in dieser Studie gewonnenen theoretischen und historischen Einsichten zum Bildungsroman beziehen. Andererseits möchte ich einige aktuellere Paradigmen (wie die Soziologie der Singularitäten, die Bourdieu'sche Kulturosoziologie, die Intersektionalitätsforschung und intermediale Ansätze) auf Texte anwenden, die sich als Bildungsroman verstehen: Gerhard Henschels *Bildungsroman* als Teil des autofiktionalen *Martin-Schlosser-Zyklus* (Kap. 3.1) und Judith Schalanskys *Hals der Giraffe* (Kap. 3.2). Es sind Romane, die von einem Studienabbrecher handeln oder eine ausgebrannte Lehrerin in einem bald schließenden ostdeutschen Gymnasium zum Gegenstand haben. Der autodiegetische Erzähler Martin Schlosser, der sich in Henschels Romanen zum angesehenen Autor hocharbeitet, erfährt etwa von seinem einstigen akademischen Lehrer Horst Denkler, den er bewundert, dass das bzw. sein Germanistikstudium eine Zeitverschwendung (gewesen) sei: „Wenn ich Ihnen die Wahrheit sagen darf, Herr Schlosser – die einzigen meiner Studenten, aus denen was geworden ist, die haben alle abgebrochen! Aber das durfte ich Ihnen damals natürlich nicht verraten. Pädagogisch wäre das nicht zu vertreten gewesen ...“⁸⁵ Dass diese Romane mehr tun, als den Bildungsroman zu parodieren, werde ich darlegen und dabei wie auch in anderen Teilen der Studie auf Vorarbeiten und Seitenstücke rekurrieren. Die betreffenden Artikel (etwa zu Büchner, Keller, Marx oder Rousseau) werden an den jeweiligen Stellen in den Anmerkungen sowie im Literaturverzeichnis aufgeführt. Sowohl Henschels autofiktionaler Romanzyklus als auch Schalanskys in Illustrationen und Einbandgestaltung materialisierte Reflexion des Bildungsromans zeigen, dass diese Autor*innen über die Synchronisierung von individueller Entwicklung, kollektiver Geschichte und formaler Differenzierung nachdenken und sich und ihre Anliegen im Zusammenspiel mit dem Genre innovativ singularisieren. Es sind Texte, die die Privilegien der einst männlich-bürgerlichen Textsorte generalisieren: Kreativitätsszenen allerorten.

85 Gerhard Henschel: *Schauerroman*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2021, 307.

1.1.3 Freie Zeiten um 1800

Ein Merkmal freier Zeiten ist ihre sprachliche Bedingtheit. Betrachtet man einschlägige anthropologische, pädagogische und ästhetiktheoretische Texte der Zeit um 1800, wie das vierbändige Werk *Über die Einsamkeit* (1784/1785) von Johann Georg Zimmermann (1728–1795), Friedrich Schillers (1759–1805) *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795), Friedrich Schlegels von der frühromantischen Ästhetik geprägten Roman *Lucinde* (1799) oder die Debatte um die Gründung der Berliner Universität, so fallen Parallelen, Unterschiede und Widersprüche in der Auswahl, Benennung und im strategischen Umgang mit freien Zeiten auf. Die Differenzen gehen dabei zum einen aus der Präferenzierung von Konzepten und deren Konnotationen, zum anderen aus ihrer Konstellierung, aus Selektions- und Kombinationsprozessen hervor: Ob man nun von ‚Faulheit‘,⁸⁶ ‚Muße‘⁸⁷ oder ‚Müßiggang‘⁸⁸, von ‚Aufmerksamkeit‘ und dem negativen Gegenkonzept der ‚Zerstreuung‘,⁸⁹ ‚Einsamkeit‘,⁹⁰

86 Die Faulheit steht im Zentrum von Francis Bacons Kritik an der höfischen Kultur und der Scholastik (vgl. Abschn. 1.2.2). Als pejorative Bezeichnung im Mund Werners charakterisiert sie Goethes Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* als philiströse Auffassung allseitiger Bildung (vgl. Kap. 2.2).

87 Vgl. als historische Quellen insb. Christian Garve: *Über die Muße*. In: ders.: *Gesammelte Werke*, Bd. 4. Hg. von Kurt Wölfel. Hildesheim: Olms 1985 [Reprint der Ausgabe Breslau: Korn 1796 u. 1800], 263–272. In dem moralphilosophischen Aufsatz unterscheidet Garve die Muße, die Zeit der „freywilligen, selbstgewählten, also der höchsten Thätigkeit“ (266), vom untätigen Müßiggang. Vgl. zur Muße generell: Norbert Martin: *Muße*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 6: Mo–O. Hg. von Joachim Ritter, Karlfried Gründer u. Gottfried Gabriel. Darmstadt: WBG 1984, 258; Pieper: *Muße und Kult* sowie unlängst Tobias Keiling, Robert Krause und Heidi Liedke (Hg.): *Muße und Moderne*. Freiburg: Mohr Siebeck 2018 (= *Otium*, 10).

88 Vgl. insb. den Sammelband von Claudia Lillge, Thorsten Unger u. Björn Weyand: *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*. München: Fink 2017 sowie das Wörterbuch von Gisela Dischner: *Wörterbuch des Müßiggängers*. Bielefeld: Aisthesis 2009 und die Studie von Leonhard Fuest: *Poetik des Nicht(s)tuns. Verweigerungsstrategien in der Literatur seit 1800*. München: Fink 2008. Eine englischsprachige Auseinandersetzung mit dem ‚deutschen‘ Müßiggang hat vorgelegt: Brian O'Connor: *Idleness. A Philosophical Essay*. Princeton: PUP 2018. Dem Gespräch mit ihm verdanke ich zahlreiche Anregungen.

89 Zerstreuung fungiert als Gegenbegriff zur Aufmerksamkeit, vgl. u. a. Barbara Thums: *Aufmerksamkeit. Wahrnehmung und Selbstbegründung von Brockes bis Nietzsche*. München: Fink 2008, 10.

90 Vgl. Johann Georg Zimmermann: *Über die Einsamkeit*, 4 Bde. Leipzig: Weidmanns Erben und Reich 1784/1785.

von ‚Vergnügen‘,⁹¹ ‚Langeweile‘⁹² oder ‚Melancholie‘⁹³ spricht – die getroffene Wahl bringt distinkte, sich teils überlappende, teils konträre und changierende Bedeutungen insbesondere im Hinblick auf die Effekte freier Zeiten ins Spiel. Dies ist Ausdruck einer ‚normalen‘ Unschärfe auf dem Gebiet des Sagbaren, in dem es durch Selektionen und Variationen zu Neubildungen kommt. Dabei ist es jedoch unmöglich, sich auf ein einziges Konzept, wie etwa die Muße, zu konzentrieren, dessen etymologische Wurzeln sich weiterverzweigen und das sowohl zwischen als auch innerhalb der prägenden geschichtlichen Sprachstufen unterschiedliche und widerstreitende Ausprägungen aufweist,⁹⁴ ohne durch die Wahl von Begriff und Verwendungsweise bereits Abgrenzungen zu anderen Konzepten vorzunehmen.⁹⁵ Man hat es bei freien Zeiten mit einem komplexen semantischen Feld zu tun, das interne Regeln besitzt. Die Teilhabe am Diskurs setzt eine Kenntnis oder Internalisierung der Aussagemuster voraus, ermöglicht es aber dann, traditionelle Wertungen beizubehalten oder

91 Vgl. hierzu: Verf.: *Bildungslust. Die Semantik des Vergnügens und der Bildungsroman (1766–1821)*. In: Michael Heinlein u. Katharina Seßler (Hg.): *Die vergnügte Gesellschaft. Ernsthafte Perspektiven auf modernes Amusement*. Bielefeld: transcript 2012, 35–56.

92 Vgl. hierzu Alfred Bellebaum: *Langeweile. Überdruß und Lebenssim. Eine geistesgeschichtliche und kultursoziologische Untersuchung*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990 und Günther Blaicher: *Freie Zeit – Langeweile – Literatur. Studien zur therapeutischen Funktion der englischen Prosaliteratur des 18. Jahrhunderts*. Berlin u. New York: De Gruyter 1978.

93 Z. B. kürzlich Gisela Dischner: *Melancholie und Müßiggang – Eine Zustandsbeschreibung*. In: Gemmel u. Löschner: *Ökonomie des Glücks*, 7–16; klassisch: Hans-Jürgen Schings: *Melancholie und Aufklärung. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler 1977 u. Wolf Lepenies: *Melancholie und Gesellschaft. Mit einer neuen Einleitung: Das Ende der Utopie und die Wiederkehr der Melancholie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.

94 Diese terminologische Konfusion hat der Freiburger SFB zur Muße produktiv genutzt. Er hat zahlreiche begriffliche Klärungen sowie historische und kulturelle Kontextualisierungen vorgenommen. Er nennt seine Schriftenreihe etwa *Otium*, obgleich Muße auch zum griechischen ‚scholé‘ zurückführt, das mit dem lateinischen ‚otium‘ nicht konvergiert. Der Schätzung der ‚scholé‘ kontrastiert eine überwiegend kritische Einstellung dem ‚otium‘ gegenüber in der römischen Antike und im Mittelalter. Dort opponiert ‚otium‘ nicht ‚negotium‘, sondern oft auch ‚officium‘. Vgl. zum ‚otium‘: Jean-Marie André: *Recherches sur l’otium romain*. Paris: Les Belles Lettres 1962; Brian Vickers: *Leisure and Idleness in the Renaissance. The Ambivalence of Otium*. In: *Renaissance Studies* 4.1 (1990), 1–37, insb. 3–6 und *Renaissance Studies* 4.2 (1990), 107–154 sowie zuletzt Franziska C. Eickhoff: *Der lateinische Begriff ‚otium‘. Eine semantische Studie*. Freiburg: Mohr Siebeck 2021 (= *Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße*, 16).

95 Der Essay von Garve: *Über die Muße* ist diesbezüglich ein gutes Beispiel, da er auf den ersten Seiten die Muße von der ‚Zerstreuung‘ (265) differenziert, wo es „verabredete Vergnügungen“ (ebd.) gebe. Gleichsam sei von der „Muße [...] der Müßiggang sehr weit unterschieden“ (ebd.). Dem starken, freien Geist, der die Muße zu nutzen wisse, seien selbst anstrengende Tätigkeiten „ein Spiel“ (266).

provokative Neubesetzungen vorzunehmen. Um 1800 nun ist eine Dynamik der De- und Resemantisierung, im Übrigen nicht nur in Deutschland,⁹⁶ zu bemerken, deren Resultate einerseits auf institutionelle und soziale Veränderungen des 19. Jahrhunderts in Form von ‚preadaptive advances‘ vorgreifen.⁹⁷ Andererseits spielen sich im Hintergrund dieser semantischen Variationen strukturelle Wandlungen ab, die es in Sprache zu fassen, aber auch sprachlich sowie in der Vorstellung zu steuern und zu nutzen gilt. Es gibt also eine soziale Evolution, die sich in der Sprache der freien Zeiten niederschlägt und durch diskursive Modifikationen gleichermaßen vorangetrieben wird.

An Zimmermanns *Über die Einsamkeit* lassen sich sowohl die generelle Dynamisierung des Diskurses freier Zeiten als auch inhaltlich-semantische und formale Tendenzen von Literatur und Humanwissenschaften im Kontext soziostruktureller Transformationen illustrieren und präzisieren. Zimmermann ist wie sein Briefpartner Wieland in mehrerlei Hinsicht an Schwellen situiert: Sozialgeschichtlich steht der Arzt, Philosoph und Schriftsteller zwischen ständischer und ausdifferenzierter Gesellschaft.⁹⁸ Wissensgeschichtlich kann man ihn mit Foucault'schen Termini zwischen dem klassischen Zeitalter der Repräsentation, in welchem sich der Sinn der Dinge durch die Position der sie repräsentierenden Zeichen in einer starren Taxonomie erklärt, und der modernen Episteme positionieren, in welcher die Gegenstände humanwissenschaftlicher Wissensgebiete durch die sie vertretenden Zeichen aufeinander verweisen, ihre Konstellation verändern, sich neu, und zwar um das arbeitende, sprechende und endliche Wesen, den Menschen, gruppieren und ihn so in eine Situation der Endlichkeit und Veränderbarkeit bringen.⁹⁹ Der Mensch

96 Zum französischen Diskurs der ‚oisitivé‘, der im 18. Jahrhundert und besonders bei Diderot Müßiggang als Zustand höherer geistiger Tätigkeit bestimmt, vgl. Rudolf Behrens: *Imagination und Muße. Eine delikate Kreuzung im 18. Jahrhundert*. In: Kerstin Fest (Hg.): *Muße im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 21), 9–25.

97 Zu den ‚preadaptive advances‘ vgl. nur Niels Werber: *Liebe als Roman. Zur Koevolution intimer und literarischer Kommunikation*. München: Fink 2003, 186–209.

98 „Aus einem sozialkritischen Impetus, der seine Wurzeln noch in der ständischen Opposition von Adel und Bürgertum hat, geht dabei [bei Zimmermann] eine Verhaltenslehre hervor, die zu dem für das 19. Jahrhundert maßgeblichen Konflikt zwischen dem Einzelnen und der Masse hinleitet.“ Albrecht Koschorke: *Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts* [1996]. 2. Aufl. München: Fink 2003, 177.

99 Michel Foucault: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften* [1966]. Übers. von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971 datiert den epistemologischen Bruch auf die Jahre 1775–1825, wobei der „Verbindungspunkt ungefähr um 1795 bis 1800 liegt“ (273). In der „Konstituierung reiner Wissenschaften“ (ebd. 306) ist z. B. Sprache nicht mehr etwas, das Kraft zur Repräsentation hat, sondern etwas, das aufgrund innerer

wird in der Moderne, in Foucaults Betrachtungsweise, zu einer Instanz, die epistemische Dynamiken wie die Evolution der Lebewesen, den Wandel der Produktionsverhältnisse und die Geschichte der Sprachen zu verstehen sucht, die ihn gleichsam voraussetzen, bilden und verändern.

An Zimmermanns Textgestaltung sind epistemische Veränderungen (die die Transformativität des Menschen inhaltlich wie formal bestätigen) bereits mehrfach beobachtet worden. Einerseits ist *Über die Einsamkeit* über Paratexte, wie Vorworte, Register oder Inhaltsverzeichnis, stabilisiert, referenzialisiert und gerahmt. Inhaltlich scheinen sich die mit der Einsamkeit verbundenen Phänomene, ihre Gründe, Kontexte und Effekte aufeinander zu beziehen und einen festen Platz zu haben: So wird die ‚orientalische‘ Neigung zur Melancholie humoralpathologisch durch ein Übermaß verbrannter schwarzer Galle erklärt: Die Imaginationskraft in wärmeren Ländern sei somit stärker, weshalb die Orientalen zur Abwertung der Welt und zur Aufwertung der Zeichen tendierten, die sie in mönchischer Grübelelei zwanghaft verketteten.¹⁰⁰ Andererseits seien in Zimmermanns Buch, so Martina Wagner-Egelhaaf, eine „heillose“ Vernunft und eine „unheilbare“ Einbildungskraft am Werk: Während die Vernunft in „ihr[em] enzyklopädischem Zergliederungswahn gerade jene Übersicht nicht stiftet, die er [Zimmermann] sich vorgenommen hat“, ¹⁰¹ treibt die Phantasie eine jede Ordnung destabilisierende Semiose voran. Die binären Oppositionen, die über tausend Seiten generiert und mit der Absicht einer stabilen Bedeutungsbildung verbunden werden, umfassen etwa biologische, kulturelle, mediale Differenzen: ‚Okzident‘ vs. ‚Orient‘, ‚Mann‘ vs. ‚Weib‘, ‚Schrift‘ vs. ‚Stimme‘, ‚Freiheit‘ vs. ‚Unfreiheit‘, ‚Einsamkeit‘ vs. ‚Geselligkeit‘, die sich wegen ihrer differenziellen Verweisungen untereinander nicht vollständig binär trennen lassen.¹⁰² Der Mensch, als Bündel divergierender Zuschreibungen von

Gesetze, die sich historisch verändern, repräsentieren kann. Der Fokus kann nun auf dem Entstehen und Vergleichen von Sprachen liegen.

100 Vgl. Thums: *Aufmerksamkeit*, 164 f., die Zimmermanns Texte als Ausdruck der „Umcodierungsprozesse vom humoralpathologischen zum neurophysiologischen Paradigma“ interpretiert.

101 Martina Wagner-Egelhaaf: Unheilbare Phantasie und heillose Vernunft. Johann Georg Zimmermann ‚Über die Einsamkeit‘ (1784/85). In: Aleida u. Jan Assmann (Hg.): *Einsamkeit. Archäologie der literarischen Kommunikation VI*. München: Fink 2000, 265–279.

102 Donna Haraway hat die binären Schematisierungen innewohnende Kraft, eine Ordnungsbehauptung scheinbar performativ zu bestätigen, dekonstruiert, indem sie zeigt, dass die Bedeutungsbildung mit der Sukzession der Begriffspaare nicht mehr zu steuern ist. Donna Haraway: A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist Feminism the Late Twentieth Century [1985]. In: dies.: *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York u. London: Routledge 1991, 149–181, 161 f.

beiden Seiten, erscheint vielmehr als ein proteushafter Widerpart äußerst diffuser Verhältnisse.

Albrecht Koschorke erörtert, dass Zimmermann im *Einsamkeits*-Buch die erkenntnistheoretische und sprachliche Problematik des Menschen durch ein Modell moderner Autorschaft löse,¹⁰³ denn die disseminierenden Effekte, die der ‚Zergliederungswahn‘ evoziere, lassen sich im professionellen Umgang mit den Zeichen, die die Phänomene vermitteln, in eine, wiewohl prekäre, Balance bringen. Zimmermanns Einsamkeitstheorie ist diesbezüglich mehr als eine Auslotung freier Zeiten, in der die Lust an Vereinzelung und deren Risiken abgewogen werden. Es ist eine im Schreiben der freien Zeiten materialisierte, die medialen, epistemischen und sozialen Transformationen am Beginn der sozialgeschichtlichen Moderne reflektierende Diagnose und Diätetik im Umgang mit Zeichen.¹⁰⁴ Zimmermanns Argumentation kann man in verkürzter Weise wie folgt wiedergeben: Wer sich mit der Einsamkeit beschäftigt, muss sich mit ihren Gefahren, der Melancholie und Untätigkeit, vertraut machen, kann dann aber ihre Vorzüge genießen, denn nichts rette. „den Geist, den das Amt so oft tödtet, als Einsamkeit, Muße und Freiheit“.¹⁰⁵ (Positive konnotierte) Kontemplation wird in asketischer Einkehr möglich, wohingegen Geselligkeit (negative) Zerstreuung bedeutet, da sich der Sprecher aus Gründen der Höflichkeit keine ehrliche Äußerung erlaubt. Die anachoretische Isolation kann aber, auf die Spitze getrieben, zur Melancholie führen und gar im Selbstmord enden, weshalb eine temporäre (positive) Zerstreuung in Einsamkeit gesucht werden muss. Sie liegt in der gewissenhaften Lektüre und im Schreiben. Einsamkeit, die Muße und Freiheit bringt, avanciert zu einem Zustand, von dem aus isolierte Subjekte eine abstrakte und anonyme, größere Gemeinschaft durch schriftliche Kommunikation erzeugen.¹⁰⁶ Gelungen ist Muße nämlich dort, wo ihr Produkt, die schriftliche Äußerung, in der sich das Innere unverstellt und klar ausspricht, eine höhere Form von Geselligkeit stiftet.

103 Koschorke: *Körperströme und Schriftverkehr*, 169–185.

104 Hier wäre z. B. zu denken an Jürgen Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* [1962]. Mit einem Vorwort zur Neuaufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990.

105 Zimmermann: *Über die Einsamkeit*, Bd. 4, 452.

106 Vgl. hierzu grundlegend Pethes: *Zöglinge der Natur*, 46–50: „Auch Zimmermann wägt dabei mögliche negative Seiten wie Faulheit, bloße Eigenliebe oder Schwärmerei und Melancholie ab, kommt aber anhand ausführlicher Beispielgeschichten von antiken Leitbildern und Kirchenvätern zu einer positiven Wertung des ‚Trieb[s] zur Einsamkeit‘“ (ebd. 48).

Zimmermann operiert im Modus empfindsamer Schriftkultur, die, verwendet man Koschorkes mediologische Terminologie, *Körperströme* durch *Schriftverkehr* substituiert.¹⁰⁷ Schreiben avanciert bei dieser Ersetzung zu mehr als einem bloßen Akt des Benennens und medialen Festhaltens von Phänomenen. Vielmehr generiert der skrupulöse, unbeobachtet sich selbst beobachtende Gelehrte einen Text, dessen Lektüre die reale, ‚falsche‘ Intimität (der direkten verbalen Äußerung) durch eine virtuelle, ‚echte‘ (der schriftmedialen Vermittlung) ersetzt. Zimmermann schafft so eine neue Form des Gelehrtentums: den publizierenden Intellektuellen, der sich nicht mehr an einen kleinen Kreis professioneller Leser richtet: „Adressat ist nicht mehr die Korporation der res publica literaria, sondern eine verstreute Öffentlichkeit Gleichgesinnter, nicht der Mitgelehrte, sondern der Mensch.“¹⁰⁸ Zimmermanns Einsamkeitstheorie liefert so nicht nur ein eindrückliches Beispiel dafür, dass die Zeichenordnung im Diskurs freier Zeit dynamisch geworden ist. Sie illustriert auch, wie der Instabilität der Moderne zu begegnen ist: mit einem Habitus kreativer Medialisierung, in der sich in kulturtechnischen Handlungen das Innere durch medial regulierte Mitteilung bindet und bildet – und dies dauerhaft und nur dann, wenn es frei ist.¹⁰⁹ Vermöge seiner kulturtechnisch reflektierten Optimierung in intimer freier Zeit koevoluiert ein solches Subjekt mitsamt seinem sozialen öffentlichen Resonanzraum. Zimmermanns Einsamkeitsbuch reagiert wie viele andere pietistisch geprägte Texte folglich auf Intimitäts- und Publizitäts-, auf Individualitäts- und Kollektivitätsforderungen.

Ein weiteres gutes Beispiel für den Diskurs freier Zeiten, der zur Herausbildung neuer oder zur Transformation bestehender Habitusmuster, Institutionen und Professionen beiträgt, ist die Diskussion über den *Müßiggang*, die sich in deutschen Königreichen, Herzog- und Fürstentümern um 1800 entrollt. Darin nehmen die an Zimmermanns Einsamkeitsbuch beobachteten Individualisierungs- und Verallgemeinerungstendenzen zu. Müßiggang bleibt

107 „Während sein Werk einerseits eine polemische Grenzlinie gegen Anachoretentum und Mönchswesen zieht, entwirft es einerseits ein Lebensideal, für das ein Nonkonformismus der Ungeselligkeit die Grundlage bildet.“ Koschorke: *Körperströme und Schriftverkehr*, 176 f.

108 Ebd. 180. Ähnlich erkennt Nicolas Pethes in der Einsamkeit ein „Diskurselement“, das „ideal zwischen einem naturwissenschaftlichen Anspruch auf Präzision und einem kulturellen Wissen um Lebensentwürfe [...] zu vermitteln [weiß]“. Pethes: *Zöglinge der Natur*, 49.

109 Bezeichnenderweise wird Wieland diese Idee und auch eine breite Semantik freier Zeiten in den letzten Fassungen und Zugaben des *Agathon*-Projektes (1794 u. 1800) aufgreifen und seinem Protagonisten nach der beruflichen Laufbahn so Techniken der Selbstsorge ermöglichen (vgl. Abschn. 2.1.5).

in den Jahren zwar oft, was er in protestantischen Regionen und Ländern stets gewesen ist: aller Laster Anfang, sündige Faulheit.¹¹⁰ Er kann aber auch als göttliches Vorrecht kontemplativen Nichtstuns und zerstreuten Genießens resemantisiert oder zum Inbegriff höherer, vervollkommnender Tätigkeit und also zu einem Synonym der Muße modifiziert werden.¹¹¹ Die semantischen Rekombinationen von Müßiggang und Muße um 1800 werde ich nun an zwei Werken exemplifizieren, die für die Klassik und Romantik jeweils zentrale Bedeutung erlangten: Schillers *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* und Friedrich Schlegels Skandalroman *Lucinde*. Wie auch Wielands späte Varianten des *Agathon*-Romans und Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* stellen sie Einlassungen auf die Französische Revolution dar.

Schiller, um chronologisch vorzugehen, unternimmt in den *Briefen* bekanntlich den Versuch, sowohl Zivilisationskritik zu üben als auch eine utopische Perspektive aus dem zivilisatorischen Ist-Zustand zu entwickeln, in der die als notwendig erachteten sozialen, politischen und mentalen Veränderungen durch ästhetische Aktivitäten angebahnt werden. Dem Jenaer Geschichtsprofessor, der 1791 an einer Lungenentzündung beinahe gestorben war (die Folgen der Krankheit sollten ihn für den Rest seines Lebens ans Bett fesseln), wurde von Friedrich Christian II. von Schleswig-Holstein-Sonderburg-Augustenburg ein Stipendium über dreitausend Taler und drei Jahre gewährt. Die Pension des herzoglichen Bewunderers machte Schiller erstmals finanziell unabhängig. Er nutzte seine Muße zur intensiven Kant-Lektüre und formulierte eine scharfe Kritik an Aufklärung und Französischer Revolution. In seiner Kritik sieht Schiller Aufklärung und Moderne mit Fragmentierungs- und Partikularisierungstendenzen einhergehen.¹¹² Der

110 Das scheint mir die Richtung zu sein, in die Garves Aufsatz *Über die Muße* zielt. Vgl. hierzu Gregor Dobler: *Muße und Arbeit*. In: Burkhard Hasebrink u. Peter Philipp Riedl (Hg.): *Muße im kulturellen Wandel*. Berlin: De Gruyter 2012, 54–68. Auch Kant verortet in *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784) den Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit in der (Verstandes-)Arbeit, wohingegen „Faulheit und Feigheit“ (KWA 9, 53–61, hier 53) das bequeme Verbleiben in der Unmündigkeit zur Folge hätten.

111 Vgl. zur Tendenz der Resemantisierung insb. Abschn. 2.4.1 sowie O'Connor: *Idleness*.

112 „Die Kultur selbst war es, welche der neuern Menschheit diese Wunde schlug. Sobald auf der einen Seite die erweiterte Erfahrung und das bestimmtere Denken eine schärfere Scheidung der Wissenschaften, auf der andern das verwickeltere Uhrwerk der Staaten eine strengere Absonderung der Stände und Geschäfte nothwendig machte, so zerriß auch der innere Bund der menschlichen Natur, und ein verderblicher Streit entzweite ihre harmonischen Kräfte“ (SNA 20, 322 f.). Zu Schillers konzeptionellem Spiel vgl. Stefan Matuschek: *Muße und Spiel: Schillers Wende von der freien zur Befreienden Kunst*.

Genuß wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus, ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft.¹¹³

Ausgehend von der grundsätzlichen Diagnose subjektiver Fragmentierung im Zivilisationsprozess identifiziert Schiller zwei klassenspezifische Symptome: auf der Seite der niederen Stände Rohheit und Ungezügelterheit, auf der anderen Seite aristokratische Dekadenz und Erschlaffung.¹¹⁴ Seine Überlegung zur Spaltung des modernen Menschen modelliert er in den ersten Briefen, die noch textanalog zu den 1793 verbrannten *Briefen an den Augustenburger Prinzen* sind, in einer Reihe weiterer Oppositionen, wie ‚Naturstaat‘ und ‚moralischer Staat‘, ‚subjektiv‘ und ‚objektiv‘, ‚Sinnlichkeit‘ und ‚Vernunft‘.¹¹⁵ Im 9. Brief gibt er dann einen Hinweis darauf, wie der Konflikt zwischen den beiden Seiten – der Mensch kann sich einseitig von rationalen Erwägungen oder einseitig von sinnlichen Bedürfnissen leiten lassen – zu lösen sei. Er erteilt einem namenlosen Künstler Ratschläge: „Ihre Maximen“, sagt er im Hinblick auf die Zeitgenossen, die noch nicht für die Sittlichkeit bereit seien,

wirst Du umsonst bestürmen, aber an ihrem Müßiggange kannst du deine bildende Hand versuchen. Verjage die Willkühr, die Frivolität, die Rohigkeit aus ihren Vergnügungen, so wirst Du sie unvermerkt auch aus ihren Handlungen, aus ihren Gesinnungen verbannen (335).

In: Gregor Dobler u. Peter Philipp Riedl (Hg.): *Muße und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck 2017 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 5), 229–242. Ähnlich: Sibylle Krämer: Ist Schillers Spielkonzept unzeitgemäß? Zum Zusammenhang von Spiel und Differenz in den Briefen ‚Über die ästhetische Erziehung des Menschen‘. In: Jan Bürger (Hg.): *Friedrich Schiller. Dichter, Denker, Vor- und Gegenbild*. Göttingen: Wallstein 2007, 158–171.

113 SNA 20, 323. Die Literaturangaben im Fließtext stammen von nun an aus diesem Band der *Nationalausgabe*.

114 „In den niedern und zahlreichen Klassen stellen sich uns rohe gesetzlose Triebe dar, die sich nach aufgelöstem Band der bürgerlichen Ordnung entfesseln, und mit unlenksamer Wuth zu ihrer thierischen Befriedigung eilen. Es mag also seyn, daß die objektive Menschheit Ursache gehabt hätte, sich über den Staat zu beklagen; die subjektive muß seine Anstalten ehren. [...] / Auf der andern Seite geben uns die civilisirten Klassen den noch widrigern Anblick der Schlawheit und einer Depravation des Charakters, die desto mehr empört, weil die Kultur selbst ihre Quelle ist“ (SNA 20, 319 f.).

115 Vgl. hierzu Klaus L. Berghahn: *Nachwort*. In: Friedrich Schiller: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Mit den Augustenburger Briefen hg. von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam 2000, 253–286.

Der Müßiggang, dessen Gefahren Schiller bewusst waren, wird nicht wie im Großteil der Quellen des 18. Jahrhunderts in Bausch und Bogen verdammt. Er ist keine negative Grenze, sondern die generelle Voraussetzung dafür, dass Menschen formbar werden.¹¹⁶ In ihm sind Individuen weder dem Erwerbsdruck noch der Natur unterlegen, sittliche Zwänge und sinnliche Bedürfnisse verlieren an Relevanz. Der Müßiggang wird als Zeitraum begriffen, in dem frei und zur Freiheit geformt werden kann. Er ist der zeitliche Rahmen dafür, dass der „Spieltrieb“ (13. u. 14. Brief, 347–352, 352–355) als Mittler von „Stoff“- und „Formtrieb“ (12. Brief, 344–347) agieren, der Künstler wirken und Kunst ihr Werk der Versöhnung vollbringen kann, indem sie „Schönheit“ (15. Brief, 355–360, hier 355) erzeugt, denn der Mensch, so der berühmteste Satz der Abhandlung, „ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (359).

Aber dieser Satz ist auch nur in der Wissenschaft unerwartet; längst schon lebte und wirkte er in der Kunst, und in dem Gefühle der Griechen, ihrer vornehmsten Meister; nur daß sie in den Olympus versetzten, was auf der Erde sollte ausgeführt werden. Von der Wahrheit desselben geleitet ließen sie sowohl den Ernst und die Arbeit, welche die Wangen der Sterblichen furchen, als die nichtige Lust, die das leere Angesicht glättet, aus der Stirne der seligen Götter verschwinden, gaben die ewig zufriedenen von den Fesseln jedes Zweckes, jeder Pflicht, jeder Sorge frey, und machten den Müßiggang und die Gleichgültigkeit zum beneideten Loose des Götterstandes: ein bloß menschlicherer Nahme für das freyeste und erhabenste Seyn. Sowohl der materielle Zwang der Naturgesetze, als der geistige Zwang der Sittengesetze verlor sich in ihrem höhern Begriff von Nothwendigkeit, der beide Welten zugleich umfaßte, und aus der Einheit jener beiden Nothwendigkeiten gieng ihnen erst die wahre Freyheit hervor (359).

In der Kunst, wie sie die Griechen vorbildlich lebten, werden weder die Leidenschaften des Menschen durch die sinnliche Erscheinung zu sehr erregt noch wird einseitig das Denken stimuliert. Der so verstandene Müßiggang wandelt sich von einer perhorreszierten Verlockung in eine Periode subjektiver und kollektiver Verheißung. Nur er garantiert im ephemeren Entbundensein von niederen Zwecken eine sich mit Recht human nennende Verbesserung des Menschen.

Mit seinen zentralen Konzepten – wie „Künstler“, „Spielen“, „ästhetische Kultur“ (16. u. 23. Brief, 360–365, 383–388), „Schönheit“ (s. o.) und „ästhetischer Staat“ (27. Brief, 404–412) – schafft Schiller mindestens zwei Konvergenzflächen. Zum einen konzipiert er einen Übergang zwischen Zivilisationskritik

116 Vgl. zum Wechselverhältnis von Arbeit und Ästhetik bei Schiller umfassend Martin Jörg Schäfer: *Die Gewalt der Muße. Wechselverhältnisse von Arbeit, Nichtarbeit, Ästhetik*. Zürich: diaphanes 2013, 139–149.

und einer anthropologisch basierten geschichtsphilosophischen Utopie. Zum anderen vermittelt er zwischen dem erschlaferten und überfeinerten Ancien Régime und den rohen, nervös nach Gewinn strebenden Massen. Er schafft aber nicht nur Übergänge, sondern verstrickt sich auch in Widersprüche: Wenn sich im Zwischenbereich des Ästhetischen die Widersprüche von Pflicht und Leidenschaft, Ratio und Sinnlichkeit harmonisch lösen, weshalb sollte man zum sittlichen Staat ‚weitergehen‘? Warum den Zustand verlassen, worin man ganz Mensch ist? Neben dieser philosophischen Irritation erzeugt der Text eine Spannung zwischen (inklusivem) Universalismus und (exklusivem) Elitismus: Vorausgesetzt wird, dass es Phasen temporärer Autonomie gibt, in denen weder Pflichten ablenken noch Bedürfnisse stören.¹¹⁷ Die ephemere Freiheit können sich aber nicht alle Menschen leisten. Am Ende der Schrift, im 27. Brief, schränkt Schiller auch ein, dass der ästhetische Staat zwar bereits Realität, aber eben nur „in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln“ (412) zu finden sei. Neben Gebildeten und Wohlhabenden, passiven Akteuren, formen Künstler – idealerweise ‚Adoptivkinder‘ des Altertums¹¹⁸ – die Speerspitze kultureller Entwicklung. Folglich kollidiert der optimistische Zug der Schrift mit einer vorsichtigen Gegenwartsdiagnose. Einerseits werden traditionelle aristokratische Privilegien umverteilt und derart soziale Unterschiede nivelliert. Andererseits werden soziale Differenzen in der Umwertung des Müßigangs gefestigt. Das soziale Privileg der müßigen höheren Stände wird in einen kulturellen Paternalismus der Gebildeten konvertiert, die sich als Agenten allgemeiner Verbesserung untereinander und anderen gegenüber verpflichtet sehen.¹¹⁹

Möglich erscheint daher, wenn überhaupt, nur eine langsame Umsetzung des utopischen Programms kultureller Sublimierung, und zwar ausgehend von den Gruppen, deren produktive und rezeptive ästhetische Begabung bereits unter Beweis gestellt wurde. Die realistische Einlösung des Vorhabens

117 In dieser internen Dynamik erkennt Krämer: *Ist Schillers Spielkonzept unzeitgemäß?* das textkonstituierende Prinzip.

118 „Der Künstler ist zwar der Sohn seiner Zeit, aber schlimm für ihn, wenn er zugleich ihr Zögling oder gar noch ihr Günstling ist. Eine wohlthätige Gottheit reisse den Säugling bey Zeiten von seiner Mutter Brust, nähre ihn mit der Milch eines bessern Alters und lasse ihn unter fernem griechischen Himmel zur Mündigkeit reifen“ (SNA 20, 333).

119 Damit sind Argumente für den deutschen ‚Sonderweg‘ in die Moderne ausgesprochen, in dem Bildung und Kultur als soziale Deutungsmuster fungieren und akademische Abschlüsse, die nur von wenigen erworben werden können, als Distinktionsmarker (und Wahlberechtigung in Preußen) wirken werden. Vgl. Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M. u. Leipzig: Insel 1994 sowie Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*.

bedarf spezieller Kenntnisse, aber auch Absichten und Sicherheiten. Damit dereinst des reflektierten Künstlers „bildende Hand“ reüssiert, sind staatliche Anstrengungen nötig, institutionelle Verankerungen sind zu schaffen, ökonomische Voraussetzungen zu verbessern.¹²⁰ Die Hebung des Bildungsniveaus und allgemeiner Wohlstand sind beispielsweise Voraussetzungen dafür, dass mehr Individuen interesselose Zeit haben. Überdies gilt es, auf Verwaltungsebene Posten zu schaffen, die mit der Hebung des kulturellen Niveaus durch Bildung (verstanden als Inszenierung und Initiierung kreativer Akte zum Zweck der Selbstoptimierung) betraut sind.¹²¹ Die Argumentationsfigur, die den staatlich alimentierten Gebildeten das Vorrecht freier Zeit einräumt, das sie dann zur kontrollierten Expansion der freien Zeit aller gesamtgesellschaftlich einsetzen, lässt sich folglich sowohl in Richtung einer Demokratisierung und sozialen Öffnung als auch in Richtung der Herausbildung von neuen, kulturtechnisch geschulten Funktionseliten anwenden. Dieses Argument findet sich in der elitären Bildungstheorie in der Folge nicht nur bei Stifter und Nietzsche, sondern wird bis zum heutigen Tag genutzt.¹²² Und man kann hierin einen Ausdruck jener modernisierten pastoralen Macht sehen, die Foucault von den Assyriern und Hebräern herleitet und in den Dispositiven der Biomacht am Werk sieht.¹²³ Die Gebildeten ermöglichen der Bevölkerung qua Bildung kulturelles Wachstum.

Dagegen aktiviert Friedrich Schlegel im *Idyll über den Müßiggang*, dem dritten Kapitel seines nicht zu Unrecht als Schlüsselroman rezipierten Textes *Lucinde*, eine breitere Skala von Konzepten, die der Erzähler Julius namentlich erwähnt oder handelnd zur Darstellung bringt.¹²⁴ Julius spricht „von der

120 Zur Naivität von Schillers Vorstellung des starken Künstlers: Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie [1970]. In: ders.: *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden*, Bd. 7. Hg. von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss u. Klaus Schultz. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997, 253–257.

121 Die Verbeamtung derer, die kulturelle Sublimierung leisten, ist ein Schritt von der mäzenatischen Förderung zur funktionalen Gesellschaft. Vgl. hierzu Friedrich Kittler: *Aufschreibesysteme 1800/1900* [1985]. 3. Aufl. München: Fink 1995, der den Konnex zwischen national organisierter Sozialisierung qua Medien und Beamtentum/Spezialisierung analysiert, sowie Bosse: *Dispositiv der Bildung*, und *Kreativität*.

122 Vgl. Kap. 2.6 u. 3.1 sowie Nietzsches Aufsatz *Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten* (KSA 1, 641–752).

123 Foucault: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*.

124 Schiller selegiert die Konzepte weit stärker, er entkräftet die negative Seite des Müßiggangs, indem er ihn mit der Muße konvergieren lässt. Fr. Schlegel ist nicht an Restabilisierung der Semantik, sondern an einer artistischen Flexibilisierung gelegen, in der die amoralischen Tendenzen der Umwertungen nicht gescheut, sondern gesucht werden. Vgl. hierzu auch Schäfer: *Die Gewalt der Muße*, 35–54; Fuest: *Poetik des Nicht(s)tuns*, 49–58; Stefan

gottähnlichen Kunst der Faulheit“.¹²⁵ Er schildert, wie er zerstreut das Wellenspiel seiner Gedanken betrachtet, sich kontemplativ – „[g]leich einem Weisen des Orients“ (26) – sammelt, sich dem Genius hingibt. Er spricht vom „Erschlaffen“ und vom „Versunkensein“ (ebd.), rühmt „Gelassenheit“ (27) und „Passivität“ (ebd.) und schwärmt von der Ähnlichkeit der Dichter, Weisen, Heiligen mit den Göttern: „Wie wetteifern sie im Lob der Einsamkeit, der Muße und einer liberalen Sorglosigkeit und Untätigkeit!“ (26). Er äußert sich begeistert über die langsam gehenden Italiern, die liegenden Indern, die scheinbar passiven Frauen (27). Nachdem er derart durch eine Semantik orientalisierter und romantisierter freier Zeiten, wie man sie von Zimmermann und Schiller her kennt, flaniert ist und sie kreativ, also mit Tendenz zur überraschenden Rekombination und Neuschöpfung, genutzt hat, schließt er:

In der Tat man sollte das Studium des Müßiggangs nicht so sträflich vernachlässigen, sondern es zur Kunst und Wissenschaft, ja zur Religion bilden! Um alles in Eins zu fassen: je göttlicher ein Mensch oder ein Werk des Menschen ist, je ähnlicher werden sie der Pflanze; diese ist unter allen Formen der Natur die sittlichste, und die schönste. Und also wäre ja das höchste vollendetste Leben nichts als ein reines Vegetieren (ebd.).

Die im Zitat angesprochenen Motive werden auch in anderen Kapiteln aufgegriffen und variiert. Das Pflanzliche erlangt dabei, wie viele andere Konzepte, nicht nur inhaltliche, sondern auch formale Relevanz für den Roman, denn mit der *Lucinde* versucht Schlegel die im *Athenäum* zuvor dargelegte frühromantische Poetologie einzulösen. Klar abgegrenzte Begriffe geraten in ein scheinbar absichtsloses Spiel der Vertauschung. Tatsächlich ist der Text, der vegetabilisches Wachstum mimt, aber eine wohlkalkulierte Arabeske. Sein Schöpfer zeigt sich darin sowohl frei von konventionellen Zwängen als auch souverän in der kreativen Verwendung von Sprache.

Eine hervorstechende Bedeutung kommt in Schlegels Text freien Zeiten zu. Sie dominieren nicht nur die *Idylle über den Müßiggang*, sondern auch die *Lehrjahre der Männlichkeit*, das zentrale Kapitel des Romans. Inhaltlich erlauben sie es, Kontingenz und deren Gefahren zu veranschaulichen. Man hört vom Protagonisten Julius, dass er sich „[o]hne Geschäft und ohne Zweck [...] unter den Dingen [umhertrieb]“ (36). Man erfährt von seinen „gesellschaftlichen Zerstreuungen“ (ebd.) und seinem Leben „in einem Wechsel von Schwermut

Matuschek: *Literarische Spieltheorie. Von Petrarca bis zu den Brüdern Schlegel*. Heidelberg: Winter 1998 (= Jenaer germanistische Forschungen, Neue Folge, Bd. 2).

125 KFSA 5, 25. Die Literaturangaben im Fließtext stammen von nun an aus diesem Band der *Kritischen-Friedrich-Schlegel-Ausgabe*.

und Ausgelassenheit“ (ebd.). Der Ausgangspunkt ist eine Vertauschung der Konzepte, die jedoch nicht wie in der *Idylle* positiv gewertet wird: Julius ist „in der geselligsten und fröhlichsten Gesellschaft einsam [...], und er fand sich eigentlich am wenigsten allein, wenn niemand bei ihm war“ (ebd.). „Pharao zu spielen mit dem Anschein der heftigsten Leidenschaft und doch zerstreut und abwesend zu sein; [...] das waren nur eine von den Schlimmen Gewohnheiten, unter denen Julius seine wilde Jugend verstürmte“ (35). Julius stellt sich sein Dasein als „eine Masse von Bruchstücken ohne Zusammenhang“ vor – und überträgt damit Schillers Zivilisationskritik der subjektiven Fragmentierung auf die Ebene personalen Empfindens.¹²⁶ Sein Umgang mit Worten scheint zudem die empfindsame Einsamkeitstheorie Zimmermanns zu aktualisieren – Geselligkeit macht einsam, Einsamkeit lässt am wenigsten allein fühlen. Allerdings kann Julius das emotionale und sprachliche Chaos sukzessive beherrschen. Die kulturtechnische Bildung, die ihn zu einem Subjekt macht, das Zeichen flexibel und souverän verwenden kann, resultiert aus einer bisher kaum berücksichtigten Quelle: der Liebe.¹²⁷

Durch das Verhalten der Frauen lernt Julius nämlich, sich umzubilden. In ihren Darstellungen greift der Ich-Erzähler die Semantik freier Zeiten auf und modifiziert sie, sodass die Liebeserlebnisse als Erlebnisse der Transformation durch und von freien Zeiten erscheinen. Zunächst landet er bei der Kokotte Lisette, die „oft auf türkische Sitte Tage allein und die Hände müßig im Schoß“ (42) auf „orientalische[n] Teppiche[n]“ sitzt – und sich wegen Julius umbringen wird. Danach durchleidet Julius eine Krise und vertieft sich melancholisch in die Gegenwart: Er klagt über die „Langeweile des Daseins“ (47) – man könnte demnach sagen, dass er sich mit dem Objekt identifiziert. Abhilfe schafft erst eine neue Frauenbekanntschaft, die ihm in der Einsamkeit, wo er versunken „und schwermütig“ (49) den Schiffen nachblickt, seine Berufung „zur göttlichen Kunst“ (ebd.) verdeutlicht: „[E]r schalt seine Trägheit“ und lässt „sich nicht in müßige Verzweiflung sinken“ (ebd.). Von nun an studiert Julius rege und arbeitet künstlerisch. Allein „die Anmut fehlte“ (50). Eine andere Frau, deren einer Vorzug „eine reizende Verwirrung [...] von fortgesetzter Aufmerksamkeit und plötzlicher Zerstreuung“ (ebd.) ist, behebt anschließend den Defekt.

126 Pharao ist reines Glücksspiel, Inbegriff fehlgehender, unproduktiver Kontingenz; vgl. Schnyder: *Alea*.

127 Vgl. zum Folgenden Hannelore Schläffer: Frauen als Einlösung der romantischen Kunsttheorie. In: *Jahrbuch der Deutschen Schiller Gesellschaft* 21 (1977), 274–296; Walter Hinderer (Hg.): *Codierungen von Liebe in der Kunstperiode*. Würzburg: Königshausen & Neumann 1997; Werber: *Liebe als Roman*, 450–457, der in den drei Frauen der *Lehrjahre* drei Epochen, Mittelalter, Moderne, Nachmoderne, gespiegelt sieht; vgl. dazu auch Engel: *Roman der Goethezeit*, 412–417, der die Passage ausführlich interpretiert.

Liebe und Künstlertum vollenden sich schließlich bei und mit Lucinde. Julius schafft von da an in müheloser Dialektik von Zerstreung und Aufmerksamkeit, Einsamkeit und Geselligkeit Bilder, die „beseelten Pflanzen in der gottähnlichen Gestalt des Menschen“ (56) gleichen. In dieser Liebe scheinen sich widersprechende Konzepte, alt und neu, Tätigkeit und Faulheit, in stets neuen Konstellationen transformativ zu ergänzen. Weiblichkeit und Kunst verbinden sich in Julius' Lehrjahren in einer unabschließbaren ästhetischen Bildung, die aus aneinandergereihten Kreativitätsszenen besteht. Sie lässt den fragmentarischen Roman als simulierte Kreativitäts-Szene erscheinen, als einen Text, der sich, unendlich wachsend, in steter Formierung befindet.

Schlegels Text konstruiert dabei diverse jener *Wechselverhältnisse von Arbeit, Nichtarbeit, Ästhetik*, die Martin Jörg Schäfer in seiner Habilitationsschrift historisch-systematisch analysiert.¹²⁸ Wie Schiller entdifferenziert Schlegel tendenziell den Unterschied von Muße und Müßiggang, wobei er, von dem mit Schiller geteilten philosophischen Bezugspunkt, Immanuel Kants *Kritik der Urteilskraft* (1790), ausgehend, radikalere Schlüsse zieht. Während Schiller Sinnlichkeit und Moral, Neigung und Pflicht in der künstlerischen Tätigkeit, die ästhetische Bildung initiiert, temporär entmachtet sieht und somit Kunst als notwendige zivilisatorische Voraussetzung zur Formierung des sittlich-vernünftigen Staates profiliert, leitet Schlegel eine Ethik des Spielerischen, Frivolen, ja Diabolischen aus der künstlerischen Aktivität bzw. deren Darstellungen ab. Hierfür „greift [Schlegel] traditionelle Semantiken der Aktivität und der Passivität auf und refokussiert sie als Widerstreit zwischen Arbeit und Nichtarbeit“.¹²⁹ Schlegel vermag den Widerspruch Schillers, einen Vorzustand als Idealzustand zu modellieren (wobei unklar ist, weshalb man ihn verlassen soll), insofern zu lösen, als er die romantische Lebens- und Liebeskunst als eingelöste Utopie repräsentiert und präferenziert. Das Votum fällt dabei zwar gegen (Erwerbs-)Arbeit und für den Müßiggang (für Sinnlichkeit, für Erotik) aus, aber das Urteil wird von der Handlung des Romans sowie seiner arbesken Ordnung unterlaufen und das Verhältnis von Arbeit und Nichtarbeit modifiziert, denn Schlegels Julius überwindet jugendliches Faulenzen und orientalische Liebe zugunsten einer am Absoluten orientierten, pausenlosen Aktivität.

In Stellung gebracht gegen den bürgerlich-aufgeklärten Arbeitsbegriff figuriert er [der Müßiggang] als Basis für künstlerische Imagination, eine Basis allerdings,

¹²⁸ Schäfer: *Gewalt der Muße*.

¹²⁹ Ebd. 35.

die im Sinn universalpoetischer Progression überschritten werden muß – und zwar in Form künstlerischer Arbeit.¹³⁰

Es war Manfred Engel, der in einer ausführlichen Interpretation der *Lucinde* die inhaltlichen Merkmale und formalen „Bauprinzipien“ des Romans – „Organismus“, „Potenzierung“, „intensive und extensive Totalität“ – mit einem ähnlichen Ergebnis herausgearbeitet hat. Engel bezeichnet die künstlerische Aktivität allerdings nicht als Arbeit, sondern als Freisetzung von Kreativität.

Romantische Ironie bewirkt so eine Allegorisierung der Sprechweise: Nicht nur die Inhalte[,] sondern auch die formale Präsentation sind als uneigentlich ausgewiesen; wie die uneigentlichen Inhalte auf den Einheitsgrund des Absoluten verweisen, so indiziert die uneigentliche Form den Primat des Produzierens über das Produkt, verweist auf die gesetzmäßige Funktionsweise der Phantasie im Wechselspiel von Schöpfung und reflexiver Aufhebung. Romantische Ironie und Witz begründen die arabeske Form als Freisetzung von Kreativität gegenüber empirisch-realistischen Fixierungen.

Der gemeinsame Bezugspunkt sei „die alle Fixierungen gleichermaßen überspielende wie begründende Kreativität“. Sie löse beim Rezipienten „einen kreativen Rezeptionsprozeß aus“.¹³¹ Auf die besondere Rolle der Romantiker bei der Universalisierung von Kreativität werde ich am Beispiel romantischer Bildungsromane noch ausführlicher eingehen.¹³² Die Romantik, dies dürfte allerdings bereits deutlich geworden sein, ergänzt die pastoralen, paternalistischen und elitären Vorstellungen des Klassikers Schiller, in denen durch die Distribution der freien Zeiten an die bereits am Ideal der Antike Gebildeten deren ‚Gefahren‘ eingehegt werden. Der romantische Müßiggang ist anders als die binäre Ordnung, die Schiller auf beiden Seiten von Spiel und Müßiggang aufbaut, eine eingelöste Utopie, in der sich die Unterschiede von Arbeit und Nichtstun nivellieren. Produzent und Rezipient verbinden sich, und die Möglichkeiten des ganzen, auch phantasierenden Menschen kommen sozialer Wertschöpfung zu. Kreativität zeichnet sich als Fluchtpunkt der sattelzeitlichen Modifikationen freier Zeiten ab, als Verhaltensmodus im Umgang mit den in Bewegung geratenen Zeichen, in dem aus dem perhorreszierten Nichtstun die Arbeit am sozialen Fortschritt wird. Diese Beobachtung werde ich an weiteren literarischen Beispielen untermauern.

130 Fuest: *Poetik des Nicht(s)tuns*, 57.

131 Die drei Zitate Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 441 f. Vgl. hierzu auch Kap. 1.4.

132 Vgl. Kap. 2.4.

Zunächst gilt es jedoch, den Abschnitt zu den symbolischen Modifikationen zu bilanzieren. Es wurden nun einige Strategien der Resemantisierung freier Zeiten um 1800 ohne Anspruch auf Vollständigkeit vorgestellt. Weitere werden in Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsroman *Émile ou De l'éducation*¹³³ zu entdecken sein. Sie haben im deutschsprachigen Diskurs, für den Rousseau ein zentraler Bezugspunkt ist, diverse Effekte, die sich etwa in der Herausbildung von Diskursfeldern, Professionen und Genres oder in der Positionierung im literarischen Feld niederschlagen. So tragen die Radikalisierungen, die die Romantiker vornehmen, zu ihrer Profilierung als avantgardistische Autoren bei. Überdies ist an die disziplinär-institutionelle Dimension der Transformation freier Zeiten zu denken. Die Disziplinen der Ästhetik (Schiller, Schlegel), Philologie (Schlegel), Anthropologie (Zimmermann) und Pädagogik (Rousseau, Schiller) formieren sich als Wissensbereiche, die in Spätaufklärung und Klassik Erkenntnisse zu einer möglichst kontrollierten Selbstfreisetzung des Individuums in Form einer methodischen Transformation seiner inneren, sinnlichen Natur durch die Aneignung von Kulturtechniken beitragen. Weder Zimmermanns Einsamkeitsbuch noch Schillers *Ästhetische Erziehung* kann allerdings die risikolose (Eigen-)Verzeitlichung bzw. die Zurückführung des temporär freigesetzten spielenden Menschen in eine stabile Ordnung, seine Eingliederung in die arbeitsteilige Gesellschaft gewährleisten. Im Vergleich der Versuche, freie Zeiten als das Andere der Arbeit zu resemantisieren und argumentativ zur Stabilisierung der Ordnung zu nutzen, wird vielmehr entgegen den Absichten vieler Sprecher deutlich, dass die Semantik in Bewegung geraten ist. Die Lösung, die die Romantik für das Problem anbietet, besteht darin, den Widerspruch zwischen Tätigkeit und Nichtstun aufzuheben und den kreativen Umgang mit Differenzen und Widersprüchen als höhere Produktivität zu fixieren. Und auch im Bildungsroman wird der Verzicht auf teleologische Vernetzungsmuster zugunsten kontingenter Prozesse thematisiert.

In Anbetracht der Resemantisierungsprozesse dürfte überdies deutlich geworden sein, dass es nicht ausreicht, sich auf ein Konzept – sagen wir Muße, sagen wir Einsamkeit – zu konzentrieren, wenn man sich auf Diskussion, Nutzung und Regulierung freier Individualzeit in der Moderne konzentriert. Zentrale Texte (wie Garves *Über die Muße*, Schlegels *Lucinde* und Büchners *Leonce und Lena*) nutzen diverse Semantiken, um im flexiblen Umgang mit

133 Auf Rousseaus Text gehen meine Ausführungen zur Gattungstheorie und -geschichte des Bildungsromans noch ein (vgl. Abschn. 2.1.4). Vgl. zudem Verf.: *Geregelte Muße. Dinge und freie Zeiten in Jean-Jacques Rousseaus 'Émile' und Joachim Heinrich Campes 'Robinson der Jüngere'*. In: *Fest: Muße im 18. Jahrhundert*, 81–98.

zahlreichen Konzepten unterschiedliche Absichten zu verfolgen.¹³⁴ Es ist folglich angebracht, einen Oberbegriff zu ‚erfinden‘, der sowohl der terminologischen Unschärfe als auch der Dynamik der Verschiebungen Raum gibt. Mit ‚freien Zeiten‘ kann dies insofern gelingen, als freie Zeiten (1) ‚negative‘ wie ‚positive‘ Konzepte, Verwendungen und Effekte umfassen – ob man nun faul oder tätig, kreativ oder rekreativ, einsam oder gesellig ist, ist dabei gleichgültig. Sie ermöglichen es mithin (2), die Dynamik und Kombinatorik des semantischen Feldes einzuklammern. Sie haben (3) durch das Epitheton ‚frei‘ einen historischen Bezug zum Untersuchungszeitraum: Frei ist man in der Moderne nicht mehr wie im antiken Sinn sozialer Exklusivität, sondern im Sinn der kollektiven und subjektiven Ermöglichung von Freiheit.¹³⁵ Sie weisen (4) jedoch bereits auf das soziologische Konzept der Freizeit voraus, das die Phase der Kompensation von Arbeit und Wiederherstellung der Arbeitskraft meint und scheinbar den freien Zeiten den kreativen und renitenten Zahn zieht.¹³⁶ Schließlich (5) muss das Wort nicht erfunden werden, da es eine Belegstelle bei Friedrich Fröbel aus dem Jahr 1826 gibt, die ich einem Close Reading unterziehen werde und die es nahelegt, freie Zeiten weniger als Konzept, sondern vielmehr als eine Wissensfigur zu betrachten.¹³⁷ Sie haben eine imaginäre Dimension: Man beginnt sich vorzustellen, was Individuen in freien Zeiten machen können und müssten. Sie haben aber auch eine reale Dimension, insofern sich neben den Professionen Institutionen herausbilden, an denen soziale Prozeduren entwickelt werden, die immer mehr Menschen Zugang zur freien Zeit ermöglichen und dabei Praktiken favorisieren und verfeinern, sie zu füllen. Freie Zeiten sind ein Scharnier zwischen den Semantiken und dem Imaginären und Realen. Letzteres gilt es nun genauer auszuführen.

134 Um auf ein Beispiel vorzugreifen: Ein Roman wie Stifters *Nachsommer* wird in seinem zweiten Buch Muße semantisch präferieren und damit die freie Zeit Heinrichs und derer um Risach romanintern vom ersten Buch (wo Naturkunde getrieben wird) abgrenzen (vgl. Abschn. 2.6.3).

135 Von den bearbeiteten Quellen betonen z. B. Garve, Zimmermann, aber auch Fichte, Humboldt und Schleiermacher den Aspekt der Freiheit, gleich, ob es sich um ein moralphilosophisches Traktat, eine diätetische Monographie, einen okkasionellen Aufsatz oder eine Auftragsarbeit handelt. Das Sprechen über freie Zeiten überwindet derart Genre- und Disziplinergrenzen.

136 Hierfür immer noch grundlegend Wolfgang Nahrstedt: Die Entstehung des Freiheitsbegriffs der Freizeit. Zur Genese einer grundlegenden Kategorie der modernen Industriegesellschaften (1755–1826). In: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 60.3 (1973), 311–342 und Hans-Werner Prah: *Soziologie der Freizeit*. Paderborn: Schöningh 2002.

137 Vgl. Horst Werner Opaschowski: Freizeit. Eine wortgeschichtliche Studie. In: *Zeitschrift für die deutsche Sprache* 26 (1970), 142–150 und Abschn. 1.4.4.

1.1.4 „[A]ufsichtslose Freiheit“: Die Gründung der Berliner Universität

Im *Dispositiv der Bildung* (Bosse) sind freie Zeiten von fundamentaler Bedeutung – das verdeutlicht eine Institution, in der sich die Hoffnung junger, deutschsprachiger Intellektueller auf kulturtechnisch gestützte (Selbst-)Formierung zum Zwecke aller auf Dauer stellt: die Berliner Universität.¹³⁸ Mag der Bildungsroman eine zeitlich befristete Faszination ausüben – die Institutionen, die wie er freie Zeit organisieren, überschreiten seine Frist. Die Schriften zur Gründung der Berliner Universität, die in rascher Reihenfolge von 1807 bis 1809 aus den Federn Fichtes, Schleiermachers und Wilhelm von Humboldts fließen, stehen in engem Konnex zu der soeben beobachteten diskursiven Dynamik. Sie bekräftigen die Tendenz zur De- und Resemantisierung freier Zeiten, die im vorangegangenen Abschnitt am Beispiel moralphilosophischer, anthropologischer, pädagogischer und ästhetischer Texte rekonstruiert wurden. Und sie haben eine lang anhaltende Wirkung, was die Bedeutung freier Zeiten in der verstaatlichten Universität betrifft. Noch siebzig Jahre später erinnert Hermann von Helmholtz in seiner Antrittsrede als Rektor 1878 an die Besonderheit der deutschen Universität, die auf Humboldts Bestrebungen zurückzuführen ist:

Für die meisten Ausländer ist die aufsichtslose Freiheit der deutschen Studirenden, da ihnen zunächst nur einige leicht erkennbare Auswüchse dieser Freiheit in die Augen fallen, ein Gegenstand des Staunens; sie begreifen nicht, wie man ohne den größten Schaden junge Männer so sich selbst überlassen könne.¹³⁹

Junge Männer, d. h. für Indolenz und Renitenz empfängliche Personen und potenzielle Gefährder des sozialen Friedens, ständeübergreifend sich selbst zu überlassen, ist eine erklärungsbedürftige Unwahrscheinlichkeit, die um 1800 zunehmend plausibel wird und sich durch die u. a. von Kant begründete Aufwertung der Philosophischen Fakultät erklärt.¹⁴⁰ Sie ist so erfolgreich, dass es junge Menschen aus aller Welt nach Deutschland zieht, wo sie Anregungen für

138 Vgl. zum Folgenden neben den Arbeiten von Bosse insbesondere die Grundlagenwerke von Stichweh: *Wissenschaft, Universität, Profession* und Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit*.

139 Helmholtz: *Über die Akademische Freiheit der deutschen Universitäten*, 18.

140 1800 hatte Kant mit *Streit der Fakultäten* einen Text vorgelegt, in dem die durch Philosophie zu befördernde Moralität des Einzelnen als Argument dient, eine neue Hierarchie der Fakultäten zu bestimmen: „Gerade weil die Philosophische Fakultät von einem unmittelbar verfolgten beruflichen Zweck und einer entsprechenden staatlichen Regulierung frei sei, gerade weil hier nicht ‚fabrikenmäßig‘ Gelehrte spezieller Fächer abgerichtet würden, kommt ihr eine besondere Bildungsfunktion zu. Kant besteht darauf, dass Universalität, wissenschaftliches Streben nach Wahrheit, Übung der Vernunft in philosophischer

spätere Reformen des Bildungssystems ihrer Herkunftsländer, etwa der USA, mitnehmen.¹⁴¹

Zwei der wichtigsten Akteure in dieser Refiguration freier Zeit sind Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt. Ihr Einfluss auf die Konstruktion der modernen Universität ist immens und an der traditionellen Bedeutung von Muße orientiert, denn die Berliner Universität wird die Muße sowohl im Hinblick auf die Studierenden zu universalisieren als auch durch Ein- und Ausschlussmechanismen (wie Immatrikulation, Aufnahme in den Kreis der Hochschullehrer und die Akademie) zu regulieren suchen. Das Vorhaben hat diverse historische Voraussetzungen: die platonische Akademie als freier Zusammenschluss Lehrender und Lernender, die wiederum Vorbild für die mittelalterlichen Universitäten war; die frühneuzeitliche Kopplung von wissenschaftlicher Professionalität und Muße; aufklärerische, neuhumanistische und idealistische Positionen, die Rationalität und Moralität relationieren. Überdies rekurriert man auf die juristische Autonomie der Universitäten, die sich als Korporationen mit eigener Gerichtsbarkeit im Mittelalter instituierten.¹⁴² Es sind Einrichtungen, die es gewohnt sind, in hohem Maß frei zu agieren, und deren Selbstbewusstsein nicht zuletzt daraus resultiert, dass sie die Funktionseliten kirchlicher und staatlicher Geldgeber formieren.¹⁴³ Ihre Mitglieder, lateinisch sprechende und Schriften publizierende Personen, ‚literati‘ bzw. Gelehrte, formen einen privilegierten Stand, die ‚res publica literaria‘, der durch

‚Freiheit‘ alles andere als *untere* Beschäftigungen seien“; H. i. O.; Dehmann: *Studierte Dichter*, 34.

141 Brocke: *Institutionelle Wege aus der Krise*. Und diese Elitenbildung wurde im 19. Jahrhundert auf dem Wege berufsständiger Bildungspolitik beibehalten; vgl. Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*.

142 Ihre Gerichtsbarkeit ging zwar auf den Staat über, vgl. Helmholtz: *Über die Akademische Freiheit der deutschen Universitäten*, 17 f. Die Universitäten behielten aber wesentliche Freiheiten, vgl. Stichweh: *Wissenschaft, Universität, Profession*, 250; Laetitia Boehm: *Liber tas Scholastica und Negotium Scholare. Entstehung und Sozialprestige des akademischen Standes im Mittelalter*. In: Hellmuth Rössler u. Günther Franz (Hg.): *Universität und Gelehrtenstand 1400–1800. Büdinger Vorträge 1966*. Limburg/Lahn: Starke 1970 (= Deutsche Führungsschichten in der Neuzeit, 4), 15–61.

143 Heinrich Bosse hat quellenkundig die Umwandlung von Gelehrten in Gebildete rekonstruiert und für den Gelehrtenstand die Luhmann'sche These der stratifizierten Gesellschaft widerlegt. „Die praktische Relevanz dieser Privilegien ist bisher nicht untersucht worden. Ihre Bedeutung für das Selbstverständnis aller Universitätsangehörigen liegt jedoch auf der Hand: Sie untermauern den wohlbegründeten Führungsanspruch des gelehrten Standes. Denn seit der Reformation wissen alle, die es angeht, daß an den Universitäten die Führungskräfte für Kirche und Staat herangebildet werden“. Heinrich Bosse: *Gelehrte und Gebildete – die Kinder des ersten Standes [2008]*. In: ders.: *Bildungsrevolution 1770–1830, 327–350*, hier 340.

seine Ausbildung definiert ist. Ihre „Ausbildung ist gekennzeichnet durch die Freiheit, selbstbestimmt zu leben und zu lernen, eine Freiheit, die freilich Anlaß zu finanzieller Besorgnis gibt“. ¹⁴⁴ Zudem sind im zerklüfteten deutschsprachigen Raum seit Ende des 17. Jahrhunderts die Universitäten mächtiger als etwa im katholischen Frankreich, weil sie die Funktionsträger produzieren und zugleich eine Reflexion auf die Regierungstechniken leisten. ¹⁴⁵ An den deutschen Universitäten herrschen folglich um 1800 ideale Voraussetzungen für die staatlich sanktionierte Verallgemeinerung „aufsichtslose[r] Freiheit“, sei es im Hinblick auf die Organisationsgeschichte, sei es im Hinblick auf den Habitus eines Personals, der das Privileg der Freiheit mit seinen materiell problematischen Konsequenzen zu verrechnen weiß.

Die Gründung der Berliner Universität 1809 steht im Kontext der von Heinrich Bosse auf den Begriff *Bildungsrevolution 1770–1830* ¹⁴⁶ gebrachten Transformationsprozesse, die das paradoxe Ziel der staatlichen Organisation individueller Bildung verfolgen. In ihrem Verlauf werden getrennte Lern- und Lehrorte der Vormoderne, wie Akademien, Universitäten, Latein- und Klipp-schulen, durch teils neue Institutionen, wie Gymnasien und Volksschulen, ersetzt und untereinander vernetzt, was eine höhere Durchlässigkeit zumindest prinzipiell ermöglicht. Tatsächlich werden die Anforderungen etwa an preußischen Gymnasien im 19. Jahrhundert bald so hochgeschraubt, dass nur wenige Eltern ihre Kinder im Bildungsdrill adäquat unterstützen können, wohingegen das Bildungspensum in den Volksschulen stark reduziert wird. Für das Ende des 18. Jahrhunderts aber gilt, dass die Unterrichtung von Kulturtechniken, wie Lesen und Schreiben, zu einem staatlichen Ziel avanciert, dessen Erreichen durch technische Innovationen, wie Schulbänke und Schiefertafeln, erleichtert wird. ¹⁴⁷ Rechtliche Bemühungen, wie der „geschärfte[] Befehl zum Selbstdenken“ ¹⁴⁸ (1770) und die allgemeine Schulpflicht in Bayern (1771), markieren den Beginn einer Umwälzung, die nicht zuletzt die ständespezifische Vorbereitung auf den Beruf durch eine Bildung ersetzt, die idealiter nicht der Reproduktion des Systems, sondern der Produktion von sich selbst produzierenden Subjekten, von Menschen dient, die ihr Inneres und das von anderen

144 Ebd. 327; vgl. auch ders.: Die moderne Bildungsevolution. In: *Bildungsrevolution 1770–1830*, 47–159.

145 Foucault: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*, 457 f.

146 Nochmals Bosse: *Bildungsrevolution*, und Kittler: *Aufschreibesysteme 1800/1900*.

147 Heinrich Bosse: ‚Die Schüler müssen selber schreiben lernen‘ oder: Die Einrichtung der Schiefertafel [1985]. In: ders. *Bildungsrevolution 1770–1830*, 161–192.

148 Bosse: *Der geschärfte Befehl zum Selbstdenken*.

zu rezipieren, zu kommunizieren, zu refigurieren und zu erweitern wissen und daher als Allgemeinbildung richtig bezeichnet ist.¹⁴⁹

Diese preußische Innovation folgt einer Logik, die man mit Wolfgang Schivelbusch als *Kultur der Niederlage*¹⁵⁰ bezeichnen kann. Infolge der militärischen Triumphe des bonapartistischen Frankreichs hatte sich um 1800 ein Handlungszwang auf Universitätsebene ergeben.¹⁵¹ Durch den Frieden von Tilsit war die preußische Hochschullandschaft erheblich geschrumpft. Während die Universität Göttingen an das Königreich Westphalen fiel, wurde die Alma Mater Halensis aufgelöst.

Der entscheidende Schritt [zur Neugründung der Berliner Universität] ging [...] von Halle aus. Abgesehen von der Unsicherheit, ob die Universität wieder ordnungsgemäß eröffnet werden würde, wollten die Professoren ihr Amt nicht unter fremder Herrschaft üben und wünschten eine korporative Übernahme der Universität Halle nach Berlin. Die Professoren Schmalz und Froriep reisten mit der Petition der Hallenser Professorenschaft nach Memel, wo sie am 15. August vom König empfangen wurden. Damals sprach der König das berühmte Wort: „Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat.“¹⁵²

149 Hierin differiert die aufklärerische Progressionsidee von einer auf einem idealistischen Bildungskonzept basierten: „Da der Begriff des sich entfaltenden Individuums formal angelegt ist und sich nicht an inhaltliche Merkmale bindet, ist der permanente Fortschritt *theoretisch* denkbar. Zu diesem Zweck muß freilich die Idee der Formbarkeit des Subjekts noch radikaler bestimmt werden [...]. Anzunehmen ist nicht mehr eine Substanz, die sich nach der bekannten biologischen Metapher ‚entfaltet‘, sondern ein Subjekt, das sich frei setzt, d. h. über seine humanen Eigenschaften und Normen frei verfügen kann. Anders gesagt: das Subjekt schafft sich selbst. Diese schöpferische Komponente fehlt der Bildungstheorie der Aufklärung, dagegen ist sie angelegt in der idealistischen Tradition“; H. i. O.; Hohendahl: *Reform als Utopie*, 268. Ähnlich Stichweh: „Freiheit ist überhaupt die heimliche Leitidee von Bildung. [...] Freiheit gab es dann [dank der Preußischen Bildungsreform] als gelebte Freiheit zumindest in den Institutionen der Bildung und im übrigen jene innere Freiheit, die der Bildung verdankt wird und die gegen eine widerständige, weil restriktive Welt stabilisiert werden soll.“ Stichweh: *Wissenschaft, Universität, Profession*, 217. Ferner Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit*.

150 Wolfgang Schivelbusch: *Die Kultur der Niederlage. Der amerikanische Süden 1865, Frankreich 1871, Deutschland 1918*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2012 zeigt, dass die Niederlage zu einer intellektuellen und kulturellen Konzentration auf Seiten des Verlierers führen könne, die zu systematischen Vorteilen führe. Man lerne die Vorzüge und Vorteile des Sieger schätzen und die eigenen Defizite reflektieren. Ähnlich schätzt Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*, 53 die Wirkung der Französischen Revolution ein.

151 Aber die Verstaatlichung von Hochschulen beginnt bereits früher: 1760 in den Habsburgischen Erblanden.

152 René König: *Vom Wesen der deutschen Universität. Schriften*, Bd. 2. Hg. von Heine von Alemann u. a. Opladen: Leske & Budrich 2000, 75.

Für die Neugründung einer Universität stellt das politische und wirtschaftliche Zentrum des Königreichs einen geeigneten Ort dar. Berlin besitzt mit seiner Akademie, seinen Instituten und Museen schon damals eine exzellente Forschungslandschaft.¹⁵³ Mit dem Vorhaben gehen allerdings auch Probleme einher: Wie können die Unabhängigkeitsansprüche bestehender Institutionen (insbesondere der Akademie) gewahrt werden? Was geschieht mit der universitären Autonomie in einer staatlich gegründeten Anstalt? Welche Ambitionen darf der Staat hegen, welchen Einfluss darf er ausüben? Wie ist mit den vazierenden Gelehrten aus Halle und Göttingen zu verfahren? Wie ist mit urbanen Risiken wie Zerstreuungen, Prostitution und Glücksspiel umzugehen?

Schleiermacher und Humboldt antworten auf diese diffizile Gemengelage mit Vorschlägen, in denen die institutionelle Regulierung freier Zeiten ein wichtiger Faktor ist. Ihre Schriften zielen darauf ab, das positive Potenzial der Muße – als Privileg exzellierender Gruppen und Einzelner, deren frei gewählte Tätigkeit zukunftsfruchtige Erkenntnisse liefern kann – durch ihre Zuordnung zu Phasen, Orten und Professionen mit maßvoller Regulierung zu entfalten. Schleiermacher bezeichnet in *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende* (1808) die zu gründende Universität gleichwohl nie als Ort der Muße. Er differenziert zum einen eine Form freier Zeit, die der individuellen Muße stark ähnelt, sich aber durch ihren kollektiven Organisationsgrad unterscheidet. Zum anderen distanziiert er sich von negativen Konzepten: Dass Akademiker „Müßiggang“¹⁵⁴ betrieben, sei das haltlose Vorurteil von Schulmännern, denen schlicht der Einblick in die Akademie fehle. Der Text, der zwischen Traktat und bildungspolitischem Essay changiert, wirkt auf den ersten Blick unausgegoren.

153 Dieser Vorgang (der Zugriff auf vorhandene Bildungsaktivitäten sowie deren staatliche Steuerung und Professionalisierung) betrifft auch andere Bildungszentren. Am Beispiel Jenas rekonstruiert Bosse: *Dispositiv der Bildung*, wie die Bildung genannte Fähigkeit zur (Selbst-)Erfindung in den letzten Jahren des 18. Jahrhunderts zunehmend in staatliche Hände gelangt. Anfangs sind private Bemühungen, z. B. in literarischen Gesellschaften und studentischen Orden, zu verzeichnen, die mit dem Ziel gegründet werden, durch gemeinsame Lektüre den Einzelnen zu bilden und damit den Fortschritt aller zu stärken. Auf diskursiver Seite werden die Aktivitäten durch bildungs- und hochschulpolitische Schriften ergänzt.

154 „So verschreit wiederum der Schulmann die Akademiker als Müßiggänger, weil sie wenig thäten im Vergleich mit ihm zur Ausbreitung des Reiches der Wissenschaften, und klagt über die Universitätslehrer, als über anmaßende Undankbare, die oft die bessere Hälfte von dem wieder verdürben, was er gebaut hat.“ Friedrich Schleiermacher: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*. Berlin: Realschulbuchhandlung 1808, 42 f.; die Zitate im Fließtext stammen von nun an aus dieser Ausgabe.

Schleiermacher versieht seine Ausführung mit einer Vorrede, in der er den Titel der „kleine[n] Schrift“ (III) erläutert. Das Folgende sei keine „wissenschaftlich erschöpfende Behandlung des Gegenstandes“ (ebd.). Die intensive Reflexion eines Sachverhaltes und deren sorgfältige Darlegung benötigten mehr Zeit. Dennoch würden „die hier vorgetragenen Gedanken selbst größtenteils auch dort [im wissenschaftlichen Feld] eine Stelle [...] finden müssen“ (IV). Der okkasionelle Zug seiner *Gelegentlichen Gedanken* erkläre sich aus deren Adressat, der Öffentlichkeit, und dem zeitgeschichtlichen Kontext: So habe er das eine oder andere „verständliche[] Wort“ hingeworfen „zur Beherzigung für eine Zeit, welche während der Zerstörung so vieles Alten auch so manche neue Keime entwickelt“ (V). Die Dringlichkeit, die zur Publikation führe, erkläre sich aus der politisch artikulierten Absicht der „Pflanzung oder Erneuerung wissenschaftlicher Anstalten“ (ebd.).

Im Diskurs zur Neugründung einer solchen Institution skizziert Schleiermacher seine Position als eine, die bislang gefehlt habe: „Drum soll auch derjenige nicht unwillkommen seine Stimme vernehmen lassen, der Muße hat, sich vor dem Gegenstand niederzulassen, und ihn, wie er sich seit langer Zeit verschiedentlich unter uns gestaltet hat, von allen Seiten zu betrachten“ (VI). Dass er seinem Vorgehen damit eine Reflexionsform vorordnet, die Zeit benötigt, scheint im Widerspruch zum okkasionellen Zuschnitt der Schrift und zu deren anvisiertem aktuellen Wirkungshorizont zu stehen. Schleiermacher hat jedoch tatsächlich, wenn auch unfreiwilligerweise, Zeit. Sein Ordinariat ist im Oktober 1806 mit der durch Napoleon verordneten Auflösung der Universität Halle erloschen. Der prekarierte Theologe partizipiert demnach als wissenschaftlicher Privatier am Diskurs, positioniert seine Eingabe durch den impliziten Hinweis auf seine Situation aber näher am Ideal skrupulösen szientistischen Arbeitens als bereits vorhandene Aussagen: Jede der bereits geäußerten „Ansichten“ enthalte zwar Wahres, „aber wenn es doch nur Eine Seite ist, die sie nach Neigung oder nach Umständen heraushebt, so muß doch die Vorstellung des Ganzen, die sich bloß hieraus bildet, unsicher[,] störrig und verschroben ausfallen“ (ebd.). Eine vielseitige Betrachtung, die den wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden soll, setzt unbegrenzte Zeit zum Nachdenken voraus. Und die folgenden 120 Seiten geben Auskunft darüber, welche sozialen und institutionellen Grundlagen geschaffen oder verbessert werden müssten, damit es überhaupt zu angemessenen Reflexionen kommen kann. Sie skizzieren folglich nicht nur Strategien zur Professionalisierung der Wissenschaft (etwa durch die optimale Zirkulation wissenschaftlicher Mitteilungen und die Formierung des Nachwuchses). Vielmehr ist die Schrift ein aus Fülle und Mangel an freier Zeit entstandenes Bewerbungsschreiben: Je mehr es zu überzeugen vermag, desto überzeugender wird sein, was die

wissenschaftliche Arbeit eines über seine Zeit frei verfügenden Wissenschaftlers und nicht eines Privatiers mit ephemerer Muße erbringen wird. Zugleich relativieren sich etwaige Mängel des Bewerbungsschreibens durch den thematischen Aktualitätsdruck und die herrschenden kriegerischen Umstände.¹⁵⁵

Schleiermacher beginnt seinen Essay mit einem Abschnitt zum *Verhältnis des wissenschaftlichen Vereins zum Staat*, worin er mit kritischem Hinweis auf das „katholische[] Deutschland“ (14) die sprachliche Einheit wissenschaftlicher Bemühungen als Vorbedingung einer universellen und übersprachlichen Kooperation über nationalstaatliche und konfessionelle Bedürfnisse hebt. Er plädiert für die universitäre Autonomie. Sodann differenziert er im ‚wissenschaftlichen Verein‘ die Schulen von den Universitäten und den Akademien, wobei Universitäten sowohl als „Nachschule[n]“ (39) wie auch als „Vorakademie[n]“ (ebd.) fungierten, an denen Übergänge, sei es in den Staatsdienst, sei es in die Akademien, möglich würden (43). Das Amt des Hochschullehrers lässt er von der Fähigkeit zur Mitteilung abhängen – eine Qualität, die ab dem 50. Lebensjahr spürbar abnehme. Schleiermacher schlägt einen „ehrvollen und verfassungsmäßigen Übergang“ vor, der sich nach den Wünschen der kommunikationsmüden Hochschullehrer richtet. Einige neigten sich „zum Geschäftsleben“, aber

jeder wahrhaft wissenschaftliche Lehrer auf der Universität [sehnt sich] am meisten in späteren Jahren, je gründlicher er seine Wissenschaft gelehrt hat, um destomehr nach der Muße des Akademikers, um seine Forschungen ruhiger verfolgen und die schönsten Früchte seiner Meditation zur Reife bringen zu können (beide Zitate 102).

Schleiermacher, der bei Abfassung der Schrift 39 Jahre alt ist, wird mit seiner indirekten Bewerbung, die den Beruf zu schaffen versucht, auf den sie sich beziehen könnte, Erfolg haben: Im Jahr 1810 wird er nicht nur auf den Lehrstuhl der Theologie der frisch gegründeten Universität berufen, sondern auch Vollmitglied der Preußischen Akademie der Wissenschaften.¹⁵⁶ In seinem Essay objektiviert er die subjektiv erworbenen kollektiven Dispositionen

155 Vgl. hierzu die ähnliche Situation und Strategie von Descartes (Abschn. 1.2.3).

156 Manches nimmt sich unfreiwillig komisch aus, wie der Hinweis darauf, dass die neue Universität überall mit Berliner Gelehrten bestückt werden könnte – nur nicht an der Philosophischen Fakultät, wo man sich ganz dem Stoff hingeben müsse, was bei den Teilzeitgelehrten in Berlin nicht, bei den durch die Napoleonischen Kriege freigesetzten Professoren, speziell Schleiermacher, jedoch durchaus der Fall ist.

seines Standes und versucht die damit einhergehenden Privilegien institutionell und individuell zu erhalten, zu sichern und auszubauen. Dies betrifft nicht nur die individuelle Muße des Akademikers, der als gealterter Professor nicht mehr unterrichten muss und sich ganz der Kontemplation hingeben kann. Dies betrifft auch die Bewahrung der universitären Freiheit für die angestellten Professoren und ihre gleichberechtigte Stellung untereinander. Nach außen werden sie durch den gewählten Rektor vertreten, den Ersten unter Gleichen, der „mit der Würde des ganzen Körpers [der Universität] bekleidet, diesen gegen die Staatsbehörden, gegen die einzelnen, und vorzüglich auch gegen die Jünglinge repräsentiere“ (105 f.).

Doch Schleiermachers Schrift ist nicht nur der Versuch, die traditionellen Privilegien des Gelehrtenstandes im doppelten Sinn des Wortes zu erhalten. Er implementiert vielmehr auch die akademische Freiheit der Studierenden in die Planung des nationalen Erneuerungsprozesses, wobei er die negativen Seiten der freien Zeit des studentischen Zunftwesens durchaus benennt: Studenten haben

volle Freiheit, sich der Trägheit zu überlassen und den nichtswürdigen Zerstreuungen, und können anstatt eines löblichen Fleißes die schönste Zeit ihres Lebens unverantwortlich verschwenden. Und was für ein großer Schade ist es nicht, meint man, wenn auf diese Art viele Jünglinge ohne bedeutenden Nutzen von der Universität zurückkehren, da sie allerdings viel würden gelernt haben, wenn sie in besserer Zucht und Ordnung wären gehalten worden, und einem heilsamen Zwang unterworfen gewesen (109).

Schleiermacher erkennt allerdings keine größeren Gefahren für Studenten als für alle anderen Menschen. Er verlangt daher eine externe polizeiliche Aufsicht für jene Delikte und Verhaltensweisen (wie Spielsucht und Prostitution), die auch den Rest der Gesellschaft betreffen. In allen anderen Belangen genüge das Penalsystem der Universität. Diese Position ist euphemistisch, da die studentische Freiheit ein reales und überaus lästiges Problem darstellt, was nicht zuletzt mit den fehlenden Zulassungskriterien zum Studium und den geringen internen Strafen zusammenhängt.¹⁵⁷ An der Notwendigkeit,

¹⁵⁷ Viele Vertreter der Aufklärungspädagogik, wie Campe und Salzmann, wollten die Universitäten als Brutstätten des Müßiggangs abschaffen. Vgl. Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit*, 38 f. Jedoch ist die generelle These von der Universitätsfeindlichkeit der Aufklärer widerlegt und durch differenzierte Betrachtungen ergänzt worden, vgl. z. B. Marian Füssel: *Akademische Aufklärung. Die Universitäten des 18. Jahrhunderts im Spannungsfeld von funktionaler Differenzierung, Ökonomie und Habitus*. In: *Geschichte und Gesellschaft. Sonderheft 23: Die Aufklärung und ihre Weltwirkung* (2010), 47–73.

Studierenden akademische Freiheit zu geben, ändern in Schleiermachers Sicht allgemeinemenschliche Gebrechen gleichwohl wenig, denn das Ziel der Universität, individuelle Erkenntnissteigerung, erreiche man nur „in der Temperatur einer völligen Freiheit des Geistes, schon an und für sich, vornemlich aber unter Deutschen und mit Deutschen“. So wie „das Gesetz der Liebe und des Glaubens“ ohne äußere Gewalt und Zwang angenommen werde, so könne der Mensch auch nur „zur Wissenschaft und zum Erkennen [gelangen], welches ihn befreit vom Dienst jeder Autorität“.

Und nur wir Deutschen noch besonders, wir geschworenen Verehrer der Freiheit nicht nur, sondern der Eigentümlichkeit eines jeden, die wir nie was gehalten haben von einer allgemeinen Form und Norm des Wissens wie des Glaubens, [...] wie können wir anders als annehmen[,] daß dieser höhere Geist des Erkennens in jedem auf andere Weise hervorbreche? Wie können wir anders als annehmen und durch unsre Einrichtungen dartun, daß dieser Prozess durchaus auf keine mechanische Weise könne gehandhabt werden, sondern einen ganz entgegengesetzten Charakter, nämlich den der Freiheit, in allen seinen Teilen an sich tragen müsse? [...] [D]arum lassen wir jeden, soviel es in einer Gemeinschaft möglich ist, auswählen und die schönsten und kräftigsten Stunden, und ihn die anderen nutzen wie er will und kann.

So hängt dieser Theil der studentischen Freiheit innig zusammen mit unserer nationalen Ansicht von der Würde der Wissenschaft, und es müßte uns unmöglich sein, diejenigen anders zu behandeln, welche wir für bestimmt halten, wissende zu werden (alle Zitate 110–112).

Schleiermacher leitet eine nationale Veranlagung zur inneren Freiheit und zum wissenschaftlichen Fortschritt aus spezifisch historischen und konfessionellen Bedingungen ab. Ihre Entfaltung müsste im Sinn eines Staates sein, der auf die mentale Kompensation der Kriegsniederlage zielt. Sie ist in Schleiermachers Augen allerdings nur in Form einer temporären Autonomie im institutionellen Umfeld der Universität zu leisten. Als Institution, die nicht nur Wissen hervorbringe, sondern auch durch die vielseitige Selbstformung freier Menschen zum kollektiven Fortschritt beitrage, sei die Universität zwangsläufig auf Einflüsse angewiesen: Je internationaler der Austausch und je reicher die kulturellen Angebote in ihrer Umgebung seien, desto zahlreicher seien die Möglichkeiten zur Selbstbildung. Die perhorreszierten Folgen studentischen Müßiggangs fielen in Anbetracht dessen nicht ins Gewicht oder verwandelten sich sogar in Vorteile (122–125).

Der Vorschlag, den Johann Gottlieb Fichte auf Anfrage des Kabinettsrats Beyme unterbreitete, ist anderen Zuschnitts. Fichtes Denkschrift *Deducirter Plan einer zu Berlin einzurichtenden Lehranstalt* (1807) zielt in Richtung einer straff organisierten republikanischen Korporation, die die „Absonderung

desselben [des Lehrlings der höheren Lehranstalt] von *aller andern Lebensweise, und vollkommene Isolierung*¹⁵⁸ verlangt. Fichte präferiert darin sowohl eine architektonisch gewährleistete Exklusion wie auch kleine Städte, in denen Studierende keine Möglichkeit zur Zerstreuung hätten.¹⁵⁹ Sein Text stellt die Gefahren, die das Studium mit sich bringe, in ähnlich drastischer Weise wie in seiner Antrittsvorlesung des Rektorats am 19. Oktober 1811 *Ueber die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit*¹⁶⁰ dar. Der Wunsch, eine kontrollierbare Umgebung mit weniger Zerstreuung zu finden, mag zum einen aus den Erfahrungen des Hochschullehrers Fichte in Jena resultieren. Zum anderen ist es eine Reaktion auf das Problem des studentischen Müßiggangs und auf die Tatsache, dass die Universität ein Ort für privilegierte Menschen ist, die Muße haben, um studieren zu können.¹⁶¹ In einer langen Fußnote am Schluss des der Begriffsbildung gewidmeten Abschnitts erklärt Fichte, weshalb sein Plan „die Menschenbildung [...] aus den Händen des blinden Ohngefähr unter das leuchtende Auge einer besonnenen Kunst“ (32) bringe:

Am wenigsten würden wir den Grundbegriff von einer Universität gelten lassen, daß dieselbe sey keinesweges eine Erziehungsanstalt, deren unfehlbaren Erfolg man soviel wie möglich sichern müsse, sondern eine im Grunde überflüssige, und nur als freie Gabe zu betrachtende Bildungsanstalt, die jeder, der in der Lage sey, mit Freiheit gebrauchen könne, wie er eben wolle. Giebt es solche Anstalten, [...] so können dieselben nur seyn für weise Männer, und gemachte Bürger, die in Absicht einer persönlichen Bestimmung und eines festen Berufes mit dem Staate sich schon abgefunden haben, keinesweges für Jünglinge, die einen Beruf noch suchen (35).

158 H. i. O.; Johann Gottlieb Fichte: *Deducirter Plan einer zu Berlin zu erichtenden höhern Lehranstalt* [1807]. Stuttgart, Tübingen: Cotta'sche 1817, 22. Fichte macht schon zu Beginn klar, dass die Universität das schlechtere und falsche Mittel im Vergleich mit dem eigenen Studium, mit der Lektüre von Büchern sei (ebd. 5). Die Zitate im Fließtext stammen von nun an aus dieser Quelle.

159 „Es ist eine bekannte Bemerkung, daß bisher auf Universitäten, die in einer kleinern Stadt errichtet wurden, [...] sehr leicht ein allgemeiner wissenschaftlicher Geist und Ton unter Studierenden sich erzeugt habe, was in größern Städten selten oder niemals also gelungen.“ Man sei in den kleineren Städten eingeschränkt „auf den Umgang unter sich selber“, wohingegen die Studierenden in den größeren Städten „in die allgemeine Masse des Bürgerthums [verflößen], und zerstreut werden über den gesammten Stoff, den dieses liefert, und so das Studiren ihnen niemals zum eigentlichen Leben [...], sondern wo es noch am besten ist, zu einer Berufspflicht wird“ (alle Zitate ebd. 23). Die Zerstreuungsgefahr des Urbanen ist ein Topos des Einsamkeitsdiskurses, den sowohl Zimmermann als auch Garve verwenden.

160 Johann Gottlieb Fichte: *Über die einzige mögliche Störung der akademischen Freiheit*. Berlin: Wittlich 1812, 15–18.

161 Vgl. nur die Quellen in Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit*, 37–40.

Fichte begrenzt das Klientel der ihm vorschwebenden Institution auf arbeitssuchende Jünglinge jeglicher sozialer Provenienz und exkludiert sie vom Rest der Welt – im Unterschied zu Schleiermacher und Humboldt, die zum einen die äußere Muße als Voraussetzung des Studiums gelten lassen und zum anderen die Offenheit der Institution favorisieren. Weise und gemachte Männer können Muße haben, eine Bildungsanstalt zu besuchen, in der vollkommene Freiheit herrscht. Aber diese Freiheit ist die Freiheit desjenigen, der über subsistenzsichernde Mittel verfügt und sein Wissen erweitern möchte. Sie ist nicht die Fichte vorschwebende Freiheit desjenigen, dessen Identität als Wissenschaftler durch kontinuierliche Leistung, Wissenserwerb und Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaftlern vom Jünglingsalter an entsteht. Schleiermacher und Humboldt orientieren sich dagegen weit weniger an einer zweckrationalen Leistungsgesellschaft.

Die Abwendung von der Muße als einem Prinzip der freien Selbstmaximierung nach erfolgter gesellschaftlicher Tätigkeit – Muße im antiken Sinn – verbindet sich bei Fichte mit einer Abkehr von der Muße als klassenspezifischem Privileg¹⁶² und einer Hinwendung zu einer meritokratischen Auffassung, in der Muße als Lebenszweck durch die wissenschaftliche Leistungsbereitschaft als Lebensbestimmung substituiert wird. Wissenschaft ist die höchste Form frei gewählter Arbeit, der Inbegriff von Selbsttätigkeit. Dass an einer Universität junge Adelige der Muße auf Staatskosten nachgehen, ist daher ausgeschlossen. Fichte fragt in der Anmerkung rhetorisch, ob es einzusehen sei,

daß es mitten in unsern gebildeten Staaten noch einen Haufen von Menschen gebe, deren angeborenes Privilegium dies ist, daß kein Mensch Anspruch auf ihre Kräfte, und die Bildung derselben habe, und denen es frei stehen muß, ob sie zu etwas oder zu nichts taugen wollen, weil sie außerdem zu leben haben? Soll für diese vielleicht jene frei und auf gar nichts rechnende Bildungsanstalt angelegt werden, damit sie, wenn sie wollen, hier die Mittel erwerben, ihr einstiges müßiges Leben mit weniger Langeweile hinzubringen? [...] [D]em Staat ließen die Kosten einer solchen Anstalt sich keinesweges aufbürden (36).

Fichte exkludiert demnach konsequent Muße und Müßiggang aus der Institution. Sie sind unerwünschte antiquierte Voraussetzungen oder Effekte höherer Bildung. Fichte will dagegen Raum und Zeit für die Selbsttätigkeit der Schüler schaffen, die sich als Individuen für die Wissenschaft eignen. Freiheit ist

¹⁶² Die zunftmäßige Freiheit der Studierenden nennt Fichte: *Über die einzige mögliche Störung der akademischen Freiheit*, 12 selbst ein Privilegium.

hierbei vorhanden, um „eine fortlaufende Unterredung“ (13) mit anderen Studierenden und dem Lehrer zu gewähren, wobei

der Lehrer [...] ein ihm bekannt bleibendes festes und bestimmtes Subjekt im Auge [behält] [...]. Falls nun, wie zu erwarten, dieses Subjekt nicht aus Einem Individuum, sondern aus mehreren bestände, so müssen [...] diese Individuen zu einer geistigen Einheit, und zu einem organischen Lehrlingskörper zusammenschmelzen (14).

Freie Tätigkeit ist die Form der Zuwendung zum Stoff, die Fichte präferiert. Unter Zwang erreiche man nichts. Die Zeit der Studiums müsse vielmehr eine Zeit sein, die frei von sämtlichen Zerstreuungen und Pflichten gehalten werde, damit man sich aus eigenem Wunsch und kontemplativ dem Selbstdenken hingeben könne. Die Erziehung in der „Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs“ (12, auch 27) vertraut Fichte konsequenterweise keinem Zuchtmeister an, sondern einem Wissenschaftler, der sich „als freier Künstler“ (26) verstehe. Dieser habe das „Princip“ verinnerlicht, „durch welches die wissenschaftliche Kunst zu dieser Höhe sich steigert“: nämlich „die Liebe zur Kunst“.

Sie ist, wie alle Liebe, göttlichen Ursprungs und genialischer Natur, und erzeugt sich frei aus sich selber; für sie ist die übrige wissenschaftliche Kunstbildung ein sicher zu berechnendes Produkt, sie selbst aber, die Kunst dieser Kunstbildung, läßt sich nicht jedermann anmuthen, noch läßt sie selbst da, wo sie war, sich erhalten, falls ihr freier Geniusflügel sich hinwegwendet (alle Zitate 27).

Während Schleiermacher die Bildungsanstalt in einer Stadt verortet, die mondan ist, und ihre Studierenden als Privatleute und junge Forscher betrachtet, verhält es sich mit Fichtes anders. Das ihm vorschwebende Institut liegt abgeschieden und ist geprägt durch kontinuierliche Leistungskontrolle und interne Differenzierung – nach ‚Regulares‘ (aufgrund von Leistung Zugelassenen) und ‚Irregulares‘ (zahlenden Studierenden). Es soll durch eine Reduktion der Außenreize und eine Maximierung von meritokratischen Beförderungsmöglichkeiten zur Selbstformierung anreizen.

Humboldt wird in seiner Fragment gebliebenen Denkschrift *Über die innere und äußere Organisation der Höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (1809/1810) einige Aspekte von Schleiermachers Vorschlag aufgreifen. Er präzisiert vieles, was bei Schleiermacher Andeutung geblieben ist, und bezeichnet gleichsam die Universität nie direkt als Ort der Muße. Die Ansicht, dass die studentische Freiheit die Gefahr des Müßiggangs berge, jedoch der freiwillige Besuch der Seminare, eine freie Lektüre und die Bildung eigener Fähigkeiten die unabdingbare Voraussetzung von Wissenschaft seien, teilen

Schleiermacher, Humboldt und Fichte: „Einsamkeit und Freiheit [sind] die in ihrem [der reinen Idee der Wissenschaft] Kreis vorwaltenden Principien“.¹⁶³ Nur eine Institution, die sich selbst reguliere, vermöge den Zusammenschluss freier und freiwillig forschender Individuen zu gewährleisten. Jede staatliche Einmischung bräche mit der Vorstellung von Wissenschaft als „etwas noch nicht ganz Gefundene[m] und nie ganz Aufzufindende[m]“ (257). Die Wissenschaft richte sich nicht nach ephemeren sozialen und politischen Zwecken, sondern orientiere sich am Ideal der Wahrheitsfindung. Das, was sich der Staat von ihr erhoffe, könne sie demnach nur erreichen, wenn er ihre Autonomie anerkenne, ihre Individuen frei arbeiten lasse und „ein ununterbrochenes, sich immer wieder selbst belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken“ (256) erlaube.¹⁶⁴ Humboldt spricht der Universität die Aufgaben zu, dem einsamen und zufälligen Grübeln und Sammeln Müßiger und Interessierter festere Form zu geben, es in gesellige Arbeit von Peergroups zu überführen und den Austausch mit interessierten Jüngeren durch Lehre zu ermöglichen. Ihm schwebt eine Institution vor, in der die Gefahren der individuellen freien Zeit – die Einsamkeit, die melancholisch mache; die Freiheit, die Müßiggang produziere – gedämmt und zugleich die Potenziale freiwilliger Selbsttätigkeit durch eine autonome Organisation im Sinne des Wissenszuwachses entfaltet würden.

Humboldts reformierte Universität ist folglich eine Einrichtung, die ganz selbstverständlich von individuellen freien Zeiten ausgeht und sie über ihre effiziente Steuerung in den wissenschaftlichen, individuellen und sozialen Fortschritt integriert. Humboldt versucht einerseits, den staatlichen Einfluss auf die Universität zu begrenzen, und andererseits, die tradierten Privilegien der Institution staatlich zu protegieren und die Einrichtung in verschiedene Richtungen zu öffnen: zeitlich – als Ort, an dem Zukunftsfähiges entsteht – und räumlich – als Ort, der auf internationalem Austausch basiert – sowie gegenüber den Personen, die dort studieren können. Die „äußere Musse“ ist ihm neben dem „innere[n] Streben“ (beide 256) eine Bedingung, sich dem Studium widmen zu können. Ferner öffnet er die Universität im Hinblick auf vorhandene Institutionen, Akademien und Institute:

163 Wilhelm von Humboldt: Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [1810]. In: ders.: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1. Hg. von Andreas Flitner u. Klaus Giel. 3. Aufl. Darmstadt: WBG 1996, 255–266, hier 255. Die Zitate im Fließtext stammen von nun an aus dieser Quelle.

164 Im Übrigen Argumentationsmuster, die schon Francis Bacon in seinen Texten bemüht (vgl. Abschn. 1.2.2).

Wenn man die Universität nur dem Unterricht und der Verbreitung der Wissenschaft, die Akademie aber ihrer Erweiterung bestimmt erklärt, so thut man der ersteren offenbar Unrecht. Die Wissenschaften sind gewiss ebenso sehr [...] durch die Universitätslehrer, als durch die Akademiker erweitert worden. [...] Denn der freie mündliche Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist, feuert denjenigen, der einmal an dieser Art des Studiums gewöhnt ist, sicherlich ebenso sehr an, als die einsame Musse des Schriftstellerlebens oder die lose Verbindung einer akademischen Genossenschaft. [...] Das Universitätslehren ist ferner kein so mühevolltes Geschäft, daß es als eine Unterbrechung der Musse zum Studium und nicht vielmehr als ein Hilfsmittel zu demselben gelten müsste (262).

Es gibt keinen Text zur Bildungsreform, der das Studium so eindeutig mit der Muße (als Muße zu etwas) in Verbindung bringt. Zugleich aber gilt es, die Differenzierung zu betonen, die Humboldt anbietet: Schriftsteller (hier als Schreibende im Kontext wissenschaftlicher Tätigkeit verstanden) können „einsame“ und Akademiker ‚kollektive‘ Muße haben, die Universität jedoch bietet den Forschenden Formen der Wissensdarlegung, -überprüfung, -erweiterung, die die Muße zum Studium zwar unterbrechen, aber als Hilfsmittel des Studiums gelten können. Muße zum Studium ist die ideale Vorraussetzung, den Zweck von Wissenschaft zu erfüllen, aber sie ist etwas, das die Universität, die primär Wissen unterrichten und verbreiten soll, nicht in reiner Form anbietet. Vielmehr erscheint die Universität als Ort der propädeutischen Übung in Muße, als ein Ort der ephemeren freien Zeit, an dem exzellierende Individuen den Übergang zur Akademie und durchschnittliche junge Menschen Wege in den Beruf finden. Die Exzellenz trifft hier nicht nur auf die Masse, vielmehr scheinen sich beide Gruppen in selbstformierenden Prozessen harmonisch zu differenzieren und auf ideale Weise sozial zu funktionalisieren.

Humboldts und Schleiermachers Texte zielen offensichtlich darauf ab, die traditionellen Privilegien, die mit Universität, Akademie und Muße verbunden waren, zum einen durch sanfte Reformierung und durch bessere Vernetzung der Forschung zu bewahren und durch staatliche Protektion auszubauen. Zum anderen soll die Relevanz der Universität im Hinblick auf das Vorhaben der Maximierung sittlichen und nationalen Fortschritts durch Allgemein- und Individualbildung bekräftigt werden. Sie machen die Universität durch staatliche Hilfe und den Staat durch universitäre Hilfe fortschrittsfähig. Hinsichtlich der Imagination dessen, was in der zu gründenden Institution geschehen oder von ihr exkludiert werden soll, fallen die Texte denkbar unterschiedlich aus: von republikanisch, radikal, meritokratisch (Fichte) bis individualistisch und moderat im Umgang mit alten Privilegien (Humboldt). Gleichwohl teilen die Verfasser die Ansicht, dass die kreative geistige Tätigkeit durch individuelle

Freiheit garantiert und mehr oder minder stark reglementiert werden solle. Die Texte gehen auf das Problem einer nach Freiheit strebenden Bevölkerung ein, die sie über das wissenschaftliche Ideal zugleich individualisieren und transsubjektiv orientieren und organisieren. Auch der bildungstheoretische Diskurs besitzt eine interne Regelmäßigkeit: Für Akademiker, die nach staatlicher Alimentierung streben (nicht zuletzt weil sie schlecht bezahlt werden und sich mit Kollegengeldern über Wasser halten müssen), ist der Aussage-raum karrierestrategisch und habituell eng begrenzt. Dies hängt auch mit der Aufklärungspädagogik zusammen, deren Kritik am universitären Müßiggang die Modernität der Institution Universität in Zweifel gezogen hat und deren Nützlichkeitspostulate von den Bildungsreformern zu berücksichtigen waren.¹⁶⁵ Es gab schlicht eine taktische Grenze hinsichtlich des zweckfreien Müßiggangs, die im ästhetischen Diskurs – sei es für den zu diesem Zeitpunkt erstmals finanziell konsolidierten, aber bereits moribunden Schiller, sei es für den ‚unbefiederten‘ Friedrich Schlegel – woanders lag. Die Bildungsreformer konnten den Müßiggang weder als eine Periode der kreativen Sublimierung der Sinnlichkeit (Fr. Schlegel) semantisieren noch zur Neujustierung des Stofftriebes (Schiller) einsetzen. Sie mussten dem Staat konkret erklären, weshalb es ihm nutzte, jungen Menschen temporär Muße zu gönnen.

Andererseits teilen die analysierten ästhetischen und bildungstheoretischen Ansätze im Diskurs freier Zeiten um 1800 einige Aspekte. Sie resemantisieren das Privileg der Muße der wenigen und machen es zum vorübergehenden Recht aller auf freie Zeit. Die Strategien in den beiden Disziplinen sind zudem durch ein Lavieren zwischen Partikularismus und Universalismus, Exklusion und Inklusion geprägt. Im Fall der Universität handelt es sich jedoch nicht um ein Schwanken zwischen künstlerischer Virtuosität und kultureller Distinktion auf der einen und der rohen Masse auf deren anderen Seite, sondern um ein Oszillieren zwischen szientistischer Elitenbildung und dem Dünkel des Gelehrtenstandes auf der einen, der Aufgabe der Allgemeinbildung und der Gefahr des Autonomieverlusts und des studentischen Müßiggangs auf der andere Seite. Dies bedeutet nun keineswegs, dass die ästhetische Diskussion keine institutionelle Komponente hätte. Schlegels *Idyll des Müßiggangs* hat einen kompensatorischen Charakter, der bis heute als Argument für die Geisteswissenschaften genutzt wird und auch für den Bildungsroman

165 Vgl. einschlägig Herwig Blankertz (Hg.): *Bildung und Brauchbarkeit. Texte von J. H. Campe und P. Villaume zur utilitären Erziehung*. Braunschweig: Westermann 1965 sowie Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit*, 13–47.

Relevanz besitzt.¹⁶⁶ Prometheus, die Notwendigkeit menschlicher Tätigkeit personifizierend, wird im *Idyll über den Müßiggang* befreit. Aber die Befreiung ist in dieser „allegorischen Fantasie“ ephemere, uneigentlich, realisiert sich in einem von einer literarischen Figur imaginierten Theaterstück. Die Befreiung des ‚Arbeiters‘ vollzieht sich in der Phantasie und gibt so dem Imaginären, seinen Formen, Medien, Genres eine Funktion. Das Bildungsmoment in Schlegels Roman liegt weniger in der Darstellung individueller Bildung, sondern in der Repräsentation imaginärer Formierung bzw. sich formierender Imagination. Die gestalterischen Freiheiten korrespondieren mit den frivolen Zumutungen, die den Text zum Skandalroman machten und die sich auch in der Resemantisierung von Faulheit und Müßiggang materialisieren. Jedoch, bei aller Freiheit, die sich Schlegel nimmt: Das freie, kreative Spiel der Imagination gehorcht bei ihm Regeln der Anordnung, Rückkopplung und gegenseitigen Anreicherung, in der durch arabeske Rekursivität eine ästhetische Selbstregulierung durch scheinbar unzählbare Fabulierlust und Sinnlichkeit etabliert wird. Die Kreativität des romantischen Textes ist maß-, aber nicht regellos. Sie setzt anstelle der Selbstregulierung des Lebens durch den Zwischenbereich des Ästhetischen (Schiller) die Selbstregulierung des Ästhetischen als Ausweis alternativer Selbstformierung, in der ästhetische Medien zu Medien des Lebens werden.¹⁶⁷

Selbst im arabesken Bruch mit linearer Zeitlichkeit, der Einstreuung heterogener Inhalte, der Installierung von „Unverständlichkeit“¹⁶⁸ – als formalen Elementen der „progressiven Universalpoesie“¹⁶⁹ – geht es um das Angebot, in der Reflexion einer scheinbar vollständigen libertinär-ästhetischen Deregulierung eine Neuigkeit zu entdecken, deren interne oder mögliche Regelmäßigkeit und Anschlussfähigkeit für das Subjekt reflektiert werden kann. Die Frühromantik ergänzt letzten Endes auf der Ebene freier kreativer und erotischer Handlungen die wissenschaftlichen Verbeamtungshoffnungen im Bildungssektor: Sowohl die künstlerische als auch die wissenschaftliche Aktivität sind Formen höherer

166 In der Kunst sehen ganz unterschiedliche Philosophen ein kompensatorisches Mittel bzw. ein Antidot für die Pathologien der Moderne; vgl. Odo Marquard: *Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften* [1985]. In: ders.: *Apologie des Zufälligen*. Stuttgart: Reclam 1986, 98–116 u. Axel Honneth: *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp 2011.

167 Vgl. etwa Campe: *Form und Leben in der Theorie des Romans* und Werber: *Liebe als Roman*.

168 KFSA 2, 363–372 und dazu grundlegend Eckhard Schumacher: *Die Ironie der Unverständlichkeit. Johann Georg Hamann, Friedrich Schlegel, Jacques Derrida, Paul de Man*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000.

169 KFSA 2, 182.

Tätigkeit, die sich augenblicklich geltenden Wertungskriterien entziehen und dennoch und gerade deshalb alimentiert werden müssen. Während Bildungsinstitutionen sich des kreativen Moments der freien Zeit versichern wollen, indem sie Entwicklungsstufen (Gymnasium, Universität, Akademie) und damit (Zeit-)Räume für Selbsttätigkeit installieren und Selektionsoptionen implementieren, erreicht die Romantik Progression durch ästhetische Erfahrungen, die so radikal sind, dass sie die Enttäuschungsresistenz erhöhen, indem sie den Möglichkeitssinn stimulieren. Freiheit kontrolliert zu verzeitlichen oder einen Formsinn für scheinbar unkontrollierte Entzeitlichung zu kultivieren, sind Modi der Strukturierung von individueller Eigenzeit, bei denen in den gewählten Beispielen sowohl die diskursiven und habituellen Unterschiede pädagogischer und ästhetischer Ansätze als auch die Einheit ihrer Währung – freie Zeit – deutlich geworden sind. Wir haben es mit Formationen zu tun, in denen um 1800 einige jener Selbsttechniken diversifiziert werden, die zum Arsenal unserer aktuellen Strategien der Selbstoptimierung gehören.¹⁷⁰

Die Bandbreite der semantischen Möglichkeiten im Umgang mit freien Zeiten ist innerhalb des gewählten Zeitraums jedenfalls immens. Die diskursiven Strategien verlaufen teils parallel, teils widersprüchlich. Ob weder Muße noch Müßiggang (Fichte) gewünscht, ob eine institutionell transformierte Muße favorisiert (Humboldt, Schleiermacher), eine als Müßiggang definierte Mußezeit konzipiert (Schiller) oder Muße, Müßiggang und Faulheit gleichgesetzt (Fr. Schlegel) oder Muße und Freiheit, Zerstreuung und Geselligkeit in eine prekäre Balance gebracht werden (Zimmermann) – alle Texte semantisieren freie Zeiten. Aber die Wahl der genutzten Begriffe und deren Konstellierung fallen sehr unterschiedlich aus, wenngleich sich eine Tendenz ablesen lässt. Es handelt sich um den Wegfall taxonomisch-stabiler Ordnung zugunsten einer sowohl Individuen und Institutionen als auch die Gesellschaft betreffenden autoregulativen Dynamik. Dabei fällt auf, dass das Sprechen der freien Zeiten sich nicht nur in einer von der Realität entkoppelten diskursiven Gegenwelt materialisiert und dabei im Modus des Imaginären mögliche Ereignisse durchspielt, sondern sich auch auf vorhandene oder im Entstehen begriffene soziale und kulturelle Formen und Institutionen bezieht. Das Gesprochene drängt auf die Konkretisierung in heterogenen architektonischen und apparativen Ensembles. Die beschriebene und imaginierte kreative Eigenaktivität soll sich in staatlich alimentierte Berufstätigkeit konvertieren. Es handelt sich

170 Vgl. Anja Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung*. Berlin: Suhrkamp 2021 sowie zum ‚linken‘ Diskurs der vollständigen Entwicklung der Persönlichkeit Abschn. 1.4.4 und die dort erwähnte Literatur.

folglich darum, Muße und Müßiggang zu institutionalisieren, zu professionalisieren, technisch-apparativ anzuleiten, alte Privilegien fortschrittsfähig zu machen, indem man ihnen öffentliche Räume gibt. In dieser Hinsicht ist die Berliner Universität zwar ein Ort von vielen, an denen Individuen in freier Zeit Neues schaffen, kreativ tätig sein sollen und sei es, indem sie mit Regeln brechen. Aber es gibt keine zweite Institution, in der man um 1800 Obrigkeit und Individualität so eng koppelte.

Um 1800 wird die akademische Freiheit zunehmend auf die forschende und lehrende Person und den einzelnen Studierenden übertragen. Sie wird sowohl subjektiviert als auch von staatlicher Seite professionalisiert, gefördert und garantiert. Dieser paradoxe Zug der individuellen Ermächtigung und staatlichen Monopolisierung akademischer Autonomie legitimiert sich durch die Schaffung menschlicher Ressourcen – und ist daher ein Vorspiel jener Universalisierung des Kreativen, die man als Kreativitätsdispositiv des ästhetischen Kapitalismus bezeichnen kann. Einem an der wissenschaftlichen Modernisierung interessierten Staat stellt Humboldt einerseits in Aussicht, dass sich die zufälligen und privaten Vorlieben seiner Bürger selbst aussteuern und für nationale Belange fortschrittsfähig werden. Im Gegenzug überträgt er Standes- und Institutionenvorrechte auf die Gemeinschaft der Forschenden, Lehrenden und Lernenden, die über interne Selektionsprozeduren freie Zeit verwalten. Ich werde in Kürze auf drei weitere dieser Orte eingehen und Kreativitätsszenen in der Casa dei bambini in Palidano, in der Taubstummenanstalt der Rue Saint-Jacques in Paris und im Kindergarten in Keilhau vorstellen. Dabei wird die scheinbare gegenläufige Dynamik einer Spezialisierung (durch Professionalisierung und Geschmacksbildung) und Universalisierung (durch eine leichtere Durchlässigkeit) freier Zeit noch weiter an Fahrt aufnehmen und sich ausdehnen. Aus dem stände- und altersspezifischen Privileg der Muße wird eine freie Zeit, die sich zunehmend durch ein diffuses Anderes – Arbeit, Alter oder die Umwelt der Schule – semantisiert. Die Weichen hierfür werden an unterschiedlichen Orten, aber beinahe in fast ganz Europa gestellt. Vom Zürcher Schulgesetz 1832 über die Thun-Hohenstein'schen Reformen in der Habsburgermonarchie der 1850er Jahre wird die institutionell legitimierte Selbstauseinandersetzung expandieren und dabei auch auf Hindernisse treffen. Zunächst möchte ich jedoch zu den Ursprüngen des Zusammenhangs von moderner Subjektivität, wissenschaftlichen Methoden, Kulturtechniken und freien Zeiten zurückgehen. Die Dynamik (der Resemantisierung und Institutionalisierung) mag sich um 1800 universalisieren – sie setzt aber weitaus früher, und zwar durch die Kopplung von Kulturtechniken an exzellente Einzelne wie Michel de Montaigne, Francis Bacon und René Descartes ein.

1.2 Freie Zeiten in der Frühen Neuzeit: Muße ist aller Methode Voraussetzung

Am Beispiel dreier Personen und ihrer Werke wird dieses Kapitel singuläre Konstellationen von freier Zeit, Subjektivität und Kulturtechniken am Beginn der Neuzeit rekonstruieren. Es ist mir dabei weder möglich, neue Erkenntnisse zur Forschung der frühneuzeitlichen französischen und englischen Literatur und Philosophie beizutragen, noch ist dies im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit erforderlich. Mir geht es durch die selektive Bilanzierung der Forschung und durch ein Close Reading ausgewählter Schriften Montaignes und Descartes' sowie im Streifzug durch das Œuvre Bacons um die Illustration semantischer Transformationen, Beispiele der imaginären Füllung und realen Umsetzung freier Zeiten zu Beginn der ideengeschichtlichen Moderne. Auffällig ist, dass alle drei Autoren freie Zeit zu maximieren suchen und dabei Begriffe (wie ‚oisivité‘, ‚otium‘, ‚loisir‘) flexibel einsetzen. Ihre Werke und ihre Methoden zeichnen sich durch Zeithunger, sie selbst durch ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein aus, sowohl diesen Hunger zu stillen als auch die Ergebnisse des Zeitkonsums auszustellen. Es ergeben sich daraus einerseits Bezüge zur Ausdifferenzierung der Künste, Erziehung und Wissenschaften um 1800. Wie gezeigt, wurden freie Zeiten in den ästhetischen und bildungsreformerischen Bemühungen resemantisiert und sozial expandiert. Es kam zu einer Verallgemeinerung von Kulturtechniken, die der Subjektivierung und Verzeitlichung des Selbst dienten. Wie noch zu sehen sein wird, ergeben sich andererseits Verbindungen und Differenzen zum Bildungsroman, denn das Genre modelliert vom philosophischen Roman Wielands bis zu den Künstlerromanen der Romantik und den drei Werken des Realismus Beispiele freier Selbstentwicklung in Form von Kreativitätsszenen. Jedoch besteht die Besonderheit der Romanform darin, die Konnexen von freien Zeiten und Kulturtechniken am Beispiel junger und durchschnittlicher Figuren zu vervielfältigen und zu problematisieren: Die Romane machen derart das sich selbst entwickelnde Selbst (selbst-)verständlicher, reduzieren aber auch die Erwartungen, die man diesbezüglich hegen darf. Man kann von einer Normalisierung sprechen, die nicht nur die Kulturtechniken wie Schreiben, Forschen oder Denken, sondern auch deren Voraussetzung, freie Zeit, betrifft. Zu Beginn der Moderne hat man es hingegen mit exceptionellen Menschen zu tun, die sich, wie Michel de Montaigne, Freiräume schaffen müssen, um diese Kulturtechniken im modernen Sinn zuallererst zu entwickeln.¹⁷¹

171 Der Kapiteltitle deutet dies an. Er variiert ein Zitat aus dem Nachlass des Montaigne-Verehrers Friedrich Nietzsche: *Müßig-Gang ist aller Philosophie Anfang. – Folglich – ist*

1.2.1 Michel de Montaigne: Rückzug, Versuche

Michel de Montaigne ist eine emblematische Figur für die Imagination, Verschriftlichung und konkrete Realisierung freier Zeit am Beginn der Moderne.¹⁷² Nach dem Tod seines Vaters und dem Verkauf seines Amtes als Parlamentsrat zieht er sich nach seinem 38. Geburtstag, dem 28. Februar 1571, ins Privatleben zurück. Nicht zuletzt um der Melancholie zu entfliehen, vertieft er sich in seiner Privatbibliothek in eine Auseinandersetzung mit klassischen Autoren, wobei Plutarch, Cicero und Seneca, Platon und Aristoteles am häufigsten zitiert werden.¹⁷³ Das Motto des Rückzugs findet sich an die Wand der Bibliothek im Familienturm Montaignes geschrieben: „Seiner Freiheit und Ruhe und der Muße gewidmet.“ In dem Motto erkennt Karin Westerwelle, deren Studie ich entscheidende Impulse verdanke, jene „Emphasisierung von Einsamkeit“,¹⁷⁴ die in dem durch Marsilio Ficino (1433–1499) vermittelten Neuplatonismus oder der Stilisierung poetischer Tätigkeit im Pléiade-Kreis Pierre de Ronsards (1524–1585) noch üblich war. Montaigne bricht gleichwohl in mehrfacher Hinsicht mit tradierten und kurrenten Erklärungs- und Nutzungsmustern der ‚vita contemplativa‘ und profiliert eine Subjektivität durch Autorschaft, die ihr Recht auf freie Zeit nicht allein gegen deren humanistische Aufwertung, sondern auch gegen deren theologische Abwertung behauptet. „Das müßige Ich ist bei Montaigne von jeder [religiösen] Schuld freigestellt. Im Zustand der *oisiveté* entfaltet sich der Raum des Subjektiven.“¹⁷⁵ Die Subjektivität ‚entfaltet‘ (sich) dabei in erster Linie (durch) ihre Phantasie, wobei die ‚Entfaltung‘ der Einbildungskraft einerseits durch den konkreten Ort der Bibliothek, andererseits medial konditioniert wird. Ob in der Aktivität des

Philosophie ein Laster? (KSA 8, 51). Die Variation resultiert aus der Differenz von Anfang und Voraussetzung, denn eine Voraussetzung verfällt, sobald eingetroffen ist, wofür sie Voraussetzung war, wohingegen der Anfang ins Folgende inkludiert bleibt. Muße und Müßiggang sind der neuzeitlichen wissenschaftlichen Methodik eher Voraussetzungen. Ihr Glücksversprechen verändert sich im neuzeitlichen Forschen, Denken, Schreiben, verschiebt sich von der momentanen individuellen Erfüllung in den transsubjektiven Prozess; vgl. Blumenberg: *Neugierde*.

172 Im Hinblick auf Konzepte freier Zeit bei Montaigne vgl. ebd. 40–49; Karin Westerwelle: *Montaigne. Die Imagination und die Kunst des Essays*. München: Fink 2002, 365–408; Thomas Klinkert: *Muße und Erzählen: ein poetologischer Zusammenhang. Vom ‚Roman de la Rose‘ bis zu Jorge Semprún*. Freiburg: Mohr 2016 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 3), 69–82.

173 Die Informationen entstammen der *Table des auteurs cités* im vierten Band der historisch-kritischen *Edition municipale des „Essais“* (ME 4, XI–LXXXIII).

174 Westerwelle: *Imagination und Kunst*, 373.

175 H. i. O.; ebd. 382.

Schreibens oder in der Lektüre von (selbst) Geschriebenem – Montaignes Ich steuert sich über Jahrzehnte und durch Widersprüche hindurch schriftlich aus. Das Genre dieser medial basierten Autoregulation nennt er *Essay*.¹⁷⁶

Montaignes Lektüren münden in kurze schriftliche Reflexionen zu einzelnen Themen wie *Traurigkeit, Alter, Einsamkeit, Erfahrung*, die er in zwei Büchern erstmals 1580 publiziert und zweimal, 1582 und 1587, überarbeitet. Während einer Reise aus Krankheitsgründen, die ihn nach Deutschland, Österreich, die Schweiz und Italien führt, wird er in Abwesenheit 1581 zum Bürgermeister der Stadt Bordeaux gewählt und bekleidet nach seiner Wiederwahl für insgesamt vier Jahre das Amt.¹⁷⁷ Es kommt dann zur vollständigen und minutiösen Überarbeitung der beiden Bände, wobei nicht nur stilistische Veränderungen, sondern auch eine skrupulöse Neubewertung des Denkens zu verzeichnen ist. Die zahlreichen Veränderungen sind im sogenannten *Exemplaire de Bordeaux* angemerkt, das die Grundlage der posthumen Publikation der Essays durch Montaignes Ziehtochter Marie de Gournay (1565–1645) im Jahr 1595 darstellt.

Die Erwähnung der Editionsgeschichte erfolgt weniger aus Gründen der Quellenkritik. Vielmehr soll sie die Behauptung von Montaignes Position als Schriftsteller am Anfang der Neuzeit untermauern. Der schreibende Edelmann setzt in seiner literarischen Produktion, wie man mit Blumenberg sagen kann, ‚Lebenszeit‘ und ‚Weltzeit‘ zweifach in Bezug.¹⁷⁸ Zum einen resultiert aus der offeneren Darlegung innerer Vorgänge die Gattungsinnovation: Als subjektive und spontane Reflexion aktueller Gefühle, Erfahrungen und tradierter Antworten ersetzt der unkonventionelle Essay den Entwurf eines philosophischen Systems. Er bietet einen Raum, in dem sich das ephemere Ich zum Geschehen und zu Geschehenem verhalten kann. Zum anderen verdoppelt sich der Schreiber, wird Gegenstand seines Schreibens. Der Essay erzeugt ein gespaltenes Selbst, das als Objekt der Schrift gebunden, als

176 Vgl. zum Essay im Allgemeinen sowie im Hinblick auf Montaigne einführend Wolfgang Müller-Funk: *Erfahrung und Experiment. Studien zur Theorie und Geschichte des Essays*. Berlin: Akademie Verlag 1995, dort zu Montaigne 62–84; Christian Schärf: *Geschichte des Essays. Von Montaigne bis Adorno*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1999, zu Montaigne 44–63. Schärf schreibt, dass „Essay und Essayismus energetische Potenziale [bergen], durch die die alten Gattungsgrenzen aufgesprengt werden konnten“ (9). Er erkennt in ihnen „Ausdrucksmomente einer produktiv-existenziellen Grundproblematik in der Neuzeit seit dem 16. Jahrhundert“ (ebd.), von denen er romantische Kreativitätsvorstellungen und den Erfolg des modernen Romans ableitet. Diesen Gedanken werde ich im Folgenden aufgreifen.

177 Vgl. zur Biographie auch die Angaben von Stilett (MS 572–575) sowie Schärf: *Geschichte des Essays*, 38 f.

178 Hans Blumenberg: *Lebenszeit und Weltzeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986, 147–150.

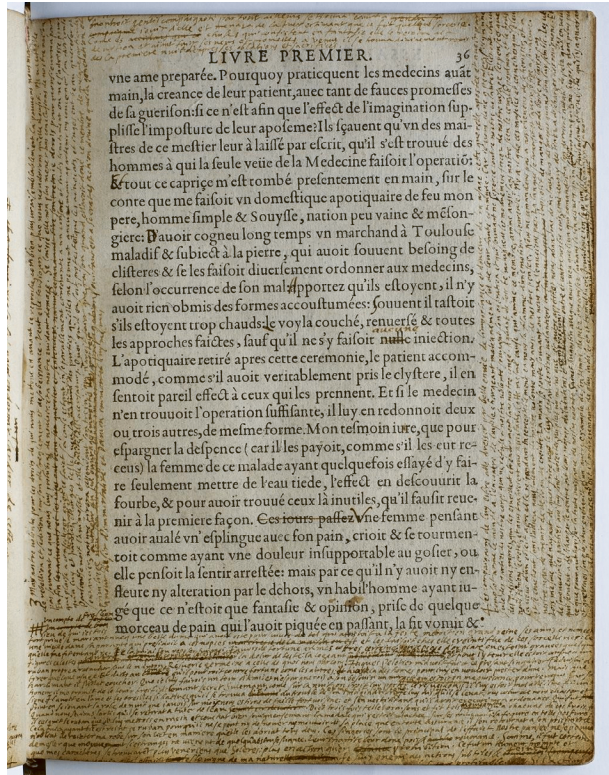


Abb. 2 Digitalisat aus dem *Exemplaire de Bordeaux* mit zahlreichen handschriftlichen Anmerkungen Montaignes

schreibendes Subjekt beweglich wird. Es schafft sich eine Vergangenheit. Was in den Perspektivwechseln innerhalb eines Essays beginnt, die Verzeitlichung des Ich in der Differenz zwischen der geronnenen Zeit im Geschriebenen und der Schreibhandlung, setzt sich in den Varianten in Prozessen stilistischer Verfeinerung und steigender Erfahrungssättigung fort. Die *Essays* sind Ausdruck bzw. Darstellung sowohl von kreativer Spontaneität und ästhetischem Verbesserungswillen als auch von lebenslanger Distanzierung.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Der ‚spontane‘ Einfall äußert sich in Perspektiven- und Ebenenwechseln, z. B. in der Beobachtung, dass die eigene Aktivität des Kompilierens dem zuvor kritisierten Plagiat fremder Gedanken gleicht: „Überrascht muß ich plötzlich feststellen, wie sehr ich für solche Torheit selber ein Beispiel bin. Tue ich denn im größten Teil dieser Arbeit nicht das gleiche? Ich stibitze mir hier und da aus Büchern die mir gefallenden Sentenzen, nicht um sie im Gedächtnis zu speichern [...], sondern um sie in mein Werk einzubringen, wo sie mir wahrhaftig kein bisschen mehr gehören als an ihrem Platz“ (MS 74). Vgl. zum

Die Konzentration auf ein Selbst, das in jedem Moment neue Blickwinkel einnehmen kann, aber auch die lebenslange skrupulöse Bearbeitung und Ergänzung des Geschriebenen bringen es mit sich, dass auf den aktuellen Rezipienten keine Rücksicht genommen wird.¹⁸⁰ In der 1580 geschriebenen Widmung heißt es deutlich: „Ich selber, Leser, bin also der Inhalt meines Buchs: Es gibt keinen vernünftigen Grund, daß du deine Muße auf einen so unbedeutenden, so nichtigen Gegenstand verwendest.“¹⁸¹ Montaignes Texte erscheinen einem nach überzeitlicher Wahrheit oder der Befriedigung rhetorischer und ästhetischer Normen strebenden Zeitgenossen als Zumutung. Ihm wird zwar die ‚Lizenz‘ zum Lesen gegeben, neben Erkenntnissen über den nichtigen Gegenstand ‚Montaigne‘ aber nichts Weiteres in Aussicht gestellt.¹⁸² Auf Produzenten- wie Rezipientenseite bricht das Vorhaben mit Lektürekonventionen, Erwartungshaltungen und damit auch den Topoi von Muße. Montaigne mag sich nach beruflichem Erfolg, in relativ fortgeschrittenem Alter sowie auf Grundlage privaten Reichtums der Kontemplation zuwenden, was mit dem humanistischen ‚otium‘ vereinbar wäre, dennoch sind weder (private)

Verhältnis von Leben und Literatur Schärf, der im Hinblick auf den Essay von der „Faktizität des Ichs als literarische[m] Ereignis“ spricht, Schärf: *Geschichte des Essays*, 10.

180 Klinkert schreibt, dass Montaigne mit dem Fokus auf seine Person „eine der Voraussetzungen literarischer Kommunikation im 16. Jahrhundert“ unterlaufe (Klinkert: *Muße und Erzählen*, 72), die nämlich, über Interessantes zu berichten. Zugleich etabliert er eine neue Perspektive auf Literatur als einen selbst schaffenden und das Selbst schaffende Medium: „Und wenn mich überhaupt niemand lesen wird – heißt das denn, mich so viele Mußestunden mit derart nützlichen und angenehmen Betrachtungen unterhalten zu haben sei verlorne Zeit für mich gewesen? Indem ich dieses Porträt nach mir formte, mußte ich, um die wesentlichen Züge aus mir herauszuholen, derart oft die rechte Haltung einnehmen, daß das Modell selbst feste Konturen darüber gewonnen, sich gleichsam selber erst ganz durchgestaltet hat. Indem ich mich für andre malte, legte ich klarere Farben in mir frei, als sie es ursprünglich waren. Ich habe mein Buch nicht mehr gemacht, als es mich gemacht hat: ein Buch, das mit seinem Autor wesensgleich ist, nur mit mir beschäftigt, unabdingbarer Teil meines Lebens und nicht auf außerhalb seiner selbst liegende Ziele gerichtet wie andere Bücher sonst“ (MS 330).

181 Mir dient die historisch-kritische *Edition municipale des „Essais“* als Basis. Daneben zitiere ich die darauf aufbauende Übersetzung Hans Stilett, die ich, um den Lesefluss zu erleichtern, bei unheiklen Stellen dem Original vorziehe. Die Ausgaben sind durch die eingangs genannten Siglen (ME und MS) kenntlich gemacht, und die Belegstellen werden nun im Fließtext in Klammern hinter dem Zitat angegeben.

182 Die Widmung lautet im Original: „Ainsi, lecteur, ie suis moy-mesmes la matiere de mon livre: ce n'est pas raison que tu employes ton loisir en un subiect si frivole & si vain“ (ME 1, 2). ‚Loisir‘ entstammt, wie ‚leisure‘, dem lateinischen ‚licere‘, ‚Lizenz geben‘, ‚erlauben‘, wird aber auch mit ‚Muße‘ übersetzt. Stilett übersetzt wie folgt: „Ich selber, Leser, bin also der Inhalt des Buches. Es gibt keinen vernünftigen Grund, daß du deine Muße auf einen so unbedeutenden Gegenstand verwendest.“ (MS 5).

Selbstoptimierung noch Nachruhm seine Ziele.¹⁸³ Seine Texte, gerichtet an Verwandte und Freunde, rücken dagegen, für jeden lesbar, die private Erinnerung an den verstorbenen Freund Étienne de La Boétie (1530–1563) in den (materiellen) Mittelpunkt der *Essais*.¹⁸⁴ Es ergibt sich aus dieser Verbindung von Momentanem und Dauerhaftem, Intimität und Publizität eine neue Perspektive auf den Müßiggang bzw. die freie Zeit: Als Phase der Auseinandersetzung mit dem Selbst ermöglicht freie Zeit eine pausenlose Arbeit am Ich, die die Geltung von privatem Schreiben und Lesen nachgerade verändern wird.¹⁸⁵ Durch ihre schriftliche Niederlegung und Publikation avanciert die subjektive Optimierung zu einem öffentlichen Vorgang, dem ein stilistischer und existenzieller Eigenwert innewohnt. Und es ist plausibel, darin eine Selbsttechnik im Sinne Michel Foucaults oder eine Präfiguration moderner künstlerischer Kreativität zu sehen.¹⁸⁶ Diese Forschungsmeinung werde ich nun anhand eines oft kommentierten und thematisch einschlägigen Textes begründen.

Sur l'oisiveté (*Über den Müßiggang*), der 8. Essay des ersten Buches, stammt wahrscheinlich aus dem Jahr nach Montaignes Rückzug. Seine poetologische

183 Vgl. Schärf: *Geschichte des Essays*, 47 f. „Andererseits war es ein Ideal der Zeit, Einkehr zu halten in meditierender Muße, ein humanistisches Ideal, angelehnt an die Ratschläge der hellenistischen Weisheitslehren der Stoa und des Epikureismus. [...] Die meditierende Betrachtung der antiken Weisheitslehren erforderte [aber] keineswegs eine solche schriftstellerische Leistung, wie sie Montaigne anbietet. Im Prinzip hätte ein Edelmann aus dem Périgord es beim reinen Lesen und Denken belassen können.“ Auch Klinkert grenzt Montaignes Vorhaben von der „Inszenierung ritualisierter Gesellschaftsspiele im Zeichen der Muße“ ab (Klinkert: *Muße und Erzählen*, 71), wenngleich er weniger den privatistischen Zug, sondern einen anderen in der Renaissance geläufigen Topos der Muße dabei auf dem Prüfstand sieht: durch das Kontemplierte soziale Wirkung zu zeitigen. Im 39. Essay des ersten Bandes *Über die Einsamkeit* spricht sich Montaigne z. B. gegen das (ciceronische) Ziel der Muße aus, „sich durch seine Schriften Unsterblichkeit zu erwerben“ (MS 127): „Es ist ein ehrloser Ehrgeiz, aus seiner Muße und Abgeschiedenheit im Schlupfwinkel noch Ruhm schlagen zu wollen“ (ebd. 129).

184 La Boéties *Discours de la servitude volontaire* (dt. *Traktat von der freiwilligen Knechtschaft*) sollte die Mitte des ersten Buches bilden.

185 Vgl. zur „ungeschönte[n], illusionslose[n] Offenlegung der eigenen Privatheit“ Schärf: *Geschichte des Essays*, 49, nur den 18. Essay des zweiten Bandes *Wenn man einander des Lügens bezichtigt* (MS 329–333).

186 Vgl. zum Bezug auf Kreativität Schärf: *Geschichte des Essays*, 63; Raymond Esclapez: *L'oisiveté créatrice dans les 'Essais'*. Persistance et épanouissement d'un thème. In: *Bulletin de la Société des Amis de Montaigne* 13–16 (1988/1989), 25–39; vgl. zur Selbsttechnik: Michael Rieger: *Ästhetik der Existenz? Eine Interpretation von Michel Foucaults Konzept der 'Technologien des Selbst' anhand der 'Essais' von Michel de Montaigne*, Münster u. a.: Waxmann 1997; Nina Hahne: *Essayistik als Selbsttechnik. Wahrheitspraxis im Zeitalter der Aufklärung*, Berlin u. Boston: De Gruyter 2015 (= Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung, Bd. 53).

Bedeutung ist zwar unterschiedlich ausgelegt, nie aber bestritten worden: Starobinski erkennt in ihm „das erste Geständnis, das Montaigne in bezug auf den eigentlichen Ursprung seines Buches ablegt“.¹⁸⁷ Gisèle Mathieu-Castellani spricht vom einem programmatischen Text, der eine Schwelle darstelle, weil er die privilegierten Gegenstände aller *Essais*, „la folie et la rêverie, les monstres et les chimères fantasques, l'ineptie et l'étrangeté“,¹⁸⁸ etabliere. Karin Westerwelle schreibt, dass es in dem Essay „um den Geist (die ‚esprit‘) als kreatives Vermögen [geht], als erfindende Imagination“.¹⁸⁹ Meine Lektüre wird sich zwischen den Positionen bewegen und versuchen, die subjekt- und autorthoretische, die biographische, inhaltliche, poetologische und philosophische Linie innerhalb der Klammer der kreativen Selbstoptimierung zusammenzuführen. Die Kürze des Essays erlaubt es, ihn vollständig zu zitieren. Hier die erste Hälfte, die Übersetzung findet sich jetzt und im Weiteren in den Anmerkungen:

Comme nous voyons de terres oysives, si elles sont grasses & fertiles, soissonner en cent mille fortes d'herbes sauvages & inutiles, & que pour les tenir en office, il les faut assubiectionner & employer à certaines semences, pour nostre service; & comme nous voyons, que les femmes produisent bien toutes seules, des amas & pieces de chair informes, mais que pour faire une generation bonne & naturelle, il les faut embesoigner d'une autre semence: ainsi est-il des esprits. Si on ne les occupe à certain suiet, qui les bride & contreigne, ils se jettent defreiglez, par-cy par la, dans le vagues champ des imaginations (ME 1, 35).¹⁹⁰

Der Vergleich ist zunächst dreigliedrig:¹⁹¹ Ebenso wie mit den ungenutzten („oysives“), aber fruchtbaren Ländereien, die nutzlose Kräuter hervorbringen, verhält es sich sowohl mit den Frauen, die ganz allein Leben schenken, als auch mit dem Geist bzw. der Spiritualität, die sich ins Feld der Einbildungen

187 Jean Starobinski: *Montaigne. Denken und Existenz* [1982]. München: Fischer 1989, 41.

188 Gisèle Mathieu-Castellani: *Montaigne. L'écriture de l'essai*. Paris: Presses universitaires de France 1988, 25–32, hier 31 f. Ähnlich Floyd Gray: *Montaigne bilingue. Le latin des ‚Essais‘*. Paris: Librairie Honoré Champion 1991, 119–141, hier 124.

189 Westerwelle: *Imagination und Kunst*, 372.

190 „Wie wir auf brachliegenden Äckern, wenn sie fett und fruchtbar sind, tausenderlei Unkraut wuchern sehen und wir sie deshalb, um sie urbar zu erhalten, für bestimmte Samen aufnahmebereit und so dienstbar machen müssen; und wie wir die Frauen zwar ganz allein Haufen und Klumpen unförmigen Fleisches aus sich hervorbringen sehen, sie jedoch, soll eine gute und der Natur gemäße Fortpflanzung erfolgen, ebenfalls der Bestellung mit einem bestimmten Samen bedürfen – so verhält es sich auch mit dem Geist. Beschäftigt man ihn nicht mit einer bestimmten Aufgabe, die ihn zügelt und an die Kandare nimmt, jagt er im weiten Feld der Phantasie bald diesem nach, bald jenem“ (MS 19).

191 Ich orientiere mich an Mathieu-Castellani: *L'écriture*, 27–29 und Westerwelle: *Imagination und Kunst*, 367.

ergießen. Wie die Länder und Frauen Samen brauchen, um Form und Ordnung zu erhalten, das Gute, Natürliche, Nützliche steigernd, so bedarf der Geist eines konkreten Gegenstandes („certain sujet“), damit er nicht sinnlos im Vagen verströmt.

Die Argumentation verleitet zu der Schlussfolgerung, Einsamkeit schade, weil sich darin der Geist einer enthemmten Phantasie überantwortet.¹⁹² Der nächste Satz bestärkt diesen Topos der Müßiggangs- und Einsamkeitskritik und mündet in ein Zitat der *Ars Poetica*: „Et n'est folie ny rêverie, qu'ils ne produisent en cette agitation, / ,velut aegri somnia, vanae / Finguntur species.“¹⁹³ Die deregulierte, gegenstandslose Spiritualität schaffe Gebilde, die den Schimären eines kranken Träumers ähnelten. Der Geist gleicht folglich den brachliegenden Äckern und parthenogenetischen Frauen insofern, als er zur chaotischen Selbstproduktion von Unförmigem fähig ist. Während die Objekte der ersten beiden Vergleichsglieder – also die „terres oysives“ und „les femmes“ – durch „certaines semences“ (Äcker) bzw. „une autre semence“ (Frauen), also durch Befruchtung, von der Proliferation grotesker Dinge ‚gerettet‘ werden, winkt auch den „esprits“ externe Hilfe. Das Schicksal des Geistes hänge von einer ihn zäumenden und fordernden Beschäftigung ab.

Dernierement que je me retiray chez moy, delibéré autant que je pourroy, ne me mesler d'autre chose que de passer en repos, et à part, ce peu qui me reste de vie: il me sembloit ne pouvoir faire plus grande faveur à mon esprit, que de le laisser en pleine oysiveté, s'entretenir soy mesmes, et s'arrester et rasseoir en soy: ce que j'esperois qu'il peut meshuy faire plus aisément, devenu avec le temps plus poissant, et plus meur (ME 1, 35).¹⁹⁴

Es wird nun ein viertes Vergleichsglied hinzugefügt: Vom weit entfernten Pflanzlichen über das körperlich Andere, die Frauen, und den allgemein geteilten Geist verschiebt sich die Aufmerksamkeit mittlerweile auf „meinen Geist“ („mon esprit“).

192 Vgl. zur Phantasie auch den Essay *Über die Macht der Phantasie* (MS 52–59).

193 „Kein Hirnigespinst gibt es, kein Wahngelbde, das er [der Geist] in diesem Zustand der Erregung nicht hervorbrächte, / gleich den Fieberträumen eines Kranken / nichtige Gesichte und Gedanken“ (MS 19). Das Zitat aus dem Pisonen-Brief stellt Immanuel Kant übrigens seinen *Träumen eines Geistersehers* als Motto voran.

194 „Als ich mich kürzlich nach Hause zurückzog, entschlossen, mich künftig soweit wie möglich mit nichts anderem abzugeben, als das Wenige, was mir noch an Leben bleibt, in Ruhe und für mich zu verbringen, schien mir, ich könnte meinem Geist keinen größeren Gefallen tun, als ihn in voller Muße bei sich Einkehr halten und gleichmütig mit sich selbst beschäftigen zu lassen – hoffte ich doch, daß ihm das nunmehr, da er mit der Zeit gesetzter und reifer geworden ist, leichter fallen werde“ (MS 20).

Metaphorische Entsprechungen entstehen über drei Ähnlichkeitselemente. Das „je“ stellt sich in müßiger Untätigkeit (1), in der Art und Weise des Erzeugens (2) und in den hergestellten Produkten (3) den ersten Vergleichsobjekten (dort „terres“, „femmes“, „esprit“, hier „mon esprit“) als vergleichbar dar.¹⁹⁵

Montaignes persönlicher Rückzug wird vom Absatz ferner als geplante Ruhe („repos“) dargestellt, die dem konträren Zweck gedient habe, den Geist („en pleine oysiveté“) sich selbst zu überlassen, damit er sich schließe, festige und sichere.

Mais je trouve, / „variam semper dant otia mentem“, / que au rebours, faisant le cheval eschappé, il se donne cent fois plus d'affaire à soy mesmes, qu'il n'en prenoit pour autrui; et m'enfante tant de chimeres et monstres fantasques les uns sur les autres, sans ordre, et sans propos, que pour en contempler à mon aise l'ineptie et l'estrangeté, j'ay commancé de les mettre en rolle, esperant avec le temps luy en faire honte à luy mesmes (ME 1, 35).¹⁹⁶

Der ungezügelter Geist habe sich dabei, wie zu erwarten, selbst mehr („cent fois plus“) Arbeit aufgegeben, als er von außen hätte erhalten können, phantastische Monster ohne Ordnung und Zweck gebärend. Jedoch habe Montaigne der Phantasie die Zügel freiwillig schießen lassen und kontempliere nun die eigenen Verrücktheiten, um sie womöglich eines Tages zu beschämen. Er habe hierzu begonnen, sie in ein *Aufschreibesystem* (Kittler) zu bringen. Das „mettre en rolle“ kann hierbei das Registrieren von juristisch verwertbaren Aspekten, von Anklagen, aber auch Buchführung meinen.

Die Vergleichsebenen sind, wie angedeutet, nicht homolog.¹⁹⁷ Montaigne schildert, dass er seinen Geist *bewusst* den Gefahren eines ziellosen Müßiggangs aussetze. Die Produktivität der Phantasie mag keinen primären Nutzen aufweisen, kann aber, Schrift geworden, reflektiert werden und eine ästhetisch-existenzielle Bedeutung erhalten:

Im komplexen Verhältnis zwischen der wilden Phantasie und ihrer Registrierung im Medium der Schrift manifestiert sich eine Reflexion über künstlerische

195 Westerwelle: *Imagination und Kunst*, 367.

196 „Nun aber sehe ich, daß umgekehrt / ,der Geist, vom Müßiggang verwirrt, / zum ruhelosen Irrlicht wird‘; / wie ein durchgegangenes Pferd macht er sich selbst hundert mal mehr zu schaffen als zuvor, da er für andre tätig war; und er gebiert mir soviel Schimären und phantastische Ungeheuer, immer neue, ohne Sinn und Verstand, daß ich um die Abwegigkeit und Rätselhaftigkeit mir mit Gelassenheit betrachten zu können, über sie Buch zu führen begonnen habe. So hoffe ich, ihn mit der Zeit dahin zu bringen, daß er selbst sich ihrer schämt“ (MS 20).

197 Vgl. Mathieu-Castellani: *L'écriture*, 27–29.

Kreativität. Schreiben erzeugt Distanz und ermöglicht Reflexion, es stiftet Ordnung, bleibt aber gleichzeitig konstitutiv an diese wilden Produkte der Phantasie gebunden, das heißt, diese werden notiert und für die Zukunft festgehalten, womit auch gesagt ist, dass das Ich sich durch die Aktivität des Schreibens eine diachrone Identität zuschreibt und dass diese Identität konstitutiv auf einer ihr eingeschriebenen Differenz beruht.¹⁹⁸

Thomas Klinkert weist zwar in seiner Studie zum Erzählen auf die mediale Diachronizität des schreibenden Ich hin, geht aber meines Erachtens zu wenig auf die konkreten Verzeitlichungstechniken ein, die in *L'ivinité* ineinander wirken.¹⁹⁹ Sie lassen sich auf der grammatischen, narrativen, philologischen und rhetorischen Ebene differenzieren und operieren nicht allein im Modell (linearer) Zeitlichkeit. Vielmehr führen sie die Resemantisierung des Müßiggangs vor, indem sie jenes fruchtbare Chaos evozieren, von dem gesprochen wird.

Grammatik, Narration: Der vollzogene Rückzug („je me retiray chez moy“), das einstige Denken, Können („pourroy“, „sembloit“), die aktuelle unregulierte Produktion der Schimären, Monstren („Mais je trouve“, „il se donne“, „m'enfante“), die begonnene mediale Registrierung („j'ay commencé“), die potenzielle künftige Selbstbeschämung des Geistes („esperant avec le temps luy en faire honte à luy mesmes“) sind Ereignisse und Zustände, die in dieser Reihenfolge – also: anachronisch – erzählt und durch die Tempusformen (Imparfait, Passé composé, Présent) zusätzlich getrennt werden. Die Narration wirkt chaotisch, die Zeiten springen bis zu dem gegenwärtigen Moment, in dem Montaigne seine Hoffnung äußert, der Geist möge sich durch seine Schimären selbst beschämen. Das Chaos der Erinnerungen und Einbildungen wird performativ mittels grammatikalischer und narrativer Darstellungsoptionen erzeugt.

Philologie und Rhetorik: Während im ersten Teil das Zitat aus dem Pisonen-Brief bemüht wird, die Aussage zu bestätigen, dass Müßiggang schädlich sei, setzt der zweite Teil mit einem müßiggangskritischen Zitat ein, dass sich dann als nicht ausschlaggebend für die Handlungen Montaignes erweist. Während der erste Abschnitt die Tradition bestätigt und das Zitat Stabilität schafft, weicht der zweite Teil von den Vorgaben der Altvorderen ab: Montaigne lässt sich auf den Müßiggang ein. Das Ergebnis der individuellen Handlung bleibt offen, könnte aber einen moralischen und ästhetischen Eigenwert besitzen. Diese Struktur lässt sich auch auf der rhetorischen Ebene entdecken. Der erste Abschnitt besitzt einen anaphorischen Eingang („Comme nous“, „comme

¹⁹⁸ Klinkert: *Muße und Erzählen*, 77.

¹⁹⁹ Auch Mathieu-Castellani; *L'écriture*, 30 spricht von „le narrateur“, ohne genauer auszuführen, was diesen Essay zu einer Erzählung macht.

nous“), der eine sprachliche Gleichheit zwischen den drei ersten Ebenen herstellt und damit die scheinbar unumstößliche Wahrheit, die auch die Tradition bestätigt, rhetorisch und grammatikalisch (in der ersten Person Plural) absichert. Die private Entscheidung, die sie hinterfragt, ist hingegen dadurch unterschieden, dass die Entscheidungen des Erzählers in der ersten Person Singular berichtet werden und nichts Unumstößliches beinhalten. Sie materialisieren eine skeptische und subjektive Haltung („me sembloit“, j’espérois“, „je trouve“).

Das Ineinanderwirken der Ebenen führt das Ungewisswerden einstiger Gewissheit, Konfusion, aber auch die Wendigkeit des Subjekts vor. Performativ wird dabei gezeigt, wie man den spontanen Einfällen einerseits erliegen, andererseits versuchen kann, sie in eine dauerhafte, Differenzen erzeugende und Differenzen bewältigende Form zu bringen.²⁰⁰ Die Phantasie mag Groteskes gebären, es gibt allerdings sprachliche Möglichkeiten, die proteus-hafte Phantasie und die sprunghafte Erinnerung einem (hier: ethischen) Ziel zuzuführen. Indem der Essay eingangs gängige Topoi der Müßiggangskritik auflaufen lässt, sodann aber eine vorläufig enthemmte Selbstauseinandersetzung, ein Eintauchen in die Schimären der Phantasie als Selbstexperiment vor Augen führt, das durch grammatikalische und narrative, philologische und rhetorische Mittel eine interne Ordnung gewinnt, subvertiert er seine anfängliche Position:

En dépit de ce que paraissait impliquer la structure de similitude, le discours n'a pas pour objet une critique de l'oisiveté, mais un éloge de l'oisiveté. Il récuse les critères d'ordre pragmatique, l'utile, l'officieux, le service, au profit des critères d'ordre hédonique, le plaisir, l'aise.²⁰¹

Der Essay *ordnet* zwar *um*, ist aber nicht *ungeordnet*.²⁰² Er präsentiert sich vielmehr als generischer Ausdruck von Selbstregulation, als die neue Form,

200 Vgl. zur Macht der Phantasie die Essays *Über die Furcht* (MS 43 f.), *Philosophieren heißt sterben lernen* (ebd. 45–52), *Über die Macht der Phantasie* (52–59) und *Über Knaben-erziehung* (78–96).

201 [„Entgegen dem, was die Struktur der Ähnlichkeit zu implizieren schien, zielt Montaignes Diskurs nicht auf eine Kritik des Müßiggangs, sondern auf ein Lob des Müßiggangs. Er lehnt Kriterien der pragmatischen Ordnung wie das Nützliche, das Amtliche, den Dienst zugunsten hedonistischer Kriterien wie Vergnügen und Bequemlichkeit ab.“ Meine Übers., PCP] Mathieu-Castellani: *L'écriture*, 31.

202 Hier scheint mir Mathieu-Castellani zu sehr einer poststrukturalistischen bzw. affirmativen Leseweise aufzuliegen, wonach die Zeichen disseminieren und die Signifikanten gleiten: „Les herbes sauvage et inutiles, les amas et pièces de chair informes, qui prolifèrent en liberté, sans art ni artifice, sont les emblèmes d'une écriture sauvage et inutile, d'une

die mögliche Erkenntnisse, Ergebnisse durch Perspektivenverschiebung in Aussicht stellt und damit nicht nur eine innovative ästhetische Qualität aufweist, sondern sich auch eine moralische Relevanz zumuten kann.²⁰³ Noch in den radikalsten Wechseln und Entfremdungen treibt sich *ein* schriftlich gebundenes Selbst hervor – je größer die Sprünge, je überraschender die neue Sichtweise, umso mehr bleibt der zulassende, kommentierende, ordnende Montaigne seinem Reflexionsstil treu. Es zeichnet sich demnach im essayistischen Schreiben des Eremiten ein Nutzen ab. In Montaignes kontinuierlicher und spontaner Selbstauseinandersetzung wird eine von antiken Autoren abweichende, die pejorative und die positive Dimension, den privaten und öffentlichen Gehalt von Muße und Müßiggang vereinende Nutzung freier Zeit entwickelt.²⁰⁴ Schreiben wird in der Moderne im Zuge der Transformation freier Zeiten zu einer Kultur- und Selbsttechnik.

Die Zwischenstellung zwischen der intimen Mitteilung und dem gelehrten Traktat, zwischen dem passiven Zulassen der ungesteuerten Phantasie und ihrer gezielten kreativen Nutzung für die Selbstästhetik können als Erklärung bemüht werden, weshalb Montaignes *Essais* den Nerv der Zeit treffen. Es ist eine Umbruchszeit, die Ära der Religionskriege, der Entdeckungen und der wachsenden Kritik am scholastischen Lehrbetrieb mit seinen unumstößlichen Wahrheiten und repetitiven Techniken.²⁰⁵ Sie kritisiert Montaigne in mehreren Essays, die seine ästhetische und subjektive Nutzung freier Zeiten noch bestärkt. Sein englischer Leser Francis Bacon wird die Kritik an den Institutionen und der Scholastik mittragen, die private und ästhetische Lösung hingegen nicht.²⁰⁶

écriture de l'informe, qui s'ensemence elle-même.“ [„Die wilden und nutzlosen Gräser, die Haufen und formlosen Fleischstücke, die in Freiheit wuchern, ohne Kunst oder Künstlichkeit, sind Beispiele einer wilden und nutzlosen Schrift, einer Schrift der Formlosigkeit, die sich selbst aussät.“ Meine Übers., PCP] Mathieu-Castellani: *L'écriture*, 32.

203 Der Text tauscht Perspektiven aus, woran spätere Theorien des Essays (Nietzsche, Musil, Adorno) festhalten werden. Vgl. nur Schärf: *Geschichte des Essays* sowie Müller-Funk: *Erfahrung und Experiment*.

204 Vgl. hierzu Richard Scholar: *Montaigne and the Art of Free-Thinking*. Oxford: Peter Lang 2010.

205 Vgl. zur Kritik an der Scholastik die weiteren Literaturhinweise und Ausführungen von Ian MacLean: *Montaigne als Philosoph*. München: Fink 1998, 89.

206 Der Herausgeber der Montaigne-Ausgabe vermutet in seiner 1913 publizierte Studie zu Montaigne und Bacon, dass Bacon, obgleich er nachweislich Montaigne gelesen hatte, eine eigenständige Form des Essays entwickelte. Vgl. Pierre Villey: *Montaigne et François Bacon*. Paris: Revue de la Renaissance 1913.

1.2.2 Ein „*fat otium*“ für den Lordkanzler

Francis Bacon war ein gewiefter Jurist und Politiker, den seine königlichen Herren, Elizabeth I. und James I., flexibel einsetzen konnten. Für die ihm wichtigere naturwissenschaftliche, philosophische und pädagogische Arbeit musste er freie Stunden nutzen oder sich Zeit erbeten.²⁰⁷ Während mehrerer Tätigkeiten, die ihn vom Sitz im Parlament bis zum höchsten Staatsamt des Lordkanzlers beförderten, reichte die derart gewonnene Muße trotz Phasen fehlender Beschäftigung nicht, den ehrgeizigen Plan einer *Reform* und *Revolution* der Wissenschaften umzusetzen.²⁰⁸ Das ersehnte „*fat otium*“ (s. u.) fiel Bacon erst 1621 durch einen Korruptionsskandal zu, in dessen Folge er aus seinem Amt scheiden musste und gerichtlich belangt wurde. Die kurz zuvor publizierte, fragmentarische sowie aus alten Werken kompilierte *Instauratio Magna* (1620) ist aber nicht allein aufgrund fehlender biographischer Zeit, sondern auch im Hinblick auf das Vorhaben selbst konsequentermaßen Stückwerk: ein Torso, aus heterogenen Textformen konfiguriert, dessen Aphorismen und Essays generische, methodische und erkenntnistheoretische Mittel innerhalb von Bacons Programm ergebnisoffener Forschung darstellen und dessen eines Charakteristikum – die Austreibung der „philologicis“²⁰⁹ aus Naturwissenschaft und Philosophie – dort konkrete Gestalt annimmt. Bacon, der revolutionäre Neuerer der Wissenschaft und scharfe Kritiker des Buchwissens rhetorischer und scholastischer Tradition, ist gleichwohl eine ambige Persönlichkeit. Sie weist, so Charles Whitney, die spezifische Modernität eines Hin- und Hergerissenen auf, dessen Werk ein „Dilemma von Tradition und Innovation“²¹⁰ beinhaltet, denn Bacon, „einer der gebildetsten Männer seines Zeitalters“, beherrschte „eben jene Klassiker, die ihm die geeignetsten Vorbilder für die Bildung seines eigenen Denkens bereitstellten“.²¹¹ „[S]ein Roman

207 Vgl. zur biographischen Tendenz, Bacons politische Tätigkeit als verschwendete Lebenszeit zu werten, die Beispiele in Joel J. Epstein: *Francis Bacon: A Political Biography*. Athens: Ohio UP 1977, 1–22.

208 Das Wort *Instauration* bedeutet Wiedereinsetzung und Neubeginn, vgl. hierzu Charles Whitney: *Francis Bacon. Die Begründung der Moderne* [1986]. Frankfurt/M.: Fischer 1989, 33–90, 93–177.

209 Lateinische Texte gebe ich in englischer Übersetzung wieder: Die Passage mit den „philologicis“ lautet bei Spedding u. a.: „Lastly, I have a request to make [...], namely, that you who resemble Solomon [...], would further follow his example in taking order for the collecting and perfecting of a Natural and Experimental History, true and severe (unincumbered with literature and book-learning), such as philosophy may be built upon – such as I shall in its proper place describe“ (BW 4, 12).

210 Whitney: *Begründung der Moderne*, 25.

211 Ebd. 18.

der Vernunft erleidet während seiner textuellen Karriere eine Art hermeneutischen Schiffbruch, da er Bacons tiefsitzende, ambivalente Beziehung zu seiner eigenen Bildung und Begabung widerspiegelt.²¹²

Freie Zeiten determinieren Bacons Handlungen, Hoffnungen und Werk demnach in dreifacher Hinsicht. Zunächst: Durch politische Zwänge und das in der akademischen und höfischen Kultur konventionelle Spiel mit Bildungsinhalten sowie Bacons Ambition, auf allen Feldern zu glänzen, entstand ihm ein realer Bedarf an freier Zeit.²¹³ Sodann setzt etwa der zweite Teil der *Instauratio*, das *Novum Organon* (1620), auseinander, weshalb die wissenschaftliche Arbeit Zeit benötigt und wie sie zu nutzen sei. Wissenschaft ist überindividuell und futurisch; in ihren arbeitsteiligen Prozessen wird Neues entdeckt, nichts, was aus philosophischer Tradition hervorginge.²¹⁴ Ihr Ziel ist es, trotz der Begrenzung des einzelnen Lebens in genuin menschlicher, ‚naiver‘²¹⁵ Weise, durch Erfahrung gesicherte Kenntnisse über die göttliche Schöpfung zu erlangen und durch angewandtes Wissen, Technik, die Natur zu beherrschen. Vor Beginn des Unterfangens ist es zum einen nötig, das bisherige Wissen zu säubern und zu komprimieren. Darum kümmert er sich im ersten Buch der *Instauratio De dignitate et augmentis scientiarum libri IX*. Zum anderen gilt es, eine Methode empirisch gesicherten Erkenntnisgewinns zu entwickeln, das Experiment, sowie eine Sprache zu konzipieren, die die in Experimenten (re-)produzierten Erfahrungen festzuhalten vermag. Dies geschieht im *Novum Organon*. Die zu geringen Zeitressourcen sind aber nicht nur ein Thema der biographisch-politischen und der erkenntnistheoretisch-methodischen Ebene, sondern auch Grund für generische Entscheidungen. Die Formen, in denen Bacon seine Fortschritte präsentiert – und für deren Geschichte er eine prägende, ‚kreative‘ Gestalt darstellt –, sind einerseits Fragment, Aphorismus und Essay, kleine Formen also, mit denen er die Diskontinuität der vielen

212 Ebd. 26.

213 Vgl. hierzu auch Brian Vickers: „As the ‚uomo universale‘ of the English Renaissance, Bacon was paying a high price for maintaining the *vita activa* on so many fronts“ (FB XVIII). Vgl. als Beleg insbesondere den *Essay Of great place* (BW 4, 402).

214 „Bacons Wissenschaft [hängt] sowohl von der Unterstützung durch öffentliche Stiftungen wie von der Teilnahme einer großen Zahl von Forschern ab, die, um einer künftigen Synthese willen, in deren Genuß sie niemals gelangen werden, gewillt sind, bescheidene Vorhaben auszuführen.“ Whitney: *Begründung der Moderne*, 45.

215 Wie Bacon u. a. im Aphorismus 68 des *Novum Organon* ausführt – „the entrance into the kingdom of man, founded on the sciences, being not much other than the entrance into the kingdom of heaven, whereinto none may enter except as a little child“ (BW 4, 69) –, ist die unvoreingenommene (kindliche) Naivität Voraussetzung dafür, sich die Schöpfung qua Erfahrung anzueignen. Vgl. zur Religiosität Bacons FB 124–126, 564 f. sowie BW 4, 7, 27, 247 f., 320.

kleinen Erkenntnisvorgänge, aus denen induktiv geschlossen werden kann, operationalisiert.²¹⁶ Andererseits konkretisiert Bacon seine Vorstellung selbst-regulierter Forschung in der fragmentarischen Utopie *Nova Atlantis* (1627). Er kreiert einen abgelegenen, von globalen historischen Zwängen entkoppelten Ort, dessen Eigenzeit wissenschaftliche Selbstregulierung ermöglicht.

In Anbetracht der offenkundigen Widersprüche – zeitaufwendige Konventionen, politische Verpflichtungen vs. Zeitbedarf; scholastische Tradition, höfische Kultur vs. moderne Wissenschaft; Rhetorik, Poetik vs. Erkenntnistheorie und Methodologie; poetische Kreativität vs. Erfahrungs- und Experimentalwissenschaft – ist es wenig erstaunlich, dass die Thematisierung freier Zeit in Bacons Schriften facettenreich ausfällt. Die folgenden Ausführungen erheben deshalb weder den Anspruch, einen eigenständigen Beitrag zur Bacon-Forschung zu leisten, noch möchte ich eine systematische Funktionsbestimmung der Muße in Bacons Philosophie vornehmen.²¹⁷ In einem kursorischen Gang durch Bacons tendenziell englisches Œuvre will ich einige Belegstellen heranziehen und Tendenzen der Resemantisierung antiker und christlicher Traditionen von ‚otium‘ und ‚vita contemplativa‘ diskutieren, die mir für den Funktionswandel der Muße im Übergang zur Frühen Neuzeit als repräsentativ erscheinen. Es finden sich dabei Entsprechungen und Ergänzungen zu den an Montaignes *Essais* getätigten Beobachtungen, denn Zeithunger haben beide Aktualisierungen von Kulturtechniken. Jedoch bringen das individualisierte Schreiben und das nicht immer kollektive Forschen abweichende Figurationen hervor. Während Montaigne den Müßiggang nutzt,

216 „Die Instauratio magna war jedoch von vornherein als ein offenes Werk konzipiert, das von späteren Forschern ergänzt werden sollte. Ihre Form ist experimentell, niemals präskriptiv. Entsprechend bevorzugte Bacon mit Aphorismus und Kurzessay Darstellungsformen, die größtmögliche Freiheit lassen.“ Claus Zittel: *Instauratio Magna*. In: *Kindlers Literatur Lexikon*, Bd. 1. Hg. von Heinz Ludwig Arnold. Stuttgart: Metzler 2009, 782. Vgl. auch Whitney: *Begründung der Moderne*, 54; Bacons im *Novum Organon* präsentierte Methode schließe „Brüche, Gespür für menschliche Begrenztheit, und Ermutigung zur Ungewißheit ein“. Einschlägige Belege hierfür finden sich in FB 145 f., zudem können die Aphorismen 82, 113, 116, 118 im *Novum Organon* (BW 4, 80 f., 102, 104–106) hinzugezogen werden.

217 Zumal dies schon geschehen ist, vgl. Brian Vickers (Hg.): *Arbeit, Musse, Meditation. Studies in the Vita activa and Vita contemplativa*. Zürich, Stuttgart: Teubner 1985; ders.: *Leisure and Idleness* sowie das Kapitel *Seeking an Otium* in Robert P. Ellis: *Francis Bacon: The Double-Edged Life of the Philosopher and Statesman*. Jefferson: McFarland 2015, 156–172. Vickers ordnet Bacon den Mußeskeptikern zu, die freie Zeit nur als angewandte, als Muße für etwas erträglich fänden: „Whether the occultists’ spurious goal of knowledge without work, or the monasteries’ dedication to the contemplative life remote from the public world [...]. Bacon stigmatized any state based on otium as useless, unproductive.“ Vickers: *Leisure and Idleness*, 143.

um über die Innovation ästhetischer Formen schreibend zu einer mit der Tradition spielenden, aber dennoch von ihr abhängigen Subjektivität zu gelangen, die stilistische und ethische Mehrwerte in Aussicht stellt, werde ich bei Bacon in erster Linie auf die Funktion freier Zeiten für die Codierung moderner Wissenschaft als eines ergebnisoffenen Prozesses achten und in zweiter Linie mentalitätsgeschichtliche Aspekte in den Blick nehmen.

Im Essay *Of Studies* aus dem Jahr 1597, um einen Anfang zu machen, nimmt Bacon eine Unterteilung vor, die sich häufiger im Werk findet:

Studies serve for delight, for ornament, and for ability. Their chief use for delight, is in privateness and retiring; for ornament is in discourse; and for ability is in the judgement and disposition of business. [...] To spend too much time in studies is sloth; to use them too much for ornament is affectation; to make judgement wholly by their rules, is the humor of a scholar.²¹⁸

Während das freiwillige Studium zur Indolenz führen kann, können rhetorische und scholastische Übungen in Affektiertheit und Haarspalterei münden. Die Gefahren einsamen Studierens erkennt Bacon hier und in den gleich im Fokus stehenden Schriften: erstens in der Förderung der Selbstliebe, zweitens in der fehlenden Intersubjektivität kontemplativer Muße sowie drittens in der Einbildungskraft, die in isolierter und selbstverliebter Grübeleien zu neuen Verkettungen des Altbekannten, aber nicht zu Neuem führe.²¹⁹ Er erweist sich also als kritischer Montaigne-Leser. Muße in kooperativer Weise für etwas aufzuwenden, das weder der Reproduktion und Rekombination des Studierten noch der Faulheit oder Eitelkeit dient, zeichnet sich dabei indirekt als angemessene Verwendung freier Zeit ab und gleicht weder ihrer neuplatonischen noch ihrer Montaigne'schen Konzeption.²²⁰

Diese richtige Verwendung freier Zeit hatte Bacon bereits einige Jahre zuvor, in einem berühmten Brief an William Cecil (1520–1598), Lord Burghley,

²¹⁸ BW 4, 497. Literaturangaben im Fließtext erfolgen von nun an – unter der Nennung von Band- und Seitenzahl – aus dieser Ausgabe.

²¹⁹ Bacons Melancholiekritik, die sich in ähnlicher Weise bei seinem Zeitgenossen, dem großen Kompilator Robert Burton findet (*Anatomy of Melancholy*. Oxford: Cripps 1628), hallt z. B. bei Zimmermann nach, der ein großer Bewunderer Bacons war und ihn mehrfach zitiert, z. B. den *Essay über die Freundschaft* in: Zimmermann: *Über die Einsamkeit*, Bd. 1, 24.

²²⁰ Dies gilt mutatis mutandis, wie Bacon an Isaac Casaubon 1609 schreibt, auch für die schriftstellerische Tätigkeit: „For indeed to write at leisure that which is to be read at leisure matters little; but to bring about the better ordering of man's life and business, with all its troubles and difficulties, by the help of sound and true contemplation – this is the thing I aim at“ (BW 11, 147). Freie Zeit, richtig verwandt, führe zur sukzessiven Optimierung von Leben und Geschäft.

angesprochen. Burghley war Bacons Onkel mütterlicherseits und hatte als Lordschatzmeister und Berater der Königin die Karriere des Neffen effektiv unterstützt. In dem Brief von 1592 bietet Bacon an, seine intellektuellen Fähigkeiten im Dienst der Königin einzusetzen – in einer Nachricht an einen Freund schreibt er, dass er vom Lord ein „*fat otium*“²²¹ verlangt habe. Er deutet in seiner Bittschrift ein wissenschaftspolitisches Reformwerk an:

I ever bare a mind (in some middle place that I could discharge) to serve her Majesty; not as a man born under Sol, that loveth honour; nor under Jupiter, that loveth business (for the contemplative planet carrieth me away wholly); but as a man born under an excellent Sovereign, that deserveth the dedication of all men's abilities. [...] Lastly, I confess that I have as vast contemplative ends, as I have moderate civil ends: for I have taken all knowledge to be my province; and if I could purge it of two sorts of rovers, whereof the one with frivolous disputations, confutations, and verbosities, the other with blind experiments and auricular traditions and impostures, hath committed so many spoils, I hope I should bring in industrious observations, grounded conclusions, and profitable inventions and discoveries; the best state of that province. This, whether it be curiosity, or vain glory, or nature, or (if one take it favourably) *philanthropia*, is so fixed in my mind as it cannot be removed (H. i. O.; BW 8, 108 f.).

Der Renaissancedenker Bacon beruft sich auf zwei Aspekte: Zum einen unterstreicht er sein saturnisches Temperament, das ihn zur Kontemplation zwingt, zum anderen stellt er den Eifer des Höflings unter Beweis, der seine Fähigkeiten dem „*excellent Sovereign*“ dediziert. Der Dienst allein scheint ihn von den Gefahren seiner melancholischen Veranlagung retten zu können. Er, der 31-Jährige, behauptet, alle Wissensbereiche zu seiner Domäne gemacht zu haben („I have taken all knowledge to be my province“), die er nun, ich zitiere die Übersetzung von Wolfgang Krohn, „von zwei Arten von Landstreichern befreien könnte, von denen die einen mit leichtfertigen Disputationen, Verwirrungen und Wortschwall, die anderen mit blinden Experimenten,

221 Bacon erwähnt das „*fat otium*“ in zwei Briefen: In dem erwähnten Brief an seinen Freund Tobie Matthew bezieht er sich auf die Benachrichtigungen an Lord und Lady Burghley im Jahr 1592 und seine finanziellen Probleme: „For my desires reach but to a *fat otium*.“ H. i. O.; Francis Bacon: *The Works of Francis Bacon*, Bd. 3. Hg. von Basil Montagu. Philadelphia: Carey and Hart 1859, 160. Ein zweites Mal erwähnt er das „*fat otium*“ nach seiner kurzen Haft in einem Schreiben an König James I., der Bacons Haftstrafe auf zwei Tage im Tower verringerte. Er werde, sofern sein König es wolle, diesem jederzeit mit Rat und Tat zur Seite stehen. Was er für den König tun könne, seien drei Dinge: „1. The reconciling of laws. / 2. The disposing of wards and generally education of youth. / 3. Limiting the jurisdiction of courts, and prescribing rules for every of them.“ Aber „[f]or my hap, I seek an *otium*, and, if it may be, a *fat otium*“ (H. i. O.; BW 14, 351).

Flüsterweisheiten und Schwindel so viel Verderbnis angerichtet haben“.²²² Dagegen will Bacon seine freie Zeit dem allgemeinen Nutzen subsumieren und „wirkungsvolle Beobachtungen, begründete Schlußfolgerungen und gewinnbringende Erfindungen und Entdeckungen“²²³ liefern. Als ein zwar mit ersten Meriten dekoriertes, aber junger und finanziell abhängiger Mann erbittet er sich Zeit, konkrete philosophische und erfahrungswissenschaftliche Zwecke zu verfolgen.

Es zeichnen sich dabei Differenzen zwischen der antiken und der neuzeitlichen Verwendung von Muße sowie zwischen der christlich-mittelalterlichen und der modernen Konnotation von ‚vita activa‘ und ‚vita contemplativa‘ ab. Die Muße ist in der Antike die Zeit, die Freien nach erbrachter sozialer Leistung und zwischen Arbeits- und Geschäftsphasen zusteht.²²⁴ Sie dient dazu, sich Höherem zuzuwenden.²²⁵ Auch wenn Seneca beispielsweise, auf den Bacon oft rekurriert, in seiner Schrift *De Otio* (*Von der Muße*) der lebenslangen Muße das Wort spricht, ist dieser Text jedoch primär die Erklärung eines Mannes, der sich im fortgeschrittenen Alter nicht ganz freiwillig aus der Politik zurückzieht.²²⁶ Seneca erörtert darin, wann gegen das stoische Prinzip, dem Staat zu dienen, verstoßen werden dürfe. Sobald nämlich ein Staat keine verbessernde Teilhabe ermögliche, könne jeder jederzeit in Muße zur Erkenntnis des idealen Staates beitragen. Einen ähnlichen Rückzug aus staatlichen Ämtern verfolgt Bacon, der allerdings relativ jung und damals noch nicht annähernd so erfolgreich wie Seneca ist. Zudem unterliegt Bacon weder politischen Zwängen noch ist ihm das elisabethanische England feindlich gesinnt. Ferner sind die Unterschiede zu Montaigne offenkundig, der zum Zeitpunkt seines ersten Rückzugs unwesentlich älter war, wohl aber über die Mittel für den Ruhestand verfügte, sich in seinem Experiment mit tradierten Texten selbst zum Gegenstand nahm und eine private Leserschaft adressierte. Bacon funktionalisiert Muße im Sinne eines Dienstes an der Öffentlichkeit (‚officium‘), was unerhört selbstbewusst und dennoch devot ist. Es geht ihm darum, als junger Mann

222 Bacon zit. nach Wolfgang Krohn: *Francis Bacon*. München: Beck 2006, 24. Dort (23–28) finden sich die biographischen Hintergründe und Absichten des Briefes ausgeleuchtet. Mit den Landstreichern sind Scholastik, Ciceronianismus, Astrologie, Magie und Alchemie gemeint.

223 Ebd. 24.

224 Z. B. Pieper: *Muße und Kult*.

225 Vgl. Nobert Martin: Muße. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer u. Gottfried Gabriel (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 6: Mo-O. Basel: Schwabe 1984, 258 f., der Seneca nicht bearbeitet.

226 Lucius Annaeus Seneca: *De otio – Über die Muße. De providentia – Über die Vorsehung*. Stuttgart: Reclam 1996.

prinzipiell maximale freie Zeit zu akkumulieren und die gewonnene Lebenszeit derart zu investieren, dass der aktuelle Staat durch methodisch gesicherte Neuentdeckungen vervollkommen wird. Freie Individualzeit, staatlich distribuiert und wissenschaftlich genutzt, hat einen überzeitlichen sozialen Nutzen, der (früh-)neuzeitlichen Herrschern attraktiv gemacht wurde.

Bacon geht in diesem Ansuchen über den im Essay *Of Studies* skizzierten Kompromiss zwischen ‚vita activa‘ und ‚vita contemplativa‘ merklich hinaus. Wie in *Advancement of Learning* (1606), das die englische Grundlage für das erste und lateinische Buch der *Instauratio* darstellt, argumentiert Bacon, so Vickers, „that the scholar's virtues of sifting evidence, industrious research, and laborious pursuit of the truth are qualities that can be easily translated from the *vita contemplativa* [...] to the *vita activa* of public life“. Bacon kritisiert Scholastiker, Anhänger des Ciceronianismus und Okkultisten, die

prevent learning from fulfilling its proper role in the *vita activa*. [...] Thanks to this critique, and to his reorientation of science towards the goal of ‚works‘, inventions and processes that would transform nature, Bacon influentially united the Christian notion of charity with the philanthropic motives espoused by classical and Renaissance philosophers of the *vita activa* (jeweils H. i. O.; beide Zitate FB 578 f.).

Die ‚vita activa‘ empirischer Wissenschaft eignet sich die wissensfokussierte Tätigkeit von der ‚vita contemplativa‘ zwar an, braucht dabei aber gleichfalls freie Zeiten und die gängigen Mußepraktiken (der Beobachtung und Reflexion, der schriftlichen Niederlegung und der Diskussion), ehe sie tätig werden kann und um tätig zu sein. Das *tätige Leben*²²⁷ neuzeitlicher Wissenschaft verwendet freie Zeit in einer anderen als der kontemplativen Weise, aber ohne der Kontemplation vollends zu entsagen. Trotz aller Ambition und allen Aplombs wird Bacon damit keinen Erfolg haben. Brian Vickers deutet den Brief an Burghley als ein „manifesto of intent, announcing his [Bacons] commitment to the reformation of natural philosophy from its traditional state as a verbal science to one productive of works, a task which he managed to sustain in the intervals of his public career over the next thirty years“. Und er weist auf Bacons Schicksal hin: „But neither this nor his other requests to noblemen and rulers brought him the hoped-for position from which he could perform and promote scientific research“ (beide Zitate FB 513).

Mit einem Vorhaben anzufangen, das nicht beendet werden wird, weil die Zeit zu seiner Durchführung fehlt, und wissend aufbrechen, es niemals in Gänze durchführen zu können, sind distinkte Formen des Beginns. Sie

²²⁷ Hannah Arendt: *Vita activa. Vom tätigen Leben* [1967]. München: Piper 2007.

interferieren bei Bacon und formen eine neuzeitliche Konstellation von *Lebenszeit und Weltzeit*, von Erfahrung und Erwartung, der wir auch bei Descartes begegnen.²²⁸ Korrespondenzen zwischen der persönlichen Situation Bacons, seiner Methode und der die Neuzeit konstituierenden „Zeitdimension der Erkenntnis“²²⁹ sind insofern vorhanden, als Bacons Fragmente, Aphorismen, Essays und Utopien mal allegorisch, mal prophetisch, mal pragmatisch einen punktuellen epistemischen Gehalt in dem Wissen ausstellen, dass es Künftiger bedarf, damit er geprüft, ergänzt und gegebenenfalls ersetzt werde. Zum einen vermag selbst das von Bacon anvisierte forschende Subjekt, das über kein „*fat otium*“ verfügt, durch jedwede Arbeit eine minimale Erweiterung des Wissens, einen geringen Fortschritt zu produzieren – Lebenszeit tritt *in* Weltzeit ein. Zum anderen entkoppelt sich im infiniten Progress wissenschaftlichen Fortschritts die Weltzeit *von* der Lebenszeit: Die mit bisherigen Erfahrungen brechenden, zunächst individuellen, dann kollektiv und methodisch gesicherten Erfahrungen erlauben es, von der Zukunft eine andere Gegenwart zu erwarten. Diese geschichtsphilosophische Verbindung von Individuum und Kollektiv, Endlichkeit und Ewigkeit ist, wie wir sehen werden, auch für den deutschen Bildungsgedanken zentral.

Bacons Werk erscheint demnach als ein Unterfangen, dessen fragmentarische Gestalt sowohl das Missverhältnis von subjektivem Anspruch und Lebenszeit widerspiegelt als auch Zeitmangel und individuelle Endlichkeit operationalisiert, indem es kleine Formen nutzt und dynamische und kooperative Forschungsprogramme imaginiert, die vom künftigen Zufluss freier Zeiten an Individuen abhängen und dadurch soziale Optimierungsprozesse initiieren und begleiten.²³⁰ Bacon verwandelt solchermassen nicht allein die klassische Vorstellung von Muße als individuellem Privileg exzellierender Einzelner in

228 Whitney sieht den Zusammenhang zwar: „Die Kraft der baconschen Aphorismen, Naturhistorien und Essays beruht größtenteils auf ihrer vorausschauenden Qualität, die sie als Anfänge oder Repräsentationen von Anfängen besitzen. Aber auch Bacons philosophisches Werk und viele der übrigen Schriften scheinen immer gerade im Aufbruch zu sein. Sein revolutionärer Charakter wird greifbar hauptsächlich in Ansprüchen, Absichtserklärungen und Ermahnungen. Man muß annehmen, daß Bacon gerne mehr zu Ende gebracht hätte, als ihm tatsächlich gelang.“ Whitney: *Begründung der Moderne*, 216. Er bezieht aber Bacons Unfähigkeit, Dinge zum Abschluss zu bringen, nicht auf die Methodologie selbst, obgleich man es mit Bacons Aphorismus 113 so lesen kann: Er, Bacon, habe kaum Zeit gehabt und dennoch etwas zuwege gebracht: Man könne also erwägen, „what may be expected (after the way has been thus indicated) from men abounding in leisure, and from associations of laborers, and from succession of ages“ (BW 4, 102).

229 Krohn: *Bacon*, 70–73.

230 In diesem Sinn ist Bacon der personalisierte Fortschritt; vgl. Reinhart Koselleck u. Christian Meier: Fortschritt. In: Reinhart Koselleck, Werner Conze u. Otto Brunner (Hg.):

eine Gabe, die von einem dynamischen Kollektiv im Wissen verwaltet und distribuiert wird, dass sich die Erwartungen von den bisherigen Erfahrungen entkoppeln und ins Ungewisse ausgreifen können, weshalb es alternativer Wege bedarf, Entdeckungen anzubahnen und deren Gehalt zu überprüfen. Durch die religiöse Unterfütterung des Entdeckens erhält ferner alles, was einen minimalen Progress ermöglicht, eine heilsgeschichtliche Signifikanz und fungiert als partielle Erfüllung auf dem Weg zur vollständigen und aufgeschobenen Erlösung: Es ist die rationalistische Zähmung des Einzelnen, die das Heil des Ganzen ermöglicht.²³¹

Die Substitution der klassischen Muße durch eine industriös genutzte und moralisch-theologisch gestärkte Zeit frei organisierter Forschung ist gleichwohl nicht auf den wissenschaftlichen Bereich beschränkt. Sie ist im Kontext einer generellen mentalitätsgeschichtlichen Aufwertung der ‚vita activa‘ am Beginn der Neuzeit situiert.²³² Das sei kurz am Dialog *Philautia* verdeutlicht, der 1595 vor der Königin von England aufgeführt wurde. Dort kommt die Problematik freier Zeiten neuerlich ins Spiel, wenngleich nicht Faulheit („sloth“), sondern Melancholie als deren negativer Effekt thematisiert wird. Ein Eremit, „tormented with the importunity of a melancholy dreaming“ (BW 8, 378), trägt einem Schildknappen, „squire“, sein Begehren vor. Der Eremit ist einer von drei Emissären der Selbstliebe, „Philautia“. Sie möchte Erophilus, den Herrn des

Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta 1975, 351–423 u. Koselleck: *Vergangene Zukunft*.

231 Dies gilt sowohl für die Praktiken der Wissensvermehrung als auch für die Einrichtung in den durch das vermehrte Wissen entstandenen Zuständen: „Fast gleichzeitig [mit Descartes] wurde ein Begriff des menschlichen Glücks denkbar, der Theorie und Daseins-erfüllung trennt, indem er die notwendige Erkenntnis auf das Maß einschränkt, das durch das Bedürfnis der Herrschaft über die Naturwirklichkeit gesetzt wird. Die Wiedergewinnung des Paradieses sollte nicht die durchsichtige und vertraute, sondern nur die gezähmte und botmäßige Wirklichkeit bringen. Für dieses Äquivalent eines magischen Realitätsbezuges brauchte sich nicht mehr der einzelne in seinem Verhältnis zur Wirklichkeit zu begreifen, sondern es genügte, wenn die Zusammenfassung der theoretischen Leistungen aller den Zustand stabiler Herrschaft über die Wirklichkeit garantierte, dessen Nutznießer das Individuum auch ohne die Einsicht in die Gesamtheit der Bedingungen dieses Zustands sein konnte. Das Subjekt der Theorie und das Subjekt gelingenden Lebens brauchen nicht mehr identisch zu sein.“ Blumenberg: *Neugierde*, 20.

232 „Das neue Ideal einer Vita activa hatte bereits seit Ende des 14. Jh.s eine vom Italien der Renaissance ausgehende breite geistige Strömung [...] propagiert. Bacons Forderung einer Erneuerung der Wissenschaften ist ein Ausläufer dieser Strömung, zugleich gibt er ihr aber auch eine neue, über den ethisch-politischen Bereich hinausgehende, dezidiert empirische, forschungsstrategische Ausrichtung.“ Zittel: *Instauratio Magna*, 782, der den religiösen Aspekt unbeachtet lässt, der gerade für die deutschsprachige Bildungsdis-kussion bis Stifter (vgl. nur Abschn. 2.6.3) relevant sein wird.

Knappen, auf ihre Seite ziehen.²³³ Sobald sich Erophilus dem Studium und der Poesie widme, winke ihm ewiger Ruhm. „But the gardens of the Muses keep the privilege of the golden age; they ever flourish and are in league with time. The monuments of wit survive the monuments of power; the verses of a poet endure without a syllable lost, while states and empires pass many periods“ (379). Würde er „study and contemplation“ (380) ‚umarmen‘, nähme er durch die sinnliche Hülle die ewige Schönheit seiner „mistress“ (ebd.) (seiner Königin) wahr. Der skeptische Squire fragt den Eremiten:

You (Father) that pretend to truth and Knowledge, how are you assured that you adore not vain chimeras and imaginations? [...] Have not many which take themselves to be inward counsellors with Nature, proved but idle believers, that told us tales which were no such matter? (383)

Der Eremit könne diese Versicherung nicht liefern, sein Geist sei zwar reich an Bildern, jedoch arm an Substanz. Überdies sei es nicht nötig, die Selbstliebe Erophilus' zu fördern, denn die bisherigen Taten seiner „mistress“ gleichen Bibliotheken, die Beispiele höherer, *wahrer* Liebe enthielten. Sie zu beobachten, ihre Befehle zu befolgen, „may be to Erophilus a lecture exceeding all deads monuments of the Muses“ (385). Obgleich der Dialog keine wissenschaftstheoretische Schrift darstellt, skizziert er mit dem partizipativen Handeln, aufmerksamen Beobachten und der bescheidenen Zuneigung des idealen Höflings einen Habitus, der auffällig dem ähnelt, den Bacon in der projektierten Grundlagenforschung mit ihrer kooperativen Selbstbeschränktheit, philosophischen Naivität und empirischen Neugier umreißt.²³⁴ Zu Größe, Liebe, Wahrheit führen nicht die kontemplative Selbstliebe und die Lektüre von Büchern, sondern nur die als Lektüre königlicher Taten, als Beobachtung von Realien beschriebene soziale Teilnahme und der Demut des Höflings.²³⁵

233 Das Werk war ein Auftragswerk für Bacons damaligen Dienstherrn, den Earl von Essex, dessen Ambitionen weit über den Dienst an der Königin hinausgingen und der nach einem gescheiterten Aufstand gegen Elizabeth hingerichtet wurde – die Anklageschrift verfasste Bacon, dem, wollte er heil aus der Sache gelangen, keine andere Möglichkeit blieb, als den Freund ins Verderben zu stürzen.

234 „Die theoretische Neugierde gewährleistet nur, daß der Erkenntnisprozeß gegen seine Behinderungen in Gang kommt und vorangetrieben wird; aber sie erfährt die Bestätigung ihrer Selbstbehauptung [...] erst durch den Nachweis reeller Dienlichkeit der Erkenntnis für das Können.“ Blumenberg: *Neugierde*, 20.

235 Zunächst zur Selbstliebe: Sie mag keine Öffentlichkeit und bringt die Selbstverliebten dazu, in kleinen Grüppchen faul dahinzudarben. Die kleine mythologische Fabel über *Narcissus* zieht vom Schicksal des schönen Knaben weitreichende Konsequenzen für Menschen, denen die Natur die Gabe der Schönheit oder etwas anderes gibt, dass sie in sich selbst verliebt sein lässt. Sie würden ein zurückgezogenes Leben mit einem kleinen

Der ideale Dienst an der Königin koinzidiert mit dem wissenschaftlichen Habitus einer heilsgeschichtlichen Arbeit am Fortschritt.

Die Parallelen zwischen höfischer und wissenschaftlicher Verhaltenslehre werden durch den Blick auf die *Instauratio Magna* noch deutlicher. Bacon leitet sein Hauptwerk mit einer Widmung „to our gracious and mighty prince and lord James“ ein:

Your Majesty may perhaps accuse me of larceny, having stolen from you affairs so much time as was required for this work. I know not what to say for myself. For of time there can be no restitution, unless it be that what has been abstracted from your business may perhaps go to the memory of your name and the honour of your age (BW 4, 11).

Bacon kann nicht mit Gewissheit vorhersagen, ob seine Arbeit den künftigen Ruhm James' erhöhen wird, was den sie ermöglichenden ‚Zeitdiebstahl‘ kompensierte: „I have provided the machine, but the stuff must be gathered from the facts of nature“ (12). Die von ihm gebaute ‚Maschine‘ hat nichts mit dem gemein, was man in den Büchern von Kunst und Wissenschaft finden könne – nämlich „endless repetitions of the same thing“ (13). Bacon habe dagegen den Versuch unternommen, das Lernen zu verbessern, indem er in einem ersten Schritt das Lernbare sichtete und ergänzte. „We will therefore make a coasting voyage along the shores of the arts and sciences received; not without importing into them some useful things by the way“ (22). Das erste Buch, *De dignitate et augmentis scientiarum libri IX*, ist diese Küstenreise: eine Bestandsaufnahme bisherigen Wissens, bisheriger Künste. In ihr übernimmt Bacon, wie angedeutet, weitestgehend die Inhalte seiner ersten englischsprachigen philosophischen Arbeit von Rang: *The Advancement of Learning* (1606).²³⁶ Dort setzt sich Bacon mit denjenigen auseinander, die argumentierten, „that

Kreise von Bewunderern leben, die sie wie Echo unterhielten, bis sie schließlich durch diese Gewohnheit verdorben und aufgeblasen und schließlich von Selbstbewunderung betäubt würden und sie eine seltsame Faulheit und Trägheit ergriffe, so dass sie matt und jeglicher Kraft und Begeisterung beraubt wären (BW 4, 633). Zu Bacons strategischer Demut vgl. Whitney: *Begründung der Moderne*, 98 f., hier 99: „Er [...] sagt uns, daß er dank seiner Demut und Durchschnittlichkeit auf die neue Methode gestoßen sei, und nicht trotz ihrer. Mehr noch: seine intellektuelle Unabhängigkeit und Beweglichkeit entstamme [sic!] gerade dieser Demut, denn er kämpfe nicht mit in den scheinheiligen Kriegen um die Wahrheit“. Vgl. auch BW 4, 18 f. Ähnliche Bescheidenheitstopoi in Form von Hinweisen auf die eigene Durchschnittlichkeit finden sich bei Montaigne und Descartes.

²³⁶ Bacon wird im *Organon* etwa im 128. Aphorismus auf dieses Werk verweisen, um sich gegen die Kritik zu verwahren, er lehne das bisherige Wissen und die bisherigen Künste ab (BW 4, 112 f.). Gleichwohl reduziert er, wie ich ausführen werde, den Teil der zu bewahrenden Literatur und ihren Nutzen.

it [science] doth divert men's travails from action and business, and bringeth them to a love of leisure and privateness" (BW 3, 268). Die Annahme, „that learning should dispose men to leisure and privateness, and make men slothful“, sei falsch, denn „no kind of men love business for itself but those that are learned“ (272). Zum einen seien Gelehrte diejenigen, die das Geschäft um seiner selbst willen liebten. Zum anderen könne keiner immerzu in Geschäfte verwickelt sein. „[T]hen the question is but how those spaces and times of leisure shall be filled and spent; wether in pleasures or in studies“. Die Wahl fällt leicht: „[Learning] will keep and defend the possession of mind against idleness and pleasure“ (beide Zitate 273). Gegen Fehler wie (Selbst-)Genuss und Faulheit hilft nur eines: Studium.

Freie Zeit ist als Rekreationszeit vonnöten – und Lernen im Vergleich mit Vergnügen („pleasure“) und Nichtstun („idleness“) die bessere Art, sie zu verbringen. Was es aber zu verhindern gilt, ist die falsche geistige Verwendung der notwendigen freien Intervalle, wie sie Bacon am Ciceroniasmus und an der Scholastik moniert. Letztere beschäftige sich mit „subtile, idle, unwholesome, and (as I may term them) vermiculate questions [...]“. This kind of degenerate learning did chiefly reign amongst the schoolmen; who having sharp and strong wits, and abundance of leisure, and small variety of reading“ (285). Sie seien in den Büchern weniger Autoren so eingeschlossen wie in ihren Klöstern und brächten nur substanzlose Werke hervor. Mit Dionysos von Syrakus gesprochen, handle es sich um die Worte alter, müßiggängerischer Männer.²³⁷ Während endlose Aristoteles-Exegesen zu vernachlässigen seien, hätten andere, theologische²³⁸ (295–301) wie historische (301–319) Aspekte im geplanten Unterricht ein Bleiberecht: Die Reden von Staatslenkern wie Elizabeth I., Alexander dem Großen und Julius Cäsar verdienten Beachtung. Im zweiten Buch des *Advancement*, das Bacon „a general and faithful perambulation of learning“ (328) nennt, also einen Grenzgang innerhalb des Bezirks des Lernbaren, unterscheidet er drei Bereiche menschlichen Verstehens: Erinnerung, Phantasie und Verstand. Für sie seien Geschichte, Poesie und Philosophie zuständig. Die Poesie – Bacon unterscheidet die Typen „Narrative, Representative, and Allusive“ (344) – ist für die künftige Wissenschaft ebenso wie die scholastische Philosophie von geringem Nutzen und roheren Zeiten zugehörig: Die erzählende Poesie („Narrative“) imitiere zwar die Geschichte,

237 „Verba ista sunt senum otiosorum“ (BW 3, 287).

238 Dass Abel und Kain – „who, by reason of his leisure, rest in place, and living in view of heaven, is a lively image of a contemplative life“ (BW 3, 297) – als Ackermann und Schäfer die ‚vita activa‘ und ‚vita contemplativa‘ personifizierten, ist eine für Bacon unterrichtenswerte Bibellehre.

sei aber exzessiv und verfälschend, weil sie die historischen Ereignisse heroisiere, um den menschlichen Geist zu befriedigen. Das Drama („Representative“) könne den Menschen zwar moralisch veredeln, müsse aber verständig gebraucht werden. Die parabolische Poesie („Allusive“) könne helfen, Konzepte in Bilder zu fassen. Jedoch bleibe es unklar, ob Fabeln und Parabeln tatsächlich Erkenntnisse bärigen oder ob diese nicht erst durch Deutung an sie herangetragen würden. Die Poesie gleiche der Pflanze, „that cometh of the lust of the earth without a formal seed, it hath sprung up and spread abroad more than any other kind [of learning]. [...] But it is not good to stay to long in the theatre“ (346).²³⁹

Bacon kritisiert nicht allein die literarischen Genres. Neben der philosophischen Ausrichtung der Universität attackiert er ferner die zeitgenössischen Curricula. Man gelange dort „too soon and too unripe to logic and rhetoric“: Die ‚artes liberales‘ seien für Kinder und Anfänger nicht geeignet. Nur eine späte Unterrichtung könne dem vorbeugen, dass die Übungen nicht zu „childish sophistry and ridiculous affectation“ (beide Zitate 326) verkämen. Das Gegenmodell wird später (408–240) entworfen: „The duty and office of Rhetoric is to *apply Reason to Imagination* for the better moving of the will“ (H. i. O.; 409).²⁴⁰ Die Steuerbarkeit des Willens erhöht sich durch die Einbildungskraft, die sich durch die ‚ars oratoria‘ lenken, aber auch in Täuschungen und selbstreferenzieller Spielereien verstricken lässt. Eine weitere Gefahr der rhetorischen Übungen an den Universitäten liege darin, dass sie zu sehr zwischen „invention and memory“ unterschieden:

[F]or their speeches either premeditate *in verbis conceptis*, where nothing is left to invention, or merely *extemporal*, where little is left to memory: whereas in life and action there is least use of either of these, but rather of intermixtures of premeditation and invention, notes and memory (H. i. O.; 326).

Die Graduierten, einmal im richtigen (Berufs-)Leben angekommen, bekämen Schwierigkeiten zu handeln und zu reagieren, weil sie entweder nur Vorgelerntes wiederkäuten oder keine fundierte Meinung besäßen. Bacon (einmal

239 Man beachte an dieser Stelle, dass die Form- und Samenlosigkeit in der Beschreibung der Poesie an den Müßiggangssessay von Montaigne erinnert. Die Kritik an der Poesie, die aufgrund ihrer Flatterhaftigkeit und Ziellosigkeit keinen ernststen Ansprüchen genüge, scheint mir allerdings älter zu sein. Man kann sie etwa zu Platons *Ion* zurückverfolgen.

240 Rhetorik und Poesie sind dort vonnöten, wo neue Vorstellungen das Verständnis der Öffentlichkeit überschreiten: „And therefore in the infancy of learning, and in rude times, when those conceits which are now trivial were then new, the world was full of Parables and Similitudes“ (BW 3, 407).

mehr unser Zeitgenosse) bemängelt sowohl das berufspraktische Defizit als auch die fehlende Internationalität des Studiums: „[S]o it would be yet more advanced, if there were more intelligence mutual between the universities of Europe than now there is“ (327). Sodann nimmt er eine skrupulöse Analyse des Lernmaterials, der Bücher, Journale und Chroniken vor. Kurzum: Bacon untersucht Unterrichtsmethoden und -inhalte. Er verringert dabei den Ballast, den sich künftige Wissenschaftler auf dem Weg zur Forschung aufbürden.

Nachdem die Küsten bisherigen Wissens abgesegelt worden sind, wird die Navigationstechnik zum Aufbruch ins Unbekannte präsentiert. Das *Novum Organon* bereitet damit den Schritt über die Grenzen der (antiken) Welt, d. h. durch die Säulen des Herakles vor.



Abb. 3
Frontispiz des *Novum Organon*²⁴¹

²⁴¹ Zur Subscriptio – „Multi pertransibunt de augebitur Scientia“ – vgl. Blumenberg: *Neugierde*, 141 u. Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 45 f.

Die Schrift führt ein begriffliches Reinigungsprogramm durch und stellt die methodischen Grundlagen experimentellen Forschens bereit. Es räumt mit den Vorurteilen auf, die Bacon in der Idolen-Lehre differenziert – wobei die ‚idola theatri‘ (auch) die effektheischenden Disputationen, das in Oxford und Cambridge vorherrschende Modell der Vermittlung und Demonstration von Wissen, bezeichnen. Durch die experimentelle Entdeckung des Neuen könne man die ‚idleness‘ verhindern, die Bacon im „superinducing and engrafting of new things upon old“ (BW 4, 52) erkennt. Die im zweiten Teil des *Novum Organon* vorgeführte moderne wissenschaftliche Forschung ist dagegen ein induktives Streben, das von den erfahrenen und/oder experimentell ermittelten Tatsachen ausgeht und über Prozesse der Prüfung, Erweiterung und Verschiebung der Experimente nach und nach zu neuen Werken und zu Axiomen gelangt. Die fragmentarische Utopie *Nova Atlantis* illustriert dann am Beispiel der abgeschiedenen Insel Bensalem eine Gesellschaft, die sich dem wissenschaftlichen Fortschritt in diesem Sinne widmet. Im Herzen der Insel findet sich das Haus Salomona, das diverse Forschungsstätten (von tiefen Höhlen zu hohen Türmen) unterhält, unterschiedliche Experimente (von Meteorologie bis Homöopathie) ausführt und den mechanischen Künsten (Optik, Akustik und Aeronautik) Raum lässt. Bacon „weist [...] neun Klassen von Spezialisten Tätigkeiten auf den verschiedenen Ebenen zu. Einige sammeln Fakten, einige befragen das akkumulierte Wissen, andere formulieren Axiome mittlerer Reichweite und wieder andere erschließen die weitreichenden Prinzipien“.²⁴² Die sechsunddreißig Angehörigen der Berufsgruppen stehen in stetem Austausch. Sie werten gekauft und gefundenes, durch bekannte und unbekannte Experimente entdecktes Wissen aus, überprüfen, fundieren, übertragen es und legen es in Aphorismen und Axiomen nieder. Über die einzelnen Forscher erfährt man nichts, auch nicht darüber, ob die Bewohner von Bensalem ihr Leben zwischen Arbeit und Nichtarbeit aufteilen. In der erfüllten Utopie der ‚vita activa‘ ist das offenkundig nicht mehr relevant.

Die bisherigen Belegstellen dürften für den Nachweis genügen, dass sich Bacons Aufbruch in die Neuzeit in einer relativ stabilen binären Semantik freier Zeiten realisiert. Sie zieht sich entlang von Jahrzehnten und quer durch alle Genres (Aphorismen, Briefe, Essays, Theaterstücke, Abhandlungen oder Utopien) und erlaubt einen strategischen Einsatz von ‚otium‘. So werden negative Effekte und Beschreibungen freier Zeiten, ‚idleness‘, ‚sloth‘, ‚leisure‘, auf selbstverliebte Höflinge, kontemplierende Poeten und spieglechtende Scholastiker bezogen. Bacon kann dadurch eine allgemein ethische, aber auch

²⁴² Whitney: *Begründung der Moderne*, 48.

spezifisch wissenssoziologische Kritik figurativ materialisieren. Er kann die Aufrechterhaltung einer höfischen Vergnügungskultur und einer Wissenschaft bemängeln, die allein durch Machtstreben und Eitelkeit, nicht aber durch das Begehren nach Fortschritt motiviert werden. Negativ werden die freien Zeiten der scholastischen Tradition und den rhetorischen Wettkämpfen des akademischen Betriebs gewertet. Auf der anderen Seite findet sich eine an Fortschritt und Erfahrung orientierte Wissenschaft, die zwar selbst kontemplative Phasen benötigt. Wenn ihre Vertreter allerdings Muße haben, sind sie – sei es im Reflektieren, Niederschreiben oder im Umgang mit ihren Erkenntnissen – stets ‚industrious‘, ‚diligent‘, ‚labourous‘. Sie bringen neue Werke hervor, öffnen Türen für künftige Forschungen. Bacons Modernität ist sowohl in seinem wissenschaftstheoretisch innovativen Impetus zu sehen, Forschung als intersubjektiven und unabschließbaren Prozess zu modellieren, als auch in dem Versuch, Muße als aller Methode Voraussetzung zu erhalten bzw. zu reformieren. Jedoch sind weder die bekannten Gefahren der freien Zeit dabei vollständig abwendbar noch die Privilegien derjenigen zu leugnen, die sie distribuieren und nutzen können. Wer über Muße und Rekreationszeit verfügt, kann sich Studien widmen, muss es aber nicht. Die Transformation von Muße und höfischem Müßiggang in der erfahrungswissenschaftlichen Forschung bleibt derart im „Wiederholungszwang“²⁴³ gefangen, der den Nutzen fleißiger kollektiver Forschung neugieriger Menschen durch die eingesetzten Verfahren und die ethische Integrität der Forscher, durch Institutionalisierung

243 Whitney wertet das Ergebnis seiner Studie – Bacons Dilemma von Tradition und Innovation – in verschiedenen Theorieperspektiven aus. Er sieht Bacons Werk dadurch gekennzeichnet, dass es alte Muster mobilisiere, um neue zu profilieren. Er interpretiert diesen verzögerten Aufbruch in die Neuzeit einerseits als Antizipation eines Paradigmenwechsels im Sinn von Thomas S. Kuhn: Das Paradigma, das Bacon wissenschaftstheoretisch und sprachreflexiv vorschwebt, sei „eine Reaktion gegen die anerkannten Rahmenbedingungen des Zugangs zu wissenschaftlichen Problemen“ (ebd. 86). Zugleich kann Bacon das neue Paradigma nicht herbeischreiben *und* erfüllen: Diejenige Forschung, die er fokussiert – und die zeitgleich von anderen realisiert wurde, die Bacon kritisiert (Galileo Galilei), unerwähnt lässt (Kepler) oder nicht kennen kann (Descartes) –, ist nicht in der kritisch-reflexiven oder habituellen Aktualisierung der Rahmenbedingungen des alten Paradigmas möglich. Whitney erörtert diesen Aspekt im Rekurs auf die Dekonstruktion Paul de Mans, indem er dessen Erkenntnisse über die Literatur der Moderne als Beispiel nennt. Die moderne Literatur zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen Neuanfang mit nie gänzlich neuen Mitteln sucht. Den modernen literarischen Text determiniert die rhetorische Maschinerie, in der er verfasst ist. Auch Bacon schreibt in der Rhetorik gegen sie, schreibt gegen Muße für ihren Erhalt. Die freie Zeit der Wissenschaft bleibt im Wiederholungszwang gefangen. Mit ganz anderen Mitteln kommt Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 46 zu einem ähnlichen Befund.

und Individualisierung unter Beweis stellen möchte, die Zeit selbst aber aus traditionellen Praktiken herleitet.

So unterschiedlich Montaignes und Bacons Lösungen inhaltlich ausfallen, reagieren sie doch auf dieselbe strukturelle Herausforderung – den Umgang mit dem Neuen (die ‚Entdeckung‘ Amerikas, die Erfindung des Teleskops und dessen Anwendung auf Himmelskörper) angesichts des Bedeutungsverlust der (religiösen und scholastischen) Tradition – mit ähnlichen Mitteln. Sie nutzen die tradierte Semantik der Muße und des Müßiggangs, um neue Kulturtechniken im Umgang mit freier Zeit zu skizzieren und zu etablieren. Und beide setzen Individualität über den Umgang mit diesen Techniken frei. Die schriftstellerische Kreativität, die Subjektivierung als einen medial konditionierten autoregulativen Prozess gestaltet, aber auch die kooperativen Zusammenschlüsse neugieriger Forscher, die ihr Wissen explorativ und experimentell erweitern, sind Habitusformen, für die Montaigne wie Bacon freie Zeit zum einen individualisieren, zum anderen kulturtechnisch professionalisieren. Freie Zeit ideal zu nutzen, gelingt entweder besonderen oder besonders qualifizierten Individuen – was beide benötigen, ist eine Kenntnis von Kulturtechniken, deren Aneignung und Perfektionierung die *Essais* vorantreiben und deren Differenzierung, Unterrichtung und Umsetzung in Bacons Plan zur Wissenschafts- und Unterrichtsreform vorgenommen wird. Dabei erscheint das radikal ästhetische Moment von Montaignes Essays, wie ich es an *L'oisiveté* untersucht habe, als eine Ergänzung von Bacons Vorhaben, denn im Einfordern von Zeitressourcen für die großen, Veränderungen ermöglichenden Arbeiten, die Bacons Leben und Werk motivieren, ohne je ganz realisiert zu werden, konfrontiert sich der eifrige, demütige, industriöse, Kooperationen suchende, die Sprache reinigende Lordkanzler mit den Gefahren des Fabulierens und des rhetorischen Spiels, der selbstverliebten Indolenz, dem Rückzug ins Private. Die Melancholie, die die Phantasie zu grotesken Produktionen verleitet, die Faulheit und Unproduktivität avancieren zu gefürchteten und konstitutiven Widerlagern, von denen sich die Fortschritt genannte Wissenserweiterung des Kollektivs in einer Art Wiederholungszwang jedes Mal neu abgrenzen muss. Was dabei als wünschenswert erscheint, ist die Synthese aus subjektiver und kollektiver Nutzung freier Zeiten: ein universeller Weg freier Selbstregulation.

1.2.3 René Descartes: Fixstern im Abseits

Montaigne und Bacon sind in vielfacher Hinsicht Vorgänger eines weiteren Wegbereiters der Moderne und ihrer Selbsttechniken. René Descartes war sowohl mit Montaignes Skeptizismus als auch mit der revolutionären

Wissenschaftstheorie Bacons vertraut.²⁴⁴ Wie sie war er Kritiker des Aristotelismus, wenngleich er seine in Briefen offen ausgesprochenen Angriffspläne in den Publikationen tarnte.²⁴⁵ Schon während der achtjährigen Ausbildung (1604–1612) in der jesuitischen Eliteschule des Collège Royal zu La Flèche wurde er mit den Entdeckungen des damals noch nicht verurteilten Galileo Galilei (1564–1642) vertraut gemacht.²⁴⁶ Die erste Kenntnis neoplatonischer Schriften, wie der Arbeiten von Raimundos Lullus (1235–1316), datiert vermutlich gleichfalls auf diese Periode.²⁴⁷ Auf Weisung des Vaters gelangte Descartes 1618 in die Niederlande und trat in den militärischen Dienst des Prinzen Moritz von Nassau ein. Danach reiste er u. a. nach Dänemark, Österreich und Böhmen, wohnte der Kaiserkrönung Ferdinands II. in Frankfurt am Main (27. August 1619) und dem Ulmer Kometenstreit (18. Oktober 1619) bei und setzte sich mit den Publikationen der Rosenkreuzer²⁴⁸ auseinander. Anschließend diente er „als Freiwilliger des Herzogs von Bayern“.²⁴⁹ Descartes verfolgte während seiner Lehr- und Wanderjahre einerseits diverse intellektuelle Interessen: Neben Mathematik, Geometrie und Astronomie beschäftigte er sich mit Medizin, Mechanik und Optik. Er sammelte andererseits politische und kulturelle Erfahrungen.²⁵⁰ Diese heterogenen Impulse stellten das

244 „[He] had read Montaigne's Essays and had thus reviewed his early schooling through the eyes of a well-known critic of the schools.“ Clarke: *Descartes*, 33. Vgl. zu Descartes' Bacon-Lektüre ebd. 104.

245 Ein Beispiel für seine diesbezügliche Guerillataktik ist ein Brief an Marin Mersenne, in dem er schreibt, er hoffe, „que ceux qui les [*les Meditationes de prima philosophia*] liront, s'accoutumeront insensiblement à mes principes, & reconnoistront la verité avant que de s'apercevoir qu'ils détruisent ceux d'Aristote“ [Er hoffe, „dass diejenigen, die sie (*die Meditationes de prima philosophia*) lesen, sich unmerklich an meine Prinzipien gewöhnen und die Wahrheit einsehen, bevor sie merken, dass sie die Prinzipien des Aristoteles zerstören“, meine Übers., PCP] (AT 3, 298). Vgl. hierzu ausführlich Roger Ariew: *Descartes and the Last Scholastics*. Ithaca, NY: Cornell UP 1999.

246 Die Entdeckung der Jupitermonde durch Galilei wurde dort am 4. Juni 1611 festlich gewürdigt: Roger Ariew u. a. (Hg.): *The A to Z of Descartes and Cartesian Philosophy*. Lanham u. a.: Scarecrow 2010, 2.

247 Vgl. Rainer Specht: René Descartes (1596–1650) (DM XV–XL, insb. XVI).

248 Eine protestantische Reformbewegung aus Süddeutschland, die den Spalt zwischen neuzeitlichem Wissen und Religion überwinden wollte und zu der auch Protagonisten des Kometenstreits zählten; vgl. Kurt Hawlitschek: Die Deutschlandreise des René Descartes. In: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 25 (2002), 235–252.

249 Rainer Specht: *René Descartes in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg: Rowohlt 1966, 19.

250 Im *Discours* heißt es, dass er sich nach den wissenschaftlichen Studien seinen Lehrern entzogen habe: „[E]ntschlossen, kein anderes Wissen zu suchen, als was ich in mir selbst oder im großen Buch der Welt würde finden können, verbrachte ich den Rest meiner

religiöse Weltbild und die philosophische Autorität der Scholastik in Frage, boten jedoch keinen einheitlichen oder, wie im Fall der lullischen Kombinatorik, keinen überzeugenden Ersatz für die aristotelische Lehre. Es ist daher von einiger Konsequenz, wenn sich Descartes in der Folge aus dem öffentlichen Leben und Frankreich zurückzog und nach einer mathematisch basierten Einheitswissenschaft („mathesis universalis“) strebte. Sie sollte als Grundlage aller wissenschaftlichen Arbeiten fungieren.

Nachdem er durch den Verkauf einiger Güter finanzielle Unabhängigkeit erlangt hatte, zog Descartes von Paris 1628 in die liberalen Niederlande, wo er mehrfach den Aufenthaltsort wechselte. Descartes begründete den Umzug mit dem Frieden, der Ruhe vor Verwandten und Freunden und fehlenden Ablenkungen.²⁵¹ Er nutzte den Freiraum über zwei Jahrzehnte für erkenntnistheoretische und wissenschaftliche Studien, wollte ein Linsenschleifgerät bauen, er seziierte Tiere und legte Pflanzungen an.²⁵² In einem der letzten überlieferten Briefe, dessen genaues Datum und Adressat unbekannt sind, erörtert Descartes seinen Rückzug circa zwanzig Jahre später mit folgenden Worten:

Pour moy, auant que ie vinse en ce païs [die Niederlanden] pour y chercher la solitude, ie passay vn hyuer en France à la campagne, où ie fis mon apprentissage; & si i'estois engagé en quelque train de vie, dans lequel mon indisposition ne me permist pas de persister long-temps, ie ne voudrois point dissimuler cette indisposition, mais plustost la faire paroistre plus grande qu'elle ne seroit, afin de me pouuoir dispenser honnestement de toutes les actions qui luy porroient nuire, & ainsi, prenant mes aises peu à peu, de paruenir par degrez à vne entiere liberté.²⁵³

Jugend damit, zu reisen, Höfe und Heere kennenzulernen, mit Menschen verschiedenen Temperamentes und Standes zu verkehren, manche Erfahrung zu sammeln, mich selbst auf die Probe zu stellen in Treffen, in die das Geschick mich stellte, und über alles, was mir begegnete Überlegungen anzustellen, aus denen ich einige Nutzen ziehen konnte“ (DM 17).

²⁵¹ Auf die betreffende Stelle im Discours (DM 51) gehe ich noch ein; vgl. auch AT 1, 385.

²⁵² Einen Winter verbringt er in Amsterdam, wo er häufig einen Fleischer beim Schlachten beobachtete und sich „faisois apporter de là en mon logis les parties que ie voulois anatomiser plus à loisir; ce que i'ay encore fait plusieurs fois en tous les lieux où i'ay esté“ [Er ließ „sich die Teile, die ich mit mehr Muße anatomisch untersuchen wollte, von dort in meine Unterkunft bringen, was ich noch mehrmals an allen Orten, an denen ich war, getan habe“, meine Übers., PCP] (AT 2, 621; zum Linsenschleifen AT 1, 129).

²⁵³ [„Bevor ich in dieses Land (die Niederlanden) kam, um dort die Einsamkeit zu suchen, verbrachte ich einen Winter in Frankreich auf dem Land, wo ich Bildung erwarb; und wenn ich mich in irgendeiner Sache des Lebens engagierte, bei der mich meine Unpässlichkeit nicht lange zu verweilen erlaubte, so wollte ich diese Unpässlichkeit nicht verbergen, sondern sie vielmehr größer erscheinen lassen, als sie war, damit ich mich von

Die hier als Verhaltenslehre luzide vorgetragene sukzessive Kreation vollständiger Freiheit besaß gleichwohl exzentrische Züge. Und der Biograph Desmond M. Clarke trifft einen Punkt, wenn er von Descartes' „obsessive reluctiveness“²⁵⁴ spricht. Die Phase, die mit dem Umzug in die Niederlande einsetzte und sich über die Publikation des *Discours de la Méthode* (1637) hinaus bis kurz vor seinen Tod erstreckte, zeichnete sich durch demonstratives Weniglesen und Vielschlafen und einen an Soziopathie grenzenden selektiven Umgang mit Menschen aus.²⁵⁵ Descartes versuchte zwar, Personen, die bei seinen Projekten hätten helfen können, mit der Muße und Abgeschiedenheit seiner Eremitage zu locken. Da aber nur enge Vertraute die jeweiligen Wohnorte kannten, fanden sich eingeladene Personen zu Mittelsmännern geschickt und überdies mit Anschaffungswünschen Descartes' konfrontiert, was die Attraktivität der Reise nicht erhöht haben dürfte.²⁵⁶ Die Methode des richtigen Verstandesgebrauchs reflektieren zu können, setzte offenkundig so etwas Banales wie die Durchsetzung freier Zeit voraus. Und obgleich Descartes es darin beachtlich weit brachte, fragte er sich gegen Ende seines Lebens, ob er nicht noch mehr Muße („loisir“) hätte gewinnen können, wenn er das Schreiben ganz gelassen hätte.²⁵⁷

allen Handlungen, die ihr schaden könnten, ehrenhaft befreien konnte, und so, indem ich mich nach und nach zurecht fand, nach und nach zu meiner völligen Freiheit gelangte.“ Meine Übers., PCP] AT 5, 558 f. Literaturangaben im Fließtext erfolgen ab hier aus beiden *Descartes-Editionen* (DM u. AT).

254 Clarke: *Descartes*, 97, weitere Anekdoten in Specht: *Descartes in Selbstzeugnissen*, 22.

255 „One might expect that Descartes spent much of his time reading while in seclusion in Holland. However, he claims to have had only ‚half a dozen books‘ in his house, and he was too busy to take the time required to read most of those that were sent by various correspondents.“ Clarke: *Descartes*, 177, vgl. auch ebd. 233, 304 f., 318 f. Überdies habe er Zeit auch dadurch gewonnen, dass er Rezensionen über ungelesene Bücher geschrieben habe (129).

256 Er stellt dem Linsenschleifer Guillaume Ferrier in Aussicht, sofern er die Reise in die Wüste („dans le desert“) auf sich nehme, „vous auriez tout loisir de vous exercer, personne ne vous diuertiroit, vous seriez éloigné des objets qui vous peuuent donner de l'inquietude; bref vous seriez en rien plus mal que moy, & nous viurions comme freres“ [(S)ie hätten alle Muße, sich zu betätigen, niemand würde Sie zerstreuen, Sie würden von Gegenständen ferngehalten, die Sie beunruhigen könnten, kurz, Sie wären in nichts schlechter als ich, und wir würden wie Brüder leben“, meine Übers., PCP] (AT 1, 14). Descartes lockt den gefragten Handwerker einerseits zu sich, andererseits stellt er Forderungen: Ferrier könne ihm ja, wenn es keine Mühe bereite, ein Bett mitnehmen. Die holländischen Betten seien, wie er aus Erfahrung wisse, sehr hart. Ferner baut er Hindernisse auf, da Ferrier Descartes' Adresse in Utrecht erst hätte in Erfahrung bringen müssen.

257 „Je n'ay iamais eu assez d'ambition pour desirer que les personnes de ce rang sceussent mon nom, & mesme, si j'auois esté seulement aussi sage qu'on dit que les sauages se persuadent que sont les singes, ie n'auois iamais esté connu de qui que ce soit, en qualité de

Was aber machte der ‚obsessiv zurückgezogene‘, maximal freie Descartes? Die nicht zu überschätzende Bedeutung seiner Erkenntnistheorie (und Moralphilosophie) für die Entwicklung moderner Subjektivität wird verständlicher, wenn man sich der strukturalistischen Methode bedient und auf Oppositionspaare wie ‚subjektiv‘ vs. ‚objektiv‘ und ‚partikular‘ vs. ‚universal‘ achtet. Auf den ersten Blick sind die diesbezüglichen Verhältnisse unkompliziert. Über Descartes' Absicht schreibt Marjorie Grene: „It was a *mathesis universalis* he was after, both in the sense of a unified science and of a learning available to all men of ‚good sense‘; both the object of knowledge and the knowledge itself were universalisable.“²⁵⁸ Sie unterstreicht, dass die von Descartes angestrebte universelle Wissenschaft auch allgemein zugänglich sein sollte. „Die Einheit der Wissenschaft“, lässt sich mit Ferdinand Alquié präzisieren, „rührt daher, daß der Geist als eins angesehen wird. Die Methode schöpft ihre Universalität aus der Identität des menschlichen Geistes, die man notwendigerweise am Ursprung all seiner Unternehmungen findet.“²⁵⁹ Die Akzessibilität der Wissenschaft wird durch die einheitliche subjektive menschliche Verstandeskraft garantiert, die, so es heißt im berühmten ersten Satz des *Discours*, „die bestverteilte Sache der Welt“ sei: „[D]ie Kraft, gesund zu urteilen und Wahres von Falschem zu unterscheiden [...] [ist] von Natur gleich [...] bei allen Menschen“ (DM 3). Auch in anderen, zeitlich auseinanderliegenden und generisch distinkten Schriften steht der von Descartes untersuchte und vorgeschlagene Erkenntnisweg jedwedem offen.²⁶⁰ Er wird zum Wissen – auch über das, was

faiseur de livres: car on dit qu'ils s'imaginent que les singes pourroient parler, s'ils vouloient, mais qu'ils s'en abstiennent, afin qu'on ne les contraigne point de trauailler; & pource que ie n'ay pas eu la mesme prudence à m'abstenir d'écrire, ie n'ay plus tant de loisir ny tant de repos que j'aurois, si i'eusse l'esprit de me taire“ [„Ich war nie so ehrgeizig, dass ich wünschte, die Leute dieses Ranges würden meinen Namen kennen, und selbst wenn ich nur so weise gewesen wäre, wie es die Wilden von den Affen annehmen, wäre ich niemandem als Schreiber von Büchern bekannt gewesen: Denn man sagt, dass sie sich einbilden, die Affen könnten sprechen, wenn sie wollten, aber sie unterlassen es, damit sie nicht zur Arbeit gezwungen werden; und weil ich mich nicht mit derselben Klugheit des Schreibens enthalten habe, habe ich nicht mehr so viel Muße und so viel Ruhe, wie ich hätte, wenn ich den Verstand besäße, zu schweigen“, meine Übers., PCP] (AT 4, 535; vgl. auch DM 99 f.).

258 Marjorie Grene: *Descartes*. Brighton: Harvester Press 1985, 115.

259 Ferdinand Alquié: *Wissenschaft und Metaphysik bei Descartes*. Übers. von Jürgen Brankel. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001, 19.

260 Das gilt vom fragmentarischen Frühwerk *Regulae ad directionem ingenii* aus den Jahren 1619/1620 bis zum gleichfalls Fragment gebliebenen Dialog *La recherche de la Verité par la lumiere naturelle*, der womöglich aufs Jahr 1648 datiert. Dort heißt es: „Un honneste homme n'est pas obligé d'avoir veu tous les livres, ni d'avoir appris soigneusement tout ce qui s'enseigne dans les escholes [...]. Il a beaucoup d'autres choses à faire pendant sa vie,

noch nicht gewusst werden kann – führen. Descartes will dem Menschen so die Einrichtung im jeweiligen geschichtlichen Stadium erleichtern: Durch regelgeleitetes Denken (und Handeln) vermag sich der Mensch autonom in historischen Situationen zu bewegen, deren Herkunft und Zukunft ihn überschreiten.

Wie die Verstandeskraft hierfür zu optimieren ist, zeigt der *Discours de la Méthode pour bien conduire sa Raison, et chercher la Verité dans les sciences* (1637) in einer auf den ersten Blick erstaunlichen, letztlich aber einleuchtenden Darstellungsform. Er erzählt die „Fabel“²⁶¹ vom graduellen Fortschritt eines exemplarischen Einzelnen: den Bildungsroman des René Descartes. Er, der den Wegfall einer transzendenten Sinngebung durch die Erhöhung individueller Gewissheit ausgleicht, trägt mit seiner intellektuellen Autobiographie zur ideengeschichtlichen Fundierung der Neuzeit bei. Ehe ich mich einigen Passagen des Textes zuwende, möchte ich mit Hans Blumenberg eine Konsequenz der cartesischen Subjekttheorie vorab benennen und sie innerhalb der bisherigen Ergebnisse zur frühneuzeitlichen Refiguration freier Zeiten kontextualisieren. Blumenberg nutzt eine weitere, bereits angesprochene Opposition und profiliert Descartes als Schöpfer eines Denkens, das im Auseinanderklaffen von *Lebenszeit* und *Weltzeit* eine Methode genannte Technik des Individuums entwickelt, die es aufs Offene ausrichtet.²⁶² Blumenberg hebt deutlich hervor, „was im Methodenbegriff des Descartes für die Standardisierung der

le cours de laquelle doit estre si bien mesuré, qu'il luy en reste la meilleure partie pour pratiquer les bonnes actions, qui luy devroient estre enseignées par sa propre raison, s'il n'apprenoit rien que d'elle seule.“ [„Ein ehrbarer Mann muss nicht alle Bücher gelesen und alles, was in den Bildungsstätten gelehrt wird, sorgfältig gelernt haben (...). Er hat viele andere Dinge, die er in seinem Leben tun muss, und der Verlauf seines Lebens muss so gut bemessen sein, dass ihm der beste Teil davon für die Ausübung guter Taten bleibt, die ihm durch seine eigene Vernunft beigebracht werden sollten, wenn er nichts anderes als diese lernt.“ Meine Übers., PCP] (AT 10, 495).

261 „Da ich aber diese Schrift nur als einen Bericht vorlege oder – wenn Sie lieber wollen – als eine Fabel, worin unter nachahmenswerten Beispielen sich vielleicht auch einige finden werden, denen man mit gutem Grund nicht folgt, so hoffe ich, sie wird einigen nützlich sein, ohne jemanden zu schaden, und jeder wird mir für meinen Freimut Dank wissen“ (DM 5 f.).

262 „Wenn die Wissenschaftsidee der Neuzeit dadurch charakterisiert sein wird, daß sie auf eine Wertung ihrer Gegenstände und auf die Unterscheidung von Wissenswürdigem und Beliebigem verzichtet, so wird das nur möglich sein durch die Ausschaltung eben dieses Einwandes der dem Subjekt gegebenen endlichen Zeit, indem die ‚Methode‘ die Integration einer potentiell unendlichen Reihe forschender und in zeitübergreifenden Funktionskomplexen tätiger Subjekte vollzieht, deren je individuelles Leben und Wahrheitsbedürfnis weder Anspruch noch Maßstab für das Ganze des Wissens sein können.“ Blumenberg: *Neugierde*, 114.

Subjekte und damit für die Institutionalisierung von Wissenschaft abseits der Zeitbedingungen programmiert worden war“.²⁶³ Es geht um das bereits angesprochene Ziel „einer über die Zeit durchzuhaltenden Intention“.²⁶⁴ Während Bacon das Schiff des Wissens für die Reise ins Ungewisse rüstet, mustert Descartes den einzelnen Matrosen an. Weil es stets die gleiche Methode ist, die es den Subjekten ermöglicht, jederzeit in wechselnden Situationen frei und universell gültig zu rasonieren, aus sich über sich hinaus in Richtung Wahrheit zu gelangen, sind sie innerhalb des sich als moderne Wissenschaft institutionalisierenden Prozesses der Erkenntnisgewinnung zugleich gesondert und verallgemeinert. Die verständigen Subjekte werden durch die Entfaltung ihres kognitiven Vermögens Teil allgemeiner Bestrebungen, die zunehmend die Art dieser Entfaltung voraussetzen und damit Subjektivität präformieren. In ähnlicher Weise spricht Foucault in seiner Theorie der Gouvernamentalität im Hinblick auf Descartes auch von „der Stelle des Erfolgs dieser Transformation der Philosophie“ im 16. Jahrhundert, die nach dem richtigen Verhalten, nach der richtigen Weise, sich zu führen („conduire soi-même“), fragt,²⁶⁵ denn

das Außergewöhnliche an Descartes' Texten ist, daß es ihm gelang, ein Subjekt, das durch Selbstpraktiken konstituiert war, durch ein Subjekt als Begründer von Wissenspraktiken zu ersetzen. [...] In der abendländischen Kultur bis zum 16. Jahrhundert sind die Askese und der Zugang zur Wahrheit immer in mehr oder weniger dunkler Weise verbunden. [...] Nach Descartes haben wir ein nicht-asketisches Wissenssubjekt.²⁶⁶

Die Gleichsetzung dieser Aspekte – der Standardisierung einzelner Subjekte und der Institutionalisierung der Wissenschaft – ist daher innovativ insofern, als sie die individuelle Verzeitlichung in die kollektive wissenspraxeologisch integriert.²⁶⁷ Sie löst überdies ein anderes bereits diskutiertes Problem, das

263 Blumenberg: *Lebenszeit und Weltzeit*, 191 f.

264 Ebd. Im *Discours* schreibt Descartes, dass es „wahr [ist], daß unsere Sorge sich über die Gegenwart hinaus erstrecken sollte, und daß es gut ist zu unterlassen, was den Zeitgenossen vielleicht nützt, wenn dies in der Absicht geschieht, anderes zu leisten, was unseren Enkeln um so mehr einbringt“ (DM 109).

265 Foucault: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*, 336.

266 Michel Foucault: Genealogie der Ethik. Interview. Ein Überblick über laufende Arbeiten [1983]. In: Hubert L. Dreyfus u. Paul Rabinow (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt/M.: Athenäum 1987, 263–294, hier 290 f.

267 Diese Idee wird die Aufklärung prägen. Die Erziehung des Subjekts, in die die Sorge um die Zukunft einfließt, avanciert zu einem Anliegen der Staatsführung und Staatenbildung seit dem 17. Jahrhundert. Mit Descartes' Methode scheint man die Frage beantworten zu können, wie Staaten es gewährleisten können, dass sich ihre Subjekte frei entwickeln, ohne dass sie das Bestehen des Staates gefährden, sondern im Gegenteil den Staat

mit der Distribution freier Zeit an Individuen einhergeht: ihre Legitimation bei Menschen, die über keine ausreichenden Subsistenzmittel, Berufs- und Standesprivilegien oder überdurchschnittliche Gaben verfügen. Ebenso wie die moderne Autorschaft Montaignes und die Forschungsutopie Bacons setzt Descartes' Methode sowohl in ihrer Entstehung als auch in ihrer realen und imaginierten Umsetzung die temporäre Freiheit von Individuen voraus. Während Montaigne jedoch seine Subjektivität vor Augen hatte, sie modellierte und refigurierte, und während Bacon erläuterte, wie freie Zeit, so man sie denn hätte, in Forschungs Kooperationen genutzt werden könnte, wobei die Subjektivität der Forscher in deren fleißigen Bestrebungen weitestgehend sekundär war, zentriert Descartes den wissenschaftlichen Fortschritt im freidenkenden Individuum. Er, der sein Leben lang um ‚loisir‘ rang, einen entfernten Ort und die Anonymität präferierte, demonstrativ wenig las, führt das über Zeit verfügende, sich selbst müßiggängerisch nennende souveräne Selbst, wie wir es aus Montaignes *Essais* kennen, mit dem erfahrungswissenschaftlichen Kollektiv Bacons zusammen.²⁶⁸ Er nutzt den Überschuss des Subjektiven, das sich bei Montaigne durch alle Veränderungen und Widersprüche hindurch im Reflexionsstil treu bleibt, um die Lücke der singulären Existenz in der von Bacon angestrebten kollektiven Verzeitlichung zu füllen. Dabei schwindet die Bedeutung des Ästhetischen nicht vollkommen. Sie erfüllt aber gänzlich andere Funktionen als die Stiftung einer medial konstituierten Identität entlang von Perspektivwechseln und in Auseinandersetzung mit der Literatur. Descartes' erzählt von einem Subjekt, das beharrlich Pläne verfolgt und überzeitliche Denkformen autonom entdeckt.

Welche Rolle spielen im und für den *Discours* freie Zeiten? Zunächst handelt es sich um einen Text, der vom ‚loisir‘ biographisch wie sprachlich eingeklammert wird: einerseits als akzidentiell erlittene Phase, andererseits als erhofften künftigen Freiraum (DM 18 u. 126). Über den Verstand schreibt Descartes eingangs, wie erwähnt, er sei die „bestverteilte Sache der Welt“. Auch

sichern, indem sie ihn fortschrittsfähig machen. Der hellseherische Friedrich Nietzsche erkannte in Descartes denn auch den „Vater des Rationalismus (und folglich Grossvater der Revolution), welcher der Vernunft allein Autorität zuerkannte“ (KSA 5, 113). Und der Nietzscheaner Foucault liefert in der Gouvernementalitätstheorie Beispiele für diese Transformation.

²⁶⁸ Die Verengung aufs Individuum erhöht den Herrschaftsanspruch des Subjekts immens: „Descartes glaubt also in den Jahren nach 1629 zu sehen, dass seine neue Physik gerade das zu leisten fähig sei, was Francis Bacon von jeder wahren Philosophie fordert, nämlich dass sie den Menschen zum Herren der Natur machen müsse.“ Annemarie Piller: *Der Mensch im Schnittpunkt von Autonomie und Heteronomie*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2003, 60.

er habe nicht mehr als andere. Gleichwohl sei er durch glückliche Zustände während seiner Jugend zu Grundsätzen gelangt,

aus denen ich eine Methode entwickelt habe, in der ich – wie mir scheint – ein Mittel besitze, meine Erkenntnisse schrittweise zu erweitern und sie nach und nach zum höchsten Gipfel zu erheben, den zu erreichen die Mittelmäßigkeit meines Geistes und die Kürze meines Lebens gestatten (5).

Die Methode sorgt augenscheinlich für die optimale Auslastung und Verwertung des subjektiven Urteilsvermögens. Es könne allerdings sein, so Descartes, dass er sich dabei getäuscht habe. Gleichwohl wolle er „in diesem Bericht gern aufzeigen, welches die Wege sind, denen ich gefolgt bin, und so mein Leben wie auf einem Gemälde darstellen, damit jeder urteilen kann“ (ebd.). In den anschließenden Absätzen skizziert er, wie er in seinen bereits erwähnten Lehr- und Wanderjahren zu der Methode gelangt sei:

Nachdem ich aber einige Jahre darauf verwandt hatte, so im Buche der Welt zu studieren und mich um neue Erfahrungen zu bemühen, entschloß ich mich eines Tages, auch in mir selbst zu studieren und alle Geisteskräfte aufzubieten, um den Weg zu wählen, dem ich folgen wollte. Ich befand mich damals in Deutschland, wohin mich der Krieg, der dort noch nicht beendet ist, gerufen hatte. Als ich von der Kaiserkrönung zur Armee zurückkehrte, brach der Winter an und hielt ich in einem Quartier fest, wo ich ohne zerstreute Unterhaltung und überdies – zum Glück – ohne von Sorgen und Leidenschaften geplagt zu sein, den ganzen Tag allein in einer warmen Stube eingeschlossen blieb und hier alle Muße fand, mich mit meinen Gedanken zu unterhalten [j'avais tout loisir de m'entretenir de mes pensées] (19).

Wie Gerhard Stenger schreibt, verdanke sich die Geburt des Rationalismus streng genommen einem puren Zufall.²⁶⁹ Die erste Form freier Zeit, die im Text erwähnt wird und die seinen Inhalt ermöglicht, ist eine akzidentielle Exklusion aus dem historischen Geschehen. Es ist die Abwesenheit von Zerstreuung und Sorgen, die Descartes die Konzentration auf die eigenen Gedanken erlaubt, ja, erzwingt. Seine Selbstunterhaltung in der (ober-)schwäbischen Provinz²⁷⁰ habe ihn zu der Entscheidung gebracht, alle schein-

269 Mein Dank gilt Gerhard Stenger für die langen Unterhaltungen über das Thema Muße und Arbeit sowie für die Überlassung des unveröffentlichten Manuskripts zu Descartes, auf das ich referiere.

270 Der tatsächliche Ort, an dem Descartes seine drei Träume hatte, konnte noch nicht bestimmt werden. Die Annahme, dass es sich um Neuburg an der Donau handelt, ist angezweifelt worden.

baren Gewissheiten zu prüfen, sie aber nicht zu verwerfen, „bevor ich nicht genügend Zeit darauf verwendet hätte, [...] die wahre Methode zu suchen, die zur Erkenntnis aller Dinge führt, die meinem Geist faßbar wären“ (29). Die Methode beinhaltet vier Vorschriften: die erste, „niemals eine Sache als wahr anzuerkennen, von der ich nicht evidentermaßen erkenne, daß sie wahr ist“; die zweite, „jedes Problem [...] in so viele Teile zu teilen, wie es angeht und wie es nötig ist, um es leichter zu lösen“; die dritte, „mit den einfachsten und am leichtesten zu durchschauenden Sachen zu beginnen“; die vierte, „überall so vollständige Aufzählungen und so allgemeine Übersichten aufzustellen, daß ich versichert wäre, nichts zu vergessen“ (alle 32 f.). Durch Anwendung dieser wenigen Regeln habe er Gewandtheit erlangt,

alle Probleme zu lösen, auf die sich diese zwei Wissenschaften [geometrische Analyse und Algebra] erstrecken, daß ich in zwei oder drei Monaten [...] nicht nur mit schweren Problemen zum Ziel kam [...], sondern es mir gegen Ende sogar schien, als könne ich selbst für die noch ungelösten bestimmen, mit welchen Mitteln und inwieweit es möglich wäre, sie zu lösen (35).

Das ist eine passable Ausbeute für einen überschaubaren Zeitraum und Beleg für eine effiziente Nutzung der Einsamkeit. In der Folge habe Descartes die eingeschlagene Richtung mit dem Ziel beibehalten, die algebraisch fundierte Methode „auf die Schwierigkeiten anderer Wissenschaften“ anzuwenden. Da aber Übereilung den Vorschriften widerspreche, habe er mit dem Transfer nicht eher beginnen wollen,

bevor ich nicht ein viel reiferes Alter erreicht hätte als meine damaligen dreiundzwanzig Jahre; zuvor wollte ich viel Zeit auf die nötige Vorbereitung verwenden, teils alle schädlichen in früherer Zeit angenommenen Überzeugungen in meinem Geiste ausrotten, teils eine Menge Erfahrungen sammeln als Stoff für spätere Beweise und mich stets in der Methode üben (beide Zitate 37).

Die zufällig entdeckte Methode bedarf, ehe sie zum Einsatz kommen kann, eines von Irrtümern befreiten und erfahrungsgesättigten Anwenders. Descartes musste sich Gelegenheit verschaffen, sich von falschen Überzeugungen zu lösen und neue Einsichten zu gewinnen. In dieser Situation formuliert er seine berühmte provisorische Moral. Seine Vorschrift, „eher mich selbst zu besiegen als das Schicksal, eher meine Wünsche zu ändern als die Weltordnung“ (43), ist Ausdruck der Notwendigkeit, sich so lange im Gegebenen einzurichten, bis man Regeln menschlichen Verhaltens wissenschaftlich begründen kann. In den folgenden neun Jahren habe er die Methode verbessert:

So lebte ich nach außen hin ganz auf dieselbe Weise wie Leute, die weiter nichts zu tun haben, als ein angenehmes und harmloses Leben zu führen, die sich bemühen, die Freuden von den Lasten zu sondern, und die alle ehrbaren Zerstreuungen mitnehmen, um ihre Muße zu genießen, ohne sich zu langweilen. Doch ließ ich nicht ab, meinen Plan zu verfolgen und die Erkenntnis vielleicht weiter vorzudringen, als wenn ich nur Bücher gelesen oder mit Gelehrten verkehrt hätte (49).

Die erzwungene Einsamkeit wird nach außen hin durch die konventionelle Muße eines Adligen ersetzt, der mit Lebenskunst Langeweile zu entgehen trachtet und nach angemessenen Vergnügungen sucht. Unter dem Deckmantel des ‚loisir‘ verbirgt sich aber industriöses Streben, der aristokratische Müßiggang camoufliert das ‚aktive Leben‘. Gleichwohl seien die neun Jahre in Paris unergiebig gewesen, weshalb er beschlossen habe,

mich aus allen Orten zu entfernen, an denen ich Bekannte haben konnte, und mich hierher zurückzuziehen, in ein Land, wo lange Kriege eine solche öffentliche Ordnung haben entstehen lassen, daß die stehenden Heere anscheinend nur dazu dienen, daß man die Früchte des Friedens in desto größerer Sicherheit genießen kann. Hier konnte ich [...] einsam und zurückgezogen leben wie in der entlegensten Wildnis (51).

Die Vielfalt der von Descartes im *Discours* auf knapp siebzig Seiten (aber auch in der *Correspondance*) bemühten Muße- und Müßiggangstopoi, die zumeist über das Wort ‚loisir‘ zum Ausdruck gelangt, ist immens. Sei es im Erleiden asketischer Einsamkeit, mit ihren Vorzügen fehlender Zerstreuung und den Gefahren der Melancholie und Faulheit; sei es als müßiggängerisches Privileg, sich auf die Suche nach Genuss und Vergnügen zu begeben, um dem Trübsinn zu entgehen; sei es als ‚vita activa‘ oder als Argument für idyllische Ruhe und den Umzug in die Niederlande – es werden kurrente, aber uneinheitliche Beschreibungsmodelle gezielt eingesetzt. Dieser Zug erinnert zwar an Montaigne und Bacon, aber Descartes ist nicht nur zielstrebig als Montaigne in seiner ästhetizistischen Kunst der Faulheit, sondern auch ertragreicher als der Projektmacher Bacon.

Ein Beispiel für Descartes' geschicktes Lavieren zwischen diversen Funktionen der freien Zeit findet sich in der abschließenden *Sixième Partie* des *Discours*. Die Passage ist äußerst komplex. In ihr erklärt Descartes, weshalb er zwar den *Discours*, nicht aber seine physikalische Theorie publiziert habe. Die aus der Drucklegung zur Lebenszeit zu erwartenden Streitigkeiten wären zeitraubend geworden. Descartes hatte beim zu erwartenden Schicksal seines

empirischen Hauptwerks *Le Monde* den Fall Galileis vor Augen.²⁷¹ Da ihn die zu erwartenden Disputationen „Zeit verlieren ließen, die ich zu meiner Selbstbelehrung bestimmt hatte“ (109), habe er den Traktat also nicht publiziert. Eine posthume Drucklegung von *Le Monde* sei aber aus zwei Gründen unumgänglich: Zum einen zwingt der geplante Druck zur größeren Sorgfalt beim Schreiben – „wie man denn zweifellos das stets aus größerer Nähe betrachtet, wovon man glaubt, daß es viele sehen dürften, als was man nur für sich selber macht“ (107). Descartes hebt in diesem Passus den Einfluss der Materialität und Medialität der Schrift auf die Ausarbeitung des Gedachten hervor. Der imaginierte Lektor/Leser motiviert das Schreiben und verbessert das Rasonieren: ‚lectant ergo scribo ergo cogito‘. Zum anderen will er „der Allgemeinheit nach Kräften nützlich [...] sein“ und den potenziellen Gehalt seiner Schriften der Nachwelt zur Prüfung überlassen. „Denn so wahr es sein mag, daß jedermann verpflichtet ist, soweit an ihm liegt, das Wohl der anderen zu fördern [...], so ist es dennoch ebenso wahr, daß sich unsere Sorge über die Gegenwart hinaus erstrecken sollte“ (beide Zitate 109). Descartes erklärt folglich aus Gründen der Effizienzsteigerung und Zeitersparnis, nicht alles zu publizieren, stets aber so zu schreiben, als würde er es tun.

Die dadurch gewonnene Zeit habe Früchte getragen: Descartes stellt in Aussicht, dass er nur noch zwei oder drei „Schlachten“ der Erkenntnis gewinnen müsse,

um mit meinem Plan zu einem Ende zu kommen; und daß mein Alter noch nicht soweit vorgerückt ist, daß ich nach dem gewöhnlichen Lauf der Natur nicht noch genug Zeit habe, dies Ziel zu erreichen [avoir assez loisir pour ce effet]. Aber ich fühle mich um so mehr verpflichtet mit der Zeit, die mir noch bleibt, zu geizen, je mehr Hoffnung ich habe, sie gut verwenden zu können, und mir würde sie ohne Zweifel mancher Anlaß bieten, Zeit zu verlieren, wenn ich die Grundlagen meiner Physik veröffentlichte (111).

Er verfügt also nicht nur über freie Zeit, die er akzidentiell erleidet und sich strategisch durch Verstellung, Umzug, Weniglesen, die Begrenzung von Gesprächspartnern erhamstert. Er vermag vielmehr prospektiv die Muße mit der Leistung zu verrechnen, zu der er mit ihr gelangen könnte. Je mehr

271 Vgl. hierzu Hans Blumenberg: Das Fernrohr und die Ohnmacht der Wahrheit. In: Galileo Galilei: *Sidereus Nuncius* (Nachricht von den Sternen), *Dialog über die Weltsysteme* (Auswahl), *Vermessung der Hölle Dantes*, *Marginalien zu Tasso*. Hg. und eingeleitet von Hans Blumenberg. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, 7–75.

Eigenzeit er hat, desto weiter kann er gehen, desto bessere Ergebnisse liefern. Da aber jeder Einzelne mit der Methode des richtigen Verstandesgebrauchs freie Zeit effizienter als mit gängigen Verwendungsmustern nutzen kann, führt die Anwendung der Methode auch ins Abseits, denn wer aufgrund der individuellen Entfaltung des allgemeinen Vermögens zu Entdeckungen befähigt sei, benötige die Hilfe anderer nicht. Es sei schlicht zu zeitaufwendig, Personal anzulernen.²⁷² Und man wolle auch nicht, dass der Entdecker „seine Zeit durch irgendeines Menschen Zudringlichkeit verliert“²⁷³ (alle Zitate 119). Aus diesen Gründen – der berechtigten Angst vor sinnlosen Diskussionen und vor dilettantischen Hilfsangeboten – habe er sich gegen die Veröffentlichung von *Le Monde* entschieden. Nur einige Wahrheiten, zu denen er gelangte, finden sich in drei Essays, *la Dioptrique*, *la Géométrie*, *les Météores*, an den *Discours* angehängt. Er publiziere sie allein deshalb, weil „sie nicht strittig sind oder mich nötigen, mehr von meinen Prinzipien zu erklären, als ich möchte, die aber klar genug zeigen, wozu ich in den Wissenschaften imstande bin und wozu nicht“ (123).²⁷⁴

Es ist evident, dass freie Zeiten für den *Discours* und dessen Methode große Bedeutung haben. Während der Entdeckung, Entwicklung und schriftlichen Ausarbeitung der Methode, in ihrer Begründung, ihrem Erwerb, ihrer Applikation zeichnet sich ein unstillbarer Hunger nach Autonomie ab. Descartes sei „entschlossen [...], die Zeit, die mir zum Leben noch bleibt, nur mit dem Bemühen auszufüllen, mir einiges Wissen über die Natur zu verschaffen, aus dem man sichere medizinische Regeln herleiten kann“. Er beschließt den Text mit einem performativen Akt:

Dies ist eine öffentliche Erklärung, von der ich wohl weiß, daß sie mir nicht Ansehen in der Welt verhelfen kann, aber ich habe auch gar keine Lust, angesehen zu sein, und werde mich immer denen mehr verpflichtet fühlen,

272 Im Mai 1637 schreibt er an Mersenne, dass er nicht erstaunt darüber sei, dass kein Mensch seine Aussagen zur Refraktion und Natur der Farben verstanden habe: „car il n'y a personne qui ait eu encore assez de loisir pour les bien examiner“ [„denn es gab niemanden, der noch genug Muße hatte, sie gut zu prüfen“, meine Übers., PCP] (AT 1, 378). Er kommt in einem Brief an Chanet im März 1649 auf die Mußedefizite der anderen zurück: Selbst Männer, die weise und willig seien, hätten nicht genug Muße, ihn in seinem Denken zu folgen (AT 5, 327).

273 Am besten versehe man ihn „mit Geld für die Beobachtungen, die er braucht“. Freiwillige wollten „durch Liebenswürdigkeiten und unnütze Unterhaltungen, die ihn so viel Zeit kosten würden“ (DM 119), entschädigt werden.

274 Mögliche Einwände seien an den Verleger zu schicken, „und ich will versuchen, sogleich meine Antwort hinzuzufügen. Auf diese Weise werden die Leser Einwand und Erwiderung nebeneinander sehen und so desto leichter die Wahrheit ausfindig machen“ (DM 123).

durch deren Gunst ich meine Zeit ungestört genießen kann, als denen, die mir die ehrenvollsten Ämter anbieten. (127)²⁷⁵

Der Ausblick des Textes, der in den richtigen Verstandesgebrauch einführt, endet mit dem Wunsch des Autors, man solle ihn von öffentlichen Ämtern fernhalten und ihn seine Muße genießen lassen. Dieser Wunsch invertiert die akzidentiell erlittene und strategisch herbeigeführte Muße in eine prospektiv erbetene. Im Gegensatz zu Bacons Bitte um ein „*fat otium*“ findet sich hier eine anonyme Leserschaft adressiert. Für andere Betätigungen als die Wissenschaft sei Descartes durch seine Neigungen zu sehr entfernt („*éloigner*“). Tatsächlich hatte sich der Erfinder des Rationalismus einen recht entlegenen Winkel gesucht, der ihm garantierte, in Ruhe zu forschen und die rationale Selbstentfaltung zu reflektieren. Descartes' forcierte Isolation und die öffentliche Darlegung der daraus resultierenden Ergebnisse vertragen sich weder mit der stillen Selbstoptimierung noch mit humanistischen Mußeritualen. Jedoch laufen seine Abhängigkeit von selbst besorgter Zeit und die privatistische Exklusivität seines Daseins der Verallgemeinerungsfähigkeit der Methode entgegen. Diese Umstände sind den historischen Bedingungen der Frühen Neuzeit geschuldet, in denen freie Zeit ein höfisches, monasterisches und universitäres Privileg war, das in den jeweiligen Kontexten allerdings sozial reglementiert wurde, sei es durch die Zeitstrukturierung am Hof und in den Klöstern, sei es durch die Übungen an den Universitäten. Der Gedanke, durchschnittlichen Subjekten Zeit für deren freie Entfaltung zu ermöglichen, mochte hier entstanden sein, er konnte aber keineswegs große Geltung erlangen. Desto mehr frappiert der Unterschied zur Zeit um 1800, wo die Regulierung eben dieser Zeit vollends zur staatlichen Aufgabe gedieh. Durch die Institutionalisierungsbemühungen sollten immer mehr Menschen immer früher in den Genuss freier Zeiten gelangen – also von Zeiten, in denen sie sich durch Kulturtechniken formieren und regulieren lernten. Teilweise der Institutionalisierung vorausgehend und dann gleichzeitig mit ihr verlaufend, bildete sich ein System heraus, das die (anonyme) Allgemeinheit in ihrer extensiven Eigenzeit mit dem Ziel der subjektiven Intensivierung und Nutzung dieser Zeit zu adressieren lernt. Die Rede ist von der Literatur.

²⁷⁵ Im Original wird die ungestörte Zeit als „*loisir*“ bezeichnet: „De quoi je fais ici une déclaration, que je sais bien ne pouvoir servir à me rendre considérable dans le monde, mais aussi n'ai-je aucunement envie de l'être; et je me tiendrai toujours obligé à ceux par la faveur desquels je jouirai sans empêchement de mon loisir, que je ne ferais à ceux qui m'offriraient les plus honorables emplois de la terre.“ (DM, 126) Auch in den Briefen bittet er immer wieder darum, in Ruhe gelassen zu werden (AT 5, 131).

1.3 Kreativitätsszenen in der Früh- und Sonderpädagogik

Die Studie nähert sich ihrem Untersuchungszeitraum der Entstehung, ‚Blüte‘ und des ‚Vergehens‘ des Bildungsromans aus zwei (wissens-)geschichtlichen Richtungen: der Frühen Neuzeit und dem 20. Jahrhundert. Zuletzt ist die Bedeutung freier Zeiten in der Entwicklung von drei Kulturtechniken (Schreiben, Forschen, Denken) am Beginn der Moderne analysiert worden. Montaignes Zeitüberschuss, seine Faulheit, die eine kreative Tätigkeit birgt, und Bacons Zeithunger, sein unstillbarer Bedarf an freier Zeit für die erfahrungswissenschaftliche Forschung, der eines imaginierten Ortes wie Bensalem bedarf, wo Forschung richtig betrieben wird, scheinen in Descartes’ Biographie eine merkwürdige Synthese gefunden zu haben: einen Menschen, der aus akzidentiellem Zeitüberschuss heraus eine verallgemeinerbare kognitive Methode zu entwickeln bestrebt ist, die der wissenstechnologischen Fundierung und Optimierung des Selbst dient und hierfür immer mehr Zeit einfordert. In der realen Entstehung wie auch in der Begründung, dem Erhalt und der Umsetzung der rationalistischen ‚mathesis universalis‘ zeigt sich allerdings ein privatistischer und solipsistischer Zug. Was für die schriftstellerische Kreativität eines Montaigne unproblematisch war, ist für eine allen zugängliche Methode der Wissensmaximierung, wie sie Descartes vorschwebt, allerdings heikel. Und es ist offen geblieben, wie die singuläre subjektive Transformation der einstigen Muße massenkompatibel und jeder zum „nicht-asketischen Wissenssubjekt“ (s. o.) gemacht werden kann. Descartes’ Ringen um freie Zeiten offenbart ja, welche Mühen und Gefahren mit den Prozessen der kognitiven Selbstoptimierung verbunden sein können.

Historische Antworten auf die Frage lieferten dagegen die Diskurse und staatlichen Regulierungsversuche der *Bildungsrevolution 1770–1830* (Bosse). An den Beispielen des Müßiggangsdiskurses und der Debatte um die Berliner Universität habe ich Aspekte der semantischen Flexibilisierung und erste Schritte zur Institutionalisierung freier Zeiten für die Zeit um 1800 rekonstruiert. Sie zeigen, dass mit dem Aufstieg des Dritten Standes aus den Privilegien der ‚happy few‘ am Beginn der Frühen Neuzeit eine anthropologische Selbstverständlichkeit wurde. Man rekurrierte auf geschichtsphilosophische und heilsgeschichtliche Argumente, die in der Frühen Neuzeit bereits geläufig und etwa von Francis Bacon bemüht worden waren. Solche kulturtechnisch regulierten und mit potenzieller Zukunftsrelevanz versehenen freien Zeiten kompensierten in der Sattelzeit zugleich Rationalisierungs- und Entfremdungseffekte und koppelten Individuen imaginär und institutionell intensiver an eine Gesellschaftsform, die – und darum geht es in diesem Kapitel – für ihre eigene Verzeitlichung, für ihren Entwurf in die Zukunft, freie Zeiten bald immer weiteren

Personengruppen zumutete, Personen, die rationalistischen Erwägungen denkbar fern schienen. Man kann von einer Dynamik der Expansion, Intensivierung und Verfeinerung freier Zeiten sprechen, die in einer der letzten und folgenreichsten Resultate der Bildungsrevolution, der Gründung des Kindergartens am 28. Juni 1840 in Blankenburg, eine neue Stufe erreichte.

Dieses Kapitel dreht sich also um die lebensgeschichtliche Ausweitung der freien Zeit ins Kleinkindalter, wobei die wissenschaftliche Perspektive hilft, den Konstruktionscharakter dieser Zeit zu erfassen. Ich konzentriere mich gleichfalls auf drei Zugänge, drei Werke, aus denen ich insgesamt fünf exemplarische Stellen, fünf Kreativitätsszenen extrahiere und sie einem Close Reading unterziehe. Die Schriften sind sowohl unterschiedlichen Epochen als auch distinkten Pädagogiken zuzurechnen: Maria Montessori steht für eine avancierte Reformpädagogik, die im *Zeitalter der Extreme* (Hobsbawm) zunehmend Beachtung erfährt. Friedrich Fröbel gründet in der Mitte der Restaurationszeit seine Kindergärten. Dem Arzt Jean Itard ermöglicht das revolutionäre Frankreich ein sonderpädagogisches Experiment, das ihn in Europa bekannt machen wird. Nun ist zu untersuchen, wie in diesen Institutionen, die privat (Fröbel), staatlich (Itard), zunächst privat und dann vorübergehend staatlich (Montessori) verwaltet wurden, freie Zeit distribuiert und modelliert wurde. Es werden sich einige der Widersprüche, die wir bei Montaigne, Bacon oder Descartes beobachtet haben – eine Faulheit, die intensive, lebenslange Arbeit verbirgt; eine aufs Reale bezogene Experimentalwissenschaft, die zum einen mit den altherwürdigen Begriffen ‚tabula rasa‘ macht, zum anderen aber von einer Person stammt, die sich ihrer humanistischen Ausbildung und des dort erlangten philologischen Geschicks nicht entledigt und sich des Fiktionalen bedient; eine allgemeine Methode subjektiver Verstandesbildung, deren Erzählung aber einen nicht abschließbaren autobiographischen Roman verlangt, der durch unendliche Zeitzuflüsse ermöglicht wird –, wiederfinden, nur dass die Paradoxien nicht mehr an den Akteuren, sondern an ihren Beobachtern festzumachen sind. Der erste Abschnitt widmet sich einer Pädagogik, die Descartes' Paradoxie auflöst und so handelt, als ob allgemeine (Natur-)Gesetze tatsächlich innere Maxime seien; eine Pädagogik, in der Kinder frei erscheinen, wenn sie ihren natürlichen ‚Bauplan‘ richtig, d. h. unter Beachtung der naturwissenschaftlichen Gesetze umsetzen dürfen.

1.3.1 Ort und Objekte der freien Zeit bei Montessori

In Palidano haben Kreativität und freie Zeit einen topographisch konkreten Ort. In einem großen Saal ist ein äußeres Oval von vierzehn teils paarig gestellten größeren und kleinen Tischen zu sehen, das vier mittige Tische und

einige Teppiche umschließt. An der Wand hängt, im Einklang mit den von Montessori für die Einrichtung der Kinderhäuser gemachten Anregungen, eine Reproduktion von Raffaels *Madonna della Seggiola*.²⁷⁶ Die ‚Umgebung‘ differenziert sich weiter. An einigen Tischen finden sich zwei Stühle, wobei das Mobiliar gleicher Machart und den kindlichen Körpern angemessen ist. Die auf Tischen und Teppichen platzierten Gegenstände und Objektensembles, weitere lagern in Schränken, stehen jeweils nur einmal zur Verfügung und können für eine zeitlich begrenzte und inhaltlich spezifizierte ‚Freiarbeit‘ genutzt werden.

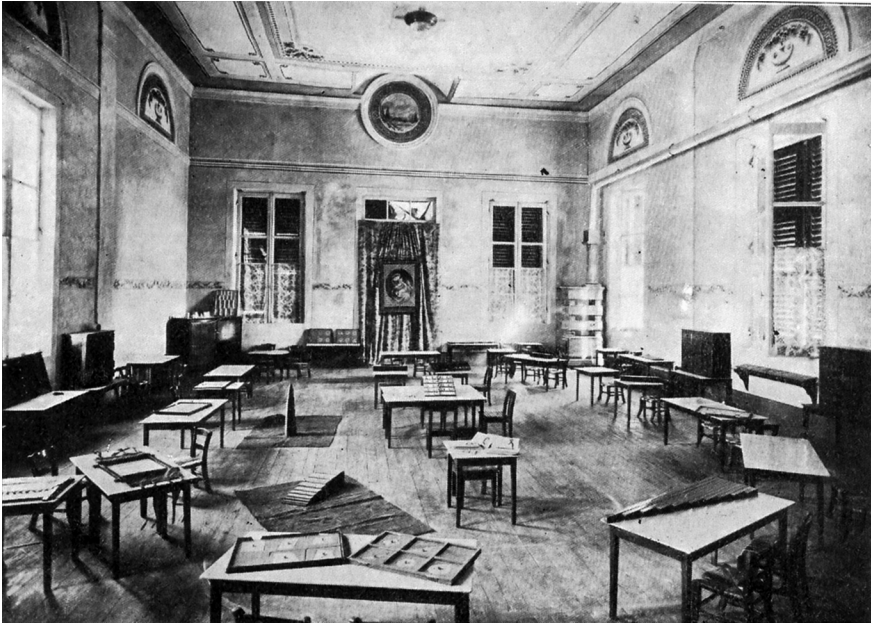


Abb. 4 Saal zur Freiarbeit in Palidano

²⁷⁶ Denn „die vom göttlichen Raffael erschaffene Madonna ist nicht nur schön und sanft wie eine erhabene Jungfrau und Mutter ihres anbetungswürdigen Kindes, sondern neben diesem so vollkommenen Symbol der lebendigen und wirklichen Mutterschaft steht die Gestalt von Johannes dem Vorläufer, der uns in der unberührten Schönheit eines Kindes die Mühsal eines Mannes zeigt, der den Weg bereitet. [...] Die kleinen Kinder können die symbolische Bedeutung der ‚Madonna della Seggiola‘ nicht verstehen, doch sie werden darin etwas erkennen, das größer ist als andere Bilder, auf denen Mütter, Väter, Großeltern und Kinder dargestellt sind, und werden dies in ihrem Herzen mit religiösen Gefühlen und Sehnsüchten verbinden. / Dies ist also die Umgebung.“ Maria Montessori: *Die Entdeckung des Kindes* [1950]. Hg. u. eingeleitet von Paul Oswald u. Günter Schulz-Benesch. Freiburg, Basel u. Wien: Herder 1969, 54 f. Die folgenden Zitate im Fließtext stammen aus dieser Ausgabe, die Seitenzahl folgt in Klammern.

Bei Mobiliar wie Gegenständen handelt sich um das von Montessori über Jahrzehnte experimentell entwickelte und mit ihrem Namen verbundene ‚materiale didattico‘, das ab 1925 zunächst exklusiv in Gonzaga hergestellt wird.²⁷⁷ Das Mobiliar formt eine kindgerechte Umgebung durch die Miniaturisierung der Erwachsenenwelt. Das Sinnesmaterial, die im inneren Tableau des Plakats befindlichen Dinge, können zur Arbeit genutzt werden. Es besteht

aus einem System von Gegenständen, die nach bestimmten physikalischen Eigenschaften der Körper wie Farbe, Form, Maße, Klang, Zustand von Rauheit, Gewicht, Temperatur usw. geordnet sind. [...] Jede einzelne Gruppe verfügt über die gleiche Eigenschaft, jedoch in verschiedenen Abstufungen; es handelt sich also um eine Abstufung, bei der sich der Unterschied von einem Gegenstand zum anderen gleichmäßig verändert und, wenn möglich, mathematisch festgelegt ist (114).

Die Gegenstände, deren „Farbe, Abmessungen, Form, kurz: all ihre Eigenschaften [...] durch Versuche festgelegt“ (112) worden sind, sollen der intellektuellen Entfaltung des Kindes förderlich sein. Sie sollen die ‚Konfusion‘, die sich in den Kindern vor Eintritt in eine Casa dei bambini durch die Anhäufung sowohl wesentlicher als auch zufälliger Eindrücke gebildet haben, beenden, denn das Kind wolle „Ordnung und Klarheit [...] schaffen“ und benötige „eine exakte wissenschaftliche Führung, wie sie durch unsere Ausstattung mit Anschauungsmaterial und unsere Übungen ermöglicht wird“. Die bisherigen infantilen Erfahrungen glichen den Schätzen eines Erben, deren „Bewertung durch Heranziehung eines Fachmannes, ihre Katalogisierung und ihre Einordnung“ (alle 113) nun erfolge.²⁷⁸

Montessoris Ausgangspunkt ist, wie die Zitate aus *Die Entdeckung des Kindes* (1969; it. *La scoperta del bambino*, 1950), einer mehrfach überarbeiteten Version ihres grundlegenden Werkes *Il metodo scientifica* (1909), zeigen, sensualistischer und rationalistischer Natur. Nichts ist im Verstand, was nicht zuvor in den Sinnen war. Was aber im Verstand ist, bedarf, sofern es nicht methodisch angeeignet wurde, einer rationalen Erklärung bzw. Bearbeitung. Die isolierten Tische ermöglichen es Kindern, das vorhandene Material konzentriert allein zu bearbeiten. In der Regel sprechen die Objektensembles einen bestimmten Sinn an, z. B. den Tast- oder Sehsinn. Sie enthalten Abstufungen zwischen den einzelnen Objekten, die von einem Extrem, etwa sehr schwer oder sehr farbig, zum anderen Extrem, wie sehr leicht oder sehr blass, führen. Der Umgang mit den experimentell sukzessive verfeinerten, arithmetisch binnenstrukturierten

²⁷⁷ Vgl. Abb. 1 (10).

²⁷⁸ Vgl. auch: „Hingegen muß es [das Kind] das Chaos ordnen, das sich in seinem Bewußtsein durch die Vielzahl von Empfindungen gebildet hat, die es aus der Welt erhielt“ (ebd. 119).

Objektensembles trainiert die sinnliche Wahrnehmung. Er isoliert die Sinne, ermöglicht akustische, haptische oder visuelle Erfahrungen, die mit den ungeordneten, nicht abgestuften, vermischten Wahrnehmungen des Alltags kontrastieren.²⁷⁹ Sprach Schiller von *ästhetischer Erziehung*, wäre es hier angemessener, von einer Erziehung *durch* Ästhetik zu sprechen. Das Dunkle, Chaotische und Sinnliche zu überwinden, führe zu Klarheit, Ordnung und Verstand.²⁸⁰ Jedoch werden die abstrakten Konzepte, die hinter den unterschiedlich großen und schweren Einsatzzylindern oder den Tafeln in verschiedenen Farbschattierungen stehen, also Gewicht oder Farbe, erst später begrifflich fixiert. Zum rechten Entwicklungszeitpunkt der Kinder bereitgestellt, fördern die Gaben eine präzis koordinierte ‚Einfühlung‘ in freie, abstrakte Verstandes-tätigkeit, wodurch sich der menschliche ‚Bauplan‘ vollende. Der Begriff, der sich im realen Gegenstand materialisiert, tritt dabei ebenso hinter die Praxis sensorieller Schulung durch die Apparaturen zurück wie die menschliche Komponente der Erziehung: Die Lehrerin oder Leiterin vermittelt das Material und erörtert dessen Verwendung, mehr nicht. Die Imagination wird hier mit Gegenständen konfrontiert, die aus abstrakten Berechnungen und konzeptionellen Vorüberlegungen stammen. Wir werden eine ähnliche perfekt organisierte Umwelt in dem Bildungsroman Adalbert Stifters *Nachsommer* wiederfinden.²⁸¹

Montessoris Methode erscheint wissenschaftlich überprüft und gut begründet. In der Verfeinerung sinnlicher Wahrnehmung soll sie dem kindlichen Subjekt über freie Tätigkeit den Weg zur seiner verstandesmäßigen, vom Eigenwillen kontrollierten Subjektivität bahnen. Jedoch kontrastieren

279 Man könnte mit einer zeitgenössischen Diagnose (Edmund Husserl: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. 3. Aufl. Hamburg: Meiner 1996) einerseits positiv hervorheben, dass Montessori die Lebensweltlichkeit der Wissenschaft durch deren materielle Transformation in die Umgebung erhöhen möchte, und man könnte mit Husserl kritisch einwenden, dass sie dabei die tatsächliche Lebenswelt als primordiale Sphäre herabsetzt.

280 Gegen Endes des Buches fasst Montessori die Wirkungen der Selbstdisziplinierung zusammen, die auf Wiederholung der Übungen basiere, die den kindlichen Willen so formten, dass er schließlich „das Tun leiten und bewirken und auch Befehlen von außen entsprechen“ (ebd. 349) könne: „Aus dieser im Bewußtsein so verankerten *Ordnung* – dort, wo vorher das Chaos herrschte – ergibt sich der ganze Rahmen der Phänomene von Disziplin und intellektueller Entwicklung, die sich von innen heraus erweitert wie eine *Schöpfung*. Aus solchen geordneten Wesen, bei denen ‚Licht und Schatten‘ getrennt wurden, entstehen überraschende Gefühle und intellektuelle Errungenschaften“ (H. i. O.; ebd.).

281 Wenngleich dort die musealisierten Exponate von Handwerk und Kunst der Vergangenheit einer anderen Systematisierung gehorchen, ist doch die Tendenz der Totalisierung einer Umwelt zum Zwecke der Heranführung von Subjekten an die Welt ähnlich.

mit diesem begrifflich so klar formulierten und rationalen Ansatz in Montessoris Schriften und in ihrer Praxis eine Reihe von Aspekten. Die aufgeklärte Erziehung birgt Widersprüche, die sich in verschiedenen Bereichen äußern und nicht allein aus Verdrängungen und fanatischer Wissenschaftshörigkeit resultieren, sondern aus der Methode selbst. Zunächst handelt es sich um die diskrete Macht der Gegenstände, der didaktischen Objekte und der Möbel, die sowohl zum aufmerksamen Gebrauch motivieren als auch Handlungsabläufe regulieren, denn

[d]as dem Kind gegebene Material soll, wenn möglich, die ‚Fehlerkontrolle‘ einschließen, wie dies zum Beispiel bei den Einsatzblöcken der Fall ist. [...] Da jede Öffnung genau dem dort hineinzusteckenden kleinen Zylinder entspricht, ist es unmöglich, sie alle verkehrt einzustecken, da am Ende einer übrig sein müsste, und dies verrät den begangenen Fehler (166).

Es gibt kaum eine moderne pädagogische Institution, in der man Bruno Latours Aussage, dass Dinge handeln, so sehr ins Werk gesetzt sieht wie in den Montessori-Schulen.²⁸² Die konstante „Fehlerkontrolle“ durch die apparative Umgebung erinnert an die Bodenschwellen in verkehrsberuhigten Zonen, mit denen Latour das Handeln der Dinge in *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies* erörtert.²⁸³ Während die Bodenschwellen nur eine momentane performative Wirkung ausüben, die darin besteht, dass Autofahrer, die die Federung ihrer Fahrzeuge schonen möchten, die Fahrt vorübergehend verlangsamen, versucht Montessori, in ihren Kinderhäusern eine Umgebung zu schaffen, in der nichthumane Akteure konstant auf Kinder einwirken.²⁸⁴

[A]lles in der Umgebung ist so vorbereitet, daß die Fehlerkontrolle leicht gemacht wird. Von den Möbeln bis zu dem Entwicklungsmaterial sind alle Gegenstände *Verräter*, vor deren warnender Stimme man nicht fliehen kann. / Helle Farben und Glanz verraten Flecken, die Möbel in ihrer Leichtigkeit verraten die noch unvollkommenen und grobschlächtigen Bewegungen durch Umfallen [...]. So wird die gesamte Umgebung zu einem strengen Erzieher, zu einem immer aufmerksamen *Wachtposten*. Jedes Kind empfindet seine Warnungen, als stünde es ganz allein vor diesem unbeseelten Lehrer (H. d. V.; 117).

²⁸² Ich orientiere mich im Folgenden an Bruno Latour: *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford UP 2005; ders.: *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La Découverte 1991.

²⁸³ Bruno Latour: *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge Mass.: Harvard UP 1999, 186 f.

²⁸⁴ Von einer agenziell bevölkerten Umgebung könnte man sprechen mit Karen Barad: *Agential Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Aus dem Englischen übers. von Jürgen Schröder. Berlin: Suhrkamp 2012.

Die Anthropomorphismen – es ist von „Wachtposten“, „Verräter[n]“ „unbeseelten Lehrer[n]“ die Rede – legen es nahe, in der Umgebung die Konkrektion einer beständigen Observanz durch eine zentrale und unsichtbare Instanz am Werk zu sehen, wie sie Michel Foucault als moderne Form sozialer Kontrolle am Beispiel des Panoptikums²⁸⁵ des englischen Sozialreformers Jeremy Bentham erörtert hat. Benthams architektonische und apparative Optimierung des singulären menschlichen Blicks im Panoptikum unterscheidet sich von Montessoris „Umgebung“ gleichwohl in einer zentralen Hinsicht. Montessori, die die ‚Befreiung‘ (s. u.) der Kinder anstrebt, realisiert diese durch die Ubiquisierung einer Macht, die von einer humanen Kontrollinstanz unabhängig ist.²⁸⁶ „Das Kind“, so heißt es unzweideutig, „gehört dem Gegenstand“ (117 f.).

Diese ersten Beobachtungen sollten für die Widersprüche von Montessoris Pädagogik sensibilisiert haben. Die Dottoressa misst dem Kind zum einen eine interne und natürliche Entwicklungstendenz zu rationalem Handeln zu, sagt, es habe „ein zwingendes Bedürfnis, Ordnung und Klarheit zu schaffen und zwischen Wesentlichem und Zufälligem zu unterscheiden“ (113). Nur kann das Kind in einer Umwelt, die den Zufall und die Verworrenheit (z. B. der Sinne) methodisch annulliert, in einem Kontext, der ständig davor warnt, Fehler zu begehen, in Materialien, die zum Gehorsam zwingen, auch keine abweichenden eigenen Bedürfnisse äußern oder befriedigen oder alternative Vorstellungen umsetzen.²⁸⁷ Zum anderen widerspricht die ästhetische Gestaltung des Textes den Zielen Montessoris. Soll der Zweck eine Steuerung kindlicher Wahrnehmung, Imagination und Bewegung zur Selbststeuerung durch eine Umwelt sein, in der die Gegenstände mathematischen und physikalischen Gesetzen gehorchen, dann ist nicht recht einsichtig, weshalb sich deren Erörterung und sprachliche Darstellung einer stark metaphorisierten und anthropomorphen Beschreibungsweise bedienen, in der beispielsweise unbelebte Gegenstände zu handeln beginnen.²⁸⁸ Nun könnte man dies auf

285 Foucault: *Überwachen und Strafen*, 251–291.

286 „Wenn nämlich das Kind zum Beispiel beim ersten Einsatz die Öffnung falsch wählt, dann verschwindet ein Zylinder in einem zu tiefen Loch und ein anderer ragt heraus, weil das Loch nicht tief genug ist. Die sich darauf ergebende sichtbare und unsichtbare Ungleichmäßigkeit wird zur absoluten materiellen Kontrolle des begangenen Fehlers.“ Montessori: *Entdeckung des Kindes*, 139.

287 Vgl. Stieve: *Von den Dingen lernen*, 58 f., wo ähnliche Beobachtungen zusammengetragen werden.

288 Weshalb kaum Arbeiten zur Ästhetik, Rhetorik und Poetik der Dottoressa vorliegen, obgleich ihre experimentalwissenschaftlich anmutenden Beschreibungen so eindeutig poetische Verfahren nutzen, ist meines Erachtens darauf zurückzuführen,

das didaktische Ziel des Erziehungswerks oder den Stil Montessoris zurückführen. Allerdings betreffen die Ästhetisierungen eben nicht nur den Text, sondern überdies die darin beschriebene Realisierung der Pädagogik. Auch die praktische Umsetzung der Pädagogik zeigt sich mit dem Imaginären verquickt. Maria Montessori richtet der infantilen Spontaneität eine Bühne ein, in der eigens konstruierte Gegenstände als Requisiten und Staffage dienen und eine genau bemessene Handlungsmacht haben. Sie simulieren eine perfektionierte natürliche Umwelt.²⁸⁹

Die mehrfache Begrenzung (durch die Verringerung der Gegenstände und die Vereindeutigung ihrer Anwendung), so heißt es, sei notwendig: Das Kind sei wie ein Entdecker, und was es brauche, „ist *ein Weg* (also etwas Begrenztes und Direktes), der es zu seinem Ziel hinführt und von den ermüdenden Umwegen befreit, die es am Vorwärtsskommen hindern“ (H. i. O.; 119). Die ‚direttissima‘ der Erziehung führt durch verschiedene Stationen, in denen die Materialien, die nur einmal und nur dort vorhanden sind, bearbeitet werden.²⁹⁰ Die Gegenstände sollen von der „Lehrerin“ dargereicht und erklärt werden, wobei die „Lehrerin“ sich „durch Versuche“ (120) vortastet, welche die angemessene Apparatur ist. Der jeweilige Anwendungsablauf sei dann vollständig zu absolvieren.

Kein Kind kann also nur mit der Befriedigung seines eigenen Antriebs eine Arbeit beenden, es muß sie ganz zu Ende führen mit einer freiwilligen Anstrengung aus Achtung vor der Umgebung und der für sie maßgeblichen Vorschriften. Das Kind kann nie sein Material einem Spielkameraden überlassen, es diesem also auch nicht wegnehmen (169).

Sowohl die den Dingen eingeschriebenen Abläufe als auch die von Montessori und den Erzieherinnen gelieferten Beschreibungen fungieren als präzise Regieanweisungen, die Fehlanwendungen von Seiten der Lehrerinnen wie

dass die Montessori-Jünger kein Interesse daran haben, die Ganzheitlichkeit des von ihnen favorisierten pädagogischen Ansatzes aufzugeben, der sich bei näherer Analyse als unsystematischer Eklektizismus erweist, in dem sich Religiöses und Naturwissenschaftliches, Ästhetisches und Philosophisches, Animismus und Rationalismus teils krude mischen. Die fehlende Bereitschaft zur Reflexion betrifft große Teile der Frühpädagogikhistoriographie.

289 Was in der epigonalen Montessori-Pädagogik dann so heißt: „Diese vorbereitende Umgebung ist ein Ganzes, das sich vom Leben des Kindes her formt. Ihr Charakteristikum ist die sie durchdringende Ordnung, die aber nicht nur zweckhaft gesetzt ist.“ Helen Helming: *Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung*. Freiburg: Herder 1994, 29.

290 Die Bezüge zu den Anfängen moderner Wissenschaft sind sinnfällig (vgl. Abschn. 1.2.2 u. 1.2.3).

Kinder ausschließen sollen. Obgleich kreative Materialmodifikationen nicht vorgesehen sind, fehlt diesem Erziehungstheater gleichwohl ein genaues Skript. Montessori lässt die Kontingenz gezwungenermaßen zu. Ein Spielraum für Improvisationen ist vorhanden, der sich nach der jeweiligen Situation richtet. Sofern z. B. eine mündliche Einführung notwendig ist,

muß Kürze das charakteristische Merkmal der Lektion sein; die Vollkommenheit besteht darin, das notwendige und ausreichende Minimum zu suchen. / Eine Lektion ist der Perfektion nahe, wenn es uns gelingt, mit so wenig Worten wie möglich auszukommen. Bei der Vorbereitung der Lektion sind die zu verwendenden Worte mit besonderer Sorgfalt zu zählen und auszuwählen. / Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Lektion ist ihre Einfachheit; sie sollte nichts als die reine Wahrheit enthalten. Die Lehrerin soll sich nicht in leeren Worten verlieren (120 f.).

Die Absicht und der Inhalt der Methode stehen dabei offenkundig in einem konträren Verhältnis zu deren schriftlicher Niederlegung, insofern Montessori auf die Präzision der Wortwahl in leicht variierten Form fünfmal hinweist. Dieser Widerspruch von Erziehungszielen, wissenschaftlichem Ethos und sprachlicher Umsetzung ist beileibe kein Einzelfall: Montessori richtet sich zwar gegen die gebräuchlichen Erziehungssysteme und die „normale[n] Lehrer, die nach den alten Systemen geschult sind. Sie bedrängen das Kind mit einer Flut von unnötigen Worten und ungenauen Erzählungen“ (122). Aber ihre eigenen Schriften zeichnen sich selbst durch einen repetitiven Stil aus, dessen ausufernde Bildlichkeit zwangsläufig Polysemien erzeugt.²⁹¹

In einer Anekdote – die erste Kreativitätsszene, mit der wir uns beschäftigen – soll eine Lehrerin „eine einfache Lektion“ abhalten: „den Unterschied zwischen einem Viereck und einem Dreieck lehren“ (124). Die Lehrerin, die mit dem Kind die Linien und Ecken der Figuren zu zählen beginnt und ihm dann sagt, dass es sich um ein Drei- und Viereck handle, wird von Montessori unterbrochen: „Ich korrigierte die Lehrerin, indem ich bemerkte, daß sie nicht lehrte, die Form zu erkennen, sondern dem die Kind die Idee von Seiten, Ecken, Zahl eingab; das war sehr verschieden von dem, was sie unterrichten sollte“ (ebd.). Die Lehrerin habe den Graben vom Konkreten zum Abstrakten zu früh überschritten, da es ja möglich gewesen wäre, „den Gedanken an eine viereckige Form aufzugreifen, ohne bis vier zählen und ohne deshalb die Anzahl der Seiten und Ecken herausfinden zu können. Seiten und Ecken

291 So tendiert sie in *Erziehung des Kindes* in pathetischer Bildlichkeit dazu, aus der Erziehung ein religiös-eschatologisches Unterfangen zu machen (125 f., 265 f., 353 f.), oder ergeht sich in unzähligen Anekdoten und Gleichnissen, die weitere Widersprüche bergen.

sind Abstraktionen, die für sich allein nicht existieren“ (ebd.). Man könnte meinen, es gehe Montessori darum, (abstrakte) Worte nicht mit (konkreten) Dingen zu konfundieren: Die beschriebene Unterrichtung bleibt zunächst auf die sensorielle Schulung begrenzt, schafft aber auch Raum für den abstrakten Begriff, der anschließend das Erlebnis verallgemeinert, das ästhetisch Singuläre konzeptionell objektiviert. Imaginäres, Symbolisches und Reales sollen sich augenscheinlich in einem Prozess frei und harmonisch fügen. Schließlich ist ein Viereck ebenso eine Abstraktion wie eine Linie. Montessori bemüht dann aber mehrere Gleichnisse, die ihre Absicht vor Augen führen sollen und dabei zugleich die Kohärenzansprüche der Montessori-Methode unterlaufen. Sie unterbricht die Lehrerin und spricht sie direkt an: Ein Architekt könnte „Sie“ (die Lehrerin) entweder auf die Schönheit eines komplexen Bauwerks, einer Kuppel hinweisen und dazu auffordern, des Gesamteindrucks innezuwerden, es zu begehnen, die Formen zu erfahren oder aber die beim Bau der Kuppel beachteten „Stabilitätsgesetze [...] erläutern und die unentbehrlichen algebraischen Formeln für Berechnungen gemäß den Gesetzen von Statik und Konstruktionstechnik [...] lehren“ (125). Das seien zwei ganz unterschiedliche Formen der Unterrichtung, wobei die zweite Form die Lehrerin ebenso überfordert, wie deren geometrische Analyse das Kind überfordert habe. Gelte es jedoch, die

Aufmerksamkeit auf eine spezielle Form zu lenken, muß diese deutlich hervorgehoben und *ihr Begriff fixiert* werden. Wir könnten ebenso am Rand eines Sees stehen und geistesabwesend sein Ufer betrachten, während plötzlich ein Künstler erscheint und ausruft: „Wie schön ist doch die geschwungene Linie des Ufers im Schatten jenes Felsens!“ – Dann fühlen wir, wie sich die bisher leblose Szene in unserem Bewußtsein belebt [...], und empfinden die Freude, das, was wir vorher nur unvollkommen gefühlt hatten, voll und ganz zu bemerken (H. d. V.; 125).

Während der Künstler die Gestalt „der bisher leblosen Szene“ mit einem Mal erfasst und das ‚erlösende‘ Zauberwort spricht,²⁹² das der ‚Belebung‘ der Szene dient, ist es zum einen die anschauliche Begehung der Kuppel, zum anderen das Wort Viereck, denen in den beiden anderen Exempla eine ähnliche Wirkung semantischer Fixierung zukommt. Die Gleichnisse, die sich gegenseitig bestärken und erörtern sollen, sind freilich schief zueinander angelegt. Die Erzieherfiguren der beiden Gleichnisse, die in dialogischer Form mit mehr

292 Man findet sich unweigerlich an Novalis' programmatisches Gedicht *Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren* erinnert, in dem „vor Einem geheimen Wort / das ganze verkehrte Wesen fort[fliegt]“ (WFH 1, 344 f.).

oder minder großer Distanz, mehr oder weniger szenisch erzählt werden,²⁹³ benutzen viele Wörter, die eine performative Wirkung haben: sei es, dass sie das Verhältnis der Teile zum Ganzen so veranschaulichen, dass die Gestalt der Kuppel durch ihre Proportionen erfasst wird, sei es, dass sie durch die prägnante Formulierung dabei helfen, das naturschöne Detail mit wachem Geist aufzunehmen.

Rhetorisch betrachtet, hat man es in dieser Kreativitätsszene mit der Figur der ‚evidentia‘ (griech. ‚enargeia‘) zu tun, mit einem Vor-Augen-Stellen, bei dem sich das sprachlich Ausgeprägte dem Zuhörer einprägen soll (‚hypotiposis‘).²⁹⁴ Dieses Verfahren hat in der Neuzeit sowohl eine poetologisch-ästhetische als auch eine philosophisch-epistemische Anwendungsdimension. Dabei konzentriert sich die Poetologie in der Moderne wesentlich auf die Reflexion der Techniken, mit der die imaginäre Wirklichkeit vor Augen gestellt wird, wohingegen es in der (z. B. Rechts- und Geschichts-)Wissenschaft um das Vor-Augen-Stellen eines realen Sachverhalts zum Zweck des Erkenntnisgewinns geht. Jan-Dirk Müller spricht in diesem Zusammenhang zu Recht aber auch von „Wahrheitssuggestion“, die die wissenschaftlich-philosophische ‚evidentia‘ an die poetologische (wieder) annähert:

Nicht nur um der ästhetischen Wirkung willen, sondern auch zur Stütze der Wahrheitssuggestion muß *evidentia* den Eindruck des ‚Gemachtseins‘, den Eindruck, bloß Produkt von erlernbaren Verfahren zu sein, verwischen und die Spuren ihrer Vermittlung tilgen. Bekannt ist dies unter ästhetischem Aspekt in der Forderung des *celare artem*. Doch gilt das Gleiche für jedes Bild der Welt, das Anspruch auf (wissenschaftlich nachprüfbar) Wahrheit oder intersubjektive Geltung macht. Medialität und Strategien ihrer Verwischung fallen nicht nur in der rhetorischen Konzeption von *evidentia* zusammen.²⁹⁵

Montessoris Exempla haben wissenschaftliche Absichten: Sie sollen für Klarheit sorgen und dabei helfen, das Bild (von der richtigen Methode) in die Seele der Lehrerin und des interessierten Lesers einzuprägen. Gleichwohl mangelt es Montessoris Gleichnissen, die einen unbelebten Gegenstand (Viereck,

293 Es findet sich direkte Rede und übertragene Rede. Vgl. hierzu Matías Martínez u. Michael Scheffel: *Einführung in die Erzähltheorie*. 9. Aufl. München: Beck 2012, 53–70.

294 Vgl. Ansgar Kemmann: „Evidentia, Evidenz“. In: Gert Ueding: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online: Eup-Hör*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2013. URL: https://www.degruyter.com/database/HWRO/entry/hwro.3.evidentia_evidenz/html (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024, November).

295 H. i. O.; Jan-Dirk Müller: *Evidentia* und Medialität. Zur Ausdifferenzierung von Evidenz in der Frühen Neuzeit. In: Gabriele Wimböck, Karin Leonhard u. Markus Friedrich (Hg.): *Evidentia*. Berlin: Lit Verlag 2007, 59–84, hier 66.

Kuppel, Uferlinie) in belebten Bildern detailreich vor Augen führen (in Form einer Erziehungsszene, des virtuellen Gangs durch das Gebäude, des geistlosen Verweilens am Ufer), an jener Präzision, die der Gegenstand Viereck mit sich bringt. Sie wiederholt mit jedem einzelnen Gleichnis die Behauptung, Worte (ein Begriff, hinweisende Erklärungen, eine kluge, prägnant geäußerte Beobachtung) könnten das sinnlich Wahrgenommene schlagartig festigen und den Geist so aus seiner Abwesenheit holen; ganz so, als fehlte der ahnungsvollen Wahrnehmung nur das von einem Experten im rechten Moment soufflierte Stichwort, die Erkenntnis symbolisch festzuhalten. Aber zugleich bemüht sie zur Veranschaulichung ein kompliziert aufgebautes Narrativ, das im Zusammenspiel seiner Gleichnisse die Bedeutung der Erziehungshandlung steigert bzw. die Hauptaussage in variierenden Kontexten refiguriert, wobei sich die Gleichnisse sowohl durch Ähnlichkeiten stärken als auch durch Inkongruenzen schwächen.²⁹⁶

Zweifelsohne besitzen die einzelnen Exempla eine gewisse persuasive Kraft, die durch ihre Häufung und Reihung bestärkt wird. Mit jedem Gleichnis, das metaphorische und syntaktische Entsprechungen mit der Referenzszene besitzt, entstehen Evidenzeffekte: Ebenso klar wie die Hilfe von Künstler und Architekt uns zu der unmittelbaren Erkenntnis führt, muss die Information der erfahrenen Lehrerin sein. Ebenso eindeutig, wie ein Viereck ein Viereck ist, ist die künstlerische Detailbeobachtung erhellend. Montessoris Intention liegt darin, Wahrgenommenes (in strukturalistischer Terminologie: das Signifikat) und Gegenstand (die Referenz) im Begriff (dem Signifikanten) fusionieren zu lassen, wobei die symbolische Ebene nur Hilfsdienste zu leisten hat und tendenziell zu verschwinden scheint. Andererseits mobilisiert Montessori ein verschachteltes Narrativ, das der methodischen Intention, Inhalte prägnant und ohne lange Umschweife vor Augen zu stellen, entgegenarbeitet. Für den Sachverhalt, auf den es in den Exempla ankommt (wie man einen Sachverhalt unterrichtet), gibt es augenscheinlich nicht das eine Wort, sondern nur eine bis hierhin dreifach gerahmte und später um ein weiteres Gleichnis ergänzte Erzählung, die diverse Figuren (Lehrerin, Montessori, Architekt, Künstler) kennt und zahlreiche Tempora (Präteritum: „sagte ich zu der Lehrerin“, Potentialis: „ein Architekt würde“, Präsens: „Dann fühlen wir, wie sich die

296 Dieses Verfahren ist aus (modernen) Mythen und Märchen bekannt, in denen der Zusammenhang zwischen dem Numinosen und dem Normalen durch Wiederholung und Variation bzw. durch sekundäre semiologische Systeme generiert wird. Vgl. dazu grundlegend Claude Lévi-Strauss: *Mythologica I. Das Rohe und das Gekochte* [1964]. Übers. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971 sowie Roland Barthes: *Mythen des Alltags* [1957]. Übers. von Horst Brühmann. Berlin: Suhrkamp 2010.

leblose Szene belebt“) benutzt. Das, was den Leser jedoch überzeugt, sofern er überzeugt worden ist, ist aber nicht das vor Augen Gestellte der jeweiligen Binnenerzählungen – Viereck, Kuppel, Uferlinie –, sondern die Orchestrierung mehrerer narrativer Stränge und Bildbereiche, die hinter der Intention, einen Wahrheitseffekt zu affizieren, verschwinden.

Eine Tendenz wird dabei erkennbar: Schon die schiefen Gleichnisse verlagern den Sachverhalt in kompliziertere und unverwandte Sinn- und Bildfelder: Eine Uferlinie zu einer bestimmten Tageszeit ist ein ephemeres natürliches Phänomen, die Kuppel ein Artefakt von längerer Dauer. Und es ist keineswegs ausgemacht, dass wir uns, „[w]enn wir geistesabwesend am Rand eines Sees stehen und sein Ufer betrachten“, durch einen Satz eines Künstlers aus unserer Kontemplation befreien lassen. Das flüchtige Naturschöne des schattigen Uferumrisses, das der Künstler erfasst, wird uns weniger durch eine prägnante begriffliche Beschreibung als durch die erzählerische Konstellation und die Ekphrase verdeutlicht. Die Anschaulichkeit der einzelnen Beispiele leidet unter dem ganzheitlichen Weltbild, das sie in ihrer Konstellation übermitteln sollen. Montessoris Aporien sind offenkundig: Sie verwendet literarische Mittel im Hinweis auf die Macht des künstlerischen Wissens gegen die polysemische Eigenheit des Literarisch-Ästhetischen. Sie wirkt mit einer manierierten Rhetorik gegen die Unklarheit, die zu viele Worte entstehen lassen. Sie arbeitet mit narrativen Möglichkeiten gegen die „ungenauen Erzählungen“. Die Hoffnung der naturwissenschaftlich orientierten Reformpädagogik, Ästhetik, Rhetorik und Narrativik in einer Weise zu nutzen, die für Klarheit (‘perspicuitas’) und Ordnung sorgt und dergestalt sprachlich beweist, wie Symbolisches, Imaginäres und Reales harmonisieren, scheitert, weil die rhetorischen Figuren und narrativen Möglichkeiten in ihrer ästhetischen Eigendynamik dem thetischen Inhalt widersprechen. Genau das, was die Methode verdrängt oder auszuschalten sucht, das Unklare und Verworrene, kehrt auf der Ebene ihrer Gestaltung wieder. Die effiziente Nutzung der freien Zeit nach wissenschaftlichen Prinzipien, die an Bacons apparativen Aufbruch ins Unbekannte und Descartes’ methodisches Denken erinnert, kippt in ihr Anderes um.²⁹⁷ Was in den kunstvoll wilden, wirren Texten der Romantik absichtlich erzeugt wird, Überschreitungen und Irritationen, entsteht hier unabsichtlich.²⁹⁸

Meine Leseweise ist zugegeben forciert. Gleichwohl vermittelt Montessoris Darstellungsweise den Eindruck einer verdrängten Kreativität, einer Lust am Fabulieren und Neuarrangieren, die konträr zum eigenen Wissenschaftsethos

297 Vgl. Abschn. 1.2.2 u. 1.2.3.

298 Vgl. Kap. 2.4.

steht.²⁹⁹ Sie bleibt nicht bei einem Beispiel, beim (Wort-)Material eines Gleichnisses stehen, sondern springt vielmehr von einer Episode in die nächste. Nachdem der Ausruf des Künstlers die „leblose Szene“ im Bewusstsein ‚animiert‘ und sie mit einer Metapher – des Künstlers Wort habe eine Wirkung auf die Szene, „als sei sie von einem Sonnenstrahl beleuchtet“ (125) – von zweifelhaftem epistemischen Wert beendet hat, schließt sich das angedeutete vierte und letzte Gleichnis an. Darin wird der Gedanke vom richtigen Zeichen oder Wort (Viereck, Worte des Architekten, Ausruf des Künstlers) variiert und in einen anderen, den ‚höchsten‘ Sinnbereich hineingetragen:

Ich vergleiche die Auswirkungen dieser ersten Lektionen mit den Eindrücken eines einsamen Wanderers, der heiter und glücklich im Schatten eines Wäldchens nachdenklich seiner Wege zieht, also seinen Gedanken freien Lauf läßt. Plötzlich ruft ihn das Glockengeläut einer nahen Kirche zu sich selbst zurück (125).

Was die vier Gleichnisse erzeugen, ist eine Verbindung zwischen einfachen geometrischen (Dreieck), komplexen kulturellen (Kuppel), ephemeren natürlichen (Uferlinie im Schatten) und transzendenten Phänomenen (Rückkehr zu sich, zur Kirche). Der eigene rationalistische Ansatz diffundiert in Montessoris Erziehungslehre über uneigentliche Rede, über Gleichnisse und Metaphern und narrative Isotopien in eine religiöse Offenbarungsgeschichte. Das naturwissenschaftlich Erkennbare und das Übernatürliche und Individuelle scheinen sich in freien Aktivitäten harmonisch zu vereinigen, was die Attraktivität dieser Pädagogik erhöht.³⁰⁰ Das erinnert an ganzheitlich-restaurative Tendenzen, wie wir sie später in Eichendorffs *Ahnung und Gegenwart* und Stifters *Nachsommer* beobachten werden, wo subjektive ästhetische Tätigkeit nur dann legitim erscheint, wenn sie mit religiöser Einkehr verbunden ist.³⁰¹

Im scharfen Kontrast zu der sanften, gesetzmäßigen Einfühlung in den Kosmos, die Montessori schildert, steht allerdings ihre eigene Erziehungspraxis. Sie wird nach den erwähnten Gleichnissen erörtert. Auf die „*Isolierung des Gegenstandes*“ (H. i. O.; 171) folgt die „*Exakte Ausführung*“ (H. i. O.) durch die Lehrerin, in deren Verlauf sie zunächst „selbst ein- oder zweimal die Übung“ (alle ebd.)

²⁹⁹ Als Movens hinter dem Ethos kann man wiederum mit Georg Devereux und Hans Blumenberg Angst (vor Chaos, dem Fluiden, dem Wandelbaren, nicht Messbaren) vermuten.

³⁰⁰ Helmut Heiland betrachtet Montessori „als naturwissenschaftlich ausgebildete Ärztin und als Mensch mit einer tiefen, aber nicht ausschließlich katholisch-christlichen Religiosität“; Heiland: *Montessori*, 9, und er verfolgt diese beiden Linien durch ihre Schriften und ihre Biographie.

³⁰¹ Vgl. Abschn. 2.4.5 u. 2.6.3.

absolviert. Das Kind, dem die Anweisung gegeben und die Requisiten in die Hand gelegt wurden, wird nun von der Lehrerin doppelt überwacht. Zum einen soll „ein in seine Arbeit vertieftes Kind nicht durch ein anderes gestört“ (169) werden, zum anderen muss (!) die Lehrerin, sobald „ein Material so benutzt wird, daß es seinen Zweck verfehlt, also keinen Gewinn für die Entwicklung des kindlichen Verstandes bringt, [...] seine Weiterbenutzung verhindern“ (171 f.). Zwei mögliche Fehlerquellen identifiziert Montessori: Einerseits gebe es Fehler, weil Kinder Materialien unwissentlich falsch anwendeten: „Sie [die Fehler] werden durch *guten Willen* mit Hilfe des sich von außen anbietenden Materials beseitigt“ (H. i. O.; 172). Andererseits könne das unartige Kind „infolge unsorgfältigen Unterrichts“ (ebd.) die Materialien durcheinanderbringen. Wird der „Block mit den Zylindern wie ein Kärren gezogen oder Häuser mit den farbigen Seidenspulen gebaut“ (172 f.), laufen „die Kinder auf den in eine Reihe gelegten Stangen“ (173), legen sie „sich einen Schnürrahmen wie eine Kette um den Hals“, so sei dies „[e]ine mißbräuchliche Benutzung“, die das Material „nutzlos“ mache: „Daraus ergibt sich eine Zersplitterung der Energie, Lärm: lauter Dinge, die das Kind von der Möglichkeit, sich zu konzentrieren, also von dem Ziel, besser zu werden und sich zu entwickeln, ablenken. Dann ist es, als würde eine physische Blutung den Lebenssaft zerrinnen lassen“. Hier müsse „die Lehrerin mit ihrer Autorität eingreifen, um der kleinen gefährdeten Seele beizustehen“ (alle Zitate ebd.). Die Fehlanwendung des Materials, seine Verschiebung in einen anderen Sinnkontext – also mithin genau das, was der Text rhetorisch und narrativ macht und was gemeinhin heute unter Kreativität rubriziert wird – ist den Kindern verboten.

Montessori setzt kindliche Freiheit folglich nicht mit der Ermöglichung einer kreativen Tätigkeit nach heutigen Begriffen gleich; eine Aktivität, die Fehlanwendungen und Rekombinationen einschließt.³⁰² Vielmehr meint „[d]er Begriff der Freiheit [...] die Befreiung des Lebens, das durch unzählige [...] Hindernisse unterdrückt wird“ (12 f.). Wir haben es nicht mit einem idealistischen Begriff von Freiheit zu tun, wie ihn der Erziehungsexperte Stifter verwendet. Es geht vielmehr um das Aktivieren biologischer Potenziale, die sich in spontaner Tätigkeit äußern sollen, auch wenn sie den herkömmlichen, familiären und kulturellen Bezügen des Kindes widersprechen: „Eine auf Freiheit gegründete Erziehungsmethode muß darauf abgestellt sein, dem Kind zu helfen, eben diese Freiheit zu erobern, und muß die Loslösung des Kindes von den Bindungen bezwecken, die seine spontanen Äußerungen einschränken“ (63 f.). Freiheit ist bei Montessori vitalistisch im „Sinn der ‚Befreiung‘ ihres [der

³⁰² Vgl. Abschn. 1.4.3.

Kinder] Lebens von Hindernissen [konzipiert], die ihre normale Entwicklung hemmen“ (71). Wer das Leben des Einzelnen durch Aufforderung und Ermöglichung von Tätigkeit zu stärken vermeint, kann konsequenterweise jede Form von Faulheit als lebensfeindlich anprangern: Die Befreiung des Kindes vollzieht sich durch gerichtete Selbsttätigkeit, durch eine Arbeit, die den „Servilismus“ ablegt, den Montessori als „nutzlose[] Vergeudung [!] des Lebens“ (66) bezeichnet:

Der Mensch, der aus sich heraus handelt, der seine Kraft für sein eigenes Tun einsetzt, wird Herr seiner selbst, erweitert seine Fähigkeiten und vervollkommenet sich. Die Menschen kommender Generationen werden stark sein, was so viel bedeutet wie unabhängig und frei (67).

Der biopolitische Gedanke, durch die Entfaltung des dem Einzelnen inhärenten Bauplans eine Stärkung des Kollektivs zu erreichen, ist keineswegs zeituntypisch. Er entspricht zum einen dem positivistischen Vitalismus, den Montessori intensiv studiert hatte und dessen eugenische und rassistische Ansichten sie teilte und propagierte.³⁰³ Zum anderen wird die Nähe zur französischen Lebensphilosophie, aber auch zur Fröbel-Pädagogik deutlich.³⁰⁴ Selbst ein Montessori ansonsten gewogener Pädagoge wie Michael Klein-Landeck kommt nicht umhin, ihre „organologische Terminologie [...] an Grenzen [stoßen zu sehen], wenn es um die Frage nach der Freiheit der Menschen geht“.³⁰⁵

Dieselbe Problematik wird auch dort deutlich, wo Montessori freie Arbeit und Kreativität beobachtet und narrativisiert – und damit gelange ich abschließend zur zweiten Kreativitätsszene, einer „Geschichte“, einer „Szene“, die sich wie „ein roter Faden durch das literarische Werk Maria Montessoris“ zieht.³⁰⁶

Als ich meine ersten Versuche unter Anwendung der Prinzipien und eines Teils des Materials, die mir vor vielen Jahren bei der Erziehung schwachsinniger

³⁰³ Seichter: *Der lange Schatten Maria Montessoris*, 6–19, 70–82.

³⁰⁴ Häufig wird der ‚élan vitale‘ als verwandtes Konzept ins Spiel gebracht, die Spontaneität des Kindes gilt dann als Ausdruck der von Henri Bergson so benannten Lebensschwungkraft. Und natürlich ist die Anschlussfähigkeit an faschistisches Denken zweifellos vorhanden. Die Gemeinschaft durch Förderung der Lebenskräfte des tätigen Einzelnen stärker werden zu lassen, ist ein Gedanke, den Montessori explizit äußert.

³⁰⁵ Michael Klein-Landeck: *Freie Arbeit bei Maria Montessori und Peter Petersen*. Berlin: Lit Verlag 1997, 16. Ein Zitat von Montessori zur Illustration des Aspekts: „Die Schule muß die freie Entfaltung der kindlichen Aktivität ermöglichen, damit dort die wissenschaftliche Pädagogik entsteht; dies ist die wesentliche Reform.“ Montessori: *Die Entdeckung des Kindes*, 2.

³⁰⁶ Heiland: *Montessori*, 44.

Kinder geholfen hatten, mit kleinen normalen Kindern von San Lorenzo durchführte, beobachtete ich ein etwa dreijähriges Mädchen, das tief versunken war in der Beschäftigung mit einem Einsatzzylinderblock, aus dem es die kleinen Holzzylinder herauszog und wieder an ihre Stelle steckte. Der Ausdruck des Mädchens zeugte von so intensiver Aufmerksamkeit, daß es für mich eine außerordentliche Offenbarung war. Die Kinder hatten bisher noch nicht eine solche auf einen Gegenstand fixierte Aufmerksamkeit gezeigt. Und da ich von der charakteristischen Unstetigkeit der Aufmerksamkeit des kleinen Kindes überzeugt war, die rastlos von einem Ding zum anderen wandert, wurde ich noch empfindlicher für dieses Phänomen. Zu Anfang beobachtete ich die Kleine, ohne sie zu stören[,] und begann zu zählen, wie oft sie die Übung wiederholte, aber dann[,] als ich sah, daß sie damit fortfuhr, nahm ich das Stühlchen, auf dem sie saß[,] und stellte Stühlchen und Mädchen auf den Tisch; die Kleine sammelte ihr Steckspiel auf, stellte den Holzblock auf die Armlehnen des kleinen Sessels, legte sich die Zylinder in den Schoß und fuhr mit ihrer Arbeit fort. Da forderte ich alle Kinder auf zu singen; sie sangen, aber das Mädchen fuhr unbehindert fort, seine Übung zu wiederholen, auch nachdem das kurze Lied beendet war. Ich hatte 44 Übungen gezählt; und als es endlich aufhörte, tat es dies unabhängig von den Anreizen der Umgebung, die es hätte stören können; und das Mädchen schaute zufrieden um sich, als erwachte es aus einem erholsamen Schlaf. – Mein unvergeßlicher Eindruck glich, glaube ich[,] dem, den man bei einer Entdeckung verspürt.³⁰⁷

Die Beschreibung ist äußerst dicht, nicht zuletzt, weil Objekt und Subjekt der Beobachtung intrikat verbunden sind. Montessori beobachtet die Arbeit mit den Materialien, die sie zuvor an behinderten Kindern getestet hatte, und sie entdeckt Neues. Ein kleines Mädchen verhält sich ungewöhnlich. Sie konzentriert sich auf einen Block, in den verschieden große Zylinder passen. Sie steckt die Zylinder in die passenden Einsätze, zieht sie wieder heraus, beginnt von vorn. Ebenso wie das Mädchen sich auf ungewohnte Weise konzentriert, konzentriert sich Montessori auf ein ungewöhnliches Kind – die „intensive[] Aufmerksamkeit“ wird intensiv beobachtet. Sodann wird Montessori aktiv. Sie modifiziert die Situation und stellt das isolierte Mädchen mit dem eiförmigen Spiel auf einen Tisch und lässt die anderen Kinder ein Lied singen. Die derart Herausgehobene fährt in ihrer „Arbeit“ fort, die sie wie im Traum erledigt. Montessori verstößt in der Szene gegen jene Regeln, die sie anderen (seien es Lehrerinnen, seien es Kinder) auferlegt, indem sie sich kreativ verhält und die Umgebung verändert. Sie greift in das Geschehen in einer Weise ein, die über Vorführung, Gabe und Wegnahme der Materialien hinausgeht und an die schriftliche, d. h. rhetorische und narrative Darstellung ihrer

³⁰⁷ Zit. nach ebd.

Methode erinnert. Eigentlich solle sich der Lehrer gedulden, „seine Stellung als *Beobachter* verstehen und *empfinden*“ (57), denn man wisse nicht,

welche Folgen eine unterdrückte *spontane Handlung* hat, wenn das Kind gerade erst zu handeln beginnt; vielleicht unterdrücken wir *das Leben selbst*. *Die Menschlichkeit*, die sich in ihrem geistigen Glanz im zarten und lieblichen Kindesalter offenbart wie die Sonne im Morgengrauen und die Blume beim ersten Sprießen der Knospen, sollte mit religiöser Verehrung *respektiert* werden. Eine erzieherische Maßnahme ist nur dann wirksam, wenn sie der vollen Entfaltung des Lebens *Hilfe leistet* (H. i. O.; 57 f.).

Die ‚Entdeckung‘ Montessoris, die sie mehrfach in ihren Schriften aufgreift, ist weniger ein erstaunliches Ereignis, sondern die kindliche Konkretisierung der Handlungsabfolge, die sich aus dem präskriptiven Umfeld (den Materialien wie den zu erwartenden Eingriffen der Erzieherinnen) zwingend ergibt. Es handelt sich nicht um die spontane Befreiung von Lebenskraft, die einen Zugewinn an Unabhängigkeit demonstriert, sondern um die individuelle Umsetzung der dominanten Anreize der Umwelt. Der aporetische Charakter dieser ‚Befreiung‘ ist offenkundig, wenngleich für Montessori problemlos: „Man kann nicht frei sein, wenn man nicht unabhängig ist; *deshalb müssen die aktiven Äußerungen von persönlicher Freiheit vom zartesten Kindesalter an gelenkt werden, um zur Unabhängigkeit zu führen*“ (H. d. V.; 64). Die Polarisierung der Aufmerksamkeit, das ‚Montessori-Phänomen‘, ist folglich keine explosiv eintretende Errungenschaft, keine plötzliche Intervention und Realisierung des naturgesetzlichen Bauplans und auch kein innovatives Moment der Entwicklung, sondern ein materiell angebahntes, narrativ und rhetorisch manipuliertes Geschehen, eine Konsequenz sowohl des apparativen Umfelds als auch der terminologischen Zwänge und ästhetischen Möglichkeiten. Montessoris Kreativitätsszenen gestatten den Kindern weit weniger Kreativität, als sie selbst verwendet, um sie zu ermöglichen, zu realisieren, zu modifizieren oder zu deuten. Das den Dingen gehorchende und in der mehrfachen Isolation verständlicherweise noch stärker konzentrierte Kind ist weit unfreier als die Erzieherin, die dramatisch mit den Regeln bricht und in der sprachlichen Gestaltung auf Kunstmittel und blumigen Ausdruck Rekurs nimmt. Dies bedeutet aber auch, dass die kontrollierte Kreativitätsszene der Montessori-Pädagogik nicht friktionsfrei ist. Die symbolischen, imaginären und realen Prozesse laufen weder störungsfrei parallel noch konvergieren sie harmonisch.

Wie sich in der Folge zeigen wird, ist dieses Zusammen- und Widerspiel – von wissenschaftlicher Intention und dem Wunsch der Regulierung des Ästhetischen einerseits, der Eigendynamik der Szenen und Narrative andererseits – ein Charakteristikum pädagogischer Kreativitätsszenen. Von Beginn an

findet man Dinge, die anstelle der Erzieherinnen und Erzieher handeln, selbst aber Sedimente imaginärer und symbolischer Prozesse sind. Sie sind, wie die freien Zeiten, in denen sie distribuiert werden, Produkte diverser und nicht nur wissenschaftlicher Bemühungen. Die Inszenierung frühkindlicher Kreativität in Palidano erweist sich vielmehr als Verdichtung von Praktiken und Personen, von Ansichten, Kategorien und Gegenständen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, geistes- und kulturgeschichtlicher Epochen. In die Kreativitätsszenen sind ebenso Aspekte aufklärerischen, romantischen und positivistischen Denkens eingegangen wie Elemente aus der Schul-, Früh- und Behindertenpädagogik. Sie verschlingen sich in den Räumen, aber auch in den Texten Montessoris in einer Weise, die den Zweifel an der Kohärenz frühpädagogischer Theorie und Praxis bestärkt. Freie Zeiten sind in der Entfaltung der Frühpädagogik(en) von Belang, weil sie als Nischen des Unvorhersehbaren und als begrenzte Möglichkeitsräume modelliert werden können, in denen die beobachteten Akteure handelnd theoretische Vorannahmen und didaktische Maßnahmen zu bestätigen scheinen. An Kreativitätsszenen lassen sich die Ambiguitäten und Widersprüche moderner Erziehung, die intrikate Verflechtung von Autonomie und Heteronomie, von Kreativität und Lenkung, von ästhetischer Gestaltung und epistemischer Absicht analysieren. In ihrer unkontrollierbaren Rhetorizität, Narrativität und Theatralität zeigen sie dort, wo Kulturtechniken ans Kind kommen, die Grenzen des szientistischen Zugriffs auf. Sie verwandeln sich in Kreativitäts-Szenen, die die Frage aufwerfen, wie sich tatsächlich spontane, kreative, freie Handlungen vollziehen bzw. in welcher kulturellen Form deren Darstellung gelingen kann oder so gelungen ist, dass die Möglichkeit kreativer Handlungen junger Durchschnittsmenschen wahrnehmbar wurde.

1.3.2 Itard und der melancholische ‚Wilde‘

Eine Anstalt wie die Montessoris ist eine Folge diverser moderner Bestrebungen, von denen ich einige zu drei herausragenden Individuen am Beginn der Moderne zurückgeführt habe: In der Frühen Neuzeit war die Erfindung bzw. Verfeinerung von Kulturtechniken untrennbar mit einer Zunahme individueller freier Zeiten verbunden, die Verzeitlichung der Kulturtechniken und die Verzeitlichung durch Kulturtechniken bedingten einander. Die Ideen, die Montaigne, Bacon und Descartes entwickelten, boten zugleich Lösungen für das Problem temporaler Autonomie und verleihen diesen Perioden heilsgeschichtliche Bedeutung. An den freien Zeiten der ‚Sattelzeit‘ und den Montessori'schen Kreativitätsszenen ist zudem deutlich geworden, welcher kulturelle, soziale und epistemische Aufwand betrieben wurde, um die

Lösungsstrategien massenkompatibel zu gestalten: Pädagogik, Philosophie und Anthropologie etablieren und verfeinern ihre Konzepte, Methoden zur Datenerhebung, -auswertung und -archivierung werden entworfen, überdies sind Ausdifferenzierungs- und Institutionalisierungsprozesse zu beobachten. In der Früh- und Sonderpädagogik wird die Beobachtung, Reflexion und Behandlung freier Individualzeiten weiter expandiert. Staatlich geförderte Institutionen wie Universitäten, Kindergärten oder Taubstummenschulen entstehen und ermöglichen freie Zeiten unter spezifischen architektonischen und apparativen Bedingungen. Der Problemkomplex, der sich um die temporäre Freiheit junger Individuen dreht, ist nicht nur Thema öffentlicher oder wissenschaftlicher Debatten oder von Romanen, sondern hat sich durch die Professionalisierung des Erzieherberufs und über die staatliche Verwaltung und durch private Initiativen zu einem Dispositiv verzeitlicht.³⁰⁸ Auch das didaktische Material, das Montessori für diese autonome Verzeitlichung qua kulturtechnischer Modifikation von Materialien nutzt, ist Resultat solcher sukzessiven Verfeinerung. Die Gegenstände, die zwischen kindlichen Verhaltenspotenzialen und kulturellem Bedingungsrahmen vermitteln, treten mit Montessori zwar in das Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Sie werden Fabrikware. Ihre Spuren lassen sich jedoch zu jenen Objekten zurückverfolgen, die Jean Itard am ‚sauvage de Aveyron‘ erprobte.³⁰⁹

Der französische Taubstummenarzt, Philanthrop und Anhänger des Sensualismus John Lockes und Étienne Bonnot de Condillacs (1714–1780) hatte versucht, einen kleinwüchsigen ‚Wolfsjungen‘³¹⁰ zu erziehen. Itard nannte

308 Die Idee des Dispositivs geht zurück auf Michel Foucault. Foucault versteht darunter „ein heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt“. Michel Foucault: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Übers. von Jutta Kranz u. a. Berlin: Merve 1978, 119. „Der spezielle Reiz eines dispositivanalytischen Forschungsansatzes für eine interdisziplinäre Forschungsgemeinschaft zeigt sich in seiner Idee der Verschränktheit des Sprachlichen mit dem Gegenständlichen.“ Joannah Caborn, Britta Hoffarth u. Lukasz Kumiega: Einführung: Zum Potenzial des Foucaultschen Dispositivkonzepts. In: dies. (Hg.): *Verortungen des Dispositiv-Begriffs: Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*. Wiesbaden: Springer 2013, hier 7–17, 12.

309 Vgl. zum Folgenden Pethes: *Zöglinge der Natur*, 81–97 sowie Thierry Gineste: *Le Lion de Florence. Sur l'imaginaire des Fondateurs de la psychiatrie, Pinel (1745–1826) et Itard (1774–1838)*. Paris: Albin 2004.

310 „Un enfant de onze ou douze ans, que l'on avait entrevu quelques années auparavant dans les bois de la Caune, entièrement nu, cherchant des glands et des racines dont il faisait sa nourriture, fut dans les mêmes lieux, et vers la fin de l'an VII, rencontré par trois chasseurs qui s'en saisirent au moment où il grimpait sur un arbre pour se soustraire à leurs

ihn Victor. Er berichtet: Jäger hatten den Buben 1799 in der Nähe des Dorfes Saint-Sernin-sur-Rance im Departement Aveyron auf einen Baum getrieben und gefangen. Er wurde in die Obhut einer Witwe übergeben, flüchtete aber nach einer Woche. Im Winter hatte sich der Knabe aus eigenem Antrieb dann einem anderen Haus genähert und wurde neuerlich festgesetzt, überwacht und ernährt. Der Junge blieb jedoch unstet und versuchte zu entkommen. Auf Verlangen des Innenministers Lucien Bonaparte (1775–1840) brachte man den Buben im August 1800 nach Paris: Bonaparte habe sich von dem Fall Aufklärung über die moralische Natur des Menschen versprochen. Jedoch wurde die allgemeine Erwartung enttäuscht, das Kind werde sich allein durch den Kontakt mit Mensch und Wissenschaft in ein vollwertiges Mitglied der Zivilisation verwandeln. Allerdings hätten selbst optimistischere Beobachter zu Beginn des Unterfangens Zweifel haben müssen, denn der Anblick des Jungen war desolat:

[U]n enfant d'une malpropreté dégoûtante, affecté de mouvements spasmodiques et souvent convulsifs, se balançant sans relâche comme certains animaux de la ménagerie, mordant et égratignant ceux qui le contrariaient [...]; enfin, indifférent à tout et ne donnant de l'attention à rien.³¹¹

Man kann aus Itards Beschreibung Philippe Pinels (1746–1826) Diagnose herauslesen. Der bekannte Psychiater, Leiter der Anstalt von Bicêtre und Gründer der Salpêtrière, untersuchte den Geisteszustand des Knaben und trug seine Beobachtungen am 29. November 1800 und im Mai 1801 vor der Société des Observateurs de l'homme vor.³¹² Er urteilte, dass es sich bei Victor um

poursuites.“ [„Ein elf- oder zwölfjähriger Junge, den man einige Jahre zuvor in den Wäldern von La Caune gesehen hatte, wie er völlig nackt nach Eicheln und Wurzeln suchte, von denen er sich ernährte, wurde an denselben Orten und gegen Ende des Jahres VII von drei Jägern angetroffen, die ihn in dem Moment ergriffen, als er auf einen Baum kletterte, um sich ihren Nachstellungen zu entziehen.“ Meine Übers., PCP] Jean Marc Gaspard Itard: *Rapports et Mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutité*. Hg. und mit einem Vorwort versehen von Désiré Magloire Bourneville. Paris: Alcan 1894, 5.

³¹¹ [„(E)in Kind von ekelhafter Unreinlichkeit, mit spastischen und oft krampfhaften Bewegungen, das sich wie manche Tiere in der Menagerie unablässig hin und her bewegte, die Leute biss und kratzte, die es ärgerten (...); schließlich war es allem gegenüber gleichgültig und schenkte nichts Beachtung.“] Ebd. 6 f.; die Zitate im Fließtext stammen von nun an aus dieser Ausgabe, die Übersetzungen von mir. Kürzere Zitate werden im Fließtext übersetzt, längere Zitate in den Anmerkungen.

³¹² Hierzu Gineste: *Le Lion de Florence*, 27 f. Die Société berief eine aus fünf Mitgliedern – Cuvier, Degérando, Jauffret, Pinel, Sicard – bestehende Kommission, in der zwei Gutachten über den Geisteszustand des Knaben entwickelt wurden. Das andere Gutachten stammte von Abbé Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742–1822), dem Vorgänger Itards als

einen irreparablen „Idioten“ handle, dessen „Idiotismus“ drei mögliche Gründe habe: entweder Schmerzen und Ängste der Mutter während Schwangerschaft bzw. Geburt oder Ungezieferbefall während der Kindheit oder Probleme bei der Zahnbildung.³¹³ Das Schicksal des jungen Menschen schien der menschlichen Einflussphäre für immer entzogen.

An diesem Punkt betritt Jean Itard den Schauplatz des Geschehens, indem er Pinel heftig widerspricht [...]. Itard nimmt das Kind kurze Zeit nach Pinels vernichtendem Bericht für sechs Jahre in seinen Haushalt auf und führt an ihm eines der längsten systematischen Erziehungsexperimente überhaupt durch.³¹⁴

Die hierüber 1801 und 1806 verfassten Berichte, *Rapport* und *Mémoires sur Victor de l'Aveyron*, sind einzigartige Zeugnisse. Bereits der *Rapport* „machte ihn [Itard] in ganz Europa berühmt“.³¹⁵ Itards Einleitung in den *Rapport* legt konzise die Besonderheit des Experiments dar, das sich sowohl von der Rousseau'schen Idee des ‚edlen Wilden‘ als auch von der naturgeschichtlichen Forschung Linnés distanziert, in dessen *Systema Naturae* (ab 1735) der ‚wilde Mensch‘ (‚sapiens ferus‘) eine eigene Unterklasse bildet.³¹⁶ Itard will durch die methodische Umsetzung sensualistischer Begriffe beweisen, dass der Mensch weder von Natur aus gut ist, noch über ‚eingebildete Ideen‘ verfügt, wohl aber der physischen und moralischen Bildung bedarf.³¹⁷ Mit den

Leiter des Institut national de jeunes sourds de Paris, das in der Rue Saint-Jacques, in der Nähe des im Bericht auch erwähnten Jardin du Luxembourg gelegen ist. Die Meinungen teilen sich zwischen der Diagnose unheilbarer Idiotie (Pinel) und fehlender, aber möglicherweise nachzutragender Erziehung (Sicard), zwischen Internierung und Therapie auf.

313 Philipp Pinel: *Rapport fait à la Société des Observateurs de l'Homme sur l'enfant connu sous le nom de Sauvage de l'Aveyron* [1801]. In: Jean Copans u. Jean Jamin (Hg.): *Aux Origines de l'anthropologie française: Les Mémoires de la Société des Observateurs de l'Homme en l'an VIII*. Paris: Le Sycomore 1978, 113.

314 Pethes: *Zöglinge der Natur*, 83.

315 Jakob Lutz: Einleitung. In: Jean Itard: *Victor, das Wildkind von Aveyron*. Zürich u. Stuttgart: Rotapfel 1965, 5–13, hier 8.

316 Itards erste Fußnote gilt Linné: „Linné en [die Zahl der ‚wilden‘ Menschen] fait monter le nombre jusqu'à 10 et les représente comme formant une variété de l'espèce humaine. (Système de la nature).“ [„Linné hat ihre (die Zahl der ‚wilden‘ Menschen) bis auf 10 steigen lassen und sie wie eine Abweichung der menschlichen Art präsentiert.“ Meine Übers., PCP] Itard: *Rapports et Mémoires*, 2. Linnés Aufzählung der ‚wilden Menschen‘ umfasst zwar nur 9 Typen, und das ab der 12. Auflage (1766), aber der taxonomische Spalt zwischen den ‚homini feris‘ und den anderen Menschentypen ist unüberbrückbar. Vgl. hierzu Pethes: *Zöglinge der Natur*, 83.

317 Itard nimmt Bezug auf Etienne Bonnot de Condillacs: *Essai sur l'origine des connaissances humaines. Ouvrage où l'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement*

sensorischen, intellektuellen und sozialen Verbesserungen, die Itard im Laufe der Erziehung des Knaben zu erreichen sucht, glaubt er zeigen zu können, „wie sehr der Mensch auf Erziehung und Sozialisation angewiesen ist“.³¹⁸ Sowohl das starre System Linné'scher Naturgeschichte, die Rousseau'sche Vorstellung edler Natur als auch die rationalistische Idee eingeborener Ideen hielten den Erkenntnissen moderner – d. h. experimenteller und erfahrungsgesättigter – Wissenschaft nicht stand. Itards Erkenntnisse entspringen einem neun oder zehn Monate dauernden Experiment. Während des Zeitraums versucht Itard, einen Erziehungsplan penibel umzusetzen, der fünf zuvor festgelegte Ziele beinhaltet: erstens die Integration in das soziale Leben – auf eine Weise, die Victors bisheriges Leben berücksichtigt; zweitens das Erwecken von Victors Sensibilität durch Reizmittel und „vives affections de l'âme“ [„starke Gefühlsregungen“] (12); drittens die Erweiterung der gedanklichen Sphäre des Knaben, „en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants“ [„indem man ihm neue Bedürfnisse verschafft und seine Beziehungen zu den umgebenden Wesen vermehrt“] (ebd.);³¹⁹ viertens das Erlernen der Sprache sowie fünftens der Umgang mit Bedarfsgegenständen, woraus der Kontakt mit Unterrichtsgegenständen entspringen solle. Der soziale und sensorische Unterricht soll den natürlichen, in jedem Kinde

humain. Amsterdam: Mortier 1746. In Condillacs Philosophie realisiert sich der Zugang zu komplexen Ideen und zur Sprache über die Ausbildung der Sinne: Je feiner ein einzelner Sinn ausgebildet ist, desto differenzierter sind die Urteile, die der durch die Sinne belieferte Verstand bildet. „§. 5. Les sensations & les opérations de l'Ame sont donc les Matériaux de toutes nos connoissances: Matériaux que la réflexion met en œuvre, en cherchant, par des combinaisons, les rapports qu'ils renferment. Mais tout le succès dépend des circonstances par où l'on passe. Les plus favorables sont celles qui nous offrent en plus grand nombre des objets propres à exercer notre réflexion“ [„§ 5. Die Empfindungen und Vorgänge der Seele sind also das Material aller unserer Erkenntnisse: Material, das die Reflexion verwendet, indem sie durch Kombinationen die Beziehungen sucht, die sie enthalten. Aber der ganze Erfolg hängt von den Umständen ab, die man durchläuft. Die günstigsten sind diejenigen, die uns eine größere Anzahl von Objekten bieten, die geeignet sind, unser Denken zu betätigen“, meine Übers., PCP] (ebd. 3 f.). Itard geht es darum, die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken, denn es ist die Aufmerksamkeit („attention“), durch die nach Condillac der Unterschied zwischen externer Affizierung und interner seelischer Aktivität aufgehoben werden kann, da sich die aufmerksame Seele auf die Quelle der Empfindungen richtet, sich konzentriert und sich später an die Erfahrungen erinnern wird und im Vergleich der gemachten Erfahrungen zu urteilen lernt. Erinnerung („reminiscence“) und Urteilsvermögen sind Folgen einer geschulten Wahrnehmung.

318 Pethes: *Zöglinge der Natur*, 84.

319 Der Bericht ist achronisch, handelt Punkt für Punkt ab. Dabei wird die gewählte Methode nicht immer realisiert: Im fünften Punkt verläuft der Weg umgekehrt von den Unterrichts- zu den Alltagsgegenständen.

angelegten, bei Victor aber retardierten bzw. distinkt fortgeschrittenen Entwicklungsprozess einlösen.

Von Locke und Condillac inspiriert, geht Itard die sensualistische ‚Reparatur‘ Victors an. Er testet die Leistungsfähigkeit der einzelnen Sinneskanäle und trainiert sie, um den Knaben durch die Pforten der Wahrnehmung zu komplexeren, zusammengesetzten Vorstellungen zu leiten. Das Vermögen, Wärme oder Kälte zu empfinden, sei bei Victor kaum ausgebildet gewesen. Er habe im Winter stundenlang halbnackt auf feuchtem Boden sitzen oder glühende Kohlen aus der Esse ziehen können. Itard stimuliert Victors Empfindlichkeit, indem er ihn dick anziehen, ihn in geheizten Räumen schlafen und sich aufhalten lässt und ihm ferner bei seinem täglichen zwei- bis dreistündigen Bad „à une très haute température“ [„bei sehr hoher Temperatur“] (17) heiße Kopfduschen verabreicht. Danach habe der Knabe angefangen, die Temperatur des Badewassers mit der Hand zu messen, eine Vorsichtsmaßnahme, die Itard als Erfolg wertet (18). Der Geruchssinn des ‚Wilden‘ sei einerseits zwar stark ausgeprägt gewesen, aber zwischen Geruch, Atmung und Gesichtssinn habe anfangs „aucune de ces rapports sympathiques [existiert] qui font partie constituante de la sensibilité de nos sens“ [„keine dieser sympathischen Verbindungen (existiert), die ein grundlegender Teil unseres sinnlichen Empfindungsvermögens ausmachen“] (17). Selbst die mehrfache direkte Injektion von Schnupftabak in die Nase habe kein Niesen erzeugt. Nach drei Monaten evoziert dagegen die kleinste Irritation der Nase starke Reaktionen, was Itard auf die gleichmäßige Entwicklung der Sinne und deren verbessertes Zusammenspiel zurückführt (20). Auch Victors Gaumen habe sich verfeinert, während Gehör und Sehen nicht hätten verbessert werden können. Obgleich Victor von Beginn an das Knacken von Nüssen aus großer Entfernung zu hören vermochte, schenkte er dem Abfeuern einer Pistole in der Nähe des Ohrs kaum Aufmerksamkeit (17). Itard erklärt den abweichenden Erfolg durch die Form der Stimulation, die bei Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn äußerlich sei, wohingegen Gehör und Gesichtssinn einer inneren Erziehung bedürften (21). Nachgerade das akustische Vermögen zu schulen stellt sich als eminent schwieriges Unterfangen heraus.

Nicolas Pethes ist (auch hier) zuzustimmen, dass „Itards Versuche letztlich dasjenige *herstellen*, was sie vorgeblich nur *analysieren*: die Natur des Menschen“. ³²⁰ Die Vorstellung, der Eingang in die Zivilisation und die Entwicklung der Intelligenz gingen aus einer je individuellen sowohl im Einzelsinn zu realisierenden als auch letztlich harmonischen Gesamtsensibilisierung hervor,

320 H. i. O.; Pethes: *Zöglinge der Natur*, 86.

führt dazu, dass Itard, sobald er in der Sinnesschulung nicht vorankommt, dies auf vorherige äußere Einflüsse zurückführt, die die Ausbildung des jeweiligen Sinns zum angemessenen Zeitpunkt verhindert hätten, was eine retrograde Orchestrierung erschwert, wenn nicht gar unwahrscheinlich wirken lässt.³²¹ Doch die Herstellung der Menschennatur ist kein Unternehmen ab ovo, da Itard auf zentrale Bedürfnisse und Verhaltensweisen reagiert, die er während der ersten Tage an Victor beobachtet. Zum einen nutzt Itard den Raum des tagtäglichen Miteinanders, sein eigenes Appartement, das zum Komplex der Taubstummenanstalt in der Rue Saint-Jacques gehört, den gemeinsamen Garten, die ländliche Pariser Umgebung, um das geplante sensualistische Experiment durchzuführen und Victor in die Gesellschaft zu integrieren, indem er dessen Natur experimentell und nach sensualistischen Vorgaben erzeugt.³²² Zum anderen nimmt er sich Zeit, Victors Verhalten zu beobachten, wobei er entweder in Sichtweite des Knaben verweilt oder sich zurückzieht. Die derart beobachtete ‚Natur‘ hat gleichwohl eine Patina kultureller Vorstellungen und Vorurteile. So vergleicht Itard Victors Verhalten mit dem von „certains sauvages de pays chauds“ [„einigen Wilden der heißen Länder“]. Was diese am liebsten machten – „dormir, manger, ne rien faire et courir les champs“ [„schlafen, essen, nichts tun und über die Felder laufen“] (beide Zitate 13) – bevorzuge auch Victor. Auf solche Aspekte ‚wilden Lebens‘ (Schlaf- und Speisebedürfnis, Bewegungsdrang und Indolenz) geht Itard in der Folge ein, indem er Victor ausgewählte Speisen zubereiten lässt, ihm regelmäßige Schlafenszeiten ermöglicht, mit dem Buben ausgedehnte Spaziergänge unternimmt und moralische Nachsicht walten lässt.

Die kulturelle Überformung in der Interpretation von Victors Verhalten geht allerdings über die Aktivierung von Stereotypen hinaus. Itard vermag eine breite Skala an Expressivität zu beobachten und auszudeuten. Oftmals habe das Kind große Glücksgefühle gehabt, manchmal jedoch „une espèce de rage frénétique“ [„eine Art frenetische Wut“] (14) gezeigt. Itard beschreibt

321 Es ist die durch das Umfeld bedingte abweichende Entwicklung der Sinne, die Itard irreparabel erscheint. Insbesondere die Stummheit Victors gilt ihm als „incurable“. Itard: *Rapports et Mémoires*, 92.

322 Itards Experiment ist „ein Verfahren, das in einer Verschmelzung von performativen und repräsentativen Verfahren Kenntnisse hervorbringt – und zwar Kenntnisse, die sich einer bestimmten provozierten Erfahrung verdanken“. Michael Gamper: Einleitung. In: ders. (Hg.): *Experiment und Literatur. Themen, Methoden, Theorien*, 9–14, hier 11. Es vereinen sich hier „definierte Voraussetzunge[n] [Condillac], künstliche[r] Eingriff [Gestaltung der Umgebung] und empirisch-performative[r] Ablauf [Auswahl der Apparate, Skript des Versuchsablaufs], an [die] sich Verfahren der Aufzeichnung, der interpretativen Ausdeutung und der kommunikativen Distribution anschließen“ (ebd.).

die rasende Freude, mit der Victor eines Morgens aufwacht, aus dem Hause rennt, um sich im frisch gefallenem Schnee zu wälzen, und diesen zu essen beginnt. Im Kontrast zu solchen Phasen manischer Emotionalität stehen Momente, in denen sich Victor unbeobachtet fühlt. Es ist die Gouvernante, die Itard berichtet, dass Victor in klaren Nächten aufwache und dann zum Fenster wandle:

Il restait là, selon le rapport de sa gouvernante, pendant une partie de la nuit, debout, immobile, le col tendu, les yeux fixés vers les campagnes éclairées par la lune, et livré à *une sorte d'extase contemplative*, dont le silence et l'immobilité n'étaient interrompus que par une inspiration très élevée, qui revenait à de longs intervalles et qu'accompagnait presque toujours un petit son plaintif (H. d. V.; 15).³²³

Auch habe es der Junge vorgezogen, erst in den Garten zu gehen, wenn strenges Wetter die anderen Kinder ins Haus getrieben habe. Dann laufe er hinaus und setze sich nach einigen Runden durch den Garten an den Rand eines Bassins:

Je [Itard] me suis souvent arrêté, pendant des heures entières, et avec un *plaisir indicible*, à l'examiner dans cette situation; à voir comme tous ces mouvements spasmodiques et ce balancement continu de tout son corps diminuaient, s'apaisaient par degrés, pour faire place à une attitude plus tranquille; et comme insensiblement sa figure insignifiante ou grimacière prenait un caractère bien prononcé de tristesse ou de *rêverie mélancolique*, à mesure que ses yeux s'attachaient fixement sur la surface de l'eau, et qu'il y jetait lui-même de temps en temps quelques débris de feuilles desséchées (H. d. V.; 14).³²⁴

323 „Er stand dort, wie seine Haushälterin berichtete, einen Teil der Nacht unbeweglich, mit gestrecktem Kragen, starrte auf die vom Mond beleuchtete Landschaft und verfiel in *eine Art kontemplative Ekstase*, deren Stille und Unbeweglichkeit nur durch eine starke Eingebung unterbrochen wurde, die in langen Abständen wiederkehrte und fast immer von einem kleinen klagenden Ton begleitet wurde.“ (H. d. V.)

324 „Ich [Itard] verweilte oft stundenlang und mit *unaussprechlichem Vergnügen*, um ihn in dieser Situation zu beobachten; um zu sehen, wie all diese krampfhaften Bewegungen und das ständige Wippen seines ganzen Körpers abnahmen, sich allmählich beruhigten und einer ruhigeren Haltung Platz machten; und wie sein unscheinbares oder grimmiges Antlitz allmählich einen ausgeprägten Charakter von Traurigkeit oder *mélancholischer Träumerei* annahm, je mehr seine Augen auf die Wasseroberfläche gerichtet waren und er selbst von Zeit zu Zeit einige vertrocknete Blattreste hineinwarf“ (H. d. V.). Montessori, die große Beobachterin kindlicher Aufmerksamkeit und Freundin der Polarisation, wird gerade diese Stelle zitieren und die Worte „ganze Stunden“ kursivieren. Montessori: *Entdeckung des Kindes*, 74 f. Dabei entgeht ihr, dass die Polarisation eine doppelte – die des Kindes und die des wissenschaftlichen Beobachters – ist, deren Differenzen in den konkreten oder impliziten Zuschreibungen liegen, auf die ich im Fließtext noch

Itard deutet an, dass es den Meinungen der Metaphysiker zuwiderliefe, den Wesenszug der Melancholie, wie hier geschehen, bei einem ‚Wilden‘ zu finden (14 f.).

Es handelt sich um eine weitere Kreativitätsszene. In ihr treten Begriffe und Effekte (wiederholter stundenlanger) freier Zeiten (Melancholie, Indolenz, Vergnügen), die Imagination auf Seiten des Beobachters und Beobachteten und der reale Ort in Konstellation. Itard greift auf ein bei Bacon oft verwendetes Konzept zurück. Die Melancholie gilt seit der Frühen Neuzeit als Krankheit und Eigenschaft des genialen poetischen, philosophischen und politischen Menschen.³²⁵ Und es ist die von Raymond Klibansky, Erwin Panofsky und Fritz Saxl analysierte zwiespältige Semantik der ‚melaina cholé‘, der schwarzen Galle, die Itard evoziert, während er den sich beruhigenden und von inneren wie äußeren Reizen befreienden Victor beschreibt: Sowohl die manischen Grimassen und Handlungen als auch die kontemplative Ekstase des Knaben lassen sich humoralpathologisch zuordnen und als saturnische Anlage zum spekulativen Rückzug beschreiben.³²⁶ Itard ent-wildert dabei jedoch im gleichen

genauer eingehen werde. Montessori beobachtet, was sie beobachten will, eine genaue Beobachtung, die jedoch weniger das Kind als den Forscher Itard betrifft.

325 Raymond Klibansky, Erwin Panofsky u. Fritz Saxl: *Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und der Kunst* [1964]. Übers. von Christa Buschendorf. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990, 110–125. Die Temperamentenlehre diene in der Antike nicht nur der Beschreibung pathologischer Verhältnisse, sondern auch der charakterologischen Einschätzung des einzelnen Menschen. Hernach brachte „[d]ie im 15. Jahrhundert vollzogene Verschmelzung der Gestalten ‚Melancholie‘ und ‚Tristesse‘ [...] nicht nur einen Wandel der Melancholievorstellung mit sich, sondern hatte auch umgekehrt eine grüblerische Vertiefung und quasi-pathologische Verschärfung der Trauervorstellung im Gefolge. Das Ergebnis dieser wechselseitigen Durchdringung konnte nur ein eigentümlich komplexer, affektiver Seelenzustand sein, in dem sich das transitorische Gefühl der bloßen ‚Trauer‘ mit dem Brüten in Abgeschiedenheit und der an Krankheit grenzenden Düsternis der Melancholie vereinte“ (ebd. 339). Bis zum 18. Jahrhundert koppelt sich diese Veränderung an die Überzeugung, dass die Melancholie das Temperament des Genies sei (351 f.).

326 Im Florentiner Neuplatonismus wird der zwiespältige melancholische Zustand nobilitiert. Das manische Glück des Schaffenden und die Trauer desjenigen, der die Endlichkeit der Dinge sieht, vereinen sich etwa bei Petrarca (1304–1374), denn „derselbe Dichter [Petrarca], der so jubelnd seine poetischen Ekstasen verkündet, hat auch jene Zustände leerer Depression und dumpfer Zerknirschung gekannt [...] und eine Schwermut, die ihn von den Menschen in die Einsamkeit und aus der Einsamkeit wieder zu den Menschen trieb“ (ebd. 359). Auch der Humanist und Arzt Marsilio Ficino kennt den Wesenszug der schwarzen Galle, die das Denken nötige, „forschend ins Zentrum seiner Gegenstände einzudringen, weil die schwarze Galle selbst dem Zentrum der Erde verwandt ist. Ebenso erhebt sie das Denken zum Verständnis des Höchsten, weil sie dem Höchsten unseres Planeten entspricht“ (374). Sowohl manische Unbändigkeit als auch dumpfes Brüten und

Zug Victor, indem er ihn zum Philosophen macht, wie er die Melancholie ent-sublimiert und sie ungezielt, selbstbezüglich, zerstreut, statuarisch darstellt. Im Einklang mit dem preußisch-bayrischen Akademiker Zimmermann und weiten Teilen der Aufklärung wird Melancholie als pathologische Traurigkeit signifiziert, die der Rückzug aus Normalität, Geselligkeit und Tätigkeit mit sich bringt: eine indolente Träumerei, gewiss; mit bewundernswerten Resultaten, womöglich; bedenklich, in jedem Fall.³²⁷

Ferner ist die reziproke Verhaltenszuschreibung bzw. das Zusammenspiel von Geste und Semantik zu beachten,³²⁸ die unmittelbar mit Itards Bezeichnung der Melancholie als philosophischer Haltung einhergeht. Die Beschreibung, die das Ausbleiben von Victors Handlungen, die apathische Traurigkeit des Kindes, die zunehmende kontemplative Sammlung des Knaben notiert, ist eine zur Kreativitäts-Szene tendierende Kreativitätsszene insofern, als sich hier die findende, beobachtende und erzählende Instanz – in der Inszenierung des Vorfindens und der Imagination des Vorgefundenen, in der Unmittelbarkeit der eigenen Wahrnehmung, der lückenlosen Beschreibung und scheinbar treffenden Deutung – am von ihr Abgespaltenen ‚erzeugt‘. Schon zu Beginn von Itards Bericht kritisiert der Arzt metaphysische und naturgeschichtliche Spekulationen.³²⁹ Durch die Projektion einer quasi philosophischen Kontemplation auf Victor legitimiert sich die eigene forschende Tätigkeit ex negativo am Beispiel Victors, denn Itards Beobachtung ist eben kein

ekstatische Kontemplation, sowohl die Flucht vor dem Menschen als auch die Flucht vor der Einsamkeit zu den Menschen, sowohl die Liebe zur Nacht als auch die milde Trauer treffen in Victors Fall zu, weshalb Itard sein Brüten, humoralpathologisch korrekt, als metaphysische Spekulation (vgl. hierzu 390) interpretiert.

327 Vgl. die erwähnten Studien von Schings: *Melancholie und Aufklärung* und Lepenies: *Melancholie und Gesellschaft* sowie das Kapitel *Kritik der Melancholie und Melancholie der Kritik* in Hartmut Böhme: *Natur und Subjekt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988, 256–273, der den Übergang vom ‚ingeniösen‘ zum ‚neurotischen‘ Melancholiker in der Zeit um 1800 verortet. Zimmermann, der von den Mitgliedern der Société gelesen wurde, empfiehlt daher den Ausgleich zwischen Phasen des Rückzugs und der Geselligkeit: Zimmermann: *Über die Einsamkeit*, Bd. 4, 323.

328 Dieses Moment ist auch für Schreibszenen zentral (vgl. hierzu Abschn. 1.4.2).

329 Worum es Itard in seinem ersten, von der Société geforderten Bericht auch geht, ist es, seinen eigenen Habitus von dem des Naturforschers des 18. Jahrhunderts zu unterscheiden. Er kritisiert an den Vorgängern deren „Manie der Erklärungen“, „Unsicherheit der Hypothesen“ und „ausschließliche Arbeit im Studienzimmer“; vgl. Itard: *Rapports et Mémoires*, 2. Itard steht damit auf der Schwelle von der Naturgeschichte zu den Naturwissenschaften, vgl. Pethes: *Zöglinge der Natur*, 83; Wolf Lepenies: *Das Ende der Naturgeschichte: Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts*. München: Hanser 1976; Foucault: *Die Ordnung der Dinge*, 180–189, 207–210.

passives Erleiden von Stimuli, keine apathische Suche nach dem Selbst, keine gegenstandslose Betrachtung. Es handelt sich vielmehr um das Phantasma der fugenlosen Weiterleitung und Registrierung des Gesehenen in Schrift, der Transformation von Objektwahrnehmung in intersubjektiv teilbares Wissen. Itard nimmt der Melancholie als metaphysischer Eigenheit den Zauber, indem er ihre fehlende Substanz mit dem pragmatischen, gegenstandsbezogenen Zug moderner wissenschaftlicher Methoden verrechnet.³³⁰ Victor's Selbstrückzug zu beobachten, bereitet dem industriösen Arzt und naturwissenschaftlich geschulten Observator folglich auch deshalb „unaussprechliches Vergnügen“, weil sich hier zwei Wahrnehmungsmodi und Habitus differenzieren und werten lassen. Das ‚wilde‘, ‚spekulierende‘, ‚müßiggängerische‘ und ‚kontemplative‘ Kind dient als Projektionsfläche des zivilisierten, rationalen, modernen Blicks einer reifen Forschung, die der Gefahr der eigenen Sinn- und Objektlosigkeit zu entgehen scheint, indem sie sie an das Beobachtete distribuiert.³³¹

Es ist offenkundig, dass Itards Text klare Grenzen zwischen Objekt und Subjekt, zwischen Faulenzen und Methode, Nichtstun und Tätigkeit, Philosophie und Wissenschaft errichten möchte. Seine Konstruktion dessen, was spekulative Kreativität ersetzt, nämlich eine methodenbasierte Wissensgewinnung, setzt eine dehnbare freie Zeit des Beobachters wie des Beobachteten voraus. Am Beispiel der Berliner Universitätsdebatte habe ich zuvor deutlich gemacht, dass sich die Legitimation der freien Zeit moderner Wissenschaft tradierter Semantiken bedient. Während Humboldt und Schleiermacher die Muße als Privileg akademischen Arbeitens konservieren möchten, distanziert sich Itard von Muße, Müßiggang oder Melancholie als Bedingungen und Effekten traditioneller Erkenntnisvorgänge. Er kommt, wie Fichte, jedoch nicht

330 Vgl. Blumenbergs präzise Bilanz dieser Differenzierung: „Aus der Melancholie über die Unerreichbarkeit der transzendenten Vorbehalte der Gottheit wird die entschlossene Konkurrenz der immanenten Wissenschaftsidee hervorgehen, der sich die Unendlichkeit der Natur als das unausschöpfbare Feld theoretischer Zuwendung erschließt“. Blumenberg: *Neugierde*, 136.

331 Das erinnert an Montessori: In der Narration der institutionell distribuierten freien Zeiten werden objektlose Kontemplation und objektgebundene Beobachtung implizit und explizit bewertet. Mit der Melancholietheorie Sigmund Freuds könnte man sagen, dass das wissenschaftliche Forschersubjekt der Neuzeit zu wissen glaubt, worum es trauert: die verlorene Kindheit, die einstige Einheit mit der Natur, die Fähigkeit zur Spekulation, deren Verlust das von ihm beobachtete melancholische Subjekt nicht benennen kann, wobei die Projektion auf das Objekt aber auch zeigt, dass der Verlust nur in der Differenz zwischen dem Erkennen am Anderen und im eigenen Bewusstsein deutlich wird – anders gesagt, der Aufbau des modernen Habitus kaschiert, dass es sich um einen eigenen Verlust handelt, der damit zutiefst und tatsächlich und unrettbar melancholisch ist. Vgl. Böhme: *Natur und Subjekt*, 256–273.

ohne Nennung und Bewertung dieser Formen aus, von denen er seine eigene industriöse Tätigkeit ableitet.³³² Neben diesem Zwang zur semantischen Differenzierung sind administrative Voraussetzungen zu erwähnen, die das stundenlange und wiederholte Beobachtungs-„Vergnügen“ garantieren: Itard musste zunächst um die Erlaubnis des Innenministers bitten, den Jungen in Obhut zu nehmen. Mit der Billigung ging eine monatliche Leibrente von 150 Franc für Victor einher. Itard musste überdies Orte haben, an denen er beobachten, Spielräume anpassen konnte. Sie standen dem Leiter der Taubstummenanstalt, die er vom Abbé Sicard übernommen hatte, zur Verfügung. Es ist folglich eine spezifische soziale Konstellation, die die Zeit gibt und den Raum öffnet, sich von der Gesellschaft zu befreien, um zu ihr zu erziehen. Die wissenschaftliche Neugier, die Erkenntnisse durch methodisches Vorgehen in Aussicht stellt, wird staatlich gefördert und infrastrukturell ermöglicht. Itards Schluss, dass Victors „kontemplative Ektase“ und „Melancholie“ Effekte der Akkulturation seien, Reaktionen auf den forcierten Eintritt in die Zivilisation, müssen folglich zur Ergänzung von Pethes' Aussage bzw. zur Hervorhebung eines ihr immanenten Aspekts genutzt werden. Itards „Versuche“ stellen nicht nur her, „was sie vorgeblich nur *analysieren*: die Natur des Menschen“ (s. o.). Sie reinszenieren vielmehr durch die Konversion von Muße und Melancholie in freie Zeit für wissenschaftliches Handeln die Urszene einer Zivilisation, deren höchste Tätigkeit selbstgewählte Verstandesarbeit ist. Sie produzieren in den Institutionen, die den eigenen Habitus erlauben und alimentieren, jenes Verhalten, das die Annahmen der Institutionen bestätigt und sie derart legitimiert.

Itard entscheidet sich in Anbetracht von Victors Verhalten (und gegen unser heutiges Dafürhalten) dazu, dem Knaben noch mehr Zeit in Isolation zu geben. Sie soll dabei helfen, den Akkulturationsschock zu mindern, indem die Aufmerksamkeit des Kindes verbessert wird. Dabei gibt es immer wieder Rückschläge:

Je lui ai présenté successivement des jouets de toute espèce; plus d'une fois, pendant des heures entières, je me suis efforcé de lui en faire connaitre l'usage; et j'ai vu, avec peine, que loin de captiver son attention, ces divers objets finissaient toujours par lui donner de l'impatience tellement qu'il en vint au point de les cacher, ou de les détruire, quand l'occasion s'en présentait (22).³³³

332 Das Pariser Umfeld sei äußerst schädlich für das Experiment gewesen: Die „curieux oisifs de la capitale“ („neugierigen Müßiggänger der Hauptstadt“) hätten ihn bedrängt. Itard: *Rapports et Mémoires*, 94.

333 „Ich stellte ihm nacheinander Spielzeuge aller Art vor; mehr als einmal bemühte ich mich stundenlang, ihm den Gebrauch beizubringen, und ich sah mit Mühe, dass diese verschiedenen Gegenstände, weit davon entfernt, seine Aufmerksamkeit zu fesseln, ihm

Spielzeuge machen Victor unruhig, er weiß nicht zu spielen. Itard gelingt es erst mit einem Trick, Victors „Aufmerksamkeit“ zu binden. Er wendet sich an Victors leibliche Bedürfnisse und versteckt eine Marone unter einem von mehreren Bechern, die er sodann verschiebt. Victor soll die Marone finden, was ihm merklich Freude bereitet und worin er reüssiert (ebd.). Der gefräßige Proband sieht sich in der Folge komplexeren Experimentalanordnungen ausgesetzt, in denen bald keine Kastanien mehr in Vasen ausliegen:

Ce jugement n'était pas tout au plus qu'un calcul de gourmandise. Pour rendre son attention moins animale en quelque sorte, je supprimais de cet amusement tout ce qui avait du rapport avec ses goûts, et l'on ne mettait plus sous les gobelets que des objets non comestibles. Le résultat en était à peu près aussi satisfaisant; et cet exercice ne présentait plus alors qu'un simple jeu des gobelets, non sans avantage pour provoquer de l'attention, du jugement, et de la fixité dans ses regards (23).³³⁴

Vom Geschmackssinn ausgehend, werden nun weitere Sinne, Tast- und Gesichtssinn in neuen Experimentalanordnungen erschlossen. Die Reizreaktionen ersetzen dabei die Befriedigung oraler, ursprünglicher, ‚animalischer‘ Bedürfnisse. Die Belohnung durch Essen wird irrelevant, stellen sich doch sukzessive selbstbelohnende Eigenschaften, wie Urteilsvermögen und Genauigkeit, ein. Itard ersinnt im Laufe der Jahre in dieser Weise eine ausgeklügelte pädagogische Maschinerie. Er bedient sich u. a. eines Sets farbiger Tafeln, Zeichnungen geometrischer Figuren und gedruckter Buchstaben, mit denen er Victor Schreiben und Sprechen beibringen will. Und es gelingt ihm, dem Jüngling – Victor dürfte am Ende der Erziehung etwa 18 Jahre alt gewesen sein – einige fundamentale Inhalte westlicher Zivilisation beizubringen. Beispielsweise kann Victor Buchstabenfolgen lesen, legen und sie mit konkreten Dingen assoziieren. Zum Sprechen bringt er den Jungen allerdings nicht.

Wer nur von Projektionen und Zwängen im Hinblick auf Itards Experiment spricht, macht es sich gleichwohl zu leicht. Das Besondere an der Konstellation in der Rue Saint-Jacques, die Thierry Gineste als erste Psychotherapie der

immer Ungeduld einflößten, so dass er sie schließlich versteckte oder zerstörte, wenn sich die Gelegenheit dazu ergab.“

334 „Dieses Urteilsvermögen war nicht mehr als eine Berechnung der Naschhaftigkeit. Um seine Aufmerksamkeit weniger tierisch zu gestalten, entfernte ich alles, was mit seinen Vorlieben zu tun hatte, aus dem Amusement, und man legte nur noch ungenießbare Gegenstände unter die Becher. Das Ergebnis war ungefähr gleich befriedigend, und die Übung bestand dann nur noch aus dem Spiel mit den Bechern, was nicht ohne Vorteil war, um Aufmerksamkeit, Urteilsvermögen und einen festen Blick zu bewirken.“

Geschichte bezeichnet,³³⁵ sind auch die mit der Individualität Victors verbundenen Modifikationen des Geplanten, sein kreativer Umgang mit Gegenständen. Insbesondere eine Szene, die im zweiten Bericht von 1806 erzählt wird, ist bemerkenswert. Darin zeigt Itard Victor einen Kreidehalter:

Une seule fois, dans mon cabinet, je lui avais fait faire usage de cet instrument, pour fixer un petit morceau de craie qu'il ne pouvait tenir du bout de ses doigts. Peu de jours après, la même difficulté se présenta; mais Victor était dans sa chambre, et il n'avait pas là de porte-crayon pour tenir sa craie. *Je le donne à l'homme le plus industrieux ou le plus inventif, de dire ou plutôt de faire ce qu'il fit pour s'en procurer un.* Il prit un ustensile de rôtisseur, employé dans les bonnes cuisines, autant que superflu dans celle d'un pauvre sauvage, et qui, pour cette raison, restait oublié et rongé de rouille au fond d'une petite armoire, une lardoire enfin. Tel fut l'instrument qu'il prit pour remplacer celui qui lui manquait et qu'il sut, *par une seconde inspiration d'une imagination vraiment créatrice,* convertir en un véritable porte-crayon en remplaçant les coulants par quelques tours de fil (H. d. V.; 81).³³⁶

Im Hinblick auf das Konzept der Kreativitätsszene findet sich hier ein weiteres interessantes Beispiel für das intrikate Geflecht von Zuschreibungen, den Einsatz von Klassifizierungs- und Wahrnehmungsschemata seitens des Beobachters, das Spiel mit der Imagination und deren (De-)Potenzierung, die Konstruktion und Irritation von Wahrnehmendem und Wahrgenommenen, die Überblendung von Begriffen auf Apparate und von Dingen wieder auf Begriffe. Victor ist allein in seinem Zimmer und bedarf eines Kreidehalters. Nun wird der Leser bzw. „der erfinderischste Mensch“ angesprochen und dazu angehalten, sich zu imaginieren, wie er zu einem Kreidehalter gekommen wäre. Besser noch, er solle handeln, zeigen, was er getan hätte, um in den Besitz eines solchen Objekts zu gelangen. Das Gedankenexperiment ist von kurzer Dauer, da Itard rasch präsentiert, was Victor tatsächlich (aber wie kann er's wissen?) getan hat: Er hatte ein Speckmesser gefunden, es „in einer zweiten

335 Gineste: *Le Lion de Florence*, 4.

336 „Einmal hatte ich ihn in meinem Arbeitszimmer dazu gebracht, dieses Instrument zu benutzen, um ein kleines Stück Kreide zu befestigen, das er nicht mit den Fingerspitzen halten konnte. Ein paar Tage später trat die gleiche Schwierigkeit auf, aber Victor war in seinem Zimmer und hatte keinen Stifthalter, um seine Kreide zu halten. *Ich überlasse es dem fleißigsten oder erfinderischsten Menschen, zu sagen oder vielmehr zu tun, was er tat, um sich einen solchen zu beschaffen.* Er nahm ein Gerät, das in guten Küchen verwendet wird, aber in der Küche eines armen Wilden überflüssig ist, und das deshalb vergessen und verrostet in einem kleinen Schrank lag, ein Speckmesser. Das war das Instrument, das er nahm, um das fehlende zu ersetzen, und das er *durch eine zweite Eingebung einer wahrhaft kreativen Vorstellungskraft* in einen echten Bleistifthalter verwandelte, indem er die Schieber durch ein paar Drehungen des Fadens ersetzte.“ (H. d. V.)

Inspiration wahrhaft kreativer Einbildung“ mit Faden umwickelt und so ein Objekt geschaffen, welches die Funktion des Kreidehalters erfüllt.

Die Konstellation dieser Kreativitätsszene ist komplex. Der Leser – der Text wurde vom neuen Innenminister Champagny erbeten, der in der Einleitung auch in der zweiten Person Plural angesprochen wird (59–61) – wird aufgefordert, sich einzubilden, was getan werden kann, um ein Problem zu lösen, das Victor mit Einbildungskraft und Elan spontan, praktisch, real gelöst habe. Itard kann letztlich nicht wissen, was genau passiert ist, sondern muss es sich selbst vorstellen. Victor erscheint dabei wie Itard als ein Erfinder: Beide ersinnen Objekte, indem sie Materialien kreativ manipulieren. Während Itard Zeit, Raum und Geld von staatlicher Seite und die Unterstützung von wissenschaftlichen Verbänden und Institutionen erhält, um ein Erziehungsexperiment durchzuführen und eine Armee von Apparaten zur kindlichen Früherziehung zu entwerfen, ist es Victor bisweilen erlaubt, sich dem Experiment zu entziehen und in freien Stunden gerade dadurch den Rahmen des Experiments zu erweitern und es in Teilen zu vollenden.³³⁷ Diese Kreativitätsszene scheint weder der zuvor geschilderten noch denen in der Casa dei bambini zu gleichen: Während Itard und Montessori die Kinder in den geschilderten Szenen beobachten, ist Victor der Beobachtung entzogen. Seine kreative Schöpfung vollzieht sich in einer freien Zeit, in der die apparative Umgebung kontingent ist, und ihre Begründung verlangt den Einsatz imaginativer und narrativer Techniken, die mit dem Inhalt des Erzählten, einer realen Veränderung, kontrastieren. Das führt zu dem irritierenden Befund, dass sich der wahre pädagogische Erfolg nur dort realisieren kann, wo er nicht geplant und nicht durch einen Beobachter beeinflusst ist. Erfolgreiche Subjektivierung in Form geglückter Bildung ist nicht messbar und direkt zu beobachten. Sowohl in der individuellen Besonderheit als auch in der zeitlichen Distanz ihrer retrograden Realisierung entzieht sie sich dem Blick und erweist sich damit als Stresstest der eigenen Episteme.

Dass wir es hier mit Kreativität im starken Sinn zu tun haben, kann man anhand eines Passus begründen, der uns im Folgenden noch zweimal begegnen wird. Dieter Mersch schreibt über das ‚Paradox‘ der Kreativität, es sei

in der literalen Bedeutung von *para doxa*, dem Bruch oder Überspringen des Meinbaren oder Darstellbaren zu nehmen; er beinhaltet dann nicht nur im

337 In dem Aufbrechen des strikten Rahmens und dem Zulassen von Neuem zeigt sich Itards Kreativitäts-Szene auch Rheinbergers Konzept der Experimentalordnung verwandt, in der nicht technische, sondern epistemische Dinge im Mittelpunkt stehen. Hans-Jörg Rheinberger: *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Göttingen: Wallstein 2001.

engeren Sinn logische Antinomien und Unentscheidbarkeiten [...], sondern er umfaßt auch mediale Zerwürfnisse und Frakturen oder konträre intermediale Konstellationen und sich widersprechende Formate, worin Form und Inhalt, Medialität und Materialität ebenso wie Szenen, Körper, Bilder und Texte derart gegeneinander arbeiten und sich wechselseitig in der Schwebelage halten.³³⁸

Weil sie das „Meinbare[] oder Darstellbare[]“ überspringen, bestätigen kreative Handlungen nie nur bereits Gewusstes. Freie Zeiten sind im Erziehungskontext nicht nur Perioden inszenierter, apparativ und narrativ regulierter Kreativität, sondern auch Momente, die sich der Inszenierung und Regulierung entziehen und gerade in ihrer rückwärtigen Erkenntnis, in der narrativen Rekonstruktion von Handlungen und der Deutung von Ereignissen, innovativen Charakter haben können. Dieser Aspekt wird hier hervorgehoben, da er sich als zentral für nahezu alle Bildungsromane erweisen wird: Agathon wird unter der Obhut Danaes zu einem sinnlichen Spektakel geleitet, in dem sich Begriffe, Vorstellungen und Handlungen konfundieren; Wilhelms heimliche Suche nach Süßigkeiten führt ihn zum versteckten Puppentheater; Heinrich von Ofterdingen darf schlafen, was dabei passiert, sprengt die Vorstellungskraft; Godwi und Graf Friedrich leben in der Waldgeselligkeit bzw. während der Floßfahrt frei mit anderen kreativen Köpfen zusammen, was im Falle Godwis zur Modifikation seines Erzählers Maria führt; Roquairol inszeniert ein theatrales Spektakel, das Inszeniertes und Realität kurzschließt. Wenn im Folgenden von Kreativitätsszenen gesprochen wird, dann sind damit folglich nicht nur Narrationen von Ereignissen gemeint, die sich am Schnittpunkt der drei Ebenen situieren und gerade dadurch freie Zeit als ein Kompositum von Freiheit und Temporalität thematisieren. Vielmehr ist ein Widerspruch zu ergänzen, der die Wissensfigur der freien Zeit verkompliziert, nämlich der Widerspruch zwischen erzwungenen und tatsächlichen freien Zeiten, zwischen den von außen der Imagination vorgesetzten, den institutionell und apparativ regulierten und den selbst genommenen und gefüllten, deren Rekonstruktion den externen Beobachter wiederum zur Imagination zwingt. Ich greife zur Differenzierung dieser Aspekte auf einen Vorschlag Stingelins und Giuriatos zurück und unterscheide zwischen (kontrollierten, kontrollierbaren) Kreativitätsszenen und (entgleitenden, Kontingenz affirmierenden) Kreativitäts-Szenen. Letztere zeigen Reibungspunkte zwischen den Ebenen an (das haben wir soeben bei Montessori gesehen) oder sprengen Vorannahmen durch eine starke Kreativität.

338 H. i. O.; Dieter Mersch: Imagination, Figuralität und Kreativität. Zur Frage der Bedingungen kultureller Produktivität. In: Günter Abel (Hg.): *Kreativität. XX. Deutscher Kongreß für Philosophie*. Hamburg: Meiner 2006, 344–359, hier 355.

Kehren wir abschließend zu den von Itard in der Arbeit mit Victor erfundenen bzw. bereits von Sicard übernommenen und raffinierten Gegenständen, den Objekten freier Zeiten im engeren pädagogischen Sinn zurück, denn Itards Apparate machten Karriere. So entwickelte sein Schüler Édouard Séguin (1812–1880) die Gegenstände weiter.³³⁹ Séguin war überzeugt, dass Itard, der einen erziehungsfähigen ‚Wilden‘ vor sich glaubte und von der ‚Unheilbarkeit‘ geistiger Behinderung ausging, sich in beiden Punkten geirrt hatte. Für Séguin – und wir haben es hier mit einer für die Wissensgeschichte höchst typischen Erschließungsgeste, der Umwidmung zu tun – war der ‚sauvage de Aveyron‘ kein ‚Wilder‘, sondern ein ‚Idiot‘, was auch bedeutete, dass Itard gegen seinen Willen stets für die Erziehung der ‚Idioten‘ gearbeitet hatte und dass Victors Fortschritte den Beweis für die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten Sonderpädagogik erbrachten. Séguin konnte diese Annahme in seinem ‚Laboratorium‘, der berühmten Anstalt von Bicêtre, überprüfen. Die Institution, der man Segnungen der philanthropisch gesonnenen Aufklärung wie Zwangsjacke und Guillotine verdankt, ließ den Autodidakten bis 1850 gewähren. Der überzeugte Saint-Simonist musste dann fliehen und siedelte in die USA über, wo er Schulen für ‚schwachsinnige‘ (‚feeble-minded‘) Kinder gründete und bestehende Anstalten einrichtete.³⁴⁰

Séguin ist nicht der Einzige, der den Weg über den Atlantik antritt. In die USA fliehen weitere liberale Köpfe in der Mitte des 19. Jahrhunderts. So zum Beispiel Julius Fröbel, der Neffe von Friedrich Fröbel, der während der Oktoberunruhen in Wien verhaftet, zum Tode verurteilt und dann begnadigt wird. Er fungiert auch als Lehrer Gottfried Kellers in der Zürcher Industrieschule und als dessen erster Herausgeber. Fliehen müssen auch der spätere amerikanische Innenminister Carl Schurz und seine Frau, Margarethe Meyer-Schurz, die als

339 Ein für das Aufzeigen von diskursiven und materiellen Verbindungen über Jahrzehnte und bisweilen Jahrhunderte und Grenzen hinweg wichtiges Dokument ist die erste deutsche Übersetzung von Séguins Standardwerk im Jahr 1912. Darin legt Séguin auch dar, dass Itard nicht verstanden habe, dass er der Erste gewesen sei, „der einen Idioten mit einem naturwissenschaftlichen Ziel und mit physiologischen Mitteln erzog“. Eduard Séguin: *Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode* [1907]. Übers. von Heinrich Neumann u. hg. von Salomon Krenberger. Wien: Graeser 1912.

340 Séguin beschreibt detailliert, wo die Anstalt liegen, welche Gebäude sie umfassen, welche Räume sie beinhalten, welche Berufsgruppen man beauftragen solle. Er geht dabei auf die Geschichte ein, die Anstalten, die zunächst in den USA und privat gegründet wurden, bald aber als staatliche Anstalten gefördert wurden. In der Geschichte der Behindertenpädagogik werden Begriffe und Vorstellungen an Orten realisiert, die dann Beobachtungen und Erfahrungen ermöglichen, die wieder auf Begriffe zurückwirken und in staatliche Programme einfließen. Séguin: *Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode*, 217.

Fröbel-Schülerin den ersten Kindergarten der USA (in Watertown, Wisconsin) gründen wird. Eine weitere Flüchtende, die, wie Schurz, in die badische Revolution verwickelt ist, ist Emma Hohenemser, später verheiratete Gonzaga. Sie zieht es zu ihrem italienischen Mann, und sie wird Kindergartenründungen vorantreiben. Ihre Tochter und ihre Nichte werden dann mit Montessori arbeiten. Und Montessori ist es, die zur Wiederentdeckung der Materialien und Schriften Séguins beiträgt. Wir sehen auf der Abbildung 1 demnach nicht nur das ‚materiale didattico‘, das die Gonzagafreddi-Manufaktur seriell herstellt, sondern Dinge, in denen Wissensgeschichte sedimentiert ist, Materialien, die aus der Erbmasse der ersten Psychotherapie und frühen Sonderpädagogik kommen. Gleichwohl übernimmt Montessori nicht nur Gegenstände von Itard und Séguin, die sie auf die Höhe ihrer Zeit hebt und ‚nichtbehinderten‘ Kindern zukommen lässt. Die Idee, Kindern Gegenstände zu distribuieren, die diese zu spielerischen Zwecken einsetzen konnten, ist wesentlich durch die romantische Naturphilosophie geprägt, die Fröbel mit zahlreichen Veränderungen in die Pädagogik einführt. Und die von ihm erzeugte Kreativitätsszene, in der Begriffe, Gegenstände und Vorstellungen über subjektive Materialmodifikation konstatiert werden, spielt sich in einem Intervall ab, das Fröbel als „freie Zeit“ bezeichnet. Laut Opaschowski liegen dort die Anfänge der modernen Freizeit.³⁴¹

1.3.3 Friedrich Fröbel: Kindergarten und Spielstube

Friedrich Fröbel war Förster, Mineraloge, Kindergartengründer, Spielgaben-erfinder und auch Autor der *Mutter- und Koselieder*.³⁴² Sowohl in seiner programmatischen, im Selbstverlag herausgegebenen Schrift *Menschen-erziehung* (1826) als auch in der von ihm geprägten Institution der Früherziehung sind freie Zeiten die Voraussetzung dafür, dass sich eine aus naturgeschichtlichen, anthropologischen und ästhetischen Diskursen des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts gespeiste Vorstellung menschlicher Kreativität in ludischen Handlungen realisieren kann. Fröbel weilte ab 1799 für einige Semester zum Studium der Naturwissenschaften in Jena. Ab 1802 wurde er in Johann Heinrich Pestalozzis (1746–1827) Pädagogik unterwiesen und arbeitete als

³⁴¹ Opaschowski: *Freizeit*.

³⁴² Weitere Informationen zu Fröbels Leben finden sich bei Helmut Heiland: *Friedrich Fröbel. In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek: Rowohlt 1982 und ders.: *Friedrich Wilhelm August Fröbel*. Basiswissen Pädagogik, Historische Pädagogik, Bd. 5. Hg. von Christine Lost u. Christian Ritz. Hoheneggen: Schneider 2002 sowie unlängst bei Michael Winkler u. Ulf Sauerbrey: *Friedrich Fröbel und seine Spielpädagogik. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh 2017.

Hauslehrer, ehe er bei einem zweijährigen Aufenthalt in Yverdon-les-Bains Pestalozzi persönlich kennenlernte. Er studierte danach zunächst in Göttingen, anschließend in Berlin, wo er als Assistent am Institut für Mineralogie beschäftigt war. Die Leitung des Instituts unterstand Christian Samuel Weiß (1780–1856), dem Gründer der geometrischen Kristallogie, der, wie Novalis und Alexander von Humboldt, an der Bergakademie Freiberg lernte. Details aus Fröbels Leben finden hier zum einen Erwähnung, weil sie belegen, dass seine Biographie für die Generation der Romantiker exemplarische Züge aufweist: Zentren der Früh- und Spätromantik (Jena und Berlin) werden durchlaufen, Natur- und Geisteswissenschaften (Botanik, Chemie, Geometrie, Mathematik, Naturgeschichte und Sprachen) studiert und typische Berufe (junger Gelehrter, Hauslehrer, Lehrer, Schriftsteller, Zeitschriftenherausgeber) ausgeübt. Zum anderen ergeben sich semantische Konvergenzen und formale Ähnlichkeiten zwischen den pädagogischen Publikationen Fröbels und der frühromantischen Poetik, die für die Analyse romantischer Bildungsromane, insbesondere für Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*, hilfreich sind.³⁴³

Die Bezüge des Pädagogen zur Romantik sind allerdings vielschichtig und nicht immer eindeutig. Die semantischen Konvergenzen lassen sich jedenfalls noch auf geteilte naturphilosophische Überzeugungen zurückführen. Wenn Fröbel schreibt: „In dem ganzen Naturgang der Entwicklung der Festgestalt, wie er aus den Naturgegenständen selbst hervorgeht, ist eine höchst merkwürdige Übereinstimmung mit der Entwicklung des menschlichen Geistes und menschlichen Gemütes“,³⁴⁴ dann reproduziert er die Idee „eine[s] spekulativen Gesamtzusammenhang[s]“³⁴⁵ von Natur und Mensch, die u. a. in der

343 Irene Bark konstatiert eine „Ubiquität der mineralogischen Topoi in seiner [Novalis'] Dichtungstheorie“. Irene Bark: „*Steine in Potenzen*“: *Konstruktive Rezeption der Mineralogie bei Novalis*. Tübingen: Niemeyer 1999, 9. Novalis habe „in den bizarren Formen und Gestalten der anorganischen und der organischen Natur basale Strukturbildungsgesetze [erkannt], deren empirische Erforschung auf die naturgeschichtlichen Ursprünge der Entwicklung des eigenen Daseins und damit auf den geheimnisvollen Seinsgrund des Geistigen und Materiellen verweist“ (ebd. 4; vgl. auch 67 sowie Abschn. 2.4.1).

344 Friedrich Fröbel: *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2: *Die Menschengenerziehung*. Hg. von Erika Hoffmann. Düsseldorf u. München: Küpper (vormals Bondi) 1951, 103. Die folgenden Zitate im Fließtext stammen aus dieser Ausgabe, die Seitenangabe folgt in Klammern.

345 Detlef Kremer: *Romantik. Lehrbuch Germanistik*. Stuttgart: Metzler 2007, 59. Und weiter: „Regulativ für die romantische Naturphilosophie ist die Vorstellung eines ursprünglich Absoluten, das sich in der Natur und Geschichte vergegenständlicht hat und damit entzweit hat“ (ebd. 60). Im Gegensatz aber zu Schelling, der wie Fröbel die Identität von Objekt und Subjekt, von anorganischer und organischer, schöpferischer („natura naturans“) und gegenständlicher („natura naturata“) Natur formuliert und die Kunst als Zugangsweg präferiert, präferiert Fröbel die Erziehung.

romantischen Naturphilosophie Friedrich Schellings ausgearbeitet wurde. Die zwischen menschlicher Bildung und den „verschiedene[n] Erscheinungen des Festgestalteten, Kristallinischen“ (102) gesehenen Parallelen erhalten bei Fröbel gleichwohl eine weitere, praktische Bedeutung, an der sich Fröbels komplexes Verhältnis zur Romantik verdeutlichen lässt. Die ältere Forschung stellt Fröbel entweder als Pädagogen der Aufklärung in eine Linie mit Rousseau und Pestalozzi oder zählt ihn zur *Romantischen Pädagogik* (Bollnow).³⁴⁶ Beide Zuordnungen vermögen nicht zu überzeugen, denn bei Fröbel finden sich ebenso romantische wie aufklärerisch-pragmatische, neuhumanistische und utilitaristische Erwägungen. Es erscheint sinnvoller, in seinen pädagogischen Bestrebungen eine auch für die Literatur des Biedermeier und das deutsche Bürgertum typische Strategie zu vermuten, die darin besteht, die Romantik nicht schlichtweg abzulehnen, sondern sie in Teilen zu übernehmen und im Transfer in soziale, politische, berufliche Bereiche zu modifizieren. Die Romantik wird einer Art Wirklichkeitstest unterzogen.

Fröbels Spielkonzept bestärkt diese Vermutung: Seine bis heute in der Frühpädagogik genutzten Spielgaben wie Kugeln, Walzen und Quader sind nach geometrischen Regeln geformte Objekte. Wie für Montessori haben für Fröbel geometrische Regeln den Rang von Naturgesetzen. Im (zweck-)freien Spiel mit den Objekten sollen Kinder so nicht nur ihr Inneres darstellen können. Vielmehr dienen die regelmäßigen Anordnungen der Spielmaterialien, die aus der ludischen Tätigkeit resultieren, Fröbel als Belege, dass das ausgebildete Innere des singulären Menschen (gewissermaßen die subjektive ‚natura naturata‘) dem Naturäußeren (der ‚natura naturans‘) und damit das Subjekt dem Objekt gleicht.

Das sind Überlegungen, die mit Schellings naturphilosophischen Schriften, aber auch mit Schillers Spielbegriff vereinbar sind. Zweckfreie Betätigung hat den Zweck, die Natur des Menschen im Individuum zur Erfüllung zu bringen bzw., mit Davide Giuriato gesprochen, die *[g]renzenlose Bestimmbarkeit* des Kindes zu aktivieren und zu regulieren.³⁴⁷ Das Spiel wird jedoch nicht, wie

346 Heiland ordnet Fröbel der Aufklärungspädagogik zu (*Friedrich Wilhelm August Fröbel*, 18–21), weil Fröbel nicht den Hang der Romantiker zu Irrationalismus und Ironie (18) geteilt habe. Diese Ansicht ist sowohl im Hinblick auf die Darstellungsformen der Fröbel-Texte als auch im Hinblick auf den Romantikbegriff unzureichend. Vgl. dagegen Otto Friedrich Bollnow: *Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel* [1967]. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 1977, der Fröbel ganz der Romantik zuordnet.

347 Vgl. Davide Giuriato: *Grenzenlose Bestimmbarkeit. Kindheiten in der Literatur der Moderne*. Zürich: diaphanes 2020, der ähnliche Beobachtungen macht und an meinen Untersuchungszeitraum anschließt und Kindheitsdarstellungen von Stifter bis Kafka untersucht.

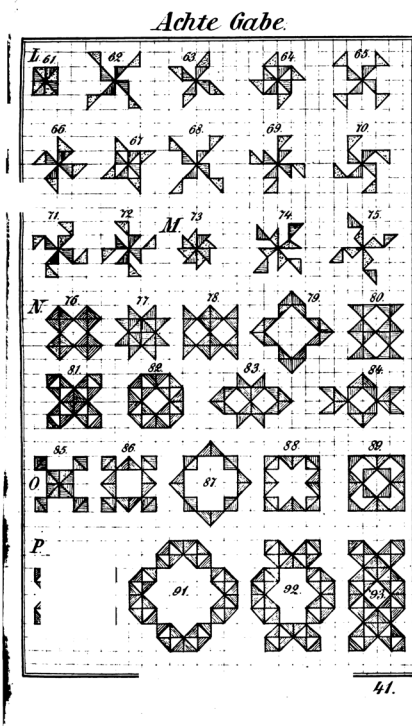


Abb. 5

Die „Achte Gabe“ der Spielgaben Fröbels

bei Schiller geschehen, als das Andere der Arbeit begriffen und utopisch gegen die Rationalisierungstendenzen der Aufklärung und Moderne in Stellung gebracht. Vielmehr fungiert Spielen als Vorstufe einer Arbeit, die bei Fröbel sowohl einfache Tätigkeiten umfassen als auch auf die moderne Industrieproduktion vorausweisen kann.³⁴⁸ Die Spielgaben, die Fröbel ersonnen hat, werden dabei immer weiter differenziert. Zugleich sucht Fröbel, mögliche Ergebnisse zu prognostizieren. Er lässt das spielerisch-natürliche Gestalten als

348 Die Aufnahme modernekritischer romantischer und neuhumanistischer Strategeme erlaubte dem deutschen Bildungssystem in der Restaurationszeit, die Unterwerfung unter pragmatische Forderungen der industrialisierten Moderne nur halb zu vollziehen und eine nationalisierte Gegenkompetenz im Einklang mit den alten politischen Mächten zu entwickeln, die aus Erziehungsinstitutionen Anstalten einer harmonischeren Zukunft und des ganzen Menschen, aber auch des Moderneressentiments machte; vgl. Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 174. Dass der Kindergarten Fröbels verboten wurde, erscheint in Anbetracht seiner Passgenauigkeit im historischen Bedingungsrahmen als politischer Fehler. Er war eine Spielwiese für Liberale, die eben nicht auf eine politische Realisierung ihrer Überzeugungen hinwirkte.

kulturtechnisch angeleiteten Prozess formaler Sublimierung erscheinen. Und die Illustrationen in Kindergartenmanualen zeigen über mehrere Seiten, wie die Komplexität mit weiteren Gaben zunimmt.

Die institutionalisierte Form des Spielens findet demnach im Kindergarten Fröbels an einem durch widersprüchliche Diskurse (aufklärerische und romantische Pädagogik, Neuhumanismus, Elementarpädagogik) und Praktiken (beobachtendes Zulassen, inszenatorisches Einschränken) konstituierten Ort statt, an dem nicht eigentlich gespielt werden darf, sondern gespielt werden muss. Man könnte Fröbels Pädagogik daher mit dem Normalisierungsbegriff von Jürgen Link auf die griffige, aber erklärungsbedürftige Doppelformel einer romantisierten Normalisierung bzw. einer normalistischen Romantik bringen, insofern das Fröbel'sche Spiel eine Schwankungsbreite an Ausdrucksformen zulässt.³⁴⁹ Die individuelle Phantasie wird nicht allein normativ nach bestehenden Vorstellungen ausgerichtet, vielmehr wird der produktiven Einbildungskraft im Rahmen der regulativen Vorgaben eine gewisse Flexibilität zugestanden, deren konkrete Resultate jedoch Inventionen notwendig machen können. Die damit einhergehenden Widersprüche lassen sich einerseits auf den Ebenen des Symbolischen, Realen und Imaginären beobachten. Andererseits treibt der Versuch ihrer Lösung Fröbels Texte voran und führt zum Wechsel von Argumentationsebene in Darstellungsebene, vom begrifflichen ins ästhetische Register, was ich am Ende des Abschnitts an einer Kreativitätsszene der *Menschenziehung* erläutere, in der das Wort Freizeit erstmals in seiner modernen Bedeutung auftaucht.³⁵⁰

Zum Text: *Die Menschenziehung* (1826) besitzt keine gliedernden Paratexte und setzt sich aus unterschiedlich langen, meist mehrere Absätze umfassenden argumentativen Passagen zusammen, die Prägnanz und Luzidität anstreben. Sie erinnern an die ‚Observationes‘, also an kurze Texte, wie sie in Kompendien des 18. und frühen 19. Jahrhundert häufig vorkamen und als didaktisches Kleinstgenre dienten.³⁵¹ Im Kontrast zu Fröbels Intention, punktuell größte, lehrsatzartige Kohärenz zu erzeugen, steht der hypotaktische, redundante, weitschweifige und pastorale Stil, in dem Fröbel seine unübersichtlich verflochtenen geometrischen, naturgeschichtlichen, theologischen, anthropologischen und pädagogischen Ansichten ausbreitet. Die Ganzheitlichkeit ist

349 Jürgen Link: *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Wiesbaden: Springer 1996. Vgl. Patrick Eiden-Offe: *Die Poesie der Klasse. Romantischer Antikapitalismus und die Erfindung des Proletariats*. Berlin: Matthes & Seitz 2017.

350 Opaschowski: *Freizeit*.

351 Vgl. hierzu Elisabetta Mengaldo: *Zwischen Naturlehre und Rhetorik. Kleine Formen des Wissens in Lichtenbergs ‚Sudelbüchern‘*. Göttingen: Wallstein 2021, die am Beispiel von Lichtenbergs kleinen Formen den Übergang zum modernen Aphorismus nachzeichnet.

dabei sowohl Aussageinhalt als auch Effekt der diffusen Aussageweise, wobei die suggestive Wirkung rhetorischer und narrativer Techniken die begriffliche Arbeit stützt und teilweise ersetzt. Für die ‚selektionslose Aufmerksamkeit‘ (Martus) des Philologen stellen Fröbels Schriften demnach eine gewisse Herausforderung dar, der ihr Herausgeberteam begegnete, indem es die interne Gliederung hervorhebt. Wichard Lange hat die kleinen Abschnitte nummeriert und als Paragraphen bezeichnet, Erika Hoffmann Überschriften für größere Einheiten vorgeschlagen. Fröbel lasse auf die Darlegung der „einleitenden Grundgedanken“ (279) und seiner Terminologie (7–31) eine Schilderung des Entwicklungsgangs des (meist männlichen) Menschen folgen (31–76). Der dritte, umfassendste Teil reflektiere die Bedeutung der Schule und bestimme die Unterrichtstypen (Religion, Naturkunde und Mathematik, Sprache, Kunst) (76–152) sowie die Erziehungs- und Lehrmittel (152–254).

Fröbel differenziert einleitend Pflege, Erziehung, Unterricht und Lehre sowie „Stufen der menschlichen Entwicklung: Säugling – Kind – Knabe, Mädchen – Jüngling, Jungfrau – Mann, Frau – Greis, Matrone“ (24). Die Stufen seien naturgesetzmäßig. Jede einzelne müsse vollständig durchlaufen werden, ehe die nächste beginnen könne, weil der Säugling im Kind, das Kind im Knaben usw. usf. stecke: „Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt, soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert; dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen“ (27).³⁵² Demgegenüber bestimmt Fröbel die Aufgabe des Erziehers – „[s]ich selbst und andere erziehen, mit Bewußtsein, Freiheit und Selbstbestimmung erziehen“ (8) – als Konkretisierung des natürlichen Entwicklungsplans. Da Natur und Gott identisch seien, habe Erziehung eine heilsgeschichtliche Bedeutung:

352 Ihre ganzheitliche Anlage und organizistische Metaphorik teilt Fröbels Pädagogik mit Ernst Moritz Arndts romantischer Erziehungslehre, die den erzieherischen Informationsfluss allerdings dereguliert: „Naturgeschichte, Geographie, geographische Menschen- geschichte und Geschichte, und was von Naturlehre schon für dieses [Kinder-]Alter gehört, sollen keineswegs getrennt gelehrt werden, sondern immer mit einander. [...] Sie [die Kinder] werden alles Leben entspringen sehen aus einem nothwendigen Natur- keim, vermöge dessen es sich so und nicht anders entwickeln muß. Da auf diese Weise alles lebendig und voll wird, was einzeln todt und leer war, so werden ihnen auf jedem Schritt Wunder und Geheimnisse begegnen, und das tiefere innere Leben mit geheimen Offenbarungen, das sie, ihnen selbst unerklärlich, in der Brust tragen, wird immer frisch entzündet und gekräftigt durch diese Lehren, die alles nur als Mythen, als Anspielungen eines unendlichen Gesamtlebens geben“. Ernst Moritz Arndt: *Fragmente über Menschen- bildung*, Bd. 2. Altona: Hammerich 1805, 6. Arndt schwebt „das hohe Ideal vor von einer Einleitung in die Menschengeschichte, die auch Einleitung in die Erdengeschichte heißen könnte“ (ebd. 7).

Das Hervorgegangen-, das Bedingtsein des Menschen und der Natur aus Gott, das Ruhen des Menschen und der Natur in Gott soll die Erziehung in ihrer Gesamtheit durch Erziehung, Unterricht, Lehre in dem Menschen zum Bewußtsein erheben und im Leben wirksam machen (9).

Weil Gott im Äußeren, in der Natur, wie im Inneren bereits vorhanden sei, nur zugelassen werden müsse, dürfe Erziehung nicht aktiv und erklärend sein, sondern „notwendig leidend, nachgehend (nur behütend, schützend), nicht voranschreitend, bestimmend, eingreifend“ (10).³⁵³ Es irritiert Fröbel zutiefst, dass man einerseits „Pflanzen und Tieren, jungen Pflanzen und jungen Tieren [...] Zeit und Raum [gibt], wissend, daß sie sich dann den in ihnen, in jedem Einzelnen wirkenden Gesetzen gemäß schön entfalten und gut wachsen“ (11), der junge Mensch andererseits „dem Menschen ein Wachsstück, ein Tonklumpen [ist], aus dem er kneten kann, was er will“ (ebd.). Jedes Eingreifen in Erziehung, Unterricht und Lehre sei aber „notwendig vernichtend, hemmend und zerstörend“ (12). Erziehung solle dagegen eine freie (Selbst-)Bildung ermöglichen, die als Weg zur Ebenbildlichkeit Gottes aufgefasst wird.

Fröbel greift in seiner Pädagogik des ‚Gehenlassens‘ offenkundig Überlegungen aus Ernst Moritz Arndts *Fragmenten über Menschenbildung* (1805–1809) auf, die sich gegen die Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts wenden.³⁵⁴ Es kommen aber noch weitere diskursive Stränge zusammen. In seinem wie im neuhumanistischen Bildungskonzept vereinen sich theologische und biologische Komponenten.³⁵⁵ Ferner erinnert die Aussage, dass jeder

353 Ähnlich Arndt: „Ich habe bis jetzt gegen alles Treiben und Uebertreiben gesprochen; meine Kinder und Knaben sollen bloß begleitet werden, wo sie sich selbst treiben, bloß behütet, wo sie sich selbst den Kampfplatz machen“ (ebd. 116). Vgl. hierzu Bollnow: *Pädagogik der deutschen Romantik*, 131–133, der die Verbindungen zu Arndt und Jean Paul sowie den Einfluss Rousseaus auf die romantische Pädagogik und ihre Methode des ‚Gehenlassens‘ erörtert.

354 Bei Arndt, dessen *Fragmente* Fröbel als einflussreiche Texte bezeichnet, heißt es: „Unbefangenes, sorgenloses, bewußtseynsloses Leben fanden wir bei dem Kinde und Knaben und wollten wir ihm bewahren als sein erstes, woraus die Kraft und Schönheit der späteren Alter hervorbrechen sollte. Wer uns in dieses Paradies der Unschuld einbrach, der hieß uns ein Sünder an dem Heiligsten der Menschheit.“ Arndt: *Fragmente über Menschenbildung*, Bd. 2, 110. Arndt wendet sich auch gegen die Philanthropine, die, obgleich sie ehrenvolle Intentionen hätten, allein aus Organisationsgründen das Leben der vielen Kinder, die sie bürten, in ein starres Gerüst geplanter Schlaf- und Essenszeiten (usw.) zwingen (ebd. 113 f.).

355 Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts fusionieren distinkte semantische Traditionen im Bildungsbegriff (vgl. hierzu das Abschn. 2.1.1). Neben der Imago-Dei-Lehre sind das die Epigenesis-Theorie, die sprach- und kulturphilosophische Bildungstheorie Herders, der zufolge der Mensch sich selbst durch Bildung bzw. durch poetische Sprachverwendung und Imagination hervorbringen kann. Dass es ein göttliches Dasein sei, dem sich das Ich

erzieherische Einfluss auf Kinder, der nicht deren natürlichen Anlagen gemäß sei, fatale Konsequenzen habe, nicht von ungefähr an den apodiktischen ersten Satz des *Émile*: „Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme.“³⁵⁶ Im Gegensatz zu Rousseaus Erziehung *wider* die Zivilisation sieht Fröbel in seiner ‚natürlichen‘ Erziehung allerdings die Chance einer wechselseitigen Ergänzung von Kultur und Individuum durch Arbeitsamkeit – ein Aspekt, der auf die Elementar- und Anschauungspädagogik Pestalozzis zurückgehen dürfte.³⁵⁷ In Fröbels Gedanken verflechten sich Inhalte der zweckrational organisierten sozialen Moderne, wie geschlechtliche und soziale Arbeitsteilung (Fabrik- und Manufakturwesen werden als Gegebenheiten gesetzt), mit Aspekten der romantischen Moderne, wie Authentizität, Kreativität und Singularität.³⁵⁸ Unter dem Label der Früherziehung differenziert sich ein Bereich von Diskursen, Vorstellungen, Praktiken und Orten aus, der ‚antimoderne‘ und ‚moderne‘ Aspekte kombiniert und sich als Ressource des Subjektiven, Natürlichen und Religiösen funktionalisiert. Die aktuelle Attraktivität der Institution Kindergarten zum einen für alle Spielarten des Esoterischen überrascht daher nicht. Zum anderen zählen Kindergärten in einer Gesellschaft der Kreativität und der Singularitäten zu den wenigen Orten, an denen man glauben kann (und glauben macht), schon immer subjektive Besonderheiten zugelassen zu haben.³⁵⁹

durch Bildung annähere, schreibt z. B. Johann Gottlieb Fichte; vgl. hierzu Käte Meyer-Drawe u. Egbert Witte: *Bilden*. In: Ralf Konersmann (Hg.): *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*. Studienausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2014, 64–82, hier 73; vgl. zur Relevanz der Epigenesistheorie für das deutsche Bildungskonzept: Helmut Müller-Sievers: *Epigenesis. Naturphilosophie im Sprachdenken Wilhelm von Humboldts*. Paderborn u. a.: Schöningh 1993.

356 JJR 4, 245. „Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ Jean-Jacques Rousseau: *Emile oder Über die Erziehung* [1762]. Hg., eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Übers. von Eleonore Sckommodau. Stuttgart: Reclam 1963, 107.

357 Vgl. nur Johann Heinrich Pestalozzi: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*. Bern u. Zürich: Gessner 1801.

358 Zum Konzept der Singularität grundlegend: Reckwitz: *Gesellschaft der Singularitäten* sowie Abschn. 1.4.3.

359 Tatsächlich kann man, wie Reckwitz schreibt, „die Bedeutung der Romantik für die Kultur der Besonderheiten der Moderne nicht überschätz[en].“ Reckwitz: *Gesellschaft der Singularitäten*, 98. Richtet die Romantik „das Subjekt erstmals radikal an der Besonderheit aus“ (H. i. O.; ebd.), dann ist ihre Kehrseite „der ausdrückliche Kampf gegen die Modernität des Allgemeinen – von der Aufklärungsphilosophie bis zur Industrialisierung“ (ebd. 99). Jedoch werden die Singularitäten der bürgerlichen Hochkultur und der romantischen wie späterer Kunstavantgarden nicht erst in der Spätmoderne verallgemeinert. Der Kindergarten ist ein früher Versuch, Kreativität zu einem allgemeinen Gut zu machen.

Joseph Vogl hat über den mit seinem Namen verbundenen Ansatz der *Poetologie des Wissens* geschrieben, dass sich die Wissenspoetologie für neu entstehende Wissensbereiche interessiere, da dort die Ränder undeutlicher seien und der Rekurs auf ästhetische Verfahren häufiger stattfinde.³⁶⁰ Fröbels mäandrierende Texte scheinen Vogls Beobachtung zu bestätigen. Die frühen elementarpädagogischen Schriften fühlen sich in keinem begrifflichen, theoretischen oder generischen Register heimisch. Sie flechten naturgeschichtliche, metaphysische, theologische, anthropologische Erwägungen zusammen, reihen fugenlos Beschreibungen und Anekdoten an assertorische Sätze, ziehen aus spekulativen Annahmen weitreichende moralische Schlüsse und formen hybride Begriffe. Beispielsweise nennt Fröbel die Selbsttätigkeit des Individuums, die ihm als Beweis des im Subjekt angelegten Göttlichen dient, weil sie das Innere veräußere, „Arbeitsamkeit“: „Arbeit und Religion sind ein Gleichzeitiges, wie Gott, der Ewige, von Ewigkeit schuf“ (30). Das moralisch-physische Wohl des Einzelnen hänge damit von seinem kontinuierlichen Fleiß, seiner steten Tätigkeit ab, die sich *erstmal*s im Spiel zeige und im Beruf vollende:

Die Sinnen- und Gliedertätigkeit des Säuglings ist der erste Keim, die erste Körpertätigkeit, die Knospe, der erste Bildungstrieb; Spiel, Bauen, Gestalten die ersten zarten Jugendblüten; und dies ist der Zeitpunkt, wo der Mensch befruchtet werden muß für künftige Arbeitsamkeit, Fleiß und Werktätigkeit. Kein Kind und später kein Knabe und Jüngling, wes Standes und wes Lage er sein mag, sollte sein, der sich nicht täglich wenigstens ein oder zwei Stunden einer ersten Tätigkeit zur Hervorbringung bestimmter, äußerer Werke widmete. [...] Kinder und Eltern halten die Tätigkeit des eigentlichen Arbeitens so sehr zum Nachteil ihrer selbst und so unwichtig für ihre künftigen Lagen, daß Erziehungs- und Lehranstalten es sich zur festesten Aufgabe machen müssen, diesem [sic!] zu steuern. Die jetzige häusliche wie die Schulerziehung führt die Kinder zur Körperträgheit und Werkfaulheit; unsägliche Menschenkraft bleibt dabei unentwickelt; unsägliche Menschenkraft geht verloren! Höchst heilsam wäre in den letzteren gleich den bestehenden Unterrichtsstunden die Einführung echter Arbeitsstunden (30).

Die Faulheit und Trägheit, die eine auf Abwege geratene Kultur mit sich bringe, widersprächen dem göttlichen Plan, den jedes Individuum berge und durch Arbeitsamkeit von früh an erfüllen könne. Daher müsse Erziehung die subjektive Hervorbringung von Welt fördern. Und für die Stufe, die auf das Säuglingsstadium in mütterlicher Pflege folgt, die Kindheit, benutzt Fröbel als Oberbegriff dieser Ich- und umweltmodifizierenden Handlungen das Wort Spiel.

360 Vogl: *Einleitung*, 13–16.

[§ 30] *Spielen, Spiel* ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit [der Kindheit]; denn es ist freitätige Darstellung des Innern [...] aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst, was auch das Wort Spiel selbst sagt. [...] Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen von ihm hervor; ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch (H. i. O.; 36).³⁶¹

Spiel wird demnach als natürliche Vorstufe von Arbeit und nicht als deren Widerspruch modelliert, was auch bedeutet, dass das spielende Kind nicht faul, sondern tätig ist.³⁶² In der pädagogischen Institutionalisierung freier Zeit verändert und verwirklicht sich die während der Jahrhundertwende in Romantik und Klassik etablierte und ästhetisch codierte Semantik freier Zeiten. Müßiggang und Faulheit, die Goethe, Schiller und Friedrich Schlegel etwa resemantisieren und zu Widerlagern der Moderne (in der Moderne) machen, an denen spielerisch-musische Aktivitäten möglich werden, werden hier als Antonym von Spielen neu bestimmt: Faulheit ist (wieder) Sünde. Es gilt, das Kind vom Müßiggang fernzuhalten und es zu maximalem Spiel anzuregen. Kein weiches Bett sei ihm erlaubt, es solle auch nicht zu viele Speisen erhalten, „denn das Kind kann durch seine [...] Speisen lebensfaul und lebensmäßig, lebensmatt und lebensfrisch, lebensträge und lebensfink, lebensschwach und lebenskräftig werden“ (37). Man kann diese Transformation als einen Effekt bürgerlicher Lebensmodelle und als eine Kompromisslösung auffassen: Was den jungen bürgerlichen Männern (im Bildungsroman) passiert ist – die Entproblematisierung freier Zeiten durch deren propädeutischen Bezug auf Arbeit –, schreitet hier fort. Kreative Mußetechniken erlauben der rationalisierten Arbeitswelt einen sukzessive verfeinerten, immer früheren Zugriff auf immer mehr Personen.

Die freie Selbsttätigkeit zu stimulieren, ist denn auch das pädagogische Ziel, mit dem Fröbel die zeitliche und räumliche Expansion erzieherischer Bemühungen in die früheste Kindheit und den familiären Nahbereich

361 „Spiel soll die Kindheit und das Knabenalter seyn, abwenden soll die liebende Sorge alle Mühe und Pein, sie soll keine machen.“ Arndt: *Fragmente über Menschenerziehung*, Bd. 2, 103 f.

362 Arndt sieht die Arbeit des Erwachsenen im Idealfall ebenfalls aus dem Spiel des Kindes hervorgehen bzw. im Bewahren von Aspekten der kindlichen Aktivität im späteren Beruf die einzige Möglichkeit, den Menschen nicht entfremdet erwachsen werden zu lassen: Arndt: *Fragmente über Menschenerziehung*, Bd. 1, 16, Bd. 2, 2, 161. Daher ist mithin irreführend, Fröbel nicht der Romantik zuzuordnen, weil er die bewusste soziale Teilhabe durch Arbeit anvisiert habe; vgl. dagegen Heiland: *Friedrich August Wilhelm Fröbel*, 17.

legitimiert.³⁶³ Dabei bleibt ihm die bürgerliche Kernfamilie die Voraussetzung einer jeden naturgemäßen Bildung. Während sich der väterliche Einfluss auf die berufliche Vorbildfunktion beschränkt,³⁶⁴ wecke die Mutter „[d]as so wichtige Gesamtgefühl zwischen Kind und Vater und Geschwistern“ (42). Sie spüre „durch gesetzmäßige taktische, rhythmische Bewegung“ (43) dem Leben im Kind nach und lege im „Nachsingen noch kleiner, ruhiger, besonders einschlafender Kinder“ (ebd.) den „Keim künftiger melodischer und Gesangs-entwicklung“ (ebd.) frei. Die naturgeschichtliche und heilsgeschichtliche Aufladung des Kindes, das einer mütterlichen Instanz bedarf, um seine utopischen Anlagen zu entfalten, ist, wie Barbara Vinken in ihrer Studie zur *Deutschen Mutter* ausgehend von Pestalozzi und über den Nationalsozialismus bis zur Gegenwart zeigt, ein folgenreicher Mythos: Mutterschaft wird ‚um 1800‘ als umfassendes natürliches Erziehungsmodell glorifiziert und erlaubt eine weibliche Selbstglorifizierung, die nahezu zwangsläufig zur Überlastung führt.³⁶⁵ Fröbel festigt das polare Modell der Geschlechtscharaktere über die Zuweisung medialer Kompetenzen:³⁶⁶ Müttern kommt dabei Mündlichkeit zwar zu, die Inhalte verbaler Erziehung werden aber keineswegs dem Zufall (sprich: den Frauen) überlassen.³⁶⁷ Fröbels zum Zweck der Programmierung mütterlichen

363 „Seine [Fröbels] Erfahrungen haben ihm vor Augen geführt, wieviel die spätere Erziehung wieder gutmachen soll, aber nicht gutmachen kann, was die frühere verdorben, und er hat darum seine Zöglinge in immer früherem Lebensalter zu bekommen gesucht, bis er bei der Notwendigkeit angelangt ist, die Mütter zu erziehen.“ Julius Fröbel: *Ein Lebenslauf. Aufzeichnungen, Erinnerungen und Bekenntnisse*, Bd. 1. Stuttgart: Cotta 1890, 24.

364 So zeigten Knaben, die ihre berufstätigen Väter imitierten, weniger eine Begabung zur Nachahmung, sondern ihre natürliche berufliche Bestimmung. Dass Kinder solchermaßen auf den väterlichen Beruf als „Gärtner[]“, „Förster“, „Weber“, „Zeugdrucker“, „Kaufmann“, „Bergmann“, „Schmied“, „Eisen- und Metallhänder“, „Fischer“, „Zimmermann“, „Böttcher“, „Wagner“, „Tischler“, „Gerber“, „Müller“ oder „Fabrikbetreiber[]“ (alle Zitate 53 f.) abonniert scheinen, darf getrost als weiterer komplexitätsreduzierender und auf Geschlechterstereotypen basierender Widerspruch in Fröbels Pädagogik gelten.

365 Barbara Vinken: *Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos*. München: Piper 2001.

366 Vgl. dazu die klassische Studie: Karin Hausen: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Werner Conze (Hg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart: Klett 1976 (= Industrielle Welt, Bd. 21), 363–393.

367 Kittler: *Aufschreibesysteme*, 68–75 setzt sich zwar u. a. mit Pestalozzis Versuchen auseinander, Mütter als Medien des Sprachunterrichts zu ‚konstruieren‘, um Frauen dann aus dem durch Schriftexperten und Beamten organisierten Staat zu verbannen. Ein Hinweis auf den Pestalozzi-Schüler Fröbel fehlt, obgleich Fröbel als Mütterprogrammierer allerhand ‚Software‘ zur Verfügung stellte. Fröbel hatte während der Arbeit an den *Mutter- und Koseliedern* den Kontakt mit Müttern gesucht und ihnen die Texte mit Bitte um Korrektur und Anmerkungen gesandt, siehe hierzu Christiane Konrad: *Die ‚Mutter- und Koselieder‘*

Gesangs geschriebenen *Mutter- und Koselieder* sind vielmehr als Texte konzipiert, die das ‚natürliche‘ Innere ansprechen und den Bildungsgang des Kindes fördern sollen. Singend sollen Mütter den kulturellen Code im Säuglingshirn installieren.

Die Implementierung sozialer Geschlechtervorstellungen modelliert Fröbel als synästhetischen, intermedialen und multimodalen Prozess. Nicht nur sollen die Mütter singen und kosen. Die Illustration auf der Innenseite der *Mutter- und Koselieder*, auf dem Knabe und Mädchen im Garten zu sehen sind, festigt im Visuellen die Geschlechterpolarität. Während Mädchen dort ‚natürlich‘ Blumen gießen, sich in Hege und Pflege hervortun, wollen Knaben hoch hinaus. Sie beobachten aufmerksam das „rege[] Leben[]“, wie Vögel „mit luftigen Schwingen zur Höhe“³⁶⁸ steigen. Der Blick des Mädchens geht zur Erde, der des Knaben nach oben. Mit dem statischen weiblichen korreliert der aktive männliche Körper. Dieser Illustration folgen zahlreiche weitere, in denen Aspekte der zeitgenössischen Arbeitswelt geschlechtlich codiert und die geschlechtlichen Codes naturalisiert werden. Die Texte und Bilder, die nicht nur in den Fröbel'schen Kindergärten aktiv genutzt, von den Erziehern, Erzieherinnen und Müttern singend eingesetzt wurden, illustrieren Judith Butlers These von der sozialen Naturalisierung und Verzeitlichung geschlechtlicher Konstruktionen durch die Wiederholung performativer Akte.³⁶⁹

Nicht nur im Hinblick auf die Geschlechter zeigt sich die Früherziehung durch Widersprüche wie die zwischen Freiheit und Zwang und Natur und Kultur konditioniert. Vielmehr kehren die Widersprüche in veränderter Form auf der Ebene der Theoriebildung, der Methodik und ihrer Darstellung, also

von Friedrich Wilhelm August Fröbel. *Untersuchungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte*. Inauguraldissertation Universität Würzburg 2006. Allerdings stellte die Konstruktion der Kindergärtnerin auch einen Zugewinn an Autonomie für die zumeist bürgerlichen Töchter in Aussicht, die den Beruf anstrebten.

368 Bollnows ganz im (Un-)Geist der Geistesgeschichte geschriebene unkritische Studie arbeitet mit dem folgenden Zitat Fröbels, das sich auf das Titelblatt der *Mutter- und Koselieder* bezieht, um in Fröbels Spätwerk einzuführen: „Der Geist des Lebenseinklanges [...] treibt das in ihm heranwachsende Mädchen zur sinnigen Pflege der Gewächse; eine Lilie, die Blume der Kindheit, der Kindesunschuld, ist's, die es vor allem begießend wartet; dieser belebende Geist treibt den Knaben kräftig auch, zur Beachtung regen Lebens: das Vogelnest mit der darin sich entfaltenden Kraft, um mit luftigen Schwingen zur Höhe zu steigen, ist's, was in Bewunderung seine Aufmerksamkeit fesselt“. Fröbel: *Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zu edlen Pflege des Kindheitslebens*. Hg. von Johannes Prüfer. Leipzig: Wiegand 1927, 60, so zit. in Bollnow: *Pädagogik der deutschen Romantik*, 213. Genderspezifische Erziehung findet sich im Analogiengewirr der *Menschen-erziehung* allenthalben; vgl. nur Fröbel: *Menschen-erziehung*, 51–55, 70 f.

369 Judith Butler: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York u. London: Routledge 1990.

im Begrifflichen, Praktischen und Ästhetischen wieder. Fröbel begreift den Bildungsgang als einen natürlich ablaufenden und harmonischen Prozess, bei dem die Eingriffe des Erziehenden minimiert werden müssen. Jedoch gleicht seine Schulung künftiger ‚Menschenführer‘ und Mütter einem minuziösen Drill, der Zufälle rigoros minimiert. So werden einzelne Szenen durch Musterdialoge dramaturgisch vorstrukturiert. Ein Beispiel, das ich nur ausschnittsweise zitiere, dreht sich um das Erlernen von Wörtern und Zahlen durch den Umgang mit Lebensmitteln:

Weiter spreche die Mutter, indem sie einen Gegenstand zu dem andern von dem Kinde fügen läßt, dieses Hinzufügen mit dem Kinde gemeinsam bestimmt und klar aus, z. B. / Ein Apfel – noch ein Apfel – wieder ein Apfel – noch ein Apfel – viele Äpfel. / Eine Birn – noch eine Birn – noch eine Birn – wieder eine Birn – viele Birnen (50).

Es folgen weitere Items, Nüsse und Bohnen, die die Mutter aufzählen soll. Sodann kommt es zu Wiederholungen der Handlungen, wobei in einem nächsten Schritt die Zahlwörter „Ein Apfel – zwei Äpfel“ usw. genutzt werden, um die ergänzten Gegenstände zu bezeichnen, ehe dann in einem nächsten Schritt mehrere Objekte zugleich ins Spiel kommen und schlussendlich die Zahlen ohne Nennung der Früchte ausgesprochen werden. „Eine *solche* Kenntnis der Zahlenreihe wenigstens bis zehn in Klarheit und Sicherheit soll in dem Kinde, in dem Kindesalter, entwickelt werden“ (H. i. O.; 51). Was passiert, wenn nicht? Was ist, wenn die Mütter scheitern? Wer die Erziehungsziele nicht zum vorgesehenen Zeitpunkt erreicht, erhöht in Fröbels Pädagogik die Gefahr irreparabler Schäden am ‚Leben‘. Sollten Kinder Defekte haben, wie

Eigensinn, Trotz, Bequemlichkeit, Geistes- und Körperträg- und Faulheit, Sinnen- und Gaumendienst, Eitelkeit und Eigendünkel, Rechthaberei und Herrschsucht, Unbrüderlich- und Unkindlichkeit, Leerheit und Oberflächlichkeit, Arbeits-, ja sogar Spielscheu [!], Ungehorsam und Gottesvergessenheit[,]

dann hänge das entweder mit „völlig unterlassene[r] Entwicklung“ (beide 71) oder einer fehlerhaften Entwicklung „durch willkürliches, gesetzloses Eingreifen in den ursprünglichen, gesetzmäßigen und notwendigen Entwicklungsgang des Menschenwesens, des Menschen“ (72) zusammen. Wer nicht so lehrt und lernt, versündigt sich an der Natur. Fröbel, der eine holistische Entwicklung zum „unzerstückten Ganzen“ als Ideal des Lebens behauptet, ‚zerstückt‘ dieselbe demnach sowohl durch seine Stufenlehre als auch innerhalb seiner Didaktik. Die Widersprüche zwischen Theorie und Praxis, die darin deutlich werden, erzwingen ein Gegengewicht, eine Veranschaulichungsform, die den behaupteten harmonischen Vorgang vor Augen führt. Wie Montessori

greift Fröbel, um die internen Widersprüche der Methode zu überspielen, auf kleine Erzählungen scheinbar realer Ereignisse zurück. Auch er gesellt dem ersten Widerspruch moderner Pädagogik („wie Freiheit bei dem Zwang?“) den zweiten Widerspruch (zwischen epistemischer Intention und ästhetischer Gestaltung) hinzu, der den ersten scheinbar aufhebt, indem er die internen Zwänge des Erziehungssystem durch die Darstellungsform zu Naturgegebenheiten macht und die natürliche Kausalität narrativ und rhetorisch evoziert.

Ich möchte dies abschließend an der angesprochenen Kreativitätsszene vorführen, die in *Die Menschenerziehung* als Exemplum der §§ 45–48 dient.³⁷⁰ Sie findet sich am Ende des § 49, der allein seines Umfangs wegen aus dem Text heraussticht (60–71). Auf über zehn Seiten werden dabei durchaus heterogene und komplexe Anforderungen an die Knabenzeit artikuliert und dann in einer Idylle³⁷¹ zusammengeführt. Zunächst wird die kindliche Neigung, der „*Bildungs-, Gestaltungstrieb* [...]“ (H. i. O.; 61) erörtert. So wolle das Kind gern schwere Arbeiten übernehmen und dies solle von den Eltern gefördert werden, da das Kind ansonsten träge werde und seine Lebenskraft verliere (61 f.).

War die frühere Tätigkeit nur Nachahmung des häuslichen Lebens, so ist das jetzige Tun Teilen des häuslichen Geschäftes, Heben, Ziehen, Tragen, Graben, Spalten; an allem will sich der Knabe seine Kraft üben, wägen und messen, daß sein Körper erstarke, seine Kraft wachse und er ein Maß derselben erhalte (62).

Nie würden normale Kinder ein Hindernis umgehen: „daher die Erscheinungen der kühnen, wagenden Kraft des Knabenalters: das Steigen in Höhlen und Klüfte, das Klettern auf Bäume und auf Berge, das Suchen in Höhen und Tiefen, das Schweifen in Wäldern und Feldern“ (62 f.). Den Knaben verlange es, „die Weite und Vielheit, das Ganze in sich aufzunehmen“ (ebd.). Er strebe von der Dunkelheit ans Licht, interessiere sich auch für „Würmer, Käfer, Spinnen, Eidechsen“ (64). Aus dem Gefühl der eigenen Kraft, der Steigerung der Kenntnisse gehe auch der Trieb nach Aneignung und eigener Gestaltung hervor,

370 Es gibt weitere Beispiele, wie die Beobachtung eines Kindes, das „an einem eben gefundenen Steinchen [...] die Eigenschaft des Abfärbens entdeckt“ (Fröbel: *Menschenerziehung*, 46), um dann im Spiel mit dem Stein „die Auffassung und Darstellung des Linearen“ (ebd. 47) zeichnerisch zu begreifen, um sodann ein Wissen von der Richtung zu gewinnen, denn der gezeichnete Bach sei eine Linie, die nur in eine Richtung fließe usw. usf. Auch hier wird ein komplexes Exemplum als scheinbar real beobachtetes Ereignis ausgegeben, bei dem man vom Kleinsten und Kontingenten ausgehend zu Gesetzen gelangt.

371 Fröbel spricht selbst von einem „Bild“, einer Demonstration im „im kleinen“, was der Wortbedeutung von ‚eidyllion‘ entspricht. Das dargestellte kleine Bild ist zudem, wie zu sehen sein wird, auch inhaltlich idyllisch.

der jedoch, sobald der Raum größer, das zu Gestaltende vielgliedrig werde, „brüderliche Einigung Gleichsinniger“ (65) ermögliche. Daher sei es wichtig, dass der Knabe „einen äußerlichen, am besten einen sich selbstgeschaffenen, selbstgewählten Beziehungs-, Einigungspunkt seiner Tätigkeit“ (ebd.) habe.

Wollet ihr Eltern, ihr Kinderführer, ihr Erzieher, im kleinen, gleichsam wie in einem Bilde, was hier angedeutet, sehen: schaut mir her in diese Erziehungsstube [A] und in diesen Kreis von mehr als acht sieben- bis zehnjähriger Knaben. Auf dem großen Tische der vielbenutzten Stube steht ein Kasten mit Bauhölzern – Klötzer sind es in der Form und dem Verhältnis der Mauerbacksteine, jede Länge ungefähr 1/6 der wirklichen Größe, dem schönsten und vielgestaltigsten Material, welches der wachsenden Knabenkraft als Darstellungsmittel gereicht werden kann; Sand oder Sägespäne haben sich auch in der Stube eingefunden, und schönes grünes Moos hat der jüngste Spaziergang in dem schönen Tannenwald in reichem Maße zur Ausbeute gegeben. Es ist Freizeit, und jeder hat nun für sich sein Werk begonnen: dort in jener Ecke steht ganz verborgen eine kleine Kapelle, Kreuz und Altar bezeichnen den Geist der Bestimmung; es ist die Schöpfung eines kleinen stillen Knaben; – dort auf jenem Stuhle haben zwei gemeinsam schon ein bedeutend größeres Werk unternommen; es ist ein mehrstöckigt Gebäude und soll wohl ein Schloß sein, welches vom Stuhle wie vom Berge ins Tal schaut; – aber was hat jener dort ruhig unter dem Tische gebaut? ein grüner Hügel ist es, auf dem eine alte Burgruine thront; – unter den Händen der andern hat sich dort in der Ebene ein Dörfchen ausgebreitet. Jetzt hat jeder sein Werk beendet; jeder besieht es jetzt und besieht das Werk des andern und der andern; jedem tritt der Gedanke und Wunsch entgegen, das Vereinzelte möchte zu einem Ganzen sich einen, und kaum ist der Wunsch als ein allen gemeinsamer erkannt, so werden auch gemeinsam Wege vom Dörfchen zur Burg, von der Burg zum Schloß, vom Schlosse zur Kapelle angelegt, und Wiesen und Bäche ziehen zwischen beiden sich hin. Oder: waret ihr ein anderes Mal da [B]: einige hatten aus Lehm sich eine Gegend geschaffen; ein anderer hatte aus Pappe sich ein Haus mit Fenstern und Türen gefertigt und wieder ein anderer dort aus Nußschalen sich Schiffchen bereitet; ein jeder schaut nun sein Werk: gut ist's, doch steht es allein; er sieht auch das Werk seines Nachbarn, vereinigt wär' es doch schöner; und gleich steht das Haus wie ein Schloß auf der Anhöhe der Gegend, und das Schiffchen schwimmt auf dem kleinen künstlichen See; zu aller Freude bringt noch der Jüngste seinen Schäfer und Schäfchen weidend zwischen den Berg und den See; nun stehen sie alle und schauen mit Wohlgefallen und Lust das Werk ihrer eigenen Hand. Oder, dort unten am Quell [C], am Bache, welch reges Getümmel; ältere Knaben sind es. Kanäle haben sie gebaut und Schleusen und Brücken und Seestädte, Wehre und Mühlen, ein jeder unbekümmert und nicht beachtend das Werk des andern; nun aber soll das Wasser seiner Natur nach benutzt werden und Schiffe aus demselben von der Höhe zur Tiefe gleiten; aber nach jedem Schritt ist eines andern Grenze, und jeder macht sein Recht als Herr und Schöpfer gleich geltend, und jeder fordert sein Recht, erkennt an die Forderung der andern, was kann vermittelnd hier sein? – nur *Verträge*, und gleich Staaten verbinden durch strenge Verträge sie sich; wer mag die vielseitige Bedeutung, wer mag die vielseitigen Früchte dieser Knabenspiele nachweisen?

Nur ein Zweifaches steht fest und wahr: aus Einem Sinne und Einem Geist, dem Einen Knabensinne, dem Einen Knabengeiste gingen sie hervor; und: die Knaben, die sie spielten, waren brave Schüler, lern- und begreifsam, einsichtig und darstellend, fleißig und strebsam, sind tüchtige Jünglinge an Kopf und Herz, rat- und tatfertig, und die so spielten, sind tüchtige Männer und werden tüchtige ein- und umsichtige Männer werden (H. i. O.; 65 f.).

Was hier in ‚einem Bild‘ untergebracht ist, sind eigentlich drei Bilder, drei Szenen, die ich der Einfachheit halber mit A, B, C bezeichne. Szene A spielt in der „Erziehungsstube“, also in einem kulturellen Innenraum, in den natürliche Gegenstände hineingetragen werden und in dem sich bereits Bauklötze befinden, die das Spiel vorstrukturieren. Szene B spielt „da“, also scheinbar am gleichen Ort, wenngleich die räumliche Zuordnung ungewiss bleibt, da die Kinder zum einen mit Lehm und Wasser spielen und es also fraglich erscheint, ob dieses Spiel noch in einem Innenraum stattfinden kann. Zum anderen werden nicht nur bereits Inhalte von Szene C vorweggenommen, sondern man wird deiktisch, ohne eine Tür zu durchschreiten – „Oder, dort unten am Quell“ –, zur dritten Szene ‚transferiert‘, die an einer Quelle und am Bachlauf spielt. Raumsemantisch werden dergestalt fließende Übergänge zwischen Innen und Außen, Kultur und Natur erzeugt, wobei die materielle Dimension den Gang nach außen durch eine Zunahme natürliche Spielelemente plausibilisiert.³⁷² Die erste Szene ist als ‚kulturellere‘ auch dadurch markiert, dass die Kinder „ein[en] Kasten mit Bauhölzern“ nutzen, der mehrere gleich große Klötze enthält, die Backsteinen nachempfunden sind. Die Einheit der drei Szenen ist demnach topographischer und materieller, aber auch narrativer, rhetorischer und syntaktischer Natur. Die auffällige Häufung von Deiktika („schaut mir her in diese Erziehungsstube“, „dort“, „dort“, „dort“, „dort“, „dort“, „waret ihr [...] da“, „dort“, „dort“) ermöglicht dem Leser eine topologisch-topographische Positionierung. Auf den Stationen des virtuellen Gangs von innen nach außen situiert er sich jeweils neu. Als Beobachter verschiedener Spiele stellt er sich dabei nicht nur vor, was Fröbel beobachtet, sondern bildet sich auch durch Fröbels Deutung ein, was die Knaben beobachten und beschauen. Über syntaktische und semantische Parallelismen („sind tüchtige Jünglinge [...], sind tüchtige Männer“), Epiphern („Jeder“, „jeder“, „jedem“, „und jeder“, „und jeder“), A- und Polysyndeta („vom Dörfchen zur Burg, von der Burg zum Schloß, vom Schlosse zur Kapelle“, „und Schleusen und Brücken und Seestädte“) wird derart eine Spielwelt entworfen, die mannigfache Details – Dinge, Werke, Spieler, Kollektive, einzelne Siedlungs- und Herrschaftsformen – aufweist und über

372 Vgl. grundlegend Jurij M. Lotman: *Die Struktur literarischer Texte* [1970]. Übers. von Rolf-Dietrich Keil. 4. Aufl. München: Fink 1993, 311–329.

rhetorische, generische Mittel und die Narration als ein komplexes Ganzes durchgeführt und stabilisiert wird.

Fröbels Narrativ simuliert eine einfache und komplexe, eine individualisierte und homogenisierte, eine spielerisch-ahnende und intentionalplanende Gemeinschaft, deren immer differenziertere Handlungen sukzessive in die Natur eingebunden sind. In der vertraglichen Anerkennung des Eigentums Anderer vollenden die Kinder im Politischen scheinbar nur, was im naiven und natürlichen Spiel ohnehin präfiguriert war. Von der Erziehungsstufe bis in die internationale Diplomatie wirke „Ein[] Geist“ bzw. scheint eine Bildungskraft zu walten, die den Einzelnen sowohl eine singuläre kreative Handlung ermöglicht als sie dann auch problemlos das Bewirkte mit anderen Werken verbindet. In dem beobachteten, tatsächlich aber in Teilen imaginierten, in seiner sprachlichen Einlösung mehrfach überformten Spiel ist eine adäquate sinnbildliche Bestätigung für die Vorstellungen von der Gott-Natur und ihren Bildungsgesetzen zu erkennen, die Fröbel zuvor als „sphärische Philosophie“³⁷³ in eine terminologische Form gebracht hat. Natur und Kultur, Naturmaterial und Spielgaben, Einzelner und Gemeinschaft, Knabe, Jüngling und Mann sind keine Widersprüche, sondern werden als Stufen graduell harmonisiert bzw. als homologe Bereiche verbunden. Wir haben es mit einem Narrativ zu tun, das die selbsttätigen Handlungen Einzelner oder von Paaren im Stillen zu einem singulären Ende bringt, dann aus Gründen des kindlichen Schönheitsempfindens die singulären Ergebnisse zu größeren Einheiten verschmilzt und schließlich mögliche Eigentums- und Zuordnungskonflikte aus Vernunftgründen durch „strenge“ Verträge regelt. Naturgemäße und rationale Entwicklungen, spontane Geschmacksurteile und vernünftig reflektierte Entscheidungen werden nicht als kontradiktorische Momente, sondern als Aspekte genealogisch verflochtener Stadien verstanden.³⁷⁴

373 Heiland hat die ‚Sphärephilosophie‘ letztlich als einen Versuch erörtert, Strukturierungsprozesse in anorganischen und organischen Bereichen zu homologisieren, wobei der Mensch um die vielfältigen Differenzierungs- und Individualisierungsvorgänge der Schöpfung wisse, die auch in ihm wirkten. Seine Bildung am äußeren Material figuriert in dieser Perspektive als Einsicht in innere Prozesse. Heiland: *Friedrich Wilhelm August Fröbel*, 7–10. Der Ausgangspunkt der Bildung seien „konkrete Körper: Würfel, Kugel, Teilungen des Würfels, kristalline Formen in ihrem genetischen Zusammenhang. Spielendes Kind und lernender Schüler verhalten sich sphärephilosophisch, suchen gleichermaßen nach der Einheit, dem Allgemeinen, den Strukturen, den Fundamenten der dinglichen Wirklichkeit. Diese Fundamente fasst Fröbel als Naturwissenschaftler (Kristallograph) und Mathematiker vor allem mathematisch-stereometrisch.“ Ebd. 24.

374 Ohne allzu große interpretatorische Kühnheit kann man darin eine Gegenerzählung zur realen politischen Neu- bzw. Rückordnung Europas vor, während und nach dem Wiener Kongress erkennen. Das Institut in Griesheim wurde 1816, das in Keilhau 1817 gegründet.

Die Szene illustriert die bereits angesprochene Problematik, die mit der Erkenntnis, Beobachtung und Darstellung von Kreativität einhergeht, denn sie ist mehrfach formatiert. Nicht nur begriffliche, diskursive, rhetorische und generische Aspekte determinieren sie. Vielmehr sind das architektonische Umfeld und die materielle Atmosphäre von größter Bedeutung. In der ersten Sequenz werden die für die Erziehung in Keilhau entscheidenden Materialien angesprochen. Für die Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten, also die freien Zeiten, hat Fröbel im Lauf seiner pädagogischen Arbeit das System der sogenannten ‚Spielgaben‘ (Bälle, Walzen, Würfel mit verschiedenen, bis zu 125 Unterteilen) entwickelt.³⁷⁵ Ähnlich wie die Materialien in Montessoris ‚Freiarbeit‘³⁷⁶ können die Gegenstände gewählt werden. Diese Spielgaben sind intern geordnet. Beginnend bei der Kugel werden sie geometrisch und dann kristallographisch vielschichtiger, wobei es zunächst von der Kugel zum Würfel³⁷⁷ und dann weitergeht:

Gehen wir nun ruhig Schritt vor Schritt von der Betrachtung des Würfels zur Betrachtung und Ableitung aller übrigen Festgestalten über: die Punkte, Ecken des Würfels werden streben, sich als Flächen auszubilden und darzustellen, die Flächen sich als Punkte darzustellen [...]. Das Erzeugnis davon ist [...] eine Festgestalt, welche so viel Flächen oder Seiten hat als der Würfel Punkte oder Ecken [...]: das Erzeugnis ist ein reiner *Achtflächner* (H. i. O.; 105 f.).

Der kristalline Bildungsprozess führt zu exotischen, aber bestimmbareren Formen wie dem „Rautensechsfächner“ (110) oder dem „doppelspitze[n][,] gleichkantige[n] Zwölfflächner“ (ebd.) mit „sechseckige[r][,] geradenflächige[r]

Ob die Kinder in Keilhau tatsächlich (unwahrscheinlich) oder Fröbels Imagination (wahrscheinlich) die Kreativitätsszene erzeugt haben bzw. hat, muss offenbleiben. Erstaunlich ist es allemal, dass die älteren Knaben, wohl dieselben, die als Knaben auch mit Bauklötzen gespielt haben und die später „tüchtige ein- und umsichtige Männer werden“, zu jener schiedlichen und dauerhaften Lösung auf scheinbar natürlichem Weg kommen, zu dem es die Delegationen in Wien nicht gebracht haben.

375 In verschiedenen Publikationen der Jahre 1838 und 1840 seiner Wochenschrift *Sonntagsblatt* stellt er das System der Spielgaben vor. Vgl. hierzu Heiland: *Friedrich Wilhelm August Fröbel*, 13 f. und die Literaturangaben ebd. 77 f.

376 Montessori ist nicht die Erste, die das Kompositum verwendet, schon Marx kennt es (MEW 42, 512).

377 Das oben erwähnte Beispiel der *Mutter- und Koselieder*, in dem Fröbel das Titelbild erklärt, greift die zwei ersten geometrischen Körper auf, um die Unterschiede zwischen den Geschlechtern folgendermaßen zu erklären: „Sie, das zur Jungfrau erblühende Mädchen, ruht sicher in seinem harmonisch sich entwickelnden Gemüte, wie es sicher auf der allseitig in sich ruhenden Kugel steht; er, der zum Jüngling herangereifte Knabe, ruht fest in seinem sinnigen, allein nach Klarheit strebenden Geiste, wie er auf dem, einfache Gesetze in Klarheit kundtuenden, Würfel ruht“. Fröbel: *Mutter- und Koselieder*, 60.

Eckensäule“ (ebd.), in denen Fröbel sowohl die Individualität und Diversität der göttlichen Schöpfung als auch das sie hervorbringende Prinzip erkennt.³⁷⁸ Fröbels *Menschen-erziehung* versucht infolgedessen auch auf materieller Ebene durch die Definition der Spielgaben und durch die diskursive Bestimmung des Spiels mit ihnen einen Prozess natürlich-sozialer Komplexitätszunahme Realität werden zu lassen, in dem sich Freiheit und Regulierung, Romantik und Normalisierung aufzuheben scheinen. Dass die Widersprüche dabei nicht gelöst werden, sondern immer nur von einer auf die andere Ebene verlagert werden, habe ich zu zeigen versucht. Auch hier stimuliert das Ermöglichen und Berichten kindlicher Kreativität die Kreativität des Erziehers. In den freien Zeiten, die Kinder gegeben werden, verdichten sich kulturelle Skripte. Es handelt sich nicht um Experimentalanordnungen, in denen aus dem Datenwust neue Fragen entstehen, sondern um Konstellationen anderen Typs, Kreativitätsszenen, in denen jedoch das zu unterbindende Abweichende und Neue im es Unterbindenden aufersteht und die dargestellten Kreativitätsszenen der Früherziehung zu Kreativitäts-Szenen der Darstellung werden.

1.4 Konzepte der Studie

1.4.1 Kreativitätsszenen/Kreativitäts-Szenen

Es gilt nun zunächst, die aufeinander bezogenen Konzepte ‚Kreativitätsszene‘ und ‚Kreativitäts-Szene‘ anhand der fünf Beispiele aus den drei früh- und sonderpädagogischen Werken weiterzuentwickeln. Wie angedeutet, handelt es sich dabei zwar um idealtypisch voneinander abtrennbare Aspekte, die jedoch auch in den behandelten Texten Überschneidungen aufweisen. Die Szenen sind mit Buchstaben (A-E) versehen.

Montessori greift in der Darlegung, Anbahnung und Durchführung ihrer Methode auf theatralische, erzählerische und rhetorische Mittel zurück. In einem dreifach verschachtelten Exemplum (Kreativitätsszene A) versucht sie zu demonstrieren, wie freie, wenngleich durch mündliche Erklärungen begleitete Handlungen Kinder ‚selbsttätig‘ zu einem Verständnis von Naturgesetzen geleitet werden, das sich in der begrifflichen Fixierung eines geometrischen Elements vollendet. Dabei insinuiert sie Homologien zwischen

378 „So erscheint auch auf und in dieser Stufe der Bildungen der Festgestalten das Leben wie in einem Bilde und bei aller starren Geschiedenheit ein innerer und lebendiger Zusammenhang und besonders Gleich- und Eingesetztheit, wie sie auf jeder folgenden Stufe der Naturentwicklung immer klarer entgegen tritt.“ Fröbel: *Menschen-erziehung*, III.

dem Erfassen des abstrakten Sachverhalts und dem Begreifen ästhetischer und theologischer Aspekte. Sie verleiht ihrer Erziehungsmethode einen ganzheitlichen Anstrich, unter dessen Oberfläche zahlreiche Inkompatibilitäten liegen. Die Vergleichsebenen stehen schief zueinander. Ferner verlangt Montessori von den Erzieherinnen sprachliche Zurückhaltung und Präzision, verstößt allerdings gegen die eigene Prägnanzforderung. Sie greift zudem handelnd ein, sei es in den Unterricht ihrer Erzieherinnen, sei es in die kindliche Aktivität. Während ihre Entdeckung des ‚Polarisationsphänomens‘ (B) eine recht unkreative Befolgung der apparativen Vorgaben der technischen Umgebung darstellt, ähneln dessen Inszenierung, Akzentuierung und Darstellung einem kreativen Akt.

Jean Itard beobachtet in einer Kreativitätsszene (C) den isolierten Victor, der ihn an einen träumerischen Anachoreten erinnert. Der Weg, der den melancholischen ‚Wolfsjungen‘ zum Licht der Zivilisation führen soll, ist eine der Verstandesschulung vorausgehende methodische Schulung der einzelnen Sinne unter der Observanz Itards. Diese Methode steht in einem inversen Verhältnis zum antiken Muster kontemplativen Erkenntnisgewinns, das der aufgeklärte Arzt an seinem Patienten zu erkennen vermeint. Der Erzieher reüssiert aber erst in dem Moment (D), in dem Victor selbst zum Erfinder – und Itard zum ‚deus absconditus‘ und Erzähler wird. Den Nachbau des Kreidehalters mit Bindfaden und Schinkenmesser rekonstruiert Itard anhand von Indizien in Form eines Gedankenexperiments.

Friedrich Fröbel berichtet (in E) von drei Spielszenen, die er in ein großes Narrativ einbettet, bei dem Alterung, Akkulturation, Kollektivierung, Vernunftzunahme als natürliche Vorgänge nach ‚sphärischen‘ Prinzipien modelliert werden und bei dem es nicht ganz klar ist, inwieweit eine romantische Vorstellung und romantische Begrifflichkeiten auf ein reales Spiel übertragen werden oder ob dieses Spiel nicht allein aus der romantischen Imaginationskraft Fröbels schöpft.

Die Beispiele aus Aufklärung, Romantik und 20. Jahrhundert weisen schon auf den ersten Blick unterschiedliche Grade an Kontrolle und Kontrollverlust sowie Widersprüche zwischen den Ebenen des Symbolischen, Imaginären und Realen auf. Das Verhältnis von Kreativitätsszene und Kreativitäts-Szene variiert: Die Erfindung des Kreidehalters (D) sprengt die reale Anordnung und reißt erklärungsbedürftige Lücken – bestätigt aber nachgerade Itards diskursive Annahmen. In den ersten Szenen (A und B) soll die didaktische und epistemische Ordnung bewiesen werden. Dies geschieht allerdings durch Handlungs- und Darstellungsweisen, die ihr widersprechen und damit die Kreativitätsszene instabilisieren. Fröbels ‚kleines Bild‘, in dem Reales, Symbolisches und Imaginäres harmonisieren, mutiert zu einem Mythos über die

Entstehung politischer Rationalität – und entfernt sich dergestalt sowohl von der Klarheit geometrischer Formen als auch von der behaupteten Natürlichkeit, mit der sich diese Szene abgespielt haben soll.

Ich vertiefe nun im Rekurs auf wissenschaftsgeschichtliche Ansätze die Diskussion einiger dieser Aspekte auf den drei genannten Ebenen und möchte dabei einerseits von den konkreten Beobachtungen ausgehend die Konzepte Kreativitätsszene und Kreativitäts-Szene weiter abstrahieren und andererseits die Besonderheiten der Früherziehung im Kontext der Expansion freier Zeiten profilieren. Es handelt sich um Ansätze, die wie Rheinbergers ‚Experimentalsysteme‘ und Vogls Überlegungen zu den ‚Poetologien des Wissens‘ in der Tradition Gaston Bachelards, Ludwik Flecks, Jacques Derridas und Michel Foucaults stehen. Die Ansätze werden zur Entlastung des Fließtexts in den Fußnoten etwas ausführlicher zitiert.

Die fünf Kreativitätsszenen sind Versuche, Selbstformierungsprozesse einzuleiten, zu stabilisieren und zu beobachten. Es handelt sich um Phasen, in denen nicht direkt unterrichtet wird, sondern Kinder mit vorhandenen Materialien in teils klar definierten, letztlich direkt oder indirekt observierten Umwelten tätig sind und eigenständig Kulturtechniken nutzen. Dabei werden konträre begriffliche Erklärungsmuster bemüht. Die heterogenen Pädagogiken, die zu dem Zeitpunkt keiner anerkannten wissenschaftlichen Disziplin zugehören, bedienen sich zeitgenössischer epistemischer Schemata: Indes die ‚Aussagemuster‘ abweichen, bleibt der Rekurs auf aktuelle naturwissenschaftliche Diskurse in den Beispielen konstant.³⁷⁹ Während Itard über das Medizinstudium zur sensualistischen Anthropologie gelangte, Fröbel sich im frühromantischen Jena, in Göttingen und Berlin mit Botanik, Sprachen und Mineralogie vertraut machte, studierte Montessori in Rom Naturwissenschaften, dann Medizin und schließlich Anthropologie.³⁸⁰ Während Itard Victor durch sensorische

379 Zur Terminologie vgl. Michel Foucault: *Archäologie des Wissens* [1969]. Übers. von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981, der davon ausgeht, dass Diskurse „systematisch die Gegenstände [bilden], von denen sie sprechen. Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses mehr macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses mehr muss man ans Licht bringen und beschreiben“ (74). Die kleinste Einheit des Diskurses ist die Aussage, die jedoch nie allein steht, sondern in einem durch interne Gesetze der Aussagebildung geregelten Feld emergiert. Bereits in der *Archäologie*, Foucaults Methodenwerk, wird jedoch die alleinige Konzentration auf sprachliche Quellen als ungenügend erkannt und Kontexte, z. B. Institutionen, als sinnvolle Felder ergänzender Analysen erwähnt.

380 U. a. mit Kursen in ‚Fisica sperimentale‘, ‚Tecnica microscopia‘, ‚Embriologia‘, ‚Anatomie comparata‘, ‚Fisiologia‘, ‚Igiene‘. Sie stellte evolutionistische Erwägungen an und kannte sich im Hygienediskurs aus, elitäre Züchtungsphantasien waren ihr nicht fremd; vgl. hierzu grundlegend Seichter: *Der lange Schatten*.

Reparatur und Sprechunterricht auf ein durchschnittliches zivilisatorisches Niveau zu heben hoffte, Fröbel im kindlichen Spiel mit geometrischen und natürlichen Materialien den Beweis für die Harmonie von individuellen und kollektiven, anorganischen und organischen Bildungsprozessen zu provozieren suchte, ersann Montessori eine pragmatische Unterrichtung, die der individuellen Konkretisierung des ‚natürlichen Bauplans‘ dienen sollte. Sobald es um die S(t)imulation, Beobachtung und Erklärung frühkindlicher Selbstentwicklung und deren methodische Entfaltung ging, griffen der französische Sensualist, der deutsche (Spät-)Romantiker, die italienische Positivistin hierbei auf distinkte naturwissenschaftliche Erkenntnisformen zurück, die sie als Mitglieder unterschiedlicher historischer ‚Denkkollektive‘ mit ihren jeweiligen „Denkstilen“ ausweisen.³⁸¹ Man sprach zwar vom selben Objekt, kleinen Kindern. Für Fröbel wäre es denksoziologisch jedoch unsinnig, die Freiarbeit Montessoris nicht als Zwang und sein freies Spiel nicht als Ermöglichung authentischen Lebens aufzufassen. Während er einem morphogenetischen Lebenskonzept anhing, argumentierte Montessori voluntaristisch. Ihre Freiarbeit sollte den im Individuum schlummernden Lebenswillen wecken.

Auch im Realen, auf Ebene der Gegenstände und nichtdiskursiven Praktiken, fanden sich Kontinuitäten: Sie lagen einerseits in den konkreten Apparaturen, andererseits in der Hoffnung, die in den Institutionen simulierte Umwelt könnte Kindern eine konzentrierte und akzelerierte individuelle Akkulturation durch deren selbsttätige Entfaltung erlauben. In den pädagogischen Kreativitätsszenen interferierten nicht allein humane Akteure. Ensembles aus natürlichen und künstlichen Objekten provozierten Aneignungen,

381 Unter „Denkstil“ versteht Ludwik Fleck ein *„gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen [...]“*: Ihn [den Denkstil] charakterisieren gemeinsame Merkmale der Probleme, die ein Denkkollektiv interessieren; der Urteile, die es als evident betrachtet; der Methoden, die es als Erkenntnismittel anwendet. Ihn begleitet eventuell ein technischer und literarischer Stil des Wissenssystems“; H. i. O.; Ludwik Fleck: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* [1935]. Mit einer Einleitung hg. von Lothar Schäfer u. Thomas Schnelle. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983, 130, vgl. auch 53–70. „Es entsteht eine spezifische Bereitschaft, dem Stil entsprechende Gestalten wahrzunehmen, es verschwindet parallel das Vermögen, nicht stilgemäße Phänomene wahrzunehmen“. Ludwik Fleck: *Das Problem einer Theorie des Erkennens* [1936]. In: ders.: *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*. Mit einer Einleitung hg. von Lothar Schäfer u. Thomas Schelle. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983, 84–127, hier 107. „Den gemeinschaftlichen Träger des Denkstils nennen wir: das Denkkollektiv. [...] Existiert eine größere Gruppe lang genug, so fixiert sich ein Denkstil und bekommt formale Struktur. Die realisierende Ausführung dominiert über die schöpferische Stimmung, die auf ein gewisses diszipliniertes, gleichmäßiges, diskretes Niveau sinkt.“ Fleck: *Entstehung und Entwicklung*, 135 f.

Anwendungen, Manipulationen, die in ihren produktiven Umdeutungen an die ‚Experimentalsysteme‘ erinnern, die Hans-Jörg Rheinberger in Laboren untersucht hat und in denen ‚epistemische Dinge‘ und ‚technische Objekte‘³⁸² interagieren. Auffällig ist jedoch, dass das Material in den Institutionen keine zufälligen Effekte evozieren sollte. Es stellte eine von Einzelfall zu Einzelfall variierende, stets jedoch limitierte Bandbreite interner Prozeduren einer flexiblen Normalisierung bereit. Die scheinbare Freiheit des Menschen in der kreativen Handlung sollte Vorannahmen bestätigen, Rekursionen mit dem Symbolischen herstellen und so Vorstellungen und Begriffe von dem, was ein Kind sei, festigen: durch Begriffsgerüste, die sowohl in der Anlage der kreativen Szenarien als auch in ihrer Kommentierung, Deutung und Darstellung genutzt wurden; durch die in ‚technischen Objekten‘ (wie den Klangspektren und Farbtafeln, den geometrischen Spielgaben, den kindgerechten Möbeln) materialisierten Prämissen. Die Absichten der pädagogischen Aktivitäten waren die Kontrolle und Bahnung dinglicher und individueller Eigendynamiken und der strategische Ausschluss von Fehlanwendungen. Selbst Victor's Rekonstruktion des Kreidehalters war keine allzu erstaunliche Innovation, sondern eine Rekombination des innerhalb einer verknüpften Umwelt ‚Zuhandenen‘.

Da im pädagogischen Umgang mit und in freier Zeit das Reiz-, Einbildungs- und Handlungsspektrum der Individuen durch Apparate gebahnt wurde, erscheinen die meisten Kreativitätsszenen als ‚starre‘ Experimente, als „Testanlage[n] im Sinn einer Produktion von Standards oder Repliken“.³⁸³ Sie standardisierten und singularisierten junge Menschen durch deren Imagination und selbsttätige Materialbearbeitung.³⁸⁴ Sowohl die Erfindung des bedauerlichen Victor als auch das ‚Polarisationsphänomen‘ sind Scheininnovationen,

382 „Wenn wir ein Experimentalsystem – eine Vorrichtung zur Bearbeitung noch unbeantworteter und zur Produktion noch ungestellter Fragen – noch näher betrachten, so lassen sich innerhalb desselben zwei Strukturen oder Komponenten voneinander abgrenzen.“ Rheinberger: *Experiment – Differenz – Schrift*, 69. Es handelt sich um ‚epistemische Dinge‘ und ‚technologische Objekte‘: ‚Epistemische Dinge‘ (bzw.) ‚wissenschaftliche Objekte‘ sind Phänomene, die im Fokus wissenschaftlicher Bemühungen stehen, noch unscharf, schwer zu definieren sind und ihre eigene Begriffsbildung beeinflussen – Rheinbergers Beispiel ist der ‚Gen‘-Begriff. „Die technologischen Objekte [dagegen] bestimmen die Repräsentationsweise des wissenschaftlichen Objekts; und ausreichend stabilisierte wissenschaftliche Objekte werden ihrerseits zu konstituierenden Momenten der experimentellen Anordnung. Sie beginnen dann selbst die Spannweite der Fragen zu bestimmen, die innerhalb des Systems gestellt werden können. Dadurch werden die Experimente in einigen Richtungen klarer, aber auch weniger unabhängig, denn sie basieren mehr und mehr auf einer Prozedur bereits etablierter Prozeduren.“ Ebd. 71.

383 Ebd. 28.

384 Castoriadis: *Gesellschaft als imaginäre Institution*.

mit denen die pädagogische Methode sich ihres nachhaltigen Erfolgs versicherte und ihre Menschenversuche legitimierte.³⁸⁵ Kreativitätsszenen regulierten dabei die subjektiven Handlungen und dienten der Normalisierung der Individuen.

Doch die erwähnten Apparaturen (Farbtafeln, Spielgaben, Einsatzkästen) bilden nur einen geringen Teil der eingesetzten kulturellen und technischen Mittel zur Provokation und Regulation von Kreativität. Auch die Inszenierenden, Beobachtenden und Berichtenden verfügten über Imagination und setzten traditionelle Techniken der Hervorbringung des Neuen ein. Wir haben dramaturgische Strategien bemerkt, von denen rhetorisch durchkomponierte Texte in komplexen Narrationen berichteten: Bühnen wurden darin eingerichtet, Staffagen positioniert, Requisiten platziert, schauspielerische Eingriffe vorgenommen, Exempla, Metaphern und Allegorien in der Unterrichtung von Erzieherinnen und Kindern sowie in der Darstellung freier Aktivitäten bemüht,³⁸⁶ Gedankenexperimente und metadiegetische Erzählungen generiert.³⁸⁷ Der pädagogische Berichterstatter erwies sich als allmächtige Erzählinstanz. Ihre gottgleiche Übersicht erlaubte es, diverse homologe Binnenerzählungen zu verschalten (Montessori), verborgene Geschehnisse allwissend zu erläutern (Itard), soziale Differenzierungsprozesse naturförmig erscheinen zu lassen (Fröbel). Die Anliegen, Kinder im relativ freien Umgang mit konkreten Materialien in konkreten Räumen zu individualisieren, glichen sich demnach sowohl durch ihre Rekurse auf zeitgenössische Denkstile und im Einsatz von technischen Objekten (bzw. theoretisch reflektierten Apparaturen)³⁸⁸ als auch in der Wahl der poetischen Mittel

385 Vgl. hierzu Pethes: *Zöglinge der Natur*, 375–388.

386 Die Komplexität der Kreativitätsszenen lässt sich mit Fokus auf die Metapher erörtern. In pädagogischen Experimenten und ihrer Darstellung haben Metaphern (wie ‚Umgebung‘ oder ‚Leben‘) epistemologische Bedeutung und zugleich eine nicht immer gewollte und nie ganz kontrollierbare Mehrdeutigkeit: „Entgegen der hermeneutischen Illusion einer freundlich den Weg zur Wahrheit weisenden Metapher, die einigermaßen bewusst eingesetzt und kontrolliert werden kann, scheint jedenfalls klar zu sein, dass metaphorische Prozesse sowohl konstitutiv als auch nur schwer kontrollierbar sind“. Philipp Sarasin: *Infizierte Körper, kontaminierte Sprachen. Metaphern als Gegenstand der Wissenschaftsgeschichte*. In: ders.: *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, 191–230, hier 215.

387 Auch hier ist „das Auftauchen neuer Wissensobjekte und Erkenntnisbereiche zugleich als Form ihrer Inszenierung“ zu begreifen. Den Repräsentationsweisen wohne eine „performative Kraft“ inne, durch die „Wahrnehmungsinhalte grundlegend determiniert werden“. Alle Zitate Vogl: *Einleitung*, 13.

388 Während Bachelard „die Instrumente der Wissenschaft als ‚materialisierte Theorien‘ bezeichnet“ (Rheinberger: *Experiment – Differenz – Schrift*, 23), bezeichnet Rheinberger „[s]piegelbildlich Theorien als ‚idealisierte Maschinen‘“ (ebd. FN 5).

zur performativen Erzeugung und Repräsentation von Kreativität. Literatur ist demnach kein externes Werkzeug oder illustratives Hilfsmittel, dessen sich die Frühpädagogik zum Zweck der Veranschaulichung ihrer Theorien, Methoden und Erfolge souverän bediente. Vielmehr konstituierte sich die Frühpädagogik mittels der Möglichkeiten, Ambiguitäten und Unschärfen des Theatralen, Rhetorischen, Narrativen.³⁸⁹ Die in der Frühpädagogik geschaffenen Bilder von Freiheit, Kreativität und Kind erhöhten implizit die Bedeutung der literarischen Techniken und Vorstellungskraft im kulturellen Imaginären.

Gleichwohl veränderten sich die Verhältnisse während der Etablierung der Frühpädagogik im 19. Jahrhundert grundlegend. Das Experiment mit Victor von Aveyron war eine staatlich protegierte Langzeittherapie, ein sensualistischer Versuch an einem Einzelnen, der sich dank vermuteter Nähe zum Naturzustand und mehrfacher Marginalisierung besonders dazu eignete, Wesentliches über alle zu erfahren. Fröbels oft belächelte oder kritisch beäugte Bemühungen um die Handvoll ihm anvertrauter Kinder waren private Anstrengungen, die mit erheblichen ökonomischen und rechtlichen Risiken einhergingen und zu Pleiten, Umzügen und Verboten führten. Montessoris Pädagogik fand dagegen rasch staatliche Anerkennung. Die Methode, mit der zunächst arme italienische Kinder unterrichtet wurden, hält heute einen globalen Geschäftssektor am Laufen. Montessori ist eine Marke, unter der weltweit Materialien und Möbel in Lizenz produziert werden. Die Früherziehung hat demnach den Schatten sozialer Irrelevanz bis Ende des 20. Jahrhunderts verlassen. Es sind Institutionen entstanden, in denen die Konversion von Worten, Vorstellungen, Instrumenten und Gesten, die Kippbewegungen zwischen

389 Und es sind diese Gesichtspunkte – die Etablierung an den Rändern von z. B. Naturwissenschaften und Theologie, eine inkonsistente Gegenstandsfabrikation mit performativen und ästhetischen Mitteln, die diffuse Verbindung diskursiver- und nichtdiskursiver Praktiken –, die die Frühpädagogik für die Poetologien des Wissens interessant macht. Vogl nennt drei Orientierungen für diesen Ansatz: Er sucht nach Gegenständen, die „weder in einer Teleologie szientifischer Erkenntnisprozesse noch in den Rationalitätsformen einzelner Fachgebiete auflösbar [sind], sie gewinnen ihre größte Sichtbarkeit vielmehr an deren Rändern, an Randgebieten und Übergangsfeldern, die nicht unbedingt an logischer Konsistenz und begrifflicher Einheit gemessen werden können“. Zweitens „werden dadurch Wissensbereiche privilegiert, die einen positiven inneren Zusammenhang aufweisen und dennoch nicht die Dignität eines instituierten Fachgebiets, exemplarischer Modellbildung oder einer epistemologisch abgesicherten Kohärenz erlangen konnten“. Drittens konstituierten sich derlei Wissensformen „in einem Raum, der eine textuelle Pragmatik und ein dichtes Gefüge aus diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken organisiert“. Vogl: *Einleitung*, 12. Vgl. zur Theatralität Bettine Menke u. Thomas Glaser (Hg.): *Experimentalanordnung der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität*. München: Fink 2014.

Begriffen, Metaphern, Narrativen, Handlungen und Technologien selbstverständlich geworden sind und sich verselbstständigt haben. Es handelt sich bei der globalen Standardisierung kindlicher Subjekte in den fröhpädagogischen Institutionen des Kreativitätsdispositivs, wie man mit dem Anthropologen Arnold Gehlen sagen kann, um naturalisierte Fiktionen.³⁹⁰ Diesbezüglich sowie in Anbetracht der gesellschaftlichen Funktion von Früherziehung wäre es irreführend, den Experimentcharakter und die Verbindungen zur Wissenschaft zu sehr zu strapazieren.³⁹¹ Im fröhpädagogischen Dispositiv spielen ‚harte‘, (natur-)wissenschaftliche Argumente hinsichtlich der vorhandenen ideologischen Überzeugungen, ökonomischen Absichten und disziplinierenden Tendenzen eine untergeordnete Rolle.

Der fiktive, imaginäre Anteil dieser Institutionen ist jedoch besonders hoch, denn bei den vielen Übersetzungs- und Transformationsvorgängen waren, wie gesehen, Uneindeutigkeiten, Polysemien und Fehlanwendungen nicht nur unvermeidlich, sondern vielmehr die Voraussetzung dafür, dass die pädagogische Gegenstandsfabrikation und die Theoriebildung vorankamen. Im Hinblick auf die hier nicht mehr zur Diskussion stehende aktuelle staatliche und private Organisation der Früherziehung kann man sagen, dass sie das paradoxe Vorhaben einer Standardisierung kreativer Individualität als zentrale Aufgabe beibehält. Noch heute stellen Kindergärten narrative und haptische Skripte bereit, in deren Anwendung sich Menschen durch ihre Imagination und Handlungen singularisieren. Weiterhin wird hier durch die Inszenierung von Kreativität und die Gabe freier Zeiten ein Subjektmodell ‚naturalisiert‘, in dem die Applikation von Kulturtechniken eine sozial integre und zugleich individuelle Selbstverzeitlichung ermöglicht.³⁹² Es wird im

390 „Die obligatorisch gewordene Fiktion“, denn um eine solche handelt es sich bei der Institutionalisierung der Früherziehung, „ist eine Realität eigenen Rechts“; H. i. O.; Arnold Gehlen: *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*. 5. Aufl. Wiesbaden: Aula 1986, 210; vgl. hierzu auch die beiden Kapitel *Institutionelle Fiktionen I und II* (ebd. 205–216). Gehlen will darauf hinaus, dass Institutionen kulturell „vereinseitigte Hinsichten“ als „einzige Möglichkeit“, d. h. als natürlich“ (ebd. 212) erscheinen lassen. Auch das Kreativitätsdispositiv nutzt eine kulturell aus der menschlichen Natur selektierte Eigenschaft und macht sie ubiquitär – ganz so, als müsse nicht jeder Mensch kreativ sein, sondern als sei Kreativität bereits Teil jedes menschlichen Daseins.

391 Bei den ‚harten‘ Experimentalsystemen der Naturwissenschaften steht die ‚Produktion von Zukunft‘ durch die „Komplexität, Eigenzeitlichkeit und Eigendynamik wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion“ im Vordergrund, Schmieder: *Experimentalsysteme*, 25. In den pädagogischen Kreativitätsszenen des Bildungsdispositivs geht es eher um die Verbindung wissenschaftlicher Praktiken und sozialer Kontrolle.

392 Am Beispiel des Kindergartens müsste man Castoriadis' Betrachtungen weiter differenzieren. Er schreibt: „Wenn man nicht völlig die Augen davor verschließen will, was die Psyche und was die Gesellschaft sind, so ist nicht zu übersehen, daß das gesellschaftliche Individuum nicht wie eine Pflanze wächst, sondern von der Gesellschaft geschöpft/

Weiteren nun zu zeigen sein, dass der Bildungsroman für dieses Dispositiv, mit seinen Orten und Praktiken, individuelles Leben in relativer Freiheit zuzulassen, sehr früh Techniken sowie Anschauungsmaterial bereitstellte. Er differenzierte sich von Robinsonade, Erziehungsroman, philosophischem Roman und psychologischem Roman, indem er in seiner Poetik freier Zeiten Kreativitätsszenen entwickelte, mit denen ein Vertrauen auf kreative Entfaltung durchschnittlicher Individuen aufgebaut, aber auch problematisiert wurde. Der Bildungsroman zeichnet sich demnach durch ‚preadaptive advances‘ aus, die auf diese künftige soziostrukturelle Realität vorausweisen. Zugleich ist dem Genre eine Dynamik zu eigen, die auf Komplexität, Mehrschichtigkeit und Reflexion drängt. Die Gattung eignete und eignet sich dazu (Beispiele sind *Der Nachsommer* oder die Bildungsromane der Gegenwart), die institutionalisierte Bildung zu kritisieren, zu kompensieren und zu korrigieren. Die Gattung lässt diverse Bezugnahmen auf Bildungsinstitutionen zu, die von der Etablierung idealer Verhältnisse bis zur Parodie reichen.

Im Gegensatz zu den Bildungsromanen, die, wie wir sehen werden, immer weitere Ebenen der Verzeitlichung generieren und Übersetzungsprobleme und Friktionen zwischen dem Imaginären, Symbolischen und Realen zur Darstellung bringen, repräsentieren Itards Taubstummenanstalt, Fröbels Spielstube und Montessoris Saal zur Freiarbeit dagegen Umgebungen im frühpädagogischen Dispositiv, die einen möglichst problemlosen Ablauf von Kreativität erlauben sollen. Sie expandieren und perfektionieren die Aufgabe, selbsttätige Individuen hervorzubringen, die während der *Bildungsrevolution 1770–1830* der Schrift, den Schulen und Universitäten und

fabriziert wird. Dazu bedarf es freilich immer eines gewaltsamen Bruchs mit dem Anfangszustand der Psyche und seinen Forderungen; eines Bruchs, den immer nur eine gesellschaftliche Institution vollziehen kann.“ Castoriadis: *Gesellschaft als imaginäre Institution*, 514. Der Bruch vollzieht sich in den Institutionen der Früherziehung auf eine derart subtile Weise, dass die Metaphern des vegetabilischen Wachstums, die ja in diesem Kontext Verwendung finden, zwar immer noch euphemistisch, aber dennoch relativ nah am Sachverhalt sind, denn die Gewalt wird ja in den eigenen Handlungen, in der Ausführung der Skripte ausgeübt und ist dann weniger heteronomer Zwang als vielmehr ein Modell der Selbstregulierung und Selbstentfaltung. Man könnte denn auch die griffige Formulierung Koschorkes: „Nicht nur die Effekte der Institutionen, die Institution als solche ist in einem gewissen Sinn fiktiv.“ Albrecht Koschorke: *Institutionentheorie*. In: Eva Eßlinger u. a. (Hg.): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2010, 49–64, hier 58, wie folgt reformulieren: Die naturalisierte Fiktion der Institution produziert über ihre Effekte eine Quasi-Realität, die im Kreativitätsdispositiv verhärtet und denjenigen natürlich ist, die in ihm sozialisiert wurden. Menschen mit abweichender Bildungssozialisierung dürfte der Kreativitätsdiskurs denn auch eher als Gerede und Ideologie erscheinen.

der Literatur zugefallen war.³⁹³ Man kann an diesen Institutionen im Sinne von Foucaults Gouvernementalitätstheorie oder Kittlers Medienontologie beispielhaft untersuchen, wie sich die Transformation einer einst disziplinatorischen und kontrollierenden Macht zu einer Biopolitik vollzogen hat, in der die Einzelnen kulturelle Techniken zur Selbstregulation und -optimierung einzusetzen vermögen.³⁹⁴ Allerdings wurde die Frühpädagogik bislang weder machtanalytisch noch medienontologisch untersucht, obgleich sie für die medienbasierte Herausbildung moderner Subjektivität durch Kreativitätsvorstellungen und -praktiken eine kaum zu überschätzende Bedeutung haben dürfte. Eine medientheoretische und machtanalytische Betrachtung dieses Gegenstandsbereichs, der Geschichte und Praxis der Kreativität in der Frühpädagogik ist ein Forschungsdesiderat. Und es ist zu vermuten, dass künftige Forschungen zu ähnlichen Ergebnissen wie meine drei selektiven Analysen gelangen werden und dass die aktuellen Kreativitätsszenen (wie die historischen) im Widerspruch zu den trivialen Vorstellungen von Kreativität stehen, die in der Frühpädagogik zirkulieren. Auch dürften aktuelle Kreativitätsszenen aufgrund ihrer Verstrickungen von Handeln, Erleiden und Darstellen, Affekt, Impuls und Repräsentation selten störungsfrei ablaufen. Zumindest in den hier diskutierten historischen Schriften tendieren die Kreativitätsszenen der Pädagogik zu Friktionen und Widersprüchen und wandeln sich in Kreativitäts-Szenen; ein weiterer Aspekt, den sie mit den Schreibszenen der Literatur teilen.

1.4.2 Schreibszenen/Schreib-Szenen

Das Konzept der ‚Schreibszenen‘ hat Rodolphe Gasché in die Literaturwissenschaft eingeführt³⁹⁵ und ist von Rüdiger Campe, der von einer Beobachtung Roland Barthes‘ ausgeht, differenziert worden. Wie die Arbeiten von Martin Stingelin, Davide Giuriato und Sandro Zanetti zeigen, handelt es sich dabei um

393 Wenn Friedrich Kittler schreibt: „Was es gibt, bevor die Gegenstände der Literatur auftauchen, ist einfach die Institution, die in unserer Kultur Lesen und Schreiben als solche verwaltet: die Schule. [...] Der freie Schriftsteller, wie er in Deutschland um 1770 entstand, war also Korrelat und Krönung der Schulpflicht“ (Friedrich Kittler: *Die Zeit der anderen Auslegung. Schreiben bei Rilke und in der Kunsterziehungsbewegung* [1985]. In: Sandro Zanetti (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Berlin: Suhrkamp 2012, 112–131, hier 114), ist diese Aussage dahingehend zu ergänzen, dass Aspekte des Literarischen wiederum in die Institutionen einfließen.

394 Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung* bezieht sich auf Foucaults Vorlesungen der späten 1970er Jahre, in denen er seine Überlegungen zur Biomacht vorstellt und dort auch von Regulierung und Optimierung spricht. Vgl. nur Foucault: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*.

395 Rodolphe Gasché: *The Scene of Writing. A Deferred Outset*. In: *Glyph* 1 (1977), 150–172.

einen äußerst fruchtbaren Begriff.³⁹⁶ Über die Stationen Barthes, Campe, Stingelin und Giuriato werde ich nun den Doppelterminus ‚Schreibszene/Schreib-Szene‘ einführen und dann mit den Beobachtungen zur Kreativitätsszene vergleichen. Aus dem Vergleich lassen sich potenzielle Erkenntnisgewinne der Kreativitätsszene für vier Gegenstandsbereiche formulieren: für Literatur-, Bildungs- und Medienkulturgeschichte sowie die Kreativitätsforschung. Die Erkenntnisgewinne für die drei ersten Bereiche werden in diesem Abschnitt näher beschrieben, der Kreativitätsforschung wendet sich dann der folgende Abschnitt gesondert zu.

Während der Tagung *The Languages of Criticism and the Sciences of Man*, die vom 18. bis zum 21. Oktober 1966 in Baltimore abgehalten wurde, hielt mit der beinahe vollständig anwesenden restlichen Elite der French Theory auch Roland Barthes einen Vortrag.³⁹⁷ Unter dem Titel *To Write: An Intransitive Verb?* setzt sich der Beitrag mit dem intransitiven Charakter des Verbs schreiben auseinander. Barthes behauptet, dass sich *irgendwann* nach dem Rationalismus und in der Romantik die Schreibhandlung von ihrem Ergebnis abgekoppelt habe: Man schreibe seitdem nicht mehr hauptsächlich etwas, dem Schreiben selbst komme ein eigener Wert zu.³⁹⁸ Die damit gemeinte Transformation des Schreibens ist allerdings ein komplexer Vorgang, dessen grammatikalische Deskription wenig über konkrete historische Bedingungen aussagt. Zum

396 Vgl. die ersten drei Sammelbände aus dem Projekt *Zur Genealogie des Schreibens*: Martin Stingelin: „Mir eckelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum“. *Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*. Hg. unter Mitarbeit von Davide Giuriato u. Sandro Zanetti. München: Wilhelm Fink 2004 (= *Zur Genealogie des Schreibens*, Bd. 1); Davide Giuriato, Martin Stingelin u. Sandro Zanetti (Hg.): „SCHREIBKUGEL IST EIN DING GLEICH MIR: VON EISEN“. *Schreibszenen im Zeitalter der Typoskripte*. München: Wilhelm Fink 2005 (= *Zur Genealogie des Schreibens*, Bd. 2); dies. (Hg.): „System ohne General“. *Schreibszenen im digitalen Zeitalter*. München: Wilhelm Fink 2006 (= *Zur Genealogie des Schreibens*, Bd. 3).

397 Vgl. die Beiträge in Richard Macksey u. Eugenio Donato (Hg.): *The Languages of Criticism and the Sciences of Man: the Structuralist Controversy*. Baltimore u. London: John Hopkins Press 1970.

398 „Es wäre interessant zu erfahren, zu welchem Zeitpunkt man begonnen hat, das Verb schreiben intransitiv zu verwenden, und der Schriftsteller nicht mehr der war, der etwas schreibt, sondern jemand der schlechterdings schreibt“. Roland Barthes: Schreiben, ein intransitives Verb? [1970] In: ders.: *Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays IV*. Übers. von Dieter Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006, 240–250, hier 247. Barthes' einseitige Kritik an der Romantik, die sich im Schreiben „auf eine außerhalb liegende und vorangegangene Person“ (248) beziehe, wohingegen die „Moderne das Subjekt unmittelbar zeitgleich zum Schreiben konstituiert“ (248), ist auf die deutschsprachige Romantik nicht übertragbar, Gegenbeispiele in meinem Kontext sind etwa *Godwi* sowie *Kater Murr*. Vgl. zur Kritik an Barthes einschlägig: Paul de Man: Roland Barthes and the Limits of Structuralism. In: *Yale French Studies* 77 (1990), 177–190.

einen korreliert mit dem Intransitivwerden des Schreibens die urheberrechtliche Trennung des Produkts von seinem Produzenten, die Heinrich Bosse auf die griffige Formel *Autorschaft ist Werkherrschaft* bringt.³⁹⁹ Zum anderen ist die Aufwertung des Schreibens an eine veränderte literarische Kommunikation über Buch, Werk, Werkgruppe und Œuvre gebunden, die Steffen Martus als *Werkpolitik* bezeichnet.⁴⁰⁰ Martus hat in seiner gleichnamigen Studie ausführlich beschrieben, wie von Klopstock bis George durch Werkpolitiken neue kommunikative Verbindungen zwischen Autoren, Texten und Lesern entstanden sind. In dem Moment, in dem der Autor zum Urheber avanciert, wird Schreiben als potenziell wertschöpfende subjektive Tätigkeit juristisch anerkannt. Das Resultat des Schreibens ist dabei zwar von seinem Produzenten entkoppelt, es kann legal und illegal reproduziert, verliehen, geliehen, gelesen werden.⁴⁰¹ Es bleibt gleichwohl rechtlich, ökonomisch und kommunikativ auf den abwesenden Autor auch nach dessen Tod verwiesen. Zwischen Werk und absentem Schöpfer bestehen zahlreiche Bezüge, die es aufgrund seiner spezifischen Zusammenfügung und seiner Appellstrukturen als originäre und originelle Leistung identifizierbar machen. Sowohl in der Werkgenese als auch darüber hinaus können durch werkpolitische Strategien Deutungen versuchsweise auktorial festgelegt oder Deutungsangebote suspendiert werden.⁴⁰²

399 „Jede niedergeschriebene Abhandlung ist ursprüngliches Eigenthum dessen, der sie verfaßt hat, wenn er nicht allein aus fremdem Auftrag und für fremden Vortheil sie entwarf, in welchem Falle sie Eigenthum des Bestellers wäre.“ Badisches Landrecht (1. Januar 1810), zit. nach Heinrich Bosse: *Autorschaft ist Werkherrschaft. Über die Entstehung des Urheberrechts aus der Goethezeit* [1981]. Neue, mit einem Nachwort von Wulf D. v. Lucius versehene Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink 2014, 8 f.

400 „Werkpolitik‘ also behandelt das Problem, wie Beobachter so positioniert werden, daß sie den Eindruck haben, den Appell eines Textes zu hören, und sei es nur den Appell, ein Appell müsse hörbar sein, wenn man sich nur achtsam genug verhalten würde. Es geht um Formen der wechselseitigen Auszeichnung im Vollzug des Schreibens und Lesens, die immer in Gefahr steht, sich in eine Abwertung oder gar Streichung zu verwandeln.“ Martus: *Werkpolitik*, 8.

401 Vgl. Heinrich Bosse: Der Autor als abwesender Redner [1994]. In: ders.: *Bildungsrevolution 1770–1830*, 237–250, der sich (247 f.) auch zur Trennung von Schreibenden und Lesenden äußert.

402 Barthes schreibt diesbezüglich: „Die Erklärung des Werks wird immer auf seiten desjenigen gesucht, der es hervorgebracht, ‚als spräche sich‘ durch die mehr oder weniger durchsichtige Allegorie der Fiktion hindurch letztlich immer die Stimme ein und derselben Person ‚aus‘, nämlich des Autors.“ Roland Barthes: Der Tod des Autors [1967]. In: ders.: *Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays IV*. Übers. von Dieter Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006, 57–63, hier 58. Ein aktuelleres Beispiel für eine werkpolitische Suspension kurrenter Deutungsmuster wäre Christian Krachts erste Frankfurter Poetikvorlesung.

Kurzum: Das Intransitivwerden verlangt erhebliche hermeneutische, kommunikative und kommunikationstheoretische Anstrengungen. Dazu gehört die Lektüre von Worten, der im Idealfall ein tieferes Verstehen ihres Zusammenhangs, eine Rekonstruktion der künstlerischen Intention, des autonomen Sinngehalts, die Anerkennung der formalen (und persönlichen) Besonderheit folgt. Objekte der Wortkunst verlangen, sobald sie als eine subjektive Hervorbringung verstanden, auf Originalität bezogen werden sollen (und das ist seit dem späten 18. Jahrhundert der Fall), einen informationellen Surplus, der von ihren Schöpfern ästhetisch reflektiert, intendiert, behauptet sein mag und/oder von Spezialisten formuliert wird, die das vom Werk Ungesagte zu kommunizieren verstehen und damit dessen kulturellen Wert taxieren können.⁴⁰³ Was Autoren, Kritiker und Philologen (anfangs nur in Sonderfällen auch finanziell) unterhält, ist eine Kommunikation des Nichtkommunizierten oder gar Inkommunikablen, die Anschlusskommunikationen ermöglicht und zur Etablierung des literarischen Feldes und der Proliferation seiner Professionalisierungsmuster und Praktiken beiträgt.⁴⁰⁴ Die ökonomische und juristische Anerkennung subjektiver poetischer Hervorbringungen, wie sie das Urheberrecht zu schützen beginnt, korreliert dabei mit einer zweiseitigen Evaluierung des Schriftwerks, die historisch auch insofern neu ist, als nicht mehr gelehrte Kenner Produkte von gelehrten Kennern nach feststehenden Regeln valorisieren. Vielmehr

ist das Reich der Rhetorik zerfallen. [...] In der Öffentlichkeit kursieren keine Reden mehr, sondern Werke [...]. Auf der Seite der Autoren bilden sich eigene

403 Ein Wert, der nicht immer und unterschiedlich schnell in klingende Münze konvertiert werden kann. Vgl. zur Konsekration ‚anspruchsvoller‘ Literatur und zu ihrem zeitlich verzögerten, dann aber rasanten ökonomischen Wertzuwachs Pierre Bourdieu: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes* [1982]. Übers. von Bernd Schwibs u. Achim Russer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2001, 228–279.

404 Das bedeutet weder, dass der Autor verstehen muss, was das Geschriebene bedeutet, noch, dass es ein anderer vollständig wissen kann. Vielmehr ermöglicht das Sinndefizit ihm und anderen, über ihr Unverständnis und das Unverständene Nachfolgekommunikation über die Verstehens- und Gelingensbedingungen von Kommunikation zu initiieren. „Weiter gefragt: Kann nicht, genau genommen, nur das verstanden werden, was unverständlich – und also noch nicht verstanden – ist? Unverständlichkeit wäre dann nicht nur ein strukturelles Problem eines jeden Anfangs, sondern darüber hinaus auch eine grundlegende – und zugleich abgründige – Voraussetzung des Verstehens, ein Ausgangspunkt, der allererst die Möglichkeit und die Existenzberechtigung des Verstehens markiert?“ Schumacher: *Die Ironie der Unverständlichkeit*, 12 f. Allgemeiner: Niklas Luhmann: *Literatur als Kommunikation* [1995]. In: ders.: *Schriften zu Kunst und Literatur*. Hg. von Niels Werber. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008, 373–388, hier 377; vgl. auch Martus: *Werkpolitik*, 9 f. u. Kittler: *Aufschreibesysteme 1800/1900*, 138–158.

Produktionstheorien unter dem Dach der Ästhetik. [...] Auf der Seite des Lesers bilden sich Rezeptionstheorien unter dem Dach der Hermeneutik.⁴⁰⁵

Das Intransitivwerden des Schreibens vollzieht sich demnach in einem konkreten juristischen, ökonomischen, kommunikativen, sozialen, disziplinären und institutionellen Kontext, der die wechselseitige Emergenz moderner Literatur, Literaturkritik und Literaturwissenschaft und moderner, d. h. anonymitäts- und abwesenheitsbasierter Kommunikation bedingt.⁴⁰⁶

Gegenüber dieser auf mehreren Ebenen vollzogenen Trennung von Werk und Autor zeichnen sich für Barthes literaturgeschichtlich in der klassischen Moderne (bei Mallarmé und Proust) und theoriegeschichtlich im Strukturalismus Alternativen ab. Eine Entdifferenzierung scheint möglich, die an der Trennung von Handlung, Akteur und Resultat, Verb, Subjekt und Objekt des Schreibens ansetzt und den Prozess umkehrt.⁴⁰⁷ In der Moderne werde Schreiben nicht mehr nur aktiv oder passiv vollzogen, sondern gehorche einer Trias, die Barthes mit dem grammatikalischen Begriff des Mediums, einer Form der Diathese, erklärt.⁴⁰⁸ Im Hinblick auf das Schreiben bedeutet dies, dass sich „beim medialen Schreiben der Moderne das Subjekt unmittelbar zeitgleich

405 Bosse: *Der Autor als abwesender Leser*, 246 f.

406 Vgl. zur allmählichen Substitution der nähebasierten Rede durch die abwesenheitsbasierte Schrift auch Albrecht Koschorke: Alphabetisation und Empfindsamkeit. In: Hans-Jürgen Schings (Hg.): *Der ganze Mensch*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994, 605–628. Albrecht Koschorke hat auf die Parallelen zwischen Sinnesphysiologie und Hermeneutik ‚um 1800‘ hingewiesen: Ihrer beider „Bedingung ist das Anwachsen von kommunikativer Kontingenz. Die wachsende Kontingenz führt dazu, daß die Subjekte wie Inseln voneinander wegrücken und zugleich die Beziehungen zwischen ihnen sich pluralisieren. Während sich Subjekte gemäß ihrer programmatischen Grundeigenschaft, der Selbsttätigkeit, elastisch und selektiv zu Außeneinflüsse [sic] verhalten, ist die Zone zwischen ihnen semantisch unterbestimmt. Diese hermeneutische Ausgangslage findet ihren idealtypischen Ausdruck in der Kommunikation via Schrift. [...] Paradoxerweise wird im Gründungszusammenhang der Hermeneutik die Schrift das, was – prorhetorisch und antihermeneutisch – die Dekonstruktion in ihr sieht: ein differentielles Prinzip. Als solches dient sie dazu, einen Schirm zwischen den selbstreflexiven Subjekten aufzurichten. Es dürfen keine Vorstellungen mehr direkt aus einem Bewußtsein in das andere dringen.“ Albrecht Koschorke: *Wissenschaften des Arbiträren. Die Revolutionierung der Sinnesphysiologie und die Entstehung der modernen Hermeneutik um 1800*. In: Vogl (Hg.): *Poetologien des Wissens um 1800*, 19–52, hier 40.

407 „[W]ir wissen: will man dem Schreiben seine Zukunft zurückerstatten, muß man den Mythos des Schreibens umkehren: Die Geburt des Lesers muß mit dem Tod des ‚Autors‘ bezahlt werden.“ Barthes: *Der Tod des Autors*, 63.

408 Es ist damit eine Veränderung, die dem Subjekt widerfährt, ohne dass ein Aktant als Handlungsursache fungiert. Barthes greift zur Bestimmung des Mediums auf einen Aufsatz Émile Benvenistes zurück, dessen Inhalte und Auslegung durch Barthes Hayden White

zum Schreiben konstituiert, sich durch das Schreiben vollzieht und in Mitleidenschaft zieht – das gilt beispielhaft für den Erzähler bei Proust, der [...] nur während des Schreibens existiert“.⁴⁰⁹ Schreiben umfasst nicht mehr nur ein Subjekt, das etwas Inneres graphematisch materialisiert. Und das Schreiben bezeichnet nicht mehr nur eine Aktivität, die ein Werk produziert, dessen inkommunikable Besonderheit tentativ (und wortreich) kommuniziert werden kann, z. B. affirmativ-einführend, analytisch, vergleichend, kritisch-wertend, polemisch-herabsetzend usw. Schreiben macht nicht mehr nur Autoren zu Rechtspersonen, die ein Werk verantworten und dessen Wert für sich reklamieren: Wer schreibt, erleidet – Schrift. Schreiben avanciert bei Barthes im doppelten Wortsinn zu einer medialen Existenzform, die weder werk- noch akteursseitig aufgeht. Im Schreiben (‘écriture’) produziert sich vielmehr ein das Subjekt überschreitender Text, der „aus vielfachen, mehreren Kulturen entstammenden Schreibweisen [besteht], die untereinander in einen Dialog, eine Parodie, ein Gefecht eintreten“.⁴¹⁰ Von hier aus zum *Tod des Autors* als Rechtsperson und zum Tod des philologischen Auslegers von (bereits) Geschriebenem ist es nicht weit.⁴¹¹

Rüdiger Campe geht es nun „um eine einfachere und tiefere Voraussetzung im Gebrauch der Wörter *écrire* und *écriture*“.⁴¹² Er differenziert die Diathese des Schreibens, indem er neben der semantischen und anatomischen Dimension auch die technologische Seite des Schreibens betrachtet. „Die ‚Schreibszene‘ kann einen Vorgang bezeichnen, in dem Körper sprachlich signiert werden oder Gerätschaften am Sinn, zu dem sie sich instrumental verhalten, mitwirken“.⁴¹³ Schreibszenen verdeutlichen demnach das dynamische Mit- und Gegeneinander der anatomischen, semantischen und technologischen Komponenten des Schreibens. Methodisch könne man dabei nun entweder die Unterscheidungen beibehalten und jeweils das Technische, Gestische,

ausführlich erörtert: Hayden White: Schreiben im Medium [1993]. In: Sandro Zanetti (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Berlin: Suhrkamp 2012, 251–260.

409 Rüdiger Campe: Die Schreibszene, Schreiben. In: Zanetti: *Schreiben als Kulturtechnik*, 269–282, hier 269.

410 Der Ort, an dem sie sich einschreiben, heißt bei Barthes: „der Leser“. Barthes: *Der Tod des Autors*, 63.

411 „Seit Barthes und seiner *Nouvelle critique* soll im Grundbegriff der *écriture* die uneinholbare materielle Basis von Literatur zur Methode selber werden. *Écriture* bezeichnet eine Praxis ohne Grund im Autor und ohne Ziel im Werk, geregelt nur von den Gesetzen, die die Sprache in ihrer Autonomie erläßt. Was den Literaturwissenschaftler, in einem schönen Kurzschluß, ebenso freisetzt wie den Schriftsteller.“ Kittler: *Die Zeit der anderen Auslegung*, 113.

412 H. i. O.; Campe: *Schreibszene, Schreiben*, 269 f.

413 Alle Zitate ebd.

Semantische der Schreibhandlung fokussieren oder aber den Paradoxien und Friktionen nachgehen. Campe optiert für die zweite Umgangsweise und bezeichnet das als „Schreib-Szene“, ohne den Begriff selbst zu explizieren:

Auch und gerade wenn die ‚Schreib-Szene‘ keine selbstevidente Rahmung der Szene, sondern ein nicht stabiles Ensemble von Sprache, Instrumentalität und Geste bezeichnet, kann sie dennoch das Unternehmen der Literatur als dieses problematische Ensemble, diese schwierige Rahmung genau kennzeichnen.⁴¹⁴

Campe exemplifiziert an diversen Beispielen, dass es nicht darum gehe, „divergente Züge und Instanzen der ‚Schreib-Szene‘ zu benennen [...] (das Datum des Schreibens; die Schrift-Struktur und der Schreib-Akt; die semantische Umhüllung des Körpers in der Schreibszene und der technologische Schreibkörper)“, sondern dass im Gegenteil auf Kreuzungen von „Thematisierung und Regulation und also Semantik und Technologie“⁴¹⁵ zu achten sei. Wer schreibt, erleidet die Technologie des Schreibens und wird durch Apparate und Materialien reguliert. Wer schreibt, erfährt die Abhängigkeit vom schreibenden Körper, der sich die Schreibtechniken, die Federn, Schreibmaschinen, Tastaturen, Smartphones aneignen muss, aber auch schreibend von ihnen bemächtigt wird.

An Campe haben zwei Forschungsverbünde angeschlossen: das Schweizer Projekt Zur Genealogie des Schreibens und die Frankfurter Schreibszenen.⁴¹⁶ Martin Stingelin rekurriert auf Campe im Hinblick sowohl auf die Definition des Phänomens als auch auf die präferierte Umgangsweise mit ihm. Es handle sich bei der Stingelin vorschwebenden Beforschung von Schreibszenen um die idiosynkratische Beobachtung instabiler körperlicher, sprachlicher und technischer Verhältnisse. Stingelin differenziert zudem nun explizit zwischen ‚Schreibszene‘ und ‚Schreib-Szene‘: Unter ‚Schreibszene‘ versteht er

die historisch und individuell von Autorin und Autor zu Autorin und Autor veränderliche Konstellation des Schreibens, die sich innerhalb des von der Sprache (Semantik des Schreibens), der Instrumentalität (Technologie des Schreibens) und der Geste (Körperlichkeit des Schreibens) gemeinsam gebildeten Rahmens abspielt, ohne dass sich diese Faktoren selbst als Gegen- oder Widerstand problematisch würden; wo sich dieses Ensemble in seiner Heterogenität und Nicht-Stabilität an sich selbst aufzuhalten beginnt, thematisiert, problematisiert und

⁴¹⁴ Ebd. 271.

⁴¹⁵ Beide Zitate ebd. 278.

⁴¹⁶ Uwe Wirth: Neue Medien im Buch. Schreibszenen und Konvertierungskonzepte um 2000. In: Corina Caduff u. Ulrike Vedder (Hg.): *Chiffre 2000 – Neue Paradigmen der Gegenwartsliteratur*. München: Fink 2005, 171–184.

reflektiert, sprechen wir von ‚Schreib-Szene‘. Die Singularität jeder einzelnen ‚Schreibszene‘ entspringt der Prozessualität des Schreibens; die Singularität jeder einzelnen ‚Schreib-Szene‘ der Problematisierung des Schreibens, die (es) zur (Auto-)Reflexion anhält, ohne daß es sich gerade in seiner Heterogenität und Nicht-Stabilität gänzlich transparent werden könnte). Hier wie dort versuchen die Begriffe der ‚Schreibszene‘ wie der ‚Schreib-Szene‘ jeweils ein (literatur-, medientechnik- und kultur)historisches und systematisches Moment in einem integrativen Modell des Schreibens zusammenzufassen.⁴¹⁷

Das Problematischste an dieser Unterscheidung ist ihre scheinbare Trennschärfe, als ob die körperlichen, technologischen und semantischen Komponenten zumeist fein säuberlich getrennte transparente Rahmenbedingungen blieben, stabil, unhinterfragt und nur bisweilen kollidierten, sich blockierten und so eine (Auto-)Reflexion erlaubten. Jedoch dürfte es sich im Einzelnen als schwierig erweisen, Reibungslosigkeit zwischen den Ebenen zu beobachten. Sie selbst kann inszeniert sein bzw. durch die Asynchronie des medialen Substrats und dessen materielle Verdichtung evoziert werden.⁴¹⁸ Zudem können sich gerade scheinbar reibungslos ablaufende Texte durch Verdrängungen, Fehlleistungen und Widersprüche zwischen begrifflicher und figuraler Ebene konstituieren, auf die psychoanalytisch oder dekonstruktivistisch informierte Interpreten achten.⁴¹⁹

Davide Giuriato ergänzt daher, dass die Differenz von ‚Schreibszene‘ und ‚Schreib-Szene‘ einen eher analytischen Charakter habe: „Wenn das Schreiben vor dem begrifflichen Hintergrund als ein *mehr oder weniger stabiles* Beziehungsgefüge betrachtet wird, dessen Elemente *auseinandertreten können*,

417 Vgl. Martin Stingelin: Einleitung. In: ders.: „*Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum*“, 15.

418 Campe spricht von einem unterbrechenden und koppelnden Effekt, der zwischen Schrift und Medium vorhanden sei: Das Buch, das wir in der Hand halten, ist eine aus ihren medialen Kontexten und Verdopplungen, Diktat, Gespräch, Handschrift, Druck, entkoppeltes und dennoch mit ihm qua Schreibszenen verbundenes Substrat. Beim Schreiben, Übertragen, Drucken, Binden können dabei ebenso Probleme auftauchen wie verloren gehen: Man denke an E. T. A. Hoffmanns *Kater Murr*, der fiktiv problemlos sein Leben niederschreibt, dabei aber die Biographie seines Besitzers als Makulaturblätter nutzt, die vom unachtsamen Drucker eingebunden werden. Vgl. Abschn. 2.4.6.

419 Giuriato spricht auch vom „verdrängten [...] Widerstand des Schreibens“. Davide Giuriato: Maschinen-Schreiben. In: Zanetti (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik*, 305–317, hier 306; vgl. zur strukturalen Psychoanalyse klassisch Helga Gallas: *Das Textbegehren des Michael Kohlhaas. Die Sprache des Unbewußten und der Sinn der Literatur*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1981; zur Dekonstruktion vgl. Jacques Derrida: *Grammatologie* [1967]. Übers. von Hans-Jörg Rheinberger u. Hanns Zischler. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974 bzw. Paul de Man: *Allegorien des Lesens* [1979]. Übers. von Werner Hamacher u. Peter Krumme. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.

dann muß sich die Frage darauf richten, wie sich dieses Beziehungsgefüge genau darstellt.⁴²⁰ Nach der Analyse von Schreibszenen bei Polgar, Kracauer und Benjamin präzisiert er weitere methodenspezifische Fragen – nämlich „ob, wann und wie genau die Risse in diesem Beziehungs- und Bedingungsgefüge erkennbar werden, mithin die Frage, ob wir es mit einer ‚Schreibszene‘ oder mit einer ‚Schreib-Szene‘ zu tun haben“.⁴²¹ Ein stabiles Beziehungs- und Bedingungsgefüge zwischen den zahlreichen Komponenten erscheint im Hinblick auf die Ausgangslage („*mehr oder weniger*“) und seine Befunde sowohl unwahrscheinlich als auch wenig beachtenswert. Die philologische Aufmerksamkeit der Schreibszenenforschung richtet sich ohnehin auf die Momente des Auseinandertretens und Problematischwerdens, sie präferiert in ihren Analysen Schreib-Szenen und benutzt die Schreibszene als idealtypische Voraussetzung, als einen Hintergrund, vor dem die Schreib-Szene ihre Konturen und Relevanz gewinnt. Mit einer dekonstruktivistischen, wenn auch nicht abwegigen, Zuspitzung ließe sich sogar vermuten, dass jegliches Schreiben ein unzureichendes Supplement jener phantasmatischen problemlosen Interaktion von Körper, Zeichen und Technik ist, der sich kanonische Texte wie Hoffmanns *Der goldene Topf* (1814) und Kafkas *In der Strafkolonie* (1914/1919) widmen. Literatur wiese uns dann auf die tatsächliche Ohnmacht hin, die das friktionsbeladene Zusammenspiel der Schreibkomponenten für ein Subjekt bedeutete, das sich Schreibtechniken nur durch Zwang und Disziplinierung aneignen kann.⁴²²

Allerdings ist Schreiben nur eine Form künstlerischen Ausdrucks. Und die Definitionsmerkmale der Schreibszene – Schreiben ist eine Aktivität, die etwas Neues produziert, aber auch erlitten wird; Schreiben ist eine Produktion, die sowohl die Produzenten als auch die Rezipienten ihrer Produkte konstituiert (Barthes); Schreiben hat eine mediale, materielle und anatomische Komponente (Campe); Schreibszenen sind stabile Gefüge, die aber in instabile, teils (auto-)reflexive, sich problematisierende Schreib-Szenen abdriften können und derart die problematische Aneignung der Schreibtechnik wahrnehmbar machen (Stingelin und Giuriato) – haben sich mutatis mutandis auch als Merkmale der fünf präsentierten pädagogischen Kreativitätsszenen herausgestellt. In Kreativitätsszenen der Sonder-, Früh- und Reformpädagogik

420 H. d. V.; Giuriato: *Maschinen-Schreiben*, 306.

421 Ebd. 317.

422 Wirklich stabil und reibungslos ist ja ein Schreiben, in dem man sich der technischen und medialen Eigendynamiken und Störfaktoren bedient, um andere, etwa psychische, Widerstände auszuschalten. Ein Beispiel hierfür könnte die *écriture automatique* sein – den Hinweis gab mir Thomas Wegmann, wofür ich mich an dieser Stelle bedanke.

wird eine Dinge hervorbringende Kreativität (und das umfasst auch Schreiben) nicht nur beobachtet, sondern vielmehr auch erlitten. Kreativität hat eine Handlungsdimension, die keineswegs von ihren technisch-apparativen und architektonischen Konditionen oder vom erzieherischen Habitus humaner Akteure zu trennen ist. Zudem versuchen Pädagogen, Kreativität zwar problemlos zu erreichen und das problemlose Erreichte störungsfrei zu erzählen. Gleichwohl weisen die Kreativitätsszenen Friktionen, Widerstände und Widersprüche auf, die sie auch als Kreativitäts-Szenen ausweisen. Die Pädagogen und Pädagoginnen sind als Beobachtende und Erzählende von innovativen Handlungen überdies Lesende, die selbst kreative Techniken kennen und sie zur Darstellung verwenden. Zum einen reproduzieren Itard, Fröbel und Montessori das kulturelle Imaginäre, sei es die objektlose (Selbst-)Kontemplation der Philosophie oder die Imagination als Mittel poetischer Repräsentation. Zum anderen entstehen so Reibungen zwischen medialen, materialen und anatomischen Aspekten, zwischen Genres, rhetorischen Figuren und den in den Apparaten kondensierten Begriffen.

Angesichts der Analogien von Schreib- und Kreativitätsszene öffnen sich für das Konzept der Kreativitätsszene (das Zusammenspiel von Handlungen, Kulturtechniken und Medien, von Begriffen, Apparaten und Vorstellungen) im Kontext dieser Studie mindestens vier Anwendungsbereiche. Dazu zählen erstens Genres, Motive und Plotmuster literarischen Schreibens: Bildungs- und Künstlerromane, um bei den Gattungen der Studie zu bleiben, erzählen nicht nur Schreibszenen, sondern allgemeiner Szenen freier künstlerischer Tätigkeit: Ihre Protagonisten sind Dramaturgen, Dichter und Schriftsteller (wie in den Romanen von Goethe, Novalis, Brentano, Hoffmann), sie können aber auch Wissenschaftler (wie bei Stifter), Maler (bei Mörike, Keller), Komponisten (bei Hoffmann) sein, deren problematische und unproblematische Hervorbringungen auf das Gelingen oder Misslingen der Form bezogen sind, die sie erzählen. Bildungsromane setzen die Kreativität, deren Erzeugnis sie sind, ins Verhältnis zu den kreativen Akten, von denen sie berichten. Das kann zu scheinbar harmonischen Ausgängen von Form und erzählter Biographie oder aber zu Desintegration (Keller) oder dem Neben- und Ineinander von Integration und Desintegration (Brentano, Hoffmann) führen. Die Kreativitätsszene erweitert derart den Gegenstandsbereich philologischer Forschung um inter- und transmediale Komponenten und schafft Anschlüsse zwischen philologischen, mediologischen und allgemeineren ästhetischen Fragestellungen.⁴²³ Zweitens lässt sich mit der Kreativitätsszene das, was Kittler

423 Vgl. Jutta Voorhoeve: *Romantisierte Kunstwissenschaft. ‚Franz Sternbalds Wanderungen‘ von Ludwig Tieck und die Emergenz moderner Bildlichkeit*. München: Fink 2010, die einen

und Bosse im Hinblick auf den Zusammenhang von Subjektivierung und Alphabetisierung in der Bildungsgeschichte um 1800 medienontologisch, diskurstheoretisch und praxeologisch herausgearbeitet haben, auf weitere apparative Formen der Erziehung ausweiten, die im 19. Jahrhundert den institutionalisierten Unterricht bis ins Kleinkindalter und auf Arme und Behinderte expandieren: Die oft naive und hagiographische Früherziehungsgeschichte könnte hierdurch Stimuli erhalten – und dies ist auch der Grund, weshalb ich einige ihrer zentralen Texte so ausführlich diskutiert habe. Es lässt sich drittens der Inszenierungsgrad in der (Er-)Findung und Entfaltung weiterer Kulturtechniken, wie Forschen und Denken, mit dem Konzept der Kreativitätsszene untersuchen und medienliteraturtheoretisches Wissen in zusätzlichen Zusammenhängen anwenden. Die Kreativitätsszene, die es erlaubt, Formen der Inszenierung, Imagination und Narration in den Blick zu nehmen, lässt sich etwa zur Analyse wissensgeschichtlicher Konstellationen nutzen. Descartes Herstellung freier Zeiten könnte sich als Reinszenierung erzwungener Muße und ‚Urszene‘ des aus der Geschichte und ihren Räumen befreiten rationalistischen Denkens herausstellen, wohingegen Bacon die Muße, die er nicht hat, in einer imaginierten Urszene der Forschung entfesselt zu haben scheint: Die unproblematischen Kreativitätsszenen des Forschens und Denkens auf Nova Atlantis bleiben auf die problematische Kreativitätsszene bezogen, in der Bacon schreibt. Aber das sind Vermutungen, die der Überprüfung bedürfen. Schließlich gibt es viertens einen Bereich, in dem die Kreativitätsszene weitere Erkenntnisgewinne verspricht: die interdisziplinäre Kreativitätsforschung, deren Darstellung der folgende Abschnitt gewidmet ist.

1.4.3 Von der Genialität zum Kreativitätsdispositiv

Die einschlägigen Arbeiten zur Kreativität lassen sich den ästhetischen Disziplinen, der Philosophie, Soziologie und weiteren Fächern, wie der Ökonomie, Pädagogik und Psychologie, zuordnen, wobei es zwischen den einzelnen Bereichen naturgemäß erhebliche Differenzen gibt.⁴²⁴ Ein vergleichender Durchgang, der Repräsentativität zu erreichen strebt, ist in der gebotenen

weiteren Künstlerbildungsroman, den ich aus Platzgründen nicht aufnehmen konnte, als Imaginationsgeschichte der Kunstwissenschaft liest.

⁴²⁴ Vgl. nur Günter Abel (Hg.): *Kreativität. XX. Deutscher Kongreß für Philosophie*. Hamburg: Meiner 2006; Kai Brodersen u. a. (Hg.): *Kreativität*. Berlin u. Heidelberg: Springer 2000; Wolfhart Matthäus: ‚Kreativität‘. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* 3 (G-H), 1194–1203; vgl. ferner zur Neurowissenschaft H. J. Eysenck: *Genius. The Natural History of Creativity*. Cambridge: Cambridge UP 1995 sowie zur Psychoanalyse David Winnicott: *Vom Spiel zur Kreativität* [1971]. Stuttgart: Klett-Cotta 1974.

Kürze nicht zu unternehmen, weshalb ich es bei einigen Tiefenbohrungen in der Philosophie, der Geschichte der Ästhetik sowie der Soziologie belasse. Über die Definition des Konzepts, dessen Vergleich mit Geniebegriffen des vornehmlich 18. Jahrhunderts gelange ich dann zu Studien, die die fundamentale Bedeutung von Kreativität im gegenwärtigen *Ästhetischen* bzw. *Kognitiven Kapitalismus* erläutern.⁴²⁵ Dem Geniediskurs kommt größere Aufmerksamkeit zu, weil der Bildungsroman in Abgrenzung von der Geniemode Gestalt gewinnt: *Wilhelm Meisters Lehrjahre* sind nicht zuletzt Kritik und Überarbeitung seines ‚genialischen‘ Vorgängers *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*, in dem das Genie spontan stets richtig handelt. Sie werden zum Prototyp eines Genres, das die Generalisierung, Kollektivierung und Institutionalisierung der Muße, aber *auch* dessen vornimmt, was das 18. Jahrhundert unter Genie fasst: eine individuelle Gabe zur zumeist spontanen Hervorbringung des Neuen. Dies werde ich anhand der Wilhelm-Meister-Varianten sowie des Genrevorgängers, Wielands *Geschichte des Agathon*, verdeutlichen, denn während Agathon nie vollkommen dem Zufall unterworfen ist, ehe er in Frührente geht, hat der überaus talentierte Theatermissionar Wilhelm keine Zeit zu verlieren. Goethes Roman von 1795/1796 birgt dann eine Novität, da sein mediokrer Protagonist zwanglos seinen Zeitvertreib zur Existenzform erhebt. Der Bildungsroman präludiert und flankiert die Institutionengeschichte moderner Bildung, in der die soziale, kulturelle und technische Singularisierung von Subjekten intensiviert und expandiert wird. Bildungsromane und Bildungsinstitutionen bereiten dem Kreativitätsdispositiv auf Ebene des Imaginären, Symbolischen und Realen den Boden, indem sie die Vorstellung singulärer Kreativität standardisieren und die Erwartungen an sie reduzieren. Sie machen aus dem Risiko, welches freie Zeiten für Agathon oder Anton Reiser darstellen, eine Ressource.

Kreativität

Der 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie (2005) wählte Kreativität zum Rahmenthema. Der aus der Konferenz hervorgegangene voluminöse Band vereint zahlreiche Definitionsversuche, die abweichen, je nachdem ob die Beitragenden den Fokus auf Etymologie, Geschichte der Philosophie, Logik oder Ästhetik legen. Einige Merkmalskerne werden jedoch durchweg bestimmt, einige Differenzierungen häufig genutzt. So gilt Kreativität als „das produktive Vermögen des Menschen zur Erfindung und Hervorbringung von

425 Eine ausführlichere Diskussion des ästhetischen Kapitalismus erfolgt auch in Kap. 3.1.

Neuem“.⁴²⁶ Das von kreativen Subjekten Erzeugte kann mit Regeln brechen, es kann aber auch eine unerwartete Rekombination darstellen.⁴²⁷ Kreativität ist entweder „[k]ulturelle Innovation“⁴²⁸ oder eine unerwartete Realisierung von vorhandenen Möglichkeiten, ‚ars creativa‘ oder ‚ars combinatoria‘, ‚starke‘ oder ‚schwache‘ Kreativität.⁴²⁹ In der Kreativität genannten Erfindung des Neuen kondensiert dabei sowohl rezipientenseitig als auch produzentenseitig Zeitlichkeit, wobei die Rezipientenseite notwendiger Bestandteil des kreativen Aktes ist, da sie es ist, die die Neuheit bestätigt. Dabei kann die fehlende Identität des Innovativen mit dem Bekannten (die Differenz des Neuen zum Alten) zunächst für Irritation und Unverständnis sorgen. Um kreative Produkte einzuschätzen, bedarf es einer Evaluierung und ästhetischer Kompetenzen. Sobald das kreative Objekt zu einem beispielhaften Artefakt aufgestiegen ist, weil es als solches kommuniziert und kuratiert worden ist, können Subjekte durch dessen Kenntnis, Erwerb und Konsum (Distinktions-)Gewinne verbuchen und sich singularisieren.⁴³⁰ Die Rezeption des Kreativen kann folglich eine individuelle und soziale, ästhetische und ökonomische Dimension haben. Produzentenseitig gilt dagegen, woran Campe im Hinblick auf die Schreibszenen erinnert: Kreative Handlungen sind sowohl überraschende Konstellationen, Manipulationen von Gegenständen, unerwartete Assoziationen von Symbolen als auch Anpassungen von Körpern an apparative, mediale und kulturelle Bedingungen. Durch die kreative Handlung verzeitlichen sich demnach derjenige, der sie vollzieht, wie auch diejenigen, die das daraus Resultierende als innovatives Objekt auffassen.

426 Stefan Majetschak: Genialität. Zur philosophischen Deutung der Kreativität des Künstlers. In: Abel (Hg.): *Kreativität*, 1169–1184, hier 1169.

427 Hierzu Günter Abel, der eine ‚schwache‘ und ‚starke‘ Form der Kreativität unterscheidet: „Schwache Kreativität meint das kombinatorische Neu-Arrangieren bereits vorhandener Elemente. Starke Kreativität meint die Transformation, das Durchbrechen, das Ersetzen alter durch neue Prinzipien, Regularitäten und Gesetzmäßigkeiten“; H. i. O.; Günter Abel: Die Kunst des Neuen. Kreativität in der Philosophie. In: ders. (Hg.): *Kreativität*, 1–21, hier 4. Ähnlich auch Sibylle Krämer: Einführung. Wie aus ‚nichts‘ etwas wird: Zur Kreativität der Null. In: Abel (Hg.): *Kreativität*, 341–343.

428 Mersch: *Imagination, Figuralität und Kreativität*, 344.

429 Nicht die einzige Unterscheidung, die sie mit ihrem Vorläufer, der Genialität, teilt. Vgl. Abschn. 1.4.3.

430 Reckwitz: *Gesellschaft der Singularitäten*, 174–179, 295–303 führt aus, dass das Kuratieren von kulturellen Objekten für den Lebensstil der akademischen Mittelklasse in der Spätmoderne zentral sei, weil sie „zur Entfaltung eines nach Authentizität und Selbstverwirklichung strebenden Lebensstils [beitragen]“ (300). Vgl. dazu klassisch Pierre Bourdieu: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* [1979]. Übers. von Bernd Schwibs. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2011.

Dieter Mersch sieht Beispiele für ‚starke‘ Kreativität im Bereich der Künste, und zwar „in Prozessen der Imagination oder Figuralität – im weitesten Sinn der Produktivkraft von Bildern, Assoziationen oder Metaphern“.⁴³¹ Er schreibt über den Begriff der Kreativität, wie bereits zitiert, er beinhalte ein ‚Paradox‘, das

in der literalen Bedeutung von *para doxa*, dem Bruch oder Überspringen des Meinbaren oder Darstellbaren zu nehmen [ist]; er beinhaltet dann nicht nur im engeren Sinn logische Antinomien und Unentscheidbarkeiten [...], sondern er umfaßt auch mediale Zerwürfnisse und Frakturen oder konträre intermediale Konstellationen und sich widersprechende Formate, worin Form und Inhalt, Medialität und Materialität ebenso wie Szenen, Körper, Bilder und Texte [...] gegeneinander arbeiten und sich wechselseitig in der Schweben halten.⁴³²

Mersch illustriert seine Annahme, kreative Werke der modernen bildenden Kunst operierten mit Unentscheidbarkeiten, an René Magrittes *Ceci n'est pas un pipe* (1928) oder Andy Warhols *Brillo Boxes* (1970). In Magrittes Gemälde, um das bekanntere Beispiel aufzugreifen, widersprechen sich Bildevidenz und Textaussage. Es bleibt unklar, wie der Betrachter mit dem intermedialen Substrat umgehen soll. Der Betrachter wird mit seiner Intention, Intentionalität am Objekt zu entdecken, auf sich zurückgeworfen.

Mit der Verzeitlichung von Produzent und Konsument, der Kollektivität, der Rekombination, Innovation und Unentscheidbarkeit sind einige Merkmale, mit der Unterscheidung von ‚starker‘ und ‚schwacher‘ Kreativität zudem eine Differenz benannt, die es nun ermöglichen, Aspekte der Kreativität in den Kreativitätsszenen schärfer zu fassen. Die Arbeiten der Pädagoginnen und Pädagogen vom Schlage Itards, Fröbels und Montessoris sind nicht allein als Bruch mit den Bedingungen der zeitgenössischen Pädagogik, als innovative Öffnung eines Gegenstandsbereichs diskursiviert worden. Auch in dem, was sie berichten, ist die Entdeckung des Neuen das zentrale Moment. Sie erzählen, wie sich die Gegenstände der Erziehung, Kinder, dank ihrer Veranlagung durch die Kombination von Gegenständen und die Applikation von Kulturtechniken formieren. Es entsteht so das Bild einer mehrfach potenzierten Kreativität: einerseits eine Kreativität, die handelnd realisiert wird, andererseits eine Kreativität in der Einleitung, Beobachtung und Reflexion kreativer Handlungen. Dabei tendieren die von den Handlungen berichtenden, epistemologisch, technisch und narrativ stabilisierten Kreativitätsszenen dazu, zu Kreativitäts-Szenen zu werden, d. h. in Richtung des Imaginären und Metaphorischen aufzugehen und

431 Mersch: *Imagination, Figuralität und Kreativität*, 344.

432 H. i. O.; ebd. 355.

auf die Beobachter (diathetisch) zurückzuwirken. Wie gesehen, beinhalten diese Szenen „mediale Zerwürfnisse und Frakturen oder konträre intermediale Konstellationen und sich widersprechende Formate, worin Form und Inhalt, Medialität und Materialität ebenso wie Szenen, Körper, Bilder und Texte [...] gegeneinander arbeiten“.⁴³³ Neben der Normalisierung weist die sich kreativer Verfahren intentional bedienende Pädagogik mit der Kunst einen zweiten blinden Flecken auf.

Neben der Unterscheidung eines (schwachen) Talents zur Rekombination von der (starken) Begabung zur Hervorbringung von Neuem gibt es denn auch ein weiteres, allgemein der Kreativität zugesprochenes Merkmal: Sie nimmt „Bezug auf ein Modell des ‚Schöpferischen‘, das sie an die moderne Figur des Künstlers, an das Künstlerische und Ästhetische insgesamt zurückbindet“.⁴³⁴ Die konzeptuellen Wurzeln der Kreativität sind in der Geschichte der Ästhetik zu suchen – und sie reichen weit zurück:

„Kreativität‘ ist begriffsgeschichtlich gesehen, nur ein neuer Begriff für eine alte ‚Thematik‘, die seit der Antike verhandelt wird. Die entsprechenden Begriffe lauten *poiesis* und *phantasia*, denen sich im späten 18. Jahrhundert ‚Einbildungskraft‘, ‚Imagination‘ und ‚Spontaneität‘ zur Seite gesellen.“⁴³⁵

Was im 18. Jahrhundert neben und in der semantischen Diversifizierung stattfindet, ist eine epistemologische Aufwertung, Radikalisierung und Subjektivierung der tendenziell künstlerischen Innovation, die zur Entstehung der wissenschaftlichen Ästhetik wesentlich beiträgt. Der Einbruch des Subjektiven (Spontanen, Phantastischen), der an die Aufwertung von Einbildungskraft und Empfindsamkeit gebunden ist, ruft im deutschen Sprachraum hitzige Debatten hervor. Im ‚Leipzig-Zürcher-Literaturstreit‘ attackieren sich *primär* der ‚Praeceptor Germaniae‘, Johann Christoph Gottsched (1700–1766), und die Schweizer Johann Jakob Bodmer (1698–1783) und Johann Jakob Breitinger (1701–1776).⁴³⁶ Während Gottsched eine „Synthese aus rhetorischer

433 Ebd.

434 Reckwitz: *Erfindung der Kreativität*, 10.

435 Bosse: *Kreativität*, 236; vgl. Josef Früchtl: Einleitung. In: Abel (Hg.): *Kreativität*, 1163–1168, hier 1164.

436 „Der Literaturstreit wird gern als Konflikt zwischen Leipzig und Zürich dargestellt. Die Zürcher Partei geht dann als historischer Sieger vom Platz, weil sie die dichterische Phantasie aus den Fängen rationalistischer Regulierungswut befreit habe.“ Martus: *Werkpolitik*, 507. Martus entwickelt dagegen auf den folgenden Seiten die „Polyzentralität des Literaturstreits“ (ebd. 511), der nicht nur Leipzig (Gottsched) und Zürich (Bodmer, Breitinger), sondern auch weitere Zentren der Hochaufklärung wie Hamburg und Dresden verband. Es ging dabei nicht einfach um das „Votum für ein mehr oder weniger wunderbares,

Wirkungslehre und neuer Ausrichtung an einem rationalistischen Naturverständnis“⁴³⁷ formuliert, stellt sich Breitingers und Bodmers Ästhetik als „Kreativitätserfindung dar, die im Zeichen der Emanzipation der (produktiven) Einbildungskraft von der Herrschaft der (rationalistischen) Vernunft steht“.⁴³⁸ Gottsched verlangt eine verstandesmäßige Orientierung literarischen Wirkens in Anbetracht der manieristischen ‚Verirrungen‘ der Barockdichtung. Dagegen versuchen die Zürcher, die ‚unteren Erkenntnisvermögen‘, die Empfindung bzw. Sinnlichkeit, von den oberen, begrifflichen Vermögen zu emanzipieren. Beide Positionen sind der Aufklärung zuzurechnen, wobei die vom englischen Sensualismus inspirierte Ästhetik der Schweizer nicht allein der Empfindung mehr Raum einräumt.⁴³⁹ Vielmehr veranschaulichen sie ihre Position anhand von Künstlern, in deren Werken die ‚imitatio‘ der ‚inventio‘ nachgeordnet ist. Diese Individuen, die durch radikale Werke nachhaltiger Innovativität notorisch werden, nennt das 18. Jahrhundert Genies.⁴⁴⁰

enthusiastisches, leidenschaftliches Poesiekonzept“ (515), sondern um die Etablierung von Rationalitätsmustern, die Durchsetzung von Aussagestrategien.

437 „Als Poetiker folgt Gottsched dem methodischen Denkmuster von Wolffs Rationalismus. [...] Sämtliche Elemente des poetologischen Lehrsystems – allgemeine dichterische Darstellungsprinzipien, Stilmittel, Gattungen – sollen, so lautet Gottscheds erklärter Vorsatz, in sich vernünftig begründet und in einen systematischen Zusammenhang hierarchischen Charakters gerückt werden.“ Peter-André Alt: *Aufklärung*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1996, 69.

438 Vgl. Früchtl: *Einleitung*, 1165.

439 In der *Vorrede* seiner *Critischen Dichtkunst* schreibt Breitinger, dass besondere Dichter, an deren Werken Kunstrichter das Vorbildliche und Regelgebende reflektierten, dazu befähigt gewesen seien, diese Regeln in der Nachahmung der Natur auszuführen und wiederzugeben: Nichts ist im Verstand, was nicht zuvor in den Sinnen war: Johann Jacob Breitinger: *Critische Dichtkunst*. Leipzig: Locher 1740; vgl. dort auch die Abschnitte *Von der Nachahmung der Natur* (52–77), *Von dem Neuen* (106–127) und *Von dem Wunderbaren und dem Wahrscheinlichen* (128–164), wo der „Phantasie, als dem Auge der Seele“ (51), Bedeutung zukommt: Der Poet habe die „Absicht, durch wohlerrundene und lehrreiche Schildereyen die Phantasie des Lesers angenehm einzunehmen, und sich seines Gemüthes zu bemächtigen“ (58). Dies betreffe auch nur mögliche Dinge, die ergötzten, weil sie die Neugier des Menschen befriedigten (ebd. 60 f.).

440 Aber schon Charles Perrault (1628–1703) hatte rund einhundert Jahre zuvor in der *Querelle des anciens et de modernes* auf das Genie rekurriert: „Das Genie, so Perrault, schaffe ohne Studium, verfüge über eine unmittelbare Sicht der himmlischen Urbilder des Schönen. Es orientiert sich daher direkt an diesen Urbildern und nicht an der Antike und ihren Regeln. Anders als bei den Anciens treten hier Genie und Nachahmung in ein adversatives Verhältnis.“ Peter Huber: *Kreativität und Genie in der Literatur*. In: Brodersen u. a. (Hg.): *Kreativität*, 205–226, hier 212; vgl. Eberhard Ortland: ‚Genie‘. In: Karlheinz Barck u. a. (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe*, Bd. 2. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2001, 661–709, hier 677.

Genialität

Für unseren Zusammenhang ist es entscheidend, dass der ästhetische Geniebegriff „sich im modernen Verständnis auf das innovative Potenzial des Künstlers oder des Denkers [bezieht]. Der auf das Problem der Kreativität fokussierte engere Sinn des Begriffs ist allerdings im Deutschen in jüngerer Zeit in den Hintergrund getreten“.⁴⁴¹ Das Genie mag in umgekehrt proportionalem Verhältnis zu der wachsenden Kreativitätsbegeisterung ins Abseits kultureller Moden geraten sein. Entkoppelbar sind die Konzepte keineswegs, denn die semantische Reichweite der Kreativität und die Hoffnungen, die dem Konzept innewohnen, bleiben ohne die hypertrophen Genievorstellungen, die der Kreativitätsdiskurs bagatellisiert, banalisiert und instrumentalisiert, schwer nachzuvollziehen. Die Hypertrophien des Geniebegriffs entspringen zum einen der ihm inhärenten Kopplung des Besonderen an das Allgemeine. Beide Begriffe, sowohl die Genialität als auch die Kreativität, stehen für den Beweis einer individuellen Autonomie, die sich durch ihre kulturtechnische Produktivität und Spontaneität auszeichnet. Während „das Genie [allerdings] exemplarisch die moderne Erfahrung der Freiheit des einzelnen“⁴⁴² erschließt, darf der heutige ‚Kreativarbeiter‘ (Böhme) auf die finanzielle Entlohnung seiner singulären Fähigkeiten, die marktförmige Anerkennung seiner authentischen Erzeugnisse hoffen.⁴⁴³ Zum anderen resultieren die Hypertrophien aus der mehrdeutigen Semantisierung des Genies in der Moderne. Als individualisierte Avantgarde der Aufklärung und deren subjektives, chaotisches, natürliches Korrektiv betreiben Genies im 18. Jahrhundert die *Dialektik der Aufklärung* in Personalunion. Wie die (von Adorno und Horkheimer beobachtete) Aufklärung aus der Befreiung des individuellen Menschen in den Mythos umschlägt, weil sie zur Totalisierung der ihn befreienden Techniken drängt, ruft die exzellierende Individualität des Genies kultische Verehrung auf den Plan.

441 Ortland: *Genie*, 662. Dort findet sich neben der ausführlichen etymologischen Herleitung des Genies von griech. ‚gignomai‘ über das lateinische ‚ingenium‘ die eindringliche Warnung vor „vorschneilen Identifikationen“ (665) antiker und moderner Geniekonzepte.

442 Ebd. 681.

443 „Die Hochqualifizierten der Spätmoderne erwarten von ihrer Arbeit mehr als nur Broterwerb. Kreative Arbeit wird damit zu einer Kulturpraxis im Sinne des starken Kulturbegriffes – sei es, dass sie den Arbeitenden einen hermeneutisch-narrativen Sinn (sinnvolle und interessante Tätigkeit), sei es dass sie ästhetische Sinnlichkeit (das Erleben des Flow der Kreation) verspricht, sei es, dass in ihr spielerische Qualitäten entfaltet werden oder ihr ein ethischer Eigenwert zugeschrieben wird [...] oder durch den Akt der Gestaltung von Neuem, das in ihr zum Ausdruck kommt.“ Reckwitz: *Gesellschaft der Singularitäten*, 187.

Das Genie ist demnach eine symptomatische Manifestation eines ambigen Prozesses. Zu ihm steht der kreative Mensch der Gegenwart in einem nun näher zu beschreibendem Verhältnis, denn der ästhetische Kapitalismus, dem Subjekte potenzielle Produzenten singulärer Innovationen sind, tendiert zur Intensivierung und Differenzierung vormals artistischer Produktionsmodi. Dabei wandert die authentische singuläre Kreativität ins Zentrum allgemeiner Produktion und Konsumption,⁴⁴⁴ während die ihr innewohnende konflikt-hafte Irrationalität des Besonderen z. B. in der Ökonomie durch Strategien des Neomanagements wie Teamarbeit reduziert oder eingehegt wird.⁴⁴⁵ Ohne-hin ist die Gefahr gering, unter lauter Besonderen allzu allein oder anders zu sein. Angetrieben durch die geringe Haltbarkeit von Innovationen und die große Vergleichbarkeit im ökonomischen Wettbewerb, entsteht unter den Akteuren der Kreativökonomie vielmehr ein kulturelles Wissen von der letzten Neuheit wie der generellen Ephemerität aller Artefakte und Begehrnisse und damit auch ihrer Bemühungen und Freuden. Das Wissen von den kreativ-ökonomischen Verhältnissen des Besonderen und Allgemeinen, des Neuen und Alten legt als Verhaltenslehre jene kalte Selbstironie nah, derer man die avancierte Popkultur in den letzten beiden Dezennien nicht ganz zu Unrecht bezichtigt hat.⁴⁴⁶ Immerhin vermag sie auf die Gefahr, im Dauerzwang zur Kreativität auszubrennen, adäquat zu reagieren.

Insbesondere im deutschsprachigen Geniediskurs um 1800 finden sich Indizien für die Annahme, dass das Kreativitätsdispositiv keineswegs mit der sattelzeitlichen Matrix der modernen Gesellschaft bricht, sondern eine Entwicklung der ‚longue durée‘ ist. Auch dieser Diskurs formiert sich durch die Aktualisierung diverser Aussagemuster und deren Rekombination. Einerseits bleibt die sensualistische Abgrenzung gegen Gottscheds Position ein entscheidender Faktor, andererseits werden französische und englische Begründungsmodelle aufgegriffen. Die französische Linie kann mit Peter Hubers Aufsatz zu *Genie und Kreativität in der Literatur* über Charles Perrault (1628–1703), Jean-Baptiste

444 „Es ist kein logischer Widerspruch, sondern eine reale Paradoxie, dass sich *allgemeine* Praktiken und Strukturen untersuchen lassen, die sich um die Verfertigung von *Besonderheiten* drehen“; H. i. O.; ebd. 13.

445 Mit der „*creative economy* als Leitbranche“ (ebd. 15) komme es auch zu einer „Singularisierung der Arbeitswelt“ (181), wobei die Kreativökonomie Teams präferiere, die eine „Pluralität von Singularitäten“ (189) darstellten: „Die Arbeitssubjekte des Teams sollen also ihrerseits singulär sein, so dass im Kreativteam einzigartige Persönlichkeiten zusammenarbeiten“ (H. i. O.; ebd. 190).

446 Vgl. Christoph Rauen: *Pop und Ironie. Popdiskurs und Popliteratur um 1980 und 2000*. Boston u. Berlin: De Gruyter 2011 (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 123).

Dubos (1670–1742) zu Denis Diderot (1713–1784) gezogen werden, wobei insbesondere Diderots Position der Kommentierung bedarf.

Mussten die Fähigkeiten des Genies zunächst auf die absolute Kategorie des Göttlichen (le divin) zurückgeführt werden, so brachte Jean Baptiste Du Bos einen neuen Ansatzpunkt ins Gespräch: den Entwicklungsgedanken. Das Genie bezeichnet er in seinen *Réflexions critiques sur la Poésie et sur la Peinture* (1719) als einen Menschen, der die Fähigkeit von der Natur erhielt, bestimmte Dinge besser als andere zu tun, doch nähert es sich der Vollkommenheit nur durch fortwährendes Studium. Wie eine Pflanze wächst das Genie dem „point de perfection“ entgegen. Auf den ersten Blick scheint Du Bos an die Position der Anciens anzuknüpfen, tatsächlich aber entlastet er damit das Genie von der Abkunft aus dem Absoluten, dem Divinen.⁴⁴⁷

Eine andere Richtung als die einer Umwandlung von göttlicher Bestimmung in Perfektibilität schlägt der Artikel der *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751–1780) ein, der wahrscheinlich von Diderot redigiert wurde und aus der Feder von Jean-François Saint-Lambert (1716–1803) stammt. Saint-Lambert argumentiert materialistisch. Der geniale Einzelne erscheint ganz der sinnlichen Wahrnehmung hingegeben. Auf jeden Reiz reagierend, vermag er zahlreiche Details zu absorbieren, sich an sie zu erinnern und aus der überraschenden Komposition des Erinnerten originelle Werke zu schaffen: „Le génie est frappé de tout; & dès qu'il n'est point livré à ses pensées & subjugué par l'enthousiasme, il étudie, pour ainsi dire, sans s'en appercevoir; [...] il réalise ses fantômes, son enthousiasme augmente au spectacle de ses créations“.⁴⁴⁸ Was das Genie in seinem Enthusiasmus produziert, mag gegen die Regeln von Anstand und Grammatik verstoßen – als Beispiele firmieren, wie üblich, William Shakespeare (1564–1616) und John

447 Huber: *Kreativität und Genie*, 213. Dubos hatte in seinen zweiteiligen *Réflexions critiques sur la poésie et la peinture* die Erfindungsgabe als Merkmal des Genies bezeichnet: „Or il faut être né avec du génie, pour inventer“ [„Nun muss man mit Genie geboren sein, um zu erfinden“, meine Übers., PCP]. Jean-Baptiste Dubos: *Réflexions critiques sur la poésie et la peinture*. Paris: Mariette 1719, 4; „[C]'est à l'invention des idées & des images propres à nous émouvoir qu'on distingue le grand Artisan du simple manœuvre, qui souvent est plus habile ouvrier que luy dans l'exécution.“ [„Die Erfindung von Ideen und Bildern, die geeignet sind, uns zu ergreifen, unterscheidet den großen Meister vom einfachen Handwerker, der in der Ausführung meist geschickter ist als er.“] Ebd. 3.

448 [„Das Genie wird von allem getroffen; und sobald es nicht seinen Gedanken überlassen und von der Begeisterung bezwungen ist, lernt es, sozusagen, ohne es zu bemerken; (...) es verwirklicht seine Phantasien, und seine Begeisterung wächst beim Anblick seiner Schöpfungen“. Meine Übers., PCP] Jean-François de Saint-Lambert: *Génie*. In: *L'Encyclopédie*, Bd. 7 (1757), 581–584, hier 583.

Milton (1608–1674)⁴⁴⁹ –, aber es sind auch jene Defizite, die die „Apotheose der individuellen Eigenart“⁴⁵⁰ ermöglichen. Im Artikel der *Encyclopédie* wird danach analysiert, ob Genies in Kunst, Philosophie, Wissenschaft und Politik beheimatet sein könnten. In der Politik, wo man „sang froid“⁴⁵¹ brauche, hätten sie kein Bleiberecht. Auch in den Beharrlichkeit und Gründlichkeit erfordernden Wissenschaften sei das irritierbare Genie deplatziert. Aufgrund seiner nervenphysiologischen Konstitution bestimmt Saint-Lambert die Kunst als angestammtes Habitat des Genies.⁴⁵²

Es ist auffällig, dass Diderot, der die sensualistische und materialistische Aufwertung der Empfindung zu Beginn der Arbeit an der *Encyclopédie* durchaus teilt, die enthusiastische Natur des Genies im Spätwerk mit Skepsis betrachtet.⁴⁵³ Sei es in *Sur le Génie* (1757) oder in den posthum publizierten *Neveu du Rameau* (geschrieben 1762–1773) und *Paradoxe sur le comédien*

449 „Les règles et les lois du goût donneraient des entraves au génie; il les brise pour voler au sublime, au pathétique, au grand. L'amour de ce beau éternel qui caractérise la nature; la passion de conformer ses tableaux à je ne sais quel modèle qu'il a créé, et d'après lequel il a les idées et les sentiments du beau, sont le goût de l'homme de *génie*. [...] Enfin la force & l'abondance, je ne sais quelle rudesse, l'irrégularité, le sublime, le pathétique, voilà dans les arts le caractère du *génie*; il ne touche pas foiblement, il ne plaît pas sans étonner, il étonne encore par ses fautes“ [„Die Regeln und Gesetze des Geschmacks würden dem Genie Fesseln anlegen; es durchbricht sie, um das Erhabene, das Pathetische und das Große zu erobern. Die Liebe zu dem ewigen Schönen, das die Natur kennzeichnet, die Leidenschaft, seine Bilder nach irgendeinem Modell zu gestalten, das er geschaffen hat und nach dem er die Ideen und Gefühle des Schönen hat, sind der Geschmack des Menschen von Genie (...) Schließlich sind Kraft & Fülle, ich weiß nicht welche Rauheit, Unregelmäßigkeit, das Erhabene, das Pathetische, in den Künsten der Charakter des Genies; es berührt nicht zaghaft, es gefällt nicht, ohne zu erstaunen, es erstaunt noch mit seinen Fehlern“]. Saint-Lambert: *Génie*, 582 f.; vgl. zu Milton auch Johann Jakob Bodmer: *Critische Abhandlung von dem Wunderbaren in der Poesie und dessen Verbindung mit dem Wahrscheinlichen. In einer Vertheidigung Johann Miltons Verlustes des Paradieses Wider die Einwürffe der Herren Voltaire, Magny und anderer*. Zürich: Orell 1740.

450 Ortland: *Genie*, 667.

451 Saint-Lambert: *Genie*, 583.

452 Auch Kant räumt dem Genie nur in der Kunst Geltung ein und spricht es Newton konsequentermaßen ab: „Die Ursache ist, daß Newton alle seine Schritte, die er, von den ersten Elementen der Geometrie an, bis zu seinen großen und tiefen Erfindungen, zu tun hatte, nicht allein sich selbst, sondern jedem andern, ganz anschaulich und zur Nachfolge bestimmt, vormachen könnte; kein Homer aber oder Wieland anzeigen kann, wie seine phantasiereichen und doch zugleich gedankenvollen Ideen in seinem Kopfe hervor und zusammen finden, darum weil er selbst nicht weiß, und es also keinen andern lehren kann.“ KWA 10, 244.

453 Vgl. zu den Wandlungen Diderots vom Theismus über den Deismus zu Skeptizismus und Materialismus Schärf: *Geschichte des Essay*, 94–107, der Diderot „als ein geradezu pikareskes Genie des Rollentauschs und des Szenenwechsels“ (ebd. 103) begreift.

(geschrieben 1769, 1773–1777) – die geniale Affizierbarkeit wirkt zunehmend ergänzungsbedürftig. Am besten verteile sich die Gabe auf verschiedene Bereiche und werde durch das Gehirn orchestriert. Nur durch sorgfältige Planung könne z. B. der Schauspieler (‘comédien’) besser der sein, der er nicht ist.⁴⁵⁴ *Rameaus Neffe* liefert weitere Argumente dafür, weshalb das allein Genialische keine erfolgreiche Lebensstrategie darstellt: Eine impulsive Attitüde ohne das Bestreben methodischer Verbesserung und die Fähigkeit zum reflexiven Innehalten lässt Mensch wie Künstler scheitern. Der Neffe setzt dagegen auf kalkulierte Inauthentizität, auf ein Spiel mit Rollen, das ihn wahnsinnig oder zynisch erscheinen lassen mag, ihm aber letztlich dank seines „esprit observateur“⁴⁵⁵ an der Gesellschaft reifen und einigermaßen in ihr überleben lässt. Neben den Selbstkorrekturen des agilen Neffen trägt die Dialogform des Textes dazu bei, keiner seiner Aussagen zu trauen: Sie markieren vielmehr vorübergehende Positionen eines Denkprozesses, der sich im Leser potenziert. Dass Diderot hier Wieland nahesteht, wird zu zeigen sein.⁴⁵⁶ In der Miszelle *zum Genie* heißt es ganz ähnlich, nun bezogen auf den kulturellen Produzenten, er müsse die Eindrücke und Affekte erst zulassen, sie sodann reflektieren, reorganisieren und sie schließlich optimiert neu erzeugen.⁴⁵⁷ Beim späten Diderot erhalten die neoplatonische Orientierung am Urbild, die im Naturgenie kulminierende sensualistische Präferenz der Empfindung sowie die materialistische Erklärung der Irritabilität ein rezipienten- wie produzenten- seitiges Korrektiv in einer autonomen Reflexivität. Im Zusammenspiel der verschiedenen Organe entwickelt sich unter Herrschaft des Gehirns ein bis zur Selbstnegation reichender Prozess subjektiver Dynamisierung. Diderot ist für unser Thema so relevant, weil sich in seinem Werk zeigt, wie Genialität in eine erlernbare Selbsttechnik transformiert wird.

454 Vgl. Denis Diderot: Paradoxe sur le comédien [1830]. In: ders.: *Œuvres complètes*, Bd. 8. Hg. von Jules Assézar u. Maurice Tourneux. Paris: Éditions Garnier Frères 1875, 361–423.

455 Denis Diderot: Sur le génie [1757]. In: ders.: *Œuvres complètes*, Bd. 4, 26 f. Goethes Übersetzung, die den Dialog mit Anmerkungen (MA 7, 656–691) versieht und seinen deutschen Lesern die französischen Verhältnisse zugänglicher macht, bekräftigt die Moralität des Gesprächspartners zulasten des Beobachtungs- und Handlungsvermögens von Rameaus Neffe. Vgl. den Kommentar ebd. 1077.

456 Vgl. Abschn. 2.1.5 u. 2.1.6.

457 Diese Selbstreflexivität wird Schule machen. Hegel zeigt sich in der *Phänomenologie des Geistes* mehrfach inspiriert durch die Strategie der Selbstnegation, die er, ohne Ausweis der Zitate und Paraphrasen an *Rameaus Neffe* exemplifiziert, wobei der Neffe für das „zer-rissene [moderne] Bewußtsein“ und der Dialogpartner für eine einfache, vormoderne Betrachtungsweise steht. Die moderne Attitüde erscheint momentan überlegen. Vgl. HWA 3, 60 f. sowie den Kommentar in MA 7, 1085–1088.

Die englische Linie möchte ich an zwei zeitlich und inhaltlich auseinanderliegenden Aussagepositionen, denen Lord Shaftesburys (1671–1713) und Joseph Addisons (1672–1719), skizzieren.⁴⁵⁸ Shaftesbury bleibt einem neoplatonischen Modell verpflichtet, das der genialen Hervorbringung des Einzelnen eine metaphysische Relevanz verleiht und der potenziellen Pathologisierung des Genies mit einer transzendentalen Legitimation entgegenwirkt: „Die Imitation, die der wahre Künstler erstellt“, heißt es über Shaftesburys Beitrag zum Geniediskurs in den *Ästhetischen Grundbegriffen*,

ist nicht einfach eine Replik des einzelnen Gegebenen, sondern idealisierende Mimesis. Eine Einheit und Wahrheit, die sich in der Natur zunächst nicht zeigt, soll zur Erscheinung gebracht werden. Nur wer mit dem dazu erforderlichen Sinn für Proportion ausgestattet ist, verdient den Namen eines Poeten.⁴⁵⁹

Der Künstler bringt moralische Ideen hervor, „weil er sich vom kosmischen Genius inspiriert glauben darf“.⁴⁶⁰ Im zitierten Artikel zum Lemma ‚Genie‘, der aus der Feder von Eberhard Ortland stammt, wird der für die deutsche Shaftesbury-Rezeption entscheidende Aspekt der Annäherung von Schönheit, Wahrheit, Richtigkeit, von Ästhetik, Philosophie, Moral in Shaftesburys Theorie unterstrichen.⁴⁶¹ Der geniale Künstler kann, weil er die Natur idealisierend imitiert, nicht fehlen. Er verleiht vielmehr nur der unsichtbaren, auf den Schöpfer zurückgehenden Ordnung einen intersubjektiv nachvollziehbaren Ausdruck. Nichts könnte einem solchen deistischen Versuch der Einhegung kontingenter Subjektivität durch ein teleologisches Schema ferner liegen als die Unterscheidung, die Addison am 3. September 1711 im *Spectator* offeriert. Seine „Magna Charta der Genie-Bewegung“⁴⁶² definiert zwei Klassen von Genies, (Original- oder) Naturgenies und regelgeleitete, nachahmende Genies.⁴⁶³ Addison präferiert die subjektive Besonderheit:

458 Vgl. hierzu Ortland: *Genie*, 677–681. Edward Young, der dem Geniekonzept nichts Neues hinzufügt, ist für den deutschen Diskurs einschlägiger als Addison; vgl. Jochen Schmidt: *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945*, Bd. 1: *Von der Aufklärung bis zum Idealismus*. Darmstadt: WBG 1985, 155 f.

459 Ortland: *Genie*, 679.

460 Ebd. 680.

461 Vgl. zur deutschsprachigen Shaftesbury-Rezeption Mark-Georg Dehrmann: *Das ‚Orakel der Deisten‘. Shaftesbury und die deutsche Aufklärung*. Göttingen: Wallstein 2009.

462 Schmidt: *Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 1, XIII.

463 „Many of these great natural Genius's that were never disciplined and broken by Rules of Art, are to be found among the Ancients [z. B. Homer], and in particular among those of the more Eastern Parts of the World. [...] There is another kind of great Genius's which I shall place in a second Class, not as I think them inferior to the first, but only for Distinction's sake, as they are of a different kind. This second Class of great Genius's are those

An Imitation of the best Authors is not to compare with a good Original; and I believe we may observe that very few Writers make an extraordinary Figure in the World, who have not something in their Way of thinking or expressing themselves that is peculiar to them, and entirely their own.⁴⁶⁴

Man sieht, dass die ‚starke‘ Kreativität der (eruptiven) Innovation und die ‚ars combinatoria‘ der (kontinuierlichen) ‚schwachen‘ Kreativität im Geniediskurs in der Unterscheidung Originalgenie vs. regelgeleitetes Genie vorgebildet sind. Sie erscheinen während der Hochaufklärung in rationalistischen und neoplatonischen Positionen wie denen Gottscheds, Perraults oder Shaftesburys miteinander vereinbar, wohingegen sie in den sensualistisch inspirierten Beiträgen Bodmers und Breitingers divergieren. Oft figuriert die Differenz von ‚starker‘ und ‚schwacher‘ Kreativität als Erklärung für den Unterschied zwischen genialen Künstlern und nicht weniger genialen Wissenschaftlern. Die einseitigen Präferenzen für entweder Originalität oder Ordentlichkeit finden jedoch Ende des 18. Jahrhunderts ein Korrektiv in der dynamischen Individualität, mit der im Spätwerk Diderots artistischer und szientistischer Habitus in einer generell erlernbaren Selbsttechnik zusammenfallen. Wir haben es mit einer Genialität zu tun, die die eigene Übersteuerung reflektieren lernt und solchermaßen eine größere soziale Kompatibilität erlangt.

Am Ende der deutschsprachigen Aufklärung gelangt man zu einem ähnlichen Ergebnis. Im Fokus der Debatte steht die Preisfrage der Berliner Akademie der Wissenschaften des Jahres 1773, ob und gegebenenfalls wie die Empfindung, die im Konzept genialer Individuen aufgewertet wird, mit dem Erkennen und der Vernunft verbunden ist.⁴⁶⁵ Johann Gottfried Herder (1744–

that have formed themselves by Rules, and submitted the Greatness of their natural Talents to the Corrections and Restraints of Art. Such among the Greeks were Plato and Aristotle; among the Romans, Virgil and Tully; among the English, Milton and Sir Francis Bacon. [...] The great Danger in these latter kind of Genius's, is, lest they cramp their own Abilities too much by Imitation, and form themselves altogether upon Models, without giving the full Play to their own natural Parts.“ Joseph Addison: *The Spectator* 160 [1711]. In: Donald F. Bond (Hg.): *The Spectator*, Bd. 2. Oxford: Clarendon 1965, 237–239, hier 238 f.

464 Ebd. 239. Addison liegt auf der Linie Perraults: Regelwissen sei zur Kunstschöpfung nötig, jedoch „le ouvrage de celui qui est le moins sçavant, mais qui a le plus de genie est meilleur que l'ouvrage de celui, qui sçait mieux les regles de son art & dont le genie a moins de force“ [„das Werk desjenigen, der am wenigsten gelehrt ist, aber am meisten Genie hat, ist besser als das Werk desjenigen, der die Regeln seiner Kunst besser kennt, dessen Genie aber weniger Kraft hat“, meine Übers., PCP]. Charles Perrault: *Parallèle des anciens et des modernes, en ce qui regarde les arts et les sciences*, Bd. 2. Paris: Coignard 1693, 105.

465 In Herders Wiedergabe: „Die Seele besitzt zwei ursprüngliche Fähigkeiten [...] die Fähigkeit zu erkennen und zu empfinden. [...] Dies vorausgesetzt wünscht man 1. Eine genaue Entwicklung der ursprünglichen Bestimmung beider Fähigkeiten [...]. 2. Eine gründliche

1803) liefert eine Antwort, die nicht zuletzt deshalb interessant ist, weil sie sich in drei Varianten (1774, 1775, 1777/1778) herausbildet, in denen sich Herder von seiner früheren Position sukzessive entfernt. Zudem wächst der Textumfang von der Erstfassung aus der Bückeburger Zeit zur Druckfassung von 1778 um 27 Seiten. In der ersten Fassung sind 9, tendenziell wohlwollende Seiten dem Genie gewidmet, in der späteren Variante, die 64 Seiten umfasst, beziehen sich 12 Seiten mit teil sarkastischen und herabsetzenden Aussagen auf das Genie. Herder vereint die über Addison und Young vermittelte sensualistische Originalitätsempphase mit irrationalen Komponenten und nervenphysiologischen Erwägungen.⁴⁶⁶ Von Anfang an unterscheidet er Empfindung und Erkennen im Hinweis auf deren reale Mischungsverhältnisse nur analytisch. Kein Erkennen sei ohne Empfindung bzw. keine Empfindung ohne Erkennen möglich, was Herder im Rekurs auf Neugierde und Ahnung illustriert. Neugierde leite Erkenntnis an, sei aber selbst eine Emotion. Durch die Ahnung gelange hingegen Wissen ins Gefühl.⁴⁶⁷ Einseitige kulturelle Verhältnisse, wie sie die in der Manier Rousseau'scher Zivilisationskritik beschriebene Gegenwart bestimmten, erscheinen bei Herder der harmonischen Entwicklung des senti-mental veranlagten Menschen abträglich. Es gelte, Sonderbegabungen, das „was die Pöbelsprache *Genie* nennt“,⁴⁶⁸ nicht noch zu bestärken. Im Rekurs auf das mythologische Beispiel Prometheus perhorresziert Herder das

Untersuchung der wechselseitigen Abhängigkeit beider Vermögen von einander und der Art ihres Einflusses auf einander. 3. Grundsätze, die in Augenschein bringen, wie das Genie und der Charakter Eines Menschen vom Grad, Stärke und Lebhaftigkeit und von den Fortschritten abhänge, die die Eine und andere dieser Fähigkeiten gewonnen, und von dem Verhältnis, das sich zwischen beiden findet.“ Johann Gottfried Herder: Vom Erkennen und Empfinden in der menschlichen Seele [1788]. In: ders.: *Werke in zehn Bänden*. Hg. von Günter Arnold u. a. Bd. 4 hg. von Jürgen Brummack u. Martin Bollacher. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2000, 327–396; die Übersetzung findet sich im Kommentar der Herausgeber 1076–1090 auf 1076 f.

466 Daher „sind sie [Verschärfungen in Herders Bemerkungen zum Genie] nicht als Absage Herders an den Irrationalismus und Titanismus seiner Jugend zu verstehen [...]. Einen substanziellen Unterschied von Genie und richtig verstandener Vernunft hat es für ihn nie gegeben, so wenig wie zwischen Genie und Geschmack und zwischen Genie und Tugend.“ Herder: *Vom Erkennen und Empfinden*, 1089. Vgl. hierzu Ralph Häfner: „L'âme est une neurologie en miniature“: Herder und die Neuropsychologie Charles Bonnets. In: Schings: *Der ganze Mensch*, 390–409.

467 Das „Erkennen der Seele läßt sich also nicht ohne Gefühl des Wohl- und Übelseins, ohne die innigste, geistige Empfindung der Wahrheit und Güte denken. Das Wort *Neugierde*, Verlangen nach neuen Erkenntnissen, sie auf die leichteste, beste Weise zu sehen, sagts.“ Zum anderen „läßt sich keine Empfindung ganz ohne Erkennung, d. i. wenigstens ohne dunkle Vorstellung der Vollkommenheit, und zwar fortrückender Vollkommenheit, denken“; H. i. O.; beide Zitate Herder: *Vom Erkennen und Empfinden*, 1091.

468 H. i. O.; ebd. 382.

Schicksal des einseitig veranlagten exzellierenden Individuums: „Am ersten Genie, das den Funken vom Himmel stahl, nagte der Geier“.⁴⁶⁹ Gegen die partikular begabten Naturgenies stellt er die Beispiele Isaac Newton (1643–1727), Shakespeare oder Montaigne: Männer, die Genie und Charakter vereinten und besonnen, fleißig, neidlos, im Bewusstsein ihrer Grenzen, in Kenntnis ihrer Zeit arbeiteten. Wegen ihres (tiefen, weiten) Charakters erscheinen sie bei Herder als angemessene Manifestationen des Genius der Menschheit.

Herders späte moderate Position harmonischen Ausgleichs ist für die Klassik repräsentativ. Sie schließt merklich an Diderots Kritik am irrlichternden Enthusiasmus an und wird von Goethe im Übergang von der *Theatralischen Sendung* zu *Wilhelm Meisters Lehrjahre* oder von Jean Paul im *Titan* geteilt.⁴⁷⁰ An sie zeitlich wie epistemisch schließt der Höhepunkt des deutschsprachigen Geniediskurses der Jahrhundertwende an, den Jochen Schmidt in der Verallgemeinerung des Geniegedankens in der Philosophie Fichtes und in den an sie anschließenden Diskussionen der Frühromantik erkennt.⁴⁷¹ Schmidt schreibt, dass sich historisch

gerade das Moment der Selbstsetzung [in Fichtes Philosophie] als eine äußerste Form der Geniekonzeption begreifen [lässt]. Denn das absolute Subjekt erscheint so nicht bloß autonom schöpferisch [...]. Indem es sich selbst setzt, in einer jenseits allen Begreifens liegenden, vollkommenen Spontaneität, wird es zur Schöpfungsbedingung und zum Schöpfer selbst.⁴⁷²

Entgegen der von Schmidt behaupteten Gefahr des „Autismus“⁴⁷³ des Fichte'schen Konzepts ist hervorzuheben, dass mit Fichte und den Frühromantikern Genialität auf eine auf die Kreativität vorausweisende Art generalisiert, institutionalisiert und kollektiviert wird. Die Romantiker befinden sich auf der ‚direttissima‘ von einer disziplinierenden zu einer subjektive Besonderheit affirmierenden, fördernden, instrumentalisierenden Gesellschaft. War das Genie zuvor der herausragende Einzelne, der seine Autonomie

469 Ebd. 383.

470 Vgl. Kap. 2.2 und Abschn. 2.4.4.

471 „Fichte ist für die Geschichte des Genie-Gedankens weniger durch seine direkten Aussagen über das Genie bedeutsam als durch die Grundform seines Philosophierens. Es ist zurecht festgestellt worden, Fichte habe den Standpunkt des Genies und der genialen Produktion zu einem universalen transzendentalen Standpunkt erhoben. [...] Die transzendente Fundierung des schöpferischen Ichs weitet das bisher auf die partikuläre Sphäre der Kunst eingeschränkte Genie zu einer universalen Instanz.“ Schmidt: *Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 2, 381 f.

472 Ebd. 383; vgl. auch Ortland: *Genie*, 696.

473 Schmidt: *Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 2, 383.

gegen den Willen der anderen umsetzte und durch seine Produkte den Regelbruch nachgerade rechtfertigte, geht es nun um die Frage, wie die möglichen sozialen Nutzen bringende Besonderheit von Anfang antizipiert, ja als Subjektform für das Kollektiv auf Dauer gestellt werden kann. Eine solche doppelte, sowohl evolutionäre als auch ethische Akzeptanz des Genies wäre im Sturm und Drang undenkbar gewesen. Dort ließ sich in einigen Zirkeln ein genialisches Verhalten kultivieren, das man rückblickend als exzentrische Schnurre belächelte.⁴⁷⁴ War dort der (destruktive) Regelbruch entscheidend, sollte dem Genie später die Fähigkeit zur nachvollziehbaren Innovation zugesprochen werden.

Aufschlussreich im Hinblick auf die Generalisierung, Kollektivierung und Institutionalisierung der Genialität ist ein später Text Fichtes. In seinen Reden *Ueber das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit* nivelliert er den „im 18. Jahrhundert topologisch feststehenden Gegensatz von Genie und Gelehrten“.⁴⁷⁵ Fichte unterscheidet in den *öffentlichen Vorlesungen, gehalten zu Erlangen, im Sommer-Halbjahre 1805* einen wahren, d. h. seinem Begriff entsprechenden Gelehrten vom Gelehrten „nach dem Scheine, und der blossen Meinung; und in dieser Rücksicht muss jeder für einen Gelehrten gelten, der durch die gelehrte Erziehung hindurchgegangen ist, oder wie man das gewöhnlich nennt, der da studirt hat, oder noch studirt“.⁴⁷⁶ Der wahre Gelehrte hingegen sei „durch die gelehrte Bildung des Zeitalters hindurch zur Erkenntniss der Ideen gekommen“. Die durch Lehrer und Schriftsteller vermittelte Bildung erweise sich für die Geniewerdung notwendig, da man zwar „ohne dieses Mittel auf einem anderen Wege zur Erkenntnis der Idee kommen könnte“, dann aber die Erkenntnis „weder theoretisch mittheilen, noch unmittelbar pragmatisch in der Welt realisieren“ könne, „weil es [...] an der, nur

474 Goethe stellt diesen Unterschied in *Dichtung und Wahrheit* deutlich heraus: „Es war noch lange hin bis zu der Zeit wo ausgesprochen werden konnte, daß Genie diejenige Kraft des Menschen sei, welche durch Handeln und Tun, Gesetze und Regeln gibt, damals manifestierte es sich nur indem es die vorhandenen Gesetze überschritt, die eingeführten Regeln umwarf und sich für grenzenlos erklärte. Daher war es leicht genialisch zu sein, und nichts natürlicher, als daß der Mißbrauch in Wort und Tat alle geregelten Menschen aufrief, sich einem solchen Unwesen zu widersetzen. / Wenn einer zu Fuße, ohne recht zu wissen warum und wohin, in die Welt lief, so hieß dies eine Geniereise, und wenn einer etwas Verkehrtes ohne Zweck und Nutzen unternahm, ein Geniestreich“ (MA 16, 803).

475 Schmidt: *Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 2, 386.

476 Johann Gottlieb Fichte: *Ueber das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit* [1806]. In: ders.: *Fichtes Werke*. Hg. von Immanuel Hermann Fichte. Bd. 4: *Zur Politik und Moral*. Berlin: De Gruyter 1971 [fotomechanischer Nachdruck der Ausgabe Berlin: Veit & Comp. 1845 f.], 289–476, hier 353; die weiteren Zitate im Fließtext stammen aus dieser Ausgabe.

in der gelehrten Schule zu erwerbenden, Kenntniss seines Zeitalters und der Mittel, auf das selbe zu wirken, fehlte“ (alle Zitate 353). Obgleich bzw. gerade weil Genialität triebhaft, natürlich sei, benötige sie, um handelnd umgesetzt und verstanden zu werden, Bildung.⁴⁷⁷ Fichte differenziert das besondere, angeborene vom allgemeinen, erworbenen Genie und bringt beide mit sozial organisierter Bildung in Zusammenhang: Es leuchte ein,

Begriffe von mancherlei Art und Natur an den Menschen zu bringen; damit entweder das angeborene besondere Genie aus ihnen die ihm angemessene Art des Stoffes herausfinde, oder das nicht angeborene in der Mannigfaltigkeit irgend einen besonderen sich erwähle. Schon dieser allerersten geistigen Bildung entdeckt sich das künftige Genie (374 f.).

Das Genie, dem klares Zeitwissen abgehe, werde zum „Schwärmer“. Nur wer durch Bildung die Idee erblicke und die Mittel be- und ergriffen habe, sie in seiner Zeit zu realisieren, erreiche den „Punct, wo der Gelehrte übergeht in den freien Künstler“ (beide 376). Fleiß „in steter Steigerung“ (377) und Forschung erscheinen unabdingbar, will man als Genie die Idee des Zeitalters realisieren.

Fichte kontextualisiert wie schon Herder vor ihm das Genie sozial und geschichtlich. Während Herder humanitätsphilosophische Gesichtspunkte bekräftigt, argumentiert Fichte allerdings idealistisch. Im Wissen des jeweiligen kulturellen Entwicklungsstands erzeugte Innovationen stellen keine vollständige Ruptur dar, sondern erlauben die harmonische Fortführung der Geschichte. Individuelle Kreativität, soziokulturell eingehegt und historisiert, dient der Konkretion des göttlichen Plans.⁴⁷⁸ Fichte generiert dabei, wie Diderot und Herder, Verbindungen zwischen Exzellierenden und Gewöhnlichen, zwischen Natur- und Fleißgenies, Künstlern und Wissenschaftlern, Genie und Zeitalter. Er normalisiert das besondere Individuum und dessen Fähigkeiten, indem er Gesellschaft als den Ort seiner Kultivierung und der Realisierung seiner Fähigkeiten begreift. Das Bildungssystem erscheint hierin als einziger Bereich, in dem einerseits die notwendige Freiheit vorhanden ist, sich mit Fleiß der Forschung hinzugeben, andererseits bietet es Optionen, die (Selbst-) Erkenntnis und (Selbst-)Entfaltung des Genies regulativ zu fördern. Aber auch die Masse derjenigen, die nach dem Studium bemerken, kein Genie zu haben, habe sich das Fehlen der „freie[n] Gabe der Gottheit“ nicht vorzuwerfen:

477 Fichte nennt die Fähigkeit, den Begriff des Menschen zur Erfüllung zu bringen, den „Trieb nach einem nicht deutlich gekannten Geistigen Genie“; ebd. 373.

478 „Sein Leben ist selbst das Leben der die Welt fortschaffenden und von Grund aus neu gestaltenden göttlichen Idee innerhalb der Welt.“ Fichte: *Ueber das Wesen des Gelehrten*, 144.

[R]edlicher Fleiss aber und Ergebung in seine Natur lässt sich jedem anmuthen: auch ist diese gründliche Rechtschaffenheit selbst die göttliche Idee in ihrer allgemeinsten Gestalt, und kein nur redliches Gemüt ist ohne Gemeinschaft mit der Gottheit. / Die mittelst jenes aufrichtigen Strebens nach etwas Höherem erworbenen gelehrten Kenntnisse werden ihn immer zu einem tauglichen Werkzeug machen für höher Gebildete, welche in den Besitz der Idee gekommen (beide Zitate 381).

Bildungseinrichtungen werden demnach um 1800 nicht nur als Stätten demokratisierter Muße konzipiert, sondern auch als Orte formatiert, an denen sich sowohl geniale Talente in (akademischer) Freiheit erkennen und entwickeln können als auch die talentlose Menge in rechtschaffende und brauchbare Mitglieder der Gesellschaft singularisiert. Fichte ordnet somit den Institutionen, die das Wissen des Zeitalters methodisch unterrichten, die Aufgaben der Normalisierung und Selektion der genial Begabten sowie der Anleitung der Mediokren zur (Selbst-)Funktionalisierung in freier Zeit zu.⁴⁷⁹

Die Genialität zu generalisieren, ist auch ein Bestreben der Frühromantiker, wenngleich sie andere Wege einschlagen und, wie erwähnt, den Müßiggang keineswegs verdammen.⁴⁸⁰ Für Novalis sind schlechterdings „Leben und genialisches Princip oder Genie [...] eins“. ⁴⁸¹ Auch Friedrich Schlegel mutet jedem Genialität zu, schreibt die Entfaltung der genialischen Anlage aber einerseits der Einbildungskraft, die durch den Geist geübt werde, andererseits der Liebe bzw. Sehnsucht nach dem höheren Zustand zu. Einbildungskraft und Liebe besäßen alle: „In diesem Sinn ist Genie der natürliche, unverdorbene Zustand des Menschen und nicht ein ausgezeichneter, ganz besonderer, nur einzelnen vorzüglich als Naturgabe zuteil gewordener.“⁴⁸² Das 16. *Lyceums-Fragment* zieht dann die moralphilosophische Konsequenz aus der Universalisierung des Genies:

479 Und dies in dem Wissen, dass man sich mit der freien Zeit das Risiko des Müßiggangs zwangsläufig einhandelt. Konsequentermaßen bestimmt er den Müßiggang in *Ueber das Wesen des Gelehrten* negativ und verlangt vom Genie rastlose Tätigkeit und andauernden Fleiß. „Gemein und unedel ist ferner, was die Kraft des Geistes schwächt. Ich will den Müßiggang nennen; die Trunkenheit zu nennen, oder die Wollust, ist unter der Würde dieser Betrachtungen.“ Fichte: *Ueber das Wesen des Gelehrten*, 397.

480 „Die Jenenser Romantiker haben daraus [Fichtes Philosophie] die Konsequenz gezogen, die Unterscheidung zwischen Künstler und Normalmenschen aufzuheben.“ Orland: *Genie*, 696.

481 WFH 3, 168; Vgl. Orland: *Genie*, 696 u. Joachim Ritter: Genie. In: ders. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 3; G-H. Darmstadt: WBG 1974, 279–309, insb. 302.

482 KFSA 12, 368, vgl. fast wortidentisch: „Genie zu haben, ein Daemon zu sein, ist d[er] natürl[iche] Zustand d[es] Menschen.“ KFSA 18, 315.

Genie ist zwar nicht Sache der Willkür aber doch der Freiheit, wie Witz, Liebe und Glauben, die einst Künste und Wissenschaften werden müssen. Man soll von jedermann Genie fordern, aber ohne es zu erwarten. Ein Kantianer würde dies den kategorischen Imperativ der Genialität nennen.⁴⁸³

Die Idee des Zeitalters handelnd einzulösen, bleibt bei den Romantikern zwar allein den Künstlern überlassen und behält so scheinbar einen exklusiven Zuschnitt. Aber Schleiermacher propagiert zugleich, dass „alle Menschen Künstler“ seien, wodurch die Idee „der totalen Poetisierung der Welt“⁴⁸⁴ zur anthropologischen und moralischen Notwendigkeit stilisiert wird. Es lohnt sich hierbei, auf den Kontext der Aussage im *Entwurf eines Systems der Sittenlehre* (1805) zu achten: Schleiermacher sind in der Konzeption des Kunstwerks und deren korrekter Ausführung Gefühl und Besonnenheit unabdingbare Elemente, die das Genie besitzen muss. „Alle Künstler sollen Genies sein“,⁴⁸⁵ ihre Hervorbringungen sollen jedoch der Geselligkeit dienen und gemeinschaftliche Verbesserung ermöglichen, indem sie die Darstellung und das Gefühl ‚ethisieren‘. Dieses Moment ist von zentraler Bedeutung auch in Schleiermachers *Versuch über die Theorie des geselligen Betragens*, in der die gesellschaftliche Integration genialer künstlerischer Begabung und die gesellige Kultivierung allgemeiner Kreativität einander bedingen.⁴⁸⁶ Es geht einerseits um die kulturtechnische Provokation, Anreizung und Zähmung des Singulären, andererseits um die Verallgemeinerung von Besonderheit. Die statistischen Bemühungen Mitte des 19. Jahrhunderts setzten diese Tendenz fort und finden eine Lösung für den effektiven Umgang mit dem Singulären durch die Abstraktion vom Einzelnen.

Sei es in Herders charakterologischer Vertiefung des Genies durch allseitige Kenntnis des Zeitalters, sei es in Fichtes Variante der Kultivierung und (Selbst-) Selektion des Genies im Bildungssystem, sei es in der frühromantischen ‚Ethisierung‘ des Künstlerischen – die Vertreter von Spätaufklärung, Klassik, idealistischer Subjektphilosophie und Romantik zielen um 1800 auf die soziale Nutzbarmachung kreativer Fähigkeiten, die sie im Genie zwar erfüllt sehen, daneben aber nichtgeniale Subjektformen und Umgangsweisen mit

483 KFSa 2, 148.

484 Ritter: *Genie*, 302.

485 Friedrich Schleiermacher: *Sämtliche Werke*. Abteilung 3: *Zur Philosophie*, Bd. 5. Berlin: Reimer 1835, 253 f.

486 Friedrich Schleiermacher: *Versuch einer Theorie des geselligen Betragens* [1799]. In: ders.: *Kritische Gesamtausgabe*. Hg. von Hartmut Fischer u. a. Abteilung 1, Bd. 2. Hg. von Günter Meckenstock. Berlin u. Boston: De Gruyter 1984, 163–184.

Kulturtechniken zulassen.⁴⁸⁷ Die Temporalisierung der Gesellschaft an die autonome Verzeitlichung der Individuen, an (Selbst-)Bildung zu koppeln, bedeutet, die Verbesserung Ersterer vom unentwickelten Potenzial Letzterer abhängen zu lassen und dabei sowohl das Exzellierende als auch das Mediokre zu nutzen. In Foucault'schen Termini geht es um Strategien zur Ausweitung, Verfeinerung und Implementierung von Selbsttechniken in der Bevölkerung, die in Dispositiven Form annehmen, denn die diskursive Generalisierung, Kollektivierung und Institutionalisierung der Genialität ist wie die Demokratisierung der Muße nicht allein ein begriffliches Eingehen auf einige, die Moderne konstituierende Problemstellungen. Es handelt sich auch nicht nur um ein schlichtes diskursives Aufgreifen von Lösungsvorschlägen, die seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kurrent sind. Und es ist folglich keineswegs nur eine rein symbolische Materialisierung imaginär flottierender Optionen. Vielmehr erscheint die soziale Schaffung von Freiräumen im Bildungsdispositiv, ja das Schaffen und Verhärten des Bildungsdispositivs selbst als einer der institutionsgeschichtlichen Konsequenzen auf die im Genie- und Muße-diskurs verhandelten Widersprüche der Moderne. Dass sich von diesen imaginären, symbolischen und realen Veränderungen diverse Verbindungen zur Kreativökonomie der gegenwärtigen Arbeitswelt ergeben, wird nun zu zeigen sein.

Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Kreativität

Im Folgenden präsentiere ich sozialwissenschaftliche Untersuchungen der postfordistischen Arbeitsverhältnisse. Sie alle weisen der Kreativität zentrale Bedeutung zu, bedienen sich hierfür aber distinkter Terminologien. Die Ökonomin Ève Chiapello und der Soziologe Luc Boltanski sprechen von einem *Neuen Geist des Kapitalismus* (1999),⁴⁸⁸ Yann Moulier Boutang, ebenfalls ein Ökonom, widmet sich dem *Kognitiven* (2007),⁴⁸⁹ der Philosoph Gernot Böhme dem *Ästhetischen Kapitalismus* (2016)⁴⁹⁰. Zum Forschungsfeld gehören zudem die Arbeiten des Kultursoziologen Andreas Reckwitz zur Genese des Kreativitätsdispositivs, *Die Erfindung der Kreativität* (2012), und zur *Gesellschaft der Singularitäten* (2017). Was diese Studien fokussieren, sind die Beziehungen von

487 Diese Aspekte führt z. B. Reckwitz: *Kreativität*, 60–65 in seinem Abschnitt zur Geniesemantik nicht an.

488 Boltanski u. Chiapello: *Der neue Geist des Kapitalismus*.

489 Yann Moulier Boutang: *Le Capitalisme Cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. Neue, erweiterte Auflage. Paris: Éditions Amsterdam 2007.

490 Gernot Böhme: *Ästhetischer Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp 2016.

ästhetischen Praktiken und Objekten und der Ökonomie in nachindustriellen westlichen Gesellschaften. Sie konzentrieren sich dabei zwar auf verschiedene historische Abschnitte der letzten vier Dekaden und teils abweichende nationale wie kulturelle Konstellationen, in der Summe ergibt sich aber die analoge Wahrnehmung einer intrikaten Verflechtung von Wirtschaft und Ästhetik und einer damit verbundenen *gesellschaftlichen Ästhetisierung* (Reckwitz). Boltanski und Chiapello haben sich früh für die Integration der ‚artistischen Kritik‘ der Studentenbewegung in den Kapitalismus interessiert. In der Analyse von Managementmanualen der 1980er Jahre zeigen sie, wie der Kapitalismus die Gegenstimmen der 68er Bewegung und ihre Alternativvorschläge zu absorbieren vermochte. Das sogenannte Neomanagement erreichte eine effiziente Kontrolle und Nutzung der Mitarbeitenden, indem es sie dazu motivierte, sich selbst zu kontrollieren und zu optimieren. Die Präferenz autonomer Gruppenarbeit und weiterer Mittel – z. B. „Autonomie, Spontaneität, Mobilität, Disponibilität, Kreativität, Plurikompetenz [...], die Fähigkeit, Netzwerke zu bilden und auf andere zuzugehen“⁴⁹¹ – beförderten einen Habitus, in dem berufliche Anforderung und subjektiver Anspruch fusionierten. Arbeit wurde so nicht mehr als Selbstentfremdung verstanden, sondern basierte „auf Selbsterkenntnis und Selbstentfaltung“⁴⁹². Kreativität war darin ein zentraler Baustein.

Mit den ‚Segnungen‘ der beruflich geförderten und geforderten Selbstoptimierung ging ein Transfer unternehmerischen Risikos auf das Subjekt einher. Potenzielle Arbeitnehmer, die infolge steigender Studierendenzahlen seit den 1990er Jahren in Deutschland über höhere Bildungsabschlüsse verfügten, verwandelten sich etwa in *Arbeitskraftunternehmer* und bildeten ein *[u]nternehmerisches Selbst* aus.⁴⁹³ Sie ökonomisierten Arbeitskraft wie Lebenszeit und fanden sich oft in ephemeren und heterogenen Arbeitsverhältnissen wieder, in denen sie zugleich frei und kreativ handeln mussten.⁴⁹⁴ Infolge der

491 Boltanski u. Chiapello: *Der neue Geist des Kapitalismus*, 135.

492 Ebd. 151.

493 G. Günter Voß u. Hans J. Pongratz: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1 (1998), 131–158; Ulrich Bröckling: *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007.

494 Die Politologin Isabell Lorey hat die gouvernementale Dimension des Prekären analysiert und gefolgert, dass diese Subjektivierungsform im Neoliberalismus Aspekte der Unsicherheit und Gefährdung, die im Fordismus Frauen betrafen, generalisiere. Subjekte würden in einen Wettbewerb gezwungen, in dem sie sich selbst ständig mäßten, von anderen gemessen würden und diese anderen (durch Evaluierung) ihrerseits mäßten. Das Ziel sei dabei nicht die Homogenisierung, sondern „die Regulierung eines tolerablen

europaweiten Implementierung des Neomanagements seit den 1980er Jahren und des späteren Rückbaus des Wohlfahrtsstaates in Deutschland, in den USA und Großbritannien⁴⁹⁵ nahm die Gefahr der Prekarisierung zu. In den Maßnahmen der ‚Hartz II‘ genannten Arbeitsmarktreformen (2003–2006), also in einer Phase, in der die Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland ihren höchsten Stand erreichte, kulminierte die erzwungene Kreativität im Modell der ‚Ich-AG‘, das innovative Selbstentwicklung belohnte und Arbeitslosen einen Zuschuss zu Unternehmensgründungen gewährte.⁴⁹⁶ Die Übernahme ästhetischer Produktionsweisen und Subjektformen durch die Ökonomie und den Staat korrelierte mit der Ökonomisierung ästhetischer und pädagogischer Bereiche,⁴⁹⁷ die die Ökonomisierung des Sozialen durch Formen der Kulturalisierung und Ästhetisierung verstärkten.⁴⁹⁸ Reckwitz thematisiert in *Die Erfindung der Kreativität* neben den Managementtechniken und den ‚creative industries‘ (133–197) die Rolle der Massenmedien und ihres Starsystems (239–268) sowie die Kulturalisierung der Stadt (269–312). Er skizziert mit dem Kreativitätsdispositiv so

ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst.⁴⁹⁹

Verwandten Sachverhalten widmet sich Gernot Böhme. In der Einleitung seiner Studie *Ästhetischer Kapitalismus* entwickelt er drei Konzepte: ‚ästhetische

Gleichgewichts zwischen diversen Normalitäten“. Isabell Lorey: *Die Regierung des Prekären*. Mit einem Vorwort von Judith Butler. Wien u. Berlin: Turia Kant 2012, 93.

495 Im Hinblick auf Großbritannien vgl. Angela McRobbie: *Be Creative. Making a Living in the New Culture Industries*. Cambridge: Polity Press 2016, 33–60.

496 Vgl. zur Ich-AG Bröckling: *Unternehmerisches Selbst*, 46–75.

497 Angela McRobbie analysiert das Aufkommen der Kreativarbeit unter New Labour in Großbritannien. Sie beschreibt, wie das Vokabular des Selbstmanagements in die Erziehungsinstitutionen eingedrungen sei: „Education and pedagogy, from primary schooling through secondary and tertiary sectors, become the privileged spaces of the *dispositif* of creativity, a defining feature being the importing of vocabularies from the ‚business school‘, which in turn become a new orthodoxy.“ H. i. O.; McRobbie: *Be Creative*, 59, 67, 86. Sie koppelt das Kreativitätsdispositiv an das Managementvokabular, das die Erziehungsinstitutionen infiltrierte, hinterfragt aber nicht, mit welchen Institutionen man es bereits zu tun hatte.

498 „Das spätmoderne Arbeitssubjekt soll und will einzigartig sein – ein Bündel von Fähigkeiten und Talenten, dessen Performanz nicht austauschbar, sondern außergewöhnlich ist. Die Singularisierung lädt damit die vermeintlich versachlichte Arbeitswelt der Moderne enorm mit Affektivität und Kultur auf.“ Reckwitz: *Gesellschaft der Singularitäten*, 182.

499 Foucault: *Dispositive der Macht*, 119 f. Vgl. auch Bosse: *Kreativität*.

Arbeit', ‚Inszenierungswert‘ und ‚Begehrnis‘.⁵⁰⁰ Sie sollen dabei helfen, die Kritische Theorie zu modifizieren und für die Ökonomie der letzten vier Jahrzehnte fruchtbar zu machen.

Der Begriff der ästhetischen Arbeit umfasst [...] das ganze Spektrum vom Anstreicher bis zum Künstler, vom Designer über den Bühnenbildner zum Muzakproduzenten, er umfasst alle menschlichen Tätigkeiten, die den Dingen, Menschen und Ensembles jenes ‚mehr‘ verleihen, das über ihre Dinglichkeit und Zweckdienlichkeit hinausgeht (26 f.).

Der Überschuss, den die ästhetische Arbeit erzeugt, ist weder Gebrauchswert noch Mehrwert. Böhme nennt ihn ‚Inszenierungswert‘. Mit ihm werden nicht notwendige Bedürfnisse, ‚Begehrnisse‘, bedient: „Begehrnisse sind solche Bedürfnisse, die dadurch, dass man ihnen entspricht, nicht gestillt, sondern gesteigert werden“ (28). Wenn Werbefachleute – dieses Beispiel, eine Vorstufe des ästhetischen Kapitalismus, findet sich im *Grünen Heinrich* – den ‚Revalenta arabica‘ den Anstrich eines Wunderheilmittels geben, dann liefern sie eine ästhetische Arbeit, die dem Gebrauchswert einen Mehrwert zufügt, der nicht allein vom Kapitalisten, sondern auch von ihnen, den Kreativarbeitern, aufgesogen wird. Über „das damals viel beachtete und mit zahlreichen Annoncen als Heil- und Wundermittel beworbene Produkt ‚Revalenta Arabica‘, das ein Placebo zu nennen wohl euphemistisch wäre“,⁵⁰¹ wie Thomas Wegmann schreibt, räsoniert Keller „in einer Mischung aus moralischen, ökonomischen und ästhetischen Diskurspartikeln über Arbeit und Gewinn, Unternehmertum und Scheinwirtschaft mit den Mitteln des Romans“.⁵⁰² Die ‚Revalenta‘ sind für uns von Belang, weil ihr Erfolg auf Mitteln der Reklame, nicht aber auf den Eigenschaften des Produkts beruht.⁵⁰³ Es handelt sich um günstiges Linsenmehl, das als „Du Barry’s Gesundheits- und Kraftrestaurations-Farina für Kranke jeden Alters und schwache Kinder“ inszeniert und nicht ganz billig verkauft wird. Die hyperbolische Anpreisung seines Wirkspektrums – „Gute Verdauung, starke Nerven, kräftige Lungen, reines Blut, gesunde Nieren und Leber, regelmäßige Körperfunktionen und vollkommene Freiheit von

500 Böhme: *Ästhetischer Kapitalismus*, 25–29. Die Zitate im Fließtext stammen von nun an aus dieser Studie.

501 Thomas Wegmann: *Dichtung und Warenzeichen. Reklame im literarischen Feld 1850–2000*. Göttingen: Wallstein 2011, 70.

502 Ebd. 72.

503 Vgl. hierzu auch das Kapitel *Ästhetische Abstraktion der Ware: Oberfläche – Verpackung – Reklamebild* in: Wolfgang Fritz Haug: *Kritik der Warenästhetik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971, 60–62.

Magenleiden, Verschleimung und Unterleibs-Beschwerden“⁵⁰⁴ – überschreitet das Terrain des medizinisch Glaubwürdigen. Wer dieses Produkt kauft, kauft es nicht nur der vermeintlichen medizinischen Wirkung, sondern auch seiner Anpreisung und Aufmachung wegen. Er bezahlt für seine Begehrnisse den Inszenierungswert, der ein Resultat gelungener kreativer Arbeit ist und diesen Wirtschaftszweig begründet.

Böhme, der die Warenästhetik Wolfgang Fritz Haugs kritisiert, kann aber nicht vollumfänglich die Veränderungen erklären, die den Kapitalismus der letzten Dezennien am Leben halten. Der Inszenierungswert und die Steigerung von Begehrnissen sind gewiss wichtige Aspekte, die die Ausweitung der Ökonomie durch die ästhetische Potenzierung der Nachfrage und des Angebots erhellen.⁵⁰⁵ Was hier aber, ähnlich wie bei Reckwitz, fehlt, ist eine Analyse der technologischen Dimension, die sowohl die Ökonomisierung des Ästhetischen als auch die Ästhetisierung der Ökonomie erleichtert. Hierzu hat Moulrier Boutang einen überzeugenden Beitrag geleistet. Einige seiner Ausgangsbeobachtungen zum kognitiven Kapitalismus decken sich mit denen Böhmes, z. B. die, dass der Kapitalismus neue Felder erschließen, kreativ und innovativ werden musste: „Si le capitalisme est nouveau dans ses modes d'accumulation, dans ses centres d'impulsion, dans ses idéologies, ce n'est pas parce qu'il est lui-même créatif, innovant et révolutionnaire. C'est parce qu'il est contraint de muer pour survivre.“⁵⁰⁶ Bei der Mutation des Kapitalismus nimmt in Moulrier Boutangs Sicht die Technologie die entscheidende Rolle ein: „Pour la première fois, il [l'homme] est élevé en société avec un cerveau outillé et prolongé par des ordinateurs en réseaux“ [„Zum ersten Mal wird

504 Beide Zitate Wegmann: *Dichtung und Warenzeichen*, 71.

505 Böhme denkt vom Konsumenten her, dessen Begehrnisse ökonomisch produziert und erweitert würden und damit Wachstum und Mehrwert ermöglichen: „Für weiteres, friedliches Wachstum, d. h. ein Wachstum, das nicht durch Aufrüstung und Krieg angetrieben wird, bleibt einzig der Konsum zur Lebenssteigerung, nicht der zur Lebenserhaltung. [...] Wenn man Begehrnissen entspricht, so steigert man sie. / Ich habe die Phase des Kapitalismus, in der wir uns befinden, mithin die Phase nach der Entfaltung des Kapitalismus durch die Ökonomisierung des privaten Bereichs, den *ästhetischen Kapitalismus* genannt. Diese Namensgebung resultiert daraus, dass in dieser Phase ein weiteres Wirtschaftswachstum nur durch die Steigerung des Lebens möglich ist, durch Ausstattung und Produktion von Mitteln der Inszenierung, also durch die Herstellung ästhetischer Werte.“ Böhme: *Ästhetischer Kapitalismus*, 14 f.

506 [„Wenn dieser Kapitalismus in seinen Akkumulationsmethoden, seinen Antriebszentren und seinen Ideologien neu ist, dann nicht, weil er selbst kreativ, innovativ und revolutionär ist. Es liegt daran, dass er gezwungen ist, sich zu verändern, um zu überleben.“ Übers. von mir, PCP] Moulrier Boutang: *Capitalisme Cognitif*, 63. Die folgenden Zitate im Fließtext stammen aus dieser Ausgabe, die in Klammern folgenden Übersetzungen von mir.

er (der Mensch) in der Gesellschaft mit einem Gehirn großgezogen, das von vernetzten Computern ausgestattet und verlängert wird“], 64). Die digitale Vernetzung erweist sich als notwendig, da die neue Produktionsweise auf kognitiver Kooperation basiert. Damit verändern sich Produktionsorte und Arbeitszeiten, da in ephemeren Zusammenschlüssen mit flachen Hierarchien überall und jederzeit Kognitives geleistet wird: Arbeit wird so flexibilisiert und Produktion ubiquisiert. Bekanntlich hat das mit solchen Transformationen einhergehende Ende klassischer Lohnarbeit allerdings nicht „l'avènement de la société des loisirs“ [„den Beginn der Freizeitgesellschaft“] eingeläutet. „Ce qui se termine, c'est l'hégémonie du paradigme du travail industriel et de la force du travail“ [„Was zu Ende geht, ist die Hegemonie des Paradigmas der Industriearbeit und der Arbeitskraft“] (beide Zitate 90).⁵⁰⁷

Moulier Boutang sieht, wie der italienische Postoperaismus, das neue Paradigma der Arbeit in der ‚immateriellen Arbeit‘.⁵⁰⁸ An ihr wird der Unterschied zwischen Industriekapitalismus und kognitivem Kapitalismus evident. Während Ersterer durch Arbeitsteilung und Effizienzsteigerung spezifische Güter für den internationalen Handel produziere, nutze letzterer digitale Möglichkeiten, um in vernetzten Teams neue Güter zu erproben. Die Charakteristika und Vorteile dieser neuen Arbeit bestimmt Moulier Boutang dreifach: Die experimentartige und reziproke Herstellung im Netzwerk ist, wie gesehen, äußerst flexibel, prozessual. Man produziert „dans un contexte incertain une solution non programmée au départ“ [„in einem ungewissen Kontext eine nicht vorab programmierte Lösung“] (105). Man schafft Neues und lernt dabei. Der zweite Vorteil liegt darin, dass im kognitiven Kapitalismus neue Produkte in Netzwerken ohne vorherige Planung entstehen und sich modifizieren lassen. Anstelle von Knappheit und sinkender Profitrate treten Überfluss und Gewinn: Jederzeit kann ein innovatives und überraschend profitables Produkt hervorgebracht werden. Der dritte Aspekt betrifft das Verhältnis von Arbeitern zu ihren Produktionsmitteln, das im arbeitsteiligen und hierarchisierten Industriekapitalismus vorsah, dass die Produktion durch Ingenieure und Manager so weit differenziert und simplifiziert wurde, dass jede Arbeitskraft nach kurzer Anlernung ihren Teil der Arbeit leisten konnte und damit

507 Vgl. auch dazu: „Le capitalisme cognitif modifie profondément l'organisation du travail, sa division technique. Mais il bouleverse également le paradigme même du travail.“ [„Der kognitive Kapitalismus verändert die Organisation der Arbeit und ihre technische Aufteilung grundlegend. Aber er erschüttert auch das Paradigma der Arbeit selbst.“] Ebd. 120. Vgl. dagegen André Gorz: *Arbeit zwischen Misere und Utopie* [1997]. Aus dem Französischen von Jadja Wolf. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1999.

508 Den Begriff der ‚immateriellen Arbeit‘ haben entscheidend geprägt: Hardt u. Negri: *Empire*. Vgl. Verf.: *Die Gattung der Müßiggänger*.

austauschbar wurde. Im kognitiven Kapitalismus wird hingegen eine simple Plattform, das Internet, von intelligenten Anwendern genutzt: „Il [le système] obéit au principe suivant: simplifier l'organisation technique, compliquer les connaissances et les contenus qui transitent par lui“ [„Es (das System) gehorcht folgendem Prinzip: Vereinfachung der technischen Organisation, Komplizierung des Wissens und der Inhalte, die durch das System fließen“] (107).

Der kognitive Kapitalismus verzichtet nicht nur auf einfache und geteilte Arbeit, sondern erfordert aufgrund seiner geringerer Investitionen auch keinen großen Markt, um die investierte Zeit zu amortisieren. Was er dagegen benötigt, sind nichthomogenisierte Individuen. Wie Moulier Boutang am Beispiel der freien Softwareentwicklung erörtert – „La production de logiciel appartient donc au modèle de la production scientifique de recherche bien plus qu'au modèle industriel“ [„Die Softwareproduktion gehört daher viel eher zum Modell der wissenschaftlichen Forschungsproduktion als zum industriellen Modell“] (111)⁵⁰⁹ –, entdeckt der kognitive Kapitalismus die Blaupause des idealen Arbeiters „du côté de l'art et de l'Université“ [„auf Seiten der Kunst und der Universität“] (120). Es sei ironischerweise der Arbeiterbewegung zu verdanken, dass eine ausreichende Zahl solcher Arbeitskräften existiere, die analog zur industriellen eine kreative Reservearmee gebildet habe. Die Arbeiterrevolution „a surtout nourri une pression continue pour la démocratisation de l'accès aux universités et aux instituts de technologie“ [„hat vor allem einen anhaltenden Druck zur Demokratisierung des Zugangs zu Universitäten und Technologieinstituten ausgeübt“] (123).

Errungenschaften, für die Arbeiter- und Studentenbewegung gekämpft hatten – wie die Bildungsexpansion (Moulier Boutang), die Reduktion autoritärer und hierarchischer Produktionsweisen (Boltanski, Chiapello), die Einführung neuer Studiengänge⁵¹⁰ (McRobbie) –, ermöglichen die Ausweitung der Ökonomie in private Kontexte und eine sukzessive Ästhetisierung des Alltags (Böhme, Moulier Boutang, Reckwitz). Sie avancieren zu Elementen des Kreativitätsdispositivs und bedingen das Überleben einer ästhetischen

509 Ähnlich auch: „Le travail s'habille en artiste ou en universitaire.“ [„Die Arbeit ist als Künstler oder Akademiker gekleidet.“] Moulier Boutang: *Capitalisme Cognitif*, 137.

510 Auch hier liegt ein Link zur Arbeiterbewegung vor, da das Birminghamer Center for Contemporary Cultural Studies (kurz: CCCS) sich zunächst der Untersuchung der Arbeiterkultur widmete. Die Proletarisierung der Bildung führte folglich sowohl zur Bildung des Proletariats als auch zur Umbildung der Bildungsklasse. Der Angst vor eigener Banalisierung und Mediokrisierung wirkten Bildungseliten seit Humboldts Zeiten entgegen, indem sie sich auf andere Selektionskriterien beriefen und es heute noch tun; vgl. nur Gumbrecht: *Die Macht der Philologie*; Fuhrmann: *Bildung*; Bohrer: *Kein Wille zur Macht*.

und kognitiven Ökonomie, die durch Begehrnisse sehr hohe Steigerungsraten erzielen kann.

Ein weiterer Faktor, der zur Etablierung und Ausweitung des Kreativitätsdispositivs beigetragen hat, liegt in der sozialen Stabilisierung der von der Kulturalisierung der Arbeit am stärksten betroffenen Gruppe, die Reckwitz in einer aktuelleren Studie als Kern der „Akademikerklasse“⁵¹¹ bezeichnet: „das verhältnismäßig überschaubare, aber kulturell wirkmächtige Milieu [...] der *creative industries* im engeren Sinn (Computer und Internet, Medien, Kunst, Design, Marketing etc.)“ (H. i. O.; 275). Diese Klasse erzeugt nicht nur Produkte, sondern konsumiert und kuratiert sie zugleich. Mit ihrem Anspruch auf einen singularistischen, authentischen und kreativen Lebensstil benötigt, produziert und konsumiert sie fortlaufend neue, als einzigartig und kreativ bewertete Produkte, und arbeitet somit „am Projekt einer umfassenden Kulturalisierung und Singularisierung der Welt“ (286). Dieser Lebensstil stellt die „*erfolgreiche Selbstverwirklichung*“ (H. i. O.) durch Distinktions- und Prestigegewinne in Aussicht, in denen „[b]ürgerliche Statusorientierung und romantische Selbstverwirklichung“ (beide 289) zusammenfallen. Diese Akteure haben Vorbildcharakter für die restlichen Mitglieder der Akademikerklasse, zu denen das mittlere Management und andere Personen gehören, die wie sie auch in tendenziell kreativen Städten leben, wie sie nach Selbstverwirklichung streben und wie sie über kulturelle Codes und Konsumptionsweisen einen Authentizität versprechenden Lebensstil erlangen möchten. Dabei treiben die Begehrnispotenzierung, die Distinktionsbemühungen und das ökonomische Profitstreben eine Produktivität an, in der sich kulturelle und ökonomische Hegemonie miteinander verbinden und verstärken.

Die soziologischen Analysen erleichtern zweifelsohne das Verständnis der Gegenwart.⁵¹² Ihnen entgehen durch den verengten Fokus auf die aktuelle Ökonomie jedoch historisch-systematische Aspekte, auf die ich auf den vorherigen Seiten aufmerksam machen wollte. Andreas Reckwitz konzentriert sich in seiner Studie *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (2012) z. B. auf die Frage, weshalb sich moderne

511 „Es ist die akademische Mittelklasse – besonders angestoßen vom kreativen Milieu [zuvor werden genannt u. a.: Computer und Internet, Medien, Kunst, Design, Marketing] –, die in der Spätmoderne in grundsätzlicher und tonangebender Manier an der Singularisierung und Kulturalisierung ihres Lebensstils arbeitet [...]. Authentizität, Selbstverwirklichung, kulturelle Offenheit und Diversität, Lebensqualität und Kreativität sind die Parameter dieses Lebensstils, der auch über die Grenzen ihrer Trägergruppe hinaus Strahlkraft erlangt und zu einer Hegemonie geworden ist.“ Reckwitz: *Gesellschaft der Singularitäten*, 275; die Zitate im Fließtext stammen von nun an aus diesem Band.

512 Vgl. hierzu auch Kap. 3.1.

Gesellschaften ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts „einem Imperativ permanenter Innovation unterworfen haben“, ⁵¹³ dessen hauptsächlicher Befehl ‚Sei kreativ!‘ lautet. In Abgrenzung zum US-amerikanischen Apologeten der Gentrifizierung, Richard Florida, ⁵¹⁴ konstatiert er, dass Kreativität „ein[e] allgegenwärtig[e] ökonomisch[e] Anforderung der Arbeits- und Berufswelt“ ⁵¹⁵ mit *normativem* Charakter geworden sei:

[T]atsächlich sprechen viele Indizien dafür, dass das normative Modell der Kreativität und entsprechende Praktiken, die versuchen, das scheinbar flüchtige Moment der Kreativität zu institutionalisieren, spätestens in den 1980er Jahren im Kern der westlichen Kultur angekommen sind und diesen seitdem hartnäckig besetzt halten (10).

Den Vorgang der „Universalisierung der Kreativität“ nachzeichnen zu können, setzt jedoch die Annahme voraus, dass Kreativität vorher „auf kulturelle und soziale Nischen beschränkt gewesen“ (13) sei. Diese Behauptung habe ich im Hinblick auf die Etablierung ästhetischer Kommunikation und von Erziehungsinstitutionen zu entkräften versucht. So sehr Reckwitz zuzustimmen ist, dass es „die künstlerischen [...] Bewegungen seit dem Sturm und Drang und der Romantik [waren], die in immer neuen Schüben die Überzeugung forciert haben, dass die Welt und das Ich schöpferisch-kreativ zu gestalten seien“ (ebd.), so wenig leuchtet ein, dass es sich um damals „minoritär[e] Ideen der Kreativität“ handelte, die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts „in eine verbindliche gesellschaftliche Ordnung umgeschlagen“ (15) seien. ⁵¹⁶ Schon in den Genie- und Mußedebatten finden sich Hinweise darauf, dass die Verallgemeinerung von Kreativität durch die soziale Bereitstellung und Regulierung freier Zeit diskutiert wurde. Die ‚preadaptive advances‘ von allgemeiner Kreativität waren im Symbolischen vorhanden. Überdies haben, wie gesehen, Universitäten und Kindergärten den Umgang mit Kulturtechniken früh expandiert. Kreativität erscheint daher eher als ein Konzept, mit dem

⁵¹³ Reckwitz: *Kreativität*, 11. Vgl. auch McRobbie: *Be Creative* und Marion von Osten (Hg.): *Be Creative! Der kreative Imperativ*. Zürich: Edition Museum für Gestaltung 2003.

⁵¹⁴ Richard Florida: *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books 2004; ders.: *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*. New York: Collins 2007.

⁵¹⁵ Reckwitz: *Kreativität*, 9; die Zitate im Fließtext stammen von nun an aus diesem Band.

⁵¹⁶ Auch in seiner neueren Studie hält Reckwitz an der Argumentation fest: „Die historische Romantik um 1800 markiert den Ausgangspunkt einer Linie künstlerisch-ästhetischer Gegenkulturen, die über die Bohème des 19. Jahrhunderts die Lebensreformer und Avantgarden um 1900 bis zur Counter Culture um 1970 reicht. Fast zweihundert Jahre lang handelt es sich im Wesentlichen um gegen den Mainstream gerichtete Subkulturen von begrenztem Einfluß.“ Reckwitz: *Gesellschaft der Singularitäten*, 286.

man aktuell Strategien der Eigenverzeitlichung durch kulturtechnisch geleitete Materialmodifikationen ökonomisch anzuregen und einzuhegen sucht, die bereits um 1800 symbolisch und imaginär differenziert und in romanesken Institutionen wie Kindergärten und Universitäten zur zweiten, gesellschaftlichen Natur des Menschen wurden. Es greift demnach auch zu kurz, der heutigen Konsumkultur Infantilisierung vorzuwerfen, mag sie auch infantile Züge in der Produktion und Konsumption ausgebildet haben. Vielmehr ist ihr die nahezu vollständige Entwicklung der menschlichen Produktivkräfte gelungen, bei der (in einigen Gruppen) Arbeit und Spiel ununterscheidbar geworden sind.

Sollte meine Annahme zutreffen, ergeben sich daraus folglich die Fragen, ob und, wenn ja, wann und weshalb diese zweite Natur an Bedeutung verloren hat. Im zweiten Teil dieser Studie werden anhand der Analyse kanonisierter Bildungsromane Antworten auf diese drei Fragen präsentiert. Die erste wird dabei eindeutig mit „ja“, die zweite mit „um 1850“ und die dritte etwas ausführlicher beantwortet. Eine zentrale Rolle bei der Beantwortung der Fragen spielen Prozesse, die sich in der Bedeutungsverengung und Bedeutungsverschiebung freier Zeiten widerspiegeln.

1.4.4 Freie Zeiten als Denkfigur

Freie Zeiten, wie sie Fröbel in der letzten Kreativitätsszene (Abschn. 1.3.3) erzählt und benennt, sind eine überaus voraussetzungsreiche Angelegenheit. An den historischen Quellen wurde ersichtlich, dass es vor Beginn ihrer eigentlichen semantischen Karriere zum einen einen diskursiven Vorlauf gab, in dem Konzepte in Bewegung gerieten und es zu sprachlichen Selektionen und Variationen kam. Zum anderen rekurriert auch Fröbel in der Darstellung freier Zeiten auf rhetorische, poetische, narrative und dramaturgische Mittel. Freie Zeiten changieren in den Quellen „zwischen wörtlicher und metaphorischer, materialer und sprachlicher“⁵¹⁷ Dimension. In ihnen erscheinen „Metapher und terminologisierte Begriff nicht als Gegensätze, sondern als unterschiedliche Aggregatzustände“.⁵¹⁸ Aufgrund dieser Beobachtungen ist es angemessen, von freien Zeiten als einer Denkfigur zu sprechen, mit der im frühen 19. Jahrhundert individuelle Freiheit im Rekurs auf ältere Modelle imaginations- und institutionalisierungsfähig wurde.⁵¹⁹ Freie Zeiten wurden damals keineswegs,

⁵¹⁷ Ernst Müller: Denkfigur. In: Borgards: *Handbuch Literatur und Wissen*, 28–32, hier 31.

⁵¹⁸ Ebd. 30.

⁵¹⁹ So sieht es auch Ritschel: *Freie Zeit*, 10, der die aktuelle Aufweichung des Verhältnisses von Arbeit und freier Zeit aus der Antike herleitet: „Die einst errungene Grenzziehung zwischen Arbeit und freier Zeit ist also wieder durchlässig geworden. Doch dabei handelt

wie etwa in der älteren Freizeitforschung⁵²⁰ postuliert wird, als das Andere der Arbeit markiert. Sie sind keine Intervalle sozialer Unbestimmtheit, wie in der systemtheoretischen Literaturwissenschaft argumentiert wird, in dem sich Literatur als Unterhaltungsmedium etablieren konnte.⁵²¹ Vielmehr versuchte man z. B. im Fröbel'schen Kindergarten jene Gefahren und Chancen der Selbstreferenzialisierung des Individuums in freien Zeiten kulturtechnisch auszu-regeln, die der Genie- und der Muße- und Müßiggangsdiskurs ventilierten.⁵²² Die diversen Kreativitätsszenen von Itard bis Montessori räumen Individuen im Rahmen eines (apparativ, habituell, diskursiv usw.) komponierten Umfelds Zeit ein, sich in der Applikation von Kulturtechniken in relativer Autonomie zu entfalten. Das Wagnis, das zu Anfang der Moderne kulturtechnologische Pioniere wie Montaigne, Bacon und Descartes auf sich genommen haben – in Konstellationen, in denen die semantische Bewertung, die imaginäre Füllung und die reale Umsetzung freier Zeiten konfligierten –, wird während der *Bildungsrevolution 1770–1830* in eine gouvernementale Praxis transformiert, die jedoch nicht nur staatlich betrieben worden ist und betrieben wird. Die Volks-, Früh-, Arbeiter- und Frauenbildung⁵²³ sind vielmehr Bereiche, in denen privat

es sich, wie zu zeigen sein wird, weder um eine natürliche Grenze noch einen natürlichen Vorgang, sondern vielmehr um einen umkämpften politischen Prozess, der so lange andauert wie die Menschheitsgeschichte selbst.“

520 Vgl. hierzu die wortgeschichtliche Arbeit Opaschowski: *Freizeit* oder das Standardwerk der Freizeitsoziologie Prahl: *Soziologie der Freizeit*.

521 Vgl. dagegen Niels Werber: *Literatur als System. Zur Ausdifferenzierung literarischer Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.

522 Und die heute in der linken Theorie wieder affirmiert werden: „Work can be framed in contrast to 'leisure', typically associated with the weekend and holidays. But leisure should not be confused with idleness, as many of the things we enjoy most involve immense amounts of effort. Learning a musical instrument, reading literature, socialising with friends and playing sports all involve varying degrees of effort – but these are things that we freely choose to do. A post-work world is therefore not a world of idleness; rather it is a world in which people are no longer bound to their jobs, but free to create their own lives.“ Nick Srnicek u. Alex Williams: *Inventing the Future. Postcapitalism and a World Without Work*. London u. New York: Verso 2016.

523 Die erste Waldorf-Schule war die von Rudolf Steiner in Stuttgart gegründete Schule auf der Uhlandshöhe. In ihr wurden die Kinder der Arbeiter und Angestellten der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik (die heute in das Reemtsma-Unternehmen eingegliedert ist) unterrichtet. Wie Montessori, die die Armen des Landes unterrichten wollte, stellte sich Steiner mit seiner Einrichtung in den Dienst der autonomen kulturtechnischen Individualisierung, in der die Nutzbarmachung des Menschen kulminiert. Das Double-Bind von institutionalisierter Autonomie und instituierender Forderung, kreativ zu sein, wird heute noch aktiv beworben: „Grundlage der Waldorfpädagogik ist die anthroposophische Menschenkunde Rudolf Steiners: Wer hier lernt, soll kognitive, künstlerische, praktische und soziale Fähigkeiten ausbilden“ (H. d. V.). URL: <https://www.>

oder genossenschaftlich koordinierte Zugriffe auf die individuelle Phantasie stattfanden.

Es ist nun kein Zufall, dass gerade der (Post-)Romantiker Fröbel die freie Zeit auf ihren Begriff bringt. Die Zeit nach dem Wiener Kongress, in der Fröbel sich um die Institutionalisierung des Kindergartens bemüht, ist von der Frage geprägt, wie mit den Errungenschaften von Aufklärung, Idealismus, Klassik und Romantik angesichts der stagnierenden politischen, aber auch der rasanten technischen und sozialen Entwicklung umzugehen ist – und sie ist die Phase einer ersten Akademikerschwemme.⁵²⁴ Wir finden insbesondere im deutschen Sprachraum ein reiches Wissen über kulturtechnisch basierte Selbsttechniken, ein großes Maß an Skripten für Autogenese, was sowohl mit dem protestantischen und pietistischen Erbe als auch mit der Situation der Freiheitskriege zusammenhängen mag. Noch bei Karl Marx, einem von vielen im neuen Geist erzogenen, frei oszillierenden, von Geldsorgen geplagten Dichtern und Intellektuellen, denen der sichere Hafen des Beamtentums verwehrt bleibt, ist die freie Zeit nicht nur das Andere der Arbeit, sondern immer auch der Zeitraum, in dem Tätigkeiten frei gewählt werden.

Aber freie Zeit, verfügbare Zeit, ist der Reichtum selbst teils zum Genuss der Produkte, teils zur freien Tätigkeit, die nicht wie die Arbeit durch den Zwang eines äußeren Zwecks bestimmt ist, der erfüllt werden muss, dessen Erfüllung Naturnotwendigkeit oder soziale Pflicht ist, wie man will.⁵²⁵

Ähnlich wie die philosophisch anspruchslose Frühpädagogik überprüft Marx die Massenkompabilität von neuhumanistischen und romantischen Ideologemen kreativer Tätigkeit. Im Industriekapitalismus würden unbezahlte Stunden in Form von Mehrarbeit geleistet, mit der das Gros der Arbeiter die freie Zeit weniger ermögliche.⁵²⁶ Aber in der gesellschaftlichen Aneignung der Produktionsmittel entfele mit der Produktion von Mehrwert der Zwang zur Mehrarbeit. Es entstünde freie Zeit für alle, während der sich der Einzelne ‚höherer Tätigkeit‘ widmen könne.⁵²⁷ Marx beschreibt in einem einschlägigen

waldorfschule-uhlandshoehe.de/unsere-schule/eine-freie-schule/ (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024, November).

524 Briese: *Akademikerschwemme*; Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*, 163.

525 MEW 26.3, 252 f.; vgl. zu diesem Passus auch Jochen Gimmel, Tobias Keiling u. a.: *Konzepte der Muße*. Tübingen: Mohr Siebeck 2016, 18 f. sowie zu Marx generell Ritschel: *Freie Zeit*, 83–92.

526 „In der kapitalistischen Gesellschaft wird freie Zeit für eine Klasse produziert durch Verwandlung aller Lebenszeit der Massen in Arbeitszeit“ (MEW 23, 552).

527 „Einmal die Arbeit emanzipiert, so wird jeder Mensch ein Arbeiter, und produktive Arbeit hört auf, eine Klasseneigenschaft zu sein“ (MEW 17, 342). Das „Reich der Freiheit“, heißt

Passus in den *Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie* (1857) die ‚freie Tätigkeit‘ als Fusion einer (exklusiven, qualitativen) Muße mit einem (extensiven, quantitativen) Freizeitbegriff. Das Ziel der derart generalisierten, distribuierten Muße liege in der „volle[n] Entwicklung des Individuums“.⁵²⁸ „Die freie Zeit – die sowohl Mußezeit als Zeit für höhere Tätigkeit ist – hat ihren Besitzer natürlich in ein anderes Subjekt verwandelt und als dies andere Subjekt tritt er dann auch in den unmittelbaren Produktionsprozess.“⁵²⁹ Freie Zeit diene nicht der Rekreation der Produktivkraft, sondern durch deren autonome Vervollkommen der Evolution von Ökonomie und Kultur.

Marx' Konzept der freien Zeit oder ‚disposable time‘ scheint für die Konstitution der Freizeitwissenschaften in den 1970er Jahren maßgeblich gewesen zu sein. In seiner Analyse der Freizeitsemantik um 1800 benennt etwa Wolfgang Nahrstedt neben der Industrialisierung den Freiheitsbegriff der Aufklärung, an dem auch Marx anschließt, als Voraussetzung moderner Freizeit, denn in der Freizeit setze sich Freiheit „über das Medium Zeit in Wirklichkeit um“.⁵³⁰ Ähnlich wie bei Marx ist moderne Arbeit die Bedingung einer Freizeit genannten (temporären) Freiheit. Diese Ansicht ist allerdings ergänzungsbedürftig. Dass universalisierte, generalisierte und liberalisierte freie Zeiten eine kontinuierliche soziale Verbesserung implizieren, ist weder eine neue noch realitätsferne Vorstellung. Am Beispiel von Diskursen, Vorstellungsmustern und Institutionalisierungen im letzten Drittel des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts habe ich zahlreiche Versuche präsentiert, mehr Menschen ephemere Freiheit zuzumuten. Als Phase kreativer Selbstentfaltung und der sozialen Erschließung personaler Ressourcen haben diese freie Zeiten neuhumanistische, idealistische und romantische Subjektformen geprägt, die in geselligen Gruppen, aber auch in Bildungsinstitutionen konkretisiert wurden. Dort wurde freie Zeit gegeben, ohne dass man zuvor hätte arbeiten müssen. Die Gabe blieb aber an Regulierungen gebunden: Freiheit zu distribuieren,

es im 3. Band des *Kapitals*, gründe auf dem „Reich der Notwendigkeit“: Es „beginnt in der Tat erst da, wo das Arbeiten, das durch Not und äußere Zweckmäßigkeit bestimmt ist, aufhört“ (MEW 25, 828).

528 Das ganze Zitat lautet: „Die wirkliche Ökonomie – Ersparung – besteht in Ersparung von Arbeitszeit; [...] diese Ersparung [ist] aber identisch mit Entwicklung der Produktivkraft. Also keineswegs *Entsagen vom Genuß*, sondern Entwickeln von power, von Fähigkeiten zur Produktion und daher sowohl der Fähigkeiten wie der Mittel des Genusses. Die Fähigkeit des Genusses ist Bedingung für denselben, also erstes Mittel desselben, und diese Fähigkeit ist Entwicklung einer individuellen Anlage, Produktivkraft. [...] Die Ersparung von Arbeitszeit gleich Vermehren der freien Zeit, d. h. Zeit für die volle Entwicklung des Individuums“ (H. i. O.; MEW 42, 607).

529 H. i. O.; ebd. 603.

530 Nahrstedt: *Die Entstehung des Freiheitsbegriffs der Freizeit*, 342.

zu beobachten und zu interpretieren, setzte architektonische Möglichkeiten, habituelle Prädeterminierungen, diskursive Präskriptionen, aber auch ästhetische Verfahren der Kontrolle und Lenkung voraus. Das Ziel des Bildungsdispositivs war und ist es, durch die Förderungen der individuellen Aneignung und Verfeinerung von Kulturtechniken externe soziale Lenkung in eine gewinnbringende, zukunftsweisende Selbstregulation zu konvertieren. Genau das, worin Marx das „Reich der Freiheit“ vollendet sieht, die ‚höhere Tätigkeit‘, ist bereits ein Resultat sozialer Zwänge. Und es ist Tino Heim zuzustimmen, dass in Marx' Sicht auf Konsum und Freizeit „die vorausgesetzten Qualitäten des Produzenten produziert werden“. ⁵³¹ „Marx' Fehleinschätzung lag darin, die tendenziell zunehmende Bedeutung der qualitativen Subjektformierung in Konsum und Bildung für den kapitalistischen Produktionsprozess als mit der Grundstruktur der kapitalistischen Produktionsverhältnisse letztlich unveränderbar anzusehen.“ ⁵³²

Nahrstedt betont zwar die enge Kopplung von Freizeit und Bildung um 1800, ferner weist er auf die Bedeutung von Universitäten und den ästhetischen Diskurs für die Herausbildung des Freiheitsgedankens hin. Er reflektiert aber weder das Verhältnis von Freiheit und (Selbst-)Regulierung in der neuhumanistischen und idealistischen Bildungskonzeption, noch lässt er eine Freiheit ohne Arbeit oder gar eine Freiheit als Arbeit denkbar erscheinen. ⁵³³ Um aktuelle Phänomene wie den ästhetischen Kapitalismus und die Gesellschaft der Singularitäten zu verstehen, stößt die traditionell im Industriekapitalismus verankerte Freizeitforschung demnach an ihre Grenzen. Wie die sozialwissenschaftlichen Arbeiten im vorherigen Kapitel gezeigt haben, hat der Kapitalismus scheinbar gerade deshalb überlebt, weil er sich an artistischen und akademischen Formen ‚höherer Tätigkeit‘ zu orientieren begonnen hat. ⁵³⁴

531 Tino Heim: *Metamorphosen des Kapitals. Kapitalistische Vergesellschaftung und Perspektiven einer kritischen Sozialwissenschaft nach Marx, Foucault und Bourdieu*. Bielefeld: transcript 2013, 345.

532 Ebd. Auch Paul Lafargue: *La droit à la paresse* [1880]. Paris: Oriol 1883 konnte keinen Kapitalismus erahnen, in dem die Leidenschaft des Arbeitens nicht das Gehirn austrocknete und die Gefühle anästhesierte, sondern die Kognition und die Emotion stimulierte. Auch sein utopisches Gegenmodell der Faulheit hat eine Patina bürgerlicher Vorstellungen. Das gilt noch für spätere Führungskräfte des Sozialismus, „Wilhelm Liebknecht, Franz Mehring oder Rosa Luxemburg, denk[en] im Horizont des Bildungsbürgertums.“ Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 199.

533 Die Annäherung der Konzepte von Freiheit und Arbeit ist zudem durch die *Lingua Tertii Imperii* (Klemperer) hochproblematisch geworden. Vgl. dagegen die Abschn. 1.1.3, 1.1.4 u. 2.1.1.

534 Etwas, das etwa Ritschel: *Freie Zeit* nun für die linke Vision einer Welt nach der Arbeit weiterdenkt.

Die gesteigerte Genussfähigkeit sich kulturell vervollkommnender Menschen kann mit Begehrenissen potenziert werden und die darauf basierte Produktion ästhetischer Güter weit höhere Steigerungsraten erzielen als der Kapitalismus der Hochmoderne. Ein weiteres Problem in Nahrstedts Argumentation liegt in seinem Umgang mit Quellen. So zieht er fiktionale und faktuale Texte als Lieferanten für Belege heran, ohne die literarischen Quellen in ihrer ästhetischen Eigenheit besonders zu würdigen: In Rousseaus *Émile* werde „nicht mehr die Richtung auf ein vorher fixiertes Ziel gemäß eines bereits festgelegten Weges, sondern das Ausmaß ‚völliger Freiheit‘ zum Gradmesser für die Nutzung des Augenblickes“.⁵³⁵ Dass diese Interpretation, die Rousseau zum Vater dieser Form von Freizeit (als Bereich der Freiheit) macht, korrekturbedürftig ist, werde ich noch darlegen: Rousseau selbst spricht von einer geregelten Freiheit, einer „liberté bien réglée“,⁵³⁶ in der Maßnahmen der Imagination, Narration, Theatralisierung den Augenblick regulieren, in dem *Émile* Freiheit erfahren darf. Was Nahrstedt an den literarischen Quellen, übrigens auch an den *Lehrjahren*, entgeht, ist, dass sie die Widersprüchlichkeit von freien Zeiten vor Augen führen, die sich im ästhetischen Kapitalismus Bahn bricht.⁵³⁷ Die Literatur hat jene Widersprüche reflektiert, die der Marxismus reproduziert hat. Und man kann sich mit der Literatur auch heute noch fragen, ob diejenigen, die freie Zeit als Mittel der Befreiung der Massen verstehen, nicht letztlich (1) schichtspezifische Ansichten universalisieren und zudem (2) ein progressistisches und romantisches Verständnis von der vollständigen Produktivwerdung des Menschen fortschreiben, das es als solches in Frage zu stellen gilt.⁵³⁸

535 Nahrstedt: *Die Entstehung des Freiheitsbegriffs der Freizeit*, 316.

536 JJR 4, 321; vgl. dazu Abschn. 1.5.2.

537 Im Erziehungsroman unterliegt die Freiheit immer schon externen Zwecken und Vorregulierungen, im Bildungsroman Goethes wird dagegen die „doppelte Buchführung“ (Thomas Wegmann) zur Möglichkeit, Zeit zu geben und die Investition zu verrechnen. Vgl. Kap. 2.1.

538 Ritschels schöne Studie scheint mir diese Aspekte zu unterschätzen. Er zieht (wie andere auch) aus der postindustriellen Durchlässigkeit von Freizeit und Arbeit interessante und optimistische Schlüsse, in denen eine kollektivistische Transformation der Gesellschaft möglich erscheint: „Perspektivisch wäre, wie manche Selbstautomatisierer reflektieren, eine demokratische oder, wenn man will, genossenschaftliche Gestaltung der kommenden Automatisierungsprozesse das Wünschenswerteste“ (186). Die Mittel, die Ritschel nennt, um die Automatisierung/Mechanisierung/Digitalisierung zur Erhöhung der freien Zeit als Mußezeit aller zu nutzen (Arbeitszeitverkürzung, Lohnerhöhung, Kollektivierung der Produktionsmittel), sind allerdings nicht neu. Und es ist fraglich, ob sie, wenngleich mit abweichenden Argumenten, von der gesellschaftlichen Mehrheit und politischen Entscheidungsträgern aufgegriffen werden. Ritschel, der vom „befähigenden Potenzial,

Es ist in Anbetracht der Bedeutung von freien Zeiten für Literatur und von Literatur kein Zufall, dass freie Zeiten bereits im Fokus der Neuphilologie standen. Niels Werber hat in seiner Dissertationsschrift *Literatur als System*, die 1992 publiziert wurde, auch diesbezüglich eine Pioniertat geleistet. Gleichwohl zeigt sich die für die Etablierung des systemtheoretischen Ansatzes in der Literaturwissenschaft bahnbrechende Studie für die gewählte Perspektive nur bedingt hilfreich. Werber nutzt ‚freie Zeiten‘ zwar zur Thesenstellung. Er will gemäß seiner systemtheoretischen Betrachtungsweise die Ausdifferenzierung der Literatur zu einem selbstständigen System erklären. Er beachtet aber die ideen- und wissensgeschichtliche Entstehung der freien Zeiten und ihre historische Semantik kaum. Freie Zeiten fungieren in seiner Studie als Bedingung der Vergnügungs- und Konsumkultur. Werber geht von der These aus, dass

Unterhaltung die Funktion der Kunst sei. Trifft dies zu, dann müßte die Unterhaltungsfunktion der Kunst ein gesellschaftliches Problem bearbeiten, ohne deren [sic!] fortwährende Lösung die Erhaltung und Stabilität des gesellschaftlichen Strukturmusters gefährdet wäre. Dieses stellt sich mit der ‚Freizeit‘. [...] Wenn man die zunehmende ‚freie Zeit‘ und den wachsenden Bedarf an ihrer professionellen Organisation ernst nimmt als lösungswürdiges soziales Problem und wenn die These zutrifft, daß die Unterhaltungsfunktion der Kunst dieses Problem betreut, dann läßt sich nicht länger annehmen, ‚ganz gut ohne Kunst leben‘ zu können.⁵³⁹

So zutreffend die Beobachtung ist, dass sich moderne Gesellschaften mit den freien Zeiten ihrer Individuen ein Problem einhandeln, zu dessen Behebung (literarische Unterhaltungs-)Strategien entworfen wurden, so unzutreffend erscheint mir der dabei verwendete Begriff der freien Zeit. Schon der Blick ins Sachregister verrät, dass freie Zeit zwar an exponierter Stelle der Thesenstellung dient, im Vergleich mit den üblichen Verdächtigen der Systemtheorie aber keinen eigenen Eintrag erhält. Es finden sich nach meiner Zählung zwei weitere Erwähnungen, aber keine Definitionsbemühung. An einer der beiden Stellen wird die literarische Lösungsstrategie, „das immer dringendere Problem der ‚freien Zeit‘ zu lösen“, anhand der mühelosen Aufmerksamkeit erörtert, die sich beim Lesen interessanter Texte einstellt. Lesen ist keine Arbeit, sondern eine „unangestregten Genuss“⁵⁴⁰ schenkende Tätigkeit. Freizeit betrachtet Werber als Langeweile bergendes, im Zuge der Mechanisierung und der Arbeitszeitkämpfe stetig gewachsenes Intervall, das mit unterhaltsamen und

das die neuen Technologien bieten“ (179), schwärmt, hält im Prinzip an den Bildungs-, Kreativitäts- und Mußeideen fest, die auch Marx im *Maschinenfragment* aufgreift.

539 Werber: *Literatur als System*, 64.

540 Ebd. 76.

müheleisen Tätigkeiten gefüllt worden sei; ein Intervall, das antithetisch zur Arbeit gedacht wird und folglich nur auf Individuen bezogen werden kann, die arbeiten müssen und deren Arbeitszeiträume festgelegt sind. Dass Lesen (auch) eine (nicht immer müheleise) Arbeit (z. B. am Selbst) ist, entgeht einer solchen (soziologischen) Betrachtungsweise, die die hochkapitalistische Konsumgesellschaft im Blick hat.

Dieser enge Begriff von freier Zeit lässt sich in zwei Richtungen erweitern. Einerseits möchte ich praxeologisch von den Kulturtechniken her denken, die im Kreativitätsdispositiv als Selbstregulierungs- und Selbstoptimierungstechniken Bedeutung erlangen, dabei selbst aber eine längere Geschichte aufweisen.⁵⁴¹ Andererseits möchte ich die Vorgeschichte freier Zeiten als Phasen nicht nur der Nichtarbeit in den Blick nehmen.⁵⁴² Im Fokus auf die Freizeit moderner Lohnarbeitsgesellschaften, die sich über die Regelung und Rhythmisierung des Verhältnisses von Arbeit und Nichtarbeit organisieren, haben Muße und Müßiggang, Einsamkeit und Melancholie keine große Bedeutung. Jedoch ist in Werbers Untersuchungszeitraum um 1800 das ausschlaggebende soziale Modell der Feudalismus. Er wird in den Präferenzepochen der literarischen Fiktion weder in der antikebegeisterten Klassik noch in der mittelalterbegeisterten Romantik in Frage gestellt – im Gegenteil. Und auch in den sozialgeschichtlichen ‚Freiräumen‘ der Frühen Neuzeit, wie sie Ulrich Rosseaux in seiner Studie zu *Unterhaltung, Vergnügen und Erholung in Dresden (1694–1830)* bezeichnet, werden freie Zeitquanten im gängigen Herrschafts- und Wirtschaftsmodell (Feudalherrschaft, ganzes Haus) durch Fürst, Kirche, Meister und Vater distribuiert.⁵⁴³ In Anbetracht sowohl dieser andauernden sozialen und imaginären Rahmungen als auch der diskursiven Streuung freier Zeiten, die erst ab 1850 als Opposition zur Arbeit kristallisiert und vorher als Transitraum von Fremd- zur Selbststeuerung innerhalb der Frühpädagogik und Bildungsideologie figurierten, ist es plausibel, in literarischen Texten

541 Diese Selbsttechniken kann man mit den Vorlesungen Foucaults zum einen als Aspekt der modernen Biomacht erfassen, als heteronom gestützte Potenzierung und Produktivierung des Selbst. Man kann ihn zum anderen zur Antike zurückführen, wo die Selbsttechniken als Sorge um sich eine ethische Dimension hatten. Vgl. Michel Foucault: *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit*, Bd. 3 [1984]. Übers. von Ulrich Raulff u. Walter Seittler. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989; ders.: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*; ders.: *Die Regierung des Selbst und der anderen I (Vorlesungen am Collège de France 1982–1983)* [2008]. Übersetzt von Jürgen Schröder. Berlin: Suhrkamp 2011; *Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des selbst und der anderen II (Vorlesungen am Collège de France 1983–1984)* [2009]. Übers. von Jürgen Schröder. Berlin: Suhrkamp 2012.

542 Was Ritschel: *Freie Zeit* auch beabsichtigt und was ihm sehr gut gelingt.

543 Ulrich Rosseaux: *Freiräume. Unterhaltung, Vergnügen und Erholung in Dresden (1694–1830)*. Köln, Weimar u. Wien: Böhlau 2007.

erneut und nach weiteren Facetten ‚freier Zeiten‘ zu suchen. Die Hoffnung ist, erläutern zu können, weshalb Werber vollkommen Recht hat. Es gibt intrikate Verflechtungen zwischen sozialen Transformationsprozessen und der Entstehung moderner Literatur, ihren Verfahren und Formen. Jedoch lassen sich diese Verflechtungen, was die freie Zeit betrifft, auch durch die in Bildungsdiskursen und -institutionen zirkulierenden Subjektivierungsstrategien erklären.

Mit den Formen ist ein weiterer Punkt angesprochen, der mein Vorgehen unterscheidet, denn Werbers materialreiche Arbeit fokussiert im Bereich der Prosa tendenziell Kurzweiliges, Erzählungen, Kunstmärchen und Novellen, obgleich der tendenziell hunderte Seiten umfassende Roman die größte Freizeitumutung der (Erzähl-)Literatur ist. Die Textauswahl Werbers schenkt zudem der Untergattung des Romans, in der freie Zeiten inhaltlich, im biographischen Weg extensiv und problematisierend entfaltet, aber auch formal auf den Lektüreprozess bezogen werden – dem Bildungsroman –, kaum Beachtung. Anstelle von Eichendorffs *Ahnung und Gegenwart* geht es um das *Marmorbild*, anstelle von Brentanos *Godwi* (der einmal zitiert wird) rücken die *Drei Nüsse* und die *Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl* ins Zentrum, anstelle von Hoffmanns *Kater Murr* gilt das Augenmerk den *Elixieren des Teufels*. Es ist ferner fraglich, ob „Eichendorffs Novelle *Aus dem Leben eines Taugenichts* [...] gemeinhin als romantische Version des Bildungsroman rezipiert worden [ist]“. ⁵⁴⁴ Dass damit gerade eine für die Romantheorie um 1800, aber auch für die wissenschaftliche Formierung der Philologie im 19. Jahrhundert wichtige Gattung ausgeblendet wird, die für eine Analyse freier Zeiten ein naheliegender Untersuchungsgegenstand wäre, ist neben dem vorher Genannten ein weiterer Grund, sich dem Thema zuzuwenden; zumal auch Werbers Habilitationsschrift *Liebe als Roman* an dieser Lücke nichts ändert. In dieser Studie widmet sich Werber erneut der freien Zeit, sein Fokus liegt allerdings vordringlich auf dem Konnex von Romangenese und dem Wandel der Intimsemantik. Werber geht komparatistisch vor, beginnt in der frühen Neuzeit und analysiert die medienrevolutionäre Beziehung von News und Novel. Seine Studie nimmt eine Perspektive ein, die sich ohne Weiteres auf das hier zur Diskussion stehende Verhältnis von Bildungsroman und freier Zeit übertragen ließe.

⁵⁴⁴ Werber: *Literatur als System*, 87. In den einschlägigen Monographien und Kompendien zum Bildungsroman kommt dem *Taugenichts*, wenn überhaupt, keine exponierte Stellung zu; vgl. nur Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman* oder Gutjahr: *Einführung in den Bildungsroman*.

Der Gattungsgeschichte der literarischen Form muß daher in der literaturwissenschaftlichen Untersuchung das selbe hohe Gewicht zukommen wie dem Wandel der historischen Intimsemantik, denn die intime und die literarische Kommunikation stehen in einem engen Verhältnis der Ko-Evolution.⁵⁴⁵

In *Liebe als Roman* finden sich zahlreiche Beobachtungen, die sich im Weiteren als überaus hilfreich erwiesen haben. Werbers Reflexion der massenmedialen Differenzierung in Form der Pressenews und deren Bezugnahme auf die Geschichte des Romans werde ich etwa am Beispiel von Mörikes *Maler Nolten* aufgreifen.⁵⁴⁶ Allerdings ist neuerlich zu beobachten, dass Werber den Unterhaltungscharakter des Romans beweist, ohne die Texte des Bildungsromankanons in Betracht zu ziehen.

Als Grund dieser Gegenstandsselektion und -reflexion sind methodologische und forschungspolitische Interessen zu vermuten. Es ging in den 1990er Jahren um die Etablierung neuer Paradigmen wie der Systemtheorie in der Literaturwissenschaft und noch in den 2000er Jahren um eine Ausweitung des Gegenstandsbereichs ästhetischer Disziplinen, der nun nicht mehr nur aus Objekten der Hochkultur, sondern aus Phänomenen diverser und insbesondere auch populärer Medien und Formen besteht. Und tatsächlich gelingt den Studien der Beweis, dass die Ergänzung des methodischen Spektrums der Ne germanistik um systemtheoretische, kultur-, medienwissenschaftliche und komparatistische Ansätze sowie die Reflexion massenmedialer Phänomene erhellend sind. Mittlerweile sind diese Gegenstände und Ansätze etabliert. Und es erscheint sinnvoll, die romanpoetologische Relevanz freier Zeiten an einem diesbezüglich nicht beachteten Gegenstand zu analysieren, dem Bildungsroman, und sie dabei aus der Perspektive einer Gesellschaft in den Blick zu nehmen, in der Produktivität und Konsum nicht mehr getrennt sind und Selbstoptimierung zumindest für die Akademikerklasse zum Lebensstil geworden ist. „Unangestregter Genuss“ ist ja kaum etwas, was in den heutigen Subjektivierungsstrategien en vogue ist. Vielmehr werden in der *Gesellschaft der Singularitäten* Freizeitaktivitäten und Konsumpraktiken einerseits zu Einsätzen in einem pausenlosen Umgang mit kulturellen Sinnofferten, denn „der Lebensstil der akademischen Mittelklasse ist ein hochgradig aktiver“.⁵⁴⁷ Andererseits haben mit ‚Wokeness‘, ‚Achtsamkeit‘ und ähnlichen Verhaltensmodi Strategien subjektiver Optimierung eine Konjunktur, die durch sinnliche Wahrnehmung und kulturelle Aktivitäten (wie Essen, Schreiben,

545 Werber: *Liebe als Roman*, 2003, 47.

546 Vgl. Abschn. 2.5.1.

547 Reckwitz: *Gesellschaft der Singularitäten*, 298; vgl. hierzu auch Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung*.

Sprechen, Darstellen) auf eine Verbesserung kollektiver und ökologischer Zustände zielt. Und noch in den Gegenmodellen zur neoliberalen Arbeitswelt, etwa eines André Gorz', geht man von einer „Multiaktivitätsgesellschaft“⁵⁴⁸ aus, in der die „lebendigen Aktivitäten die Macht über den gesellschaftlichen Produktionsapparat und -prozeß“⁵⁴⁹ gewinnen. Die Absicht besteht darin, das „*Streben jedes Einzelnen nach Vortrefflichkeit in das gemeinsame Ziel aller*“⁵⁵⁰ zu transformieren. Wir haben es mithin mit einer Vorstellung freier Zeiten zu tun, die sich durch aktive Subjekte, kulturtechnische Selbstoptimierung, Verzeitlichung durch Tätigkeit konstituieren und damit Elemente aktualisieren, die in der Sattelzeit und ihrer Literatur präfiguriert wurden.

Der Bildungsroman, wird hier nun behauptet, ist ein Gegenstand, der wie kein zweiter die Vorgeschichte solcher freier Zeiten und ihre historischen Potenziale und Fallstricke veranschaulicht. Er ist daher in der Lage, Auskunft über die Gegenwartsgesellschaft, ihre Probleme und Gegenentwürfe zu geben, die mit der Sattelzeit und ihren Transformationen freier Zeiten Parallelen aufweist. Nachdem geklärt wurde, was in der vorliegenden Studie unter Kreativitätsszenen, Kreativitäts-Szenen und freien Zeiten verstanden wird, drängt sich nunmehr die Frage auf, welche Perspektive sie auf den Bildungsroman einnimmt. Dieser Frage widmet sich das folgende Kapitel, das vier Anläufe nimmt, vier Wege einschlägt, um sich dem Bildungsroman zu nähern. Die vier Anläufe sind nötig, da sie stets andere und einander ergänzende Elemente hinzufügen, die den hier vertretenen Ansatz plausibilisieren. Und sie finden ihren Ausgangspunkt in den kulturtechnisch basierten subjektiven Verzeitlichungsstrategien, die im deutschsprachigen Raum erstmals und noch heute am ehesten vom Begriff der Bildung erfasst werden.

548 Gorz: *Arbeit zwischen Misere und Utopie*, 102–120 arbeitet den Konflikt zwischen einer Arbeit heraus, die „die Lebenszeiten und -rhythmen den Rentabilitätsansprüchen des Kapitals“ unterwirft, und einer Gesellschaft, „die Arbeit in die Multiaktivität“ bzw. „in die differenzierte Zeitlichkeit eines multidimensionalen Lebens in Übereinstimmung mit den herrschenden kulturellen Bestrebungen“ (alle ebd. 103) integriert.

549 Ebd. 104.

550 H. i. O.; ebd. 109.

2. Der Bildungsroman und die Geschichte freier Zeiten

2.1 Vier Wege zum Bildungsroman

2.1.1 Bildung um 1800: Selbstreferenz, Synthese, Semantik

Wer heutzutage in freien Zeiten kreativ ist, beansprucht Dinge für sich, die einst besonderen Gruppen vorbehalten waren.⁵⁵¹ Wie die historischen Vorläufer des Kreativproletariats des 18. und 19. Jahrhunderts – Studierende, Künstler, Hofmeister, mehr oder weniger besoldete Wissenschaftler – reklamiert sie oder er mit der individuellen Eigenzeit ein Privileg, das noch in der Frühen Neuzeit dem Gelehrtenstand, dem Klerus oder der Aristokratie zustand. Zwar war Muße in der sozialgeschichtlichen Frühen Neuzeit exklusiv, wenige besaßen sie. Ihre Bedeutung jedoch war immens. Entschied damals der soziale Stand darüber, ob man freie Zeit hatte, kann aktuell umgekehrt der Umgang mit freier Zeit die gesellschaftliche Position beeinflussen. Im Kreativitätsdispositiv ist freie Zeit weder der frühneuzeitlichen Muße ähnlich, noch dient sie, wie dereinst im Hochkapitalismus des Industriezeitalters, als Phase des Vergnügens zur Rekreation der Produktivkraft und zum demonstrativen Konsum. Der Soziologe Hartmut Rosa, der das spezifische Charakteristikum der modernen Gesellschaft im Ineinandewirken von kultureller, technischer und sozialer Beschleunigung erkennt, weist Mußepraktiken in der modernen Beschleunigungsgesellschaft vielmehr eine zweifache Bedeutung zu: Zum einen kann man in freier Zeit durch Entschleunigung soziale Beschleunigung ermöglichen, denn Selbsttechniken wie Meditation, Yoga und Powernap fungieren als „unhintergehbare Voraussetzung für die Beschleunigung *anderer*

551 „Muße wurde Ausdruck für die ungleiche Verteilung der arbeitsfreien Zeit in der älteren Gesellschaft. Die Muße führte zur Entwicklung neuer Mußekünste in Philosophie, Kunst, Religion, Sport, Politik, die sich zu den modernen Wissenschaften weiterentwickelt und die neuzeitlichen Schulen und Hochschulen mit hervorgetrieben haben.“ Wolfgang Iser: *Die Wiederentdeckung der Muße. Freizeit und Bildung in der 35-Stunden-Gesellschaft*. Bielefeld: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1989, 13. Zur französischen Situation vgl. zum einen zur Herausbildung des Robenadels in der Frühen Neuzeit Thomas Becker: *Mann und Weib – schwarz und weiß. Die wissenschaftliche Konstruktion von Geschlecht und Rasse 1650–1900*. Frankfurt/M.: Campus 2005, 71–144, zum anderen zur Rekrutierung der Funktionseliten Ende des 20. Jahrhunderts Pierre Bourdieu: *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit 1989.

Prozesse“.⁵⁵² Zum anderen weist er auf die Entschleunigungsideologie in der Tradition von Paul Lafargue und Bertrand Russell hin.⁵⁵³ Die Kritik am ‚Beschleunigungsdruck‘ – etwa durch ständige Erreichbarkeit und die Entgrenzung von Arbeit und Freizeit – ist zu einer diskursiven und habituellen Option avanciert, die im kulturellen und politischen Feld Distinktionsgewinne erbringt.⁵⁵⁴ Man kann sie als Trend aufgreifen, der Begehrnisse befriedigt und bei der Singularisierung hilft. Eine dauerhafte Umsetzung der Ideologie scheint dagegen unwahrscheinlich.⁵⁵⁵ Als Entwicklungsstadium in der Geschichte freier Zeiten unterscheidet sich der ästhetische Kapitalismus der Gegenwart demnach deutlich von der Frühmoderne.

Parallelen besitzt die derzeitige Entdifferenzierung von Arbeit und Freizeit – in der freie Zeit nicht nur das Andere der Arbeit ist, sondern in Selbstsorge und -optimierung sowie Distinktionsbemühungen mit dem Effekt immer stärkerer Konkurrenz um den richtigen Zeitvertreib investiert wird – dagegen mit der von Muße und Arbeit zu Beginn der sozialgeschichtlichen Moderne. Zum Beispiel weisen beide Entdifferenzierungen, die etwa von 1770 bis 1830 und die ab etwa 1980, eine expansive Tendenz auf: Man traut und mutet einer gestiegenen Anzahl von Menschen Muße und Freiheit, Entschleunigung und Kreativität zu. Was sich neben der davon betroffenen Gruppe – in der Sattelzeit kommen zunächst und hauptsächlich weiße, junge, bürgerliche Männer in den Genuss temporärer Freiheit⁵⁵⁶ – allerdings ändert, ist die zeitliche Komponente: Die Idee einer nachhaltigen, ja heilsgeschichtlichen Wirkung z. B. denkerischer und künstlerischer Mußeaktivitäten wird sekundär.⁵⁵⁷ Für

552 H. i. O.; Hartmut Rosa: *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2005, 149–152, hier 149.

553 Gemeint sind vor allem Lafargue: *Le Droit à la Paresse* und Bertrand Russell: *In Praise of Idleness and Other Essays*. London: Allen & Unwin 1935.

554 Auch bei Lafargue kann man sich fragen, ob der wortgewaltige Aufruf an die von der Arbeit ‚degenerierten‘ Proletarier, die Arbeit niederzulegen, nicht einen Widerspruch enthält, da der vermeintliche Adressat der Schrift – der durch Plackerei geistig ‚depravierte‘ Arbeiter – dessen durchaus literarisch elaborierten Inhalt nicht angemessen verstanden haben dürfte. Vgl. Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 199 f.

555 Wer in der Akzelerationsgesellschaft ernsthaft entschleunige „(indem er sich etwas einer Sekte anschließt, einen Öko-Bauernhof übernimmt oder in eine zeitvergessene Drogenkultur eintaucht), riskiert, alle Anschlüsse zu verpassen“. Rosa: *Beschleunigung*, 147.

556 Gutjahr: *Einführung in den Bildungsroman*, 62 legt dar, dass die „Bildungskonzepte der [Sattel-]Zeit dezidiert auf die Phase männlicher Adoleszenz ausgerichtet waren. [...] Von daher gesehen, überfordern wir Romane des 18. und 19. Jahrhunderts mit der Gattungsbezeichnung ‚weiblicher Bildungsroman‘“. Vgl. ähnlich auch Moretti: *The Way of the World*, XI und Balmer: *Weiblicher Entwicklungsroman*.

557 Anders sieht das Ritschel: *Freie Zeit*, der postoperaistisch die Erweiterung freier Zeit für den Menschen der aktuellen Multiaktivitätsgesellschaft, etwa durch die Viertagarbeitswoche, als Stimulus kulturellen Wandels begreift.

die Sattelzeit gilt das Gegenteil.⁵⁵⁸ Wie gesehen, hat sich das relativ stabile Verhältnis von Arbeit und Nichtarbeit, das den Massen die Erwerbsmühen aufzwang und den ‚happy few‘ Konsum und Erfüllung garantierte, am Beginn der sozialgeschichtlichen Moderne konfundiert.⁵⁵⁹ Der Aufstieg des Bürgertums war sowohl mit der Resemantisierung seines Subjektivierungsmodus Arbeit als auch mit Resemantisierungen von Muße, Müßiggang, Faulheit, ‚loisir‘ und ‚oisivité‘ einhergegangen. Diese semantischen Variationen milderten Modernisierungseffekte, schufen Übergänge, öffneten Potenziale, z. B. indem Müßiggang als Kompensation für Fragmentierungserfahrungen erfasst (Schiller) und als Zeitraum höherer Tätigkeit modelliert wurde (Fr. Schlegel). Die skizzierte Expansion und Transformation freier Zeiten in den Diskursen von Klassik, Romantik, idealistischer Philosophie und Neuhumanismus sind sprachlicher Ausdruck einer „gesellschaftliche[n] Evolution“,⁵⁶⁰ die sich in der Gründung der Berliner Universität institutionell niederschlug.⁵⁶¹ Es sind Aussage- und Vorstellungsmuster, aber auch Praktiken, Professionen und Einrichtungen freier Zeit entstanden, die die relativ autonome Einübung von Kulturtechniken zur Selbstverzeitlichung evozierten, provozierten, rahmten und dabei langfristige kulturelle und soziale Erträge in Aussicht stellten.⁵⁶² Im

558 Vgl. zur Relation von Subjektivierung und Historisierung um 1800 auch Vogl: *Einleitung*, der über die „Fragwürdigkeit einer Frage“ (7), die der *Berlinischen Monatsschrift* „Was ist Aufklärung?“, und deren Beantwortung durch Kant die spezifisch sattelzeitliche epistemisch-anthropologische Konstellation skizziert, in der „der Aufruf zur [subjektiven] Mündigkeit mit dem Moment seiner Epochalität“ (8) begründet wird, wobei Kants Text „seine eigene diskursive Aktualität verhandelt“ und „eine unmittelbare Verwicklung ins Gegenwärtige“ (alle Zitate ebd.) aufweise.

559 Das Konzept der Moderne differenziere ich in eine ideen-, sozial- und literaturgeschichtliche Moderne, wobei erstere mit den ‚Entdeckungen‘ und Erfindungen ‚um 1500‘, zweite mit den politischen und sozialen Revolutionen und Transformationen um 1800 und letztere mit den künstlerischen Avantgarden ab 1850 einsetzt. Im Hinblick auf die freien Zeiten lässt sich sagen, dass in der sozialgeschichtlichen Moderne Aspekte kollektiviert werden, die in der ideengeschichtlichen Moderne noch spezialisiert, stark individualisiert oder ständespezifisch sind.

560 Luhmann erklärt den semantischen Übergang von der Philanthropie zum Neuhumanismus durch dessen „Entsprechung zur gesellschaftlichen Umwelt [...], also Anschließbarkeit an ein Problembewußtsein“: „Das Gesamtergebnis der Variation/Selektion/Stabilisierung der gesellschaftlichen Evolution wird über Selektion in Ideenevolution umgesetzt, während die Stabilisierung der sich verändernden Semantik dann [...] vor allem dem Einfügen in institutionalisiertes und dogmatisiertes Wissen überlassen bleibt.“ Luhmann: *Theoriesubstitution*, 109; vgl. zur Bildung Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 164–186.

561 „Erst institutionell stabilisiert, kann es [das Deutungsmuster Bildung] eine symbolische Vergesellschaftung über die Trägerschicht hinaus erzeugen.“ Ebd. 158 f.

562 Die freien Zeiten in der Bildung ergänzen die Umstellungen in der Intimkommunikation und Liebessemantik, insofern die öffentliche Einrichtung und Stimulation kreativer

Zuge der Transformation freier Zeit um 1800 wurden Strategien entwickelt, die in der Affirmation individueller Kontingenzt die Verzeitlichungsproblematik der Moderne (die Diskrepanz von ‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘) zu beheben suchten, aber ein Misstrauen der (fremdbestimmten) Arbeit gegenüber bewahrten.⁵⁶³ Wir haben es mit Techniken der Selbstverzeitlichung zu tun, die nicht erst im Neoliberalismus sukzessive unsere Gesellschaft bestimmen. Sie habe unsere Gesellschaft vielmehr konstituiert.

In Anbetracht ihrer Funktion als Zeitraum generalisierter potenzieller Selbstbildung zur individuellen Ermöglichung von Zukunft waren freie Zeiten allerdings in mehrfacher Hinsicht ambig. Eine Ambivalenz rührt daher, dass sie zum einen die neue, universelle und individuelle Freiheit zu ermöglichen schienen und damit den alten Freiheiten der wenigen widersprachen. Zum anderen reproduzierten sie traditionelle Privilegien – die der neuen, universellen Freiheit widersprachen – in veränderter Form. Man griff auf Vorhandenes zurück, auf Verhaltens- und Sprachformen, die in der Frühen Neuzeit spezifischen Gruppen (Ständen) angestammt oder von herausragenden Individuen für sich reklamiert worden waren. Wer es mit Kulturtechniken weit brachte oder zu bringen meinte, konnte (und kann) einen Sonderstatus selbst und oftmals dann für sich einfordern, wenn sich sozialer oder ökonomischer Erfolg nicht einstellt(e). Die futurische Komponente erlaubt die Hochschätzung nicht augenblicklich evidenter, aber potenzieller, künftiger Fortschritte; eine Idee, die in Stifters *Nachsommer* wiederbelebt und kontrastiv gegen die historischen und für Stifter traumatischen Ereignisse der Revolution von 1848/1849 gestellt wird. Das tragische Moment einer solchen Hoffnung – von Vorstellungen und Konzepten, die bei Stifter materiell abgesicherte Personen realisieren – wird z. B. in den Desillusionsromanen Moritz’ und Kellers entfaltet. Den Akteuren bleibt das kulturtechnisch Erlangte allenfalls als Distinktionsmerkmal erhalten und kann als charismatischer Lebenserfolg

Innerlichkeit die (durch) autonome(n) Individuen entstehende Ungewissheit institutionell einhegt und ihren Handlungen eine potenzielle künftige Bedeutung in Aussicht stellt. Niklas Luhmann: *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität* [1982]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994 sieht die Fusion von Ehe und romantischer Liebe im 19. Jahrhundert bekanntlich durch die „zunehmende Differenzierung von Wirtschaft“ und die neue Konzentration auf die Zukunft bedingt: Die freie Partnerwahl moderner Ehen birgt Risiken, die die Liebessemantik mildert: „Die Semantik der romantischen Liebe übernimmt die Funktion, die Unsicherheit in subjektive Gewißheit zu verwandeln“ (186). Vgl. Werber: *Liebe als Roman*; Koschorke: *Körperströme und Schriftverkehr*.

563 Was, wie erwähnt, Behrens: *Imagination und Muße* auch in der französischen Literatur nachweist.

gewertet und zur Begründung kultureller Singularisierung genutzt werden.⁵⁶⁴ Kulturtechnische Bildung kann zur Ausweitung und Konsolidierung sozialer Vorrechte von Eliten und zudem sowohl als Ferment aufstiegswilliger Individuen als auch als Quietiv ihres Scheiterns gelten.

Im Kunst- und Bildungssystem, wo diese Dynamiken beruflich kondensiert und institutionalisiert sind, lässt sich dies besonders gut beobachten. Was Bourdieu im langen, auf späte Konsekration hin orientierten Produktionszyklus im „Feld der eingeschränkten Produktion“⁵⁶⁵ beobachtet, ist ja auch auf die Person des dort Kulturschaffenden zu übertragen, der einerseits das Risiko eingeht, seine freie Zeit umsonst vertan zu haben, andererseits mit dem späten Erfolg den Beweis führen kann, schon früh gewusst zu haben, was später Bedeutung erlangen sollte. Der seherische Glaube ans überzeitlich Relevante und an posthume Bestätigung gehört zur habituellen Basis des literarischen Künstlers von Klopstock bis George. Durch werkpolitische Strategien, die Deutungen erschweren sollen, versuchten diese Autoren das Unverständnis an ihrem Werk und damit dessen potenziellen künftigen Sinn auf Dauer zu stellen und durch die quasi sektenartige Abspaltung der eingeweihten Anhänger vom unwissenden Zeitgenossen intersubjektiv zu verstärken.⁵⁶⁶ Der Autor war keine Voraussetzung des literarischen Feldes, sondern eine Subjektform, die mit ihm als scheinbar autonomem und singulärem Eigenverzeitlicher und Produzent neuer, singulärer Erfahrungen koevolvierte. Und er förderte, mochte er sie auch inhaltlich, ästhetisch, ideologisch verneinen, progressive

564 „Singularisiert wird ein Subjekt dann, wenn seine Einzigartigkeit sozial wahrgenommen und geschätzt, wenn sie in bestimmten Techniken aktiv angestrebt und an ihr gearbeitet wird. In diesen Fällen bedeutet Subjektivierung Singularisierung: das Subjekt erlangt jenseits aller Typisierung [...] eine anerkannte Eigenkomplexität. Magier, Propheten und Herrscher, denen Max Weber die Eigenschaft des Charismas zuschrieb, sind traditionell Subjekte, die Unverwechselbarkeit beanspruchen. In der Moderne bilden zunächst vor allem Künstler und Kreative Milieus, in denen Originalität zu Wunsch und Anforderung zugleich werden.“ Reckwitz: *Gesellschaft der Singularitäten*, 59.

565 Vgl. das Kapitel *Die Beziehungen zwischen dem Feld der eingeschränkten Produktion und dem Feld der Großproduktion* in: Pierre Bourdieu: *Der Markt der symbolischen Güter* [1971]. In: ders.: *Kunst und Kultur. Zur Ökonomie symbolischer Güter. Schriften zur Kultursociologie*, Bd. 4. Hg. von Franz Schultheis u. Stephan Egger, übers. von Hella Beister. Konstanz: UVK 2011, 15–96, hier 48–69.

566 Vgl. hierzu insb. Martus: *Werkpolitik*, 279–301, 514–708 sowie zu George auch Thomas Karlau: *Stefan George. Die Entdeckung des Charisma. Biographie*. München: Blessing 2007 und Wegmann: *Dichtung und Warenzeichen*, 276–309, der Georges ökonomische Strategien der Exklusivität akzentuiert.

Geschichts- und kapitalistische Ökonomiemodelle.⁵⁶⁷ Auch gegenwärtige Bildungsapologeten, die einerseits ökonomiekritisch argumentieren, andererseits Muße, Spiel und ähnliche sattelzeitliche Konzepte affirmieren und sich an der individuellen Bedeutung und am vermeintlichen Langzeitnutzen von Bildung orientieren, sitzen in einer vergleichbaren Zwickmühle.⁵⁶⁸ Tatsächlich handelt es sich bei der professionell oder in der universitären Bildung betriebenen kulturtechnischen Eigenverzeitlichung um ein hochspeklatives Spiel im Umgang mit der freien Zeit, bei dem eine Konversion von kulturellem und symbolischem in ökonomisches Kapital oder von institutionell provozierten Ereignissen in Persönlichkeit oder späteres Glück keineswegs garantiert ist.⁵⁶⁹ Damit sich offene Lebensentwürfe vom Typ freier Künstler, Schriftsteller, Philologe oder Student mit einer vagen Erwartungsgewissheit jedoch etablieren konnten, bedurfte es jener Transformationen der freien Zeit, um die sich die vorliegende Studie dreht. Anders gesagt: In der Resemantisierung der traditionellen Muße wie des althergebrachten Müßiggangs koppelt sich die dynamische und offene Sozialstruktur der Moderne an die „Selbstreferenz des Individuums“.⁵⁷⁰

Als Zeit-Raum eines personalen Zukunftsentwurfs junger Menschen haben diese freien Zeiten mit prä- und frühmoderner freier Zeit, wie ich sie an herausragenden Individuen analysiert habe, kaum noch etwas gemein. Am Geniediskurs, aber auch an Schleiermachers Geselligkeitstheorie hat sich vielmehr gezeigt, dass man um 1800 bemüht war, das Erlernen, Ausüben und Verfeinern der Techniken und die Rezeption des damit Erwirkten als verallgemeinerbare, zweifache temporale Kopplung von Einzelnem und Gesellschaft zu modellieren.⁵⁷¹ Zum einen ließen sich Bestrebungen finden, subjektive Eigenschaften

567 Historisch ist die Koppelung von Künstler und Bürger im 19. Jahrhundert im deutschsprachigen Bereich ohnehin unstrittig – Stichwort: „Bürgerkünstler“: Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 263.

568 Konrad Paul Liessmann: *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay 2006; Fuhrmann: *Bildung*.

569 Bei Texten der Gegenwartsliteratur, die sich als Bildungsromane bezeichnen, werde ich diesen Zusammenhang noch entfalten und dabei auf die Produktions- und Rezeptionsverhältnisse von Gegenwartsliteratur eingehen. Bildungsromane der Gegenwart zerlegen durchaus genüsslich die im Bildungssystem zum Mythos verkommenen Vorstellungen. Vgl. Kap. 3.1 u. 3.2.

570 Luhmann: *Theoriesubstitution*, 154.

571 Ein philosophischer Versuch, (kognitive) Eigenentfaltung und Geschichte sowohl momentan als auch als offenen Prozess mit Konvergenzerwartung erfahrbar zu machen, ist Hegels *Phänomenologie des Geistes* (HWA 3). Nicht umsonst hat sie Jean Hyppolite: *Genèse et Structure de la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel*. Paris: Aubier 1946, 17 als eine Art Bildungsroman der philosophischen Kultur beschrieben: „La Phénoménologie de Hegel est de son côté le roman de culture philosophique, elle suit le développement de

exzellierender Subjekte wie medioker Begabter am Gegenwartswissen auszubilden und über direkte soziale Teilhabe zu ‚ethisieren‘ – und damit die synchrone Kompatibilität aller zu maximieren. Zum anderen orientierte sich das Lehren, Lernen und Anwenden der Techniken am künftigen Nutzen des Einzelnen und seiner Werke. Der selbsttätigen Entwicklung des Individuums durch die Applikation von Kulturtechniken konnte so eine gegenwärtige und ungewisse künftige Relevanz attribuiert werden, wobei der zu erwartende Fortschritt in diverse Richtungen ausgelegt wurde: Er konnte geschmacklich-ästhetische, ethische Perfektionierung des Einzelnen und die gesellige Verbesserung der Gemeinschaft, beruflichen oder finanziellen Erfolg oder wissenschaftliche und kulturelle Effekte von nationaler Tragweite bedeuten. Diese Gewinne ließen sich miteinander verrechnen und graduell abstufen. Attraktiver aber als eine Verrechnung sollte sich – gegen die Realität der distinkten Ebenen von Verzeitlichung und die Tendenz zu sozialer Funktionalisierung – der Verzicht auf Gradierung erweisen, der eine diffuse, selbstformative, zukunftsrelevante Individualitätskonstruktion abstützte. Der evolutionäre Vorsprung der klassischen, idealistischen, romantischen und neuhumanistischen pädagogischen Vorstellungen gegenüber etwa der philanthropischen Pädagogik oder bestimmten Spielarten der französischen Aufklärung lag folglich darin, dass sie die Idee einer idealen Gesellschaft an einer Vorstellung von Individualität entwickelten, die jeder persönlich füllen konnte.⁵⁷² Das Individuum wurde, stark vereinfacht gesagt, aufgrund seiner kulturtechnischen Eigenverzeitlichungsfähigkeiten als Attraktor künftiger *Synthesen* konzipiert.

la conscience qui, renonçant à ses convictions premières, atteint à travers ses expériences le point de vue proprement philosophique, celui du savoir absolu.“ [„Hegels *Phänomenologie* ist ihrerseits der Roman der philosophischen Kultur, sie folgt der Entwicklung des Bewusstseins, das, indem es seine ersten Überzeugungen aufgibt, durch seine Erfahrungen den eigentlichen philosophischen Standpunkt erreicht, den des absoluten Wissens.“ Meine Übers., PCP] Vgl. Breyer: *Lehrjahre des Kapitals*, dem ich diesen Hinweis (und mehr) verdanke.

- 572 Christian Trapp hatte für die philanthropische Pädagogik dagegen eine serielle Verknüpfung von Ebenen favorisiert, die vom Allgemeinen (Beruf) zum Individuellen absteigt. Luhmann erörtert, dass mit der graduellen Abstufung das Problem einer vage bleibenden allgemeinen Prämierung des Besonderen entstehe und es derart zu einer defizitären Verknüpfung subjektiver Eigenschaften und staatlichen Wohls komme. Vgl. Luhmann: *Theoriesubstitution*. Man spricht im 18. Jahrhundert z. B. zwar von Vergnügen, Glückseligkeit oder Vollkommenheit, kann aber die individuellen Gewinne und die Teilhabe daran nicht individualisieren. In der Gegenüberstellung von Wilhelm und Werner wertet Goethes Roman die Berufsorientierung gleichermaßen als für das Individuum nachteilig, weil einseitige Präferenz (MA 5, 35–40, 500–508).

Diese Vereinigung diverser Verzeitlichungsebenen im Subjekt wertet dieses zwar auf, belastet es aber auch mit einem Übermaß an Kontingenz.⁵⁷³ In den Einzelanalysen wird sich zeigen, dass kanonisierte Bildungsromane bereits in der Romantik eine große Bandbreite von Chancen und Gefahren der freien Zeiten modellieren, wobei auffällt, dass das Gefahrenbewusstsein über die Kontingenzzrisiken parallel zur Institutionalisierung freier Zeiten zunimmt, es also zwischen der Gattungsgeschichte des Bildungsromans und der Institutionengeschichte freier Zeiten Verbindungen gibt.⁵⁷⁴ Die Institutionalisierung der freien Zeiten in Bildungseinrichtungen ist auch ein sozialer Mechanismus, der die Gefahren subjektiver Eigenverzeitlichung abwenden und ihre Chancen erhöhen soll. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wird diese Gefahrenabwehr mit dem Zuwachs an gesellschaftlicher, kultureller und historischer Komplexität dringlicher. Die soziale Ausdifferenzierung und die Zunahme an geschichtlichem, naturgeschichtlichem und sozialem Wissen in Historismus, Evolutionismus und Positivismus führen dazu, dass das zuvor etablierte Medium der komplexitätssteigernden Engführung von z. B. individuellen und kollektiven Verlaufsprozessen – der Bildungsroman – von anderen Techniken der Steuerung und von anderen Medien abgelöst wird. Im Kapitel zur Restaurationszeit werde ich dies am Beispiel der Konzepte Komplexität, Kommunikation und Klasse illustrieren und etwa die Konkurrenz von Roman und Presse an Heines journalistischen Arbeiten und Mörikes *Maler Nolten* diskutieren. Die Presse sorgt in Mörikes Roman für eine Entlastung vom Verarbeitungsdruck zwischenmenschlicher Probleme – die News, die man hört, treten an die Stelle der Novels, die von den Figuren zu erzählen wären, um ihre Lebensläufe zu synchronisieren und damit eine Gemeinschaftssynthese zu stiften. Die Aufwertung von sozialer Steuerung wird auch in der zunehmenden Institutionalisierung deutlich, die sich im Bildungssystem der Sozialstatistik bedient und deren romangeschichtliches Resultat der von Rüdiger Campe untersuchte Übergang vom Bildungs- zum Institutionenroman ist.⁵⁷⁵ Es zeigt sich in den

573 Auf diese Belastung des Individuums weist Voßkamp: *„Bildung“ als Synthese* hin, der zudem die diversen Progressions- und Regressionstendenzen des Konzepts – Bildung als Mittel zur Förderung des Individuums, des Bürgertums, der Menschheit, aber auch als Strategie zur Sicherung von Privilegien und der Abwehr von Modernitätsforderungen – präzise differenziert.

574 Zur Romantik: Indes Novalis' harmonistischer Bildungsroman *Heinrich von Ofterdingen* utopische Züge hat, malen andere romantische Bildungsromane, wie die Texte Brentanos, Eichendorffs oder Jean Pauls, die Desintegrationsgefahren aus. Vgl. Abschn. 2.4.3–2.4.6.

575 Vgl. nur Rüdiger Campe: Kafkas Fürsprache. In: Arne Höcker u. Oliver Simons (Hg.): *Kafkas Institutionen*. Bielefeld: transcript 2007, 189–212; ders.: Das Bild und die Folter. Robert Musils ‚Törléß‘ und die Form des Romans. In: Ulrike Bergemann u. Elisabeth Strowick

Texten Hesses, Horváths, Musils oder Robert Walsers, dass Institutionen, die die Zumutung freier Zeiten an Individuen reduzieren sollen, selbst zu einer zeitraubenden und erdrückenden Belastung für diese Individuen werden können.

Kommen wir zu den Aspekten der Umstellung auf Selbstreferenz und der Synthese von dynamischen Entwicklungen zurück, die um 1800 in besonderem Maß, aber nicht nur, Individuen betreffen, denn wie die diversen Ebenen konstituiert sind, in denen Eigenverzeitlichung dominant wird (individuell, kollektiv, sprachlich, kulturell, ästhetisch etc.), entscheidet sich je nach dem im Fokus stehenden Phänomen. Um 1800 konkretisiert sich einer der folgenreichsten Versuche, heterogene Verzeitlichungsebenen und -typen mit der individuellen Persönlichkeit engzuführen, in der Resemantisierung von Bildung.⁵⁷⁶ Die Bedeutungszuwächse entstehen insbesondere im pädagogischen Diskurs, und zwar im Übergang von Philanthropinismus zum Neuhumanismus.⁵⁷⁷ Im 18. Jahrhundert besaß die Semantik von Bildung noch religiöse, geologische und biologische Einsprengsel, die aus heterogenen Wissensbeständen, wie der Imago-Dei-Lehre, der Mineralogie und Epigenese, sedimentierten: Das Wort schloss an providentielle und theologische wie auch an kontingente und natürliche Verlaufsvorstellungen an.⁵⁷⁸ Mit ihm ließen sich solchermaßen individuelle und soziale Formierungen in einer tendenziell schwammigen Homologie mit religiösen und natürlichen Wandlungsprozessen

(Hg.): *Weiterlesen. Literatur und Wissen*. Bielefeld: transcript 2007, 121–147; ders.: *Die Institution im Roman. Robert Musil*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2020 (= Zurich Distinguished Lectures – The Art of Interpretation, Bd. 3).

576 Der Bildung vorhergehend ist u.a. der im Französischen ausgebildete Begriff der Perfektibilität: Wilhelm Voßkamp: *Perfektibilität und Bildung. Zu den Besonderheiten des deutschen Bildungskonzepts im Kontext der europäischen Utopie- und Fortschrittsdiskussion*. In: ders.: *Der Roman eines Lebens. Die Aktualität unserer Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*. Berlin: Berlin UP 2009, 33–48. Vgl. zur historischen Semantik: Rudolf Vierhaus: *Bildung*. In: Otto Brunner, Werner Conze u. Reinhardt Koselleck (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 2. Stuttgart: Klett 1972, 508–551; Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 96–159; Voßkamp: *„Bildung“ als Synthese* sowie Meyer-Drawe u. Witte: *Bilden*; Rebekka Horlacher: *Bildung*. Bern: Haupt 2011.

577 Eine historische Quelle, die den Übergang diskutiert, ist Friedrich Immanuel Niethammer: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena: Frommann 1808.

578 Vgl. zum Einfluss der Epigenese-Lehre auf das Weimarer Bildungskonzept als grundlegende Quelle Johann Friedrich Blumenbach: *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*. Göttingen: Dieterich 1781 sowie seitens der Forschung die immer noch lesenswerte Studie von Müller-Sievers: *Epigenesis*.

beschreiben.⁵⁷⁹ Der Bildung inhärierte dergestalt bereits zwar eine vage Verschränkung von heterogenen Verzeitlichungsphänomenen, weshalb man in mit Bildung bezeichneten Veränderungsprozessen ‚natürliche‘ oder ‚religiöse‘ Gesetzmäßigkeiten erkennen konnte: Bildung stellte eine buchstäblich vielversprechende, d. h. immens entdifferenzierte und damit potenziell individualisierbare, Semantik für Synthesen bereit. Wo das holistische Konzept der Bildung jedoch auf individuelle Selbstreferenz – auf Freiheit im Sinn der Kant'schen Subjektphilosophie (s. u.) – bezogen wurde, gerieten diese Aspekte in Abhängigkeit von einer an Individuen zu vergebende Zeit, einer Phase, in der sich Autonomie mit ihren Gefahren realisieren konnte.

Um 1800 erfuhren freie Zeiten aus diskursgeschichtlichen und soziosstrukturellen Gründen des Zulassens von selbstreferenziellen Prozessen eine enorme und nie dagewesene Aufmerksamkeit.⁵⁸⁰ Auch Bildungstheorien setzten in ihrer Resemantisierung von Bildung die Übertragung freier Zeiten auf Individuen voraus. Sie konkretisieren etwa überzeitliche Bildungsinhalte, die autonom anzueignen wären, oder setzen sich mit Professionen auseinander, die solche Inhalte liefern könnten.⁵⁸¹ Anhand des in der *Phänomenologie des Geistes* und der *Grundlinien der Philosophie des Rechts* entwickelten Bildungskonzepts Georg Wilhelm Friedrich Hegels sei dies kurz illustriert. Es ist auch deshalb interessant, weil Hegel die Verbindung von Freiheit und Bildung einerseits affirmativ aufgreift und andererseits die der Bildung bis 1830 erwachsenen Grenzen konzeptionell bedenkt. In der *Rechtsphilosophie* heißt es:

Die *Bildung* ist daher in ihrer absoluten Bestimmung die *Befreiung* und die *Arbeit* der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt

579 Im Hinblick auf das Moment der Säkularisierung religiöser Vorstellungen im Bildungskonzept unterstreicht Voßkamp: „Gegenüber der Vielheit und Vielfalt des Sach- und Erfahrungswissens formulierte ‚Bildung‘ jenes integrierende Identitätswissen, das der Ausdifferenzierung der Moderne entgegengestellt werden konnte.“ Voßkamp: *‚Bildung‘ als Synthese*, 16.

580 Vgl. Abschn. 1.1.3 u. 1.1.4. Auch die romantische Pädagogik eines Jean Paul, Ernst Moritz Arndt oder Friedrich Fröbel attestiert dem kindlichen Spiel (als dem, was Kinder in ihrer freien Zeit idealiter machen) einen Selbstwert, der insbesondere in der Selbstentfaltung und -darlegung der individuellen oder gattungsmäßigen Anlagen bestehe. Vgl. hierzu Bollnow: *Pädagogik der deutschen Romantik* sowie als Quelle vorab nur JPW I.5, 524 f.

581 Während Herder die Volksdichtung priorisiert, trägt Fichte den „gebildeten Ständen die ursprüngliche Fortbildung der Nation [an]“. Johann Gottlieb Fichte: *Reden an die deutsche Nation*. Berlin: Realschulbuchhandlung 1808, 45. Vgl. zu Herder Hermann Bausinger: *Vorliterarische Formen*. In: Ulfert Ricklefs (Hg.): *Das Fischer Lexikon Literatur*, Bd. 3. Frankfurt/M.: Fischer 1996, 1979–1998, hier 1980 f. Vgl. Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 119–126.

der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit.⁵⁸²

Bildung wird als Verpflichtung gegen sich selbst betrachtet und als Arbeit ohne einen anderen Zwang als den zur mentalen Befreiung finalisiert. Sie ist eine mühsame Selbsterhebung aus dem subjektiven und sinnlichen Naturzustand, eine personale Tätigkeit, die partikuläre Begierden in Sittlichkeit verwandelt und derart den Einzelnen mit der (bürgerlichen) Allgemeinheit versöhnt. Sie kann bei Hegel alle Wissensformen enthalten, aber auch die Form von (Hand-) Arbeit annehmen.⁵⁸³ Allerdings bleibt die praktische Bildung, die durch regelmäßige Ausübung einer Tätigkeit, durch Routine und Kompetenzen entsteht, der theoretischen Bildung unterlegen. Nur Letztere kann den Lernenden zur begrifflichen Erfassung von Vorgängen führen, wohingegen der abstrakte Nutzen der praktischen Bildung sich nicht aus ihren Aktivitäten erschließen lässt, sondern von außen, durch theoretisch Gebildete beobachtet werden muss. Er liegt in der Differenzierung der Bedürfnisse und Produktionsweisen, durch die die Arbeit selbst zunehmend mechanischer wird.⁵⁸⁴ Die freien Zeiten der theoretischen und auch kreativen Bildung sollen dagegen der Versittlichung aller beitragen und so der individuellen und kollektiven Vervollkommenung dienen. Sie garantieren eine recht diffuse Selbstauseinandersetzung, durch die das Individuum sich verzeitlichen, mit seiner Selbstverzeitlichung soziale Veränderung anregen und/oder zu einem Bild des sozialen Ganzen gelangen kann.⁵⁸⁵

Bei Hegel tauchen demnach zwei Momente auf, die im affirmativen Bildungsdiskurs um 1800 noch nicht mit der Hegel'schen Konsequenz bedacht werden: die Arbeit und die Gesellschaft. Überdies liegt ein wesentlicher

582 H. i. O.; HWA 7, 344 f.

583 Das hat Koselleck zu Recht unterstrichen: „Wie wenig der Bildungsbegriff geeignet ist, auf sozial dichotome Bestimmungen zurückgeführt zu werden, davon zeugt ein weiteres Kriterium, seine Kontamination mit Arbeit. Auch hier hat Hegel prägend gewirkt, selbst wenn seine Feststellung, daß Arbeit bildet und befreit, längst ihre Herkunft hat vergessen lassen ...“. Reinhart Koselleck: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006, 135. Ähnlich Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 133 f., der die Bedeutung theoretischer Bildung bei Hegel unerwähnt lässt.

584 Vgl. zur theoretischen und praktischen Bildung die Hegel'sche Rechtsphilosophie (HWA 7, 351–353).

585 Nicht zuletzt kann sich das sich bildende Individuum mit seiner politischen Wirkungslosigkeit aussöhnen; vgl. zu beiden Aspekten, Diffusität des Bildungskonzeptes und seiner Anschlussfähigkeit für die historisch-politisch irrelevante bürgerliche Trägerschicht von Bildung, Bollenbeck: *Bildung und Kultur*.

Unterschied zwischen Hegel und Luhmann, der im affirmativen Bildungsdiskurs einen Transfer von Kontingenzlasten auf das Individuum erkennt, in der Einschätzung der Kontingenz. Bei Luhmann ist der Zufall in Form doppelter Kontingenz die Grundlage sozialer Ausdifferenzierung.⁵⁸⁶ Die qua Bildung vorübergehend bei den Subjekten (fehl-)gelagerte Ungewissheit ist konstitutiv für arbeitsteilige Gesellschaften. Hegel spricht dagegen bei Ereignissen von Zufällen und bei subjektiven Entscheidungen von Willkür. Gegen diese Quellen von Unvorhersehbarkeit hätten sich, dies eine Konsequenz Hegel'scher Geschichtsphilosophie, Vernunft, Sittlichkeit und Staat entwickelt, wobei Bildung in der *Phänomenologie des Geistes* als subjektiver Kompass zu kultureller Entscheidungskompetenz fungiert: Das sich bildende Individuum eigne sich die „vom Geiste schon abgelegten Gestalten, als Stufen eines Wegs [an], der ausgearbeitet und geebnet ist“.⁵⁸⁷ Es siehe zu, dass es das „Vorhandene erwerbe, seine unorganische Natur in sich zehre und für sich in Besitz nehme“. Das Individuum werde insbesondere im „pädagogischen Fortschreiten“ auf komprimierte Weise durch die „Bildungsstufen des allgemeinen Geistes“⁵⁸⁸ geleitet und derart zu einem moralisch integren Verhalten geführt. Die Bildung genannte geschichtsphilosophische Mission des Subjekts vollzieht sich folglich auf Basis einer tendenziell pädagogisch institutionalisierten Vermittlung vorhandener Wissensbestände, die vom Subjekt Entfremdung erzwingt und dadurch die sittliche Einordnung in ein gewachsenes kulturelles Umfeld ermöglicht.

Bildung ist bei Hegel eine angeleitete Arbeit am Selbst, die eine kontingenzverringende Einpassung des Individuums in den vernünftigen Staat erlaubt. Die im Staat und in seinen Institutionen Gestalt gewordene kollektive Entwicklung ist das, womit die individuelle Entwicklung qua Bildung konvergiert. Hegel reduziert so die historischen Möglichkeiten, die in der unscharfen Semantik von Bildung vorhanden sind. Damit unterläuft er, wie ich noch ausführlich zeigen werde, den Komplexitätsgrad der Bildungsthematik, wie sie klassische und romantische Bildungsromane imaginationsgeschichtlich entfalten, indem sie diverse, auch soziale, Verzeitlichungen in ein Spannungsverhältnis zu individueller Bildung setzen. In den Romanen Goethes, Brentanos und selbst Novalis' ist der soziale Rahmen weder stabil noch lässt sich ein harmonisches Interferieren zwischen diversen Ebenen der Selbstreferenz beobachten. Bei Novalis entsteht gleichwohl ein organizistisches Vertrauen,

586 U. a. Niklas Luhmann: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984.

587 HWA 3, 32 f.

588 Beide Zitate ebd. 27.

eine ahnende Gewissheit, dass die Verschiebung der Rahmen heilbringend ist. In den Vorläufergenres wie dem anthropologischen und psychologischen Roman, aber auch in den Vorstufen des Bildungsromans, wie der *Theatralischen Sendung*, kommen solche Prozesse dagegen gar nicht erst zur Darstellung.⁵⁸⁹ Die Protagonisten Rousseaus, Wielands, Campes, Wezels oder Moritz' haben schlicht keine freie Zeit in dem hier profilierten Sinn, sei es, weil sich ihre originären Besonderheiten in abenteuerlichen Ereignisfolgen graduell „korrigieren“⁵⁹⁰ (Agathon), sei es, weil der Protagonist seine geniale Begabung zum Wohle aller in hektischer Betriebsamkeit umsetzt (der Wilhelm Meister der *Theatralischen Sendung*), sei es, weil der psychologisch reflektierte Erzähler die negativen Effekte des Säumens und Träumens sofort zu analysieren vermag (Anton Reiser). Erst *Wilhelm Meisters Lehrjahre* werden einem mediokren Helden Nascherei, Säumigkeit, Langeweile, Raum zum Dilettieren – und dem Kollektiv Turmgesellschaft damit Gelegenheit geben, seine Zukunft mit der des kulturtechnisch kreativen Einzelnen Wilhelm asymptotisch auf Basis jener Irrtümer und Zufälle auszuregeln, die freie Zeiten provozieren.⁵⁹¹

Goethes Roman wendet die Defizite vorhandener Formen um, sollte jedoch nicht vorschnell bzw. naiv als Gattungsprototyp bezeichnet werden. Das letzte Wort spricht darin bekanntlich nicht der panoptische Turm, der selbst eine schwache und widersprüchliche Institution ist.⁵⁹² Goethes Bildungsroman differenziert vielmehr zwischen tatsächlich autonomen, nämlich ästhetischen und symbolischen,⁵⁹³ und realistischen sozialen und individuellen Selbstreferenzialisierungsprozessen. Er kommt damit u. a. den Bedürfnissen eines sich ausdifferenzierenden literarischen Systems entgegen und öffnet den Raum für Romane, die dann formalästhetische Bildung und individuelle und kollektive

589 Vgl. Abschn. 2.1.2, 2.2.1 u. 2.2.2.

590 Walter Erharts mehrfach formuliertem Einwand gegen die These, *Agathon* sei ein Bildungsroman, ist unbedingt stattzugeben: Walter Erhart: *Entzweigung und Selbstaufklärung. Christoph Martin Wielands ‚Agathon‘-Projekt*. Tübingen: Niemeyer 1991 (= Studien zur deutschen Literatur, Bd. 115) u. ders.: *Wieland ist nie modern gewesen*. In: ders. u. Lothar van Laak (Hg.): *Wissen – Erzählen – Tradition: Wielands Spätwerk*. Berlin u. New York: De Gruyter 2010 (= Quellen und Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte, Bd. 64), 15–35. Dazu später mehr.

591 Vgl. zur Aussteuerung des Individuums in den *Lehrjahren* Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*, 185, der beobachtet, dass „die Kontingenz der Ereignisse in die Notwendigkeit ihres Zusammenhangs überführt [wird]“. Vgl. zu den dabei genutzten Aufschreibesystemen Wegmann: *Doppelte Buchführung*.

592 Vgl. insb. Abschn. 2.3.6.

593 Manfred Engel würde sagen: „transzendentalen“ Prozessen; vgl. Engel: *Roman der Goethe-Zeit*.

Prozesse synthetisieren oder desintegrieren können.⁵⁹⁴ Goethes Roman ist mithin kein Prototyp in dem Sinn, dass er alle Elemente des Genres muster­gültig entfaltet, die spätere Romane nur mehr kopieren. Er wird hier vielmehr als Prototyp im technischen Sinn verstanden, als ein erstes Modell in einer innovativen Reihe, dessen scheinbare Imperfektion zu Überarbeitungen auf­fordert. Insbesondere die romantischen Bildungsromane werden in struktu­rellen und motivischen Anleihen an Goethe den Hebel dafür in ihrer Poetik freier Zeiten suchen. Der Bildungsroman bildet sich demnach zum einen im Zusammenspiel verschiedener Textsorten und Texte. Zum anderen entwickelt sich das Genre parallel zu semantischen Umstellungen von Muße zur freien Zeit sowie von einem vormodernen auf ein klassisches Bildungskonzept, das die „Einzigartigkeit des Individuums“⁵⁹⁵ affirmiert und in universitären Selbst­verständigungsdiskursen als *Mythos Humboldt* (Ash) bis heute präsent ist.⁵⁹⁶

Mit dem Bildungsroman und mit der sattelzeitlichen Semantik von Bil­dung als Engführung von Temporalisierungsebenen nach dem revolutionären Beginn sozialgeschichtlicher Moderne lässt sich der Unterschied zum ästheti­schen Kapitalismus der Beschleunigungsgesellschaft mit ihren singularisierten Subjekten nun schärfer fassen: Im Kreativitätsdispositiv, in dem die Handlungs- und Konsumziele schnell erreichbar wirken, aber auch fungibel sind, wäre die gemütliche Fernorientierung des bürgerlichen Lebensmodells unbrauchbar. Auf Kosten der utopischen Langzeitperspektive koinzidieren hier Begehrnis­steigerung und Selbstverwirklichung situativ. In der Beschleunigungsgesell­schaft gilt es, kulturelle, soziale sowie technologische Ent- und Beschleunigung für Distinktionsgewinne rasch zu nutzen, Nischen zu ergründen, singulari­sierende Selbstdarstellungen performativ auszuführen, innovativ wirkende Waren zu produzieren bzw. zu konsumieren. Dies geschieht im Wissen der aufgrund der Vergleichbarkeit mit anderen singularisierten Subjekten bzw. mit anderen Gütern tendenziell kurzen Innovationsdauer des schnell schwinden­den Genusswertes und der geringen Nachhaltigkeit des Selbst und des selbst Hervorgebrachten. Der Blick fürs ‚große Ganze‘ geht da zwangsläufig verloren. Hartmut Rosa schreibt treffend: „Die Annahme, dass dem Inhalt bzw. Gegen­stand einer Erfahrung oder Beziehung per se ein (dauerhafter, ‚tiefer‘, identi­tätsstiftender) Wert zukomme, wird permanent frustriert und schließlich, so steht zu vermuten, kaum mehr ausgebildet.“⁵⁹⁷ Die Absicht, „mich selbst,

594 Den Roman nur auf die Transzendentalphilosophie zu beziehen, scheint mir daher zu kurz gegriffen. Vgl. dagegen Engel: *Roman der Goethe-Zeit*.

595 Voßkamp: *„Bildung“ als Synthese*, 17.

596 Ash: *Mythos Humboldt*.

597 Rosa: *Beschleunigung*, 379.

ganz wie ich da bin, auszubilden“, und zwar von „von Jugend auf“, hätte heute geringe Verwirklichungschancen.⁵⁹⁸ Vielmehr erlebt der Kreativarbeiter der gegenwärtigen Arbeitswelt, was Frauen und Arbeiter von Beginn der sozialen Moderne an ohnehin zu akzeptieren hatten: eine Fragmentierung, Fragilisierung, Ephemerisierung und Prekarisierung ihrer Weltbezüge.⁵⁹⁹

In der aktuellen Kreativ- und Beschleunigungsgesellschaft ist die Verbindung von kurzfristiger und dauerhafter Entwicklung unwahrscheinlich und tendenziell hinderlich. Sie allerdings war es, die in der klassischen Bildungskonzeption durch die diffuse Verschränkung heterogener Verzeitlichungsformen im Scharnier der Persönlichkeit an Plausibilität gewonnen hat. Ein Grund für die Veränderungen ist das spätmoderne Geschichtsmodell, das, so Reckwitz, auf die Geschichtskonzeption der affirmativen Moderne folgt und in dem Gegenwart einerseits als Ebene zahlreicher Handlungsoptionen erscheint, von denen nur wenige zu verwirklichen sind, und Zukunft andererseits nicht mehr als das Offene, sondern als eine Ansammlung von zu erwartenden und keineswegs freudig stimmenden Alternativen firmiert. Selbst Verhaltensweisen, die, wie der Veganismus, auf Nachhaltigkeit und Zukunft zielen und ethische Motive für sich beanspruchen, stehen stets im Verdacht, entweder nur ephemere Ticks, kurzzeitige Moden und Lebensstiltrends zu sein, die Distinktionen markieren oder Selbstoptimierungsdirektiven folgen und ihrerseits andernorts negative Effekte (etwa durch Sojamonokulturen und wasserintensive Agrikultur) haben können. Für den Einzelnen bedeutet dies: „Auf Stabilität hin ausgerichtete Selbstentwürfe erscheinen in der Spätmoderne daher als anachronistisch und in einer hochdynamischen Umwelt zum Scheitern verurteilt.“⁶⁰⁰ Nichtsdestoweniger muss man am instabilen und episodischen Selbst kontinuierlich arbeiten und dessen Singularität performativ und kreativ ausstellen, soll der Anschluss nicht verlorengehen.⁶⁰¹ Die Techniken des Selbst, die Foucault nicht ohne Zustimmung in den letzten Vorlesungen am Collège de France thematisierte, sind Teil einer Biopolitik geworden, in der

598 MA 5, 288.

599 Lorey: *Die Regierung des Prekären*, 93.

600 Ebd. 370. Auf politischer Ebene bedeutet dies: „An die Stelle geschichtsphilosophischer Konzeptionen oder langfristiger politischer Strategien tritt kurzsichtiges Operieren je nach situativer Lage.“ Ebd. 418. Vgl. die ähnlich gelagerten Thesen von Richard Sennett: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus* [1998]. Berlin: Goldmann 2006.

601 Das macht die autofiktionalen Romanzyklen von Annie Ernaux, Karl Ove Knausgård, Gerhard Henschel, Andreas Maier, Peter Kurzeck, Joachim Meyerhoff, die den Lesern eine fiktionale und fiktive jahrzehntelange Kontinuität anbieten, auch so interessant. Vgl. Kap. 3.1.

die Zukunftsfähigkeit sowohl dem Kollektiv als auch dem Subjekt entglitten sind.⁶⁰²

Zwischen der Frühen Neuzeit und der Spätmoderne hat es jedoch kurzzeitig anders ausgesehen. Hier entstanden institutionelle Vorraussetzungen und habituelle Aspekte des ästhetischen Kapitalismus, aus denen zahlreiche kreative Menschen noch heute ihre identitätstheoretische Mindestsicherung beziehen. Die Idee, immer mehr Menschen das Privileg freier Zeit vorübergehend einzuräumen und sie damit dem Risiko des Selbstentwurfs auszusetzen, wurde gegenläufig modelliert. In Gang gebracht wurde die dazu führende Dynamik, so Luhmann, durch den „Doppelanstoß aus Königsberg und Paris“:⁶⁰³ einerseits durch Kants Subjektphilosophie (und deren Aneignung durch Fichte und Schelling) im ideengeschichtlichen Hintergrund, andererseits durch die Französische Revolution als realgeschichtlichem Ereignis.⁶⁰⁴ Während Immanuel Kants Philosophie die Gesellschaft durch die subjektive Vernunft und Sittlichkeit stabilisiert sieht, suchte man in der Revolution die Freiheit des Einzelnen politisch, von außen, zu gewährleisten.⁶⁰⁵ Die ideen- und realgeschichtlich mögliche Freiheit blieb jedoch für den Einzelnen, der sie forderte und den sie forderte, eine Herausforderung und für die alten Eliten, deren Status sie gefährdete, eine Zumutung.⁶⁰⁶ Sie im Rekurs auf eine obsolete Semantik als Privileg, Muße, Müßiggang ambivalent zu repräsentieren, sie räumlich und zeitlich zu regulieren, ihr Praktiken zuzuordnen, waren Verfahren, die sowohl

602 Michel Foucault: *Die Regierung des Selbst und der anderen I und II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2009. Und es wirkt naiv, wenn die aufgrund der Automation und Verlagerung von Arbeitsplätzen ins günstigere Ausland erfolgende Erweiterung von freier Zeit und des Nichtstuns aktuell als sozialphilosophisches Gegenmittel der ‚Postwachstums-gesellschaft‘ formatiert wird. Vgl. hierzu Ritschel: *Freie Zeit*.

603 Luhmann: *Theoriesubstitution*, 169.

604 Das war das Problem der Philanthropinisten und von Campes *Allgemeiner Revision*: „Es war mit der Intention auf praktische Verbesserungen an professionell und politisch interessierte Fachleute adressiert worden, traf aber an den deutschen Universitäten auf eine Situation, die mit einer nie zuvor und nie wieder erreichten Geschlossenheit von der Philosophie Kants beherrscht wurde. Ab 1790 wird an allen deutschen Universitäten kantische Philosophie gelehrt.“ Ebd. 123.

605 Vgl. *Die Metaphysik der Sitten* (KWA 8, 315–335) sowie *Zum ewigen Frieden*, wo „selbst für ein Volk von Teufeln (sofern sie Verstand haben) [die Gründung eines Rechtsstaates] auflösbar“ (KWA 11, 144) wird.

606 Die Freiheit ist auf globalgeschichtlicher Ebene eine Zumutung, die, wie in der Haitianischen Revolution geschehen, zu neuen Grenzlegungen führte. Vgl. Susan Buck-Morss: *Hegel und Haiti. Für eine neue Universalgeschichte*. Übers. von Laurent Faasch-Ibrahim. Berlin: Suhrkamp 2011. Vgl. zum Problem der Freiheit bei Hegel auch Konrad Paul Liessmann: *Revolution und Grausamkeit. Zur Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen*. In: ders.: *Bildung als Provokation*, 155–165. Auf die Freiheitszumutung im Hinblick auf den Bildungsroman geht insbesondere Moretti: *The Way of the World*, 64–67 ein. Vgl. dazu Abschn. 2.5.3.

den aufstrebenden bürgerlichen als auch den destabilisierten alten Mächten entgegenkamen. Sie waren offen genug, einerseits Anschlüsse an das Vergangene zu generieren und traditionelle Privilegien zu perpetuieren, andererseits durch Universalisierung Verbindungen zu anderen Gruppen herzustellen und derart Privilegien zu modifizieren und zu kollektivieren. Sie ermöglichten es, Vorstellungen und Narrative zu generieren und Institutionen zu gründen, in denen die imaginär entfaltete Idee des autonomen Menschen als Antwort auf soziale Veränderungen fiktiv und experimentell realisiert und dann standardisiert wurde. Zudem konnten diese symbolischen und realen Veränderungen dem Bürgertum dabei helfen, sich mit der eigenen politischen Bedeutungslosigkeit auszusöhnen. Ähnliches lässt sich vermutlich über nicht wenige Kreative heutzutage sagen, die Kreativität als erfüllend betrachten.

Was sich auf der sprachlichen Ebene abzeichnet, gilt auch für die imaginations- und institutionengeschichtliche Dimension des Umgangs mit Freiheit: Sie tauchen in der Sattelzeit nicht eruptiv auf, sondern werden präfiguriert und gerahmt, evoziert und provoziert. Wie Nicolas Pethes zeigt, schufen sowohl die Pädagogik als auch die Literatur im 18. Jahrhundert Umgebungen, in denen die imaginierte Freiheit des Individuums in *Literarischen Menschenversuchen* sukzessive Realität gewann.⁶⁰⁷ Zwei Formen, die romangeschichtlich mit der Schaffung dieser Welten betraut wurden, sind die *Robinsonade* und der *Erziehungsroman*.⁶⁰⁸ Ein Wort Foucaults adaptierend, lässt sich sagen, dass beide Genres im Hinblick auf gewagte Autonomie wie ein Fisch im Wasser des 18. Jahrhunderts schwimmen. Es bedurfte in der Evolution literarischer Formen eines Genres, in dem die subjektive Ungewissheit als solche zugelassen und in der eigenen Formfindung reflektiert wurde. Die kulturelle Form, die diese Veränderungen und die mit ihnen einhergehenden Widersprüche – von Partikularität und Kollektivität, Bürgertum und Adel, Arbeit und Freizeit, Erziehung und Bildung, Kunst und Wirtschaft, Jugend und Reife, Providenz und Kontingenz, Imagination und Handlung usw. – fiktional darstellt, durch Figuren repräsentiert und als kommentiertes und narrativ reguliertes Geschehen potenziert und problematisiert, ist der Bildungsroman.⁶⁰⁹

607 Vgl. Pethes: *Zöglinge der Natur*; ders. u. a. (Hg.): *Menschenversuche. Eine Anthologie 1750–2000*. Berlin: Suhrkamp 2008; Birgit Giesecke u. a. (Hg.): *Kulturgeschichte des Menschenversuchs im 20. Jahrhundert*. Berlin: Suhrkamp 2009.

608 Vgl. Abschn. 2.1.2.

609 Moretti sieht in literarischen Formen Lösungen für historische Probleme, die sich durch sie erst erschließen lassen: „Diese Form der historischen Forschung, bei der man sich mit den erhalten gebliebenen Lösungen nicht mehr direkt greifbarer Probleme befaßt, hat ohne Frage etwas Gespenstisches an sich. Doch wenn wir die Vorstellung akzeptieren, daß literarische Formen gleichsam versteinerte Formen einer einst lebendigen und problembeladenen Gegenwart sind, und nach dem Vorbild des reverse engineering von ihnen

Der Bildungsroman spezifiziert sich im Zusammenspiel mit anderen Genres, mit Vorläufertexten und Vorstufen als imaginationsgeschichtliches Korrelat der semantischen Transformationen von exklusiver Muße zu inklusiver freier Zeit und von Bildung zu einem Konzept, das Selbstreferenz und Synthese annähert. Er ist Begleiter und Vorläufer von Institutionalisierungen freier Zeit, indem er freie Zeiten in einer Poetik entfaltet, die nicht nur Übergänge vom adeligen, künstlerischen und wissenschaftlichen Habitus zu durchschnittlichen Biographien imaginationsfähig macht, sondern auch Kreativitätsszenen und Kreativitäts-Szenen aufeinander bezieht und so den aktuellen Nutzen der freien Zeit mit seinen langfristigen Effekten verrechnen hilft. Er zeigt zum einen Formierungsprozesse, wie sie im Bildungsbegriff semantisch eingeführt werden, am Beispiel durchschnittlicher Individuen und kann zum anderen diese Engführung (also die Synchronisierungshoffnung, die in die Bildung gesetzt worden sind) durch eine formale Gestaltung problematisieren, die Zweifel an Synthesepotenzialen und Integrationsstrategien und damit der eigenen Intaktheit nährt.

Bekanntlich haben diese diffusen, teils gegenläufigen Tendenzen die frühen Bewunderer des Bildungsromans nicht davon abgehalten, ihm einen Synthese- und Harmonieeffekt merkmalsidentisch zuzuschreiben, ohne dass sie die damit verbundene Desintegrationsgefahr berücksichtigt hätten.⁶¹⁰ Mir scheint eher: Wenn diese Form etwas aufhebt, dann ist es den Widerspruch zwischen Desintegration und Integration.⁶¹¹ *Wilhelm Meister* ist ja nicht nur,

auf die zugrundeliegenden Probleme zurückschließen, dann kann eine formale Analyse unter Umständen, [...] Dimensionen der Vergangenheit aufschließen, die ansonsten verborgen blieben.“ Franco Moretti: *Der Bourgeois. Eine Schlüsselfigur der Moderne* [2013]. Berlin: Suhrkamp 2014, 30. Wie ich ausführen werde, greift die Behauptung, es handle sich um Lösungen, beim Bildungsroman zu kurz.

610 Der Bildungsroman und die bürgerliche Bildungsideologie, mit der er rezipiert wird und zu der auch die Definitionen des Bildungsromans bei Morgenstern und Dilthey gehören, unterscheiden sich insofern, als Bildungsromane bereits die Lösungen problematisieren, für die sie gehalten werden. Vgl. u. a. Fritz Martini: Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und seiner Theorie. In: *DVjs* 35 (1961), 44–63 u. Georg Stanitzek: Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur. Zur Frühgeschichte des deutschen ‚Bildungsromans‘. In: *DVjs* 62 (1988), 416–450.

611 Mit Adorno gesprochen: „Die ungelösten Antagonismen der Realität kehren wieder in den Kunstwerken als die immanenten Probleme ihrer Form“. Adorno: *Ästhetische Theorie*, 16 ist die Form der Kunst nicht Widerspiegelung der Wirklichkeit, sondern ihrer Antinomien. Den Aspekt hat Swales: *Utopie und Bildungsroman* früh erkannt und immer noch lesenswert entfaltet.

wie Novalis moniert, „die Wallfahrt nach dem Adelsdiplom“,⁶¹² während der sich Wilhelm aus dem Bürgertum desintegriert, sondern auch eine Verbürgerlichung des Adels, die Mußepraktiken und deren Effekte mit einer *doppelten Buchführung* (Wegmann) registriert.⁶¹³ Auch die Romantiker erzählen nicht allein, wie Muße zum Menschenrecht wird, sondern auch, wie sich Individuen durch kreative Tätigkeiten über ästhetische Objekte und den produktiven Umgang mit ihnen mit (vergangenen und künftigen) Kollektiven verbinden (Novalis) oder von ihnen abgrenzen (Hoffmann). Sie modellieren offene Formierungsprozesse, in denen beliebige Zustände und Handlungen (wie Müßiggang bei Schlegel und Schlafen bei Novalis) eine positive oder negative Zukunftsrelevanz haben. Alle Bildungsromane der Goethezeit beziehen sich auf die im Bildungskonzept semantisch kristallisierte Engführung *diverser* selbstreferenzieller Prozesse, wobei sie weitere Ebenen einflechten. Sie können im ästhetischen Gelingen den Abstand zur lebensweltlichen Situation markieren, was Engel als Hauptmerkmal des *Romans der Goethezeit* bezeichnet.⁶¹⁴ Sie können die ontologischen Grenzen sprengen (Novalis) oder die Entstehungsbedingungen des Textes im Text thematisieren (Brentano, Hoffmann).

Die vorliegende Studie widmet sich aber nicht nur dem Aufkommen des klassischen Bildungsromans, sondern auch seinem Ende. Sobald mit der individuellen Kontingenz die Erklärung und Konsolidierung sozialen Wandels aus Komplexitätsgründen nicht plausibel wirkt – sei es, weil nicht mehr Wandel, sondern Restauration politische Leitdoktrin ist, sei es, weil es zur Freisetzung jener Intellektuellen kommt, die zwar idealistische, klassische oder romantische Habitusmuster ausgebildet haben, jedoch kein Auskommen als Beamte, Hofmeister und Sekretäre finden –, verändert sich die Balance zugunsten von neuen Berufsfeldern wie dem Journalismus und zugunsten von Kollektivierung, Funktionalisierung, Einseitigkeit, Entsagung, Zerrissenheit,

612 Novalis: *Fragmente und Studien*, zit. nach Klaus F. Gille: *Goethes Wilhelm Meister. Zur Rezeptionsgeschichte der Lehr- und Wanderjahre*. Frankfurt/M.: Athenäum 1979, 60.

613 Mag Wilhelm auch keine außerordentliche Begabung haben, der Glaube an seine *theatralische Sendung* bringt ihn zu Frau, Beruf und Kind; Wegmann: *Doppelte Buchführung*. Stanitzek attestiert den *Lehrjahren* gleichsam eine „brillant inszenierte Ratlosigkeit“; Stanitzek: *Bildungsroman*, 441. Auf die alte, von Maier, Schlechta und Sorg angeregte Diskussion, ob der *Wilhelm Meister* überhaupt ein Bildungsroman sei, gehe ich in den Abschn. 1.5.3 u. 2.2.2 noch ein.

614 Engel: *Roman der Goethe-Zeit* rekonstruiert umsichtig die bewusstseinsgeschichtlichen Hintergründe und kontrastiert die Romane der Goethezeit mit den spätaufklärerischen Vorgängern.

Desillusionierung.⁶¹⁵ In der Dichtung des Vormärz wird der Transfer der Privilegien auf alle ernst genommen und gegen die Nutznießer der institutionalisierten freien Zeit gewendet (Heine, Büchner). Insbesondere das Junge Deutschland legt offen, dass die an der Muße orientierte Tätigkeit der Dichtung entweder ein Privileg ist, das von mäzenatischen Strukturen abhängt, oder aber selbst eine prekäre Tätigkeit sein kann.⁶¹⁶ Die Arbeit ist nicht mehr das negative Andere der freien Zeit („neg-otium“), sondern wird zunehmend als Voraussetzung gesehen, freie Zeit zu erlangen. Büchners Komödienfragment *Leonce und Lena* ist in diesem Zusammenhang ein sozioanalytisch und ästhetisch herausragender Text. Darin wird der Müßiggang einerseits topisch, semantisch sowie durch die Abwesenheit von Handlung und Arbeit ausgedehnt und andererseits zugleich durch die hungernden Pauper und die formale Komposition kontrastiert. Die Texte der Restaurationszeit zeigen, wie auch die spätrömantischen Bildungsromane, wie die individuelle Produktion von arbeitsteiliger und anonymer Produktion abgelöst wird, wie ein autonomes kulturelles Feld entsteht und die Tagespublizistik als Verzeitlichungs- und Synthesemedium den Romanen den Rang abläuft. Vollends im Realismus erscheint Muße als lästiger Zustand (Freytag), und das Risiko freier Zeit, „Wiedereintrittschance[n]“ zu verringern, wird in deprimierender Weise vorgeführt (Keller). Freie Zeiten benötigen in komplexen modernen sozialen Zusammenhängen zusätzliche Rahmungen, institutionelle, individuelle, private, erzählerische Maßnahmen, damit das Risiko der Freiheit auf sich genommen werden kann (Stifter). Die Romane des Realismus reagieren aber auch auf die institutionalisierte Distribution von Kulturtechniken, die nach den jungen, weißen, bürgerlichen Männern der Sattelzeit anderen Gruppen Bildungsfähigkeit zutraut. Diese Modifikation des Erzählbaren findet ihre philosophiegeschichtliche Parallele in dem Versuch, den Akteursstatus vom bürgerlichen Individuum zum proletarischen Kollektiv zu verschieben.⁶¹⁷ Es sind dies, da die Industriearbeit in Deutschland größere Geltung erlangt, da

615 Adalbert Stifter etwa, von der Revolution schockiert, spricht sich publizistisch gegen die Gründung einer Universität in Salzburg oder Linz aus, weil das zu erwartende „literarische Proletariat“ (HKGA 10.1, 44), die nicht in den Arbeitsmarkt zu integrierenden Absolventen, journalistisch tätig werden könnte.

616 In Frankreich, das ein politisch, ökonomisch und ästhetisch progressiveres Umfeld bot, lässt sich zeitgleich die Annäherung von publizistischen und ästhetischen Produktionsweisen am Beispiel des Feuilletonromans und seiner Schöpfer beobachten, die, wie Balzac, Dumas oder Sue, ihrerseits in den Ruch einer fabrikmäßigen Produktion gerieten. Vgl. hierzu etwa Wolfgang Pohrt: *Honoré de Balzac. Der Geheimagent der Unzufriedenheit* [1984]. Hg. von Klaus Bittermann. Berlin: Edition Tiamat 2018 (= Gesammelte Werke, Bd. 3).

617 Breyer: *Lehrjahre des Kapitals*.

in der Sozialstatistik als Regierungsstrategie das Individuum durch die Masse ersetzt wird, Merkmale, an denen mit dem Ende des klassischen Bildungsromans das zuvor beschriebene neue Freizeitkonzept Geltung erlangt. Ihren Dienst für die Selbstreferenzialisierung des Individuums haben freie Zeiten hier allerdings auf symbolischer, imaginärer und realer Ebene bereits geleistet. Und es sind die freien Zeiten und deren utopische Segnung, an der sich die marxistische Theoriebildung abarbeitet.

Die Bedeutung von Bildungskonzept und Bildungsroman um 1800 wurde nun an einigen Aspekten erläutert: an der semantischen Modifikation von Muße und Müßiggang zur Entparadoxierung der ambigen Herausforderungen der Moderne, der Reduktion von Ungewissheit durch die Imagination und Institutionalisierung freier Zeiten, der Selbstreferenzialisierung des Individuums, der Bildung genannten Engführung heterogener Verzeitlichungsformen über das Scharnier der Persönlichkeit. Im Anschluss möchte ich drei weitere Wege zum Bildungsroman präsentieren bzw. gehe ich diversen angesprochenen Hinweisen nach. Während ich im zweiten Unterabschnitt am Beispiel von Rousseaus *Émile*, Campes *Robinson der Jüngere* und Wezels *Robinson Crusoe* auf den Erziehungsroman und die Robinsonade, also Romangenres der Aufklärung eingehe und mich dem literarischen *Menschenversuch* (Pethes) widme, konzentriere ich mich im dritten Unterabschnitt auf die Romantheorie, wobei ich an klassischen Autoren der deutschsprachigen Romantheorie (Blanckenburg, Fr. Schlegel, Morgenstern, Hegel) die historische, zur Gattungsgeschichte parallel verlaufende Theoriebildung bis circa 1830 rekonstruiere. Im letzten Unterabschnitt gehe ich auf ausgewählte Studien der Bildungsromanforschung ein, die sich bei der Thesenstellung als hilfreich erwiesen haben. Im Rahmen dieser Untersuchung ist kein Raum für eine systematische Darstellung verwandter Gattungen, der Gattungstheorie des Romans und eine Bilanzierung der Bildungsromanforschung. Es ließen sich Ergänzungen bei allen drei Unterpunkten denken: So wäre der empfindsame Briefroman, der philosophische Roman im Stile Voltaires und Diderots, der autobiographisch gefärbte Roman, die gleichfalls auf den Bildungsroman Einfluss ausüben, ausführlicher zu reflektieren.⁶¹⁸ Die drei präsentierten Wege sind demnach riskante Abkürzungen mit gewagten Sprüngen. Einige der genannten Aspekte werde ich jedoch im Lauf der Einzelfallanalysen ansprechen und so zusätzlich philologische Sicherungshaken einschlagen.⁶¹⁹

618 Vgl. hierzu Schings: *Melancholie und Aufklärung*; Engel: *Roman der Goethe-Zeit*.

619 Indes die *Geschichte des Agathon* und Wezels Robinsonade Elemente des philosophischen Thesenromans aufweisen, ist der psychologische Roman Moritz' ein autobiographisch gefärbter Text. Alle drei Texte werde ich besprechen. Vgl. Abschn. 2.1.2, 2.2 u. 2.3.2.

2.1.2 Erziehungsroman und Robinsonade: Geregelte Freiheit

Francisco de Goyas wohl berühmteste Radierung, das *Capricho 43* (s. Abb. 3), wurde entweder von Goya selbst oder aus dem Umfeld des Malers folgendermaßen kommentiert: „La fantasía abandonada de la razón produce monstruos, y unida con ella es madre de las artes.“⁶²⁰ In Jean-Jacques Rousseaus epochemachenden Text *Émile ou De l'éducation* (1761/1762) heißt es: „[E]ffrayez-vous donc peu de cette oisiveté prétendue. [...] [L]’enfance est le sommeil de la raison.“⁶²¹ Der Zusammenhang zwischen dem Rousseau-Zitat und dem *Capricho* liegt auf der Hand: Sowohl der Genfer Philosoph und Schriftsteller als auch Goya sprechen in zweien ihrer emblematischen Werke von einem Zustand, den sie als Schlaf oder Traum („le sommeil“, „el sueño“) der Vernunft („la raison“, „la razón“) bezeichnen. Während Rousseau den Zustand als Kindheit („enfance“) bestimmt und zu schützen bestrebt ist, warnt Goya vor den Monstern, die der Schlaf der Vernunft forme. Die Aufschrift des *Capricho* hat für Spekulationen gesorgt: Zeigt sich einem Träumer das von der Vernunft und am Tag Verdrängte? Oder kritisiert die Inskription die Schattenseite des Traums von der Vernunft? Oder wird der Trübsinn moniert, der entsteht, wenn die Phantasie eigenmächtig waltet, indes die Vernunft ohnmächtig geworden ist? Der Kommentar, dessen Autorschaft umstritten ist, favorisiert die dritte Deutung: Es handle sich um die Einbildungskraft („fantasía“), die ohne die Vernunft zwar Monströses forme, mit ihr zusammen allerdings zur „Mutter der Künste“ avanciere. Mit dem Gedanken, Einbildungskraft und Vernunft, Phantasie und Ratio in künstlerischer Selbsttätigkeit zu harmonisieren, wäre Goya nicht allein gewesen. In der Anthropologie und Ästhetik des späten 18. Jahrhunderts finden sich die besprochenen Ansätze, die mit dem Spielkonzept Form- und Stofftrieb zu vereinen suchen (Schiller) oder das Genie als Medium von sinnlich-intuitiver Spontaneität und rationaler Planung (Diderot/Herder) konstruieren.⁶²²

620 [„Die Phantasie, die von der Vernunft verlassen wird, bringt Ungeheuer hervor, mit ihr vereint ist sie die Mutter der Künste.“ Meine Übers., PCP] Cipriano Muñoz y Manzano: Grabados. In: ders.: *Goya: su tiempo, su vida, sus obras*. Madrid: Hernández 1887, 327–359, hier 344. Die Autorschaft des Kommentars ist umstritten. Vgl. die Vorarbeiten zu diesem Kapitel Verf.: *Geregelte Muße* sowie Verf.: „Auch die Kinder werden ekel.“ Die Robinsonaden von Campe und Wezel und ihre Poetik freier Zeiten. In: Johannes Frimmel u. Christine Haug (Hg.): *300 Jahre Robinson Crusoe*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2022, 167–189.

621 JJR 4, 344. „So laßt Euch doch durch diesen sogenannten Müßiggang nicht so sehr erschrecken. [...] [D]enn die Kindheit ist der Schlaf der Vernunft.“ Rousseau: *Emile Oder über die Erziehung*, 240.

622 Vgl. Abschn. 1.1.3.

Neben der semantischen gibt es weitere Parallelen zwischen Radierung und Roman. Wie Goya denkt Rousseau zivilisationskritisch. Jedoch nimmt der *Émile* eine entwicklungspsychologische Neubewertung des *Anderen der Vernunft*⁶²³ vor, die eine Achsendrehung in der Betrachtung von Kindheit, Müßiggang und Schlaf bedeutet. Eine Basisannahme des insbesondere als pädagogische Schrift im deutschen Bildungsdiskurs wirkmächtigen Textes besteht bekanntlich darin, dass Kinder noch keine Urteilsfähigkeit besitzen. Für moralisches Rasonieren unverfänglich, sind sie einer regen Einbildungskraft ausgeliefert. Dem Kind kann man Faulheit daher gar nicht vorwerfen. Vielmehr gilt es zu fragen, ob die „oisivité prétendue“ („der sogenannte Müßiggang“) des Kindes nicht Schätzenswertes enthalte. Rousseaus Roman beantwortet die Frage eindeutig positiv. Er leitet einen fiktiven Zögling dazu an, freie Zeiten für spielerische Aktivitäten zu nutzen, mit denen dieser die Kehre zum ‚ganzen‘ (und das heißt in Rousseaus Philosophie: von Meinungen unverfälschten) Menschen nimmt. Das Kind vermag es, in den erzieherisch und erzählerisch geschaffenen Frei- oder Möglichkeitsräumen, in seiner Absentierung aus der zivilisatorischen Realität die Energien des *Anderen der Vernunft* durch individuelle Selbstreferenz zu kultivieren – eine weitere Parallele zum *Capricho* 43, denn auch Goya stellt eine den Menschen erfüllendere Aktivität in Aussicht: Mit dem beherzten Griff zum Pinsel beendete der Maler die melancholische Paralyse. Dem lähmenden Trübsinn – dies haben Klibansky, Panofsky und Saxl in ihrem Standardwerk *Saturn und Melancholie* gezeigt – wohnt die Chance zum eruptiven kreativen Aufbruch inne.⁶²⁴

Beide Artefakte der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fungieren demnach nicht allein als Darstellungen von Müßiggang und Melancholie. Indem sie freien Zeiten von Künstlern und Kindern zum einen typische Gefahren zusprechen – ohne Vernunft und Tätigkeit führen sie zu Müßiggang („oisivité“) und Trübsinn – und indem sie zum anderen die freie Zeit als Muße für etwas mit einem Potenzial versehen, das diese Gruppen zu nutzen vermögen, machen sie mehr. Sie repräsentieren Kinder und Künstler als Entitäten, deren Eigenaktivität widersprüchliche, mit der Moderne einhergehende Anforderungen aussöhnt. Kinder wie Künstler dienen als Denkfiguren, die zwischen Freiheit und Zwang, Müßiggang und Arbeit, Imagination und Tätigkeit, Spiel und Zweck in der beschriebenen Weise zweifacher (subjektiver und kollektiver) Verzeitlichung oszillieren. Sie – *von denen* man Neues erwarten darf, d. h., *über*

623 Hartmut Böhme u. Gernot Böhme: *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants* [1983]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985. Vgl. dort auch die Deutung des *Capricho* 43 (248 f.). Vgl. zu Diderot Behrens: *Imagination und Muße*.

624 Wie auch vice versa vgl. Klibansky, Panofsky u. Saxl: *Saturn und Melancholie*.



Abb. 6

Francisco de Goya: *Capricho 43*

die man nie alles wissen kann – erhalten (in) der Moderne eine buchstäblich utopische Bedeutung.⁶²⁵ Moderne Erziehungstheorien, die sich zum einen an John Locke und dessen sensualistischer Vorstellung des Kindes als einer Tabula rasa, zum anderen an Rousseau und dessen Mythos eines nicht korrumpierten Zustandes vor und neben der Zivilisation orientieren, gehen bekanntlich nicht nur vom Zweifel an der künftigen Brauchbarkeit jetzt vermittelbaren Wissens oder aktueller Ordnungsvorstellungen aus, sondern auch vom Nichtwissen in Bezug auf die Individualität des zu Erziehenden. Ihr Fokus liegt in Abgrenzung von den späteren Bestrebungen der Philanthropen darauf, einen Menschen in die Selbstformung zu überführen, der mit unvorhersehbaren Bedingungen umzugehen vermag.⁶²⁶ Die epistemologische Offenheit und Diskontinuität,

625 Vgl. auch Niklas Luhmann: Frühneuzeitliche Anthropologie: Theorietechnische Lösungen für ein Evolutionsproblem der Gesellschaft. In: ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der Moderne*, Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980, 162–234 u. Pethes: *Zöglinge der Natur*, 9–17.

626 Johannes F. Lehmann: Kontinuität und Diskontinuität. In: *IASL* 41,2 (2016), 251–270 erkennt eine „irritierende Herausforderung“ für „Bildung und Erziehung [Ende des 18. Jahrhunderts], insofern sie Kontinuität und Weitergabe sichern sollen“ (255), darin, dass sie von nun an zudem das Leben zukünftiger Generationen nicht bestimmen sollten.

die die moderne Pädagogik an ihrem Gegenstand, dem Kind, anthropologisch zu beweisen sucht, wertet Kindheit als Zeitraum auf, in dem strukturelle Widersprüche semantisch und narrativ aufgelöst scheinen.⁶²⁷

Es ist diese Auffassung von ihrem infantilen Gegenstand, die die Pädagogik zwangsläufig in Richtung von Gedankenexperimenten und Literatur drängt. Und tatsächlich nutzen Pädagogen im 18. Jahrhundert nicht nur poetische Verfahren, rhetorische und narrative Mittel, um sich das in freien Zeiten Mögliche oder Vorgefallene vor- und darzustellen. Sie bedienen sich überdies des Romans, um die Entwicklung exemplarischer Individuen über längere Zeiträume als *literarischen Menschenversuch* (Pethes) zu modellieren. Im Roman können pädagogische Hypothesen fiktional ausgeführt, erzieherische Einflüsse imaginär realisiert und deren biographische Langzeiteffekte vorgestellt und plausibilisiert werden, was Pethes als „Wechselbeziehung“⁶²⁸ von Erziehung und fiktionaler Literatur bezeichnet. Wie Pethes mit Luhmann begründet, kommen solche fiktiven Experimente einem Gesellschaftstyp entgegen, der „ohne Spitze und Zentrum“⁶²⁹ agiert und von der Orientierung an der perfekten Schöpfung auf selbstreferenzielle Optimierung umstellt. Am Beispiel zweier klassischer Erziehungsromane möchte ich Pethes' These illustrieren und ergänzen, indem ich Widersprüche herausarbeite, die in den literarischen Menschenversuchen zwischen epistemischen und oft moralischen Vorentscheidungen und literarischer Form entstehen. Zunächst an Rousseaus *Émile*, sodann an Campes 1779/1780 erschienenen *Robinson der Jüngere* soll gezeigt werden, wie zwei erfolgreiche erziehungstheoretische Ansätze – die negative Pädagogik Rousseaus und die philanthropische Pädagogik Campes – freie Zeiten als Muße für etwas zu regeln versuchen und dabei von der Polysemie des (literarischen) Textes und der Komplexität der Romanform unterminiert werden.⁶³⁰ Die Polysemie, an der Rousseau und Campe scheitern,

Lehmann führt im Verweis auf Johann Gottfried Herder und die Gründungsschriften der Berliner Universität aus, dass sich der Bildungsdiskurs um 1800 sukzessive von der Bewahrung einer historisch gewachsenen Gegenwart zum Offenhalten der Zukunft, von der Kontinuität zur Diskontinuität bewege.

627 Grundlegend Philippe Ariès: *Geschichte der Kindheit* [1975]. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. Übers. von Caroline Neubaur u. Karin Kersten. 19. Aufl. München: dtv 2019.

628 „Die hier vertretene These lautet daher, daß das Wissen über den Menschen im 18. Jahrhundert an seine Erziehung und seine Erziehung an seine experimentelle Beobachtung gekoppelt ist – und daß diese doppelte Wechselbeziehung vornehmlich in der fiktionalen Erzählliteratur der Zeit lesbar wird.“ Pethes: *Zöglinge der Natur*, 47.

629 Niklas Luhmann: *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München: Olzog 1981, 22.

630 Bei Rousseau und Campe kollidieren die Wirkpotenziale der literarischen Formen mit den pädagogischen Absichten – im Kontrast zu Wezels *Robinson Crusoe* (1779), der schon

ernst zu nehmen, würde bedeuten, der Literatur und ihren Interpreten Freiraum zu geben – eine Intention, die Johann Karl Wezels in seiner *Crusoe*-Bearbeitung verfolgt. Zwar entwickelt er ein alternatives Modell von Jugendliteratur. Gleichwohl stößt er im Hinblick auf die Differenzierung selbstreferenzieller Prozesse an Grenzen, die der Bildungsroman dann überschreitet.⁶³¹

Die Bedeutungsveränderung freier Zeiten, die im Übergang vom spätaufklärerischen Erziehungs- zum klassischen Bildungsroman flagrant wird, ist in der modernen Pädagogik von Beginn an, d. h. seit Locke und Rousseau, angelegt.⁶³² Die Pädagogik, die zur Freiheit erziehen will, supponiert die freie Zeit des Erziehers und Zöglings als Notwendigkeiten des Erziehungsgangs. Während Erzieher in der Gründung von Experimentalschulen, so geschehen in Dessau (1774), Schnepfenthal (1784) und Jenkau (1801), ebenso wie Itard, Fröbel und Montessori, erfolgreich mehr Zeit für die Beobachtung von Schülern und die Auswertung ihrer Beobachtungen reklamieren, stellen freie Phasen der Zöglinge, vor, zwischen oder nach den Erziehungsintervallen sowohl den methodischen Einsatzpunkt als eigentlich auch die Nagelprobe ihres Wirkens dar.⁶³³ Als Zeitraum möglicher Selbstreferenz haben freie Zeiten eine professionelle und institutionell-administrative Bedeutungsebene und eine imaginäre, epistemische und theoretische Dimension. Systemtheoretisch gesprochen, handelt es sich bei freien Zeiten um ein ‚re-entry‘: Stellt das psychische System bzw. das willkürlich agierende Individuum die Umwelt des Erziehungssystems dar, lässt sich in der Kommunikation von imaginierten oder realen Experimenten mit freier Zeit die Unterscheidung der Umweltgrenze,

in seiner Lektüre von Defoes *Robinson Crusoe* eine literaturkritische Wahrnehmungsweise präferiert. Ihn langweilt der Text – ähnlich wie Franco Moretti 220 Jahre später: Moretti unterstreicht die Langeweile, die die Urrobinsonade verbreite, der „sich im weiteren fast ausschließlich um die unermüdliche Arbeit seines Helden auf der Insel“ drehe; Moretti: *Bourgeois*, 53.

631 Wezel ist ein Pionier, insofern er nicht moralisiert. Vgl. hierzu Robert Musil: *Das Unanständige und Kranke in der Kunst* [1911]. In: ders.: *Gesammelte Werke*, Bd. 8. *Essays und Reden*. Hg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt 1978, 975–977 sowie Hans Robert Jauss: *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970.

632 Der Sprung von Locke zu Rousseau vollzieht sich auch in deren Umgang mit der freien Zeit. Bei Locke geht die Beobachtung der Eigenschaften, die sich nur im freien Spiel zeigen, der Methode voraus. Rousseau schafft (methodisch) Räume, in denen Spiel möglich wird. Vgl. Anm 2.

633 In der Philanthropie hat darin allerdings das berufliche Wirken einen Vorrang, dies zeigt etwa Herwig Blankertz: *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan 1963 sowie ders.: *Bildung und Brauchbarkeit*, 7–17.

Erziehung/Individuum, im System selbst abbilden. Unter freien Zeiten lassen sich in der Pädagogik folglich Repräsentationen jener Situationen verstehen, die eintreffen, wenn der Zögling nicht mehr unter dem direkten Einfluss des Erziehenden steht und seiner Willkür überlassen scheint, wenn er vom Objekt erzieherischer Maßnahmen zum Subjekt wird. Es handelt sich bei diesen konstruierten Handlungsspielräumen, wie gesehen, um pädagogische Kreativitätsszenen.

Jean-Jacques Rousseau lässt keinen Zweifel an der Wichtigkeit dieser Szenen aufkommen. Er bezeichnet die „liberté bien réglée“⁶³⁴, die gerelte Freiheit also, als das wichtigste Instrument seiner Methode. Rousseaus Methode lässt sich, was ihre im Sinne einer Imaginationsgeschichte natürlich primär interessierenden ästhetischen Komponenten angeht, mindestens dreifach differenzieren.

Erstens *Imagination*: Émile wird in eine rurale, idyllische und idealisierte Umgebung versetzt, weil es dort wenig Ablenkung gibt. Der Erzieher könne nämlich auf dem Dorf noch mehr ‚Meister der Objekte‘ sein, die er dem Kind vorführt: „Au village un gouverneur sera beaucoup plus maitre des objets qu’il voudra présenter à l’enfant“ (326)⁶³⁵. Die (fiktive) Reduktion der Reize sowie der Dinge ist deshalb wichtig, weil Rousseau annimmt, dass sich die Ordnung der Natur von den Gegenständen ableite. (122) Es sind demnach Sachen, Realien, im Laufe der Erziehung zunehmend konkrete Gegenstände, Dinge, durch deren Einsatz Freiheit natürlich verzeitlicht und zeitlich naturalisiert wird. Sie regen die Beobachtungsgabe an und eröffnen Spielräume, in denen Kinder achtsam werden und ideale Bedingungen zur ludischen Lebensgewöhnung vorfinden, denn dem Kind, das weder Arbeit noch Faulheit kennt, seien Spiele seine eigene Beschäftigung: „[S]es jeux sont ses occupations“ (423). Rousseau kreiert dabei nicht nur Mußeräume, in denen der Zwang zum lernenden Handeln in spielerische Eigenaktivität umschlägt, und er überträgt nicht nur traditionell klerikale, aristokratische oder auch wissenschaftliche Privilegien der Eigenzeit auf Kinder. Vielmehr wertet Rousseau zugleich die pejorative Seite freier Zeit um. Es gehe in der Erziehung darum, die kindliche Seele faul zu halten („tenez son [des Kindes] ame oisive“; 99), denn „la plus importante, la plus utile règle de toute l’éducation“ (98) heiße: „Ce n’est pas de gagner du tems,

634 JJR 4, 321.

635 Die Übersetzung von Sckommodau ist hier ungenau: „Auf dem Dorf ist der Erzieher viel mehr Herr der Umgebung, mit der er das Kind in Berührung bringen will.“ Rousseau: *Emile Oder über die Erziehung*, S. 217.

c'est d'en perdre“ (ebd.)⁶³⁶. Beides, die semantische Flexibilisierung und die Betonung des Zeitverlusts, sind richtungsweisend.⁶³⁷

Zweitens: *Narrativierung*: Der Passus, der die Bedeutung der Dinge, die Relevanz der Faulheit sowie die Notwendigkeit des Zeitverlusts beim Erziehen ausspricht, erstreckt sich in der ersten Fassung des *Émile*, dem *Manuscript Favre*, über circa 20 Seiten. In der Druckfassung dehnt er sich über 300 Seiten aus. Welche Modifikationen gibt es zwischen den Varianten? Im *Émile* erklärt Rousseau seine Schreibmotivation dahingehend, dass er anders als all die anderen Erziehung Reflektierenden nicht Hand ans Werk, sondern an die Feder legen wollte (264). Diese Aussage fehlt im *Favre*. Dort behauptet Rousseau, Unausgereiftes zu präsentieren (71). Beide Texte sind an Mütter, *Manuscript Favre* überdies tendenziell an den Bürger (ebd.), der *Émile* an einen anonymen Leser (u. a. 263, 265, 276) adressiert. Letzterer erhält auch die Information, dass das Buch in seinen Händen, anders als bisherige Erziehungstheorien, kein System sei, das unmöglich zu befolgende Beispiele enthalte. Vielmehr handle es sich um eine tatsächliche Erziehung, denn Rousseau habe sich entschieden, einen imaginären Schüler anzunehmen („de me donner un élève imaginaire“; 264) und dessen Gaben und Eigenschaft zu definieren. Mit der inhaltlichen Regelung der freien Zeit korreliert folglich eine erzählerische Regulierung der Informationsweitergabe: Einerseits geht eine mündliche in eine schriftliche Gesprächssituation über, andererseits werden eine Erzählerfigur und ein Protagonist (267) eingeführt. Diese Narrativierung ist, wie Pethes erörtert, keineswegs als Seiteneffekt einer plausiblen Ausführung der Erziehungsidee zu verstehen, sondern Beleg für die „Schnittmenge zwischen Literatur und [Proto-]Wissenschaft“.⁶³⁸

Drittens: *Theatralisierung*: Auf den nächsten Seiten erwähnt Rousseau eine Reihe von Objekten, die vom Kind fernzuhalten, andere, die ihm nicht vorzuhalten seien. Die Liste ist lang, ihre Zusammensetzung nicht kohärent.⁶³⁹

636 „Ob ich es wage, hier die größte und nützlichste Regel jeglicher Erziehung darzulegen? Sie heißt: Zeit verlieren und nicht gewinnen.“ Ebd. 212.

637 Vgl. Abschn. 1.1.2 u. 1.1.3.

638 Pethes: *Zöglinge der Natur*, 21.

639 Vorzuhalten seien: Rasseln, Spielzeug, Glocken, Korallen, Kristalle (292); das Federballspiel, das eher für Frauen geeignet sei, da diese Angst vor blauen Flecken hätten (401); Streichinstrumente (292), da sie die Finger übermäßig härteten und das Tastgefühl verringerten. Dagegen seien dem Knaben zunächst aus der Ferne Kröten, Schlangen, Krebse zu zeigen (283); den Händen des Kindes würden dann eine Mohnkapsel, Zweige, Süßholz, Grissini aus dem Piemont überlassen (293); auch dürfe das Kind Tennis und Billard spielen, Letzteres mit Hocker (401). Vgl. zur Theatralisierung auch Martin Jörg Schäfer: *Émile unter Schauspielern. Rousseaus Theater der Erziehung*. In: Maud Meyzaud (Hg.): *Arme Gemeinschaft: Die Moderne Rousseaus*. Berlin: b_books 2015, 130–154.

Die Objekte, mit denen Rousseaus Präzeptor seinen Zögling konditioniert, sollen positive Effekte haben. Sie sollen die Achtsamkeit erhöhen, zur Tätigkeit anregen, die Gefahren der Muße eindämmen, denn damit Kinder sich nicht langweilen („ne s'ennuye pas“; 461), müsse der Erzieher das Kind stets überwachen, ihm stets unbekannte Dinge vor Augen stellen, die sein Interesse entzündeten und seine Phantasie bänden. Es sind demnach keineswegs Gegenstände, die als Staffage dienen. Vielmehr handelt es sich um Requisiten, die über Handlungsmacht, über dramatisches Potenzial bzw. Agency verfügen. Das Verb, das Rousseau in diesem Zusammenhang benutzt, *épier* (461, 463), ist über altfranzösisch *espier*, vulgärlateinisch *spiare* mit dem deutschen Verb spähen verbunden. Der Text inszeniert Erziehung mithin als Schauspiel, in dem der Erzieher mehrere Funktionen besitzt. Als Autor schreibt er Regieanweisungen, als Regisseur ordnet er Requisiten zu, als Zuschauer späht er hinter der vierten Wand auf die Bühne und bisweilen mischt er als Schauspieler mit.

Die Techniken und Strategien zur Regulierung der Freiheit, die im Übergang vom *Favre* zum *Émile* erdacht werden, sind imaginativer, narrativer und theatralischer Art. Es sind Kreativitätsszenen, in denen *Émile* sich nicht nur durch Kulturtechniken selbst verzeitlicht bzw. verzeitlicht wird. Vielmehr erscheint das Resultat dieser Handlungen, das moderne Kind, als hochgradig fiktives Wesen, da Rousseau die Pädagogizität seines Erziehungsexperiments mit literarischen Techniken erhöht.

Ähnliches gilt auch für Campes Erfolgsroman *Robinson der Jüngere*. Campe, der als Hauslehrer der Humboldt-Brüder wirkte, Lehrer und Leiter des Philanthropinums in Dessau, Sprachkritiker und Verleger war, führt in seiner Robinsonade aus, wozu Rousseau rät, nämlich Defoes Roman zu Erziehungszwecken einzusetzen. Hierfür greift er in erheblichem Maße in das Original ein und korrigiert die pädagogische Autorität Rousseaus in einer Weise, die für die deutschen Philanthropen, aber auch die Kameral- und Policeywissenschaft bezeichnend ist.⁶⁴⁰ Die philologische Konstellation ist kompliziert. Campe

640 Die Philanthropen versuchen, die freie Zeit der Zöglinge dadurch zu steuern, dass sie kleinteilige Pläne vorlegen, welche Spiele in deren Freizeit und wie sie zu spielen seien. Die akribische Planung dessen, was in der eigenen Abwesenheit passiert, scheint in einer Handlungssohnmacht fundiert, die durch die mehrseitigen Erörterungen performativ kompensiert werden soll. Vgl. hierzu nur: Joachim Heinrich Campe: Von den freien Spielen. In: ders. (Hg.): *Revision des Allgemeinen Erziehungswesen*, Bd. 8. Wien u. Wolfenbüttel: Gräffer 1787, 355–376. Die Angst vor dem Müßiggang der Pädagogen teilen die Kameralwissenschaften; vgl. das Kapitel *Von Steuerung des Müßiggangs und des Bettelns* in: Johann Heinrich Gottlob von Justi: *Staatswirthschaft oder Systematische Abhandlung aller Oekonomischen und Cameral-Wissenschaften, die zur Regierung eines Landes erfordert werden*, 1. Theil. Leipzig: Bernhard Christoph Breitkopf 1755, 275–286.

schreibt im Vorbericht, dass sich sein Text gegen das „Empfindsamkeitsfieber“ richte: Er suchte einen „Gegenfüßler [so seine Übersetzung von ‚Antipode‘] der empfindsamen und empfindelnden Bücher unserer Zeit“ mit ihrer „fantastischen Schäferwelt“ – ein Buch, das nicht „zu unthätigen Beschauungen, zu müßigen Rührungen, sondern unmittelbar zur Selbstthätigkeit führt“. ⁶⁴¹ Da hätte ihm die Erinnerung geholfen:

Indem ich mir das herliche Ideal eines solchen Buches dachte und schüchtern nach dem Manne der's uns geben könnte, umherblikte; fiel mir ein, daß schon Rousseau (Friede sei mit seinem abgeschiedenen großen Geiste!) einmal ein ähnliches Buch gewünscht und – wie fing mein Puls an zu pochen! – schon zum Theil gefunden habe. Geschwind ergrif ich den zweiten Theil des Aemils, um die angenehme Nachricht davon noch einmahl zu lesen; und hier ist die Stelle, worin ich sie fand (8).

Es folgt ein langes Zitat aus dem *Émile*, in dem Rousseau begründet, weshalb Defoes Roman die erste, lange Zeit einzige Lektüre Émiles sei. Robinson bleibe auf der Insel „von allem Beistande seines Gleichen und von den Werkzeugen aller Künste entblößt“ (9). Die Aussage wird von Campe in einer Fußnote kritisch kommentiert: Rousseau „irret [...]“. Der alte Robinson hat Werkzeuge in Menge, die er von dem gestrandeten Schiffe rettete. Der gegenwärtige jüngere Robinson hingegen hat zu seiner Erhaltung nichts, als einen Kopf und seine Hände“ (ebd.). Campe versucht daher Robinsons Ausgangssituation zu radikalisieren, indem er ihm alle Werkzeuge entzieht. Durch die scheinbar vollständige Rückführung auf den Naturzustand, die eher in der Robinsonade als in der Idylle des Rousseau'schen Erziehungsromans möglich scheint, begrenzt er die Trübsinngefahr freier Zeit. ⁶⁴² Robinson, der sich vor seiner Strandung faul und müßiggängerisch verhält, hat schlicht keine Muße. Die existenzielle Not zwingt ihn zur Tätigkeit. ⁶⁴³

⁶⁴¹ Joachim Heinrich Campe: *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder* [1779/1780]. Hg. von Alwin Binder u. Heinrich Richartz. Stuttgart: Reclam 1981, alle Zitate 7. Die Literaturangaben im Fließtext stammen von nun an aus dieser Ausgabe.

⁶⁴² Dies ist freilich nicht bei allen Genreadaptionen so: Michel Tournier: *Vendredi ou les Limbes du Pacifique*. Paris: Gallimard 1967 wird die Trübsinngefahr der Robinsonade anhand der Regression des Protagonisten vorführen. Sein liebster Platz auf dem Eiland ist eine schlammige Kühle in einer Höhle. Am Ende des Romans verbleibt Robinson in Mutter Erde, während es Freitag in die Zivilisation zieht.

⁶⁴³ In der literarischen Vorlage ist die Notwendigkeit, arbeiten zu müssen, im Einzelnen schwer von der Mehrarbeit zu trennen, die Robinson leistet. Defoes Robinson – anders als sein reales Vorbild, Alexander Selkirk, der von „Niedergeschlagenheit, Langeweile und Melancholie“ heimgesucht worden sei, sofern er nicht „in eine nicht endende Feier [...]“

Dabei ist Campe selbst, wie es bereits Leonhard Fuest zeigt, ungenau.⁶⁴⁴ Seine Empfindung, die Aufregung, mit der er vorgibt, nach seinem *Aemil* zu suchen, ist einerseits fingiert: Hätte er wirklich im Buch des „großen Geiste[s]“ nachgeschlagen, wäre ihm aufgefallen, dass Rousseaus *Crusoe*-Lob und Invektive gegen die Literatur – „Je hais les livres“⁶⁴⁵ – nicht im zweiten, sondern im dritten Buch des *Émile* geschrieben steht. Andererseits legt Campes Text Robinson mehrere ‚nichteuropäische‘ Instrumente in den Schoß: etwa einen Stein in der Form eines Axtblatts, der sowohl eine Schneide als auch eine Öffnung für den Axtstiel besitzt (65). Zugleich betrifft der Entzug der freien Zeit wie der Instrumente nur die Robinson-Handlung der Binnenebene, denn in Campes Robinson-Version versammelt ein Vater seine Kinder und deren Freunde an dreißig Sommerabenden unter einem Apfelbaum nahe Hamburg und erzählt die Geschichte des Gestrandeten. Im Gegensatz zu Robinson haben die Kinder der Rahmenhandlung an und zwischen den Abenden freie Zeit.⁶⁴⁶ Diese wird jedoch nicht müßig mit Zuhören verbracht:

Vater. So ganz müßig werdet ihr doch wohl nicht da sizzen wollen? / Johannes. Ja, wenn wir nur was zu machen hätten! / Mutter. Hier sind Erbsen auszukrüllen! Hier türkische Bohnen abzustreifen; wer hat Lust? / Alle. Ich! ich! ich! ich!! (20)

Auf dem von Daniel Chodowiecki gefertigten Frontispiz finden sich zu Füßen von Campe und seiner Familie Körbe, die die Hülsenfrüchte enthalten. Und es gibt weitere Dinge, teils dort zu sehen, die einen potenziell müßiggängerischen Literaturgenuss unterbinden. Der Vater nimmt sein „große Charte“ (34) mit. Die erdkundliche Hilfe erweist sich als notwendig, da Robinsons Reiseroute recht konfus ist. Von Hamburg geht es nach London, von London soll es nach

sinnlicher Freuden“ abgeglitten sei – arbeitet zu viel: „Historiker haben berechnet, daß die Arbeitszeit im Lauf des 18. Jahrhunderts durch die Streichung von Feiertagen von 250 auf 300 Tage im Jahr anstieg; doch auf Robinsons Insel [...] liegt die Zahl zweifellos höher.“ Moretti: *Bourgeois*, 50. Dort findet sich auch das vorherige Zitat aus Richard Steels Journal *The Englishman* von 1713 über Selkirks Befindlichkeit. Moretti interpretiert die Mehrarbeit mit Max Webers Studie zur *Protestantischen Ethik* als dasjenige, was Robinsons ‚irrationalen Erwerbstrieb‘ rational temperiere: Robinson wirke wie „[e]in kapitalistischer Abenteurer, der sich zum arbeitsamen Herrn entwickelt“ (54). Jedoch gelinge Robinson die vollständige Rationalisierung seines raubtierhaften Gewinnstrebens eben nicht, worin Moretti einen „unauflösbaren strukturellen Widerspruch“ (H. i. O.; 57) sieht, durch dessen Darstellung *Robinson Crusoe* erst zum Klassiker geworden sei. Campes etwas seichte Version nimmt die irrationalen Momente heraus und macht aus der Vorlage ein reines Läuterungsgeschehen.

644 Fuest: *Poetik des Nicht(s)tuns*, 39–47.

645 JJW 4, 454.

646 Vgl. hierzu Fuest: *Poetik des Nicht(s)tuns*, 39–47; Pethes: *Zöglinge*, 251–257, besonders 251 f.

Guinea gehen. Hinter Calais wird das Schiff jedoch abgetrieben, es nimmt Schiffbrüchige auf, Franzosen, die man nach Terre-Neuve, also Neufundland, bringt. Auf dem Rückweg von Kanada trifft das Schiff auf weitere Schiffbrüchige, diesmal Engländer, die nach der „französischen Insel Martinike – (Seht hier, Kinder, dies ist sie, hier mitten in Amerika!) – schifften, um eine Ladung Kaffeebohnen zu holen“ (39). Dann fahren sie nach Madeira, wo die Kinder erfahren, was Madeirawein ist. Robinson aber beginnt „nach einigen Tagen [...], Langeweile zu haben“ (42). Er schifft sich auf einem Großsegler nach Brasilien ein, der an Teneriffa vorbeisegelt, wo Campes Erzähler die Kinder auf ein geologisch interessantes Objekt hinweist, den „hohen Spizberg“ (43), womit der Pico del Teide gemeint ist.



Abb. 7 Frontispiz von Daniel Chodowiecki zu *Robinson der Jüngere*

Die Veränderungen sind drastisch. Zunächst reichert Campe den Text mit (z. B. erdkundlichen) Informationen an. Sodann gestaltet er ihn turbulenter: Die Schiffe segeln andere Routen als in der literarischen Vorlage und zerbersten. Überdies zensiert er Defoes Roman. Defoes Crusoe ist nicht nur zwischenzeitlich selbst Sklave, sondern avanciert zum brasilianischen Plantagenbesitzer, der, als buchstäblich Not am Mann ist, zum Sklavenhändler wird.⁶⁴⁷ Schließlich erhält der Protagonist eine andere Vita und andere Eigenschaften: Aus dem in England geborenen Sohn eines Bremer Kaufmanns namens Kreuzer, der durchaus klug ist und auf seinen Reisen freiwillig Portugiesisch und Landbau lernt, wird ein in Hamburg geborener Müßiggänger. Die genannten Modifikationen folgen einem wirkungsästhetischen Kalkül: Robinsons Germanisierung erleichtert deutschsprachigen Zuhörenden die Identifikation mit dem Protagonisten. Campes Robinson verdient seiner anfänglichen Haltung wegen Mitleid: Er ist faul, ehrt seine Eltern nicht und strandet – der Erzähler führt Crusoes Unglück auf sein Fehlverhalten zurück – zwangsläufig. Der Schiffbruch fungiert als Metonymie der eigentlichen Katastrophe, nämlich des Lebens desjenigen, der anstelle der nützlichen Einordnung in Familie und Gesellschaft, Eigensinn und Müßiggang präferiert. Der Erzählung inhäriert die eindringliche Warnung an die Zuhörer, es dem Protagonisten nicht gleichzutun. Indes die Not den Protagonisten der Binnenhandlung zur läuternden Arbeit zwingt, stimuliert die Kopplung von didaktischem Anreiz und impliziter moralischer Unterweisung die Kinder der Rahmenhandlung dazu, freiwillig tätig zu werden. Sie haben gute Gründe, in ihren unbeobachteten Stunden den geläuterten Robinson zu imitieren, zu fasten und das, was sie in der Zeit zwischen den Abenden gebastelt haben, zu präsentieren. Der Erzähler erzwingt die Kreativität seiner Zuhörerinnen und Zuhörer und lenkt sie zum Aufbau eines Gewissens.⁶⁴⁸ Die fabrizierten Gegenstände fungieren als Beweis moralischer Integrität und sinnvoller Eigenaktivität. Sie sind Belege dafür, dass die freie Zeit gottgefällig genutzt wurde. In der Absenz der Erziehungsinstanz vollendet sich so das Erziehungsexperiment – und totalisiert einen

647 Auch der spätere Reichtum Robinsons beruht bei Defoe nicht etwa auf der insularen Betriebsamkeit des Schiffbrüchigen, sondern auf dem Geld, das seine Plantagen indessen abwerfen. Robinson ähnelt, obgleich unendlich geschickter in seinem industriösen Wesen, dem Eduard genannten jungen Baron der *Wahlverwandtschaften*, dessen Arbeit an den Pflöpfreibern fruchtlos ist. Während Eduard sich jedoch durch eine ökonomisch geschickte Verheiratung Prestige und Geld verschafft, zahlt sich bei Robinson weniger sein bigotter Glauben, sondern die im Hintergrund laufende Kolonialisierung aus.

648 Durchaus im Sinne von Foucault: *Überwachen und Strafen* wird die Lenkung von physischen Aktivitäten seelisch gesteuert, wobei Campes Roman zeigt, wie das Gewissen als Organ innerer Providenz von der religiösen Vorhersehung und dem Vater als familiärer Kontrollinstanz abgeleitet wird.

Utilitarismus, in dem materielle Bedürfnisse durch moralische Forderungen ergänzt und ersetzt werden.

Der erzählerische Transfer von Aspekten der Binnen- auf die Rahmenhandlung geht folglich über das Aufzeigen von Handlungsoptionen weit hinaus. Indem er die Konsequenzen moralischen Fehlverhaltens drastisch schildert und Katastrophen retrospektiv durch charakterliche Schwächen Robinsons begründet, unterstreicht der Vater die individuelle moralische Verantwortung und etabliert die Macht der Vorsehung. Er hegt die Kontingenz von Robinsons Widerfahrnissen providentiell ein. Am Ende des zweiten Erzähltages schildert er den Untergang des Schiffs, auf dem sich Robinson befindet: „Die ungeheure Welle erreichte das Boot; das Boot schlug um, und – alle versanken im wütenden Meere! – Hier hielt der Vater ein“ (45). Mit diesem Cliffhanger ganz ohne Cliff werden die Kinder in die Nacht verabschiedet und dem eigenen Nachdenken überlassen. Der Vater ‚proviziert‘ wie die Naturwissenschaften in Experimenten ‚Erfahrungen‘.⁶⁴⁹ Nur sind die Daten hier seelisch intensive Reaktionen, die sich im Raum freier Zeit entfalten. Erst drei Tage später nimmt der Vater die Erzählung mit der Information auf, nur Robinson habe überlebt. Die Kinder fragen, warum Gott nur Robinson erretten mochte. Der Vater liefert eine Parabel zur Erklärung. Ob sie sich nicht erinnerten, dass sie anderntags „eine Lustreise nach den Vierlanden“ (47) machen wollten? Der Vater habe jedoch alle gezwungen, nach Wandsbek zu gehen, einzig den ihm anvertrauten Nikolas ließ er zurück. Nikolas wird dort später auf seine Eltern treffen, die er lange nicht gesehen hatte. Und auch in Wandsbek warten die Eltern eines anderen Jungen bereits auf den Sohn. Die doppelte Zusammenführung verlorener Söhne mit ihren Eltern, die der Vater arrangiert, ist der nachgetragene Grund der frustrierend aufgenommenen Ortsveränderung:

Vater. [...] Meine Einrichtung wolte euch Allen damahls gar nicht zu Kopfe; denn ihr wustet meine Ursachen nicht. Aber warum sagte ich euch die nicht? / Johannes. Um uns eine unerwartete Freude zu machen [...]. / Vater. Ganz recht (47).

Der Vater ist mithin nicht nur der allwissende Erzähler der intradiegetischen Binnenhandlung und eine Figur der dialogisch dargestellten und extern fokalisierten Rahmenhandlung. Zum einen reklamiert er auf der extradiegetischen Ebene die göttliche Macht der Vorsehung für sich, die er in der Binnengeschichte erwiesen hat. Zum anderen fungieren seine Handlungsweisen als Vorbild für die Providenz. Da eine derart allmächtige, aber gütige Instanz wirkt und Kindern „unerwartete Freude[n]“ bereitet, dürfte auch Robinsons

649 Vgl. hierzu Gamper: *Einleitung*, 12–14.

Schicksal milde ausfallen. Von individualisierter Selbstreferenz und offenen Veränderungsprozessen ist man weit entfernt.

Campes disziplinierende Absichten sind eindeutig und philanthropischer Natur.⁶⁵⁰ Allein, die formale Gestaltung sowie die vom Erzähler-Vater und vom Autor verwendeten Informationen sind nicht immer konsistent.⁶⁵¹ Bei Campe, der Kreativität bahnen und selbst zielgeführt kreativ sein möchte, erstrecken sich einige Bastel- und Bauaktivitäten über vier Wochen, die bei Defoe plausiblerweise mehr als ein Jahr einnehmen. Ferner konstatiert der Vater oft Robinsons Faulheit und Unwissenheit – und muss ihm nachgerade Kenntnisse und Erinnerungen zugestehen (31, 117 f., 120, 121, 137). Campe entstehen ferner Schwierigkeiten, weil sein Erzähler eine raumzeitliche Kontinuität zwischen Binnen- und Rahmenhandlung generiert. Damit die Kinder sich leichter mit dem Protagonisten identifizieren können, werden sie über dessen Fiktivität getäuscht. Sie schreiben in ihrer freien Zeit Unterstützungsbriefe an Robinson und bitten den Vater, sie abzuschicken. Der antwortet, es sei nicht möglich, „weil Robinsons Sele schon lange im Himmel, und sein Leib schon lange verweset ist“ (111). Er verspricht jedoch, die Briefe herauszugeben, die sämtlich auf den „7ten Febr[uar]“ (109 f.) datiert sind, eine Datierung, die der sommerlichen Apfelbaumidylle widerspricht. Campe erkannte einige Probleme seiner Kreativitäts-Szene und behob sie: In der zweiten Ausgabe erlernt Robinson Dinge, das Pfropfen von Bäumen, die er in der ersten erinnert. In der zweiten Ausgabe lässt Campe das Datum der Briefe weg (363). Andere Probleme blieben ungelöst, von denen eines für die Pädagogik höchste Relevanz hat: So müßiggängerisch ein Mensch sein mag, er ist stets in vorstrukturierten Umgebungen, in denen z. B. Dinge ihre Handlungs-, Interaktions- und Erziehungsmacht ausüben.⁶⁵² Die vollkommene Rückführung auf den Naturzustand scheitert in Campes Roman, was etwa darin deutlich wird, dass er Robinson werkzeugartige Gegenstände wie das Axtblatt zufallen lässt. Die Frühpädagogik wird aus der Not eine Tugend machen und die Umwelt selbst generieren.⁶⁵³

650 „Angesichts von Campes Andeutungen und ihrer Ausführung durch Trapp scheint der Philanthropismus im Kontext derjenigen Strategie zu stehen, die an die Stelle der unproduktiven Repressionen eine neue Freiheit proklamiert, deren wichtigster Ertrag die Informationen sind, mit denen die Befreiten ihre Befreier versorgen.“ Pethes: *Zöglinge der Natur*, 239 f.

651 Zum Folgenden auch Fuest: *Poetik des Nicht(st)tuns*, 39–47.

652 Vgl. hierzu allgemein Latour: *Reassembling the Social* sowie Barad: *Agentieller Realismus*; vgl. spezieller zur Literatur die Aufsätze in Alexander Kling u. Martina Wernli (Hg.): *Das Verhältnis von res und verba. Zu den Narrativen der Dinge*. Freiburg: Rombach 2018 (= *litterae*, Bd. 231).

653 Wir sahen dies bei den Fröbel'schen Spielgaben und in Montessoris miniaturisierter Erwachsenenwelt. Vgl. Kap. 1.3. Die Frühpädagogik ersetzt die Imagination einer

Für die Anfänge der modernen Pädagogik, die den literarischen und den punktuellen institutionellen Menschenversuch koppelt, lässt sich somit festhalten, dass die Genres des Erziehungsromans und der pädagogisch modifizierten Robinsonade den narrativen Frei-Raum nicht zu schaffen vermögen, der jener Leere verheißungsvoller Zukunft entspricht, die man in der Moderne Kind nennt.⁶⁵⁴ Anschauungspädagogik und Philanthropie wollen ihre anthropologischen und moralischen Ansichten in Literatur verwirklichen, zugleich untergraben die literarischen Verfahren, die sie verwenden, die Plausibilität und die Autorität der beiden Autoren. Spürbar wird das daran, dass Campe im Schreiben von Kreativitätsszenen das eigene Schreiben aus dem Ruder läuft. Rousseaus epochemachender Erziehungsroman *Émile* benennt dagegen zumindest die Paradoxie moderner Erziehung: Dem Zwang zur Freiheit, den Kant in *Über Pädagogik* als Basisproblem moderner Pädagogik bestimmen wird,⁶⁵⁵ begegnet er mit einer geregelten Freiheit, in der Kindern zwar Müßiggang und Faulheit zugesprochen, letztlich aber resemantisiert werden, da es durch den Einsatz von Requisiten zu konditionierten Tätigkeiten kommt. Rousseau versucht, das, was einst Muße war, durch Kopplung an bestimmte Orte, Lebensphasen und Berufe in die Moderne zu transferieren. Offenkundig will Rousseau durch die Regulierung freier Zeiten ein ephemeres Soziales mit der individuellen Besonderheit vermitteln und derart den „kulturellen Fortschritt auf Dauer [...] stellen“.⁶⁵⁶ *Émile* soll auf künftige Situationen eingehen können, weil er seine natürlichen, d. h. zugleich persönlichen wie allgemein humanen Fertigkeiten ohne Eintrübung durch Meinungen entwickeln durfte. Jedoch entstehen die scheinbar authentischen Fähigkeiten *Émiles* während eines Experiments, bei dem der Erzieher imaginäre, narrative und theatrale Gestaltungstechniken gezielt einsetzt. Rousseaus Erziehungsroman geht mit einer expliziten Abwertung ästhetischer Verfahren und ihrer impliziten Aufwertung einher.

Campe's Roman wählt einen anderen Umgang mit dem Imaginären. Während Rousseau die Bedeutung der Phantasie darin sieht, passendes Medium für die Entfaltung glaubhafter menschlicher Entwicklung zu sein, setzt Campe, der an der Reform des Schul- und Erziehungswesens arbeitet, die Einbildungskraft zur moralischen Unterweisung und zur praktischen Heranführung an

ästhetisch-idealisierten Natur durch eine hochartifizielle reale Umwelt, die aber gleichermaßen Natürlichkeit für sich beansprucht.

654 Vgl. Ariès: *Geschichte der Kindheit* und Giuriato: *Grenzenlose Bestimmbarkeit*.

655 KWA 12.2, 691–761, hier 711.

656 Siegfried J. Schmidt zit. nach Pethes: *Zöglinge der Natur*, 17.

den Beruf ein.⁶⁵⁷ Wie andere Schulmänner Ende des 18. Jahrhunderts kritisiert er Rousseaus Schwärmerei und bekämpft die Lesesucht.⁶⁵⁸ Damit sich die Einbildungskraft nicht in unrealistische Welten flüchtet, lässt Campe den literarischen Möglichkeitssinn im lebensweltlich Konkreten ankern. Nicht nur die Orte der Rahmenerzählung finden sich geographisch referenzialisiert, auch die Orte der Robinson-Handlung, ja Robinson selbst erhält die Illusion des Faktischen. Campe setzt Robinsons Verhalten in existenzieller Not überdies ein, um in der Rahmenhandlung Steuerungsimpulse für die freie Zeit der Zuhörenden zu setzen. Die Regulierung der freien Zeit vollzieht sich dabei sowohl durch die Repräsentation von Wissen und Objekten und die Darstellung von nachahmenswerten Handlungen als auch durch die narrative Modellierung negativer Konsequenzen des Müßiggangs. Paradoxerweise ist die Einbildungskraft des Erzählers dabei von größtem Belang, da die von Robinson gebrauchten Dinge wie aus dem Himmel fallen. Ferner zäsurisiert der Erzähler das Narrativ und spielt mit der Furcht der Hörerschaft. Jedoch misslingt Campe die Steuerung der erzählten Zeit in der Rahmenhandlung, die Kreativitätsszenen gehen in Kreativitäts-Szenen über: Zum einen präzisiert er die zwischen den Abenden vergehenden Intervalle nicht immer und evoziert einen scheinbar ewigen Sommer. Zum anderen sind die Daten auf den Briefen irreführend. Die Behauptung raumzeitlicher Kontinuität zwischen erzählter und erzählender Welt führt weniger dazu, dass die Welt Robinsons an Fiktivität einbüßt und der tugendhafte Charakter nachahmungsfähiger wird, sondern vielmehr dazu, dass die Welt der Rahmenhandlung irrealer wirkt.⁶⁵⁹

Die Widersprüche, die in den pädagogischen Indienstnahmen der Romanform durch Rousseau und Campe deutlich werden, lassen sich im Vergleich mit Wezels Bearbeitung des Crusoe-Stoffs noch stärker akzentuieren. Die Kritik, die Wezel an seinem zwischenzeitlichen Kollegen am Philanthropin nach

657 Er folgt dabei der von ihm, Johann Stuve und Resewitz in Campe: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*, Bd. 12, 53 formulierten Kritik an Rousseau, in der der Beruf als Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft geltend gemacht und deshalb als Erziehungsziel aufgewertet wird; vgl. auch Voßkamp: *Perfectibilité und Bildung*.

658 Also jenen ‚Frauenzimmer‘ und die Jugend gefährdenden Konsum von Romanen, der sich durch den erhöhten Alphabetisierungsgrad, den technisch revolutionierten Druck und nicht zuletzt die Vermehrung der freien Zeit in den Augen der Aufklärer einstellt.

659 Vgl. hierzu ausführlicher Verf.: *Die Robinsonaden von Campe und Wezel und ihre Poetik freier Zeiten*, dort finden sich weitere Literaturangaben. Man kann Campes Roman daher entweder als Erziehungsfibel oder reine Fiktion lesen – und das wurde auch früh gemacht, so erinnert sich der Freiherr von Eichendorff im Jahr 1805 sehnsüchtig an die Kindheit: „Robinson, Campe u. alle die seligen Stunden der Kindheit, die wir so oft von Hamburg verträumt hatten, gaukelten jetzt vor unserer Seele“ (HKEA 11, 184).

der Lektüre von *Robinson der Jüngere* äußert,⁶⁶⁰ dreht sich ja nicht nur um die Frage, wer zuerst eine Crusoe-Adaption angefangen hat, sondern darum, wer die angemessene deutsche Version des Robinsons geschrieben und dabei ein adäquateres Konzept von Kinder- und Jugendliteratur verfolgt hat. Die Unterschiede frappieren: Während Campes Erzählinstanz vorgibt, die teils romanesischen Geschehnisse Robinsons seien real, um daran das Wirken der göttlichen Vorsehung zu plausibilisieren, gestaltet Wezel eine realistische Welt, in der die auf Robinsonia entstandene Gesellschaft im zweiten Buch im ‚bello omnium contra omnes‘ untergeht. Zwar ist das Ende in der Perspektive des anthropologischen Pessimismus Wezels begründet, am fiktionalen Charakter seiner Zivilisationsparabel lässt er aber keine Zweifel entstehen. Während Campe das Erzählen eher einem didaktischen Kalkül unterwirft, erkennt der materialistisch geschulte Wezel den Eigenwert des „poetischen Effekt[s]“⁶⁶¹ an. Allerdings setzt Wezel literarische Mittel zur Klugheitssteigerung ein. Diese Intention verdeutlichen die sarkastischen Erzählerkommentare, die die skeptische Sicht auf die dargestellte Welt auch als Umgangsform mit der romanesischen Darstellungsweise und damit der Literatur nahelegen.⁶⁶² Man hat es einerseits mit zeitgleich entstandenen Robinsonaden zu tun, die von Personen vergleichbaren Alters und analoger Profession stammen. Sie sprechen ähnliche Lesergruppen an und äußern beide Vorbehalte gegenüber dem englischen Original.⁶⁶³ Andererseits sind die philosophischen und poetologischen

660 Vgl. hierzu ausführlich Hans-Heino Ewers: J. H. Campe (1746–1818): *Robinson der Jüngere*, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, 2 Teile. Hamburg 1779/1780. In: ders. u. Theodor Brüggemann (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur*. Von 1750 bis 1800. Stuttgart: Metzler 1982, Sp. 215–234.

661 „Der Zweck, worauf der Dichter arbeitet, ist der beste poetische Effekt, und er gebraucht dazu die Mittel, die ihn nach seiner Einsicht hervorbringen.“ Johann Karl Wezel: *Robinson Crusoe* [1779/1780]. Hg. von Wolfgang Hörner u. Jutta Heinz. In: ders.: *Gesamtausgabe in acht Bänden*. Hg. von Klaus Manger, Bd. 2.2. Heidelberg: Mattes 2016, 14 f. Jedoch: „In größeren Werken, wie in Romanen, kann man schon etwas begehrllicher vom Dichter fordern, nicht daß er den poetischen Effekt dem moralischen Endzwecke aufopfern, sondern daß er sie beide vereinigen soll, wo er kann.“ Ebd. Die Zitate im Fließtext stammen von nun an aus dieser Ausgabe.

662 So werden die abenteuerlichen Ereignisse, die Campe auf die Vorsehung zurückführt, bei Wezel als romaneske Konvention ironisiert: „Wer wird hier nicht sogleich einen Seeräuber kommen sehen, der ihn [Robinson] in türkische Gefangenschaft bringt? – Getroffen!“ Wezel: *Robinson Crusoe*, 20. „Nichts ist in einer Reisebeschreibung weniger unerwartet, als ein Sturm: man wird sich daher nicht im mindesten wundern, wenn der arme Robinson nicht lange nach seiner Ausfahrt einem der schrecklichsten begegnet, mit welchem jemals ein Schiff gekämpft hat“; ebd. 30 f.

663 Campe konstatiert, Defoes Text enthalte „so viel weitschweifiges, überflüssiges Gewäsche“, eine bis „zum Ekkel gezerte, schwerfällige Schreibart“, und moniert die „veraltete, oft

Differenzen der Bearbeitungen beachtlich. Auch die Rezeptionsschicksale der erziehungswissenschaftlichen Robinsonaden divergieren. Während Campes Roman schnell zahlreiche Neuauflagen, Überarbeitungen und Fortsetzungen erlebte, fiel das Œuvre Wezels zunächst der Vergessenheit anheim.⁶⁶⁴ Später erkannte man dann in Wezel einen Vorläufer moderner Ästhetik und Jugendliteratur.⁶⁶⁵ Campes Roman wurde dagegen seit dem Realismus als moralinsauer und literatur-feindlich abqualifiziert.⁶⁶⁶

Zumindest die Kritik am allzu eigenmächtigen Spiel der Einbildungskraft verbindet Campe mit seinem Kontrahenten. Wezels Inselstaat Robinsonia versinkt, wie angedeutet, im Krieg aller gegen alle. Das bedeutet aber nicht, dass der Untergang folgenlos wäre. Robinsonia hinterlässt „Spuren der Bevölkerung, Steine mit Aufschriften“ usw. usf.:

Wie viele Thätigkeit wird dieser verödete Kothhaufen noch einmal nach Jahrtausenden unter dem Menschengeschlecht verbreiten! Die Alterthumsforscher in Nordamerika werden sich zanken, ob die Robinsonianer hohe oder niedrige Absätze an den Schuhen trugen: sie werden sehr scharfsinnig die verschiedenen Epoken dieser Höhe festsetzen: sie werden englische und spanische Inschriften auf verfaulten Brodschrankthüren nach selbsterfundnen Alfabeten entziffern und alles darinne finden, was sie wollen. Die Eskimaux werden alle diese kostbaren Reste sauber in Kupfer stechen lassen und einen Kommentar dazu schreiben; in Novazembla sticht man sie, übersetzt den Kommentar mit Anmerkungen und Verbesserungen und schimpft in jeder Zeile auf die verdammten Eskimaux, die alle Namen verhunzen und keine Jahrzahl, kein Datum, kein Kapitel in ihren Citaten richtig angeben. Die grönländischen Nachdrucker lassen ein Exemplar kommen, drucken den Text auf Löschpapier nach, bringen so vielen Unsinn hinein, als sich in ihren Köpfen auftreiben läßt, und machen in Island einen starken Absatz damit. Die Recensenten, die bey der Novazemblischen Übersetzung nicht gebraucht worden sind, fangen an launisch zu werden, und beweisen mit

fehlerhafte Sprache unserer alten deutschen Uebersetzung“; Campe: *Robinson der Jüngere*, 11. Wezel sieht dagegen eine zweckmäßige „Zusammendrängung der Geschichte [Defoes]“ (Wezel: *Robinson Krusoe*, 13) als geboten an, wobei er zeigen möchte, „wie stufenweise Begierden, Leidenschaften und Fantasien durch die äußerliche Situation erzeugt worden sind“; ebd.

664 Hermann Ullrich: *Robinson und Robinsonaden. Bibliographie, Geschichte, Kritik*. Weimar: Emil Felber 1898, 67–84 listet bis 1898 117 Ausgaben von *Robinson der Jüngere* und Übersetzungen in 12 Sprachen bis 1894 auf. Im selben Zeitraum entdeckt er nur eine Übersetzung von Wezels Robinsonade.

665 Die Langeweile, die die Abenteuerlust weckt – jenes Gefühl, das Moretti: *Bourgeois*, 57 als den irrationalen Kern des bürgerlichen Arbeits- und Erwerbstriebs definiert –, bringt auch Wezels Robinson dazu, zu seiner Insel zurückzukehren.

666 Vgl. zu den Einlassungen von Hermann Hettner, Heinrich Wolgast und der ideologiekritischen Forschung der 1960er/1970er Jahre im Hinblick auf Campe: Ewers u. Brüggemann: *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur*, Sp. 231–233, zu Wezel ebd. Sp. 255.

Schimpfwörtern, daß kein einziger Strumpf dem Originale gemäß abgezeichnet ist, das sie nie gesehen haben: man läßt sie schwatzen, wird des Bilderbuchs überdrüssig und macht draus ein Elementarwerk für Kinder. Auch die Kinder werden ekel: Niemand kauft das Werk mehr, die Buchhändler verschicken große Schiffsladungen von dem Makulatur nach Kamtschka zu Patronen, weil dort ein blutiger Krieg entstanden ist, worinne man sich mit den *Robinsona illustrata* die Köpfe zerschießen will. – Einen anderen Theil des Werks erhandeln die Papiermacher in Sibirien, weil die schöne Litteratur unter den Smojeden, Tschuwachen und Buräten so gewaltig eingerissen ist, daß man nicht sich so viel Papier machen kann als die Tschuwachischen Reimer Verse drucken lassen. – Die dritte Hälfte wird in Küchen, Kellern, Kramläden und an andern Orten zu beliebigen Consumtion verbraucht; und endlich ist der Name Robinsonia aus allen menschlichen Köpfen und Büchern so gänzlich vertilgt, daß man so wenig von der Insel weis, als wie vom Südpole (beide Zitate 222 f.).

Wezel berichtet vom Weiterleben geringer schriftlicher Hinweise – „englische und spanische Inschriften auf verfaulten Brodschrankthüren“ – durch Übersetzung, Kommentierung und Vervielfältigung, in der die ursprüngliche Bedeutung irrelevant wird. Man kann darin einen satirischen Abgesang auf die unbelehrbare Menschheit sehen oder das Menetekel in eine utopische Verheißung poststrukturalistischer Ästhetik transformieren. Zunächst bilden die in Spuren sedimentierten vergangenen Menschen und Kulturen jene Menschheitsgeschichte, aus der sich künftige Menschen zwar abzuleiten gezwungen sehen, aber auch die Freiheit haben, alles Mögliche zu erkennen.⁶⁶⁷ Bei der „viele[n] Thätigkeit“, die die Reste „verbreiten“, handelt es sich sodann um eine Produktivität sondergleichen: ein Disseminieren, in dem Zeichen „nach selbsterfundnen Alfabeten“ auf diversen Materialien und in neuen Medien, Bilderbüchern und Elementarwerken neue Bedeutung erlangen und die Zeichenträger recycelt werden. Das Papier hat als Trägermaterial neuer Poesie

667 So ließe sich die Stelle in Richtung Foucault lesen: „Dann aber ist der Mensch nicht selber historisch: die Zeit kommt ihm von woanders her als von ihm selbst, und er bildet sich als Subjekt der Geschichte durch die Überlagerung der Geschichte der Lebewesen, der Geschichte der Dinge und der Geschichte der Wörter. Er ist ihren reinen Ereignissen unterworfen, aber sogleich kehrt sich dieses Verhältnis reiner Passivität um: was in der Sprache spricht; was in der Ökonomie arbeitet und konsumiert; was im menschlichen Leben lebt, ist nämlich der Mensch selbst. Deshalb hat er ebenfalls Recht auf ein positives Werden wie das der Wesen und das der Dinge [...]: Gestattet ihm nicht eine dem Menschen eigene und tief in sein Sein eingeschriebene Historizität, sich wie jedes Lebewesen anzupassen und sich zu entwickeln (aber mittels Werkzeugen, Techniken, Organisationen, die keinem anderen Lebewesen eigen sind); [...] schließlich in jedem der gesprochenen Wörter auf die Sprache einen konstanten inneren Druck auszuüben, der sie unmerklich in jedem Augenblick der Zeit in sich selbst gleiten läßt?“ Foucault: *Ordnung der Dinge*, 442 f.

oder Patronenfüllsel teils ‚durchschlagenden‘ Erfolg. Die hier beschriebenen Arbeiten stellen schließlich ein kreatives Spiel mit Kontingenz dar, das durch Zerstörung neue Werte schafft und neue Bedürfnisse. Es erlaubt Anschlusskommunikationen und fördert ganze Berufszweige.

Derartige Schlüsse waren gleichwohl nicht intendiert. Das Romanende bezieht sich zum einen auf eine Auffassung von Literatur, die auf die Referenzialisierbarkeit der Sprache pocht und Literatur instrumentalisiert. Dagegen hegt Wezel sprachphilosophische Einwände.⁶⁶⁸ Zum anderen karikiert Wezel den heterogenen deutschsprachigen Buchmarkt mit seinem das schriftstellerische Auskommen gefährdenden Nachdruckwesen; ein literarisches Feld, das sich noch als Gelehrtenrepublik mit ihrer zu Pedanterie ausartender Akribie und bereits als präkapitalistisches, arbeitsteiliges Geflecht verstand, auf dem man Subskriptionsprojekte versuchte und auf dem für Kinder Sach- und Elementarwerke zirkulierten.⁶⁶⁹ Zudem machen Wezels anthropologische Überzeugungen und seine formalästhetische Auffassung vom Roman das Romanende plausibel. Wezel will eine massenkompatible und jugendfreundliche Robinsonade gestalten. Kinder stellen dabei eine neue Zielgruppe dar, die Wezel – „Auch die Kinder werden ekel“ – an der anthropologischen Elle der Erwachsenen misst. Obgleich das Bedürfnis nach Abwechslung altersübergreifend ist, differenziert Wezel graduell zwischen jungen und älteren Lesern, denn eine Abbildung der natürlichen Leidenschaften, in der durch niedere Passionen subtil sublimere Affekte durchschimmerten – das Vergnügen an Rache, die Freude am Verliebtsein sind Wezels Beispiele –, könne zwar glaubhaft sein und „Männer von gesundem Verstande und gesundem Herze“ unterhalten. Jedoch schädige es Kinder, wenn eine Präferenz für „Liebe, Melancholie, Empfindsamkeit“ nicht durch ein „andres [ausgeglichen würde], das diese Dinge auf der Rückseite zeigt, wie sie das Leben verbittern, Verwirrung

668 Die Selbstreferenzialität der Sprache ist bei Wezel eher ein semiotisches Problem: „Unable to present objects in the real world, language's role as a tool for reason becomes extraordinarily problematical. From Wezel's position it is but a short step to the Early Romantic epistemological critique, which implicates language in its polemic against instrumental reason.“ Brent O. Peterson: Wezel and the Genre of Robinson Crusoe. In: *Lessing Yearbook XX* (1988), 183–204, hier 198. Vgl. hierzu auch Jutta Heinz: Erzählen statt Klassifizieren – Wezels Theorie der Empfindungen in seinem ‚Versuch über die Kenntniß des Menschen im Kontext zeitgenössischer Affektenlehren‘. In: Alexander Košenina u. Christoph Weiß (Hg.): *Johann Karl Wezel (1747–1819)*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1997, 237–257.

669 Diese und weitere Bezüge finden sich im glänzenden Kommentarteil von Wolfgang Hörner und Jutta Heinz: Wezel: *Robinson Crusoe*, 310–314. Vgl. das grundlegende Werk zum Buchmarkt: Bosse: *Autorschaft ist Werkherrschaft*; auf den Sachverhalt geht das Wieland-Kapitel (vgl. Kap. 2.2) genauer ein.

und Unordnung in dem menschlichen Leben verbreiten; die Glückseligkeit untergraben“ (alle Zitate 15 f.). Wezel gesteht seiner Zielgruppe demnach eine geringe Affektverfeinerung zu – und reagiert mit seiner Formenwahl darauf. Als umfangreicheres Kunstwerk erlaubt ihm der Roman, die Kehrseite einseitiger Affekte auszugestalten.

Wezels Roman enthält nicht nur einen erzählerischen Ablauf, der diverse Gesellschaftsmodelle diachron kontrastiert. Vielmehr lässt er unterschiedliche Perspektiven auch gleichzeitig zu. Er benutzt hierfür ein Verfahren der aufklärerischen Erzählkunst, das Brent O. Petersen mit einem Terminus Michail Bachtins als „Heteroglossie“⁶⁷⁰ bezeichnet. So nehmen der Inselkönig Robinson und sein Hofstaat, Papageien und Katzen, zwar einige höfische Verhaltensformen an.⁶⁷¹ Der höfische Habitus, der soziale Distinktion erzeugen soll, wird aber zugleich durch das Verhalten der Akteure konterkariert. Auch durch die Gegenüberstellung diverser Denk- und Handlungsweisen und unterschiedlicher politischer und religiöser Systemen erzeugt Wezel Kontraste. Sein Multiperspektivismus ist Ausdruck sowohl des aufklärerischen Liberalismus als auch von Wezels spezifischer Anthropologie.⁶⁷² Weder vertritt Wezel, was im fünf Jahre später erschienenen *Versuch über die Kenntniss des Menschen* deutlich wird, eine vermögenspsychologische Theorie der Abstufung von niederen, sinnlichen zu höheren Vermögen, noch nimmt er eine moraltheologische Beurteilung der Affekte vor.⁶⁷³ Der Mensch ist sprunghaft, teils verständig, teils von Trieben gesteuert. Emotionen sind nicht gut oder schlecht, weshalb sein Roman „Affekte und Leidenschaften in der Ordnung darstellt, wie sie die Natur in ihnen [Kinder und Jünglinge] aufweckt, und ihnen das Gute und Schlimme ihrer Wirkungen anschaulich zeigt“. Ihm schwebt ein Text vor, der die ambige affektive Konstitution des Menschen kausal entfaltet und dabei religiöse und

670 Heteroglossie, also die Kontaminierung zweier oder mehrerer Redeweisen in einem Ausdruck, sei „itself a metaphor for a large number of complementary and antagonistic position“. Peterson: *Wezel and the Genre of Robinson Crusoe*, 191 f. Der „wealth of different voices“ (ebd. 184) ist kein Wezel'sches Alleinstellungsmerkmal, auch Diderot, Swift, Voltaire und Wieland nutzen Polyphonie.

671 Vgl. hierzu ausführlich Peterson: *Wezel and the Genre of Robinson Crusoe*, 191 f., 194.

672 Vgl. zum *Tobias Knaut* Detlef Kremer: Spätaufklärung als Groteske. Johann Karl Wezels ‚Lebensgeschichte Tobias Knauts, des Stammlers, sonst der Weise genannt‘. In: Košenina u. Weiß: *Johann Karl Wezel (1747–1819)*, 9–27, hier 10 f.

673 „Seine [Wezels] Zurückhaltung gegenüber metaphysischen Erklärungsmustern und moral-philosophischen Wertesystemen und seine starke Einbeziehung von medizinischen Fakten wie auch anekdotischen Fallgeschichten erschweren es aber, den *Versuch* als fach-philosophischen Text zu lesen – zumal er sich weder in eine empiristische, noch in eine materialistische oder sensualistische Tradition bruchlos einfügen lässt, sondern eklektizistisch Elemente aus allen philosophischen Schulen des Jahrhunderts verschmilzt.“ Heinz: *Erzählen statt Klassifizieren*, 254.

philosophische Betrachtungsweisen und Gesellschaftsformen berücksichtigt. Der Roman soll Leidenschaften schildern und „die Reflexion erwecken und den Kopf mit Faktis versorgen“ (alle Zitate 14).

Es erscheint Wezel anthropologisch und ästhetisch legitim, mittels abwechslungsreicher Darstellung die moralische Klugheit junger Leser zu mehren. Jedoch wird mit der Absicht, das rezipientenseitige Wissen über den menschlichen Wankelmut unterhaltsam zu erweitern, ein Erzählproblem virulent. Es resultiert aus den Friktionen zwischen didaktischen und anthropologischen Motiven sowie ästhetischen Möglichkeiten und äußert sich in der Kollision zweier Emplotments.⁶⁷⁴ Wenngleich es *eine* „Ordnung“ der Leidenschaften, *eine* sensuelle Verfeinerung, *eine* grobe Entwicklung der Menschheit gibt, bleiben Fortschritte in Wezels Perspektive immer gefährdet. Progressivität und Perfektibilität sind mit seinem ateleologischen Pessimismus unvereinbar.⁶⁷⁵ Dies zeigt sich weniger im ersten Teil, also in Robinsons Geschichte. Der Protagonist durchläuft basale Entwicklungsstadien und wird z. B. vom „herumschwärmenden Jäger zum wirtschaftlichen weidenden Hirten“ (69). Gleichwohl kann Robinsons Stimmung stets kippen, jederzeit kann aus einer positiv wahrgenommenen eine negativ wahrgenommene Situation werden, was nicht selten durch Langeweile (die Unabhängigkeit von äußeren Zwängen bei gleichzeitiger Abwesenheit von Unterhaltungsquellen) erklärt wird.⁶⁷⁶ Dieser jähe Wandel betrifft auch ganze Gesellschaften, was Wezel in seiner Schilderung verschiedener politischer Systeme im zweiten Teil verdeutlicht. Auf Robinsonia brechen sich die Abwesenheit der Providenz und die Inexistenz eines übergeordneten geschichtsphilosophischen Modells in einer grotesken Planlosigkeit Bahn. Nicht Überlegung, sondern „Zufall, Noth, Leidenschaft, Witz“ seien „die vier Hauptursachen aller Erfindung“ (188) auf der Insel. Jederzeit können Entwicklungen abrupt enden, auch das

674 Vgl. zum Begriff des ‚emplotment‘ Hayden White: *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* [1973]. Baltimore: John Hopkins University Press 2014, 7–11.

675 Zur fehlenden Teleologie vgl. Kremer: *Spätaufklärung als Groteske*, der in Wezel die Aufklärung zwar zur Selbstreflexion, nicht aber zur ‚Aufhebung‘ (10) gelangen sieht. Ähnlich äußern sich Hahn und Pethes, die den Experimentcharakter des Romans unterstreichen, der im dystopischen zweiten Teil Gesellschaftsmodelle kausal entstehen lasse, zwischen denen keine heilsgeschichtliche oder geschichtsphilosophische Abstufung mehr plausibel sei. In sich sinnvoll geordnet und hergeleitet, erhöhen die einzelnen Systeme die Entropie auf der Insel. Torsten Hahn u. Nicolas Pethes: *Das zweifache Ende der Utopie. Literatur als Gesellschaftsexperiment in Wezels ‚Robinson‘ und Goethes ‚Wanderjahren‘*. In: Marcus Krause u. Nicolas Pethes (Hg.): *Literarische Experimentalkulturen. Poetologien des Experiments im 19. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005 (= Studien zu Kulturpoetik, Bd. 4), 123–146.

676 Langeweile stellt sich stets ein, wenn ein Zustand zu lange dauert. Vgl. Wezel: *Robinson Krusoe*, 46 f.

Nebeneinander ungleichzeitiger Entwicklungsstadien ist möglich. Und die sich am Ende einstellende Anarchie erscheint als einzige politische Entsprechung der anthropologischen und kulturellen Diversität. Dies bedeutet aber auch: Indes die individuelle Geschichte des ersten Teils sich auf ein einförmiges Geschehen konzentriert und eine sukzessive Verbesserung modelliert, führt der dystopische zweite Teil die Stagnation der Menschheit in der Reversibilität ihrer Ordnungsbemühungen vor. Wezel ist nicht nur wissenschaftsgeschichtlich am Übergang zur Emergenz situiert, auch formal enthält seine Robinsonade, mit Voßkamp gesprochen, sowohl Aspekte der frühneuzeitlichen Raum- als auch der modernen Zeitutopie.⁶⁷⁷

Der formale Widerspruch zwischen Dynamik und Statik oder Zeitutopie und Raumdystopie findet in Wezels Roman einen prägnanten Ausdruck in der Poetik freier Zeiten. Sie ist von zentraler Bedeutung für den Text, weil sie als Bindeglied von Reflexions- und Darstellungsebene fungiert. Kunst und Nichtstun sind darin aufeinander bezogen, aber keineswegs identisch, wie es bei Campe der Fall ist.⁶⁷⁸ Kunst gilt vielmehr als ideale, weil, für sich betrachtet, zweckfreie Betätigung.⁶⁷⁹ In der Geschichte der Kolonie habe sich nämlich herausgestellt, „daß alle Liebhaberey in den Künsten auf keinem bessern Grunde [als der Befreiung von Arbeit] beruht“ (207), in punkto „Vergnügen“ habe es auf Robinsonia aber

keine von den schönen Künsten zu einer beträchtlichen Vollkommenheit gebracht [...], die Ergötzlichkeiten der Einbildungskraft fehlten; und es blieb nichts übrig als die sinnlichsten Vergnügen, die auch dem Grade der allgemeinen Geistesentwicklung am angemessensten waren; denn wo die Verfassung kein Talent und keine hohe Leidenschaft erweckt, da können die Leute nicht bessers thun als essen, trinken, spielen, und was diesem anhängt (210).

677 Wilhelm Voßkamp: Utopische Gattungen als literarisch-soziale Institutionen. In: ders.: *Emblematik der Zukunft*, 32–48, hier 42 f. Vgl. zur Verzeitlichung der Zeit neben den Arbeiten von Voßkamp grundlegend Koselleck u. Meier: *Fortschritt* sowie Blumenberg: *Lebenszeit und Weltzeit*.

678 Vielmehr ist Kunst eine Art und Weise, freie Zeit zu nutzen, und freie Zeit bzw. Vergnügen das eigentliche Ziel allen Handelns. Zwei Engländer, berichtet ein Spanier Robinson die Geschehnisse während seiner Abwesenheit, „wollten unsre Herren werden, sich unserer Wohnung, unsrer Äckern und Personen bemächtigen und uns zu ihren Knechten machen, damit sie in Überfluß und Müßiggang leben und nur ihrem Vergnügen nachhängen dürften“. Wezel: *Robinson Crusoe*, 132. Die Despoten raubten die Frauen ihrer Untertanen, während Letztere hungerten, „und sie leben im Überfluß, gemächlich und in unaufhörlichem Müßiggange“; ebd. 158. Einen solchen Müßiggang lässt Wezel barbarisch erscheinen.

679 Vgl. hierzu Wilhelm Voßkamp: Homo Oeconomicus und Homo Poeticus bei Daniel Defoe und Johann Gottfried Schnabel. In: ders.: *Emblematik der Zukunft*, 160–172, hier 160.

Die längste Reflexion freier Zeiten findet sich vor und nach diesem Zitat. Was ist geschehen? Die absolutistische Epoche Robinsonias hat Reichtum erzeugt. Gern würden die Feudalherren nun um Macht spielen und Krieg treiben. Allein die anwesenden stehenden Heere der spanischen Krone verhinderten es, was die Regionalherrscher nicht davon abhalte, ihre Truppen zu hetzen, „daß die armen Leute weder Arme noch Beine fühlten“. All dies nur, „[u]m fünf oder sechs Sterbliche nicht von Langerweile umkommen zu lassen“. Die „Herren“ hätten „Wohlstand und die Aufklärung“ unter der Bevölkerung vermehren können. Gleichwohl wirtschafteten sie ihr Volk herunter und bereiteten mit ihren Taten „die Revolutionen vor [...], die sie endlich alle vernichtete“. Auch weitere Elitenvertreter nutzen das Privileg freier Zeiten falsch: „[Z]ur Vermehrung der Langerweile mußte das Unglück einen finstern melancholischen Priester auf die Insel führen“. Dieser fordert die „Ertötung aller Leidenschaften“ (alle Zitate 210 f.).

Die Bezüge zu den gärenden Gesellschaften Europas in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wie auch zum Pietismus sind unschwer zu dechiffrieren. Sie manifestieren sich in den Topoi der adeligen Muße- und der pietistischen Melancholiekritik. Ist Arbeit der existenzielle Modus des Menschen und zugleich eine Mühsal, die keine Zeit zur Reflexion zulässt, gibt allein ihre Abwesenheit Gelegenheit, Emotionen zu verfeinern, über Verbesserungen nachzudenken, Probleme zu erkennen. Was Robinson im ersten Teil in Betrachtung der zufällig mitgenommenen Gerste widerfährt – „Bey seiner jetzigen Muße lenkte er sein Nachdenken wieder auf diese Ärnte“ (57) –, zeigt, wie relevant die Suspension von Zwängen für die mentale Entwicklung ist. Auch das ästhetische Vergnügen – „allein die Schönheit wurde an keiner Sache vom Bedürfnis, sondern von der Muße erfunden“ (63) – stellt sich in Abwesenheit von Zwängen ein. Philosophie und Kunst werden demnach von Wezel als Gegenteil des ‚neg-otium‘ und höchstes anzustrebendes Gut modelliert, mit dem die Eliten in Wezels Robinsonade einen falschen Umgang pflegen. Und in Wezels gleichzeitig erschienener *Ankündigung einer Privatanstalt für den Privatunterricht und die Erziehung junger Leute zwischen dem zwölften und dem achtzehnte Jahre* (1780) stellt er in Aussicht, das dort „alles, was anständiges, edles Vergnügen giebt“, ⁶⁸⁰ gefördert und genutzt werde: Theater, Tanz, Dichtung usw. sowie gute Gesellschaft und soziale Ergötzung, denn: „[W]as soll uns

680 Johann Karl Wezel: *Ankündigung einer Privatanstalt für den Privatunterricht und die Erziehung junger Leute zwischen dem zwölften und dem achtzehnte Jahre* [1780]. In: ders.: *Gesamtausgabe in acht Bänden*. Hg. von Klaus Manger. Bd. 7: *Versuch über die Kenntnis des Menschen, Rezensionen*. Hg. von Jutta Heinz. *Schriften zur Pädagogik*. Hg. von Cathrin Blöss. Heidelberg: Mattes 2001, 552–606, 570.

wieder die Beleidigungen der Menschen waffen? – Man muß sie verhindern und weniger empfinden lernen“.⁶⁸¹ Die Erziehung zum Vergnügen auch unter Verwendung der Künste dient der Abschottung von menschlicher Unbill.

Wenn man Wezels Roman mit der weit erfolgreicheren Robinsonade seines Konkurrenten vergleicht, fallen einige Differenzen besonders auf. Wezel markiert sowohl die ontologische Differenz von erzählter und erzählender Welt als auch die Literarizität seines Textes. Er reflektiert die konventionelle Wirkung von Genres wie dem Abenteuerroman und unterscheidet davon seine Intention, Kontraste zu schaffen.⁶⁸² Diese Kontraste – sie wurden an der Heteroglossie und Polyphonie des Textes illustriert – wollen nicht ästhetisch harmonisieren, sondern sowohl durch Abwechslung unterhalten als auch verschiedene Gesellschaftsmodelle für die politisch-theoretische Bildung nachvollziehbar entwickeln. Wezels Strategie ist im epistemischen Kontext der Entkopplung von Zeichen und Referent, im literatursoziologischen Kontext der Herausbildung eines autonomen literarischen Feldes sowie im politischen Kontext des Spätabolutismus progressiver. Zudem überdehnt Campe auf Ebene der Poetik freier Zeiten die naturbewältigende Arbeit zum einzig ethisch vertretbaren Lebensmodus und perhorresziert die Nichtarbeit als Müßiggang. Dagegen sieht Wezel in der Abwesenheit von Zwängen zuallererst die Voraussetzung für ästhetische Faszination und philosophische Reflexion. Künstlerische Aktivität ist eine der Formen, freie Zeiten angemessen zu füllen. Und auch sein Roman will Neues und Unterhaltsames schaffen und die Menschen- und Selbstkenntnis seiner Rezipienten vergnüglich stärken. Wezel ist im Diskurs freier Zeiten um 1800 auf Seiten der Resemantisierung, die sich durchsetzen wird. Dadurch aber, dass es im anthropologischen Pessimismus Wezels keine geschichtsphilosophischen Fortschritte geben kann, kann Wezel auf kein Ziel hin erzählen, das über die rudimentäre, abenteuerliche und oft zufällige Entwicklung des ersten Teils hinausgeht. Der Roman, der einerseits

681 Ebd. 570 f.

682 Die Kontraste als Effekte des literarischen Textes finden ihr pädagogisches Korrelat in der „*Abwechslung*“ (H. i. O.), mit der Wezel die Jünglinge in der von ihm projizierten Anstalt unterhalten und dergestalt für die künftigen Aufgaben trainieren will. Der zivilisierte Mensch, der unter „*anhaltender Arbeit des Geistes und anhaltender Ruhe der Körpers*“ (H. i. O.) leide, könne dank richtiger Erziehung lernen, damit zurechtzukommen, und seine Potenziale voll entwickeln. „Wer von Arbeiten der Spekulation zu Arbeiten der Einbildungskraft, von diesen zu Beschäftigungen des Gedächtnisses übergeht: wer theils die Gegenstände seines Denkens, theils die Seelenverrichtungen oft abändert und sich besonders in seinen jüngern Jahren vor einer fixen Idee, der ausschließenden anhaltenden Beschäftigung Einer Seelenkraft hütet, kann Wunder der Arbeitsamkeit verrichten und wie der Kanzler d'Aguesseau die transcendente Geometrie als ein Erholungsstudium gebrauchen“ (alle ebd. 569).

an der Transformation der Episteme und der Verzeitlichung des Subjekts partizipiert, demonstriert auch die Irrelevanz dieser Transformationen – und löst im rechthaberischen Insistieren auf sein (Besser-)Wissen den Anspruch, durch Abwechslung zu unterhalten, nicht ein. Bei ihm konfligieren subjektive Entwicklung und kollektive Stagnation.

Rousseaus und Campes Erziehungsromane sowie Wezels Robinsonade lassen sich unterschiedlichen pädagogischen Strömungen der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zuordnen. Dass die Texte allesamt freie Zeiten mit ästhetischen Mitteln zu steuern suchen, wurde gezeigt. Sie wollen entweder Phasen kreieren, in denen Müßiggang vermieden und freie Zeit als Muße für erfüllende Tätigkeiten im Umgang mit eigens positionierten Dingen genutzt oder aber als Privileg weniger erkannt wird, die zur Reflexion einzusetzen wäre. Rousseau und Campe wollen Kreativität inszenieren. In beiden Romanen gerät jedoch die pädagogische Eigenzeit im Ausschöpfen fiktionaler Möglichkeiten in ein spannungsreiches Verhältnis zur ästhetischen Eigenzeit. Beide Erziehungsstrategien – Kindheit als Phase geregelter Muße zu modellieren (Rousseau) oder sie mit der Applikation von Kulturtechniken zu füllen (Campe) – vermögen keine klaren Grenzen zu ziehen: Während in der imaginären Erziehung Rousseaus unbeantwortet bleibt, wie viel Zeit konkret während der Erziehungsstapen verflossen ist, gerät Campe einerseits in die Zeitfalle des Erzählens, andererseits spannt er die erzählerische Willkür für seine Zwecke ein. Wezel weicht davon zwar ab, er nutzt die freie Zeit der Lektüre, um über poetische Effekte über die Welt aufzuklären. Die Abwesenheit von Arbeit wird dabei aber als Voraussetzung der Lektüre und angenehmer Zustand präsentiert, der das Privileg weniger ist.

Jörg Schönert hat in Wezels Robinsonade einen Vorläufer von Subjektmodellen des Bildungsromans erkannt. Auch Voßkamp liest die Robinsonaden ähnlich als generische Vorläufer des Bildungsromans. Aus der Perspektive der Poetik freier Zeiten lässt sich dieser sozialgeschichtliche Befund bestätigen. Alle drei Beispiele der Genres Erziehungsroman wie Robinsonade – Rousseaus geregelte Freiheit, Campes zweckrationale Reformulierung der Idylle (und Idyllisierung der Zweckrationalität), Wezels pessimistisches Unterhaltungsbuch – reagieren auf strukturelle Herausforderungen, auf Verzeitlichungs-, Ästhetisierungs- und Individualisierungstendenzen der Moderne, finden jedoch keine formal zufriedenstellende Lösung. Die Pädagogik des 18. Jahrhunderts nutzt künstlerische Verfahren, um die Kindheit als Phase einer scheinbar selbstgeregelten Muße zu modellieren bzw. abzugrenzen. Was ihr fehlt, sind Reflexionen auf die potenzielle zeitliche Entgrenzung der freien Zeit, aber auch die Freiheit, jedwedes Material individuell variabel und kreativ zu transformieren. In dem pädagogischen Versuch, Müßiggang in eine

regulierte spielerische Eigentätigkeit zu überführen (Rousseau, Campe) oder philosophisch und ästhetisch zu sublimieren (Wezel), öffnet sich ein Raum des Mach- und Sagbaren, in dem sich die ästhetische Theorie⁶⁸³ und das Genre Roman differenzieren werden. Dem Protagonisten tatsächlich freie Zeit zuzugestehen, sich als Erzähler vollends aus der Wertung herausziehen, Literatur in ihrer potenziellen Schädlichkeit und ihrem potenziellen Nutzen zur Verfeinerung und Unterhaltung in der Erzählung der freien Zeiten des Protagonisten zu veranschaulichen, dem Leser das Urteil zu überlassen – das sind Merkmale des Romans, den Johann Wolfgang Goethe 1795 und 1796 unter dem Titel *Wilhelm Meisters Lehrjahre* publiziert.

2.1.3 Romantheorie: Interpretierte Freiheit

Eine Studie zur Geschichte freier Zeiten im Bildungsroman kann die parallele Theoriegeschichte des Romans kaum umgehen.⁶⁸⁴ Das ist so angebracht wie lohnend, denn zum einen zeigt sich die Theorieentwicklung des modernen deutschsprachigen Romans eng an die Romane Wielands und Goethes und damit an Texte gekoppelt, die später als Bildungsromane rezipiert werden.⁶⁸⁵ Zum anderen wird die Gattungsreflexion durch einen Berufsstand übernommen, der sich mit den Merkmalen eines Gegenstandes, dessen individuelle Rezeption überaus zeitaufwendig ist und private Mühe voraussetzt,⁶⁸⁶ professionalisiert. Einen konstitutiven Bezug der ihn wissenschaftlich beobachtenden Instanz Germanistik zum Bildungsroman hat Selbmann früh vermutet.⁶⁸⁷ Seine Vermutung lässt sich anhand der Reden untermauern,

683 Vgl. zu Schiller und Schlegel Abschn. 1.1.2.

684 Ich fokussiere in diesem Abschnitt den Zeitraum von 1770 bis 1830 und insbesondere die Anthologien von Horst Lämmert und Hartmut Steinecke zum Roman sowie von Rolf Selbmann zum Bildungsroman. Romantheorien aus Vormärz und Realismus finden sich im Untersuchungsteil dargestellt.

685 Vgl. hierzu Engel: *Roman der Goethe-Zeit* sowie Rolf Grimmiger: Roman. In: ders. (Hg.): *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bd. 3: *Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution*, 2. Teilbd. München: Hanser 1980, 635–715.

686 So urteilt etwa Wilhelm Dilthey: *Das Erlebnis und die Dichtung*. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin [1906]. 13. Aufl. Stuttgart u. Göttingen: Teubner u. Vandenhoeck & Ruprecht 1957, 249, die Bildungsromane entsprächen dem „Individualismus einer Kultur [...], die auf die Interessensphäre des Privatlebens eingeschränkt ist“.

687 „Die Forschungsgeschichte zum deutschen Bildungsromans wäre dann, so verstanden, nicht nur ein Ausschnitt aus der Wissenschaftsgeschichte der Germanistik, sondern zugleich eine höchst indirekt vermittelte Wirkungsgeschichte des Romans!“ Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 37.

in denen der Begriff Bildungsroman erstmals Erwähnung findet.⁶⁸⁸ Dies geschieht zunächst anlässlich eines am 12. und 24. Dezember 1810 im Hauptsaal der Kaiserlichen Universität zu Dorpat gehaltenen Vortrags mit dem Titel *Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane*.⁶⁸⁹ Darin erinnert Karl Morgenstern, Professor für Altclassische Philologie und Ästhetik der hiesigen Universität, an die Bildungsgeschichte der „größten Deutschen Dichter unseres Zeitalters“. Neben „Wieland, Göthe, Schiller“ (beide 46) schwebt ihm insbesondere sein Dorpater Mitbewohner Friedrich Maximilian Klinger (1752–1831) vor. Morgenstern setzt der Schaffung signifikanter literarischer Werke eine hohe moralisch-ästhetische Bildung seitens des Schriftstellers voraus.⁶⁹⁰ In der Lyrik gelten ihm Klopstock und Schiller als Beispiele. Dagegen stehe Klinger

im Fache der *Romanen*-Litteratur auf seinem Standpuncte moralischer Höhe und männlicher Charakterstärke [...] einzig da. Letztere in gleichem Grade in den Lesern zu fördern und zu festigen, sind keine andern der *philosophischen* und überhaupt der *Bildungsromane* der Deutschen in gleichem Grade geschickt (H. i. O.).

Klingers Werke seien hierbei den „so herrlichen Bildungsromanen“ Wielands und Goethes vorzuziehen, letzteren fehle Klingers „*hohe moralische Kraft, durchgreifender männlicher Charakter*“ (H. i. O.; alle Zitate 53). Die Relevanz der fiktiven Bildungsgeschichte des exemplarischen Menschen geht in Morgensterns Rede – „Werfen wir einen Blick auf das äußere Leben und die Bildungsgeschichte des Mannes, von welchem hier die Rede ist“ (47) – aus der außerordentlichen Lebensgeschichte des gebildeten Autors und Mitmenschen hervor. Von der Sittlichkeit Klingers leitet Morgenstern die Funktion seiner Romane als Medien moralischer Einwirkung ab und sieht auch deren ästhetische Güte garantiert.⁶⁹¹

688 Vgl. zur Entdeckung Morgensterns zentral Martini: *Bildungsroman* sowie aus der Forschung zuletzt und mit einer vom mir geteilten Betrachtungsweise Reisener: *Phantom-Genre und Phantom-Gender*.

689 Karl Morgenstern: *Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane* [1816]. In: Selbmann: *Geschichte des Bildungsromans*, 45–54. Die Angaben im Fließtext stammen von nun an aus dieser Ausgabe.

690 Er spricht einen Topos an, der 120 Jahre später, wenn auch ohne Kenntnis von Morgensterns Reden, zum Grundbestand der Bildungsromanforschung gehörte, vgl. nur Borchardt: *Der deutsche Bildungsroman*.

691 Ähnliches lässt sich auch in der Bildungsromanrezeption beobachten: Vgl. die ähnlich gelagerten Ansichten Hettners und Diltheys in Lothar Köhn: *Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht*. Stuttgart: Metzler 1969 (= Referate aus der DVjs), 20. Besonders in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unterstreichen zivilisationskritische

Im zweiten Vortrag *Ueber das Wesen des Bildungsromans*,⁶⁹² der drei Jahre später gehalten und vier Jahre später publiziert wurde, erfolgen die Merkmalsfestlegungen des Genres. Morgenstern, der „von der vorzüglichsten unter den vielen Arten des Romans reden“ (55) will, schickt einige Reflexionen zum Unterschied von Drama und Roman voraus. Der Hinweis auf Friedrich von Blanckenburgs *Versuch über den Roman* (s. u.) legt nah, weshalb: Lag Blanckenburg, allem Lob von Wielands *Agathon* zum Trotz, der Text noch nicht vor, dessen theoretische Reflexion er betrieb und zu dessen Verfassung er anregen wollte, musste er zwangsläufig auf andere Genres zurückgreifen und rekurrierte auf die facettenreiche dramenästhetische Diskussion der Aufklärung.⁶⁹³ Morgenstern konnte dann dagegen sowohl auf die Theorie als auch ihren Roman, sowohl auf Blanckenburg als auch auf Goethe rekurrieren. Er zitiert ausführlich aus dem von Wilhelm, Serlo und dem Theaterensemble geführten Gespräch über Theater und Roman in den *Lehrjahren*.⁶⁹⁴ Morgenstern schreibt die darin geäußerten Erkenntnisse allerdings Goethe zu, obgleich sie doch der Meinungsbildung einer Gruppe entstammen, deren Diskussion der Erzähler vage und teils mit großer Distanz vermittelt.⁶⁹⁵ Der Autor Goethe führt durch

Exegeten die Innerlichkeit, Sittlichkeit, das Subjektive des Bildungsromans und fördern dessen Wahrnehmung als historisch bürgerliches Genres. Vgl. Ernst Ludwig Stahl: *Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert* (1934) und Hans Heinrich Borcherdt: *Der deutsche Bildungsroman* (1941). In: Rolf Selbmann: *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988, 123–181 (Stahl) und 182–238 (Borcherdt).

692 Karl Morgenstern: *Ueber das Wesen des Bildungsromans* [1820]. In: Selbmann: *Geschichte des Bildungsromans*, 55–72. Die Literaturangaben im Fließtext stammen von nun an aus dieser Quelle.

693 „Ich habe sehr oft Beyspiele aus dem Epopée oder dem Drama angeführt[.] – Die Ursachen sind mancherley; eine davon ist diese, daß man, im Ganzen gerechnet, Epopée und Drama mehr kennt, als den Roman.“ Friedrich von Blanckenburg: *Versuch über den Roman*. Leipzig u. Liegnitz: David Siegerts Witwe 1774, 7. Vgl. im Hinblick auf den Bildungsroman sowohl Jürgen Jacobs u. Markus Krause: *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München: Beck 1989, 53 („Auch wenn Blanckenburg der ideellen Problematik seines Muster-Romans nicht ganz gerecht wird (übrigens auch nicht dessen Erzählform), so beschreibt seine Gattungstheorie doch wesentliche Momente des Bildungsromans“) als auch Rolf Selbmann: *Theater im Roman. Studien zum Strukturwandel des deutschen Bildungsromans*. München: Wilhelm Fink Verlag 1981.

694 MA 5, 305–307 u. Morgenstern: *Ueber das Wesen des Bildungsromans*, 56.

695 Vgl. zur Kategorie der Distanz Martínez u. Scheffel: *Erzähltheorie*, 50–66. Der Erzähler der *Lehrjahre* – „So vereinigte man sich auch darüber, daß man dem Zufall im Roman gar wohl sein Spiel erlauben könne“; „Diese Betrachtungen führten wieder auf den wunderlichen Hamlet“; „Nun sollte“ (alle Zitate MA 5, 406 f.) – vermischt hier eine prägnante ästhetische Definition mit einer distanzierten und ungenauen Nacherzählung der Dialoge,

die geschickte erzählerische Informationsregulierung solchermaßen vor, dass die Meinung, die im Drama eine sprechende und handelnde Figur äußert, im Roman als ästhetische Reflexion einer erzählerischen Instanz oder als kollektive Gesinnung dargestellt werden kann, die wiederum zur Reflexion auf den Erzähler und das Kollektiv einlädt.⁶⁹⁶

Diese erzählerische Finesse, mit der der Text die in ihm geäußerte Theorie umsetzt und problematisiert, ist Morgenstern freilich entgangen, obgleich sie für Goethes Romane (so auch in den *Wahlverwandtschaften*) nicht ohne Bedeutung ist. Morgenstern kritisiert dagegen ausführlich die romantheoretisch wohl relevanteste Passage aus den *Lehrjahren*:

Im Roman sollen vorzüglich Gesinnungen und Begebenheiten vorgestellt werden; im Drama Charaktere und Taten. Der Roman muß langsam gehen und die Gesinnungen der Hauptfigur müssen [...] das Vordringen des Ganzen zur Entwicklung aufhalten. Das Drama soll eilen, und der Charakter der Hauptfigur muß sich nach dem Ende drängen, und nur aufgehalten werden. Der Romanheld muß leidend, wenigstens nicht im hohen Grad wirkend sein; von dem dramatischen verlangt man nur Wirkung und Tat.⁶⁹⁷

Dagegen beharrt Morgenstern – die vortragende Person, die ein staatliches Amt ausübt – auf der Bedeutung der überragenden Persönlichkeit, den „*durchgreifende[n] männliche[n] Charakter*“ (H. i. O.; s. o.), den der erste Vortrag Klinger und seinen Romanfiguren zumisst. Morgenstern argumentiert, dass „der Roman unter allen poetischen Formen für das weiteste Gefäß gelten darf, worin jedes Seelengewächs Raum und Luft hat zu keimen, zu sproßen und zu blühen, sich zu verzweigen und [...] auseinander zu breiten“. Darin sei folglich auch Platz für „Energisches, selbst Großes und Erhabenes“. Er imaginiert gar einen Briefwechsel zwischen Goethe und Klinger, in dem dieser Goethe davon überzeuge, die „zu eng gezogenen Scheidungslinien des Romans und des Dramas“ (alle 58) zu erweitern. Die eklektische und selektive Argumentation, die Theoreme des 18. Jahrhunderts (das Genie, das Übersinnliche, das Erhabene)

die ihr vorausgegangen und in denen ihre Teilaspekte geäußert worden sind. Die Nacherzählung der gesprochenen Worte könnte selbst eine autonome direkte Rede „Im Roman sollen vorzüglich“ wie auch ein bloßes Substrat der Unterhaltung sein. Im Gegensatz zum Drama – „Alles Memorieren helfe nichts, wenn der Schauspieler nicht vorher in den Geist und Sinn des guten Schriftstellers eingedrungen sei, der Buchstabe könne nicht wirken“ (ebd. 307) – wird die summarische, abstrahierende Kraft der Prosa akzentuiert, die sich von den Figuren distanziert, um zu einer präzisen und scharfsinnigen Beobachtung zu gelangen.

696 „Sie sprachen viel herüber und hinüber, und endlich war folgendes ohngefähr das Resultate ihrer Unterhaltung: Im Roman wie im Drama“ usw. usf. Ebd. 304.

697 Ebd. 306.

mit neuhumanistischen und subjektphilosophischen Elementen konfundiert, versucht, den tugendhaften Charakter des Romanhelden, des „Höchst[e]n des Menschlichen[,] das doch im Sittlichen erscheint“, aus der moralischen Bildung des Autors abzuleiten und somit Autoren-, Figuren- und Rezipienten-seite über das Telos moralischer Vervollkommenung in Bezug zu setzen.⁶⁹⁸ Der Ästhetiker mute, so Martini treffend, dem „Roman eine unmittelbare praktisch-pädagogische Verantwortung“ zu, die er seinem Publikum „als direkte Aussage des Autors, als Konfession und Lebensdokument, als Darstellung seiner Individualität und seiner Nation“⁶⁹⁹ präsentiere. Morgenstern verschränkt demnach heterogene (sittliche, ästhetische, intellektuelle, reale und fiktive Bildungs- bzw.) Verzeitlichungsformen und modelliert das Bildungsromanlesen als Selbstvervollkommenung durch einführende, indirekte Interaktion mit vorbildlichen Anderen.⁷⁰⁰

Damit fällt Morgenstern an diesem Punkt zwar hinter Wielands *Agathon* zurück, der die plausible Entwicklung eines durchschnittlichen Charakters reflektiert.⁷⁰¹ Die besondere Darstellungskompetenz des Bildungsromans, der der Allgemeinheit weniger durch die Vorbildlichkeit des Dargestellten dient, sondern durch die Annäherung des Stoffes an den mediokren Menschen und

698 Der Dramenbegriff, den Morgenstern anlegt, ist selbst einseitig. Gerade die Shakespeare-Stücke haben in der ästhetischen Diskussion des 18. Jahrhunderts zu weiteren Unterscheidungen geführt – wie der Unterscheidung nach Handlungs- und Charakterdrama, die von Johann Elias Schlegel angeregt wurde und die für die romantheoretische Diskussion u. a. bei Friedrich Schlegel relevant werden sollte. Vgl. hierzu Helmut Schanze: *Die Erfindung der Romantik*. Stuttgart: Metzler 2018, 79 f.

699 Martini: *Bildungsroman*, 263. Martini ist Recht zu geben, dass „Morgenstern den Roman als ein moralisches Bildungsmittel gegen die Auffassung des Romans nur als eine Unterhaltung, als ein Vergnügen, als Phantastik und Ausflucht der Wirklichkeit verteidigte“. Martini: *Bildungsroman*, 262 f.

700 Ähnlich unterstreicht auch Hartmut Laufhütte: Entwicklungs- und Bildungsroman in der deutschen Literaturwissenschaft. Die Geschichte einer fehlerhaften Modellbildung und ein Gegenentwurf. In: Michael Titzmann (Hg.): *Modelle des literarischen Strukturwandels*. Tübingen: Max Niemeyer 1991 (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 33), 299–314, dass Morgensterns eklektische Definition divergente Merkmale fusioniere, ohne auszuführen, dass es sich um unterschiedliche Verlaufsmuster und Temporalisierungsebenen handelt. Zu den distinkten Aspekten zählten: „[i]nhaltlich-gehaltliche Bestimmungskriterien [...] (Bildung des Helden [...]), formal-strukturelle (die lebensgeschichtliche Orientierung der Darstellung), intentional-didaktische (Bildung des Lesers), biographisch-exemplarische (die Werke als Kompendien repräsentativer Lebenserfahrung der Autoren), allgemein historisch-repräsentative (*Bildungsromane* als exemplarisch moderne Romane)“; H. i. O.; ebd. 300.

701 Vgl. Kap. 2.2.

dessen alltägliche Lebensumstände,⁷⁰² entgeht ihm jedoch nicht: „Der Stoff ist aus den Begebenheiten des Culturlebens genommen, vorzüglich, doch nicht ausschließlich, des häuslichen Culturlebens“ (60). Der Roman konzentrierte sich ferner nicht auf das Schicksal von Völkern, sondern „auf das Geschick eines Individuums oder mehrerer mit ihm in Wechselwirkung gesetzter Individuen“ (62). Dabei gehe es um „Menschen und Umgebungen“ (63), die auf den Helden und die „allmähliche Bildung seines Innern“ (ebd.) einwirkten und dieselbe beförderten, wobei der dargestellten Bildung, wie angedeutet, ein ähnlicher rezipientenseitiger Effekt zugemutet wird:

Bildungsroman wird er heißen dürfen, erstens und vorzüglich, wegen seines Stoffs, weil er des Helden Bildung bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweytens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, in weitem Umfange als jede andere Art des Romans fördert (64).

Gemäß der „humanitätsphilosophischen“⁷⁰³ Unterscheidung des Schönen, Wahren und Guten, deren harmonische Vereinigung auch bei Morgenstern als Telos bürgerlicher Lebenspraktiken gilt, unterscheidet der Dorpater Professor nun Romane, die diesem Anspruch gerecht werden, von Texten, die eher der einen oder anderen Seite zufließen. Er differenziert „*philosophische Romane*“ (H. i. O.) und „*Kunstromane*“ (H. i. O.) und sieht einzig in Wielands *Agathon* die „*Kalokagathie*“ (alle Zitate 65), die Synthese der drei Bereiche, vorbildlich umgesetzt. Dabei fällt ins Auge, dass er providentielle Muster, wie die bereits bei Blanckenburg erwähnte Vervollkommnung, und kontingente Aspekte zur Deckung zu bringen sucht.⁷⁰⁴

Im vierten Vortrag, *Zur Geschichte des Bildungsromans*,⁷⁰⁵ 1820 gehalten und im *Neuen Museum der teutschen Provinzen Rußlands* 1824 gedruckt, wird die Begriffsbestimmung wiederholt. Als Merkmale des etablierten Genres referiert Morgenstern in gedrängter Abfolge: den Unterschied zum Drama (der Roman habe mehr Zeit, seine Charaktere zu bilden) sowie zum Heldengedicht (im Roman sei das Wunderbare irrelevant). Zudem konzentrierte sich der Roman

702 Vgl. Dilthey: *Das Erlebnis und die Dichtung*, 249, aber auch Georg Lukács: *Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik* [1916]. 2. Aufl. Berlin: Luchterhand 1963, 83–93.

703 Stahl: *Die Entstehung des deutschen Bildungsromans*, 155.

704 Der Perfektibilitätsgedanke gehört zum Grundbestand aufklärerischer rationalistischer Philosophie, vgl. Alt: *Aufklärung*, 17 und im Hinblick auf den Bildungsroman Voßkamp: *Perfectibilité und Bildung*.

705 Karl Morgenstern: *Zur Geschichte des Bildungsromans* [1824]. In: Selbmann: *Geschichte des Bildungsromans*, 73–99, hier 73. Die Literaturangaben im Fließtext stammen von nun an aus dieser Quelle.

auf ein Individuum „oder mehrere mit ihm in Wechselwirkung“ (73) stehende Individuen. Der Fokus liege auf der inneren Bildung des Helden in Reaktion auf dessen Umwelt, auf Begebenheiten und Ereignissen. Auf Grundlage dieser Eigenschaften stelle der Bildungsroman, der die Bildung des zentralen Charakters „bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung“ (74) darstelle und die des Lesers fördere, die Gattung dar, die das Wesen des Romans am besten erfasse.

Jene Bildung, welche der Roman zugleich darstellen und ertheilen soll, wird entweder intellectuelle oder moralische oder ästhetische seyn, es sey überhaupt oder für besondere Zwecke; oder sie wird das Gemeinwesen der menschlichen Kräfte in Anspruch nehmen, und es harmonisch anzuregen und zu gestalten suchen (74).

Die Behauptung, dass der Bildungsroman die vorzüglichste Ausprägung des Romans sei, versucht Morgenstern hernach zu verifizieren, indem er vorhandene Romantypen sowie andere Textsorten (Autobiographien, Satiren) an der Elle seiner Definition misst. Seine abschweifenden Vergleiche, die zu so unterschiedlichen Autoren wie Xenophon, Dante, Camões, Voltaire, Fielding führen, sind einerseits insofern von einer vielsagenden Widersprüchlichkeit, als sie in der Exposition des eigenen kulturellen Wissens die Grenzen des Genres Bildungsromans aufweichen und solchermaßen Distinktionsbemühungen soziokultureller und wissenschaftlicher Art vermischen.⁷⁰⁶ Andererseits verdeutlichen sie, dass Morgenstern mit einem inkonsistenten Konzept von Freiheit – im Sinne von Finalität wie auch im Sinne von subjektphilosophischer Freiheit – operiert und doppelt funktionalisiert: Freiheit hat eine Funktion *im* Bildungsroman und der Roman auch *für* sie.

⁷⁰⁶ Martini spricht von einem Vortrag „von enttäuschender und verworrener Oberflächlichkeit“ (Martini: *Bildungsroman*, 260), bei dem es unklar bliebe, „ob mit den genannten Werken jeweils von ihm der Bildungsroman gemeint sei“; ebd. Im Hinblick auf die moralischen sowie humoristischen Romane der Engländer und Iren (Richardson, Fielding, Sterne) kommt Morgenstern z. B. zu dem Schluss, dass „ihre Urheber nicht bloß Unterhaltung für müßige Leser, sondern zugleich mehr oder weniger Verbreitung ihrer Welt- und Menschenkenntnis [suchten] [...] somit Darstellung allmählicher Bildung ihrer Helden [...] und Beförderung der Bildung ihrer Leser“ (86). Vgl. hierzu den Eintrag zu Morgenstern in der *Allgemeinen Deutschen Biographie*: „Aber die Zersplitterung in alle möglichen Verpflichtungen, zugleich wol auch eine angeborene Neigung zu einem mehr schöngestigen Betreiben der Humaniora – hatten M. bereits von dem Boden einer strengen und nachhaltigen wissenschaftlichen Thätigkeit zu sehr abgelenkt, als daß die mit dem Jahre 1817 eintretende Erleichterung seiner amtlichen Stellung ihn in die [...] beschrittene Bahn hätte zurückrufen sollen.“ Eduard Thraemer: Morgenstern, Karl Simon. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 22 (1885), 231–233.

Dies sei kurz erläutert. Bereits im zweiten Vortrag präzisiert Morgenstern das Ziel des Bildungsromans am Beispiel von *Wilhelm Meisters Lehrjahre*: „Das Ziel dieser Ausbildung ist ein vollendetes Gleichgewicht, Harmonie mit Freyheit“ (66). Zu Wilhelms Bildung „gehörte Freyheit vom Druck beschränkender äußerer Bedürfnisse“ (67) bzw. eine „frey[e] Wahl, die aus der eignen Sinnesart entspringt“ (69). Die Freiheit von äußeren Zwängen erscheint als Voraussetzung für eine Entwicklung, in der sich die subjektive Besonderheit des Protagonisten in der Selbstentfaltung und im Austausch mit anderen sukzessive aufhebt und zur wechselseitigen individuellen und gemeinschaftlichen Vervollkommenheit beiträgt.⁷⁰⁷ Morgenstern versucht Freiheit sowohl in der Art der Subjekt- und Moralphilosophie Kants zu denken als auch den Rigorismus Kants mit neoplatonischen, neuhumanistischen und organizistischen Argumenten im Stile Shaftesburys und Herders zu mildern. Sein Bildungskonzept führt distinkte Temporalisierungsebenen eng, hegt aber die Kontingenz freier individueller Entwicklung letztlich teleologisch ein: Sobald die Entwicklung einer eigenen Sinnesart, die frei wähle, von sittlich vorbildlichen Autoren dargestellt werde, strebe sie automatisch der Vereinigung des Wahren, Guten und Schönen zu:

Ueberhaupt aber beherbergt auch jeder vortreffliche Roman solcher wahren Künstler einen gemeinsamen Geist, der [...] das historische Ganze ohne Abbruch der freyen Bewebung, wie die Gott die freye Menschheit, heimlich zu Einem Ziele verknüpft und hinzieht.

So eklektisch und naiv Morgensterns spätaufklärerisch-idealistische Beiträge sind, für das ideengeschichtliche Schwanken des deutschen Bildungsbürgertums zwischen Freiheit auf der einen und einem „metaphysischen Heimatdrang[]“⁷⁰⁸ auf der anderen Seite erscheinen sie symptomatisch.⁷⁰⁹ Überdies wird an ihnen deutlich, dass der Roman um 1800 als Medium der Freiheit

707 Der Unterschied zwischen Korrektur (*Geschichte des Agathon*) und freier Entfaltung (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*) ist in der Bildungsromanforschung früh diskutiert worden und zentraler Gegenstand ihrer ersten Querelen. Vgl. nur Schlechta: *Goethes ‚Wilhelm Meister‘; May: ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘ – ein Bildungsroman?*.

708 Morgenstern ist die Gattung Roman, mit Lukács gesprochen, „Vehikel ihres [der Seele] metaphysischen Heimatdranges“ (Lukács: *Theorie des Romans*, 58), nicht aber Beleg der „transzendentalen Obdachlosigkeit“; ebd. 35. Dass der „Roman zur Epopöe der gottverlassenen Welt“ (87) wird, verdeckt Morgensterns Analyse, indem er dem Genre eine Synthesephantasie aufpfropft.

709 Für Bollenbeck: *Bildung und Kultur* hätten Morgensterns Vorträge als Belege für die These von der semantischen Banalisierung von Bildung und Kultur im deutschen Bürgertum dienen können.

reflektiert wurde, an dem sich formale und inhaltliche Prozesse der freien Entwicklung gegenseitig thematisieren ließen.⁷¹⁰ Sie sind nicht zuletzt für das Selbstverständnis eines Berufsstands beispielhaft, der nicht mehr aus der Bibel oder älteren Texten, sondern dem aktuellen „Culturleben“ lebensweltliches Orientierungswissen extrahiert. Morgenstern steht theorietechnisch so zwischen dem ihm zeitlich vorausgehenden *Versuch über den Roman* Blanckenburgs einerseits und den früheren Erwägungen Friedrich Schlegels sowie Hegels zeitgleichen Ästhetikvorlesungen andererseits.

Friedrich von Blanckenburgs *Versuch über den Roman* (1774) ist die erste deutschsprachige Romantheorie. Sie bestimmt die Darstellung von Begebenheiten und Menschen als vorzüglichen Inhalt und deren „Bildung“ bis zu einem gewissen Grad der Vollkommenheit als „Endzweck“⁷¹¹ des Romans. Blanckenburg hält an der Horaz'schen Doktrin ‚prodesse et delectare‘ fest: „Der Roman-dichter, wie jeder andere Dichter, soll billig [...] den Endzweck haben: durchs Vergnügen zu unterrichten“ (192).⁷¹² Zwischen Epopöe und Roman sieht er eine Reihe von Differenzen insofern, erstens, die Epen einen geringen Umfang, aber größere Taten aufwiesen;⁷¹³ Wielands *Agathon* erstreckte sich über viele Jahre und enthalte keine heldenhaften Handlungen. Der Roman zeige vielmehr, wie die Moralität Agathons, d. h. „seine jetzige Denkungsart und Sitten, durch all diese Begebenheiten gebildet“ (10) werde. Zweitens: „[S]o wie das Heldengedicht öffentliche Thaten und Begebenheiten, das ist, Handlungen des Bürgers [...] besingt: so beschäftigt sich der Roman mit den Handlungen und Empfindungen des Menschen“ (17). Auch Könige könnten im Fokus des Romans stehen, sofern es um ihre allgemeinen Züge, „um das Seyn des Menschen, sein[en] inneren Zustand“ (18) gehe. Drittens vertrage der Roman im

710 Ich werde das Versöhnungs-, Harmonie- und Synthesepotenzial des Bildungsromans noch diskutieren (Abschn. 2.1.4). Vorab so viel: Klassische und romantische Bildungsromane lassen sich nicht auf Harmonie festlegen, weil sie entweder Kunst als idealisiertes Medium reflektieren und bestimmen und damit von einer unüberwindlichen Distanz des Menschen zur Harmonie ausgehen (Klassik) oder eine Aktivität in Gang setzen wollen (Romantik), die durch Verneinungen (in Form von Ironie und Parekbasen) hindurchschreitet und immer weitere Verneinungen evozieren kann.

711 Beide Zitate Blanckenburg: *Versuch*, 355, die Zitate im Fließtext stammen von nun an aus dieser Quelle.

712 Vgl. auch ebd. 249, 252, 288, 304: Der Dichter solle „Vorstellungen und Empfindungen erzeugen, die die Vervollkommenung des Menschen und seine Bestimmung befördern können. Vorstellungen, die uns angenehm beschäftigen, indem sie uns denken lehren; und Empfindungen, die zugleich lehrreich sind, indem sie uns vergnügen, das ist solche, wie wir sie nach Anlage unsrer Natur und vermöge unsrer Bestimmung haben müssen“ (252).

713 Ebd. 8.

Gegensatz zum Epos nichts „Wunderbares“ (187). Idealerweise verwebt das Genre „Charaktere und Begebenheiten unter einander“ (193), entwickle eine kausale Ordnung, „eine, bis ins Unendliche fortgehende Reihe verbundener Ursachen und Wirkungen“ (193). Der Dichter, der dergestalt die Komplexität des Zeitalters spiegele, walte gottähnlich. In seine instruktive und gefällige Simulation der Welt fließe scheinbar Nebensächliches ein, dessen Bedeutung durch die Bildung der Figuren lückenlos erklärt werde. Die ‚innre Geschichte‘ des Menschen anhand seelischer Besonderheiten zu schildern, zwingt ihn, eine andere Schreibart zu nutzen: Die öffentlichen Handlungen der Epopöe verlangten einen Stil, der beim Roman „pretiös“ (21) wirken müsse. Der alltägliche und allgemeine Gegenstand des Romans und seine niedrige rhetorische Lage bedingen einander.

Der erste Teil des Versuchs, *Von dem Anziehenden einiger Gegenstände* (1–244), beschäftigt sich mit den geeigneten Inhalten des Romans. Romaniciers beförderten „die Vervollkommenung des menschlichen Geschlechts“ (41), indem sie keine übermenschlichen Charaktere präsentierten. Vielmehr seien Figuren zu konzipieren, die gemäß ihrer wahrscheinlichen Anlagen und durch ihr Milieu eine nachvollziehbare Vollkommenheit erreichten. Nicht zeitlose, sondern plausible Charaktere, so argumentiert Blanckenburg mit Shaftesbury, solche, die von Leidenschaften weggerissen werden könnten, stünden im Mittelpunkt der Darstellung. Dabei habe sich die Figurenzeichnung an den Eigentümlichkeiten der Zeiten, Nationen und Stände zu orientieren – ein Aspekt, den Blanckenburg anhand von Lessings bürgerlichem Trauerspiel *Emilia Galotti*⁷¹⁴ illustriert. Mag diese ästhetische Tendenz der empiristischen Aufklärung entspringen, sie lastet als Hypothek auf der zweiten epistemischen Achse, der von Blanckenburg geforderten Einlösung des Vollkommenheitsgedankens.⁷¹⁵ Der zweite Teil, *Von der Anordnung und Ausbildung der Theile und dem Ganzen eines Romans* (245–526), dreht sich um die Frage, wie Romane

714 Die Analyse der *Galotti* (ebd. 206–244) ist neben der *Lear*-Interpretation (105–148) die längste Textanalyse des *Versuchs über den Roman*: Während es bei *King Lear* in Blanckenburgs Sicht um die Entwicklung des Wahnsinns gehe und ein weder erhabener noch rechtschaffender Charakter unser Interesse gewinne, sei in Lessings Stück Marinettis Schwanken zwischen Mensch und Hofmann, zwischen mitleidendem Charakter und kaltem Funktionsträger für die Zusehenden bedeutend.

715 Es sind demnach konträre Einflüsse zu konstatieren: „Daß Blanckenburg dieses empiristische Konzept noch 1774 mit einem Vervollkommenungsbegriff Leibnizscher Provenienz verbinden kann“, schreibt Engel, erhelle zwar „schlaglichtartig die fortdauernde Aktualität von Leibniz“, zugleich zeige sich „in Blanckenburgs *Versuch* eine ansatzweise empiristische Subversion des Leibnizschen Perfektibilitätsgedankens: etwa in dessen historistischer und individualistischer Relativierung [...] oder darin daß die ontologische Fundierung der Finalität [...] unerweislich bleibt“. Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 92.

„unsre denkende Kraft und Empfindungsvermögen“ (253) ideal beschäftigen. Nicht mit Sentenzen zu moralisieren, sondern sich auf die Präsentation einer kausalen Vervollkommnung einer Gegebenheit oder eines Charakters (254) zu konzentrieren, sei das Geschäft des Romanschreibers. Weil er innere und äußere Faktoren aufeinander beziehe, sei nicht nur die genaue Darstellung von Sitten, Zeit und Ort relevant, sondern auch das Innere: Der „Dichter, der uns die Menschen, der Wahrheit nach, zeigen will“ (272), müsse auf den Gemütszustand eingehen und arbiträre Handlungen als individuelle glaubhaft machen. Das bedeutet, er zeigt „freye Menschen, das heißt Menschen, die durch nichts in Bewegung gesetzt werden, als was Menschen darinn setzen kann“ (282). Die Freiheit des Charakters liege demnach in einer sich im Inneren zwar offenbarenden Originalität, die sich aber von den Begebenheiten her begründen lasse.⁷¹⁶

Das wirkungsästhetische Ziel, den Menschen durch die Präsentation eines Kausalnexus von Begebenheiten und Charakteren, deren Handlungen und Empfindungen zur Betrachtung von Selbstvervollkommnung anzuregen, läuft darauf hinaus, die freie Zeit des Lesers zu dessen Selbstoptimierung zu nutzen.⁷¹⁷ Nur insofern dies gelinge, handle es sich beim Romanschreiben und -lesen nicht um „unnütze Zeitvertreibe“ (383). Blanckenburg illustriert das lehrreiche Vergnügen, das der Roman vollbringe – gewissermaßen die Aktivierung von Selbstaufklärung –, anhand einer Episode aus dem *Agathon*, einer Kreativitätsszene, in der Handlungen, Vorstellungen und Begriffe aufeinander bezogen sind und sowohl bei Agathon als auch bei Blanckenburg, seinem Interpreten, durcheinandergeraten: Agathon ist auf dem Landsitz seiner

716 Mit dieser Ansicht Blanckenburgs wirken das individualistische Konzept des Sturm und Drang und der subjektphilosophischen Selbstbestimmung defizitär; vgl. zumindest Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 30.

717 Dieser Zug widerspricht insbesondere der barocken Romankritik, wie sie etwa von Gotthart Heidegger vertreten wird: „Wie nun die grosse Wespen / wo ihnen die Flügel abgerissen werden / auch andern dieselbe abfressen / also verpfulen die Roman-Schreiber auch dem Leser seine gute Zeit schändlich. Denn solche Bücher sein also geschoben / daß man sie nicht hin und her lesen / sondern das gantze Drama in seiner Ordnung durchlaufen muß: sie seyn eingerichtet nach deß Menschen meisterlosen / Curieusen Appetit [...]. Ein WindSpiel / daß auff eine Hasenspur gerathen / ist vil leichter zurück zu bringen / als eine Feuchtnase ab seinem Roman.“ Gotthart Heidegger: *Mythoscopia Romantica* oder Discours Von den Romanen [1708]. In: Steinecke u. Wahrenburg: *Romantheorie*, 86–92, hier 89. Auch Thomasius stellt dem Roman kein schmeichelhaftes Zeugnis aus: Die Verteidiger des Romans mögen prätendieren, dass es mit dem Roman möglich sei, „in Müßigang zu lernen“. Christian Thomasius: Gespräch über den Roman [1688]. In: Steinecke u. Wahrenburg: *Romantheorie*, 80–86, hier 84. Immer jedoch wäre die Lektürezeit höher als der Nutzen, das Lernen ohne fiktionale Darstellung sei effizienter.

neuen Gebieterin Danae, von deren frivolem Vorleben er nichts weiß. Die Kurtisane lädt ihn ein, einem musikalischen Wettstreit beizuwohnen. Der Wettbewerb ist Teil des Verführungsplans, mit dem Danae Agathon vom Idealismus bekehren möchte. Agathon wird an Orangenbäumen und Myrtensträuchern vorbei- und einem Rokokoidyll mit Nymphen und Brunnen zugeführt. Nun betrachtet und hört er ein Singspiel, das eigens für ihn mit dem Ziel arrangiert worden ist, Agathons platonischer Überzeugung Schaden zuzufügen. Auf allen Sinneskanälen – Danae singt, rückt ihren Körper ins rechte Licht – wird der Platoniker vom Idealismus ‚kuriert‘. Wäre dem Leser nur die Szene vorgeführt worden, so Blanckenburg, hätte man wie Agathon empfinden müssen. Der Leser des Romans habe aber die Möglichkeit, sich doppelt zu vergnügen, anders als der Teilnehmer der Szene, der wie

Agathon nicht so schnell erwachen kann, [...] er, der aus dem süßen Traum in noch süßere verfällt. – Ich lerne mein Urtheil über den Werth ähnlicher Scenen berichtigen; ich lerne meine Empfindungen richtig schätzen; – ich habe mich als ein vernünftiger Mensch bey dieser Scene vergnügt.

Auf die Romantheorie Blanckenburgs lässt sich Horkheimers und Adornos Interpretation des Sirenenkapitels der *Odyssee* übertragen, in der der listenreiche Odysseus sich an den Mast binden lässt, um den überwältigenden Gesang „als ein vernünftiger Mensch“ zu hören.⁷¹⁸ Der rationalisierende Romanleser begnügt sich mit einem Vergnügen, in dem er als kognitiv Gebundener sinnlich nicht überwältigt werden kann.⁷¹⁹ Seine zugunsten der Selbstregulierung⁷²⁰ geopferte Lust hat aber mit Agathons Vergnügen dieser Nacht, das nicht vernünftig, sondern rauschhaft ist, wenig zu tun. Die *Geschichte des Agathon* ist ja keine Geschichte einseitiger Rationalisierung, sondern eine Problematisierung der Aufklärung durch ihre Mittel, *Selbstaufklärung* durch *Entzweiung*.⁷²¹

718 „Der Listige überlebt nur um den Preis seines eigenen Traums, den er abdingt, indem er wie die Gewalten draußen sich selbst entzaubert. Er eben kann nie das Ganze haben, er muß immer warten können, Geduld haben, verzichten, er darf nicht vom Lotos essen und nicht von den Rindern des heiligen Hyperion [...]. Odysseus erkennt die archaische Übermacht des Liedes an, indem er, technisch aufgeklärt, sich fesseln läßt. Er neigt sich dem Liede der Lust und vereitelt sie wie den Tod. Der gefesselte Hörende will zu den Sirenen wie irgendein anderer. Nur eben hat er die Veranstaltung getroffen, daß er als Verfallener ihnen nicht verfällt.“ Theodor W. Adorno u. Max Horkheimer: *Dialektik der Aufklärung* [1947]. 12. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer 2000, 65–67.

719 Vgl. zum Vergnügen Verf.: *Bildungslust*.

720 Vgl. hierzu auch Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 358.

721 Ebd. 358 f.

Dieser Sachverhalt wird anhand eben dieser Szene, die Wieland über dreißig Jahre nicht losließ, noch ausführlich zu diskutieren sein.⁷²²

Blanckenburg instrumentalisiert, wie Morgenstern Dekaden danach, die Romanform für moralphilosophische Zwecke. Der individuellen Freiheit ein Telos einzuschreiben, Sittlichkeit als Entfaltungsziel der subjektiven Anlagen erscheinen zu lassen, ist dabei nicht nur ein produktionsästhetisches Mittel der Regulierung von Kreativität, das Originalität nicht in Originalitätssucht ausarten lässt, sondern zugleich ein Versuch, auf Seiten der Rezeption eine diffuse Erwartungsgewissheit zu produzieren. Indem Morgenstern die poetische Freiheit zum einen empiristisch von Gegebenheiten abhängen lässt, zum anderen der dichterischen Gestaltungskraft Finalität aufbürdet, konfiguriert er den Roman als Medium einer inneren Selbstreferenzialisierung, welches im fiktiven Kleinen die Geschehnisse der metaphysisch abgesicherten Welt im Großen repliziert: Wie der Schöpfer der großen, so ist der ideale Dichter Schöpfer einer kleinen Welt.

In der wirklichen Welt werden wir, durch alle Begebenheiten unsers Lebens, auf diese oder jene, aber immer auf die, für uns, für unser Seyn, für unsern ganzen Zustand aufs Beste passende Art ausgebildet. Wir, unser Charakter, unser eignes Selbst, ist am Ende, so schlimm wir selbst es auch angelegt haben, nach Maaßgabe aller Umstände, immer das Beste, das aus uns werden konnte.

Der höchste Grad einer positiven Vollkommenheit braucht – und kann auch nicht der Punkt seyn, bis wohin der Dichter seinen Helden, um die Leser zu beruhigen, führen darf. Wenn der Leser nur nicht in ihm, geradezu den Schöpfer des Bösen erkennt; wenn er nur seine Personen in einen Zustand setzt, der, nach den, in seiner kleinen Welt befindlichen Umständen, und den Eigenschaften der Personen, der beste für sie ist. Hierdurch nur allein wird er der wahre, ächte Nachahmer des großen Alls, der er sein will (400).

Die plausible Vollendung des fiktiven Charakters führt somit in der aufklärerischen Romantheorie den Plan des Schöpfers aus und vor, die Welt sukzessive zu vervollkommen. Das Ziel des Dichters müsse sein, „den Menschen durchs Vergnügen, zu seiner Vervollkommnung“ (432) auszubilden. „[D]ie Freyheit, die er in der Wahl der Charaktere hat“ (387), ist in Blanckenburgs Sicht somit stets präterminiert. Nur ein Dichter, der es nach Maßgaben des Vollkommenheitskonzepts und der Milieutheorie versteht, „seine Personen zu individualisieren“ (310), schöpfe den wahren Roman, denn „die Ausbildung und Formung, die ein Charakter durch seine mancherley Begegnisse erhalten kann, oder noch eigentlicher seine innre Geschichte, [ist] das Wesentliche und Eigentliche eines Romans“ (383 f.).

⁷²² Vgl. Kap. 2.1.

Wie Morgenstern nach ihm hält Blanckenburg an teleologischen Aspekten fest. Dafür führt er gleichfalls die Freiheit der Figuren auf ein individuelles Set von Eigenschaften zurück. Die Forderung, dass die milieusozioologisch und psychologisch wahrscheinliche Entwicklung des Protagonisten hin zu dessen gradueller Vervollkommnung der Hauptinhalt des Romans darstelle, reduziert die ästhetischen Möglichkeiten des literarischen Gegenstands. Dass Blanckenburg die flexible und individuelle epische Form im Kontext der skizzierten Umstellung auf Selbstreferenz zu sehr beschneidet, zeigt die zeitgleiche Entwicklung des Genres wie auch der Romantheorie. Die Limitationen sind zahlreich. Zunächst ist die generelle Einschränkung zu erwähnen, dass alle Romanelemente vollkommen schlüssig zu verbinden seien – daran scheitert, wie zuvor gesehen, Campe in seiner Robinsonade. Sodann reduziert Blanckenburg die Möglichkeiten der Figurenkonstruktion, indem er weder Willkür noch Kontingenz zulässt. Zudem könnte ein an Blanckenburg geschulter Ästhetiker die Unterhaltsamkeit abweichender Narrative nicht erklären, ohne sein Vergnügen moralisch zu diskreditieren.⁷²³ Blanckenburgs Romantheorie besitzt so epistemische Parallelen zu anderen Konzepten in der spätaufklärerischen Wissensformation, etwa zur Eudämonie in der Kameralistik oder der anthropologischen Kalokagathie. Sie versucht überdies Vergleichbares wie die besprochenen Erziehungsromane Rousseaus und Campes. Ähnlich wie die regulierte Freiheit in den Robinsonaden und Erziehungsromanen führt die interpretierte Freiheit in der Romantheorie aber in die Fallstricke der Fiktion: Blanckenburgs Vorstellung vom Roman als einer Gattung, die die wahrscheinlichste als die wahrste und beste Entwicklung präsentiert, geht an der Möglichkeit vorbei, dass jede Entwicklung, so sie nur gut präsentiert wird, das Reflexionsvermögen von Prozessen steigert, ohne vorher ihre Güte festlegen zu müssen.

Während der Sattelzeit kommt es in der Ästhetik und Romantheorie zu radikalen Veränderungen: Im Übergang von spätaufklärerischen zu autonomieästhetischen und romantischen Positionen verlieren teleologische und providentielle Verlaufsmodelle an Bedeutung. Es rücken unvorhersehbare, aber eigenständige Entwicklungen in den Fokus des ästhetischen Interesses.⁷²⁴ Dieser Übergang resultiert nicht nur aus der eigenen Inkonsistenz, sondern

⁷²³ Man denke an Verführungs- und Wüstlingsromane, wie Pierre Choderlos de Laclos' *Les Liaisons dangereuses* (1782) oder Tiecks *William Lovell* (1795/1796), deren Genuss größtenteils aus der Wahrnehmung von Überschreitungen, aus der Lust am Skandal und an der eigenen Amoralität resultiert.

⁷²⁴ Vgl. hierzu Hartmut Steinecke u. Fritz Wahrenburg: Einleitung. In: dies.: *Romantheorie*, 13–32, hier 24 f. sowie Lukács: *Theorie des Romans*.

korreliert auch mit anderen Transformationsvorgängen. Dazu gehören epistemische Brüche und eine neue Semantik von Zeitlichkeit, mit der die Gegenwart als eine ephemere Phase beschreibbar wird, in der ‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘ divergieren.⁷²⁵ Sodann ist der „Doppelanstoß aus Paris und Königsberg“ (s. o.), die Französische Revolution und die Kant'sche Philosophie, angesprochen worden.⁷²⁶ Bei der Herausbildung autonomieästhetischer und romantischer Positionen spielen schließlich sozial- und mediengeschichtliche Aspekte wie die zunehmende Alphabetisierung und der mit ihr einhergehende veränderte Medienkonsum eine Rolle.⁷²⁷ Anstelle vorbildlicher und wahrscheinlicher Darstellung dominiert dort eine „anti-mimetische Orientierung“.⁷²⁸ Wenn jede romanhafte Ausführung als Beispiel einer Selbstreferenzialisierung fungieren kann – deren Finalität unklar bleiben muss, weil sie sonst nicht autonom und subjektiv wäre –, ist es angemessener, der Phantasie die Zügel schießen zu lassen und den denkbaren Möglichkeiten von Freiheit und Individualität Raum zu geben. Diese Abkehr von einer extern abgesicherten mundanen Ordnung zu einer selbstreflexiven, dynamischen Entwicklung stellt jedoch keineswegs eine absolute Alternative und vollständige Abkehr von vorherigen Prämissen dar, denn die von Gott garantierte Vorbildlichkeit der Schöpfung ist nun als Möglichkeit ins Prozesshafte selbst übergegangen. Bekanntlich wird die Romantik genau diesen Aspekt betonen und nicht mehr dem gegliederten Ganzen, dem Kosmos, sondern dem organisch Wachsenden, dem Leben, huldigen.

Friedrich Schlegel bestimmt im *Athenäums-Fragment* 116 drei „gründliche[r] Ausführung“⁷²⁹ bedürftige Tendenzen des Zeitalters. Er zählt neben der Französischen Revolution und Fichtes Wissenschaftslehre auch Goethes

725 Reinhart Koselleck: Erfahrungsraum und Erwartungshorizont. Zwei historische Kategorien. In: ders.: *Vergangene Zukunft*, 349–375.

726 Diese Herleitung unterstützt auch Schanze: *Erfindung der Romantik*, 11; zur Jenaer Frühromantik vgl. auch Neumann: *Jena 1800*.

727 Der Roman, so Schanze, sei zum einen ein Reflexionsmedium, mit dem um 1800 sowohl professionelle als auch private Ziele verfolgt werden könnten: „Schriftstellerei als ‚Nebensache‘ und ‚Bildungsmittel‘, oder als ‚Hauptgeschäft‘, zwischen diesen Extremen ist die Mediengeschichte der Romantik zu verorten. Die Kunstlehre des Romans verbindet die Extreme durch ein Mittel, das ins Buch gefasste Reflexionsmedium des Romans.“ Schanze: *Erfindung der Romantik*, 133. Zum anderen stellt er ein Reflexionsmedium insofern dar, als sich durch ihn alle Medien über die Einbildungskraft vereinen lassen. Ebd. 158.

728 Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 5.

729 KFSA 18, 85. Dieser Nachsatz des *Athenäum*-Fragments in den *Philosophischen Fragmenten* relativiert die Aussage Friedrich Schlegels und aktiviert den Leser; vgl. Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 381.

Wilhelm Meisters Lehrjahre dazu.⁷³⁰ In seiner berühmten Rezension *Über Goethes Meister* äußert er sich, wie man sich der dritten Tendenz zu nähern habe: „Es ist schön und notwendig, sich dem Eindruck eines Gedichtes ganz hinzugeben“⁷³¹ – nichts könnte dem ‚vernünftigen Vergnügen‘ Blanckenburgs ferner liegen als diese passionierte Hingabe, mag Schlegel in der Folge auch „das Gefühl durch Reflexion“ bestätigt wissen. Als geeignete Rezeptionsform skizziert er ein Oszillieren zwischen „einer Hingabe ans Detail und einer bewußten Reflexion auf das intuitiv vorgeahnte Ganze“.⁷³² Der Künstler gilt Schlegel als ein Schöpfer, der „geheime[] Absichten“⁷³³ verfolge. Schlegel differenziert in Bezug auf den Goethe’schen Roman partikuläre Bereiche mit je autonomen Prozessen. Einerseits wirkt es, als sei das Bildungsstreben dieser Romanteile (der „Massen“) unabhängig: „[S]elbst der feinste Zug der Nebenausbildung scheint für sich zu existieren und sich eines eignen selbstständigen Daseins zu erfreuen.“⁷³⁴ Andererseits stellen die Teile Elemente eines größeren natürlichen Ganzen dar, dessen Lebendigkeit sie potenzieren. „Der angeborne Trieb“, so heißt es über den *Meister*, „des durchaus organisierten und organisierenden Werks, sich zu einem Ganzen zu bilden, äußert sich in den größeren wie in den kleineren Massen.“⁷³⁵ „Ja man dürfte“, schreibt Schlegel über die disparaten Inhalte der *Lehrjahre*, „eine systematische Ordnung in

730 KFSa 2, 182. Vgl. zu Fichtes Einfluss auf die Frühromantiker Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 25–36, der den Fichte’schen Freiheitsbegriff als „reine[n] Dezisionismus“ (30) bezeichnet und in der historischen Situation der deutschen Intellektuellen kontextualisiert: „Aus dem Widerspruch zwischen immer nachhaltiger aufgeklärtem Bewußtsein und hartnäckig unaufgeklärter Lebenswelt entwickelte sich so in Deutschland im letzten Viertel des [18.] Jahrhunderts eine Freiheitsutopie, der gegenüber jeder Modus der condition humaine als defizient erscheinen mußte – auch und gerade das Freiheitskonzept empiristisch-materialistischer Aufklärung.“ Ebd.

731 KFSa 2, 130.

732 Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 386.

733 KFSa 2, 131. Auch hier wäre eine ausführliche Analyse des Satzes angebracht, insofern – „die geheimen Absichten, die er [der Dichter] im stillen verfolgt, und deren wir beim Genius, dessen Instinkt zur Willkür geworden ist, nie zu viele voraussetzen können“; ebd. – das Genie in Schlegels Perspektive noch absichtsloser, undurchschaubarer, naturähnlicher als der normale Dichter operiert und als gottgleicher Schöpfer seinen mutmaßlichen Plan dem Beobachter opakisiert.

734 Ebd. 132.

735 Ebd. 131. Entscheidend hierbei sind Teil-Ganzes-Relationen, die als Ergebnis und Faktor ihrer dynamischen Refiguration präsentiert werden. Der *Wilhelm Meister*, aus dessen Betrachtung Schlegel schließt, ist Ausdruck der im *Athenäums-Fragment n6* geschilderten ‚progressiven Universalpoesie‘, zu der die Romantik fähig sei als „der höchsten und der allseitigsten Bildung [...]“; nicht bloß von innen heraus, sondern auch von außen hinein; indem sie jedem, was ein Ganzes in ihren Produkten sein soll, alle Teile ähnlich

dem Vortrag dieser poetischen Physik der Poesie finden; nicht eben das tote Fachwerk eines Lehrgebäudes, aber die lebendige Stufenleiter jeder Naturgeschichte und Bildungslehre.“⁷³⁶ Schlegel koppelt die Entwicklung seiner dynamischen, Letztbegründungen und Zielzustände vermeidenden Theorie an die Gegenstandsbeobachtung. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Betrachtung des Geschriebenen auf Details achtet und dafür, im Schreiben von Betrachtungen, kleine Formen wie das Fragment nutzt, die wiederum aufeinander verweisen können. Auch andere mediale Formate sind mit diesem Ansatz kompatibel. So setzt das *Gespräch über den Roman* gleichfalls in der Theorie um, was die Romantiker für den Roman beanspruchen: Es eint diverse Genres und bezieht sie auf sich. Die Frühromantik wählt konsequentermaßen Fragment und Gespräch, um über Romane nachzudenken, die für die romantische Theorie exemplarisch sind, denn die Textsorten erlauben es, durch ihre Unabgeschlossenheit oder Dialogizität einen Erkenntnisprozess über Sinnesindrücke zu stimulieren, in dem man vom Eindruck zum Begriff, vom Teil zum Ganzen, von Stimme zu Stimme gelangen kann.

Anhand der skizzierten romantischen Poetik und Ästhetik – in der die Theorie und ihr Gegenstand in ein Verhältnis wechselseitiger Verweisung und Steigerung geraten – wird eine generelle Stoßrichtung von Schlegels Romantheorie gegen Ansätze wie den zuvor beschriebenen Blanckenburgs deutlich. Dass Schlegel auch konkret gegen Blanckenburgs *Versuch über den Roman* schreibt, wird an anderer Stelle offenbar:

Man darf es nur auf die höchsten Begriffe beziehen und es nicht bloß so nehmen, wie es *gewöhnlich* auf dem Standpunkt des gesellschaftlichen Lebens genommen wird: *als einen Roman, wo Personen und Begebenheiten der letzte Endzweck sind*. Denn dieses schlechthin neue und einzige Buch, welches man nur aus sich selbst verstehen lernen kann, nach einem aus Gewohnheit und Glauben, aus *zufälligen* Erfahrungen und *willkürlichen* Foderungen zusammengesetzten und entstandenen Gattungsbegriff beurtheilen; das ist, als wenn ein Kind Mond und Gestirne mit der Hand greifen und in sein Schächtelchen packen will.⁷³⁷

Das „Schächtelchen“ der „Personen und Begebenheiten“, in das die spätaufklärerische Romantheorie den Roman stecken will, hat mit der ‚progressiven Universalpoesie‘ der Frühromantiker nichts gemein. Dabei ist der Roman die einzige ästhetisch-mediale Form, die den Ansprüchen der Romantiker

organisiert, wodurch ihre die Aussicht auf eine grenzenlos wachsende Klassizität eröffnet wird.“ Ebd. 182 f.

736 Ebd. 132.

737 H. d. V.; ebd.

gerecht werden kann, weil sie scheinbar willkürliche Eigenentwicklungen in einen autonomen kreativen Bildungszusammenhang bringt und somit ihrerseits die Willkür von Regelpoetiken und heteronomen ästhetischen Forderungen ‚entlarvt‘. In Schlegels *Gespräch über den Roman* kommt es zu der bekannten Definition: „Ein Roman ist ein romantisches Buch.“⁷³⁸ Weil das Genre nicht normativ festgelegt ist, sich in ihm „Erzählung, Gesang und andere[] Formen“⁷³⁹ mischen, kann der Roman vielmehr Spiegel und Medium organischer Entwicklung werden.⁷⁴⁰ So schreibt Engel über die *Lucinde*: „Alle Arabesken der Rahmenteile sind typologisch auf dieses Telos des menschlichen Bildungsprozesses bezogen, wiederholen, nuancieren und totalisieren es in freier und bewußter Kreativität.“⁷⁴¹ Und idealerweise strahlen die Entgrenzungstendenzen der Gattung auf ihre Theorie zurück: „Eine solche Theorie des Romans würde selbst ein Roman sein müssen, der jeden ewigen Ton der Fantasie fantastisch wiedergäbe, und das Chaos der Ritterwelt noch einmal verwirrte.“⁷⁴²

Das Vorhaben einer Fortsetzung des Romans durch eine selbst Roman bzw. Literatur werdende Theorie, das von Schlegel in der Rezension angedeutet und im *Gespräch* und der *Lucinde* umgesetzt wird, ist freilich auch die Überbietungsstrategie einer nach Anerkennung strebenden Avantgarde. Stellt die Frühromantik die Produktivität über das Produkt und tendenziell den Leser über den Autor, kommt die Eloge eines Objekts wie dem Goethe'schen Bildungsroman auch einer kreativen kritischen Weiterführung gleich, die den Kritiker zum Meister macht. Die Frühromantiker haben das ideengeschichtlich neue Moment der Selbstreferenzialität, literatursoziologisch betrachtet, als Distinktionsmerkmal zur feldspezifischen Besonderung eingesetzt.⁷⁴³ Ihre avantgardistischen Geltungsansprüche konnten sie dabei in einer Verbindung

738 Ebd. 335.

739 Ebd. 336.

740 Auch bei Novalis („Der Roman handelt von Leben – stellt *Leben* dar“; H. i. O.; WFH 2, 570) ist die Zweckhaftigkeit der Zufälle und Begebenheiten, mit denen Individuen entwickelt werden, nicht mehr vordergründig eine moralische Angelegenheit, die ein „bestimmtes Resultat“ (ebd.) enthält.

741 Engel: *Romane der Goethe-Zeit*, 443, ähnlich auch ebd. 441.

742 KFSa 2, 337.

743 Schlegel ist kein Verfechter einer Produktionsästhetik, sondern eher Verfechter einer Produktivitäts- bzw. Kreativitätsästhetik, die noch im Widerspruch zur realen Produktion eine höchst ergiebige Tätigkeit erkennt und, wie gesehen, den Müßiggang als Kernelement von Produktivität und Geselligkeit bestimmen kann. Schäfer: *Die Gewalt der Muße*, 45–52. Zur Kritik vgl. Jochen Schulte-Sasse: Der Begriff der Literaturkritik in der Romantik. In: Peter-Uwe Hohendahl (Hg.): *Geschichte der deutschen Literaturkritik (1730–1980)*. Stuttgart: Metzler 1985, 76–128.

von Subjektphilosophie und Mediengeschichte fundieren, die die Einbildungskraft immens aufwertet, denn „[d]ie zentrale Botschaft der Romantik ist, dass das sprachliche Kunstwerk geeignet und fähig sei, alle um 1800 technisch verfügbaren Medien, die auditiven wie auch die visuellen, in sich, als Medium des inneren Sinns, der Einbildungskraft, zu vereinigen“.⁷⁴⁴ Auch aus dieser mediensynthetisierenden Ausrichtung erklärt sich demnach die Präferenz für den Roman, der als Medien- und Genreproteus der proteushaften Einbildungskraft entspricht. Und nicht zuletzt resultiert aus der Priorisierung einer die Gattungen und Sinne einenden und (trans-)formierenden Aktivität eine klare Absage an ein mimetisches Kunstverständnis:

Die in der Romantik gestellte Frage ist nicht nur, ob im Buch eine Wahrscheinlichkeit gegeben ist, also ein Bezug eines Wortes auf eine Wirklichkeit, im Sinne einer Theorie der Nachahmung, sondern ob im Buch, durch die Kraft der Einbildung, eine Lebensführung vorgeschrieben werden kann. Die ‚Französische Revolution‘ wie auch die ‚Kantische Philosophie‘, bzw. ‚Fichte’s Wissenschaftslehre‘ postulieren eine ‚Kopernikanische Wende‘: Das ‚Ich denke‘ muss nicht nur ‚alle meine Vorstellungen begleiten‘, es ist ein produktives, welterzeugendes, aber auch weltvernichtendes Prinzip.⁷⁴⁵

Es ist gleichwohl darauf hinzuweisen, dass die frühromantische Romantheorie – die laut Schanze eine Theorie des romantischen Buches ist – von romantischen Büchern um deren Schattenseite, hypertrophe Subjektivität, ergänzt wurde. Anhand der ‚Miss-‘ und Umbildungen des Bildungsromans in der Romantik werde ich dies am Beispiel der Romane Brentanos, Jean Pauls, Eichendorffs, Hoffmanns und Mörikes darlegen.⁷⁴⁶

Doch auch auf der Ebene der Romantheorie erfolgte früh Einspruch. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, mittlerweile staatlich besoldeter Idealist, äußert sich in seinen *Vorlesungen über Ästhetik* über den Roman und auch über die eigene Bildungsgeschichte. Wir befinden uns in der Zeit nach dem Wiener Kongress, einer Phase der politischen Restauration und der Institutionalisierung der freien Zeit in der Früherziehung Fröbels. Hier wird der Bildungsroman von Morgenstern aufs Konzept gebracht und neue Genres, wie der historische und der Zeitroman, entstehen. In seinen von 1817 bis 1829 gehaltenen *Vorlesungen* argumentiert Hegel, dass Kunst in der modernen, komplexen, auf Arbeit gegründeten Gesellschaft ihren herkömmlichen Platz verwirkt habe. Während in der Antike das Heldengedicht davon berichten könne, wie Individuen in der Allgemeinheit aufgingen – der Erzähler des Epos, der Rhapsode, erzählt

744 Schanze: *Erfindung der Romantik*, 158.

745 Ebd. 16.

746 Vgl. Abschn. 2.4.3–2.4.6 u. 2.5.1.

eine geschlossene Welt, in der der Menschen Schicksal über ihre Köpfe hinweg entschieden wird, Grund aller Verwicklungen sind die Götter –, sehe sich der Einzelne in der Moderne mit der sozialen Allgemeinheit konfrontiert: In modernen Romanen stünden einander „Individuen mit ihren subjektiven Zwecken der Liebe, Ehre, Ehrsucht oder mit ihren Idealen der Weltverbesserung dieser bestehenden Ordnung und Prosa der Wirklichkeit gegenüber“.⁷⁴⁷ Moderne Individuen müssten, so Hegel sarkastisch, lernen, sich dem Willen von Vätern und Tanten unterzuordnen: „Denn das Ende solcher Lehrjahre besteht darin, daß sich das Subjekt die Hörner abläuft, mit seinem Wünschen und Meinen sich in die bestehenden Verhältnisse und die Vernünftigkeit derselben hineinbildet“.⁷⁴⁸ Romane führten so das Poetische des Herzens an die Prosa der Verhältnisse heran. Hegel vertritt demnach um 1830 eine Theorie der Vermittlung von Subjektivität und Objektivität, bei der Vermittlung als erfahrungsgeleitete Anpassung an die rationalen intersubjektiven Prozeduren der Umwelt modelliert wird. Diesen Aspekt betont sein Schüler und Biograph, Karl Rosenkranz: „Daher ist Bildung zur Vernünftigkeit recht eigentlich Gegenstand des Romanes überhaupt“.⁷⁴⁹ Die „feste, sichere Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft und des Staates“⁷⁵⁰ gibt das Ziel vor und ersetzt als eigentlich unveränderlicher Zustand die diffuse Zukunft, die die progressive romantische Poetik affirmiert.

Die Romantheorie durchlief in 60 Jahren zahlreiche, teils von Bildungsromanen konkret ausgehende Modifikationen. Um 1770 hat man von Seiten der Literaturtheorie begonnen, die kausale Entwicklung autonomer Figuren als Aufgabe des Romans zu bestimmen. Christian Friedrich von Blanckenburg versuchte, empirische und idealistische Gesichtspunkte zu vereinen: Er legte die Romanform auf Lückenlosigkeit und Nachvollziehbarkeit des Dargestellten fest und reduzierte somit die Freiheiten der Erzählinstanz. Der Kausalnexus, den der Roman weben sollte, um seine Individuen zur Vollkommenheit zu führen, sollte milieutheoretische Details berücksichtigen. Die ‚Innere Geschichte‘ stellte eine säkulare Heilsgewissheit in Aussicht. Die Spannung, die sich bei Blanckenburg und bei seinem Gegenstand, Wielands *Geschichte des Agathon*, ergab, resultierte aus der Verschränkung von Finalität (Perfektibilität soll bewiesen werden) und Probabilität (die Veränderungen sollen nachvollziehbar und wahrscheinlich sein). Eine solche Theorie vermag individuelle Freiheit nicht zu denken, weder in materialistisch-empirischer noch

747 HWA 14, 219.

748 Ebd. 220.

749 Karl Rosenkranz: Einleitung über den Roman [1827]. In: Eberhard Lämmert u. a. (Hg.): *Romantheorie 1620–1880. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland*. Frankfurt/M.: Athenäum 1988, 265–268, hier 265.

750 HWA 14, 219.

in idealistischer Hinsicht, weder in Form von Zufall noch von tatsächlicher Autonomie. In der Romantik wurde dann der Akzent auf Prozessförmigkeit und Lebendigkeit gesetzt. Die dynamische Transformation von Vorhandenem durch die Einbildungskraft galt als subjektive Voraussetzung von potenziellen realen Verbesserungen und Veränderungen. Wer Einbildungskraft und Zeit hatte, sie zu nutzen, sollte in der Gestaltung individueller Modifikationen des Vorhandenen und Vergangenen die Gegenwart progressiv überschreiten können und insbesondere in Form von Romanen die Notwendigkeit und den Nutzen der Freiheit beweisen. Die historisch wahrgenommenen Nachteile der romantischen Ästhetik lagen in der Gefahr von zu großer Willkür und zu großem Subjektivismus.⁷⁵¹ Auch die Forderung, man müsse der Einbildungskraft genügend Zeit geben zu walten, stellte sich realgeschichtlich als Träumerei heraus. Um 1830 hatten die optimistische Hoffnung auf Fortschritt und die Koevolution von selbstreferenziellen Prozessen von Individuen und Kollektiven an Relevanz verloren. Die Romantheorie Hegels konzentrierte sich auf die Gesellschaft als Ganze.

Ich werde in meinen Interpretationen darlegen, weshalb die Bildungsromane den theoretischen Reflexionen teils voraus sind. Sie problematisieren jene Lösungen, die die Theorie liefert, insbesondere in ihrer Poetik freier Zeiten. Wieland wird jedoch Mußephase erst verstärkt am Ende seines *Agathon*-Projektes nutzen, wo seine Figuren in der gegenseitigen Erzählung ihrer Lebensgeschichten zu einer therapeutischen Gewissheit über sich gelangen. Diese Gespräche und Praktiken treten anstelle der im Vorwort des Romans skizzierten Fusion von Finalität und Probabilität. Und es ist das Fehlen freier Zeit im vorherigen Roman, das zum Aufschub solcher reflexiver Formen der Vergewisserung beiträgt. Die Besonderheit von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* besteht hingegen darin, dass er einem durchschnittlichen Menschen übermäßig freie Zeit einräumt: In nahezu allen Punkten, in denen der Roman vom naschenden, säumenden, sich täuschenden Wilhelm von Morgensterns Ideen eines vorbildlichen Individuums abweicht, stellt er seinen Innovationscharakter unter Beweis. Bei den romantischen Romanen wird zu beobachten sein, dass sie die freie Zeit maximal ausdehnen und auch maximale Harmonie zwischen den Ebenen behaupten, was aber zu neuen Exklusionen und zahlreichen Gefahren führt. Nur bestimmte Akteure erweisen sich zu solcher (auch geselliger) Kreativität fähig. Überdies malen viele romantische Bildungsromane die Schattenseiten der spekulativen Verabsolutierung des Ich durch kreative Akte in freier Zeit aus: *Godwi*, *Ahnung und Gegenwart* und *Titan* sind

751 Vgl. hierzu Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 407 f.

Texte, die eine implizite Kritik an der romantischen Romantheorie äußern. Dass die soziale Komplexität zunimmt und die idealistischen und romantischen Ideen mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht mehr konvergieren, zeigen dagegen Hoffmanns und Mörikes Romane. Vollends anhand der kanonisierten Texte im Interludium Restaurationszeit wird deutlich, dass die literarische Ästhetik andere Verfahren erlernt, neue Themen erschließt und innovative Konkurrenz (Stichwort: Publizistik) erhält.

2.1.4 Bildungsromanforschung: Geformte Freiheit

Der Bildungsroman kann auf eine bewegte Forschungsgeschichte zurückblicken. Inwieweit man überhaupt den Gattungsbegriff verwenden und, wenn ja, für welche Werke man ihn nutzen soll, wird bis zuletzt diskutiert. So hat etwa Hartmut Laufhütte 1991 „fehlerhafte Modellbildung[en]“⁷⁵² moniert und Alternativen zu einem überzeitlichen Bildungsromanbegriff ins Feld geführt. Früh wurde zudem die fehlende Konvergenz zwischen der neuhumanistischen Bildungsidee und der oftmals gebrochenen „Bildungsgeschichte“⁷⁵³ der Bildungsromanhelden als Argument gegen den Begriff des Bildungsromans ins Feld geführt. Alternative und konkurrierende Konzepte, wie ‚Bildungsgeschichte‘ und ‚Entwicklungsroman‘⁷⁵⁴, wurden entwickelt. Dazu gesellten sich die Wahrnehmungen, dass der Gegenstand erschöpfend behandelt worden sei, dass die nationalistisch und klassikerorientierte Germanistik des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts den Begriff inkriminiert habe, dass das Genre aufgrund seines maskulinistischen, eurozentristischen und goethezeitlichen Zuschnitts zu wenige Anknüpfungspunkte für gegenwärtige Paradigmen biete.⁷⁵⁵ Zugleich findet sich der Bildungsroman bei der Aufzählung einschlägiger Gattungsnamen in gattungstheoretischen oder -geschichtlichen Kompendien

752 Laufhütte rekurriert auf die strukturalistische Narratologie, die bei den „Darbietungs- und Argumentationsstrukturen“ (Laufhütte: *Entwicklungs- und Bildungsroman*, 310) der Texte ansetzt, um Gattungsmerkmale zu identifizieren. Die stärker auf den Inhalt zielenden Begriffe des Bildungs- und Entwicklungsromans seien historisch zu sehr spezifiziert und daher hintanzustellen.

753 Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 38–41.

754 Melitta Gerhard: *Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes ‚Wilhelm Meister‘*. Halle: Niemeyer 1926 (= DVjs, 9).

755 Vgl. die Forschungsberichte von Köhn: *Entwicklungs- und Bildungsroman*; Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 18–33; Jacobs u. Krause: *Der deutsche Bildungsroman*, 22–38; Hermann Maier: *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Metzler 1992, 17–19; Gutjahr: *Einführung in den Bildungsroman*, 133–149.

zumeist an vorderer Stelle genannt.⁷⁵⁶ Und die internationale Germanistik sowie die Komparatistik beforschen weiterhin ganz selbstverständlich Bildungsromane. Diesen irritierenden Befund, dass die germanistischen Spezialdiskurse ein Konzept meiden, das aus generelleren neuphilologischen Darstellungen kaum wegzudenken ist, möchte ich in diesem Kapitel keineswegs mit einer weiteren Forschungsbilanz stützen: In der Studie werden sich zahlreiche Gelegenheiten bieten, diverse Behauptungen und Zuordnungen am Material zu bestätigen oder zu entkräften. Der hier eingeschlagene vierte und letzte Weg zum Bildungsroman orientiert sich vielmehr an ausgewählten Studien, die den Bildungsroman auf ein Problembewusstsein hin ausrichten, von dem die Spezifität des klassischen Bildungsromans, aber auch spätere und aktuellere Bezugnahmen auf das Genre begründet werden können.

Den Anfang macht dabei passenderweise eine Studie, die das Unhaltbare und Notwendige in der Auseinandersetzung mit dem Genre auf das Leben des Forschers bezieht. „So be it. After all this was my youth.“⁷⁵⁷ Mit diesem lakonischen Resümee endet das Vorwort, das Franco Moretti der Neuauflage seiner Studie *The Way of The World. The Bildungsroman in European Culture* 2000 voranstellt. Der Komparatist bringt damit ein dreifaches temporales Verhältnis zum Ausdruck. Er erwähnt zunächst die Vergänglichkeit des eigenen Daseins – das *war* seine Jugend –, bezieht sich sodann auf das dem konträre Überdauern der Schrift – *was* damals *geschrieben wurde*, die Studie, „So be it“, *bleibt* – und führt solchermaßen schließlich das Verhältnis von Dauer und Wandel vor Augen – was er einst gemacht hat, würde Moretti, ein anderer Mensch in einer anderen Welt, nicht mehr so machen.⁷⁵⁸ Moretti erörtert die Veränderungen zum einen im Hinblick auf seine politische Sozialisierung in der Studentenbewegung der 1960er Jahre. Zum anderen seien in der Literaturwissenschaft neue Positionen aufgekommen, Ansätze wie der New Historicism oder die Postcolonial Studies, die die Beziehungen literarischer Texte zu ihren kulturellen Kontexten untersuchten und neue Erkenntnisse in Aussicht

756 Jürgen Jacobs: Bildungsroman. In: Dieter Lamping (Hg.): *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart: Kröner 2009, 56–64; Harald Fricke: Definitionen und Begriffsformen. In: Rüdiger Zymner (Hg.): *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler 2010, 7–10, hier 7.

757 Moretti: *The Way of The World*, X. Die Studie wurde ab Anfang der 1980er Jahre geschrieben und zuerst 1987 publiziert, die folgenden Zitate im Fließtext stammen aus dieser Ausgabe.

758 Moretti bezieht die Auseinandersetzung mit dem Bildungsroman demnach auch auf seine *Lehrjahre*, womit die eigene Bildungskarriere romanhaft wird – ein Aspekt, der für den Auftakt der Bildungsromanforschung nicht unwesentlich ist, auch der Namensgeber des Genres, Karl Morgenstern, hatte in seinen Vorträgen „eine Geschichte seiner Bildung in Romanform entworfen“. Martini: *Bildungsroman*, 48.

stellten.⁷⁵⁹ Moretti distanziert sich folglich von einstigen politischen und theoretischen Ansichten. Gleichwohl hält er an einigen Resultaten der Studie fest. Bei seiner formalen Analyse von Plotmustern des Bildungsromans ist er zu dem Ergebnis gekommen, dass das Genre eine kulturelle Innovation darstelle, deren Besonderheit in einer „predisposition to compromise“ (X), einer Neigung zum Kompromiss liege. Der Bildungsroman erleichtere die „interiorization of contradiction“ (ebd.). Er helfe, soziale und kulturelle Widersprüche der Moderne zu verinnerlichen. An dieser Erkenntnis hält Moretti fest. Es dränge sich jedoch die Frage auf, wie zwischen den Positionen – also der Form- und der Text-Kontext-Analyse – zu vermitteln sei. Wie wäre die Brücke zwischen dem geschriebenen Buch „and the one I would perhaps write today“ (V) zu schlagen?

Morettis Bild vom Brückenbau ist gut gewählt. Noch ehe der Bau einer Brücke begonnen werden kann, sind die Orte zu bestimmen, die durch den Brückenschlag verbunden werden. Es gilt, die Bekanntschaft sowohl mit dem Ufer der formalen Merkmale als auch mit der gegenüberliegenden Seite der soziokulturellen Kontexte der Entstehung und Rezeption der Romane zu erhöhen. In diesem Kapitel stehen das werkseitige Ufer sowie einige Areale der gegenüberliegenden Seite, insbesondere die Ästhetik, im Zentrum. Ich werde u. a. die Resultate Morettis sowie eine Überlegung Rüdiger Campes vorstellen. Beide sehen formale Spezifika des (Bildungs-)Romans durch Darstellungsinhalte erzwungen, die bis ins 18. Jahrhundert keine ästhetische Würde besaßen: einerseits Alltag, unwichtige Handlungen, Gespräche, zufällige Treffen, Hobbys, andererseits das Leben eines in Grenzen freien Menschen. Bildungsromane erzählen, wie die Biographie durchschnittlicher Figuren in freien Zeiten eine unverwechselbare Gestalt erhält. Freie Zeiten sind das Medium und Labor der Selbstreferenz von Individuen. Der Bildungsroman ist als Genre aber nicht allein deshalb so erfolgreich gewesen, weil er eine relativ umfassende Integration eines mediokren, aber freien Protagonisten modelliert. Die zeitgenössische Ästhetik und Romantheorie drängt, wie eben gesehen,

759 Die Frage, wie neue (kontextorientierte) Theorien in die Bildungsromanforschung zu integrieren seien, versuchte zu beantworten: Gutjahr: *Einführung in den Bildungsroman*, 51–73. Ihr Angebot – eine Ausweitung der Bildungsfähigen um weitere soziale Gruppen, was sie am weiblichen interkulturellen Bildungsroman *Die Brücke vom Goldenen Horn* illustriert – könnte noch mehr überzeugen, wenn sie den Literatur-, Kultur- und Bildungsbetrieb, in dem über die Platzierung, die Existenz und Nichtexistenz von Bildungsromanen bzw. den Wert von -geschichten entschieden wird, reflektierte. Abschließend werde ich einen Ansatz präsentieren, der sich auch auf Özdamars Roman anwenden lässt. Vgl. Kap. 3.1 u. 3.2.

einen ergänzenden Schluss auf: In der Ästhetik der 1780er und 1790er Jahre werden ästhetische Gebilde unter dem Gesichtspunkt ihrer Eigengesetzlichkeit reflektiert.⁷⁶⁰ In dieser Perspektive sind klassische Bildungsromane mehr als nur Darstellungen freier Zeiten ihrer Protagonisten. Sie sind auch mehr als eine aus freier Zeit ihrer Autoren hervorgegangene Kulturtechnik, deren Rezeption zeitaufwendig ist. Vielmehr liegt ein Clou darin, dass die Gattung die Differenz zwischen den inhaltlichen Prozessen und ihrer erzählerischen Gestaltung, zwischen geformter Freiheit und freier Formung, zwischen den durch soziale Zwänge limitierten Möglichkeiten individueller Selbstentfaltung und den prinzipiell unbegrenzten ästhetischen Möglichkeiten veranschaulicht. Der Bildungsroman lädt den historischen Leser ein, das utopische und nicht allein positive Potenzial der Freiheit gegen individuelle, soziale und kulturelle Hemmnisse abzuwägen, die ihrer Einlösung bzw. Entfesselung entgegenstehen.⁷⁶¹

Verwandte Punkte erwähnt bereits Monika Schrader. Für sie „realisiert sich der Bildungsprozeß [im Roman] als unmittelbare Einsicht in die notwendige Wechselbedingtheit von Imagination und Wirklichkeit, Individuum und Gesellschaft, Zufall und Notwendigkeit.“⁷⁶² Die Entwicklung des Protagonisten, die zur Korrektur seiner Vorstellungen und Phantasien und deren

760 Neben Schillers in Abschn. 1.1.2 besprochenen *Briefen über die Ästhetische Erziehung des Menschen* sei an Kants *Kritik der Urteilskraft* erinnert: Kant sieht das Genie durch geniale Objekte in seiner Originalität stimuliert, „Zwangsfreiheit von Regeln so in der Kunst auszuüben, daß diese dadurch selbst eine neue Regel bekommt“. KWA 10, 255; vgl. auch ebd. 277–299. Künstlerische Originalität bringt eigene Gesetzmäßigkeiten hervor, die Moritz in ästhetischen Produkten konkretisiert sieht: Karl Philipp Moritz: *Über die bildende Nachahmung des Schönen* [1788]. In: ders.: *Werke*. Bd. 2: *Popularphilosophie. Reisen. Ästhetische Theorie*. Hg. von Heide Hollmer u. Albert Meier. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 1997, 958–991.

761 Wenn man wie Erhart, dem ich zustimme, die *Geschichte des Agathon* als „therapeutische Aufarbeitung der Ziellosigkeit und Mißerfolge von Agathons Geschichten [wertet] – ohne daß der narrative Plan von einer sinnvollen, den passiven Helden integrierenden Ordnung gleichsam überformt würde“ Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 399 –, ist Wielands Text, da weder freiheitsphilosophisch noch autonomieästhetisch orientiert bzw. durchgeführt, kein Bildungsroman.

762 Monika Schrader: *Mimesis und Poesis. Poetologische Studien zum Bildungsroman*. Berlin u. New York: De Gruyter 1975, 19; die folgenden Zitate im Fließtext stammen aus dieser Ausgabe; vgl. auch Martin Swales: *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*. Princeton: Princeton UP 1978, der sich zustimmend auf Schraders *Agathon*-Interpretation bezieht. Kritische Einwände erhebt dagegen Jacobs: *Der Deutsche Bildungsroman*, 32, der die Reduktion auf die ästhetische Referenzialität überzogen findet und die „ausdrücklichen Bezüge[] auf ethische und lebenspraktische Fragen“ des Genres betont.

Abgleich mit der Realität führe, werde von der erzählerischen Einbildungskraft anhand kontrastierender oder spiegelnder Figuren, anderer Genres (Gedichte, Novellen), durch Kommentare, durch den Einsatz von Erzähl- und Zeitebenen gestaltet. Schrader bezeichnet den Bildungsroman beginnend bei Wielands *Geschichte des Agathon* sowohl „als Mimesis poetischer Produktivität“ (21) wie auch „als Form der Selbstreflexion des Romans“ (14). Aufbauend auf dieser in Romanform gestalteten Wechselbedingtheit von Poesis und Mimesis, mit der Wieland auf den Leipzig-Zürcher-Literaturstreit reagiert habe, könne der Bildungsroman als Form die Widersprüche von sozialem Zwang und individueller Spontaneität, utilitaristischem Pragmatismus und ästhetischer Kreativität reflektieren. Schrader attestiert dem Genre allerdings eine ahistorische Relevanz und sieht das in Wielands *Agathon* entfaltete Programm noch in Robert Musils *Der Mann ohne Eigenschaften* fortgeführt: Das Zusammenspiel von erzählerischer Kreativität und der Nachahmung von freier Phantasie am Beispiel der Figur erzeuge ein generelles Wissen über poetische Kreativität.⁷⁶³

Die stark verallgemeinernde und ahistorische Tendenz von Schraders Studie, die die geschichtliche Konzeption und Rezeption des Genres ausblendet, ist sicherlich ein Manko. Man kann mit Georg Stanitzek zunächst zwischen dem eklektisch-harmonistischen Bildungsromankonzept Morgensterns, das zahlreiche populäre Romane umsetzten, und den ‚ästhetizistischen‘ Bildungsromanen des Höhenkamms unterscheiden.⁷⁶⁴ Diese Differenz fällt in Schraders Betrachtungsweise weg. Sodann gibt es literatursoziologisch-genregeschichtliche Einwände gegen ihre These von Wielands überzeitlicher Bedeutung für den Bildungsroman, denn der *Agathon* galt insbesondere unter romantischen Autoren, die später als Bildungsromane klassifizierte Texte schrieben, nicht als Vorbild. Der Bildungsroman im Stil der *Lehrjahre*, so Norbert Christian Wolf in seiner literatursoziologisch informierten Analyse von Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*, sei vielmehr „eine gesellschaftlich konsekrierte, weil institutionell bald gestützte, merkmalsbezüglich gleichwohl instabile und heterogene literarische Reihenbildung“.⁷⁶⁵ Dabei haben *Wilhelm Meisters Lehrjahre* aufgrund von Goethes Funktion als konsekrierter ehemaliger Avantgardist nachfolgende

763 Wie Wieland nutze Musil den „Stoff als Selbstverwirklichung der Darstellungsform des Erzählers“. *Der Mann ohne Eigenschaften* teile Ideen mit seinem Erzähler, setze sie sogar um. Bei Schrader heißt es diesbezüglich, dass der „in der künstlerischen Produktivität des Erzählers geleistete Erkenntnisakt [...] als Modell von Bewußtseinsbildung im Erzählten am Entwicklungsgang der Zentralfigur experimentell zu verifizieren versucht [wird]“. Beide Zitate Schrader: *Mimesis und Poesis*, 5.

764 Stanitzek: *Bildungsroman*; ähnlich auch Laufhütte: *Entwicklungs- und Bildungsroman*.

765 Wolf: „*Goethe wird und muß übertroffen werden*“, 65.

Überbietungen (die ja auch Ehrerbietungen sind) angereizt. Schließlich sprechen auch einige Positionen der Wieland-Forschung gegen die Zuordnung des *Agathon* zum Genre Bildungsroman. Erhart betont etwa, dass sich Wieland keineswegs von philosophischen Problemstellungen der Aufklärung löse. Vielmehr sei in der *Geschichte des Agathon* das Scheitern der Aufklärung zu beobachten.⁷⁶⁶ Zwischen Wielands und Goethes Romanen liegen folglich Differenzen vor, die den Bildungsroman zu begründen scheinen.

Auch Moretti sieht in Goethes Roman den Beginn einer neuen Stufe. *Wilhelm Meisters Lehrjahre* siegten in einem „struggle for existence“, der um 1800 stattgefunden habe. Der Bildungsroman habe sich damals in seiner klassischen Form gegen andere Gattungen des 18. Jahrhunderts – „historical, epistolary, lyric, allegorical, satirical, romantic novel, Künstlerroman“⁷⁶⁷ – durchsetzen können. Das dem, rein empirisch betrachtet, so ist, lässt sich der synoptischen Zeitleiste in Gutjahrs *Einführung in den Bildungsroman* entnehmen.⁷⁶⁸ Man sieht ein schlagartiges Einsetzen und eine Häufung typischer Vertreter von 1770 bis 1820. Aber bereits bei den kurz danach veröffentlichten Romanen kann man sich fragen, ob sie sich in eine (und sei es in eine variabel und heterogen aufgefasste) Gattungslinie einfügen.⁷⁶⁹ Um 1830 finden sich mit Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahren* (1830/1832), Mörikes *Maler Nolten* (1832) und Karl Immermanns *Epigonen* (1836) drei Romane genannt, die zentrale Merkmale des Genres vermissen lassen. Sie fokussieren keinen jungen Protagonisten, sondern nehmen ein ganzes Leben oder eine größere Gemeinschaft in den Blick. Sie widersprechen damit Merkmalen, die ich in den vorherigen Kapiteln anhand der Romantheorie und der Vorläufergenres des Erziehungsromans und der Robinsonade präzisiert habe und die sich mit Morettis Beobachtungen decken. So vermögen die betreffenden Texte aufgrund ihrer Ausrichtung auch

766 Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 402. Vgl. auch Kap. 2.1, wo weitere Studien der Wieland-Forschung (Engel, Preisendanz) erwähnt werden, die zu ähnlich gelagerten Ergebnissen gelangen.

767 Beide Zitate Moretti: *The Way of the World*, 10. Moretti geht weder auf die Wieland-Romane noch auf die deutschsprachige Spätaufklärung in letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ein, die sich gewissermaßen auf der Suche nach einem ‚nationalisierbaren‘ Roman befindet. Vgl. dagegen Abschn. 2.1.1.

768 Gutjahr: *Einführung in den Bildungsroman*, 152–156; vgl. auch Jacobs u. Krause: *Der deutsche Bildungsroman*.

769 Gegen Gutjahrs Zeitleiste sowie den frühen Moretti lassen sich Georg Stanitzeks Beobachtungen ins Feld führen. Stanitzek hat eine große Zahl trivialer Romane des letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, wenngleich händisch und analog, gelesen und daraus – wie Franco Moretti: *Distant Reading*. Konstanz: KUP 2016 – allgemeine Plotmuster subtrahiert, die zeigen, dass der (triviale) Bildungsroman zu diesem Zeitpunkt bereits die literarische Produktion dominierte; vgl. Stanitzek: *Bildungsroman*.

nicht das, wiewohl strittige, Merkmal einer teleologischen und Harmonie evozierenden Bildungsgeschichte des Zentralcharakters zu erfüllen.⁷⁷⁰ Es stellen sich in Anbetracht des Gesagten folgende erkenntnisleitende Fragen zum Umgang mit Morettis Behauptung einer bei Goethe einsetzenden Innovation: Welche Aspekte bringt der klassische Bildungsroman in einen Kompromiss? Mit welcher Wirkung? Warum bedurfte es des Kompromisses? Ab wann, warum verlor er an Geltung?

Moretti nennt den Bildungsroman in Anspielung auf Hegels *Vorlesungen zur Ästhetik* eine „beautiful balance between the constraints of modern socialization and its benefits“, „between the meaning which will be lost in the prose of the world, and the meaning which will be found“. Weiterhin bringe der Bildungsroman die Widersprüche „between bourgeoisie and aristocracy“⁷⁷¹ sowie zwischen den Epochen der Moderne und der Frühen Neuzeit zum Kompromiss.⁷⁷² Moretti definiert den Bildungsroman demnach als diejenige kulturelle Form, die zwischen Poesie und Prosa, Herz und Verstand, Einzelem und Gesellschaft, Adel und Bürgertum, der traditionellen (hierarchischen und stabilen) und der modernen (funktionalen und dynamischen) Gesellschaft „versöhnt“⁷⁷³. Ein Effekt, der von der Kompromissbildung ausgehe, sei es, die Unvorhersehbarkeit sozialen Wandels simulativ zu begrenzen.⁷⁷⁴ Die Darstellung fokussiere hierfür einen jungen Helden, da sich das Lebenssegment der Jugend zur Darstellung sozialer Dynamik besonders eigne.⁷⁷⁵ Die Jugend befriedigt, wie sich mit Luhmann ergänzen lässt, „semantische Bedürfnisse“ der Moderne, da

770 Die Kritik an der harmonischen Ausrichtung des Bildungsromans haben u. a. formuliert: Schlechta: *Goethes ‚Wilhelm Meister‘*; May: *‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘, ein Bildungsroman?* u. Sorg: *Gebrochene Teleologie*. Auf der teleologisch-harmonischen Tendenz beharren u. a. Jacobs u. Krause: *Der deutsche Bildungsroman*.

771 Alle Zitate Moretti: *The Way of the World*, VI.

772 Morettis sehr weitgehende Zuschreibungen historisieren das Genre und koppeln es von allgemeinen humanitätstheoretischen Erwägungen ab, die dagegen anstellt: Michael Beddow: *The Fiction of Humanity. Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Cambridge u. a.: Cambridge UP 1982.

773 Dies wäre das synonyme Wort aus Lukács: *Theorie des Romans*, 135.

774 Die Kontingenz wird hier affirmiert und narrativ ausgeregelt; vgl. Lukács: *Theorie des Romans*, 76 f.; Werner Frick: *Providenz und Kontingenz. Untersuchungen zur Schicksalssemantik im deutschen und europäischen Roman des 17. und 18. Jahrhunderts*. Tübingen: Niemeyer 1988 (= *Hermæa*. Neue Folge, Bd. 55), 383–506; Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*.

775 „In the course of the nineteenth century,“ schreibt Moretti im Appendix seiner Arbeit, „the Bildungsroman had performed three great symbolic tasks. It had contained the unpredictability of social change, representing it through the fiction of youth: a turbulent segment of life, no doubt, but with a clear beginning, and an unmistakable end. At a micro-narrative level, furthermore, the structure of the novelistic episode had established the flexible, anti-tragic modality of modern experience. Finally, the novel’s many-sided,

sich an dieser Lebensphase das Potenzial künftiger Verbesserungen und Verschlechterungen verstärkt darstellen lässt. Der Bildungsroman modelliert in Morettis Sicht zum einen einen plausiblen Entwicklungsvorgang: Er nutzt den Lebensabschnitt zur Konstruktion einer (auto-)teleologischen Struktur, in der mit dem Zuwachs an individueller Reife oft soziale Anerkennung einhergeht und somit das tragische Potenzial von Freiheit, Jugend und Moderne limitiert wird. Zum anderen bieten Bildungsromane mit ihren wenig heldenhaften Helden Protagonisten an, die keine normative Geltung beanspruchen, wohl aber Normalität vermitteln. Von Vorgängern und Zeitgenossen in Empfindsamkeit, Sturm und Drang und Romantik wie Goetz von Berlichingen, Franz Moor, Werther, William Lovell oder Roquairol weichen die relativ freien, durchschnittlichen Figuren signifikant ab: Sie besitzen keine herausragenden Fähigkeiten, erleiden aber auch kein tragisches Schicksal – was die Identifikation mit ihnen erleichtert.⁷⁷⁶

Der Erfolg des Bildungsromans erklärt sich wegen und neben dem Aspekt der beispielhaften Selbstreferenzialisierung des jungen Individuums überdies dadurch, dass er die Notwendigkeit und Möglichkeiten einer bürgerlichen Kultur abseits dessen reflektiert, was bürgerliche Identität im 18. Jahrhundert maßgeblich konstituiert hat. Die Rede ist von der Arbeit als der Sphäre, über die das Bürgertum soziale Anerkennung erlangen konnte. Einschlägige Texte der Aufklärung, wie die Schriften Diderots, Rousseaus, Voltaires oder Campes, illustrieren dies. In Voltaires *Candide ou l'optimisme* (1759) stellt sich die ‚beste aller Welten‘ als wenig erträglicher Ort heraus, Egoismus und Gewalt machen sie unbewohnbar. Erst wenn Individuen gemeinschaftlich zu arbeiten beginnen, verbessert sich ihre Situation: „[I]l faut cultiver notre jardin“⁷⁷⁷ – mit dieser Erkenntnis schließt der *Candide*. Wir sahen, dass auch in *Robinson der Jüngere* Müßiggang aller Laster Anfang ist. Andererseits wird der zivilisationskritische Bildungsdiskurs (bis heute) nicht müde, die Schattenseiten des Utilitarismus und der Arbeit zu betonen.⁷⁷⁸ Sie degradiert den Einzelnen in

unheroic hero had embodied a new kind of subjectivity: every-day, worldly, pliant – „normal“. Moretti: *The Way of the World*, 230.

776 Auch der Wilhelm der *Theatralischen Sendung* und Agathon zählen zu Protagonisten, mit denen man sich, entweder aufgrund ihrer überragenden Eigenschaften oder aufgrund des abenteuerlichen Verlaufs ihres Schicksals, nicht ohne Weiteres identifizieren kann, mag auch die ‚Innere Geschichte‘ Agathons Anschlussmöglichkeiten bieten. Vgl. hierzu genauer Kap. 2.1 u. 2.2.

777 Voltaire: *Candide, ou l'Optimisme, traduit de l'allemand de Mr. le Docteur Ralph*. Genf: Cramer 1759, 294.

778 Niethammer wirft den Philanthropen eine Orientierung an Arbeit und Nützlichkeit vor, die nur die animalische Seite des Menschen anspreche: „Wohin jene Denkart führe, die

arbeitsteiligen Gesellschaften zum anonymen Teil eines unübersichtlichen Getriebes, dem die Produkte, in die seine Arbeit eingeflossen ist, unverständlich werden. Arbeit, die Partikularisierung und Entfremdung evoziert, bedarf eines Ausgleichs, etwas, das nicht Arbeit ist.⁷⁷⁹ Jedoch gab es, wie gesehen, für das Andere der Arbeit im 18. Jahrhundert weder eine positive genuin bürgerliche Semantik noch Verhaltensformen. Aristokratischer Müßiggang, religiöse Kontemplation, die zur Melancholie tendierende Muße des Gelehrten waren Optionen, die entweder sozial unzugänglich oder speziellen Nischen zugeordnet waren. Im Bildungsroman haben dagegen Menschen freie Zeit, die nichtadelig und nicht exzellent sind. Sie integrieren „journeys, conversations, music, dance, humanistic culture“⁷⁸⁰ in die Alltagskultur.

Damit kann ein weiteres soziales Problem gelöst werden. Der Roman, als befeindete und weder normierte noch normalisierte Gattung, ist als gängige Füllung freier Zeit stets ein hochproblematisches Anderes der Arbeit gewesen, was die Lesewutdebatten und die romankritischen Positionen der Aufklärung sowie ihrer Vorgänger im Barock (Gottsched, Heidegger und Thomasius) hinlänglich belegen.⁷⁸¹ Mit der Aufwertung des Romans gerade durch dessen Freizeitdarstellung gelingt eine Aufwertung des Genres an der Stelle, an der es perhorresziert wurde.⁷⁸² Insofern gilt es, das Ineinanderwirken diverser

das irdische Interesse zum höchsten erhebt, das ganze Glück einer Nation in die Masse materieller Production, den ganzen Werth des Einzelnen in den Erwerb mechanischer Fertigkeit setzt, alle Aufklärung in der Leerheit von schimpflichem Aberglauben sucht und alle geistige Thätigkeit auf diese Ausleerung beschränkt, das wahre höhere Interesse dagegen nicht kennt, alles Ideale für Träumerei erklärt und haßt, – wie diese Denkart jede bessere Triebfeder im Menschen lähme, jede höhere Kraft zerstöre, jeden wahren Enthusiasmus tödte, jeden ächten Patriotismus im Keime ersticke, alles zum seelenlosen Maschinismus herunterziehe, und damit selbst die Selbstständigkeit der Nation gefährde: das kann für die, die sehen wollen, in unsern Tagen nicht mehr zweifelhaft seyn.“ Niethammer: *Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus*, 30 f. Vgl. Fuhrmann: *Bildung*; Liessmann: *Theorie der Unbildung* sowie analytisch Bollenbeck: *Bildung und Kultur*.

779 Im Anderen der Arbeit sieht auch Schäfer: *Die Gewalt der Muße*, 137 f. die Funktion der Ästhetik um 1800: In der Autonomieästhetik gehe es um Kunstwerke, die nicht veränderte Welt, sondern Kunst seien: „Gerade wo und weil sie das Versprechen der Arbeit verwirklicht, hört Kunst Arbeit zu sein auf.“ Das Emanzipationspotenzial des Kunstwerks liege „in seinem Abstand zu jedweder gesellschaftlichen ‚Arbeit‘ bzw. in befreiter Arbeit, die sich als Müßiggang ihre eigenen Gesetze gibt“. Vgl. auch Schäfers überzeugende Schiller-Interpretation. Ebd. 138–141.

780 Moretti: *The Way of the World*, IX.

781 Vgl. etwa die Zitate in Anm. 711.

782 Der Horror vacui findet sich in Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* entfaltet und analysiert – einem Text, der der freien Zeit des durchschnittlichen Menschen Aufmerksamkeit zukommen lässt, wenngleich in einer Weise, die wissenschaftliches und darstellerisches Interesse noch nicht differenziert. Vgl. Abschn. 2.3.2.

Prozesse zu erkennen, will man den Erfolg des Bildungsromans bemessen: „Der Weg des Romans zu den Höhen literarischer Anerkennung seit der Mitte des 18. Jahrhunderts spiegelt auch den Aufstieg des Bürgertums als politisch-sozialen Faktor“.⁷⁸³ Er ist eng verbunden mit der Extension und Universalisierung bürgerlicher Kultur, mit ihren Werten und Kommunikationsformen, ihren Medien⁷⁸⁴ und ihrer theoretischen Reflexion⁷⁸⁵, die in der Romantheorie als Suche nach jener Gattung Fahrt aufnimmt, in der die ‚Innere Geschichte‘ des mediokren Helden auch in seiner unbeobachteten freien Zeit auf ihre Gemeinschaftsrelevanz hin ausgelotet – und somit die exklusive Muße, der verächtliche Müßiggang resemantisiert wird. Eine Bewegung, die sich in der Universalisierung der Kreativität in der Frühromantik vollendet. Der klassische Bildungsroman trägt somit zur imaginären Vervollständigung des bürgerlichen Habitus in der Goethezeit und zu dessen Universalisierung und dynamischer Öffnung bei. Er vereinfacht, wie auch die Salons, den Zugang zu künstlerischen, adeligen, wissenschaftlichen Verhaltensweisen und verallgemeinert traditionelle Kulturtechniken freier Zeit. Er kann dabei auf eine flexibilisierte Semantik rekurren und die Dynamik ihrer Flexibilisierung forcieren. Das Symbolische und das Imaginäre verstärken einander und ebnen den Weg zur Institutionalisierung einer Bildung, die Professoren wie Morgenstern und Hegel ins Amt setzt, die dann epigonal das zu Bewundernde bestimmen oder das Ende der Kunstperiode ausrufen.

Dabei betrifft die Verallgemeinerung von Muße, die man dem Bildungsroman auf die Fahnen schreiben kann, nicht alle Menschen. Wie gesehen, fokussiert der Bildungsroman die Jugend eines weißen, bürgerlichen Mannes – was keineswegs der Blindheit männlich dominierter Philologie geschuldet ist, der die Gendersensibilität für den ‚weiblichen Bildungsroman‘⁷⁸⁶ fehlt. Es handelt sich bei den jungen, weißen, bürgerlichen Männern schlicht um jene Gruppe,

783 Selbmann: *Geschichte des deutschen Bildungsromans*, 2.

784 Schanze: *Erfindung der Romantik*.

785 Vgl. Campe: *Form und Leben*. Die Theorie einer nichtexistenten Form schreibt etwa Blankenburg, wie gesehen, indem er sich eines gängigen und anerkannten Genres der Aufklärung, des Dramas, bedient.

786 Vgl. zur vor allen Dingen in der Anglistik/Amerikanistik gebräuchlichen Applikation des Terminus Reinhild Fliethmann: *Weibliche Bildungsromane: Genderbewusste Literaturdidaktik im Englischunterricht*. Tübingen: Narr 2002, die den Bildungsroman auf den Konflikt zwischen Selbstdeterminierung und Heteronomie begrenzt, allerdings keine Texte vor 1899 bespricht. Für den historischen Kontext des klassischen Bildungsromans ist eine Geschlechter- und Klassenzuweisung, wie mir scheint, unabdingbar. Vgl. Balmer: *Der weibliche Entwicklungsroman*. Noch die Romane Jeremias Gotthelfs (wie *Uli der Knecht*) können ihrem bäuerlichen Protagonisten keine freie Zeit einräumen, in der er sich kulturtechnisch optimieren könnte.

die um 1800 die größte soziale Flexibilität erlangte und die die Möglichkeiten und Belastungen der Freiheit kennenlernte.⁷⁸⁷ Und damit sind wir zum zweiten Argument gelangt, das Moretti für das Entstehen des Bildungsromans ins Feld führt, denn Freiheit erscheint um 1800 nicht nur denkbar und politisch möglich, sondern auch „inevitable. [...] the vast majority of men were literally overtaken by freedom as if by a sudden catastrophe.“⁷⁸⁸ Freiheit konnte ein lang ersehnter, aber auch ein negativ überwältigender Zustand sein. Die Französische Revolution und die Terrorherrschaft der Jakobiner sandten Schockwellen über den europäischen Kontinent, die Hegel in der *Phänomenologie* dahingehend bilanziert, so Liessmann, dass „im Namen der Freiheit des Einzelnen das Leben des Einzelnen zu einer Nullität [wird] – es hat keine Bedeutung“.⁷⁸⁹ Der Bildungsroman war im „struggle for existence“ (s. o.) um 1800 vermutlich deshalb durchsetzungsstark, weil er sowohl die theoretisch problematisierten als auch die problematischen realen Nebenwirkungen der Freiheit minderte.⁷⁹⁰ Formgebung heißt Begrenzung. Und der Bildungsroman, der die Freiheit und Nichtarbeit des durchschnittlichen weißen, jungen, bürgerlichen Mannes wahrnehmbar macht und narrativ kontextualisiert, stellt eine Form dar, die imaginäre Erfahrungen ermöglicht. Durch die Erzeugung von Syntheseoptionen und fiktive Desillusionierungserfahrungen verlieh er dem offenen Erwartungshorizont Konturen und Deckung.

Zugleich ist der Bildungsroman, wie sich mit Schrader sagen lässt, ein Artefakt, das aus freier Formung hervorgeht. Seit dem 17. und 18. Jahrhundert konnte Kunstwerken Originalität zugemutet werden, Romane aber besitzen eine besondere formale Qualität. Diese mache um 1800, so Rüdiger Campe,

787 Es handelt sich auch um die Gruppe, die sich der freien Schriftstellerei, Philologie oder Literaturkritik widmen konnte und die Gesetze des literarischen Feldes generierte. Vgl. Kittler: *Aufschreibesysteme*.

788 Moretti: *The Way of the World*, 66.

789 Liessmann: *Revolution und Grausamkeit*.

790 Lukács differenziert zwischen dem „abstrakte[n] Realismus“ (133) eines Cervantes' und der „reinen Innerlichkeit der Romantik“ (137) einerseits und dem „Desillusionsroman“ (139 f.) im Stil des *Grünen Heinrich* andererseits: „Wilhelm Meister' steht ästhetisch wie geschichtsphilosophisch zwischen diesen beiden Typen: sein Thema ist die Versöhnung des problematischen, vom erlebten Ideal geführten Individuums mit der konkreten, gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (135). Ähnlich sieht auch Jacobs als Minimalkriterium des Bildungsromans an, dass er „die Lebensgeschichte eines jungen Protagonisten [...] durch eine Folge von Irrtümern und Enttäuschungen zu einem Ausgleich mit der Welt führt.“ Jacobs u. Krause: *Der deutsche Bildungsroman*, 37. Ich argumentiere dagegen, dass Bildungsromane in der *Wilhelm-Meister*-Folge den Ausgleich auf anderen Ebenen suchen können.

den Roman „statt zu einer Sache der literarischen zu einer der Lebensform“. ⁷⁹¹ Campe sieht den Roman mit einer Theorie des Lebens einsetzen, was er an den Titeln klassischer Vertreter (*Life and Opinions of Tristram Shandy*, *Vie de Marianne*, *Leben der Schwedischen Gräfinn*) illustriert. Campe erklärt sich die lebenstheoretische Eignung des modernen Romans dadurch, dass dieser, weil er keinen regelpoetischen Vorschriften gehorchen musste und konnte, seine Form selbst, z. B. unter Einspeisung anderer Gattungen, Gedichte, Novellen, Briefe, Berichte, entwickelte: „Der Roman kann nur dann Form sein, wenn er Form wird“. ⁷⁹² Ihm ist der freie Rekurs auf beliebige Inhalte und Formen möglich. Damit erweist sich die Gattung um 1800 zum einen als adäquates Medium für den Freiheitsgedanken mit seinen Möglichkeiten und Gefahren für Individuum wie Gesellschaft. Zum anderen fokussieren disparate wissenschaftliche Bereiche dieser Zeit – Anthropologie, Theologie, Biologie und Sprachwissenschaft, Pädagogik und Ökonomie – das Thema selbstständiger Entwicklung. Aus der Frage, wie sich Entitäten – Waren, Lebewesen oder Sprachen – autonom entwickeln, emergiert eine neue *Ordnung der Dinge*. ⁷⁹³ Der Roman, der als Genre reflektiert wird, das sich im beständigen Bruch mit externen Regelerwartungen frei formt, avanciert so zu einem Medium der Freiheit und des Lebens, zu einer Gattung, die in der Epistemologie um 1800 ‚State of the Art‘ war und in der Nationalökonomie zur ‚Art of the State‘ werden sollte. ⁷⁹⁴ Indem er autonomer Entwicklung eine sinnlich wahrnehmbare Gestaltung gibt, in der individuell-biographische und ästhetische Formierungsprozesse konvergieren und divergieren können, ⁷⁹⁵ wächst dem Bildungsroman eine eminente

791 Campe: *Form und Leben*, 196. Vgl. hierzu auch Lukács: *Theorie des Romans*, 75 f.

792 Campe: *Form und Leben*, 207.

793 Foucault: *Ordnung der Dinge* sowie Campe: *Form und Leben*.

794 Foucault: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung* und ders.: *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik* (Vorlesungen am Collège de France 1978–1979) [2004]. Übers. von Jürgen Schröder. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004.

795 Die Fraktion der Synthese- und Harmonieaffinen, zu der z. B. Jacobs und Selbmann gehören, löst tendenziell die Spannung zwischen formalen und inhaltlichen Prozessen auf und vereinfacht solchermaßen die Konstellation, die den klassischen Bildungsroman bedingt und über die Parodien in der Romantik bis zu den Bildungsromanen der Gegenwart produktiv gemacht wird. Wenn Selbmann an Fr. Schlegel kritisiert, „daß ein so ausgedehnter Bildungsbegriff, wie er am ‚Athenäums‘-Aufsatz nachzuweisen ist, den definierten Bildungsroman zum Thesenroman über die Bildungsthematik ausweitet“ (Selbmann: Einleitung. In: ders.: *Geschichte des deutschen Bildungsromans*, 1–44, hier 8), löst er das formal-ästhetische Bildungsmoment wieder in Begriffen (Thesenroman über Bildung) auf. Geht es jedoch tatsächlich um heterogene Prozesse der Selbstreferenzialisierung, die im klassischen Bildungsroman erstmals interagieren, dann greift diese Betrachtungsweise zu kurz: Goethes Roman ist nicht deshalb Bildungsroman, weil er Harmonie erzeugt, und er ist deshalb auch kein Bildungsroman, weil der harmonische

Bedeutung zu: Er, der die im Bildungsdiskurs antizipierte Verklammerung heterogener Verzeitlichungsebenen und -typen realisiert und problematisiert, kann auf unterschiedlichste politische, subjekttheoretische, wissenschaftliche, ästhetische (und auch kultursoziologische) Herausforderungen reagieren.

Das bedeutet in letzter Konsequenz, dass der klassische Bildungsroman kaum auf ein Merkmalsbündel festgelegt werden kann, das über den Aspekt der Verklammerung heterogener Verläufe, insbesondere der ‚Inneren Geschichte‘ mit kollektiven Veränderungsprozessen, hinausgeht, ohne dass die komplexe Konstellation seines Entstehens Schaden leidet. Dem klassischen Bildungsroman ist durch diese „Bedürfnissynthese[]“⁷⁹⁶ ein mehrfacher zeitlicher Index, poetologisch und mit Rücksicht auf die politisch-sozialen, kulturellen und wissenschaftsgeschichtlichen Kontexte, eingeschrieben, durch den spätere Veränderungen der Gattungsgeschichte plausibel werden.⁷⁹⁷ Die angedeutete philosophiegeschichtliche Parallele gibt über eine Merkmalsänderung Auskunft, an der der klassische, am jungen, bürgerlichen Individuum orientierte Bildungsroman an den Scheideweg gelangt: Es war Hyppolite, darin einer Rezension zu Fichtes *Bestimmung des Menschen* folgend,⁷⁹⁸ der Hegels *Phänomenologie des Geistes* als „Roman de culture philosophique“⁷⁹⁹ bezeichnete. Als philosophischer Bildungsroman eines Kollektivs wurde Marx’ *Kapital* bezeichnet;⁸⁰⁰ als ein Text, der sich des methodischen Umgangs mit großen Zahlen bedient, die vom Einzelnen als Exemplar von abweichenden Ähnlichen ausgeht. Die Romane, die um 1830 publiziert werden, lassen sich als Korrelat epistemischer Transformationen und sozialer Komplexitätszunahme lesen. Im Hinblick auf die Wissensgeschichte (Statistik, Soziologie anstelle von Subjektphilosophie und Sozialgeschichte (Masse statt Individuum, Proletariat statt Bürgertum) wirkt der klassische Bildungsromans obsolet.⁸⁰¹ Aber bereits vorher gerät die *Bildungsrevolution* an ein Ende, an dem einige – wie Fichte,

Ausgang zweifelhaft ist. Er ist Bildungsroman, weil er die ästhetisch stimmige Option der harmonischen Integration auch als Verlust modelliert, Utopie und Utopiekritik zugleich ist.

796 Voßkamp: *Utopische Gattungen als literarisch-soziale Institutionen*, 39. Vgl. auch ders.: Der Bildungsroman als literarisch-soziale Institution. In: ders.: *Der Roman des Lebens*, 118–142.

797 Schon Martini: *Bildungsroman* hat die Harmoniepostulate als Forderungen der Rezipienten, nicht als formalen Gesichtspunkt der Romane ausgewiesen. Ihm folgten Voßkamp und Stanitzek.

798 Dass es sich darin um eine „Geschichte“ eines Ich handelt, besagt eine Rezension im *Berlinischen Archiv der Zeit und ihres Geschmacks* (3.1800), die Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 23 zitiert.

799 Hyppolite: *Genèse et Structure de la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel*, 17.

800 Breyer: *Lehrjahre des Kapitals*.

801 Gamper: *Masse lesen, Masse schreiben*.

Schleiermacher, Hegel, aber auch Morgenstern, Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schlegel – Posten innehaben, während viele freigesetzte Gebildete nicht mehr staatlich absorbiert werden können. Im Interludium der Restaurationszeit werden durch sie andere Berufe konzipiert, in denen man über die Ausweitung von Bildung, Genuss und Müßiggang nachdenken kann. Und es entstehen andere Bereiche, in der die Expansion der freien Zeit weitergeführt wird. Die Früherziehung ist, wie gesehen, einer davon. Freie Zeit wird dabei, wie bereits im Bildungsroman, weniger als das Andere der Arbeit gesehen, sondern als Bereich, in dem sich der arbeitende Mensch vervollständigt oder eigentlich zu sich kommt. Mit der Herausbildung von Lohnarbeitsverhältnissen und in Anbetracht zunehmender sozialer Komplexität verliert der Bildungsroman an Kompromisskraft. Erst im Realismus wird die Formsemantik des Bildungsromans dann erweitert, indem das Thema Arbeit in ihm prominent wird: sei es durch einen Künstler, der Kunst zum Leben betreiben, seine Werke auf dem Markt verkaufen will und scheitert, weil er zu wenig Muße und materielle Freiheit hat (Keller); sei es durch einen Arbeitenden, dem die freie Zeit nur tätig sinnvoll genutzt ist (Freitag); sei es durch einen Protagonisten, dem soziale und erzählerische Mächte den Verfolg und die Totalisierung seiner freien Zeiten erlauben und sein gelingendes Leben damit indirekt als artifizielle Unwahrscheinlichkeit ausweisen (Stifter).

Im Verlauf der Studie werde ich werkpolitische und literatursoziologische Perspektiven heranziehen, um weitere Merkmalsveränderungen zu erörtern, überdies auf Varianten von Romanen und Romanœuvres zurückgreifen und so werkgenetische und genretheoretische Aspekte berücksichtigen.⁸⁰² Sie lassen es gerechtfertigt erscheinen, das Genre als relativ merkmalsvariabel aufzufassen. Ausgehend von den heterogenen Selbstverzeitlichungen, die im klassischen Bildungsroman durch das Nadelöhr der Persönlichkeit eingeführt werden, was ich am Beispiel der Kreativitätsszenen des Bildungsromans zeige, werde ich in einer Reihe von Textanalysen Merkmalsmodifikationen erörtern, an denen sich die Gattungsgeschichte des Bildungsromans nachvollziehen lässt.

Zur Werkpolitik: Viele Bildungsromane gehören der ersten Werkphase zu. Es sind artistische Versuche, die verdrängt oder überarbeitet wurden und als Belege für den Bildungsprozesses ihrer Autoren gelten können. Brentano will

802 Dies durchaus im Einklang mit Selbmann, der schreibt, dass „[e]rst mit dem erneuerten Bewußtsein der Historizität von Bildungsroman und Bildungsroman-Begriff [...] Strukturuntersuchungen sinnvoll [werden], die Gattungsgeschichte nicht bloß als Textreihungen an der Meßlatte ahistorisch normierter Definitionen verstehen“. Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 21.

den *Godwi* nicht in seine Werkedition aufnehmen. Und der *Grüne Heinrich* erscheint in der Erstfassung als Resultat einer Phase, in der sich der junge Keller unter prekären Verhältnissen an klassischen und romantischen Positionen zwar affirmativ, aber auch widersprüchlich und originell abarbeitet; wohingegen die an Kellers Lebensende geschriebene Zweitfassung weit größere erzählerische Souveränität, Distanz und Synthesekraft besitzt, dadurch aber an innovativer Kraft einbüßt.

Zur Literatursoziologie: Viele Bildungsromane suchen die Provokation und nehmen Umkehrungen und Überbietungen vor, wobei insbesondere die inhaltlichen Ausgleichs-, Versöhnungs- und Kompromisstendenzen des klassischen Bildungsromans parodiert werden, es jedoch auch zu überraschenden formalen Schließungen, also einer Überbietung in Sachen Synthese, kommen kann. Dies gilt bereits für romantische Texte. Auf Goethe konnte und musste man sich jedoch, feldtheoretisch betrachtet, beziehen – mit ihm war mehr Boden zu gewinnen als mit Wieland, dessen *Geschichte des Agathon* zwar Merkmale des Bildungsromans aufweist, in rezeptionsästhetischer Hinsicht aber disqualifiziert war, als nationale Innovation zu gelten. An Wielands frühen Romanen sind aber die evolutionären Kämpfe, aus denen Moretti Goethes Text siegreich entstehen sieht, bereits abzulesen.

2.2 Christoph Martin Wieland: *Geschichte/n des Agathon*

Ob Wielands *Geschichte des Agathon* ein Bildungsroman und der erste moderne Roman deutscher Sprache ist, sind unerschöpfliche Fragen der Wieland-Forschung. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass es sich beim *Agathon* nicht um einen einzelnen Text, sondern um ein sich über mehrere Varianten erstreckendes Lebensprojekt handelt, das in den Jahren 1773 und 1794 Überarbeitungen erfährt und noch 1800 um das Gespräch von Agathon und Hippas ergänzt wird.⁸⁰³ Der Romankomplex repräsentiert den ersten in der Reihe kanonisierter Bildungsromane, der selbst Medium eines Bildungsprozesses ist. Kreativitätsszenen auf den Ebenen der Entstehung, Darstellung und Lektüre spielen für die vorliegende Studie eine Rolle, weil sie den Bildungsroman als imaginationsgeschichtliche Reflexionshilfe für das Problem der Freiheit und subjektiven Kontingenz in den Blick nehmen, mithin als Genre analysieren,

⁸⁰³ So hat zuletzt Robert Kiehl in der zweiten Fassung von 1773 einen aufgeklärten Bildungsroman erkannt: Robert Kiehl: *Das Experiment des aufgeklärten Bildungsromans. Ein Vergleich der Fassungen von Christoph Martin Wielands ‚Geschichte des Agathon‘*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2008.

mit und in dem man um und mit freier Zeit ringt und dabei Kulturtechniken anwendet und über deren Anwendung und verzeitlichende Wirkung berichtet, reflektiert und sie als Rezipient erfährt.⁸⁰⁴ Achtet man in den *Agathon*-Varianten nun auf die freie Zeit, die zum Schreiben und die geschriebene, dann fällt auf, dass weder der Protagonist noch der Autor des Romans zu Beginn über Muße verfügen.⁸⁰⁵ Wie sein Held an einen abenteuerlichen Handlungsfaden gekettet ist, so sieht sich Wieland an die Lebenswelt gefesselt. Wüten in der Fiktion Stürme, kommt es zu Schiffbrüchen und Entführungen, sieht sich deren Schöpfer während seiner Biberacher Zeit mit Banalerem, juristischen Scharmützeln, konfessionellen Konflikten konfrontiert, die ihn auch aus ökonomischen Gründen zum Romancier machen.⁸⁰⁶ Wieland wird hernach, vermutlich auch wegen seiner literarischen Produktionen, mehr freie Zeit erhalten.⁸⁰⁷ Seinem Ruf nach Erfurt 1769 folgt das Angebot der verwitweten Herzogin von Sachsen-Weimar, zum Erzieher ihrer beiden Söhne zu werden. Nach drei Jahren als Prinzenerzieher scheidet Wieland dann, wie vorgesehen, bei verringerten, aber ansehnlichen Bezügen aus dem Staatsamt. Als Pensionär, Übersetzer, Publizist (Herausgeber des *Teutschen Merkur*) hat er die Muße, jene Passagen zu schreiben, in denen auch *Agathon* nach mehrfachem Scheitern Muße erhält. Der Protagonist *Agathon* schreibt als Frühpensionist

804 Die Studie konzentriert sich auf die Modernisierung des deutschsprachigen Romans, weil sie darin einen ‚Sonderweg‘ im Umgang mit freier Zeit erkennt, der durch Bildungsinstitutionen dann institutionell fortgesetzt und internationalisiert wird, während die Romanform selbst in Anbetracht der Komplexität moderner Gesellschaften und ihrer Kommunikationsmittel unterkomplex wird. Vgl. dagegen die auf den europäischen Roman und die Bezüge von literarischer Kommunikation und Intimkommunikation ausgerichtete Studie Werber: *Liebe als Roman*, mit der ich Ausgangsbeobachtungen teile.

805 „Der *Agathon*, von dem Sie eine Meynung fassen, die mich beynahe schüchtern machen sollte, ruhet seit etlichen Monaten und der Himmel weiß wenn ich Zeit bekommen werde, fortzufahren.“ GA 804, das Zitat stammt aus einem Brief Wielands an Zimmermann vom 5. Februar 1762, aus einer Zeit, in der Wieland sich wegen ausstehender Besoldungszahlungen mit der Stadt Biberach streitet.

806 In Biberach gerät Wieland auch als Privatperson in konfessionelle Schwierigkeiten: Der Plan, seine schwangere Geliebte Christine Hogel zu heiraten, scheitert, weil sie Katholikin ist. Der Vollzug der Heirat hätte ihn das Amt gekostet. Den *Don Sylvio* schreibt er nicht zuletzt, um Hogel finanziell abzusichern; vgl. hierzu Friedrich Sengle: *Wieland*. Stuttgart: Metzler 1949, 127–136.

807 Wieland kolportiert, dass er seinen Ruf nach Erfurt dem Assessor beim Kammergericht in Wetzlar zu verdanken habe, der den *Agathon* dem Mainzer Kurfürsten Emmerich Joseph von Mainz empfahl, „als jener sich mit der Absicht trug, der Erfurter Universität zu neuem Glanz zu verhelfen“ (GA 869).

in diesen späten Texten seine Autobiographie.⁸⁰⁸ Er lauscht den Lebensgeschichten Danaens und Archytas' und tritt eine Grand Tour an.⁸⁰⁹

Der fragmentarische *Agathon* von 1766/1767 ist in der hier gewählten Perspektive folglich ein halber Bildungsroman, dem mit der freien Zeit ein entscheidendes Element fehlt, das ihn jedoch von zwei Seiten rahmt: als nachzuerzählende Grundlegung des Agathon'schen Charakters und als Entwicklungsziel.⁸¹⁰ Agathons Zeit in Delphi – Wielands schwärmerischen Zürcher Jahren bei Bodmer nachempfunden – und sein Aufenthalt in Tarent sind Mußephasen, wie sie im Roman zwar selten, aber an entscheidenden Stellen vorkommen. An ihnen offenbaren sich die aporetischen Züge von Wielands Konzeption, die Finalität und Kausalität fusionieren möchte und derart kontingente Handlungen, die einen neuen Zeithorizont schaffen könnten, nicht darzustellen vermag, sondern sich vielmehr prospektiv auf die kausallogisch erörterbare bestmögliche Entwicklung des Protagonisten festlegt. Auch der Versuch, in Tarent rückwirkend bereits vollzogene Handlungen, insbesondere der Verführung Agathons durch Danae, milieutheoretisch zu erklären, ist etwas, was den handelnden Figuren einzig gelingt, weil sie nun über freie Zeit für Erinnerung und Dialog über das Gewesene verfügen.⁸¹¹

Auf die Modifikationen der freien Zeiten in den Varianten werde ich in meiner Analyse daher ebenso wie auf die Kreativitätsszenen in der ersten Fassung achten (Abschn. 2.2.3 u. 2.2.4). Dem Fokus der Studie gemäß konzentriere ich mich allein auf Romane und analysiere neben dem *Agathon* einen weiteren, für die Evolution des modernen deutschsprachigen Romans entscheidenden Text. Es ist *Don Sylvio von Rosalva*, der zeitgleich zur ersten Fassung des *Agathon* entsteht und dessen Protagonist mit Agathon vieles gemein hat, nur eben keinen Mangel an freier Zeit. Gäbe es wie in Erziehungsromanen und Robinsonaden – wo die formalen Konventionen die Freiheit regeln – eine Erzieherfigur oder Notsituationen, Don Sylvio wüchse unter idealen Bedingungen auf. So

808 GA 739.

809 „Agathon durchreiste, in Gesellschaft eines gelehrten Freundes aus der Pythagorischen Schule und eines Malers von Sicyon, alle Provinzen der damals bekannten Welt, in welchen die Griechische Sprache geredet oder wenigstens verstanden wurde“ (GA 773–777, hier 773).

810 Walter Erhart spricht davon, dass Tarent eine „Umkehrung des Romans“ (Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 380) insofern bedeute, als die vorherigen Entwicklungsstufen für diese letzte Episode irrelevant seien und es demnach keine teleologische Hinführung zum Ende in Tarent gebe.

811 Die These, Wieland habe versucht, Kausalität und Finalität konvergieren zu lassen, vertreten neben Erhart auch Frick: *Providenz und Kontingenz*, 383–495 und Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 149–145.

leidet er unter einem Exzess an freier Zeit und fehlgeleiteter Kreativität.⁸¹² Sie verausgabt sich in Schwärmerei: dem Übertrag von Gelesenem auf Wirklichkeit, von Schein auf Sein.⁸¹³ Den Prinzipien der Schwärmerkur folgend, kehrt der Text den Übertrag dann dahingehend um, dass die Akteure der (fiktiven) Wirklichkeit die Einbildung des Protagonisten mitspielen. Und es ist ein Feenmärchen, das Don Sylvio vom Glauben an sie abbringt – nicht aber weil dessen Erzähler (Don Gabriel) größte Unglaublichkeiten aneinanderreichte, sondern vielmehr weil er anschließend zugibt, sie im Moment des Erzählens fabriziert zu haben. Da die kreative Produktion des *Biribinker*-Märchens in adeliger Geselligkeit Don Sylvios fehlgehende Einbildungskraft desavouiert, scheint das Erzählen primär einer zweckrationalen Wirkungsästhetik mit therapeutischer Absicht unterworfen.⁸¹⁴ Für eine solche Aufklärung als Austreibung der Phantasie spricht auch, dass das von Don Gabriel kreierte Feenmärchen keineswegs originell, sondern eine parodistische Kompilation von Prätexten und Genreschemata ist. Gleichwohl relativiert der Roman die von Don Gabriel ausgesprochene Kritik an Schwärmerei und Originalität mehrfach: Zum einen erzeugt das Kritisierte in seiner parodistischen Zuspitzung kurzweiliges Vergnügen. Zum anderen spiegeln sich Binnen- und Rahmenerzählung so, dass die phantastische intradiegetische Ebene durch ihre Parallelen zur realistischen extradiegetischen Ebene an Wahrscheinlichkeit gewinnt, indes die realistischere Rahmenwelt an lebensweltlicher Plausibilität verliert. Durch die sich gegenseitig relativierenden Erzählebenen, Intertexte, Genres und Figuren erhält die Romanform im *Don Sylvio* demnach sowohl Unterhaltungswert als auch einen wissenschaftlichen Rang im spätaufklärerischen Kontext: Der Roman, der andere Genres und Diskurse aufnehmen kann, kann verschiedene

812 Werber hat in *Liebe als Roman* den *Don Sylvio* nicht erwähnt, obgleich er seiner These, der Roman löse das Problem der freien Zeit durch Unterhaltung, entgegenkommen müsste. Die These haben dann Matthias Bickenbach: *Von den Möglichkeiten einer ‚inneren‘ Geschichte des Lesens*. Tübingen: Niemeyer 1999 (= *Communicatio* 20) u. Andreas Seidler: *Der Reiz der Lektüre. Wielands ‚Don Sylvio‘ und die Autonomisierung der Literatur*. Heidelberg: Winter 2008 (= *Ereignis Weimar-Jena. Kultur um 1800. Ästhetische Forschungen*, 23) im Rekurs auf Werber ausgeführt.

813 Wieland orientiert sich an Cervantes; vgl. zum Einfluss Cervantes' auf die deutsche Literatur des 18. Jahrhunderts im Allgemeinen und Wielands im Speziellen zuletzt Isabel Hernández: *Don Quijote y la novela de formación alemana*. In: *Anales Cervantinos* 49 (2017), 295–323.

814 Peter J. Brenner: *Kritische Form. Zur Dialektik der Aufklärung in Wielands Roman ‚Don Sylvio von Rosalva‘*. In: *Jahrbuch der deutschen Schiller-Gesellschaft* 20 (1976), 162–183 hat den Don Sylvio der Mode seiner Zeit gemäß als ‚Dialektik der Aufklärung‘ gelesen, in der aufklärerische Prinzipien auch den letzten Rest an Phantasie vertilgten. Ich werde meine Kritik an dieser Position noch ausführen.

Ansichten und ihre Konsequenzen zur Darstellung bringen und sie reflektieren helfen.

Allerdings sind die Unterschiede zwischen *Don Sylvio* und der *Geschichte des Agathon* beträchtlich. Beim *Don Sylvio* entstehen durch die intertextuelle Ergänzung von Genres, durch Analepsen und Binnenerzählungen Polyphonie und Pluralität. In der spielerischen Oszillation zwischen Rezeptionshaltungen konfundieren sich Phantasie und Wirklichkeit, Vorstellung und Realität.⁸¹⁵ Dagegen fließen in den *Agathon* gänzlich andere Diskurse und Therapieformen ein, wie Agathons ‚Heilung‘ durch die konkrete Sinnlichkeit einer Danae und Danaes ‚Heilung‘ durch Agathons Tugend. Wieland zeichnet im *Agathon* ein umfassenderes Bild des Menschen und differenziert implizit die mit der Zeichnung befasste ‚höhere‘ von der ‚Unterhaltungsliteratur‘.⁸¹⁶ In beiden Romanen werden so nicht nur gegenseitige Ergänzungen, sondern auch Lücken und Widersprüche sichtbar, die in den Varianten des Agathon-Stoffes reflektiert werden und nachfolgende Schriftstellergenerationen beschäftigen. Wielands darin deutlich werdende *problematische Modernität* wird die Gattungsgenese des Bildungsromans vorantreiben.⁸¹⁷

Ehe ich an den beiden Romanen die Leerstelle eines sich bildenden Romans umreiße, in dem freie Zeit kein adeliges Privileg, keine Gefahr, kein Unfall, kein Resultat von Intrigen ist, sondern eine Spanne, die einem mediokren Protagonisten zufällt und gerade dadurch die Akzentverschiebung von der Form auf die Formierung erlaubt, skizziere ich zunächst Wielands problematische Modernität in ideen-, sozial- und literaturgeschichtlicher Perspektive und gehe dann auf die These ein, es handle sich beim *Don Sylvio* um einen Bildungsroman (Abschn. 2.2.1 u. 2.2.2). Sowohl die problematische Modernität Wielands als auch die Differenz zum Goethe'schen Roman arbeite ich hernach an der Poetik der freien Zeit in beiden Texten und ihren Varianten heraus (Abschn. 2.2.3 u. 2.2.4). An den späteren Fassungen des *Agathon* zeigt

815 Ich folge darin u. a. W. Daniel Wilson: *The Narrative Strategy of Wieland's ‚Don Sylvio von Rosalva‘*. Bern u. a.: Peter Lang 1981 und Lieselotte E. Kurth: *Die zweite Wirklichkeit: Studien zum Roman des 18. Jahrhunderts*. Chapel Hill: University of North Carolina Press 1969 (= University of North Carolina Studies in the Germanic Languages and Literatures, 62).

816 Claire Baldwin: *The Emergence of The Modern German Novel. Christoph Martin Wieland, Sophie von La Roche, and Maria Anna Sagar*. Rochester u. New York: Camden House 2002 (= Studies in German Literature Linguistics and Culture).

817 Während der psychologische Roman *Anton Reiser* sich der Seite der empirisch-psychologischen Erörterung zuordnen lässt, wird Goethe im Übergang von der *Theatralischen Sendung* zu den *Lehrjahren* die ‚naturalistische‘ Darstellung zugunsten eines symbolischen Zusammenhangs wegfällen lassen. Vgl. Abschn. 2.2.1 u. 2.2.2 sowie Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 275–299.

sich anschließend, dass ein inhaltliches Moment freie Zeit für die Selbstentwicklung bzw. ein zu Beginn schon präsentenes Konzept von individueller Bildung fehlt – ein Konzept, wie es Archytas und Hippias in den späten Dialogen dann allerdings entwickeln (Abschn. 2.2.5 u. 2.2.6). Im retrograden Erzählen und Vergleichen der einzelnen Lebensläufe der Romanfiguren kommt dem Erzählen dabei, wie Erhart zeigt, eine ‚palliative‘ Funktion zu.⁸¹⁸

2.2.1 Wielands problematische Modernität

Christoph Martin Wielands frühes Romanwerk ist von der europäischen Aufklärung geprägt.⁸¹⁹ Es dominieren darin Elemente der englischen und französischen Philosophie und Literatur. *Don Sylvio* adaptiert das Motiv der Schwärmerkur, integriert hierfür aber andere Gattungen als das cervantini-sche Vorbild. Anstelle der Ritterromane treten einerseits französische Volks- und Feenmärchen, andererseits die empfindsamen Briefromane Samuel Richardsons.⁸²⁰ Die *Geschichte des Agathon* rekurriert dagegen stärker auf den philosophischen und satirischen Roman der Aufklärung, auf Voltaire, Henri Fielding oder Laurence Sterne, und entfaltet diverse philosophische, z. B. materialistische und deistische Standpunkte. In der *Hamburgischen Dramaturgie* bescheinigt Gotthold Ephraim Lessing dem *Agathon*, er sei „der erste und einzige Roman für den denkenden Kopf“, der, in Frankreich oder England publiziert, „das äußerste Aufsehen“⁸²¹ erregt habe. Lessing attribuiert dem *Agathon*, zeitgemäß, modern in Hinsicht auf internationale literarische und philosophische Entwicklungen zu sein. Die Forschungen Horst Thomés und Walter Erharts – die, wie unten ausführlich gezeigt wird, zum einen die diskursiven Verweise zur französischen und englischen Philosophie rekonstruieren (Thomé), zum anderen den Parallelen der *Agathon*-Varianten mit

818 Ich orientiere mich hierbei an Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 326, der die Kulturtechniken und medialen Formate, die die Figuren nutzen, um sich über sich aufzuklären und ihrer Entzweiung bewusst zu werden, im Sinne einer Foucault'schen ‚Sorge um sich‘ liest.

819 Vgl. die Vorarbeit zu diesem Kapitel: Verf.: Unzeitgemäße Modernität. Christoph Martin Wielands europäische Romane ‚Don Sylvio von Rosalva‘ (1763/64) und ‚Geschichte des Agathon‘ (1766/67) und ihre deutschsprachige Rezeption. In: *Lessing Yearbook* XLVI (2019), 111–134.

820 Es sind die Märchen von Charles Perrault (1628–1703), Marie-Catherine d'Aulnoy (1650/51–1705) und Claude-Prosper Jolyot de Crébillon (1707–1777).

821 Gotthold Ephraim Lessing: *Hamburgische Dramaturgie* [1767/1769]. In: ders.: *Werke*. Bd. 4: *Dramaturgische Schriften*. Hg. von Herbert G. Göpfert u. Karl Eibl. München: Hanser 1973, 229–721, hier 554f.

den Thesenromanen Denis Diderots nachgehen (Erhart)⁸²² – bestätigen die Ansicht, Wieland habe ideengeschichtlich mit dem Ausland mitzuhalten vermocht. Wieland war sich der ungleichen europäischen Entwicklung im Hinblick auf Philosophie, Ästhetik, aber auch im Hinblick auf den literarischen Markt und seine ökonomischen Möglichkeiten bewusst und plante, den wirtschaftlichen Erfolg Voltaires vor Augen, eine französische Übersetzung des *Agathon*.⁸²³ Nicht zuletzt sprechen die von ihm eingesetzten literarischen Verfahren dafür, Wieland Modernität zuzusprechen: Dass sich die Einbildungskraft in seinen Texten emanzipiert, dass sie einen subjektiven Erzähler haben, der seine Leser nicht nur im Erzählen persönlich adressiert, sondern auch das Erzählen selbst reflektiert, ist früh erkannt worden.

Man hat folglich Gründe, Wieland als modernen Erzähler und den *Don Sylvio* resp. *Agathon* als ersten modernen Roman deutscher Sprache zu bezeichnen.⁸²⁴ Dagegen ist einzuwenden, dass Wielands Schreiben nicht von den rhetorisch-stilistischen Idealen des Humanismus entkoppelt ist. Im Gegenteil: Er verwirklicht, wie Bernd Auerochs ausführt, „seine Dichtkunst noch ganz im Rahmen der Konzepte von ‚imitatio‘ und ‚aemulatio‘“.⁸²⁵ Wielands Modernität ist demnach ein komplexes Thema, und es wird kontrovers diskutiert. Erhart, der in einer klugen Polemik die Definitionsmerkmale der Moderne u. a. auf die philosophische Trennung von Subjekt und Objekt und die teleologische Erzählung sukzessiver Verbesserung reduziert, überträgt gar den Titel von Bruno Latours frühem Essay zur Symmetrischen Anthropologie

822 Zur Kontextualisierung der Romane Wielands in der internationalen Aufklärung vgl. generell Horst Thomé: *Roman und Naturwissenschaft. Eine Studie zur Vorgeschichte der deutschen Klassik*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang 1978 (= Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 15), 54–179 sowie mit Bezug auf Voltaire bzw. Diderot John McCarthy: *Christoph Martin Wieland*. Boston: Twayne's Publishers 1979, 111 bzw. Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 111–116.

823 Vgl. Wolfgang von Ungern-Sternberg: Chr. M. Wieland und das Verlagswesen seiner Zeit. Studien zur Entstehung des freien Schriftstellertums in Deutschland. In: *Archiv für Geschichte des deutschen Buchwesens* 14 (1974), Sp. 1211–1534, insb. 1380.

824 Vgl. Wolfgang Kayser: Entstehung und Krise des deutschen Romans. Die Anfänge des deutschen Romans im 18. Jahrhundert und seine heutige Krise. In: *DVjs* 28.4 (1954), 417–446. Kayser hat den *Don Sylvio* als ersten modernen Roman bezeichnet. Sowohl Fritz Martini: Nachwort. In: Christoph Martin Wieland: *Werke*, Bd. 1. Hg. von Fritz Martini u. Reinhard Döhl. München: Hanser 1964, 915–966, insb. 915–919, 934 f. als auch Wolfgang Preisendanz: Die Auseinandersetzung mit dem Nachahmungsprinzip in Deutschland und die besondere Rolle der Romane Wielands (‚Don Sylvio‘, ‚Agathon‘). In: Hans Robert Jaufß (Hg.): *Poetik und Hermeneutik*. Bd. 1: *Nachahmung und Illusion*. München: Fink 1969, 72–93, insb. 81, 92 sind ihm darin gefolgt.

825 Bernd Auerochs: Wielands Schreibweisen. In: Jutta Heinz (Hg.): *Wieland-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2008, 141–149, hier 148.

Nous n'avons jamais été moderne auf Wieland und titelt: *Wieland ist nie modern gewesen*. Die Einschränkungen, die er seiner These auferlegt, sind gleichwohl gewichtig, denn im ‚Sozialsystem Literatur‘ agiere Wieland „durchaus [als] moderner Autor“. ⁸²⁶ Sodann sei Wielands hellsichtige Diagnostik, die die konstitutiven Widersprüche der Moderne kritisch reflektiert, allemal eine moderne Haltung. Überdies bekomme die Erinnerung „an die Inhalte und Formen der alteuropäischen Gelehrtenrepublik“ ⁸²⁷ erst im Spätwerk einen Überhang. Genau besehen rekurriert Erhart auf den späten Wieland, um „unsere gängigen Auffassungen von der gesellschaftlichen und literarischen Moderne“ ⁸²⁸ zu hinterfragen und zu ergänzen. Wielands modernen Pluralismus, der eine sinnvolle Ergänzung eines monolithischen Modernenarrativs darstellt, haben unlängst auch die *Agathon*-Lektüren von John McCarthy oder Klaus Manger unterstrichen. Hierbei weist McCarthy in überzeugender Weise auf die politische Dimension hin und sieht in den 1794 geschriebenen Passagen eine gegenwartsdiagnostische Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution. ⁸²⁹

Da auch die hier in Rede stehende Transformation von Muße in freie Zeit in den Romanen Wielands im Zeichen seiner problematischen Modernität bzw. seiner ‚Wielandizität‘ ⁸³⁰ steht, ist es sinnvoll, ihre Parameter zu differenzieren. Bereits in Lessings Eloge lassen sich ideen-, literatur-, kultur- und sozialgeschichtliche Elemente isolieren. Lessing attestiert der *Geschichte des Agathon* eine Aktualität, die nicht gewürdigt werden könne, weil weder ein einheitliches rezipientenseitiges Feld deutschsprachiger Literatur noch eine Leserschaft vorhanden sei, die in Geschmacksfragen internationales Niveau besitze. ⁸³¹ Die Kritik trifft ohne Weiteres auch auf die Produktionsseite zu: Ein national einheitlich geregelter Buchmarkt, auf dem die Urheberrechte

826 Erhart: *Wieland ist nie modern gewesen*, 19.

827 Ebd. 23.

828 Ebd. 18.

829 Der Roman, in dem die Stationen auf Agathons Lebensweg kurrenten historischen Staatsformen oder Erwiderungen auf diesen entsprechen, stelle ein „Europäisierungsmedium in der Suche nach der besten Regierungsform“ dar. John McCarthy: Erzählstrategien und europäische Politik in Wielands ‚Geschichte des Agathon‘. Ein Beitrag zum Kontinentalisierungskonzept. In: Frauke Berndt u. Daniel Fulda (Hg.): *Die Erzählung der Aufklärung*. Hamburg: Meiner 2018, 98–117, hier 99. Ähnlich argumentiert auch Klaus Manger: Wielands moderner Klassizismus. In: Erhart u. Laak: *Wissen – Erzählen – Tradition. Wielands Spätwerk*, 205–222.

830 Jutta Heinz: ‚Wielandizität‘. Versuch einer Charakteristik. In: dies.: *Wieland-Handbuch*, 457–466, besonders 465 f.

831 Dass die *Geschichte des Agathon* aller Klagen zum Trotz durchaus gelesen wurde, hat John McCarthy betont: „In fact, *Agathon* was apparently the first German novel to be equally successful with both the upper and the middle classes.“ McCarthy: *Erzählstrategien*, 77.

gewährleistet würden, existierte nicht. Wielands Romane erschienen namenlos. Nachdem der Zürcher Zensor den *Agathon* beanstandet hatte, wurde der Roman mit fingiertem Erscheinungsort publiziert. Allerdings vermochte der, der über bibliographische Fähigkeiten verfügte, die Texte ihrem Verfasser zuzuordnen. So wird der *Don Sylvio* „im Verlagskatalog unter seinem [Wielands] Namen angekündigt“.⁸³² Die Wahrnehmung einer ästhetisch rückständigen, regional zersplitterten Literatur mit einer äußerst diffusen und für Autoren unbefriedigenden Rechtslage teilten auch andere Schriftsteller der Spätaufklärung.⁸³³ Lessing nun illustriert das Fehlende an etwas Vorhandenem, nämlich an Wielands Roman, wodurch dieser auf eine merkwürdige Position rückt. Durch ihn wird eine zeitliche Vorläuferschaft zur deutschen literarischen Modernität vorstellbar, er aber bleibt von ihr auch eigentümlich getrennt. Es wird mit Wieland ein Unterschied statuiert, der weitere Unterscheidungen ermöglicht. Am Beispiel Wielands lassen sich dann aus unterschiedlichen (Stil-)Richtungen abweichende Differenzen markieren: So wird man Wieland entweder eine unerhörte Innovationskraft (Lessing) zusprechen oder die ästhetische Überholtheit seines Werkes kritisieren (Sturm und Drang, Hainbund, Romantik).⁸³⁴

An Wielands Romanen lässt sich diese Ambiguität auch im Hinblick auf die Transformation von Muße in freie Zeit erkennen. Freie Zeiten – dies war die Ausgangsvermutung der Studie – verwandeln sich in der Sattelzeit von einem Privileg weniger zu einer potenziellen Ressource aller und zu einer Zumutung. Romanciers sind nun diejenigen, deren Produkte sich zunehmend den Fragen stellen, wie freie Zeiten ideal zu füllen wären und ob ihre Texte

832 Stephan Pabst: Anonymität und Autorschaft. Ein Problemaufriss. In: ders. (Hg.): *Anonymität und Autorschaft. Zur Literatur- und Rechtsgeschichte der Namenlosigkeit*. Berlin u. New York: De Gruyter 2011 (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 126), 1–35, hier 18 f. Vgl. hierzu grundlegend Michael Pilz: *Praktiken der Verzeichnung. Bibliographie im literarischen Feld: Der Leipziger Messkatalog 1760–1860*. Ungedruckte Habilitationsschrift, Universität Innsbruck 2020, dem ich den Hinweis verdanke.

833 Man denke neben Lessing nur an Johann Wilhelm Ludwig Gleim (1719–1803) oder Friedrich Gottlieb Klopstock (1724–1803).

834 Die literarhistorischen Betrachtungsweisen spiegelt auch die Bildungsromanforschung wider, in der die Frage nach der Genrezugehörigkeit des *Agathon* verschiedene Antworten erhält: Erhart, Engel, Gutjahr und Köhn bestreiten sie entweder vollständig oder teilweise. Dabei werden der abweichende, eher philosophische „Problemrahmen“ (Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 141) von Wielands Romans oder die fehlende grundlegende „Selbstbestimmung“ (Gutjahr: *Einführung in den Bildungsroman*, 82) seines Protagonisten geltend gemacht. Dagegen sprechen sich Jacobs u. Krause: *Der deutsche Bildungsroman*, 56 und Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 46, 51 dafür aus, dass sich im *Agathon* der Bildungsroman zu konstituieren beginne. Über Schrader: *Mimesis und Poesis* wurde bereits gesprochen. Vgl. Abschn. 2.1.4.

sie selbst ideal zu füllen vermögen. Bereits durch den Zeitaufwand, der in sie eingegangen ist und der ihre Rezeption voraussetzt, divergieren Romane von anderen Artefakten. So avancieren insbesondere Bildungsromane zu Objekten, die dazu einladen, die Zukunftsrelevanz des demonstrativen Konsums freier Zeit zu reflektieren. Während einer zeitraubenden Lektüre zu lesen, dass zeitraubende Lektüren (oder andere Formen kulturtechnischen Handelns) einen langfristigen Nutzen haben, bedeutet ja, dass die Zeitlichkeit des Textes – dessen Erzählzeit in Bildungsromanen geringer als die erzählte Zeit ist: Man liest in einigen Stunden, was während mehrerer Jahre geschieht – mit der Lebenszeit des Lesers virtuell konvergiert und ihm einen Erwartungshorizont öffnet, der die frei gewählte Aktivität legitimieren könnte. Allerdings vermag der Erzähler des *Agathon*, der eine lebensgeschichtliche Lösung für Agathons Handlungen und Wirrnisse in der *Vorrede* verspricht, sein Versprechen nicht einzulösen. Der Grund für Wielands erzählerisches Problem im *Agathon* liegt aus Sicht der Geschichte freier Zeiten darin, dass Wielands Romane zwischen der prämodernen Muße und dem rekreativen modernen Vergnügen – in dem die Funktion von Literatur zunehmend „die Unterhaltung freier Zeit“⁸³⁵ ist – pendeln, ohne einen Übergang zu finden. Zwischen seinen Romanen entsteht vielmehr der Ort für einen Romantypus, der verschiedene Ebenen der Verzeitlichung konvergieren lässt und das Vertrauen auf die Relevanz der Freizeitaktivitäten erhöht. Der Bildungsroman wird sich dann im Zusammenspiel der drei Ebenen – von kreativer Darstellung auf der Produktions-, der Darstellung kreativer Akte auf der Werk- sowie der Füllung der freien Zeit auf der Rezeptionsebene – virtuell, aber auch real des Problems der freien Zeit annehmen. Er wird Muße demokratisieren, den Nutzen freier Zeit idealisieren und die Nachhaltigkeit kulturtechnischer Handlungen langfristig narrativ imaginieren helfen. Er wird, wie die Kreativökonomie der Gegenwart, freie Zeit nicht als Problem, sondern als Chance modellieren.⁸³⁶

835 Werber: *Liebe als Roman*, 185.

836 Werber geht dagegen von einer leeren Phase der Untätigkeit aus, die ein Problem darstelle: „Die Gattung des Romans, dies dagegen meine These, entsteht als Versuch, auf das funktionspezifische Problem der Literatur in der modernen Gesellschaft: nämlich auf das Problem der Unterhaltung freier Zeit adäquat zu reagieren.“ Werber: *Liebe als Roman*, 187. Vgl. hierzu auch Abschn. 1.4.4. Werber berücksichtigt allerdings den Bildungsroman und damit die in der deutschsprachigen Tradition weit stärkeren Momente der Muße und Gelehrsamkeit nicht, die in Bildungsinstitutionen kondensieren. Dadurch wird literarischer Konsum als Freizeitaktivität lesbar, nicht aber als individuelle, soziale und nationale Verbesserungsoption, obgleich in der Sattelzeit das Versprechen auf den Nutzen der in freier Zeit entstandenen und zu lesenden Romane für die Autonomisierung der Literatur, der Wissenschaft von ihr und die Konsolidierung des Bildungsbürgertums fundamentale Bedeutung haben.

Als theoretisches Hilfsmittel für die Darlegung meiner These dient mir u. a. Bourdieus Kultursoziologie, die eine Konzentration sowohl auf die Handlungen von Akteuren im literarischen Feld als auch auf textimmanente und formale Aspekte erlaubt. Kathrin Dennerlein hat einen ersten Versuch unternommen, die Theorie vom generationellen Wechsel zwischen nach Anerkennung strebenden, mittellosen, sich avantgardistisch (d. h. häretisch) inszenierenden jungen Schriftstellern und älteren, zunehmend finanziell erfolgreichen, etablierten (d. h. orthodox gesetzten) Autoren auf die *Geschichte des Agathon* anzuwenden. Sie konzentriert sich auf den formanalytischen Vergleich mit Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* und erörtert, weshalb in den Augen der romantischen Häretiker Wielands *Agathon* als Exempel der Arrièregarde erscheint:

Er [Wieland] versteht sich als Klassizist, geht folglich davon aus, dass das Große in der Literatur bereits geleistet worden ist. Ebenso steht es für ihn fest, dass man diesem Großen nachzueifern hat, selbst wenn sich dabei erweisen sollte, dass es unübertrefflich ist. Wielands Schreibweise ist dadurch gekennzeichnet, dass er thematische und formale Anleihen bei großen Werken der Tradition und der Zeitgenossen nimmt, fremde Texte durch Anspielungen und Reflexionen im eigenen Werk präsent hält und das Vorgefundene neu kombiniert und perspektiviert. [...] Wielands Anlehnung an französische Schreibweisen im Gesamtwerk [ist] den Stürmern und Drängern mit ihrer Shakespeare-Verehrung und der Bevorzugung des Deutschen ein Dorn im Auge.⁸³⁷

Im Hinblick auf das Entstehen einer nationalen Literatur mir ihren spezifischen Kollektivierungsprozessen, Produktions- und Distributionsweisen ist die Beobachtung weiter zu differenzieren. Dennerlein berücksichtigt nicht den *Don Sylvio*, der mehr als den Aspekt der Schwärmerkur mit dem *Agathon* teilt. Dabei wäre mit diesem Text die mit Wieland verbundene Ambiguität, die den Häretikern Anschlüsse und Distanzierungen ermöglicht, leichter zu erfassen. In dem schnell niedergeschriebenen, auf raschen ökonomischen Success spekulierenden Roman zeigt sich Wieland nämlich sowohl europäisch beeinflusst als auch der Marktförmigkeit des sich etablierenden Literatursystems bewusst. Wielands frühe Romane konstituieren sich folglich durch zwei für die kommunikative und habituelle Herausbildung der deutschen Literatur basale Unterscheidungen: national vs. international bzw. ästhetisch ambitioniert vs. ökonomisch erfolgreich. Allerdings erweisen sich die Texte als Problemfall insofern, als sie beide Seiten der Unterscheidungen bedienen. Sie formieren einen Übergang, weil sie international adressiert und national relevant sind

837 Katrin Dennerlein: Wielands ‚Geschichte des Agathon‘ oder ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘. Die Frage der Gattungsgenese des Bildungsromans aus Sicht der Bourdieuschen Feldtheorie. In: Böhm u. dies.: *Der Bildungsroman im literarischen Feld*, 13–54, hier 30.

und weil sie ästhetisch innovativ sind und ökonomisches Kapital erbringen. Auf einem durch die Differenz von Kunst und Kommerz konsolidierten literarischen Feld entstehen einem im Umgang mit Wieland nahezu zwangsläufig Wertungsprobleme.

Dass Wieland für seine Nachfolger ein Übergang (und damit unumgänglich) gewesen ist, lässt sich nicht nur diskurs-, sondern auch sozialgeschichtlich konkretisieren. Anfangs ist er abhängig von älteren Formen finanzieller Absicherung: Sein Aufenthalt bei Johann Jakob Bodmer (1698–1783) mit seinen Bereicherungen und Zwängen ist ein Beispiel der Schriftstellerpatronage alten Typs. Danach realisiert Wieland Optionen, die für die „Genesis des freien Schriftstellertums“⁸³⁸ vorbildlich werden. Ungern-Sternberg führt den Nachweis, dass Wieland den „Warencharakter der Literatur und des Buchs als einer der ersten deutschen Autoren [...] restlos erkannt“⁸³⁹ habe. Der bewusste Umgang mit einer marktförmigen Literatur im *Don Sylvio*, die ‚Ertötung‘ von Langeweile und Melancholie durch Unterhaltung, das aufkeimende schriftstellerische Selbstbewusstsein Wielands – dies alles sind zweifellos Belege seiner Modernität. Gibt es nach ihm einen nationalen Literaturmarkt, auf dem sich Schriftsteller juristisch und ökonomisch gesichert bewegen, so hat ihr Zugewinn an ökonomischer und stilistischer Freiheit in Wieland einen Vorkämpfer.⁸⁴⁰ Quer zur wirtschaftlich-rechtlichen Konsolidierung des nationalen Literaturfeldes stehen allerdings Wielands Wünsche nach Anerkennung durch die in kleinstaatlichen Verhältnissen lebende, höfisch sozialisierte Leserschaft und die kosmopolitisch orientierten Gelehrten. Letzterer Wunsch manifestiert sich in Wielands stilistischen und ästhetischen Überzeugungen: „Man macht mir den Vorwurf, ich sei nicht originell. Man sollte doch ‚finden‘ und ‚erfinden‘ unterscheiden. [...] Aber die Bearbeitung des Stoffs ist die wahre Erfindung. So habe ich den Agathon, die Musarion, den Idris erfunden“.⁸⁴¹ Herbert Jaumann hat darauf hingewiesen, dass Wieland den Ansprüchen der ‚historia literaria‘ gerecht zu werden suche, deren Kriterien bis in die 1790er Jahre teils weiterhin Gültigkeit beanspruchten: Zu den „strukturellen Konstanten“ zählt er neben dem „Primat der normativen Stil- und Gattungssystematik“ im Weiteren die Funktion der Literarhistorie, den guten Geschmack „derer [zu

838 Ungern-Sternberg: *Wieland und das Verlagswesen*, Sp. 1256. Ungern-Sternberg positioniert *Don Sylvio* und *Agathon* in der ersten Phase der Schriftstelleremanzipation, der die „Blütezeit der Subskriptionsversuche und -erfolge“ (Sp. 1258) folge.

839 Ebd. Sp. 1350.

840 Grundlegend Bosse: *Autorschaft ist Werkherrschaft*.

841 Wieland zit. nach Karl Wilhelm Böttiger (Hg.): *Literarische Zustände und Zeitgenossen in Schilderungen aus Karl August Böttiger's handschriftlichem Nachlasse*, 2 Bde. Leipzig: Brockhaus 1838, 254 f.

fördern], die sich als Gelehrte mit den *artes liberales* (den schönen Wissenschaften) beschäftigen“.⁸⁴²

Einige dieser Elemente erscheinen nicht zukunftsträchtig und bieten Stoff zur Abgrenzung. Die vor dem Hintergrund der Französischen Revolution und der Befreiungskriege forcierte Nationalisierung der deutschsprachigen Literatur, die ein Ferment ihrer Professionalisierung und der Institutionalisierung der Neugermanistik darstellt, entdeckt ihre Klassiker nicht mehr in den nachahmenswerten Findern, die den humanistisch Gebildeten und Regelkundigen Vorbildhaftes liefern: Anstelle von „Musterschriftstellern im Bezugsrahmen einer verbindlichen Stilistik“, wie sie für den „rhetorischen Unterricht“ der Spätaufklärung wichtig waren, träten unter Einbußen der urbanen und kosmopolitischen Aspekte literarischer Öffentlichkeit, so Jaumann, „personale Leitfiguren im nationalkulturellen Bezugsrahmen der bürgerlichen Öffentlichkeit“.⁸⁴³ Im *Don Sylvio* positioniert sich Wieland in der Wahrnehmung der Zeitgenossen zudem entgegengesetzt zu der von Lessing apostrophierten ästhetischen Modernität, insofern er sich höfischer Unterhaltungsformate bedient und auf die Konventionen der Rokokoliteratur eingeht.⁸⁴⁴ Den intensiven Gebrauch von Feenmärchen werden ihm Kritiker vorwerfen. So klagt der Rezensent der *Göttingischen Anzeigen von gelehrten Sachen* darüber, dass der Roman nicht vierzig Jahre zuvor erschienen sei, „als die Feenmärchen in Ansehen stunden“.⁸⁴⁵ Dass Wieland dennoch mit seinen Stoffen und Verfahren (gerade im *Don Sylvio*) den Gruppen oft vorgreift, die ihn später befehlen und auf das Abstellgleis literaturgeschichtlicher Irrelevanz schieben wollen, trägt zum ambivalenten Umgang mit ihm bei. Wieland übersetzt als Erster das Idol der Stürmer und Dränger, Shakespeare, und bedient sich zum Beispiel im *Biribinker*-Märchen der von Dennerlein angesprochenen und gemeinhin der Romantik attribuierten ästhetischen Strategien der Rekombination und Neuperspektivierung.⁸⁴⁶ Es ist Martini zuzustimmen, dass Wieland der

842 H. i. O.; Herbert Jaumann: Vom ‚klassischen Nationalautor‘ zum ‚negativen Klassiker‘. Wandel literaturgesellschaftlicher Institutionen und Wirkungsgeschichte am Beispiel Wieland. In: Karl Richter u. Jörg Schönert (Hg.): *Klassik und Moderne. Die Weimarer Klassik als historisches Ereignis und Herausforderung im kulturgeschichtlichen Prozeß*. Stuttgart: Metzler 1983, 3–26, alle Zitate hier 15.

843 Ebd. 19.

844 Wilson: *The Narrative Strategie* u. Preisendanz: *Auseinandersetzung mit dem Nachahmungsprinzip*.

845 Anonym: Der Sieg der Natur über die Schwärmerey. In: *Göttingische Gelehrte Anzeigen von gelehrten Sachen*, 123 (1764), 993–998, hier insb. 993. Diese Kritik wird Wieland beherzigen und in der zweiten Ausgabe viele Anspielungen durch Kommentare erläutern.

846 Vgl. hierzu Sabina Becker: Romantischer Aufbruch im Zeichen des Rokoko: Ludwig Tiecks Rokokorezeption. In: Matthias Luserke, Reiner Marx u. Reiner Wild (Hg.): *Literatur des*

Romantik gegenwärtig blieb, „wie weit man ihn auch hinter sich lassen zu können glaubte“.⁸⁴⁷

Es wäre demnach zu kurz gegriffen, Wielands frühes Œuvre von moderner Literatur beispielsweise durch die Französische Revolution, die Subjektphilosophien Kants und Fichtes und deren ästhetische Radikalisierung in der Frühromantik oder Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* abzutrennen und es höfischer Unterhaltung und der Gelehrtenwelt zuzuschlagen.⁸⁴⁸ Ebenso wenig zielführend erscheint der Versuch, die Romane in die Moderne zu eskamotieren – was geschieht, wenn man im *Don Sylvio* den ersten modernen Roman, im *Agathon* den ersten Bildungsroman oder im Rokoko ein Präludium ästhetischer Moderne, eine interesselose spielerische Auseinandersetzung mit formalen Möglichkeiten und Stoffen erkennt.⁸⁴⁹ Meines Erachtens helfen die ersten Romane mitsamt ihren Varianten, wenn man sie systematisch vergleicht, vielmehr die Schwelle zur Moderne zu kartographieren: Wielands Romanwerk vereint Ungleichzeitigkeiten auf sich, die für anschließende Differenzierungsprozesse (Kanonbildung, Formentwicklung und Professionalisierung) größte Relevanz haben.

Eine dieser Ungleichzeitigkeiten will ich nun am Umgang mit dem Motiv der freien Zeit auf Textebene illustrieren. So enthält der satirische Roman *Don Sylvio* eine Kritik am adeligen Müßiggang, der philosophische(re) Roman *Agathon* widmet sich dem Problem der Melancholie. Beides spricht für eine spätaufklärerische Auffassung freier Zeiten. Zugleich loten die Texte in moderner Weise Potenziale freier Zeit für die Entwicklung von Individuen und einer autonomen Literatur aus.⁸⁵⁰ Es ist hierbei jedoch auffällig, dass Wieland dem durchschnittlichen Leser weniger als dem professionellen und kultivierten Leser der ersten Variante des *Don Sylvio* zutraut und dass er im Fall des *Agathon* Mußphasen erst in den letzten Varianten zugunsten des bilanzierenden

Rokoko. Festschrift für Gerhard Sauder zum 60. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001, 251–278.

847 Martini: *Nachwort* (WMA 1, 915–966, hier 935).

848 Diese Position wird z. B. von Jaumann: *Vom ‚klassischen Nationalautor‘* vertreten.

849 Kayser: *Entstehung und Krise*, 425. Unlängst hat Seidler: *Der Reiz der Lektüre* betont, „dass Wielands Texte der 1760er Jahre zu literarischen Formen finden, die sich funktional emanzipieren und dadurch gar nicht mehr auf die Referenz auf Realität und Rationalität angewiesen sind“ (7). Er versucht zu zeigen, „wie die Modernität Wielands durch die Verselbstständigung verschiedener kommunikativer Codes und Programme entsteht, die sich in seinem ersten Roman durchkreuzen“ (12).

850 Dass Literatur bzw. das literarische Aufschreibesystem der Weg zur Verbeamtung um 1800 gewesen sei, ist eine Beobachtung von Kittler: *Aufschreibesysteme*.

Rückblicks intensiv nutzt. Wielands frühes Romanwerk weist auch im Hinblick auf dessen Poetik freier Zeiten eine problematische Modernität auf. Mit dieser Beobachtung lässt sich an systemtheoretische Erkenntnisse anschließen. Andreas Seidler versucht, die im System der deutschen Literatur (wie in jedem anderen System) vorhandene „Ursprungsaporie“⁸⁵¹ – dass autopoietische Prozesse, weil sie rekursiv geschlossen sind, keinen Anfang (außer sich) haben – am Beispiel des *Don Sylvio*, und zwar im Hinblick auf dessen Unterhaltsamkeit, zu lösen: „Das Besondere an *Don Sylvio* ist, dass es dem Text zugleich gelingt, die Funktion der Unterhaltung zu erfüllen und zu reflektieren“.⁸⁵² Während Dennerlein allein den *Agathon*, das Genre Bildungsroman und spätere Avantgarden im Blick hat, orientiert sich Seidler stark am *Don Sylvio* und am Thema Unterhaltung. Diese Akzente sind durch das Forschungsdesign – einerseits Bourdieu'sche Feldtheorie, andererseits Luhmann'sche Systemtheorie – legitimiert, perspektivieren Wieland aber stets nur von einer Seite späterer historischer Entwicklungen. Wenn man allerdings die Produktion und Rezeption beider Biberacher Romane und deren Varianten fokussiert, gerät die für Wieland spezifische intrikate Verflechtung von Tradition und Innovation, von Gelehrsamkeit und freier Autorschaft, Europäisierung und Nationalisierung, Ökonomisierung und Autonomisierung, Muße und freier Zeit in den Blick. Mögen Zeitgenossen und Nachfolger in der Distanzierung von Wielands Œuvre versuchen, eine literarische nationale Innovation für sich zu beanspruchen; diskursiv, ästhetisch und habituell bleiben sie – und die nationalisierte deutsche Literatur – auf Wieland und damit auf ihr Anderes, die Aufklärung und deren kosmopolitische Tendenz, verwiesen. Und auch der Bildungsroman bleibt – als Resultat dieses Übergangs – auf Wieland bezogen.⁸⁵³

851 Albrecht Koschorke: System. Die Ästhetik und das Anfangsproblem. In: Robert Stockhammer (Hg.): *Grenzwerte des Ästhetischen*. Frankfurt /M.: Suhrkamp 2002, 146–163, hier 152; vgl. zu diesem Zitat auch Seidler: *Reiz der Lektüre*, 23.

852 Seidler: *Reiz der Lektüre*, 14.

853 Aus dem Blickwinkel der Kulturosoziologie bestätigen die hybriden Zuordnungsmöglichkeiten der Romane (national und international, ästhetisch innovativ und ökonomisch erfolgreich) folglich die von Erhart, Manger oder McCarthy formulierte These einer mit Wieland verbundenen, spezifisch pluralen Modernität. Sie lassen es nicht zu, die Romane auf einsinnige Definitionen im Sinn z. B. einer sozialen Modernität oder ästhetischen Autonomie festzulegen. Vielmehr erlauben die Texte, die hinter solchen retrograden Festlegungsversuchen zu vermutenden Vereindeutigungs- und Entlastungswünsche zu thematisieren und zu problematisieren.

2.2.2 *Don Sylvio* ist nie ein Bildungsroman gewesen

Aktuellere Studien tendieren dazu, Wielands *Don Sylvio* an den Beginn des Bildungsromans zu stellen, als Mittler zwischen Cervantes und Goethe:

Par contre, ce qu'il me semble possible d'affirmer c'est que la réécriture de *Don Quichotte* par Wieland n'est nullement une simple reproduction du grand mythe de la littérature espagnole, mais bien ce qu'il est convenu d'appeler un roman de formation – Bildungsroman – genre typiquement allemand.⁸⁵⁴

Auch Isabel Hernández, die zunächst die „notables diferencias respecto del original cervantino“ aufzählt – die Jugend Don Sylvios, den glücklichen Ausgang des Romans, die Vermittlung des Helden mit der Gesellschaft und seine Heirat –, betont den literaturgeschichtlichen Vorbildcharakter des *Don Sylvio*, denn diese Aspekte „apuntan ya de manera muy clara hacia el canon de la novela de formación establecido con posterioridad“.⁸⁵⁵ Zur vollendeten Ausprägung des klassischen Bildungsromans, Goethes *Wilhelm Meister*, fehlen beiden Wieland-Romanen aber zahlreiche Ingredienzen, von denen einige erwähnt wurden. Überdies kann das von Ponsard und Hernández mit jeweils anderen Akzentuierungen genutzte Bildungsromankonzept als überholt gelten: Die „constituyentes“, von denen Hernández spricht und die den *Don Sylvio* zum Bildungsromanvorläufer machten, bestehen darin, dass in ihm Erziehungsziele erreicht würden und es zur glücklichen Vermittlung komme. Dieser Bildungsbegriff (einer Synthese von Individuum und Gesellschaft) dürfte bereits seit den Untersuchungen von Kurt May oder Karl Schlechta kaum mehr als die Elle gelten, an der *Wilhelm Meisters Lehrjahre* zu messen wären.⁸⁵⁶ Der klassische Bildungsroman stellt in neueren Studien, wie gesehen, nicht die Synthese der Seiten dar, sondern wird als Form betrachtet, die deren Spannung zum Ausdruck und Wilhelm Meister zu einem ‚nicht verdienten Glück‘ bringt.⁸⁵⁷ Seine Freiheit ermöglicht es der Turmgesellschaft, sich als subjektive Kontingenz registrierende, Lebensläufe archivierende und interpretierende Institution zu formieren, in der distinkte Ebenen der

854 [„Allerdings erscheint es mir möglich zu behaupten, dass Wielands Neufassung von *Don Quijote* keine einfache Wiedergabe des großen Mythos der spanischen Literatur ist, sondern ein so genannter Bildungsroman, ein typisch deutsches Genre.“ Meine Übers., PCP] Monika Ponsard: ‚Don Sylvio de Rosalva‘ de Christoph Martin Wieland. Une réécriture du ‚Don Quichotte‘. In: *Chroniques allemandes* 6 (1997), 39–47, hier 47.

855 [Die Aspekte „verweisen bereits deutlich auf den Kanon des Bildungsromans, der später etabliert wurde“, meine Übers., PCP] Hernández: *Don Quijote*, 312.

856 Schlechta: *Goethes ‚Wilhelm Meister‘*; May: *Wilhelm Meisters Lehrjahre‘, ein Bildungsroman?*

857 MA 5, 610; vgl. Wegmann: *Doppelte Buchführung*.

Verzeitlichung konvergieren und individuelle Zufälle in eine zwar höhere, letztlich aber richtungslose Ordnung eingehen.⁸⁵⁸

Diese defizitäre Aufhebung der autonomen Bestrebungen der Figuren im sozialen Progress divergiert von Wielands Romanen, in denen die Frontalstellung von Moral, Sinnlichkeit und Rationalität in der Erstfassung beibehalten wird (*Agathon*) oder aber das Märchenhafte die (fiktive) Wirklichkeit überflutet (*Don Sylvio*). Ponsard arbeitet, in der Nachfolge von McCarthy, Kurth und Wilson, nachvollziehbar heraus, dass Wieland die Schwärmerei demontiert, um sie auf höherer Ebene zu restituieren – der Schluss der Rahmenerzählung, die Dreifachheirat am Ende des *Don Sylvio*, stellt eine Fügung dar, die auch in dem Feenmärchen der Binnenerzählung Platz haben könnte und damit den konventionellen Anspruch an das Ende eines Romans, die Ehe, zwar erfüllt, in der ‚Ununterscheidbarkeit‘ von (fiktiver) Fiktion und (fiktiver) Wirklichkeit die harmonische Lösung aber zugleich als artifiziell markiert.⁸⁵⁹ Das Bildungsromankriterium sieht Ponsard auch eher in Bezug auf den Leser erfüllt, der qua Lektüre lerne, einseitig moralisierenden oder rationalisierenden Perspektiven mit Skepsis zu begegnen. Gewiss, die durch die kommentierenden Erzählinstanzen angeleitete Lenkung des Lesers aus der ‚selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ entspricht dem wirkungsästhetischen Kalkül der Romane – nur hat sie mit jener wenig gemein, die Goethes Roman realisiert. Engel erörtert, worauf noch genauer einzugehen sein wird, dass das, was in den *Lehrjahren* dominiere, die Relativierung aller „romanintern entfalteten ‚Konzeptualisierungen‘ des rechten Weges zur Bildung, des idealen Verhältnisses von Ich und Welt“⁸⁶⁰ sei. Dabei bleibe einer „psychologisch-realistischen

858 Die defizitäre Ordnung von Kontingenz durch die kontingente Institution des überwachenden Turms, der selbst nicht überwacht wird, sieht Joseph Vogl auch als Grund für die weitere Entwicklung im Goethe'schen Romanceuvre: „Im Übergang von den *Lehrjahren* zu den *Wanderjahren* sind erzählte wie erzählende Ordnungsbegriffe fragwürdig und inkohärent geworden, und noch die Archivfiktion der *Wanderjahre* stellt sich schließlich weniger als Einheit des Mannigfaltigen, denn als redaktionell bearbeitetes Nebeneinander des Heterokliton und Heterogenen dar.“ Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*, 290, vgl. auch ebd. 268, wo Vogl im Rekurs auf Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* die Problematik der *Lehrjahre* anspricht, dass sie auf ein Ende hin angelegt seien, damit aber gerade dem Individualitäts-, Bildungs- und Prozessgedanken zuwiderliefen. Außerdem zeigt sich der Turm inkonsequent im Hinblick auf die Künstlerfiguren Mignon und Harfner, die in der Romanwelt nicht überleben können, aber durch ästhetisierende Rituale verewigt werden. Vgl. Abschn. 2.2.3.

859 Vgl. McCarthy: *Christoph Martin Wieland*, 58–68, insb. 64; Kurth: *Die zweite Wirklichkeit*, 141–157, insb. 157 sowie Wilson: *The Narrative Strategy*, 127: „There can be no universally significant conflict between the ideal and the real in a character whose absurd dreams are perfectly fulfilled by a reality-turned-fantasy.“

860 Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 274.

Ebene [...] eine symbolisch-figurale bei- und übergeordnet“.⁸⁶¹ Indem allein die ästhetische Komposition den ideellen Aspekt der Bildung realisiert, bewahrt sie ihn einerseits, entzieht ihn andererseits aber auch der individuellen lebensweltlichen Übersetzung. Die kunstphilosophische Rettung in die und der Form bewegt sich auf Höhe der subjektphilosophischen und ästhetischen Debatten ihrer Zeit. Mit der Verflechtung von Schein und Wahrheit im *Don Sylvio* hat sie wenig gemein.

Ponsard und Hernández lesen Wieland zu sehr gegen den historischen Strich. Sie gehen nicht genügend auf die philosophischen und anthropologischen Diskurse der Aufklärung ein, die Wielands Interesse am Roman stimulierten. Thomé hat im Anschluss an die grundlegende Studie zur Werkgenese des *Agathon* von Erich Groß dagegen gezeigt, dass Wieland „immer verschiedener die Denkformen der naturwissenschaftlich orientierten englischen und französischen Aufklärung“⁸⁶² rezipiere. Die von ihm geleistete Rekonstruktion der (natur-)wissenschaftlichen Grundlagen des *Agathon* bezieht sich insbesondere auf das Werk *Observations on Man* von David Hartley (1705–1757) und *L'Homme Machine* von Julien Offray de La Mettrie (1709–1751), der eine Sensualist, in dessen Sichtweise der freie Wille von Assoziationen und Impulsen beeinflusst wird und nie unabhängig ist, der andere ein radikaler naturalistischer Materialist, der den freien Willen vollständig in Frage stellt. Thomé legt dar, dass Wieland die Romanform für ein quasi(natur)wissenschaftliches Experiment nutzt, in dem anhand wahrscheinlicher Figuren (die teils in wenig plausiblen Kontexten agieren) plausibel wird, weshalb moralische Ansprüche aus der empirischen Konstitution des Menschen nicht begründet werden können, mögen sie auch insofern notwendig sein, als etwa Epikureer und Materialisten das Gemeinwohl gefährden, von dem sie abhängen. Modern ist Wielands Ersetzung von Wahrheit durch Wahrscheinlichkeit in der Hinsicht, dass diverse Codes – gut vs. böse, wahr vs. falsch – konfligieren und Literatur es übernimmt, die Konflikte in einem Handlungsgeflecht interdiskursiv zu entfalten, ohne eine Lösung zu präsentieren.

Auch Erhart erkennt die interdiskursive Dimension des *Agathon*. Er erwähnt die Kontrastierung von materialistisch-empirischer Philosophie

861 Ebd. 298.

862 Thomé: *Roman und Naturwissenschaft*, 119. Erich Groß sieht in *Agathon* und *Hippias* „ein Gewebe von Grundsätzen und Behauptungen aus den Werken verschiedener Philosophen“ (Erich Groß: *C. M. Wielands ‚Geschichte des Agathon‘. Entstehungsgeschichte*. Berlin: Ebering 1930, 109) und zählt u. a. Mandeville (*Fable of the Bees*) und Rousseau (*Sur l'inégalité*) sowie die „milieuthoretischen Erwägungen“ (ebd.) von Helvétius, La Mettrie und Bonnet auf. Vgl. ebd. 108–120.

und platonisch-leibnizischem Idealismus“⁸⁶³ und bezweifelt, dass „die Funktion des Romans nach der Auseinandersetzung zwischen Agathon und Hip-pias noch in der Demonstration einer theoretisch anvisierten Vermittlung der philosophischen Systeme aufgeht“.⁸⁶⁴ Der Roman sei

keine – letztlich mißlungene – Demonstration einer darzustellenden Synthese zweier Systeme, sondern die Applikation einer in der Systemkonfrontation entstandenen Aporie auf die Erfahrung sowohl des Helden als auch der sein Schicksal verfolgenden und um die ‚Synthese‘ vermeintlich betrogenen Romanleser.⁸⁶⁵

Erhart erläutert, dass Wielands von rationalistischen, sensualistischen und materialistischen Spielarten der europäischen Aufklärung motiviertes Erzähl-experiment Parallelen mit den Romanen Denis Diderots aufweise. Beiden, Wieland wie Diderot, dient der Roman als Medium, agonale philosophische Perspektiven in einen Dialog zu setzen und ihre Belastbarkeit in einem fik-tionalen Geschehen zu überprüfen. Auch in *Jacques le Fataliste* würden, so der an dieser Stelle ähnlich argumentierende Werner Frick, die „Möglich-keiten polyperspektivischen Erzählens ins Experimentelle“⁸⁶⁶ im Konflikt zwi-schen freiem Willen („Moi“) und empiristischem Fatalismus („Lui“) ausgereizt. Gleichfalls würden in *Le Neveu de Rameau* „die Funktionen ästhetischer Ver-mittlungsformen außer Kraft“ gesetzt.⁸⁶⁷ Wie Wieland gelingt Diderot in sei-nem Ausschöpfen formaler Erzähloptionen die Repräsentation des moderne Individualität konstituierenden Widerstreits von Sein und Sollen. Freilich konnte Wieland die posthum publizierten Romane Diderots nicht kennen. Der ideengeschichtliche Hintergrund beider ist jedoch ähnlich gelagert. Nach-weisen lässt sich Wielands überdurchschnittliche „Belesenheit in der fran-zösischen Literatur“.⁸⁶⁸ Insbesondere Voltaires *Candide*, in dem die von den Figuren aufgebrauchten Erkenntnismuster an der Lebenswirklichkeit scheitern bzw. durch sie immer wieder korrigiert werden, ist ein Vorbild von Wielands Multiperspektivismus im *Agathon*.⁸⁶⁹ Auch Diderot war mit Voltaire und den betreffenden philosophischen Diskursen vertraut.

863 Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 104.

864 Ebd. 109.

865 Ebd. 109 f. Vgl. auch Frick: *Providenz und Kontingenz*, 394.

866 Ebd. 502.

867 Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 116.

868 Bereits als Jüngling habe Wieland in Klosterberge „Voltaire, Fontenelle, d'Argens, Bayle und La Mettrie“ (ebd. 120), in der Schweiz dann Voltaire und Denis Diderot gelesen.

869 Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 174 f. u. Frick: *Providenz und Kontingenz*, 402 f.

Nun könnte die narrative Vermittlung im Konflikt von Natur und Schwärmerie, die der *Don Sylvio* mit seinem märchenhaften Ausgang leistet, als Lösung für die von Erhart konstatierte Aporie des philosophischen Romans *Geschichte des Agathon* erscheinen. Dagegen ist einzuwenden, dass die Figuren des *Don Sylvio* recht flach sind und ihre bizarren Vorlieben und die grotesken Geschehnisse die Ansprüche einer Leserschaft bedienen, die durch ein virtuoseres literarisches Spiel unterhalten sein will.⁸⁷⁰ Im *Don Sylvio* werden zwar ebenso wie im *Agathon* die Positionen des Leipzig-Zürcher-Literaturstreits aufgegriffen: Der Roman wird als das der empfindenden und denkenden Person angemessene Medium im Kontrast zu regelpoetischen, rationalistischen und empfindsamen Ansätzen bestimmt. Andererseits verdeutlicht bereits der *Vorbericht* des Romans, um den es gleich geht, dass *Don Sylvio* seine Lektüre durch die therapeutische Wirkung des Humors legitimiert und sich als unterhaltenden Text anpreist. Das kann keineswegs als vollumfängliche Lösung für die im *Agathon* in psychologischer Tiefe entfalteten epistemologisch gehaltvollen Probleme gelten.⁸⁷¹ Die (Selbst-)Aufklärung, die der *Agathon* ermöglicht, geht weiter und basiert nicht zuletzt darauf, dass der durchschnittliche Leser sich mit dem wahrscheinlicheren Charakter Agathons identifizieren kann. Wie Claire Baldwin nachgewiesen hat, ist die von Wieland in der *Geschichte des Agathon* umgesetzte Strategie zudem deshalb komplexer, weil der Roman die Verführung durch die Einbildungskraft doppelt instrumentalisiert: sowohl im Text als auch durch den Text. Wie Agathon durch Tanz und Gesang lässt sich der Leser durch eine Erzählung über die Tugend mit erotischem Subtext verführen weiterzulesen, wobei er ermutigt wird, rigiden Ansichten weniger zu vertrauen und die Fragen nach Wahrheit, Weisheit, Tugend „with greater sophistication“⁸⁷² anzugehen.

Die Verführung Agathons ist denn auch die entscheidende Kreativitätsszene und Kreativitäts-Szene des Romans. Hier werden Kulturtechniken mit offenem Resultat hinsichtlich ihrer Wirkung seitens des Lesers, aber auch seitens Agathons und seines Autors angewandt. Die Szene bringt Wieland nämlich in außerordentliche Produktions- und Erklärungsnöte, da er ja Agathons Philosophie dem Charakter Hippias' gegenüber mindestens gleichwertig wissen will und daher auch die Entscheidung seines Protagonisten durch die

870 Wilson: *The Narrative Strategy*.

871 Wilson schreibt in seiner Analyse des *Don Sylvio* hierzu beiläufig, aber treffend: „It is this psychological and philosophical depth, which makes *Agathon* a greater novel than *Don Sylvio*. In *Agathon*, Wieland has provisionally accepted a poetics of verisimilitude which allows him to portray without hesitation man's inner struggle“. Wilson: *The Narrative Strategy*, 138.

872 Baldwin: *The Emergence of The Modern German Novel*, 93.

minuziöse Beschreibung der Verführung und die kausallogische Erklärung von Danaes Eigenschaften und Verhalten milieutheoretisch zu begründen sucht. Es ist mithin kein Zufall, dass die dem philosophischen Roman als Scharnier der gesamten Romanhandlung dienende Passage skrupulös modelliert ist. Diese Kautelen schwächen allerdings auch das Potenzial der freien Zeit als Ressource *zufälliger* Anlagen ab:⁸⁷³ Indes der *Don Sylvio* sich die Lizenz erteilt, die Wahrscheinlichkeit zugunsten eines partiellen und ephemeren Vergnügens zu suspendieren, durch das sich Literatur als formbewusste, autonome Unterhaltungsform legitimiert, die das Wunderbare, Groteske und Frivole zu integrieren weiß, öffnen sich im *Agathon* durch die Konditionen des Erzählexperiments (Kausalität, ein nachvollziehbarer einzigartiger Charakter) Begründungslücken, die Wieland durch nachgereichte Erzählungen zu schließen versucht, ehe er den an der einen Bildungsgeschichte orientierten Romanentwurf zugunsten einer Pluralisierung von mehreren Lebensgeschichten verlässt.⁸⁷⁴ Anders gesagt: Der vom *Don Sylvio* in Teilen realisierte Gewinn ästhetischer Modernität und individuellen Vergnügens wird im *Agathon* durch anthropologische Dilemmata revidiert.

2.2.3 Die problematische Modernität des *Don Sylvio*

Wo manifestiert sich nun die problematische Modernität Wielands im *Don Sylvio*? Unter anderem in dessen Leseapoetologie und Autorschaftskonzept:⁸⁷⁵ In der Leseapoetologie werden, wie angedeutet, diverse Diskurse, Erzählformen, -ebenen, Sprachstile und Lesetypen verarbeitet, eingesetzt bzw. modelliert. Die Relativierung, die diese Pluralisierung erlaubt, und die Reflexion auf die diversen Formen des Lesens kann als Innovation gelten. Im *Nachbericht des Herausgebers welcher aus Versehen des Abschreibers zu einem Vorbericht gemacht worden ist* erklärt der fingierte Herausgeber, dass der Text aus einem Manuskript hervorgehe, das ihm ein befreundeter Übersetzer überlassen habe. Ungewiss sei, ob er tatsächlich aus der Feder des vermeintlichen Autors, des

873 Und dies hatte bereits Blanckenburg erkannt. Vgl. Abschn. 2.1.3.

874 Einige Exegeten, insbesondere Schrader: *Mimesis und Poesis*, 156–348, haben aufgrund der den Erzählfaden auflösenden Pluralisierung der Narrative und der Nähe von Erzähler und Figur einen Nachfolger Wielands in Robert Musil und im *Agathon* den Prototypen des *Manns ohne Eigenschaften* erkannt.

875 Vgl. hierzu die Studien von Wilson: *The Narrative Strategy*; Friedhelm Marx: *Erlesene Helden. Don Sylvio, Werther, Wilhelm Meister und die Literatur*. Heidelberg: Winter 1995 (= Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, 3, Bd. 139) und Seidler: *Reiz der Lektüre*.

Gesandten Don Ramiro, stamme.⁸⁷⁶ Trotz der ungewissen Provenienz könne der Text empfohlen werden, denn Don Sylvios Geschichte habe den Herausgeber, seine Frau, den Schreiber, „die Köchin und Hans, den Hausknecht“, eine „wiehernd[e] Symphonie“⁸⁷⁷ (beide 10) anstimmen lassen. Das von den nährischen Handlungen der Figuren provozierte kontagiöse Vergnügen sei heilsam, zudem moralisch unverfänglich: Obgleich ein „bockbeiniger Janseniste“ (11) namens Papefiguier in dem Text eine Allegorie mit der Absicht erkannt habe, „den Umsturz des Glaubens“ (12) herbeizuführen, sei das Manuskript von höherer Stelle durch einen liberalen Geistlichen als unbedenklich eingestuft worden. Dieser habe gemeint, dass der Spott über die fehlgeleitete Erziehungskraft anderer eine unbedenkliche und heilsame „Kurzweil“ (ebd.) sei. Auch der Verleger habe auf den gesundheitlichen Nutzen humoristischer Verspottung spekuliert. Er habe ein paar tausend Kopien angefertigt, weil man ihm versichert habe, „daß die Medici in hypochondrischen und Milz-Krankheiten, in allen Arten von Vapeurs, und hysterischen Zufällen, und so gar in Podagra, ihren Patienten künftig den Don Sylvio statt einer Tisane einzunehmen verschreiben würden“ (13). Das Vorwort gibt Gelegenheit, einige der vorhandenen Ansichten zum (Un-)Wert literarischer Unterhaltung kennenzulernen.

Sensibilisiert dafür, dass man den komischen Text nicht zwingend allein und still zu lesen habe und dass es verschiedene Gebrauchsweisen von Literatur gebe – der vorgeschobene *Nachbericht* ist ja eine Ansammlung von Lese-, von Kreativitätsszenen –, setzt der Roman kontrapunktisch ein, denn Don Sylvio wächst „[i]n einem alten baufälligen Schloß der Spanischen Provinz Valencia“ (17) allein bei seiner Tante auf. Donna Mencia bezieht ihre Bildungsinhalte aus Romanen,

dem Pharamond, der Clelia, dem großen Cyrus und andern Büchern von dieser Classe [...], welche nebst den Abenteuern der zwölf Pairs von Frankreich und der Ritter von der runden Tafel den vornehmsten Teil ihrer Bibliothek ausmachen. Ihrer Meinung nach lag in diesen Büchern der ganze Reichtum der erhabensten und nützlichsten Kenntnisse verborgen (20).

Don Sylvio liest all diese Romane, und was Mencia

876 Die Manuskript- oder Herausgeberfiktion ist hier um den Aspekt der Pseudotranslation erweitert, worin Wieland sich an Crébillons *Écumoire*, aber auch an den *Don Quixote* anlehnt; vgl. hierzu Uwe Wirth: *Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion. Editoriale Rahmung im Roman um 1800: Wieland, Goethe, Brentano, Jean Paul und E. T. A. Hoffmann*. München: Fink 2008, 194 f.

877 Beide Zitate WMA 1, 10. Die Zitate im Fließtext stammen im Folgenden aus dieser Ausgabe.

an ihrem Neffen am besten gefiel, war die außerordentliche Begierde, wovon er brannte, den erhabnen Mustern nachzuahmen, von deren großen Taten und Helden-Tugenden er bis zur Bezauberung entrückt war, und womit er seine Einbildungskraft so vertraut gemacht hatte, daß er sich endlich beredete, es würde ihm nicht mehr Mühe kosten sie auszuüben, als er brauchte sich eine Vorstellung davon zu machen (21).

Da Don Sylvio – „fern von der Welt, in einer ländlichen Einsamkeit und Einfachheit, unter den natürlichen Vergnügungen des Landlebens und frei von den Arbeiten desselben“ (ebd.) – freie Zeit hat und keiner produktiven, weltverändernden Beschäftigung nachgehen will, kann die Lektürewelt, die ja angenehmer als die richtige ist, eben jene ersetzen: „Solchergestalt schob sich die poetische und bezauberte Welt in seinem Kopf an die Stelle der wirklichen“ (22). Erschwerend kommt hinzu, dass er auf die Lieblingslektüre des verstorbenen Onkels stößt, in blaues Papier geheftete Feenmärchen, die Donna Mencia gut verborgen zu haben meinte. Es sind „kleine Spiele des Witzes, die bloß zur Unterhaltung der Kinder oder zum Zeitvertreib der Erwachsenen geschrieben werden“ und die Don Pedro „manche langweilige Stunde“ (beide 24) vertrieben.⁸⁷⁸ Aufgrund ihres geringen Umfangs – „Die Kürze dieser Erzählungen [der Feenmärchen] war das erste, wodurch sie ihm [Don Sylvio] gefielen“ (25) – und ihrer Intensität – „Die Lebhaftigkeit, womit seine Einbildungskraft sich derselben bemächtigte, war außerordentlich, er las nicht, er sah, er hörte, er fühlte“ (ebd.) – tragen sie dazu bei, dass Don Sylvios Phantasie die karge Umgebung mit Märcheninhalten übermalt.

Der *Vorbericht* und das vierte Kapitel *Die Weissagungen des Pedrillo fangen an in Erfüllung zu gehen* klassifizieren folglich verschiedene Typen des Lesens im Rekurs auf die Semantik freier Zeiten und die bekannten Diskurse über Einsamkeit, Melancholie und Müßiggang, die später erneut aufgegriffen werden. So leitet das Kapitel *Worin der Autor das Vergnügen hat, von sich selbst zu berichten* den zweiten Teil des Romans ein. Es wird gefragt,

[o]b es nicht dem gemeinen Besten so wohl als dem Vorteil der Buchhandlung, die bekanntlich einen so beträchtlichen Zweig des Europäischen Commerciï ausmacht, weit zuträglicher wäre, wenn, an statt der Menge schlechter und mittelmäßiger moralischer Bücher in allen Formaten, [...] alle halbe Jahre etliche Dutzend Bücher im Geschmack des Comischen Romans, des Baccalaureus von

878 Wir werden in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* eine ähnliche Konstellation antreffen: Während der alte Meister im Theater Vergnügen sucht, überträgt Wilhelm die Möglichkeiten des Theaters auf die Realität – und wird, dies die Goethe'sche Variante der Schwärmerkur, dann dadurch ‚geheilt‘, dass das Theater durch den Auftritt eines väterlichen Geistes real wirkt. Vgl. Abschn. 2.3.2.

Salamanca, oder des Findlings, ja wenn es auch im Geschmack des Candid oder des Gargantua und Pantagruel wäre, auf die Messen kämen; Bücher, in denen die Wahrheit mit Lachen gesagt, die der Dummheit, Schwärmerei und Schelmerei ihre betrüglische Maske abziehen, die Menschen mit ihren Leidenschaften und Torheiten, in ihrer wahren Gestalt und Proportion [...] abschildern [...]; Bücher, die mit desto besserm Erfolg unterrichten und bessern, da sie bloß zu belustigen scheinen, und die auch alsdann, wenn sie zu nichts gut wären, als beschäftigten Leuten in Erholungs-Stunden den Kopf auszustäuben, müßige Leute unschädlich zu beschäftigen, [...] immer noch tausendmal nützlicher wären als dieses längst ausgedroschne moralische Stroh (WMA 1, 193 f.).⁸⁷⁹

Matthias Bickenbach hat die damit verbundene Innovation folgendermaßen benannt:

Entscheidend ist, daß den empirischen Lesern überlassen bleibt, wie sie den Text verarbeiten. Eine solche Einstellung ist neu. Daß es den Lesern überlassen bleiben muß, ob sie Romane nur zum Vergnügen konsumieren oder in ihnen eine anspruchsvolle Form der Literatur sehen, die, wie auch immer, Erkenntnisse vermittelt, markiert eine Zäsur in der ‚inneren‘ Geschichte des Lesens.⁸⁸⁰

Schon im *Vorbericht* – „Ich überlasse es nun den Lesern, was sie tun wollen, ob sie dabei [bei der Lektüre des *Don Sylvio*] lachen, lächeln, sauer sehen, schmälen oder weinen wollen“ (13) – wird man zu keiner Rezeptionshaltung aufgefordert. Das bedeutet, dass im Genre Roman, wie es Wieland mit *Don Sylvio* ausmodelliert, nicht nur alle anderen literarischen Gattungen Platz haben, sondern auch Leserinnen und Leser distinkten Gelüsten nachgehen und unterschiedliche Zwecke verfolgen können.

Wieland präsentiert zwar, wie Wilson präzisiert, verschiedene Lesertypen, die selbst naiv sind, zeigt dadurch aber auch die Leerstelle eines potenziell

879 Seidler zieht dann auch von der Semantik dieser Stelle sofort den Schluss, dass hier „literaturintern diejenige Bestimmung der Funktion moderner Literatur formuliert [wird], die Gerhard Plumpe und Niels Werber mehr als zwei Jahrhunderte später auch theoretisch bestimmt haben: das Vertreiben freier Zeit“. Seidler: *Reiz der Lektüre*, 123. Dabei zählt Wieland ja einerseits mehrere Topoi der Romantheorie auf, vom indirekten Nutzen literarischen Vergnügens, von einer qualitativ höherwertigen Literatur, die sich der genauen Schilderung menschlicher Torheiten widme. Andererseits wechselt das Tempus (wieder) in den Irrealis an der Stelle, an der die dadurch grammatikalisch als unwahrscheinlich markierte Einordnung erwähnt wird, dass „auch alsdann, wenn sie zu nichts gut wären, als beschäftigten Leuten in Erholungs-Stunden den Kopf auszustäuben, müßige Leute unschädlich zu beschäftigen, [...] immer noch tausendmal nützlicher wären als dieses längst ausgedroschne moralische Stroh“ (H. d. V.). Die Passage markiert das Unterhaltungsmoment als irrelevanteste und unwahrscheinlichste Wirkung – es sind „Bücher, [...] die bloß zu belustigen scheinen“ (H. d. V.).

880 Bickenbach: *Möglichkeiten einer ‚inneren‘ Geschichte*, 179.

kritischen, lernfähigen Lesers an.⁸⁸¹ Die diversen präsentierten Leser von Ritterromanen, Feenmärchen, anakreontischer Poesie sowie die Zuhörer innerhalb des *Don Sylvio* und seinen Binnengeschichten rezipieren Literatur dagegen in zumeist unkritischer Weise, die unwahrscheinliche Fiktion für die Wirklichkeit haltend. Wieland nun geht es keineswegs darum, mit dem Erzähler, der die Schwärmerei der Figuren desavouiert, den Wahnsinn von Sylvio oder Donna Felicia zu ridiculisieren. Vielmehr ermöglicht er es dem Leser, sich über die Unwahrscheinlichkeit und Literarizität der Rahmenhandlung zu amüsieren und sich überdies durch das Dargestellte anthropologisch und psychologisch zu informieren. In der Lektüre des *Don Sylvio* kann der Leser derart die kreativen Handlungen (des Schreibens, Herausgebens, Vorlesens, Erzählens) auf der Rezeptionsebene fortführen und sich kulturtechnisch optimieren. Er muss es nicht. Der Roman lädt Leser zur „Beobachtung ihres eigenen Beobachtens als Lesende“⁸⁸² ein. Er stellt, wie Jörg Schönert schreibt, eine „Erziehung zum ‚selbsttätigen Lesen‘“⁸⁸³ dar. Die literarische Kommunikation, die Wieland in und als Text vorlegt, adressiert im Rekurs auf die Freiheit der Form einen ganz neuen Lesertypus: den bildungsfähigen, freien Leser, dem nichts Menschliches fremd ist und der sich der eigenen Vorlieben reflexiv zu nähern versteht. Dieser Idealleser ist in der Lage, aus den am stärksten kritisierten Zeitvertreib Erkenntnisse zu gewinnen, und unterscheidet sich dadurch von den Lesern, die nur Unterhaltung suchen.

Wieland greift in der Poetik freier Zeiten der ersten Variante seines Debütromans demnach auf den Bildungsroman voraus. Es gibt jedoch zwischen den Varianten des Textes Modifikationen, die diesen Idealleser betreffen und in der Geschichte freier Zeiten eher einen Rückschritt darstellen. Der *Vorbericht*, den die systemtheoretischen Exegeten schätzen, fällt den Kunstrichtern, die dem Text mangelnde Lesbarkeit und Unterhaltung vorwerfen, zum Opfer.⁸⁸⁴ Die *Geschichte der Hyacinthe* wird gekürzt. Es werden zahlreiche Fußnoten ergänzt. Wilson sieht Wieland ab den 1770er Jahren zu einem klassischen Autor reifen, der die im höfischen Umfeld von Warthausen kultivierten

881 Vgl. zum Folgenden: Wilson: *The Narrative Strategy*, 100, der den Akzent auf den kritischen Leser setzt; Bickenbach: *Möglichkeiten einer ‚inneren‘ Geschichte*; Marx: *Erlesene Helden*.

882 Bickenbach: *Möglichkeiten einer ‚inneren‘ Geschichte*, 130.

883 Jörg Schönert: *Roman und Satire im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Poetik*. Stuttgart: Metzler 1969, 209; vgl. hierzu auch Bickenbach: *Möglichkeiten einer ‚inneren‘ Geschichte*, 201 f.

884 Der Rezensent der *Göttingischen Anzeigen von gelehrten Sachen* kritisiert die frivolen Züge des *Biribinker*-Märchens sowie die Vorrede, „welche uns zum Glück zuletzt erst in die Augen fiel“. Anonym: *Der Sieg der Natur über die Schwärmerei*, 995. Vgl. hierzu auch Wilson: *The Narrative Strategy*, 147–152.

Rokokoattitüden ablege. Diese Vermutung kann man an den Veränderungen untermauern. Die angestrebte Klassizität Wielands lässt sich etwa anhand der zweiten Fußnote des Textes erörtern, die sich auf die Beschreibung der hässlichen Donna Mergelina bezieht. Dort fällt der Name Cypassis, zu ihr steuert Wieland in der Anmerkung ein lateinisches Ovid-Zitat bei. Die gelehrte Fußnote überarbeitet Wieland 1774 und macht den Kommentar verständlich. Er erklärt, dass Cypassis nicht nur die Friseurin von Ovids Gattin, sondern auch deren erfolgreiche Nebenbuhlerin gewesen sei. Bickenbach vermutet, dass Wieland die Selbstreferenzialität des Textes durch eine spezifische Trans-textualität entfessele und das moderne, anonyme Publikum im langsamen Lesen übe. An besagter Fußnote erreiche Wieland sein Ziel, weil das Zitat „für die Schilderung dysfunktional [ist], denn es bezieht sich keineswegs auf die Erläuterung der antiken Schönheitsvorbilder“.⁸⁸⁵ Anders gesagt: Wieland fügt eine weitere Ebene ohne inhaltliche Bedeutung hinzu und persifliert derart gelehrte Fußnoten. Der Verweis ist aber durchaus funktional, variieren die Binnenerzählungen des *Don Sylvio* doch das Motiv attraktiver bzw. reizender dienstbarer Geister: In der *Geschichte der Hyacinthe* stürzt sich der von Donna Felicia zurückgewiesene Wüstling Marquis von Villa Hermosa auf deren Aufwartemädchen Stella (246 f.), im *Biribinker*-Märchen verliebt sich Biribinker in ein Milchmädchen (278 f.), die mit dem Zauberer Padmanaba liierte Fee Crystalline vergnügt sich mit dem potenten Gnom Grigri (286 f.). Der Verweis ruft vielmehr zur Skepsis gegenüber dem von Don Sylvio geäußerten idealistischen Liebeskonzept auf. Ausschlaggebend erscheint mir bei der Überarbeitung, dass Wieland in der Erstfassung noch eine *Mehrfachadressierung* vornimmt: Er strebt nach Anerkennung innerhalb der gelehrten Welt, zielt aber zugleich auf Lesende aus der höfischen Kultur und ist überdies bestrebt, ein breites Publikum zu erreichen. In der Phase der Subskriptionsversuche (1772 f.) macht er später Konzessionen an ein Massenpublikum, die Ausdruck veränderter Verhältnisse im literarischen Feld sind. Sie können als Beleg für die nationale Anerkennung des Schriftstellers, als Distanzierungsstrategie gegenüber den Hainbund-Autoren und als Beweis eines veränderten Marktes ästhetischer Güter gelten.

Wielands spielerische Mehrfachadressierung, die das Gelehrte, Virtuose und Populäre im Blick hat, lässt sich auch am Umgang mit zwei populären Genres aus Rokoko und Spätaufklärung erörtern. Sie finden sich in den Binnenerzählungen. Die *Geschichte der Hyacinthe* dreht sich um Don Sylvios Schwester, die als Kind von einer Frau aus dem fahrenden Volk geraubt wird, für die

885 Alle Zitate Bickenbach: *Möglichkeiten einer ‚inneren‘ Geschichte*, 216 f.

sie wahrsagt und sich dann prostituieren soll. Sie bleibt im Bordell allerdings tugendhaft und wird von einem Marquis ‚gerettet‘, der ihr anschließend brutal nachstellt. Sie entkommt, verdient beim Theater Geld, wird dort vom edlen Don Eugenio gesehen, der sich justament in sie verliebt. Allerdings entführt ein weiterer Wüstling das Mädchen, das schließlich durch den ritterlichen Einsatz Don Sylvios befreit und Don Eugenio zugeführt wird. Wieland nimmt die empfindsamen Romane Richardsons als Vorlage der *Hyacinthe*-Geschichte, die unterschiedliche Funktionen erfüllt: Sie kontrastiert mit dem *Biribinker*-Feenmärchen, in dem die sagenhafte Untreue des Prinzen zu pikanten Szenen führt.⁸⁸⁶ Zugleich dienen sowohl das frivole Feenmärchen als auch die sentimentale Tugendgeschichte als Variation und Kontrast des *Don Sylvio* – und als Signal an die Leser, keine Geschichte für bare Münze zu nehmen und sich dennoch auf die anthropologische Wahrscheinlichkeit des Erzählten einzulassen. Es ist nun bemerkenswert, dass Wieland in der zweiten Ausgabe die *Geschichte der Hyacinthe* kürzt. Sein Erzähler hat zuvor, wie bereits zitiert, gegen das „moralische Stroh“ (194) gewettert. Der Umfang der Geschichte in der Erstfassung kann demnach als Eingehen auf Rezipientenbedürfnisse verstanden werden. Die extensive Verwendung des Mitte des 18. Jahrhunderts populären Richardson’schen Romantypus ist ästhetisch und ökonomisch konsequent. Sobald erzählerische Autonomie Anerkennung erlangt und sich ein veränderter Buchmarkt etabliert hat, der Eigenständigkeit würdigt, kann die Intertextualität reduziert werden. Auch hier kommt es also zu einer Verschiebung: Nicht mehr diverse Lesertypen werden angesteuert, sondern ein geschmacklich gebildeter, nicht zwingend gelehrter Rezipient, der Innovationen zu schätzen weiß.

Die Annahme, im *Don Sylvio* werde ein flexibler Leser angesprochen, der seine freie Zeit für die kulturtechnische Optimierung einsetzen kann, aber nicht muss, lässt sich anhand der Funktion der *Biribinker*-Geschichte erhärten. Die Aufdeckung, dass das abstruse Märchen vom Nektar pinkelnden Prinzen, dessen Faezes als Konfekt gereicht werden, eine Erfindung Don Gabriels ist –

[i]ch wollte einen Versuch machen, wie weit ihre Vorurteile für die Feerei gehen könnten, ich strengte [...] allen Aberwitz dessen ich fähig bin, an, um eine so widersinnische und ungereimte Wunder-Geschichte zu erdenken, als man nur jemals gehört haben möchte, und so entstand der Prinz Biribinker (343) –,

überzeugt Don Sylvio nicht sofort. Don Gabriel, ganz Aufklärer, gesteht Märchen den Nutzen zu, „die Einbildungs-Kraft zu belustigen“ (ebd.). Auch

886 Marx: *Erlesene Helden*, 105.

größere Männer als er hätten „sich in müßigen Stunden damit abgeben [...], Märchen zu schreiben“ (ebd.). Doch Don Sylvio hält dagegen, dass auch in Geschichtsschreibungen Fabelwesen vorkämen und selbst bei vorliegender Autorschaft nicht das letzte Wort gefällt sei, ob die durch Phantasie gestalteten Geschöpfe nicht Wesen darstellten, die es einst gegeben habe oder geben könnte. Wieland lässt Don Sylvio ein Bodmer'sches Argument verwenden, das der Leser von der Information trennen kann, dass es gerade Don Sylvio ist, der dieses Argument nutzt.⁸⁸⁷ Die anachronistische Auffassung des Schwärmers wird von Don Gabriel in gleicher Münze vergolten: Don Gabriel ließe sich von Don Sylvios Argument überzeugen, allerdings nur dann, wenn der schottische Philosoph „Hume“ (345) über die „Existenz der Elementar-Geister“ (ebd.) berichtete. Hume, der ebenso wie Bodmer nicht von den Figuren eines Textes gekannt werden kann, der aus der Feder eines längst verblichenen spanischen Gesandten stammt, gilt Don Gabriel als vollgültiger Zeuge.

Peter J. Brenner hat in seiner an der Frankfurter Schule orientierten Studie Wieland als Vertreter eines Empirismus bezeichnet, dessen Position an dieser Stelle mit der Don Gabriels konvergiere.⁸⁸⁸ Dem ist mit Wilson einerseits zu entgegnen,⁸⁸⁹ dass der Erzähler/Herausgeber in einer Fußnote auf den

887 Das Argument ist Bodmer: *Critische Abhandlung von dem Wunderbaren in der Poesie* entnommen, deren zweiter Abschnitt (es liegt keine Paginierung vor) Miltons Engeldarstellung verteidigt: „Bodmer betont dagegen, daß Miltons phantastische Figuren zwar nicht empirisch existent, jedoch in ihrer literarischen Gestaltung wahrhaftig und poetisch glaubwürdig seien.“ Alt: *Aufklärung*, 83. „Nachahmenswert ist für Bodmer auch die mögliche Welt, nicht allein das Reich des empirisch Sichtbaren; weniger die Arbeit der Vernunft als die Überzeugungskraft einer sinnlich reizvollen poetischen Erfindung bestimmen das Maß künstlerischer Wirkung.“ Ebd. 84.

888 „Für alles findet sich so eine natürliche, vernünftige Erklärung“, schreibt Brenner im Hinblick auf die ‚Aufklärung‘ durch Don Gabriel, der eine „empiristische Position“ vertrete, „offensichtlich im Einklang mit dem Autor, wie die Entwicklung Don Sylvios und ihr Ergebnis zeigen. [...] Die dialektische Bewegung der Entwicklung der Aufklärung wird hier erstmals deutlich im Roman. In ihm zeigte die Aufklärung sich ursprünglich – ihrem eigenen Anspruch gemäß – kritisch; sie führte Vernunft und Natur gegen Don Sylvio ins Feld und zerstörte damit seine phantastischen Wahngelbde. Dann zeigt sich die zweite Phase der Dialektik der Aufklärung: Ihre Prinzipien werden verabsolutiert durch die Übernahme in den Roman als dessen konstitutive Prinzipien; das Werk übertrumpft damit noch die Wirklichkeit, indem es deren (gewünschte) Entwicklung vorwegnimmt.“ Brenner: *Kritische Form*, 175. Eine Entwicklung lässt sich hier freilich ebenso wenig feststellen – (Welche wäre das, wenn Märchenfiguren untereinander heiraten?) – wie eine Verabsolutierung einer empiristischen Aufklärung. Verabsolutiert werden in seiner Analyse höchstens die kritischen Prinzipien Brenners, die dadurch freilich selbst zu mythischen (Interpretations-)Mächten werden.

889 Wilson: *The Narrative Strategy*, 69 f.

„Anachronismus“ (ebd.) hinweist und damit die Fiktionalität des Textes ostentativ bekräftigt, der, so Brenner, Prinzipien der empiristischen Aufklärung durchsetzen wolle. Andererseits führt Don Gabriel in diesem Gespräch einen Gedanken aus, der Skepsis gegenüber dem Wahrheitsgehalt von Texten evoziert: Texte können durch Abschreiber im Lauf der Jahrhunderte verfälscht werden. Je mehr Personen in den Überlieferungsprozess involviert sind, desto zweifelhafter ist es, den Informationsgehalt für bare Münze zu nehmen. Bezieht man die Information über die Herstellung literarischer Texte auf den Text, der sie uns mitteilt und den man liest, dann könnte er mithin genauso aus kreativen Akten hervorgegangen sein wie das Märchen Don Gabriels. Der aufgeklärte Herausgeber, der die Fußnote gesetzt hat, erscheint unzuverlässig und der Text als potenzielles Produkt kreativer Handlungen der Verarbeitung, Verdichtung und Verschiebung vorhandener Texte durch die Instanz hinter dem fiktiven Herausgeber: den Autor, der uns Freude am literarischen Spiel vermitteln will und zu Skepsis gegenüber philosophischen Wahrheitsansprüchen rät. Das hierbei angedeutete Autorschaftsmodell weist den Autor als virtuoson Kenner der Materie aus, der die Techniken des Kommentierens und Reflektierens von Literatur einsetzt und immer neue Erzählebenen, Figuren und Genres in die fiktive Konstellation integriert, ohne sie einem anderen Endzweck zu subsumieren als der Entfaltung von Möglichkeiten. Er operiert souverän mit Referenzen auf die Philosophie, Ästhetik und Literaturgeschichte.

Wir können nun resümieren: Die kreativen Akte, die in Wielands Debütroman *Don Sylvio* auf Ebene der Produktion, der Darstellung und der Rezeption umgesetzt, modelliert, initiiert und gekoppelt werden, weichen zwischen den Fassungen ab. Die Selbsttätigkeit, die evoziert wird, setzt in der Erstfassung einen spezifischen und gebildeten Lesehabitus voraus. Es sind Gelehrte und Adelige – Personen, die aus Standes- und Berufsgründen mit freier Zeit etwas anzufangen wissen –, denen die Lizenz zum virtuellen Oszillieren zwischen den Positionen erteilt wird. In der zweiten Ausgabe reduziert Wieland die Virtuosität und verallgemeinert das Vergnügen, indem er weitere Hinweise und Informationen (Kommentare, Übersetzungen) darreicht und die historisch überholten Referenzen minimiert. Der mittlere Leser des anonymen Marktes, der solchermassen als Idealleser des Textes bestimmt wird, scheint solche Hilfen zu benötigen. Die Überarbeitungen oder Trivialisierungen, die unspezifische, anonyme, durchschnittliche Adressaten in den Blick nehmen, laufen demnach parallel zu den Veränderungen der Semantik freier Zeiten, zur Demokratisierung der Muße und kulturtechnischen Bildung. Es geht um Kulturtechniken, die demokratisiert werden, wenngleich das Vertrauen ins Gegenüber und dessen Fähigkeiten im Übergang von der ersten zur zweiten

Fassung schwindet. Weitere, teils ähnliche Veränderungen im Umgang mit freien Zeiten werden nun anhand der *Geschichte des Agathon* präsentiert, in deren Mittelpunkt ein glaubhafterer Charakter als Don Sylvio steht. Sie werden ausgehend von jener zentralen Kreativitätsszene erörtert, auf die Wieland die Leser im *Vorbericht* vorbereitet. Wird diese dort als zentrales Ereignis des Romans präsentiert, sollten deren Erklärung und narrative Auflösung Wieland dreißig Lebensjahre begleiten.

2.2.4 Verführung als Kreativitäts-Szene: Die Erstfassung

Die *Geschichte des Agathon* teilt mit *Don Sylvio* neben dem Motiv der Schwärmerkur den auskunft-, reflexions- und digressionsfreudigen Erzähler im Stile Fieldings und Sternes. Im Zentrum des Romans stehen aber, wie gesehen, andere Aspekte: die philosophischen Positionen der Materialisten, Sensualisten und Idealisten. Schon der Romanbeginn unterstreicht die Relevanz der Empfindsamkeit für Agathon. Über die Schönheit des Sonnenuntergangs vergisst er seine desolate Situation.⁸⁹⁰ Und später bringt Agathons Enthusiasmus Danae dazu, sich in ihn zu verlieben. Interessant ist, wie die erfahrene Hetäre Agathon zunächst zum Liebhaber macht. In ihrer Verführung im Kapitel *Magische Kraft der Musik* (155–158) sind die Information – der Sieg der Tugend über die Sinnlichkeit – und deren Mitteilung invers angelegt. Der fingierte Anlass ist ein Gesangsstreit zwischen der auf Empfindung und der auf Begierde basierten Liebe. Danae kürt einen ‚locus amoenus‘ zur Arena, worin Elemente des *Don Sylvio* aufgegriffen werden: Inmitten von Lorbeerhecken und Marmorbecken schwirren „die jüngsten und schönsten aus ihren Aufwärterinnen“ (155) herum, kaum bekleidet, Meernymphen vorstellend. Andere figurieren als Musen. Die Gruppen singen gegeneinander und vertreten die Positionen der empfindsamen Liebe bzw. physischen Begierde. Danae, die die Musen vertritt, lenkt hernach die Wahrnehmung des Zuschauers auf der gegenüberliegenden Wasserseite, Agathon, auf sich: Sie spielt „eine Laute von Elfenbein“ (ebd.) und besitzt „[e]ine Stimme, welche fähig schien, die Seelen ihren Leibern zu entführen, und Tote wieder zu beseelen“ (156). Ihre Künste wirken, sind aber nicht nur immaterieller Art. Sie bemerkt, dass Agathon am liebsten durch das Wasser

890 „Es brauchte nicht mehr als diesen Anblick [die zwischen zwei Bergen untergehende Sonne], um die Empfindung seiner widrigen Umstände zu unterbrechen.“ GA 21 f., hier 22. Ich verwende die von Klaus Manger vorzüglich edierte Ausgabe des Deutschen Klassiker Verlags, weil sie eine synoptische Darstellung der Varianten von 1766/1767 und 1794 enthält. Die Seitenangaben im Fließtext stammen von nun an aus dieser Ausgabe; Texte der Variante von 1773 werde ich im Fließtext kenntlich machen.

zu ihr schwimmen würde. Danae beendet ihre Darbietung, „die beschämten Sirenen flohen in ihre Grotten; die Musen verschwanden; und der staunende Agathon blieb in trauriger Entzückung allein“ (158). Es schließt sich dann *Eine Abschweifung, wodurch der Leser zum Folgenden vorbereitet wird* (158–165), an. Der Erzähler reflektiert zunächst und berichtet anschließend, wie der irritierte Agathon durch die idyllische Umgebung wandert und schließlich zu einem Pavillon gelangt, wo er „in einem Cabinet, welches für die Ruhe der Liebesgöttin bestimmt schien, die schöne Danae auf einem Sofa von nelkenfarbenem Atlas schlafend“ (164) antrifft. Er betrachtet die Liegende lange, zögert, küsst schließlich ihre Hand – man habe ihn, „eine ziemliche Weile nach Anbruch des Tages, allein“ (165) aus dem Gebäude laufen sehen.

Diese scheinbar frei gewählte Handlung Agathons ist die bedeutendste des Romans. Auf ihr ruht das narrative und philosophische Gewicht, vom *Vorbericht* bis zu den letzten Zusätzen des Romans im Jahr 1800,⁸⁹¹ denn „Danae's final performance fully transforms Agathon“.⁸⁹² Es ist eine Kreativitätsszene insofern, als man hier die Konversion von Worten, Vorstellungen, Instrumenten und Gesten, die Kippbewegungen zwischen Begriffen, Metaphern, Narrativen, Handlungen und Technologien beobachten kann.⁸⁹³ Schon im *Vorbericht* wird die Problematik der Stelle benannt, der Leser wird demnach auf das Kommende von langer Hand vorbereitet: Denn „[e]s ist möglich, daß irgendein junger Taugenichts, wenn er siehet, daß ein Agathon den reizenden Verführungen der Liebe und einer Danae endlich unterliegt“ (13), sich gleichsam den Sinnen hingibt. Allerdings zeigt sich in der Verführung nicht irgendwer verführbar, sondern ein idealistischer Held, der mit maximaler Tugendhaftigkeit

891 Vgl. als Textbeleg hierzu die zeitlich späteren Ausführungen des Archytas, der, nachdem er die Lebensgeschichte Agathons gelesen hat, mit Agathon über die Verführung spricht. GA 742–752.

892 Baldwin: *The Emergence of The Modern German Novel*, 85. Claire Baldwin sieht, wie ich, mehrere Verführungsszenen in der *Geschichte des Agathon*, die sich als metafiktionale Reflexion verstehen lassen, in der der Autor und die Leser über die Wirkungen des Lesens oder anderer kultureller Aktivitäten nachdenken können: „Plots of seduction in *Agathon* are vehicle for the novel's metafictional reflection on its own aesthetic qualities. Agathon is marked for seduction in various fashions by Theogiton, by Phytia, by Hippias, and by Danae [...]: Each play involves efforts to use the influence of art to manipulate the object of seduction and thus integrates into the novel's plot issues fundamental to the novel's metafictional commentary: aesthetic enchantment, the intent of the artist and the artistic performer, and the role of the audience in assessing and responding to aesthetic quality.“ Baldwin: *The Emergence of The Modern German Novel*, 77. Es ist ihr zudem zuzustimmen, dass die Verführung weiblich codiert ist und dass mit einer derart bestimmten Kultur der Verführung eine Genderproblematik einhergeht.

893 Vgl. Abschn. 1.4.1.

ausgestattet ist.⁸⁹⁴ In der Szene verbinden sich nicht nur die ästhetischen und philosophischen Diskurse des Romans, sie offenbart vielmehr auch sein konzeptionelles Grundproblem: Können generelle anthropologische Aussagen am Beispiel des Verhaltens überdurchschnittlicher Figuren getätigt werden? Ja, weil auch sie sich in exzeptionellen Momenten so verhalten, wie es weniger Exzellente in weniger exzeptionellen Augenblicken täten. Weil es keine Durchschnittsmenschen sind, die verführt werden und die verführen, bedarf es jedoch eines erheblichen instrumentellen, materiellen und narrativen Mehraufwands, den Danae und der Erzähler, der uns die Szene schildert, betreiben, um eben diesen Effekt zu erzielen. Mit der Verführung Agathons zielt Wieland so zwar einerseits auf die generelle Verführbarkeit des Menschen, er bearbeitet eine anthropologische Fragestellung, an der ein durchschnittlicher Leser Interesse hat. Andererseits muss Wieland, um sie gerade am tugendhaften Agathon umsetzen und seine These relativer Vollkommenheit ausführen zu können, die verführerische Kraft von Künsten und Literatur aufbringen.

Die Verführungsszene sticht auch in Hinsicht auf ihre Poetik freier Zeiten heraus. In ihr wird Agathon in einen Zustand scheinbarer Muße versetzt, der ihm lebensgeschichtlich zwar nicht unbekannt, dem Leser des Romans selbst jedoch relativ neu ist. Bekanntlich kontrastieren die ersten Kapitel des Romans, ähnlich wie im *Don Sylvio*, mit dem *Vorbericht*. Dass im Agathon „alles mit dem Lauf der Welt übereinstimme“ (11), dass „alles, was das Wesentliche dieser Geschichte ausmacht, eben so historisch, und vielleicht noch um manchen Grad gewisser sei, als irgend ein Stück der glaubwürdigsten politischen Geschichtschreiber“ (12), wird im ersten Buch des Romans fragwürdig, wo *ganz Unerwartetes* passiert: Orgien thrakischer Weiber, der Überfall „Cilicischer Seeräuber“ (26), die Entführung durch die Piraten, das Wiedersehen Agathons mit seiner Geliebten Psyche auf dem Piratenschiff, sein Verkauf auf dem Sklavenmarkt.⁸⁹⁵ Die Welt des *Agathon* ist, anders als im *Vorbericht* angekündigt, wie etwa Detlef Müller und Werner Frick gezeigt haben, anfangs der Welt

894 „[U]nd wenn jemand hierin anderer Meinung sein sollte, so wünschten wir, daß er uns (wenn es wahr ist, daß derjenige der Beste ist, der die besten Eigenschaften mit den wenigsten Fehlern hat,) denjenigen nenne, der unter allen nach dem natürlichen Lauf Gebornen, in ähnlichen Umständen, und alles zusammen genommen, tugendhafter gewesen wäre, als Agathon.“ GA 13.

895 Der Kontrast zwischen den sich überschlagenden Ereignissen des Romanbeginns und dem ruhigen Leben, das Agathon für ein paar Jahre in Delphi führt und in einer ausholenden Analepse nacherzählt, bietet einen Unterschied zu *Wilhelm Meisters Lehrjahren*, wo einem die Muße des jungen Wilhelm und seine Vorstellungen von eigener Exzeptionalität, die ihn ja zum Erzählen seiner in den Ohren Marianens und Barbaras langweiligen Lebensgeschichte bringen, eingangs begegnen. Vgl. Abschn. 2.3.2.

des Romans im Stile Heliodors ähnlich, wo wunderbare Geschehnisse sich in rasanten, wie zufällig wirkenden Verkettungen abspulen, hinter denen jedoch eine providentielle Ordnung steht.⁸⁹⁶ Da es Wieland jedoch darum geht, „die Wahrheitsbedingungen, aber auch den spezifischen Wahrheitswert von Literatur als Fiktion“⁸⁹⁷ zu thematisieren, dienen diese Referenzen letztlich der Kontrastierung des eigentlichen Vorhabens, allgemein Menschliches der ästhetischen Erfahrung zugänglich zu machen: Empirisch glaubhaft sind nicht die *Wunderbaren Fata* des Seefahrers Agathon, sondern glaubhaft soll dessen relative, aus einem Moment höchster ästhetischer Reizung resultierende Vervollkommenung als exemplarischer Mensch sein; eine Vervollkommenung, die dem platonischen Schwärmer (und seinem Erfinder Wieland) nur in der Muße und nur durch ein Paradox gelingt. Der Sieg Danaes im Gesangswettstreit, über den Agathon durch seine leidenschaftliche Handlung entscheidet, ist nämlich zugleich auch der Sieg der empfindsamen Liebe über das körperliche Begehren.

Die Handlung Agathons und die mit ihr verbundenen Worte und Vorstellungen – das Symbolische, Imaginäre und Reale – stehen in dieser Kreativitätsszene nämlich quer. So auch bei seinem Gegenüber: Danae, die im Gewand und Gesang der Tugend ihre hocherotischen Reize lasziv einsetzt, wird im Anschluss durch Agathon zur treuen Liebenden. Die Tugend kann nur durch eine tugendlich getarnte Verführerin verführt werden, die genau dadurch später ihre Tugendhaftigkeit gewinnt. Was auf den Sieg der Passion im Gewand der Schicklichkeit jedoch zunächst folgt, ist der hochproblematische Versuch der Stabilisierung des Zustands.⁸⁹⁸ Er basiert auf freier Zeit und freiwilliger Isolation. Die Liebenden beginnen ein müßiges Leben im Landhaus Danaes zu führen, das ein ideales Ambiente zum Erhalt der (be-)trägerischen Konstellation darstellt, der als logische Konsequenz das Ende (der Illusion) eingeschrieben ist. Das Kapitel *Welches alle unsre verheiratete Leser, wofern sie nicht sehr glücklich oder vollkommene Stoiker sind, überschlagen können*

896 Klaus-Detlef Müller: Der Zufall im Roman. Anmerkungen zur erzähltechnischen Bedeutung der Kontingenz. In: *Germanisch-romanische Monatsschrift* 28 (1978), 265–290, hier 269 sieht die „traditionellsten und konventionellsten Erzählmotive des heroischen Abenteuerromans“ in den „Zufallsketten“ des Romanauftritts zitiert; vgl. auch Frick: *Providenz und Kontingenz*, 441 f. sowie Verf.: Geordnete Zufälle. Über Scheitern und Irrtum im frühen Bildungsroman (Wieland, Goethe). In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 17 (2011), 12–33.

897 Frick: *Providenz und Kontingenz*, 389.

898 Niklas Luhmann hat gezeigt, dass die „Dauer“ (Luhmann: *Liebe als Passion*, 96) das große Problem von Intimbeziehungen ist, da das Wesen der Liebe, der Exzess, nicht auf Dauer gestellt werden kann.

schildert zunächst, weshalb der gefährliche Müßiggang durch die Potenzierung fehlgeleiteter Einbildungskraft eine relative Dauerhaftigkeit bekommen kann. Dass der

Besitz, oder (um unsern Ausdruck genauer nach ihren [Leute vom Schlage Buffons] Ideen zu bestimmen) der Genuß einer so schönen Frau als Danae war, an sich selbst betrachtet die vollkommenste Art von Vergnügungen in sich schließe, deren unsre Sinne fähig sind (GA 171),

sei nämlich eine Wahrheit, die einer Ergänzung bedürfe, denn nur Liebhaber wie Agathon zeichneten sich durch Tugendhaftigkeit und die „Zärtlichkeit ihres Herzens, oder durch ihren innerlichen Sinn für das sittliche Schöne, von den moralischen Vergnügungen der Liebe“ (172) aus. Und es ist diese Feinsinnigkeit, die Danae ausnutzt, weil sie „ihre Gunstbezeugungen zu vielfältigen“ (ebd.) versteht.⁸⁹⁹ Die kultivierte, erfahrene und durchaus kalkulierende Danae und ihr besonderer Geliebter finden die beste Unterhaltung im Anderen, und ein Tag sei wie ein Augenblick gewesen.⁹⁰⁰

Agathon, der seit seiner Jugend in Delphi in Mußephase immer wieder geführt wurde, ändert nun erstmals tatsächlich seinen Charakter. Dass er „fähig war (wir schämen uns es zu sagen) ganze Stunden, ganze Tage in zärtlicher Trunkenheit wegzutändeln“ (175), ist in Anbetracht von Danaes körperlichen und musischen Fähigkeit jedoch kaum verwunderlich. Systemtheoretisch wäre dies durch die neue Bedeutung von Sexualität im Umbau der Intimsemantik zu erklären: „Die wohl wichtigsten Veränderungen, die das 18. Jahrhundert bringt, betreffen Sexualität – und zwar nicht so sehr die Praxis des Geschlechtsverkehrs selbst, sondern ihre Behandlung als symbiotischer Mechanismus in der Semantik der Liebe.“⁹⁰¹ Die körperliche und kommunikative Symbiose, die Einheit von Sexualität und Liebessemantik wird von Agathon und Danae als lebensgeschichtlich entscheidendes Ereignis erinnert werden, dass auf der doppelten Unwahrscheinlichkeit beruht, dass man als tugendhafter Mensch

899 „Die Eigendynamik des Liebesprozesses wird zunächst formuliert als angetrieben durch den Selbstzwang des plaisir, die Formen zu wechseln und immer Neues zu verzehren.“ Ebd. 90 f.

900 In Luhmanns Sicht bedarf das Wachhalten der irrationalen Leidenschaft einer Planung, wie sie Danae beherrscht: „Gerade die Irrationalität der Passion muß es ja unwahrscheinlich machen, daß zwei Personen in bezug aufeinander zugleich davon befallen sind. [...] [M]an muß also nachhelfen – nicht zuletzt auch, um im Werben und Verführen das eigene Gefühl zu festigen. Wehrlosigkeit in bezug auf die eigene Passion und Raffinesse in bezug auf die des anderen treten in einen Steigerungszusammenhang – je mehr Leidenschaft, desto mehr Umsicht und durchdachte Verhaltensplanung.“ Ebd. 76.

901 Ebd. 139 f.

passioniert sexuell und als kalkulierende Verführerin tugendhaft lieben kann, denn dass Danae

itzt verächtliche Blicke in die große Welt zurückwarf, und nichts angenehmeres fand als die ländliche Einfalt, nichts schöneres als in den Hainen herumzuirren, Blumenkränze für ihren Schäfer zu winden [...] – dass sie itzt beim dämmernden Schein des Monds, an Agathons Seite auf Blumen hingegossen, schon entkörperert zu sein, schon in den seligen Tälern des Elysiums zu schweben glaubte (GA 175),

erscheint nur dann schwer vorstellbar, wenn man nicht die individuellen Besonderheiten (aner-)kennt, die der Roman Agathon attribuiert. Es sind seine herausragenden Eigenschaften, die die intensive Periode des Müßiggangs und der kreativen gegenseitigen Ergänzung ermöglichen – eine Phase, deren regressive Aspekte der Erzähler ironisch anmerkt und somit die Lesenden zu einer distanzierten Haltung einlädt.⁹⁰²

Dass Wieland seine Behauptung vom exemplarischen Charakter Agathons nur aufrechterhalten kann, wenn er dessen exzeptionellen Eigenschaften gleichwertige Mittel Danaes entgegenstellt, ist eine Konsequenz der diskursiven und narrativen Konstruktion der Szene – und wohl der Grund dafür, dass sie Wieland nicht losließ. Was Danae dazu bringt, Agathon zu verführen, und weshalb sie durch Agathons Tugend danach verführt werden kann, wird ja in der ersten Fassung nicht milieutheoretisch erklärt. Die *Geschichte der Danae* (667–734) publiziert Wieland 1773. Darin wird aus der Kurtisane Danae ein Wesen, das eine Anlage zur Schönen Seele besitzt. Die Kreativitätsszene der Verführung wie auch die aus ihr resultierende Mußephase sind folglich nur dehnbar, erzählbar und plausibel, wenn sie zwei begabte Menschen formieren und erfahren, deren exzeptioneller Charakter narrativ plausibilisiert wird. Und es ist Baldwin zuzustimmen, dass Wieland in dieser Konstellation

⁹⁰² Wieland greift hier zwar auf das Modell romantischer Liebe voraus, in dem Geschlossenheit und Offenheit der Liebe durch die Reflexivität der Partner gewährleistet wird; ein Modell, in das verschiedene Formen von Freundschaft, Symbiose, Sexualität usw. integriert werden. Vgl. Werber: *Liebe als Roman*, 42. Wieland legt der konkreten Beziehung von Agathon und Danae allerdings die Hypothek der Verstellung Danaes auf, in der die Semantik der Amour-Passion fort dauert. Die Aufklärung über ihre Verstellung, den Betrug Danaes kann denn Agathon zunächst auch nicht verschmerzen. Der späteren Sehnsucht, zu dem Zustand zurückzukehren – also kommunikativ und intim an das Gewesene anzuschließen –, geben beide nach Trennung und Wiedersehen nicht nach. Luhmann schreibt hierzu, „daß die *Differenz* von *aufrichtiger* und *unaufrichtiger* Liebe kollabiert“ (H. i. O.; Luhmann: *Liebe als Passion*, 179), sobald man es mit romantischer Liebe zu tun hat. Das im *Agathon* skizzierte Liebesmodell scheint den Argwohn der Romantiker Wieland gegenüber zu bestärken, insofern es alle Bausteine der romantischen Liebesvorstellung liefert und sich skeptisch gegen das daraus zu formende Produkt wendet.

die Aufgabe der Literatur im Einsatz ihres Verführungspotenzials ethisch bestimmt. Die Verzauberung der Leser durch die „tantalizing narrative tactics in *Agathon*“⁹⁰³ bündelt mehrere Faktoren. Dazu zählen die Schönheit der Akteure, die moralische Sprunghöhe von der promiskuitiven Hetäre zur Schönen Seele, die philosophische Fallhöhe vom platonischen Idealisten zum müßiggängerischen Liebhaber, die Figurencharakterisierung, das Wissen über die kulturtechnischen Fähigkeiten (Tanz, Gesang, Kleidung, Gespräche, Räsornieren) der Liebenden, die narrative Einleitung in Paratexten, die Aussicht auf spätere Ergänzungen sowie das Aufschieben der endgültigen Wahrheit über Danae. Dass Wieland diesen Spannungsknoten später nur lösen können, indem sich die Geschichten vervielfältigen, fragmentieren, neu erzählen lassen, sagt bereits einiges über die Schwierigkeiten aus, die mit dieser ethischen Funktionalisierung der Literatur verbunden sind.

Was dabei auffällt, ist die Abhängigkeit, die zwischen dem Erzählen, den Figureneigenschaften und den freien Zeiten entsteht, denn Wielands Figuren sind kultivierte, zur Muße begabte Akteure. Der Text scheint ihnen freie Zeit zumuten zu können, weil sie um deren Gefahren und Potenziale wissen. Deshalb das beim Protagonisten Agathon so ist, erfährt man just in dem Moment, in dem die gemeinschaftliche Faulheit gefährlich wird. Agathon muss sich Danae gegenüber erklären, weil sie seine „Schwermut und Traurigkeit“ (199) spürt und „alle Zeitkürzungen, wovon er sich umgeben sah“ (188), schwach werden. Freie Zeit ist keine Ressource, kein Privileg, sondern stellt in Übereinstimmung mit der spätaufklärerischen Theorie Zimmermans auch eine Gefahr dar. Die „Schwermut“ (189) Agathons resultiert aus dem frischen Wissen, dass seine Jugend in Delphi, seine Liebe zu Psyche nur Vorbereitungen für die Gefühle gewesen sind, die ihm Danae bereitet. Agathons Melancholie resultiert jedoch nicht allein aus der Erfahrung, dass die totalisierende Singularität der (einen) Liebe die Singularität der gewesenen Lieben relativiert. Der Liebesdiskurs ist hier stark von philosophischen Konzepten geprägt, die Imagination mit den Begriffen verwoben: Agathon, der in seiner Liebe der Tugend treu geblieben scheint, begreift, dass er der Jugendgefährtin, der er ewige Liebe geschworen hat, untreu werden musste, um die Liebe zu Danae zu erfahren. Seine Melancholie resultiert im Sinne von Sigmund Freuds Schrift *Trauer und Melancholie* weniger aus dem Verlust Psyches als vielmehr aus dem mit der Leidenschaft für Danae verbundenen Selbstverlust, der die bislang unterdrückten erotischen Komponenten seiner Persönlichkeit freigesetzt hat.⁹⁰⁴

903 Baldwin: *The Emergence of The Modern German Novel*, 91.

904 Im Freud'schen Sinn ist Melancholie eine Trauer ohne Objekt, bei der der Verlust als Selbstverlust wahrgenommen wird. Sigmund Freud: *Trauer und Melancholie* [1917]. In: ders.: *Studienausgabe*. Bd. 3: *Psychologie des Unbewußten*. Hg. von Alexander Mitscherlich,

Agathon berichtet: Als Knabe sei er nach Delphi gekommen und unter die Fittiche eines Priesters geraten, der ihn in die „Geheimnisse[] der Orphischen Philosophie“ (206 f.) eingeweiht habe.

Du kannst dir einbilden, Danae, ob meine Phantasie in dieser Zeit müßig war. Ich würde nicht fertig werden, wenn ich alles beschreiben wollte, was damals in ihr vorging, und mit welcher Zauberei sie mich in meinen Träumen bald in die glücklichen Inseln, [...] bald in die Elysischen Täler, der Wohnung seliger Schatten, versetzte (211).

Der Priester, Theogiton, habe Agathon zu einer Grotte gebracht, wo Nymphen leben sollten, und behauptet, dass dort Apollo erscheine. Nachdem Agathon „nach der Vorschrift des Theogitons acht Tage lang mit geheimen Zeremonien und Weihungen“ (211 f.) zugebracht habe, habe sich ihm Apollo gezeigt. Agathon, der anschließend seinem Priester von den Wundererscheinungen berichtete, muss dann aber akzeptieren, dass es Theogiton selbst war, der sich verkleidet hatte, „um mich [Agathon] von der Eitelkeit der Theosophie, in die er mich so verliebt gesehen hätte, desto besser überzeugen zu können“ (214). Die Verführungsszenen, in denen Andere die freie Zeit Agathons letztlich so regulieren, wie wir es vom Erziehungsroman kennen, setzen sich fort und bereiten so die entscheidende Verführung Agathons durch Danae vor. Die Priesterin Phythia versucht, Agathon mit ihrem üppigen Dekolleté zu bezirzen (236–242). Da Agathon sich bereits in deren Aufwartemädchen Psyche⁹⁰⁵ verliebt hat – „Wir nannten es Freundschaft“ (234); „Wir waren also Bruder und Schwester“ (235) –, verfangen die Verlockungen nicht. Agathon liebt in Psyche weniger den Anderen, sondern vor allen Dingen eine Option gegenseitiger Spiegelung, die Nähe bei gleichzeitiger Wahrung von Schicklichkeit und moralischer Integrität garantiert. In Anbetracht dessen setzt Danae nicht nur den Reigen der verführenden Figuren – Theogiton, Phythia, Hippias – fort. Vielmehr gelingt ihr die vollkommene Verführung, weil sie Agathon glauben macht, sie sei tugendhaft passioniert. Agathon kann sich in ihr spiegeln und seines besseren Selbst versichern und zugleich passioniert sexuell lieben. Was aber auch bedeutet: Agathon kann diese Verführung nicht durchschauen,

Angela Richards u. James Strachey. Frankfurt/M.: Fischer 2000, 175–191. Tatsächlich müsste Agathon, damit er ohne Skrupel das Zusammensein mit Danae genießen könnte, nicht nur auf Psyche, sondern auch einen Teil seines Selbst verzichten.

905 Dass die Beziehung zu Psyche kaum zukunftsfähig ist, lässt sich sowohl psychoanalytisch als auch systemtheoretisch begründen. Es handelt sich um eine freundschaftliche Relation, in der sich der Andere noch nicht als Anderer, noch nicht als Objekt konstituiert hat, sondern als zweites Ich fungiert, das das Subjekt narzisstisch stabilisiert. In den Augen der Systemtheorie fehlt einer solchen Liebe als Freundschaft das, was die Liebe als Liebe ausmacht: die Sexualität. Vgl. Luhmann: *Liebe als Passion*, 105.

ohne auf den Diskurs der Tugend zu verzichten, der sein eigenes Selbstbild stabilisiert.⁹⁰⁶

Die umfangreichen Anstrengungen Danaes, die Illusion aufrechtzuerhalten, sind demnach überaus berechtigt. „Allein Agathon hatte bereits angefangen, den Geschmack an diesen Lustbarkeiten zu verlieren“ (310). Der melancholische Held, den die „wollüstige Muße zu Smyrna“ (311) nicht mehr erfüllt, wird der „Vergnügungen“ (ebd.) überdrüssig, die ihm Danae ermöglicht. Als sie für einige Tage abwesend ist, bleibt er der „Einsamkeit“ (ebd.) überlassen. Zu Beginn dieser freien Zeit schreibt er die Leere seiner Seele noch ihrer Absenz, nicht der „Gewohnheit einer wollüstigen Passivität“ (ebd.) zu, die die Nerven einschläfere. Er schwärmt in „einer Art von zärtlicher Melancholie“ (ebd.) für die Abwesende – just in diesem Augenblick kommt Hippias und offenbart ihm, dass die Frau, die Agathon glaubt, jungfräulich gewonnen zu haben, nicht nur eine erfahrende Hetäre ist, sondern dass nicht zuletzt er selbst einer von denen gewesen ist, „welche sich rühmen können, die schöne Danae empfindlich gesehen zu haben“ (317). Das Gewicht dieser Aussage dürfte nach dem Gesagten klar sein: Die niederschmetternde Offenbarung, dass der Intimfeind der eigene Vorgänger ist, zieht drastische Konsequenzen nach sich. Agathon beschließt, Danae zu verlassen. Er versucht sein Glück am Hofe des Dionysius in Syrakus. Gleichwohl ist die da bereits eingetretene emotionale Erschöpfung der Liebe, der uneingestandene Überdruß nicht zu vergessen. Danae und Agathon hatten sich schon, mit schwindendem Erfolg, die freien Zeiten durch gegenseitige Täuschungen erträglich machen müssen. Wieland bleibt in der Passage, in der die Einsamkeit als Kur für übertriebene Zärtlichkeit fungiert, dem Muster treu, das sein Briefpartner Zimmermann entwickelt hat.⁹⁰⁷ Wie gesehen, kollabieren bei Zimmermann jedoch die stabilen Zuschreibungen: Eine gute Verwendung der Muße wäre, mit Wezel gesprochen, „Abwechslung“ (s. o.) bzw. eine teils gesellig, teils einsam verbrachte Zeit, bei der man in schriftlicher Niederlegung und im Austausch über das Niedergelegte versuchen kann, über Kulturtechniken seiner selbst Herr zu werden. Eben diese Techniken der *Sorge um sich*⁹⁰⁸ wird Agathon erst nach weiter Enttäuschungen erlernen und Wieland in den späten Archytas-Kapiteln präsentieren.

Es ist Wilson zuzustimmen, dass die erzählerischen Reflexionen im *Agathon* im Vergleich zum Debütroman *Don Sylvio* eine größere psychologische

906 In Lacan'scher Sichtweise: Danae hat nicht, was sie vorgibt zu sein, um geliebt zu werden. Und Agathon begehrt in ihr die Idee, sie sei jener Teil, der ihn vervollständigt – und auf den er Verzicht leisten muss, um überhaupt körperlich begehren zu können.

907 Vgl. Abschn. 1.1.3.

908 Foucault: *Die Sorge um sich*.

Tiefe erreichen.⁹⁰⁹ Vorlauf und Konsequenzen dieser Verführung sind immens. Während im *Don Sylvio* die Genrekonventionen der Intertexte – frivole Märchen im Stile Crébillons – genügt hätten, Agathons nächtlichen Verbleib zu begründen, ist es Wieland im *Agathon* damit nicht getan. Wenn selbst ein Platoniker vom Schlage Agathons ‚handgreiflich‘ wird, muss der Erzähler argumentativ intervenieren.⁹¹⁰ Die Erklärung, weshalb Agathon überhaupt Danaes Hand küsst, ehe die beiden vom Modell empfindsamer Liebe abweichen und alle Register der Sinnlichkeit ziehen, ist buchstäblich vielseitig. Mit Verweisen auf Heliodor (161), Crébillon (ebd.), Thomson, Gessner (164), Rousseau (166, 521), D'Alembert (166), und Buffon (171) verlangt das Moment den digressionsfreudigen Erzähler des *Agathon* einiges ab. Die anthropologischen Erwägungen sollen garantieren, dass die Entwicklung des Protagonisten vom platonischen Schwärmer über den physisch Liebenden zu einem „so weisen und tugendhaften Mann [...], als man nur immer unter der Sonne zu sehen wünsch[t]“ (513 f., vgl. 11–17), nachvollziehbar und wahrscheinlich ist.⁹¹¹ Der Erzähler hat ja zuvor betont, dass Agathon im Vergleich mit den Helden des empfindsamen Romans eine anthropologisch glaubhafte Figur ist:

Alles was wir mit diesen Bemerkungen abzielen, ist allein, daß die romanhaften Helden, von denen die Rede ist, noch weniger in dem Bezirke der Natur zu suchen seien als die geflügelten Löwen und die Fische mit den Mädchenleibern; daß es moralische Grotesken seien, welche eine müßige Einbildungskraft ausbrütet, und ein verdorbner moralischer Sinn [...] destomehr vergöttert, je weiter ihre verhältnismäßige Mißgestalt von der menschlichen Natur sich entfernt, welche doch, mit allen ihren Mängeln, das beste, liebenswürdigste und vollkommenste Wesen ist, das wir wirklich kennen – und daß also der Held unsrer Geschichte, durch die Veränderungen und Schwachheiten, denen wir ihn unterworfen sehen, [...] weniger ein Held, aber destomehr ein Mensch, und also desto geschickter sei, uns durch seine Erfahrungen, und selbst durch seine Fehler zu belehren (163).

909 Wilson: *The Narrative Strategy*, 138. Dennoch ist es sinnvoll, den *Don Sylvio* zur Interpretation zu nutzen: „Yet there is much in *Don Sylvio* that with careful attention could have prepared readers for some of the essential features of Wieland's much more ambitious undertaking in *Agathon*.“ Beddow: *The Fiction of Humanity*, 20 f. Beddow versteht darunter die dialogisierende Sprechweise des Erzählers, der auf die psychologische Wahrscheinlichkeit der Entwicklung Don Sylvios hinweist.

910 Vgl. hierzu nur Hans-Jürgen Schings: *Agathon – Anton Reiser – Wilhelm Meister. Zur Pathogenese des modernen Subjekts im Bildungsroman*. In: Wolfgang Wittkowski (Hg.): *Goethe im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration*. Tübingen: Max Niemeyer 1984, 42–68, hier 56–58.

911 Das waren auch die Aspekte, die Blanckenburg hervorhebt. Vgl. Abschn. 2.1.3.

In dieser Passage macht sich der philosophische Bedingungsrahmen bemerkbar. Der Wahrscheinlichkeitsanspruch der Fiktion erfordert Einlassungen. Er zwingt zur Nacherzählung von Vorgeschichten usw. usf.

Dies untermauert auch der Übergang zum letzten und elften Buch der Erstfassung. Nachdem Hippias Agathon maliziös über die Vorgeschichte seiner vermeintlich moralisch integren Geliebten aufgeklärt hat, kollabiert dessen Vorstellungswelt. Körperlicher Genuss, Imagination und Erklärung rücken wieder auseinander. Er weicht gekränkt von Danae ab und verdingt sich am Hof des Tyrannen Dionys. Nach einer der üblichen Intrigen am Hof landet Agathon im Kerker.⁹¹² Das glückliche Ende – seine anschließende Rettung, die Übersiedlung nach Tarent, das Leben am Hof des weisen Archytas, das Wiedersehen und die Vereinigung mit Danae – wird vom Text ins Reich der Phantasie verwiesen. In der *Apologie des griechischen Autors* erklärt der Herausgeber, der griechische Autor habe Agathon zu einem „weise[n] und tugendhafte[n] Mann“ (516) machen wollen und sich nur durch „einen Sprung aus dem Fenster“ (ebd.) zu helfen gewusst. Der utopische Schluss steht im Widerspruch zum Ansinnen einer milieutheoretisch, psychologisch und erzählerisch plausiblen Entwicklung Agathons. Im Gegensatz zum *Don Sylvio*, dem die Unentscheidbarkeit von Sein und Schein die Lizenz zum Fabulieren gibt, kann sich die Fiktion im *Agathon* nicht von den philosophischen Problemstellungen der europäischen Aufklärung emanzipieren und die Wahrscheinlichkeitsbedingung dispensieren. Das Zerfallen der Form in einen Entwicklungsroman, der im Kerker in Syrakus endet, und einen utopischen Staatsroman in Tarent bezeichnet Walter Erhart als Innovation, in der „verschiedene Gattungsfunktionen“ vereint werden, „ohne allerdings eine neue Gattungsfunktion zu etablieren: Digressionen, Erwartungsenttäuschung und fragmentarische Form sind Kennzeichen ‚gestörter Kommunikationssituationen‘, die nicht in einer positiven ‚Synthese‘ umgesetzt werden“.⁹¹³

Manfred Engel hat die grundlegenden Schwierigkeiten, vor die sich Wieland wegen dieser Romankonzeption gestellt sieht, im Hinweis auf die epistemischen und narrativen Ansprüche ähnlich erfasst und gedeutet. Wieland gebe sich „nicht damit zufrieden, die theoretisch wie empirisch unerweisliche Einheit von Finalität und Kausalität episch zu plausibilisieren; er will

⁹¹² Und dies wäre das ‚realistischere‘ Ende des Romans, der sich in eine Zwickmühle zwischen anthropologisch penibler Erklärung und der Darstellung einer humanen Relevanz von Idealen gebracht hat: „Da muß schon ein ‚romanhafter‘ Handstreich herhalten und Agathon in die utopische Enklave des Achytas von Tarent versetzen“. Schings: *Agathon – Anton Reiser – Wilhelm Meister*, 58.

⁹¹³ Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 180.

das Grundproblem einer Vermittlung von Moralität und Empirie, physischer und sittlicher Natur auch diskursiv lösen“.⁹¹⁴ Im Hinblick auf die Kreativitätsszene, in der sich ja die diskursiven und narrativen Aspekte bündeln, lassen sich die beiden Beobachtungen – einerseits die zu komplexe Ansetzung des Erzählexperiments, andererseits die unmögliche Synthese in einer Form – verifizieren. Die Szene verlangt – damit sie in ihrer Wirkung auf Agathon plausibel bleibt – höchste artistische Aufmerksamkeit und erzeugt Folgelasten und Lücken. Danaes gelungene Verführung verleiht Hippias' Position ein argumentatives Übergewicht. Und der unwahrscheinliche Schluss beweist Agathons Vervollkommnung nicht, solange Danaes exzeptionelles Wesen ungeklärt bleibt. Für Wieland ergeben sich aus den Ausgangsbedingungen seines narrativen Versuchs, die auf die Kreativitätsszene zulaufen, Probleme, die er anhand dieser Kreativitätsszene nach Erscheinen der ersten Fassung aufzulösen sucht. Dass sich die Kreativitätsszene zur Kreativitäts-Szene ausdehnt, deutet der fiktive Herausgeber in seiner *Abdankung* (554 f.) an, der mit seiner Ankündigung auch künftige Leser im Blick hat.

Übrigens kann er nicht umhin, seinen Freunden im Vertrauen zu entdecken, daß ihn das griechische Manuskript, welches er in Händen hat, in den Stand setzt, noch einige Nachträge oder Zugaben zu der Geschichte des Agathon zu liefern, welche ihrer Neugier vielleicht nicht unwürdig sein möchten. Es ist zum Exempel nicht unmöglich, daß sie begierig sein könnten, das System des weisen Archytas genauer zu kennen; oder zu wissen, wie Agathon in seinem fünfzigsten Jahre über alles was im Himmel und auf Erden ein Gegenstand unsers Nachforschens, unsrer Gedanken – Neigungen – Wünsche – oder Träume zu sein verdient, gedacht habe. Vielleicht möchte es ihnen auch nicht unangenehm sein, die Geschichte der schönen Danae [...] in einer ausführlichen Erzählung zu lesen? (554 f.)

Der Akt des Lesens produziert Neugierde, der Roman verführt dazu, mehr über seine Figuren wissen zu wollen. Die hier behauptete Neugierde des Lesers ist aber weniger ein Resultat der Geschlossenheit des Textes, seiner generischen Vervollkommnung oder Finalisierung als anthropologisches Experiment, sondern vielmehr Effekt seiner Unvollkommenheit, letztlich das Pochen auf Einlösung des seit der *Vorrede* gemachten Finalitätsversprechens.⁹¹⁵ Die Effekte,

⁹¹⁴ Engel: *Der Roman der Goethe-Zeit*, 141 f.

⁹¹⁵ „Am Ende der ersten Fassung muß dieses Dilemma offen eingestanden werden: Agathon einem desillusionierenden Weltkontakt auszusetzen, hätte geheißen, ihn auch noch um den letzten, kostbaren Überrest seiner ehemaligen Tugend' zu bringen. Damit aber ist Wielands Romanprojekt – die Synthese von philosophischem, pragmatischem und anthropologischem Roman – gescheitert. [...] An Stelle einer kontinuierlichen

die das Schreiben in den müßigen Momenten produziert, überschreiten demnach die Hoffnung, die man in es setzt: Die Kreativitätsszene der dargestellten Verführung wird zur Kreativitäts-Szene auf Darstellungs-, Produktions- und Lektüreebene. Sie initiiert einen Prozess, der tatsächlich Innovationen erbringt, indem er den ursprünglichen Plan widerlegt.⁹¹⁶ Eine Sache bleibt sich gleichwohl gleich: Was es benötigt, kreativ zu sein und dem kreativ Geschaffenen zu folgen, ist freie Zeit.

2.2.5 Muße und Trauerarbeit: Tarent

Aus den künftigen Lesern werden in Vorbereitung der zweiten Fassung zahlungskräftige Subskribenten. In Zusammenarbeit mit dem Leipziger Philipp Erasmus Reich, dem vorletzten Verleger des *Agathon* zu Lebzeiten Wielands – ihm folgt der Göschen Verlag, der 1794 die dritte Fassung in den *Sämtlichen Werken* publizieren wird –, veranstaltet Wieland eine Pränumerationsausgabe.⁹¹⁷ Das Konzept folgt einer Idee von Friedrich Heinrich Jacobi, der auch die am 24. Februar 1772 in der *Erfurtischen gelehrten Zeitung* geschaltete Anzeige verfasst, in der auf die zu erwartenden Inhalte der Fassung – Gespräche zwischen Agathon und Archytas, die die Philosophie des Letzteren enthalten, die Geschichte der Danae – eingeht und die nationale Relevanz des Romans unterstreicht. „[I]m Übergangsfeld von fürstlicher Patronage zum literarischen Markt, der streng den kommerziellen Gesetzen von Angebot und Nachfrage folgt“,⁹¹⁸ zielt Wieland darauf, wie er sowohl an Gleim als auch an Iselin schreibt, Gelder zu akquirieren, damit er „in Muße leben könnte“ und „mit mehr Muße zu studieren“⁹¹⁹ vermöge. Diese Einwerbung und Eigenwerbung wird nicht von allen Literaten goutiert. Viele stoßen sich, wie Ungern-Sternberg zeigt, an der persönlichen Werbung an den Adelshöfen: „Ein Autor mit gesellschaftlicher Ambition und merkantilem Interesse an seinem literarischen Werk scheint, diesen Zeugnissen nach, in der Öffentlichkeit noch vielerorts mehr auf Befremden als auf Zustimmung gestoßen sein.“⁹²⁰

Entwicklung erfolgt der unvermittelte Sprung in das Genre der Utopie.“ Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 145.

916 Dass Wieland dadurch zur Form des aufgeklärten Bildungsromans gelangt sei, wie Robert Kiehl vermutet, der in der zweiten Fassung ‚vollkommener‘ sei, ist zurückzuweisen, da der anthropologische Konflikt von Passion und Moralität andauert. Vgl. Kiehl: *Experiment des aufgeklärten Bildungsromans*.

917 Vgl. hierzu grundlegend Ungern-Sternberg: *Wieland und das Verlagswesen*, Sp. 1435.

918 Ebd. Sp. 1437.

919 Die beiden Briefe zit. nach ebd. Sp. 1440 f.

920 Ebd. Sp. 1445.

Größerer Erfolg ist kurz danach Klopstocks *Gelehrtenrepublik* 1774 beschieden, wobei deren Anspruch in Richtung kollektiver, nationaler und künftiger Entwicklungen geht. Anders sieht es bei Wieland aus, dem man laut Pränumerationsanzeige ermöglichen soll, ein Werk zu ergänzen, das man unter Zuhilfenahme von Lessings Einschätzungen aus der *Hamburgischen Dramaturgie* mit dem fortgeschrittenen Geschmack in Frankreich und England vergleicht.⁹²¹

Gleichwohl folgen viele Personen, Bürgerliche wie Adelige, dem Aufruf. Dem Autor Zeit entweder für kreative Akte oder im Fall Wielands dafür zu geben, den begonnenen kreativen Akt angemessen abzuschließen, ist in dieser historischen Phase der Autorschaft eine Art Gnadenakt eines gemischten Publikums, das die Vorstufe der bürgerlichen Öffentlichkeit und des modernen Marktes darstellt. Es zeigt sich auch auf Seiten des problematisch modernen Autors „deutlich, daß Wieland keineswegs nur an einem illustren Publikum lag, sondern er war offensichtlich bemüht, ein möglichst breites, ständisch gemischtes Publikum zu gewinnen“.⁹²² Dieser Aspekt wurde bereits am *Don Sylvio* unterstrichen, dessen Lesbarkeit sich dank Wielands Modifikationen für einen durchschnittlichen Leser erhöhte. [D]ie Leser des *Agathon*, an die sich Wieland eingangs der publizierten Fassung wendet, dürfen dagegen mit anderem rechnen. Die Subskribenten haben ja die berechtigte Hoffnung, in der Ausgabe 1773 nun geliefert zu bekommen, was der Erzähler der Erstfassung in der *Abdankung* und sein Autor in der Subskriptionsanzeige versprochen haben. Allein, auch die Produktion dieses Romans teilt mit seinen Kreativitätsszenen die Eigenschaft, unkalkulierbare Prozesse anzustoßen, zumal bei Wieland zum Romanprojekt neue anspruchsvolle Aufgaben dazukommen, wie die Herausgabe des *Teutschen Merkur*.⁹²³ Die Dialoge, schreibt Wieland, von Archytas und Agathon,

921 Wie Steffen Martus schreibt, waren die beiden Kontrahenten Klopstock und Wieland „Vorreiter der Reformbewegung [im Urheberrecht]. Sie fragten sich publikumswirksam, wie aus dem schon lange vorhandenen Urheberbewußtsein ein wirksames Urheberrecht werden könnte und wie dabei aus allgemein verfügbaren Wörtern ‚geistiges Eigentum‘ entsteht.“ Martus: *Werkpolitik*, 736. Es wäre gewinnbringend, die *Gelehrtenrepublik* in ihrer Bewerbung, Produktion und Rezeption als Kreativitäts-Szene zu analysieren: Sie zeigt, wie Neues entsteht und gerade die Unkontrollierbarkeit einerseits die Ansprüche bestätigt, andererseits zu Frustration führt. Vgl. hierzu Mark-Georg Dehrmann: „Muße geben“. Muße, Buchmarkt und Autorschaft im 18. Jahrhundert am Beispiel Klopstocks und Basedows. In: Fest: *Muße im 18. Jahrhundert*, 99–122.

922 Ungern-Sternberg: *Wieland und das Verlagswesen*, Sp. 1451.

923 Erhellend hierzu ist Klaus Mangers Kommentar: „Wielands Arbeitsleistung in jener Zeit ist überhaupt nicht zu unterschätzen. Die Zeitschrift [*Teutscher Merkur*] erscheint wie geplant tatsächlich im Selbstverlag und wird zunächst in Rudolstadt, später in Weimar

welche man als einen Anhang beizufügen versprochen hatte, haben [...] unmöglich zu Stande gebracht werden können [...]. Sie werden aber, so bald der Verfasser Muße gewinnen wird, sie zu vollenden, nebst einer *Zergliederung des Systems des Hippias*, nach und nach in den *deutschen Merkur* eingerückt werden (H. i. O.; GA 587 f.).

Wielands Klagen über den Mangel an freier Zeit sind in dieser Phase so legitim wie notorisch. Auch die erste Nummer des *Teutschen Merkur* spricht von mangelnder Einsamkeit während der Kanzleigeschäfte in Biberach. Sie seien Zerstreuungen gewesen, die seine Nebenstunden raubten.⁹²⁴ Die Briefe an die Freunde, das publizistische Vorwort *An die Leser* legen nah, dass Wieland auch zur Überarbeitung des *Agathon* nicht die notwendige Zeit hatte. Und so findet im werkgenetischen Aufschub, im Einfordern von Geduld und Geld Niederschlag, was Wieland biographisch widerfährt und was er an *Agathon* im Fehlen freier Zeit vorführt. Der Anspruch, den der *Agathon* schon in der *Vorrede* der ersten Fassung äußert – die freie Zeit der Lektüre des Romans werde dazu führen, dass man die Vervollkommnung des exemplarischen Helden plausibel nachvollziehen könne –, wird jedenfalls nicht eingelöst. Weder kommt der Roman zu einem Abschluss noch dessen Autor und Leser mit ihm. Aber zugleich bietet sich der unabgeschlossene Roman zur Verzeitlichung an, man kann mit ihm wachsen – einem ungewissen Ende entgegen.

Dieses Dilemma – das eben nur eines ist, wenn man den autonomen Prozess nicht präferiert und das Fragmentarische akzeptiert, sondern die den Leserinnen und Lesern in Aussicht gestellte Fusion von Finalität und Kausalität beharrlich anstrebt – beschäftigt Wieland auch in den folgenden Jahrzehnten. Es findet etwa im *Vorbericht zu dieser neuen Ausgabe* (GA 589 f.) Erwähnung,

gedruckt. Neben der technischen Herstellung muß ihr Herausgeber und Verleger die umfänglichste Korrespondenz bewältigen, um die Beiträge in ansprechender Vielfalt zu sammeln.“ GA 892.

924 „Meine dermalige Bestimmung und Umstände sind bekannt. Aber vielleicht ist nicht allen, die mich lesen, gleich bekannt, daß Agathon, Don Silvio und Musarion zu einer Zeit geschrieben worden, da die Canzley der löblichen, damals ziemlich unruhigen Reichsstadt B*** auf meinen schwachen Schultern lag. Dem ungeachtet wurden meine Herren und Obern so wenig von den Arbeiten meiner Nebenstunden gewahr, daß einige von Ihnen erst zu Wien erfuhren, daß ich ein Schriftsteller sey. Ich war damals weit entfernt so einsam zu seyn, als mein Freund Zimmermann aus gewissen vermeynten Ähnlichkeiten der Stadt Abdera mit der Stadt *** geschlossen hat: und wenn ich an alle die Zerstreuungen zurück denke, welche mir den größten Theil meiner Nebenstunden raubten, so begreiffe ich selbst beynahe eben so wenig von der Sache, als meine lieben Mitbürger.“ Christoph Martin Wieland: Vorrede des Herausgebers. In: *Teutscher Merkur* 1 (1773), III–XXII, hier X.

gemeint ist die dritte Fassung von 1794. Wieland nimmt hierbei einen Rekurs auf die Autorintention.

Die Geschichte des Agathon, welche der Verfasser schon lange zuvor, ehe er sich der Ausarbeitung unterzog, in seinem Kopf entworfen hatte, wurde in den Jahren 1764, 65, 66 und 67 nach und nach [...] zu Papier gebracht; während der Verfasser in der Reichsstadt Biberach, seiner Vaterstadt, ein öffentliches Amt verwaltete, dessen mannigfaltige, mit seinen Lieblingsstudien kaum verträgliche Beschäftigungen einer solchen Unternehmung wenig günstig waren, und die Ausführung hätten unmöglich machen müssen, wenn seine ganze Seele nicht so voll von ihr gewesen wäre, und wenn er nicht alle seine Nebenstunden und einen Teil der Nächte auf sie verwendet hätte.

Dem ungeachtet konnte er damals nicht dazu gelangen, weder seinen *ganzen Plan*, noch die zweite Hälfte des Werkes [...] so gut auszuführen, daß die Wenigen, welche damals in Deutschland Geisteswerke dieser Art scharf zu beurteilen fähig waren, nicht *Ungleichheit des Tons*, ästhetische *Lücken*, und eine ziemlich auffallende Bestrebung, die *Lücken* im psychologischen Gange der Geschichte mit Räsonnements auszustopfen oder zu überkleistern, in dem zweiten Teile hätten wahrnehmen müssen (H. i. O.; GA 589).

Ihm, Wieland, seien diese Mängel schmerzlich klar gewesen:

[S]o blieb es immer sein Vorsatz, so bald er die dazu nötige Muße und innere Ruhe finden würde, jenen Mängeln abzuhelpen, und den Agathon demjenigen, was er nach dem ursprünglichen Plane hätte werden sollen, so nahe zu bringen als ihm möglich wäre. Dies würde denn auch bei der zweiten Ausgabe von 1773 schon geschehen sein, wenn nicht eine abermalige große Veränderung der Lage und Umstände des Verfassers ihn daran gehindert hätte (590)

Nun also, 1794, beinahe am Ende eines dreißigjährigen Prozesses angelangt, scheint Wieland seinen Plan umsetzen zu können. Er scheint endlich genügend Muße zu haben, Agathon am Ziel, Agathons Ziel, seine Zeit in Tarent zu beschreiben und damit die zur Kreativitäts-Szene ausgeuferte Schreibszene des Romans zu schließen.

Geschrieben wurden die ersten Tarent-Passagen aber schon früher. Gleich heißt es in allen Ausgaben: „In der Tat hätte er [Agathon] sich keinen zu seinen nunmehrigen Absichten bequemern Ort erwählen können als Tarent“ (518, 628). Tarent, das seit dreißig Jahren von Archytas als oberstem Befehlshaber geführt wird, ist weder zu groß noch zu klein, weder zu stark noch zu schwach. Die Tarentiner sind emsig. Ihr Herrscher ist gütig, weise, ausgeglichen. Das Haus des Archytas berge keine Müßiggänger: Es „glich der innerlichen Ökonomie des animalischen Körpers, in welchem alles in rastloser Arbeit begriffen ist, ohne daß man eine Bewegung wahrnimmt, wenn die äußern Teile ruhen“

(635 f.).⁹²⁵ Agathon allerdings hat nun Ruhe. Nach einem öffentlichen Leben, das ihm zu Ämtern in Athen und Syrakus führte, beginnt er, an sich selbst zu arbeiten – derart, dass „er zugleich für die Welt“ (647) arbeitet. Man fühlt sich unweigerlich an Romanidyllen des 18. Jahrhunderts wie etwa die Beschreibung von Clarens in der *Nouvelle Héloïse*⁹²⁶ erinnert. Jedoch orientiert sich Wieland weniger an der Darstellung einer produktiven Gemeinschaft, die in Tarent zweifelsohne vorhanden ist,⁹²⁷ als am stoischen Modell der Muße als Rückzug aus dem Berufsleben.⁹²⁸ Agathon beschäftigt sich nun

hauptsächlich mit den mathematischen Wissenschaften, mit Erforschung der Kräfte und Eigenschaften der natürlichen Dinge, mit der Astronomie, kurz mit demjenigen Teile der spekulativen Philosophie, welcher uns auf dem Wege der Beobachtung zu einer zwar mangelhaften, aber doch zuverlässigen Erkenntnis der Natur [...] führt (647).⁹²⁹

Hinzu kam „das Lesen der besten Schriftsteller von allen Klassen [...] und das Studium des Altertums und der *Sprache*“ (H. i. O.; 647). Auch Musik und bildende Künste „hatten einen Anteil an seinen Stunden“ (648).

Bei allen diesen mannigfaltigen Beschäftigungen, womit unser ehemaliger Held seine Muße zu seinem eignen Vorteil erfüllte, blieben ihm doch viele Stunden übrig, welche der Freundschaft und dem geselligen Vergnügen gewidmet waren, und für seine Ruhe nur allzu viele, worin eine Art von zärtlicher unwiderstehlicher Schwermut seine Seele [zu den Stunden mit Danae] zurück führte (649).

925 In der Erstfassung endet der vorherige Satz mit Semikolon. Ich verwende, der Übersicht halber, die Fassung letzter Hand und erwähne Differenzen, sofern sie interpretationsrelevant sind; vgl. GA 527.

926 JJR 2, 441 f.

927 Die Emsigkeit, der Fleiß, das Maschinenhafte des ganzen Hauses, dessen Teile in ständiger Bewegung sind, entsprechen einer (früh-)neuzeitlichen Vorstellung ökonomischer Produktivität, wohingegen die Mußetopoi auf spätrömische Muster verweisen und so einer absolutistischen Vorstellung entsprechen, in der einige wenige Personen die Geschicke aller ordnen, und zwar zum Zwecke der größten Glückseligkeit. Diese Aspekte erinnern an die kameralistische Doktrin, wie sie Johann Heinrich Gottlob von Justi: *Grundsätze der Policy-Wissenschaft in einen vernünftigen, auf den Endzweck der Policy gegründeten, Zusammenhänge und zum Gebrauch Academischer Vorlesungen abgefasst*. Göttingen: Vandenhoeck 1756 ausführt und wie sie von Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*, 203–222 im Hinblick auf den *Agathon* diskutiert werden.

928 Das Vorbild könnte etwa sein: Seneca: *De otio*.

929 Hier streicht Wieland den Einfluss „behutsamer Vernunft-Schlüsse“ (GA 538) bei der Erkenntnis der Natur und differenziert empiristische Naturbeobachtung und Spekulation klarer.

Wieland bedient sich der Semantik freier Zeiten in all ihrem Facettenreichtum. Er offeriert seinem Held nun am Ende des öffentlichen Lebens und des Romans die freie Zeit als Muße für etwas im Übermaß.⁹³⁰ Noch fehle aber eine Zutat für „eine so gefühlvolle Seele wie die seinige [Agathons], in der Muße und Freiheit worin er zu Tarent lebte, die Liebe“ (661). Und diese Liebe stellt sich in Form von Danae ein, die nun endlich dazu kommt, ihre Geschichte zu erzählen. Man sieht, die Defizite der vorherigen Varianten werden behoben, indem die Form des Individualromans überschritten wird.⁹³¹

Wie der Erzähler einleitend darlegt, handelt es sich um die Geschichte einer Schönen Seele auf Irrwegen.⁹³² Myrtis, so hieß Danae bei Geburt, stammt aus einfachen Verhältnissen. Sie ist graziös, wird in Musik und Tanz erzogen und „zur Bestimmung einer dem öffentlichen Vergnügen gewidmeten Person“ (670) gebildet. „Die Natur hatte die *Idee des Schönen* in meine Seele gezeichnet“ (H. i. O.; ebd.), und es ist ein Zitat der 9. *Olympischen Ode* Pindars, die sie dazu bringt, sich den Grazien als ihren „Führerinnen“ (672) zu unterwerfen. Jedoch wird sie nach dem Tod der Mutter aus diesem Ambiente gerissen, das der Ausbildung ihrer Anlagen zur Schönen Seele förderlich war. Sie verdingt sich dann als Tänzerin und gerät in die Hände von Alcibiades – einem Wüstling, der sich charmant verstellt.⁹³³ Erst durch ihre Lehrmeisterin Aspasia lernt sie, „*sich selbst von diesen Herren der Schöpfung unabhängig zu erhalten, und so viel Gewalt über sie zu bekommen, als nur immer möglich ist*“ (H. i. O.; 704). Zum Verständnis Danaens trägt die ‚*Philippika*‘ gegen das männliche Geschlecht (H. i. O.; 698–710) einiges bei. Ihr Kalkül im Umgang mit Männern ist keineswegs angeboren, sondern erlernt und erfahrungsbedingt.⁹³⁴ Nun, da auch sie Muße hat, der Tugend zu huldigen, verzichten die Liebenden auf ihre Liebe. Agathon setzt seine Selbstreflexion fort, indem er schreibt, was Archytas zu

930 Vgl. nur Gimmel, Keiling u. a.: *Konzepte der Muße*.

931 Vgl. Kiehl: *Experiment des aufgeklärten Bildungsromans*, 53–86, der die semantische und narrative Entkopplung der Tarent-Episode und das Überschreiten des Individualromans nicht berücksichtigt.

932 Vgl. hierzu generell Marie Wokalek: *Die schöne Seele als Denkfigur. Zur Semantik von Wissen und Geschmack bei Rousseau, Wieland, Schiller, Goethe*. Göttingen: Wallstein 2011.

933 Und damit allen seinen literarischen Vorbildern wie Lovelace und Valmont gerecht wird; vgl. zum Wüstling Werber: *Liebe als Roman* und Luhmann: *Liebe als Passion*.

934 Anthropologisch gut begründet, ist es in den Diskursen des 18. Jahrhunderts allemal: Dort steht dem impulsiven Émile die wohl dosiert widerständige Sophie gegenüber. Vgl. Verf.: *Konstruktive Melancholie. Robert Musils Roman ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘ und die Grenzen des modernen Geschlechterdiskurses*. Wien: Böhlau 2011 (Literatur – Kultur – Geschlechter, Große Reihe, Bd. 61), 74–92.

lesen wünscht: seine Lebensgeschichte (739). Es handelt sich dabei um einen weiteren Mußetopos.⁹³⁵

In der *Unterredung zwischen Agathon und Archytas* (741–752) kommt Archytas dann auf Agathons Verführung durch Danae zu sprechen. Er sagt, dass die Intensität des Gefühls – das ein trügerisches war, da Agathon nicht wusste, mit wem er es zu tun hatte – sein Gutes hatte, da Agathon sich nur so über das „*Schwärmende und Unzuverlässige*“ (H. i. O.; 743) der glücklichen Erfahrung habe aufklären können. Es sei Agathons Fähigkeit, noch im sinnlichen Taumel eine Übereinstimmung mit „unsern edelsten Neigungen“ (745) zu haben. Es sei aber auch eine Eigenschaft Danaes gewesen, was diese Verzauberung hervorgerufen habe, nämlich dass bei ihr das Sinnliche und Ästhetische „an alles *sittlich Schöne und Gute*[] so sanft und gefällig sich anschmiegte“ (H. i. O.; 746). Die Dialogpartner kommen auf einer Bank vor dem Apollotempel zum Sitzen. Agathon, begierig, vom weisen Herrscher zu lernen, hat für den Sonnenaufgang und den von der Sonne beschienenen Meerbusen nurmehr einen „flüchtig[en]“ (749) Blick übrig. Dieses beiläufige Aufschauen steht im scharfen Gegensatz zum Beginn des Romans, wo Agathon das plötzliche Gewahrwerden des Sonnenuntergangs ausreicht, sein Elend zu vergessen: „Es brauchte nichts mehr als diesen Anblick, um die Empfindung seiner widrigen Umstände zu unterbrechen“ (22). Genügt der empfindsamen Seele Agathons am Beginn seiner Geschichte das Naturschauspiel, um die elementaren Bedürfnisse kurzzeitig auszuschalten, zeigt sich hier die retrospektive Selbstaufklärung als das wahre Bedürfnis, gewissermaßen als Sonnenaufgang des Selbst im Erinnern.

Agathons ‚Bildung‘ erscheint in diesen Momenten freier Zeit als Selbstsorge. Sie ist keine Ent-Äußerung, wie es der Bildungsgedanke nahelegt, sondern eine introspektive und rückblickende therapeutische Maßnahme. Da die Selbsterkenntnis die Distanz zum Ich der eigenen Lebensgeschichte ermöglicht, geht die dadurch erreichte Aufklärung aus einer *Entzweiung* (Erhart) hervor, in der diverse Techniken und Strategien eingesetzt werden. Die Philosophie des Archytas entspricht dem. Sie reagiert sowohl auf die trügerischen Sinne als auch auf überzogene heteronome Zwänge und enthält eine Reihe populärphilosophischer Argumente. Gegen die These, es handle sich um eine Verarbeitung Kant'scher Philosophie,⁹³⁶ hat Walter Erhart in seiner Interpretation

935 Vgl. hierzu die Ausführungen zu Achtsamkeit und Muße in Gimmel, Keiling u. a.: *Konzepte der Muße*, 31–41.

936 Diese These vertritt etwa Manfred Engel, der jedoch von einer Nähe von Archytas' Philosophie zu Kants Morallehre spricht. Es gehe darum, „wie der neue idealistische Ansatz mit dem Problem der anthropologischen Differenz fertig werden kann: Die innere Moralität des Menschen wird transzendental fundiert, so daß sie durch ihre Nicht-Übereinstimmung mit der Empirie (der sinnlichen Natur des Menschen) nicht schon als

des Archytas-Gesprächs, der ich folge, darauf hingewiesen, dass die Philosophie eklektisch sei und einen stoischen Kern habe.⁹³⁷ Dies bestätigen auch die bereits angesprochenen Mußetopoi. Es geht in dieser *Ästhetik des Selbst* um die Frage, wie man sich in nachaufklärerischer Zeit – d. h. bei Agathon nach Scheitern seiner amourösen und philosophischen Bestrebungen – mit den vorhandenen Erklärungsmöglichkeiten und Techniken einrichtet. Wielands Strategie, den ethischen Rang der philosophischen Diskurse vor dem Hintergrund der individuellen Erfahrungstiefe dialogisch auszuloten, erinnert an die Figuren im abschließenden Tableau des *Candide*, die im Garten versuchen, eine Quintessenz aus den bisherigen Geschehnissen zu ziehen, die, genau besehen, freilich auch nur eine ephemere Signatur haben kann. Die Geschichten der Danae, des Archytas, des Agathon, die hier erzählt werden, sind Narrative gescheiterter Hoffnungen im Hinblick auf politische, soziale und kulturelle Ambitionen und Vorstellungen.

Statt in der ästhetischen Erfahrung Integrations- und Versöhnungskonzepte zu restituieren, die den modernen Entfremdungszustand in die Totalität anthropologischer ‚Ganzheit‘ und Solidarität zurückführen sollen, lenken Wielands Romane den Blick zurück zu der Zerrüttung und Entzweiung eines vergangenen Zeitalters, ohne die imaginären Sehnsüchte nach Einheit und Versöhnung zu befriedigen.⁹³⁸

Über das Andauern dieser Zerrissenheit besteht auch deshalb kein Zweifel, weil Agathon trotz all seiner Erfahrungen und Erkenntnisse wieder Gefahr zu laufen droht, gegen das mit Danae eingegangene Freundschaftsgelübde zu verstoßen und sich von seiner Passion mitreißen zu lassen. Er sucht Distanz und beginnt eine Grand Tour:

widerlegt gelten muß. Der Preis dafür ist eine Einschränkung der anthropologischen Integration der Sinnlichkeit.“ Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 145.

937 An Kant erinnert in Archytas' Philosophie, dass darin die sichtbare Welt als Täuschung durch die Sinne begriffen wird und dass es ein „geistiges Ich“ gibt, das, „wie ein Gott im Chaos, Gesetze gibt, Licht werden heißt, das Verschiedene trennt, das Gleichartige zusammen ordnet, Wirkungen mit Ursachen, Mittel mit Zwecken verbindet, und das Besondere dem Allgemeinen, das Zufällige dem Notwendigen, das Geringere dem Bessern, unterzuordnen beschäftigt ist“ (GA 751). Jedoch ist zu bedenken, dass die Aufzählung auch eklektische Gemeinplätze enthält, wie den der Redlichkeit gegen sich selbst. Sie stellt eine Bilanz der Lebenserfahrungen des Archytas dar, deren Vortrag einen pädagogischen Zweck hat und die als konsequente Selbstauslegung neben andere Auslegungen tritt. Vgl. zu der pluralistischen Tendenz Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 365–368.

938 Ebd. 406.

Agathon durchreisete, in Gesellschaft eines gelehrten Freundes aus der Pythagorischen Schule und eines Malers von Sicyon, alle Provinzen der damals bekannten Welt, in welchen die Griechische Sprache geredet oder wenigstens verstanden wurde. Natur und Kunst, und was in beiden für den Menschen das wichtigste ist, der *Mensch*, waren die Gegenstände seiner aufmerksamen Beobachtung (H. i. O.; GA 773).

Agathon beobachtet, vereint Welt- und Selbsterfahrung und gelangt zu einfachen Prinzipien: „Er sah also, daß *wahre Aufklärung zu moralischer Besserung* das Einzige ist, worauf sich die Hoffnung besserer Zeiten, das ist, *besserer Menschen*, gründet“ (H. i. O.; 774). Diese Fahrt dauert drei Jahre, danach lässt er sich in Tarent nieder und widmet sich wieder „öffentlichen Angelegenheiten dieser Republik; und so lange *Kritolaus* und *Agathon* lebten, glaubten die Tarentiner nichts dadurch verloren zu haben, daß *Archytas* in eine bessere Welt gegangen war“ (H. i. O.; 777).

Mit diesem Satz endet die *Geschichte des Agathon* im Jahr 1794. Dass Wieland in Anbetracht der Französischen Revolution ein Gemeinwesen modelliert, in dem die für Politik und Wissenschaft genutzte Muße der Herrschenden und der Eifer der Beherrschten zu einem harmonischen Gesamtbild führen, ist nicht allein Ausdruck von Klassizität in Form der Erinnerung an die vorrevolutionären Möglichkeiten. Es ist zugleich ein Eingehen auf das Problem der Freiheit und freien Zeiten, das Wieland in den vorherigen Agathon-Varianten nicht zu lösen vermag, weil er ihm keinen ausreichenden Raum gibt. Agathon lernt in den ersten Lebensjahrzehnten Muße als heteronom bestimmte Phasen einer regulierten Freiheit kennen, in denen er anfangs verführt wird und die er im Gefängnis von Syrakus in Form von Einsamkeit erleidet (593–621). Durch Theogiston, Phrygia, durch Hippias, durch Danae wird er verführt. Dann gibt er sich dem religiösen oder erotischen Vergnügen hin und erfährt Verdruss, Melancholie und Schwermut. Erst die gewaltige narrative Konstruktionsarbeit, die ihn nach Tarent und zur Archytas geleitet, scheint ihm nach all diesen Erfahrungen so etwas wie ein selbsttätiges Leben in Aussicht zu stellen, das sich an spätrömischen Modellen der Muße orientiert.

Das Problem der freien Zeit wurde im *Don Sylvio* durch das gesellige Erzählen und ästhetische Erziehung diegetisch gelöst, indem es Rezipienten überlassen wurde, welchen Gewinn sie aus der Lektüre zogen. Diese narrative und formale Schließung bietet der *Agathon* mit seinen Mußetopoi und Selbsttechniken nicht, obgleich die Geselligkeit und das gegenseitige Bekennen von Lebensgeschichten strukturanalog am Ende stehen. Wieland steuert jedoch keinen Konsens in der und durch die Form an. Er schreibt vielmehr mehrere Romane, da die Fassungen von 1773 und 1794 von der ersten abweichen. In

die Tarent-Episoden inkludiert Wieland generische Formen, die dem Agathon-Projekt in seiner ersten Fassung zuwiderlaufen: „Autobiographische Reflexion, Dialog und Selbstgespräch sind die Grundlagen der tarentinischen Existenzform, mit der Wielands Figuren die Methoden der antiken ‚exercices‘ fortführen“.⁹³⁹ Im Nachsinnen, Niederschreiben, Zuhören, Sich-Prüfen, Aufmerken, in der Selbstbemeisterung wird so der Individualroman zugunsten einer Pluralität von Lebensläufen verlassen, in der auch der Leser in die „Lektüre der Selbstbefragungen“⁹⁴⁰ integriert wird. Man kann darin mit Erhart ähnlich wie in Goethes *Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten* einen Versuch sehen, mit der Pluralität der Ansichten auf das traumatische Ereignis der Französischen Revolution zu reagieren. Wieland lässt den politischen Kontext jedoch nicht in die Rahmenerzählung einsickern. Erzählen erscheint vielmehr als kompensatorischer Versuch, in gegenseitiger Darlegung des individuellen Scheiterns „Erinnerungs- und Trauerarbeit“⁹⁴¹ zu leisten: „Statt geselligen Erzählens wird eine Interpretation des Vergangenen vorgeführt, durch die sich das Subjekt seine eigene Geschichte erst aneignet.“⁹⁴² Von einer individuellen freien Zeit ist hier gar nicht die Rede. Die sozialen Eliten und herausragenden Individuen erkennen in der Muße rückblickend, wie unberechenbar und problembeladen die vermeintlich autonome Handlung und Haltung waren. Muße wird funktionalisiert als retrospektive Umgangsweise mit sozialer Kontingenz, nicht als Raum freier Zeit, in der subjektive Kontingenz sich entfalten und das kollektive Geschehen dynamisieren und verbessern kann.

2.2.6 Elysium

Im Jahr 1800 ‚beendet‘ Wieland das Ende des Romans. Er greift erneut zur Feder und lässt seinen Protagonisten sterben. Der Tod gibt Agathon mehr von dem, was er in den späteren Varianten bereits zunehmend erhalten hat: freie Zeit. Nach seiner Regentschaft in Tarent wird Agathon ins Elysium, auf die Insel der Seligen versetzt, wo sich die Göttergünstlinge die Ewigkeit vertreiben. Dort treffen *Agathon und Hippias* (1800) zu einem letzten Gespräch zusammen, in dem Hippias seine materialistische Philosophie in eine Bildungsphilosophie verwandelt, in der er „so viele Urbilder der Vollkommenheit [...] als einzelne Menschen“ (GA 780) erkennt:

939 Ebd. 390.

940 Ebd. 392.

941 Ebd. 402.

942 Ebd. 347.

Unsre eigene Vorstellungsart, die besondere Stärke, Mischung und Richtung unsrer Tribe, unsre eigenste Weise zu handeln, ist das Resultat unsres ganzen Selbsts, mit allen seinen besondersten Bestimmungen, woher uns diese auch kommen mögen. Diese Eigenheit hängt nicht von unsrer veränderlichen Willkür ab, sondern ist uns mit der Form, die unser *Ich* ausmacht, angeboren. Denn, wofern wir anders etwas mehr als ein bloßes Aggregat von Zufälligkeiten sind, so muß den Bestimmungen, die wir von außenher erhalten, und denen, die uns unsere eigne Willkür gibt, etwas *eigentümliches* und *beständiges* zum Grunde liegen; und was könnte das anders sein als die *individuelle Form*, von welcher sich niemand trennen kann? Die reinste Übereinstimmung mit dieser Form ist unsre Vollkommenheit, unser letztes Ziel (H. i. O.; 780 f.).

Man kann in dieser Replik den Niederschlag kontextueller Transformationen sehen, wobei es sich diesmal nicht um die Französische Revolution und politische Veränderungen handelt. Unweigerlich fühlt man sich an die erste Stanze aus Goethes Gedichten *Urworte. Orphisch* aus dem zweiten *Morphologischen Heft* des Jahres 1817 oder Wilhelm von Humboldts Bildungskonzept erinnert.⁹⁴³ Die Bezugnahme auf die Weimarer Bildungsphilosophie mit ihrem epigenetischen „Oberton“⁹⁴⁴ ist überdeutlich. Hippias scheint im Elysium eine mit der epigenetischen Theorie vereinte Version des Empirismus entdeckt zu haben – eine Philosophie, die Individualismus und Determinismus aussöhnt. Man darf jedoch nicht den Fehler begehen, in Hippias' Philosophie oder den Ausführungen des Archytas' Wielands Meinung zu erkennen. Vielmehr differenziert Wieland diverse philosophische Positionen, wie er in den Binnen geschichten des *Don Sylvio* und den Soziolekten der Figuren andere Genres und Betrachtungsweisen aufgreift und montiert. Es bestimmt solchermassen den Roman als Medium, eben dies zu leisten – als „[g]eprägte Form die lebend sich entwickelt“.⁹⁴⁵

Agathon ist mit der Replik jedoch nicht zufrieden: Er fragt nach, ob Notwendigkeit oder Willkür, Providenz oder Kontingenz, empirische Determinierung oder individuelle Autonomie Dionysius zum Tyrannen macht. Hippias vertritt eine dritte Position, die in den Naturanlagen Spielräume, Unbestimmtheiten, Kontingenz zulässt: „Denn es ist nicht zu leugnen, daß der Fürst [...] in vielen Stücken hätte anders sein können, ohne daß er darum weniger Dionysius gewesen wäre“ (785). In dem Dialog werden nun anhand von zwei Entscheidungen die Argumente geprüft: zum einen die Entscheidung des Dionysius, Agathon die Regierungsgeschäfte zu überlassen, andererseits die Verführung durch Danae, in der Agathon das Heft des Handelns (und die

943 MA 12, 91; vgl. zu Humboldt Abschn. 1.1.4 u. 2.1.1.

944 Müller-Sievers: *Epigenesis*, 117.

945 MA 12, 91.

Hand der Kurtisane) in die Hand nimmt. Hippias fragt Agathon, ob Dionysius, der „die Sorgen der Regierung mit unbegrenzter Vollmacht und unerschütterlichem Glauben an Deine Redlichkeit *Dir allein* überlassen“ (H. i. O.; ebd.) und sich dann „Müßiggang und Vergnügen gänzlich ergeben“ (ebd.) habe, ob also der Fürst, der das Vertrauen in Agathon setzte – der dann zum allgemeinen Besten von Syrakus handelte –, tatsächlich jener unverbesserlich schlechte Tyrann gewesen sein konnte, über den man allerorten Klagen höre. Agathon bestreitet nicht, dass Dionysius in diesem Punkt womöglich gut gehandelt hätte, betont jedoch, dass gerade diese Möglichkeit doch eigentlich gegen Hippias' Idee einer unwandelbaren individuellen Eigenheit spreche; es sei denn, seine individuelle Anlage habe darin bestanden, „in Entwicklung und Ausbildung jener Anlage immer weiter fortzuschreiten, und dem Ideal eines lasterhaften Toren und Tyrannen immer ähnlicher zu werden“ (786). Hippias kontert, dass es ihm unmöglich sei, am Beispiel des Dionysius zu beweisen, dass „jemand, ungeachtet er unter dem unaufhörlichen Einfluß der *Natur*, des *Schicksals* und des *Zufalls* steht, dennoch in jedem Punkte seines Daseins unbeschränkter Herr über sich selbst, und also freier Schöpfer seines eigenen Glücks oder Unglücks“ (H. i. O.; ebd.) ist. Agathon entgegnet, scheinbar triumphierend, dass man es auch nicht wissen müsse, weil man keinen Augenblick an dem Gefühl zweifle, dass man frei sei.

Nun bringt Hippias das Gespräch auf „jene[n] entscheidenden Augenblick also, als Du, nach dem Wettstreit der Sirenen und Musen, in Entzückung und Liebe aufgelöst vor der hinterlistig schlummernden *Danae* auf den Knien lagst“ (787), und fragt, ob Agathon seine Gefühle da auch gesagt hätten, „daß Du frei seiest, daß es bloß von Deinen Willen abhänge, die Augen zuzudrücken, und davon zu laufen?“ (ebd.). Agathon bestreitet nicht, dass er sich damals unfrei gefühlt habe, dass es aber darum gehe, „aus eigener Bewegung recht und edel“ (788) zu handeln, sich nicht von Passionen leiten zu lassen. Dem widerspricht Hippias nicht, er spricht aber Agathon einen hohen Grad von Entwicklung zu, den eine Gesellschaft und seine Anlagen ihm erlaubten – Anlagen, die aber in alle Richtungen sich verwandeln könnten; dies sei die menschliche Natur:

Die Natur *macht* nichts, sie *ist*; und alles was ist, ist nicht was sein *soll*, sondern was es sein *kann*. [...] Immerhin nenne das, wohin alles Einzelne, jedes nach seiner Weise, *strebt*, *das was sein soll*: das Einzelne ist und bleibt doch immer in jedem Punkte seines Daseins nicht mehr *als es sein kann*, und selbst das bloße *anders sein wollen* ist nur dem möglich, der anders sein kann sobald er will (H. i. O.; 789).

Hippias, der sich von Anfang an zumutet zu wissen, wer Agathon in seiner spezifischen Art ist, wird nun von diesem aufgefordert, „mich mit mir selbst

bekannt zu machen“ (790). Hippias' Antwort besteht im Aufzeigen jener Unterschiede zwischen individuellen Eigenheiten, die bei den Menschen immens seien:

[U]nd der wahre Grund dieses Unterschieds liegt nicht, wie viele meinen, in der *Ausbildung*, sondern in der *innern Form* selbst, welche sich wohl verbilden, verzerren und verstümmeln, aber nicht anders *ausbilden* läßt als durch Entwicklung; nicht wie der Künstler aus demselben Marmorblock einen *Apollo* oder *Marsyas* bilden kann, sondern wie der Keim einer Pflanze, Stiel, Blätter, Blume, u.s.w. aus sich selbst herausbildet, weil auch Boden, Wasser, Luft, Wärme, Licht, und andere äußere Ursachen das ihrige dazu beitragen müssen (H. i. O.; 791).

Der Mensch brauche Geselligkeit, Sittlichkeit, Kunstfertigkeit, Sprache, herausragende Menschen, die nach dem Schönen und Guten strebten – kurzum: eine bildungsaffine Kultur. Die beiden, Hippias und Agathon, seien selbst mittlerweile in der „inneren Übereinstimmung mit uns selbst gereift“ (794), und auch wenn sie verschieden seien, betrieben sie doch dasselbe Geschäft gemeinschaftlicher Verbesserung.

Man hat in diesen abschließenden Gedanken Wielands zum Agathon-Projekt den Niederschlag verschiedener historischer Veränderungen gesehen.⁹⁴⁶ Erhart erinnert an Wielands Betrachtungen der Französischen Revolution, die in dem Ereignis „weder den Sieg der Aufklärung noch den Triumph eines Bürgertums“⁹⁴⁷ erkennen. Wieland, der in seiner Tätigkeit als Publizist die politischen Ereignisse zur Kenntnis nimmt und kommentiert, habe daraufhin die Funktion der Literatur neu bestimmt: „Unter dem notdürftigen Schutz einer ‚Palliativ-Glückseligkeit‘ messen Wielands späte Romane die dem Individuum verbleibenden Spielräume aus, mit den ‚illusions perdues‘ der Epoche leben zu können“.⁹⁴⁸ Anders als Schiller mit seinem Programm *Ästhetischer Erziehung*, das ja auch ein Reagens auf die Französische Revolution darstellt, habe Wieland die Antagonismen – Adel und Bürgertum, Form und Materie – nicht in der Ausdifferenzierung einer Sphäre ästhetischer Autonomie aufgehoben. Dass der Skeptiker Wieland der Autonomie misstraute und „auf ein gleichsam vorrevolutionäres Programm“⁹⁴⁹ gegen die „in Aussicht gestellten Zugewinne[] ästhetischer [...] ‚Sonderwege‘“ setzte, habe ich an den Mußemodellierungen der Romane gezeigt. Dass Wieland gerade die freie Zeit, die er als Autor einforderte, als Publizist und Pensionist hatte, nachgerade als

946 Vgl. hierzu McCarthy: *Erzählstrategien* sowie Manger: *Wielands moderner Klassizismus*.

947 Erhart: *Entzweiung und Selbstaufklärung*, 325.

948 Ebd. 326.

949 Ebd. 331.

problematischen Zeitraum bestimmt, spricht dafür, dass er auch auf Ebene der Transformation freier Zeiten seine ‚Wielandizität‘ behält und den sich an seine Arbeiten anschließenden Entwicklungen der Romanform Ideen, Techniken und Gründe für eine Weiterentwicklung gegeben hat.

Die hier vertretene These besagt, dass der Bildungsroman ein imaginationsgeschichtliches Nadelöhr für die Transformation von Muße in freie Zeit ist, eine Schwelle, auf der Strategien der Demokratisierung der freien Zeiten durch ihre Distribution an junge Menschen entwickelt, differenziert und problematisiert werden. Der Bildungsroman kann als Medium fungieren, in dem am Beispiel von Kreativitätsszenen selbstreferenzielle Prozesse auf heterogenen Ebenen interferieren und konvergieren. Weder im *Don Sylvio* noch in der *Geschichte des Agathon* kann man daher einen Bildungsroman erkennen. Es sind jedoch Texte, die die Potenziale und die Bedeutung, aber vor allen Dingen auch die Schwierigkeiten freier Zeiten fürs Erzählen und für Individuen Ende des 18. Jahrhunderts erfassen helfen. Vergnügen und Unterhaltung sind zwar unschädlich, Freiheit kann aber durchschnittlichen Menschen kaum zugemutet werden, wenn schon ein Agathon, eine Danae oder ein Archytas irren und dies rückbetrachtend feststellen. Dem ästhetischen Vergnügen am Unterhaltungsroman steht die anthropologische Frage gegenüber, wie sich Individuen zu ihrem und dem allgemeinen Besten entwickeln. Kontingente Handlungen, die in keiner unmittelbar philosophisch zu erörternden, empirisch belegbaren Ursache-Wirkungs-Relation zur Verbesserung stehen, sind darin undenkbar – genauso wie in jenem Romanentwurf, den der junge Johann Wolfgang Goethe im Hause Schulthess in Zürich vorliest; ein Text, der im Entstehen ist, sich also in der Szene seiner Kreation befindet – und dessen Schöpfer nachgerade alles daransetzt, damit er in Vergessenheit gerät: *Wilhelm Meisters Theatralische Sendung*.

2.3 Von den Anfängen zu den Enden: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*

Die Darstellungsschwierigkeiten, die sich für Wieland im *Agathon* ergeben, resultieren aus der epistemischen Versuchsanordnung des anthropologischen Romans, einen exemplarischen Protagonisten mit herausragenden Fähigkeiten zu einer empirisch plausiblen Vollkommenheit zu bringen, in der sich Sinnlichkeit, Einbildungskraft und Rationalität austarieren. Dieses im *Vorbericht* angekündigte Ziel, das den Roman auf die Aushandlung distinkter philosophischer Ansätze verpflichtet, erreicht Wieland nicht. Der Roman zerfasert, gestaltet multiple Lebensläufe und -ansichten, wobei er in späteren Varianten aktuelle Diskurse, wie die Kant'sche Erkenntnistheorie und Weimarer

Bildungsphilosophie, integriert, die neben den französischen Materialismus und den englischen Empirismus treten.⁹⁵⁰ Was in den Fassungen auf Darstellungsebene zudem immer breiteren Raum einnimmt, ist die freie Zeit, die Wieland, der nun biographisch über Muße verfügt, seinen Figuren gestattet, um sich über Ansichten und Erfahrungen auszutauschen, um die Komplexität des gelebten Lebens und der Umwelt kennenzulernen und zu reflektieren. Nach ihrem Arbeitsleben treffen sich die Figuren in einem paternalistischen politischen Ambiente und dürfen sich privatistisch vorerst auf die ‚Sorge um sich‘ konzentrieren. Sie qualifizieren sich so für die Lenkung der tarentinischen Staatsgeschicke, die ihnen im letzten Satz der Fassung von 1794 nach Archytas’ Tod zufallen. Die individuelle wie soziale Vervollkommenung hängt in Wielands Roman letztlich von prämodernen Bedingungen, von sozialer und kultureller Exklusivität ab. In Anbetracht der historisch erwachsenen Herausforderungen und diskursiven Möglichkeiten erscheint das als kompensatorische Utopie.⁹⁵¹ Eine autonome Reg(ul)ierung – jenes Kriterium, mit dem vorliegend der Bildungsroman von seinen Vorgängern differenziert wird – ist nicht zu verzeichnen. Goethes Roman fokussiert dagegen weder Handlungen und Widerfahrnisse eines exzeptionellen Helden, noch plausibilisiert sein Erzähler den Werdegang anthropologisch und psychologisch. Es findet sich dagegen die freie Zeit eines durchschnittlichen, jungen, bildungsfähigen Charakters dargestellt, aus dessen unmotivierten Handlungen, seltsamen Lebensstationen, biographischen Zufällen – kontingente Situationen mit zufälligen Handlungen, in denen unbekannte Anlagen aleatorisch aufscheinen – der Roman eine interne Lösung und seine Form entwickelt.⁹⁵²

Der Sprung vom *Agathon* zu den *Lehrjahren* scheint dementsprechend groß – dass er vorhanden ist, gilt es im Folgenden zu zeigen, aber auch, den

950 Und nimmt so als Diskursroman das Schicksal von Robert Musils *Der Mann ohne Eigenschaften* vorweg, der als eine aus der Vergangenheit (1913) heraus geschriebene Gegenwartsdiagnose (der Zwischenkriegszeit) über den Versuch, mit der Gegenwart epistemologisch-diskursiv mitzuhalten, die einstigen Schließungsambitionen des Narrativs aufgibt und dann die mittlerweile faschistische Gegenwart einbüßt. Vgl. hierzu die hellstichtigen Aussagen Musils im Interview mit Oskar Maurus Fontana: Robert Musil: Was arbeiten Sie? Gespräch mit Robert Musil (30. April 1926). In: ders.: *Werke*. Bd. 7: *Kleine Prosa, Aphorismen, Autobiographisches*. Hg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt 1978, 939–942.

951 Diese kompensatorische anthropologische Funktion von Literatur und deren Wissenschaft als Ausgleich zweckrationaler moderner Entfremdungseffekte findet sich im 20. Jahrhundert etwa bei Marquard: *Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften* als ein Vorzug benannt.

952 Vgl. hierzu grundlegend Gerhard Kaiser u. Friedrich A. Kittler: *Dichtung als Sozialisations-spiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1978.

Kontrast zu mildern.⁹⁵³ So wird der Übergang plausibler, wenn man die werkgenetische Vorstufe des Bildungsromans *Wilhelm Meisters theatralische Sendung* (Abschn. 2.3.1) und einen Roman in den Blick nimmt, den Goethe in der Zeit der Transformation des Ur-Meisters nicht nur liest, sondern auch weiterempfiehlt: Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* (Abschn. 2.3.2). In meiner selektiven Lektüre der *Theatralischen Sendung* und von *Anton Reiser* vergleiche ich zunächst die Anfänge der ersten beiden *Wilhelm-Meister*-Romane im Hinblick auf ihre Semantik freier Zeiten und, mehr noch, die Figurencharakterisierung Wilhelms.⁹⁵⁴ Sodann gehe ich auf die erfahrungsseelenkundliche Dimension des psychologischen Romans ein, in der das durchschnittliche Selbst als Erkenntnisobjekt aufgewertet und die Beachtung auch der randständigen Details als Methode moderner Psychologie und selbsthermeneutischer Technik konstruiert wird. Da die Texte von den *Lehrjahren* her gelesen werden, ist es zur Erklärung meiner Selektionsschritte sinnvoll, kurz vorzugreifen. Ohne den problematischen Verfolg temporärer Freiheit in den *Lehrjahren*, der in den bürgerlichen Begriffen Werners als Faulheit etikettiert wird, könnte Wilhelm nicht besser dastehen als sein Antipode. Der seine Vita konditionierende Zufall lässt aber nicht nur Wilhelms Leben glücken: Im Roman werden Handlungen in freier Zeit in ein die Gesellschaft stützendes Narrativ überführt, das von einer Institution, der Turmgesellschaft, auf schmaler Datenlage etabliert wird. Das Kollektiv institutionalisiert bzw. die Institution kollektiviert sich durch die Registrierung, Archivierung, Auslegung von Lebensläufen, durch eine „Sozialisierungstechnik, die ohne didaktische Intervention die Erzogenen selbst Bilder produzieren macht“.⁹⁵⁵ Subjektivierung und Institutionalisierung sind also intrikat miteinander verflochten, da die Turmgesellschaft ihrer Aufgabe der Sinnproduktion nachkommt und sich auf Dauer stellt, indem sie die kontingenten Data willkürlicher Handlungen verarbeitet. Gerade weil nach den *Lehrjahren* geheiratet und gearbeitet werden soll, die Turmgesellschaft Bildungsstufen abschließen, neue ermöglichen will,

953 Vgl. Hildegard Emmel: *Was Goethe vom Roman der Zeitgenossen nahm. Zu ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘*. Bern: Francke 1972, 11, die sich auf die Übergänge zum Bildungsroman konzentriert und als eine Inspirationsquelle der *Lehrjahre* Wielands *Don Sylvio* anführt.

954 Die Analyse könnte ohne Weiteres um eine *Werther*-Lektüre und eine Auseinandersetzung mit *Torquato Tasso* ergänzt werden – Texte aus den Jahren 1774 und 1790, in denen kreative Handlungen in freier Zeit zu negativen Resultaten führen und entweder die Schattenseiten des subjektemphatischen Sturm und Drang oder aber die Resignation beleuchten, die exzeptionelle Individuen in sozial überregulierten Umwelten, wie Tasso am Hof, erleiden. So spricht Schmidt: *Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 1, 336–344 in Bezug auf Tasso im Titel seines Buchkapitels von *Wirklichkeitsverlust als Folge genialer Autonomie*.

955 Kittler: *Dichtung als Sozialisierungsspiel*, 53.

sticht ihre geheimgesellschaftliche (Lebens-)Narration und Sozialisierung gegen das Kunstwerk ab, in dem es geschieht. Der Roman bringt nicht nur eine schier grenzenlose Produktivität in seinen Rahmen, sondern konstruiert eine eigene höhere symbolische Kohärenz, die ein ironisches Licht auf die internen Rahmungsversuche, die diversen Enden der *Lehrjahre* (Abschn. 2.3.6) wirft. Dagegen bricht die *Theatralische Sendung* nach dem sechsten Buch ab. Eine Turmgesellschaft findet sich darin nicht. Vielmehr informiert Theaterdirektor Serlo Wilhelm darüber, dass er bei ihm zu arbeiten anfangen könne. Wilhelm hat nun „Zeit und Muße, alles genau zu erwägen“.⁹⁵⁶ Das Romanfragment endet ähnlich wie die *Agathon*-Werkstufen in der Muße. Jedoch werden dort die letzten Stationen (Kerker Tarent, Elysium), anders als bei Goethe, nicht als aufgeschobener Beginn semantisiert.

2.3.1 Die Anfänge der Romane

Ehe ich mich auf das erste Buch konzentriere, zunächst einige Worte zur Entstehungs- und Überlieferungsgeschichte von *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*: Der Text wurde durch Zufall tradiert. Es handelt sich um eine Abschrift, die Barbara Schulthess, „die etwa dreißigjährige Ehefrau eines Kaufmanns“ (803), die Goethe durch Lavatern kennengelernt hatte, mit ihrer Tochter von dem Originalmanuskript gefertigt hatte. Die Zürcher Abschrift wurde 1909 vom Gymnasiallehrer Gustav Billeter entdeckt und erschien 1911 bei Cotta als Band 51 und 52 der Weimarer Sophienausgabe.⁹⁵⁷ Für die Edition seiner Werke, die Goethe zu Lebzeiten skrupulös plante, war der Text nicht vorgesehen. Er stellt einen Entwurf, kein fertiges Projekt dar. Die Arbeiten an der *Theatralischen Sendung* gingen von ersten Aufzeichnungen 1777 bis zur Niederschrift 1783–1785 ruckweise vonstatten. In dieser Zeit spricht Goethe Charlotte von Stein gegenüber vom Meister als seinem „geliebten, dramatischen Ebenbilde“. Und er schreibt später, er habe das Buch wie „im Taumel geschrieben“.⁹⁵⁸ Ob die Identifikation mit Wilhelm für bare Münze genommen werden kann, sei dahingestellt. Sie würde für Goethes Selbstbewusstsein sprechen. „Der Wilhelm der *Theatralischen Sendung*“, schreibt Schings im Kommentarteil der Münchner Ausgabe, „ist eine der willensstärksten und damit präsentesten

956 MA 2.2, 331; die folgenden Seitenangaben im Fließtext stammen aus diesem Band.

957 Vgl. Wilhelm Voßkamp: *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*. In: Bernd Witte u. Peter Schmidt (Hg.): *Goethe-Handbuch*, Bd. 3, 101–113, hier 103.

958 So heißt es in zwei Briefen an Charlotte von Stein vom 24. Juni bzw. 10. August 1782. Vgl. zu den Quellen und zur Kommentierung der Briefe Voßkamp: *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*, 102.

Romanfiguren der deutschen Literatur überhaupt“ (798). Wilhelm sieht sich als Schöpfer des künftigen Nationaltheaters und verfolgt diese Idee mit großer Hartnäckigkeit. Anders als sein Vorgänger im Goethe'schen Romanœuvre, der monologisierende Briefschreiber Werther, durchbricht Wilhelm dessen eher rezeptiven und privaten Umgang mit Kulturtechniken.⁹⁵⁹ Als Dramaturg und Regisseur beginnt er, kollektiv kreativ tätig zu werden. Und er reüssiert aufgrund seiner stupenden Eigenschaften anfangs sowohl im Theater als auch im sozialen Leben.⁹⁶⁰ Wilhelm ist ebenso exzeptionell wie Agathon. Im Gegensatz zu dem von Widerfahrnissen und Verführungen heimgesuchten delphischen Jüngling ist er aber originell und weltverändernd: ein später Repräsentant des Sturm und Drang und seiner Genievorstellung.⁹⁶¹

Mit einer Reihe von Zitaten aus dem ersten Buch lässt sich illustrieren, wie Goethe seinen Protagonisten als idealistischen und willensstarken Akteur präsentiert. Die folgenden Passagen sind nicht in die *Lehrjahre* übernommen worden, wie insgesamt das erste Buch stark überarbeitet wurde. Es wird von Wilhelms Gaben – seiner Sorgfalt, seiner Geduld, Nachgiebigkeit, Überredensgabe, seinem Eifer, seiner Unverdrossenheit, seiner Liebe zur guten Sache, seiner leidlichsten Eigenliebe – gesprochen. Die Anzahl seiner Qualitäten ist erstaunlich:

Auch hatte er [Wilhelms Vater] in verschiedenen Stücken Ursache mit seinem Sohne zufrieden zu sein. Französisch und Italienisch hatte er bald gelernt, im Lateinischen wußte er seinen Casum zu setzen, die Korrespondenz führte er mit vieler Leichtigkeit [...]. Im Englischen gab er sich auch Mühe, und im Laden war er unverbesserlich. Erstlich hatte er nie Langeweile, weil er an ruhigen Stunden

959 „In den beiden Romanen also stellt G.[oethe] zwei neue Typen des kulturellen Lebens am Ende des 18. Jahrhunderts vor: den Leser und den Dramaturgen. Ihr Verhältnis zur Poesie ist für den einen die Identifikation, für den anderen die Interpretation, für jenen der einsame Kunstgenuß, für diesen seine öffentliche Vermittlung. Dementsprechend wenden sie sich unterschiedlichen Stoffen zu: Werther liest Epen, Wilhelm schreibt Dramen. Die ‚Epenstoffe‘ der Bibel, die Wilhelm schon als Kind faszinieren, verwandelt er in Heldenschauspiele, während Werther selbst das so politische Trauerspiel der ‚Emilia Galotti‘ noch als einsame Lektüre mißversteht und eine falsche Rechtfertigung für seinen Selbstmord daraus abliest.“ MA 2.2, 797. „Im Unterschied zu Werther, der seine geliebten Figuren distanzlos nachahmt, hat aber Wilhelm Meister auch diese Figur, eher er sie übernimmt, durch Interpretation von sich abgerückt.“ Ebd.

960 Mit dem Vokabular der von Matías Martínez und Michael Scheffel ergänzten Genette'schen Narratologie: Die Motivierung des Geschehens hängt in der *Theatralischen Sendung* von der Figur ab, wohingegen es in den *Lehrjahren* teils numinosen, teils geheimbündlerischen Mächten überlassen bleibt, die aber symbolisch eingehegt sind, weshalb der Roman als eine ästhetische Modellierung von Kontingenz erscheint; vgl. Martínez u. Scheffel: *Einführung in die Erzähltheorie*, 114–122.

961 Vgl. Abschn. 1.4.3.

gleich sein Buch oder seine Rolle unter dem Ladentisch hervorholte, zweitens weil er durch seine Leutseligkeit und gutes Betragen viele Leute herbeizog, zur rechten Zeit etwas zuzugeben wußte, und über das unendliche Wählen der Frauenzimmer nie verdrießlich ward, ihnen vielmehr mit gutem Rate beistund, und sie ehrlich abzuhalten suchte, wenn sie endlich für aller Wahl auf das Schlechteste zu fallen pflegten (230).

Und in der Folge erklärt der Roman, weshalb Wilhelm für das Geschäft kaum, für das Theater umso empfänglicher ist:

Wilhelms Geist war lang über diese niedre Bedürfnisse [Liebe zu Zahlen, Wert des Geldes] weg [...]. Er hielt es für eine drückende Seelenlast [...]. Manchmal gab's über irgend eine solche Äußerung Streit, zwischen Vater und Sohn, an dessen Ende der Alte meist erzürnt, der Junge bewegt und die Sache dadurch nichts besser ward [...], und Wilhelm[,] der seinen Vater liebte auch nicht gerne angefahren war, sich mehr in sich selbst verschloß. Sein Gefühl, das wärmer und stärker ward, seine Einbildung[,] die sich erhöhte, waren unverrückt gegen das Theater gewendet, und was Wunder? In eine Stadt gesperrt, ins bürgerliche Leben gefangen, im Häuslichen gedrückt, ohne Aussicht auf Natur, ohne Freiheit des Herzens. Wie die gemeinen Tage der Woche hinschlichen[,] mußte es mit unter hingehn, die alberne Langeweile der Sonn-und-Festtage machte ihn nur unruhiger“ (31).

Die Figurencharakterisierung Wilhelms basiert auf Kontrastrelationen. Dem herausragend talentierten Sohn, den „die alberne Langeweile der Sonn-und-Festtage“ beunruhigt, steht sein Vater gegenüber. „Der alte Meister“ (30), „Benedikt Meister Burger und Handelsmann zu M“ (9), verdient kaum Sohnesliebe. Alberne Ablenkungen vom Alltag sind ihm willkommen. Er treibt sich in Wirtshäusern herum, spielt Karten. Und ist das Tarock früh beendet, und damit beginnt die *Theatralische Sendung*, streift er durch die Gegend, da „ihm nicht ganz gelegen [ist], daß er so zeitlich in seine vier Wände zurückkehren sollte, die ihm seine Frau eben nicht zum Paradies machte“ (ebd.). Dem zerstreuten, ziellosen, müßiggängerischen Senior, der seine freie Zeit mit Alkohol und Karten verbringt, steht nicht nur der Wilhelm der *Theatralischen Sendung* entgegen, sondern, wie noch ausführlicher zu zeigen sein wird, auch der Vater der *Lehrjahre*: Auch dieser will zwar „Abends unterhalten sein“.⁹⁶² Er aber hält aus Angst vorm Unnützen Maß im Vergnügen.⁹⁶³ Der Vater-Sohn-Konflikt

962 MA 5, 12.

963 Den Übergang interpretiert Friedrich Kittler als eine Modifikation, die sozialgeschichtlich bedingt sei und von der Erfindung und Etablierung der Kernfamilie abhängen. Erst die ödipale Triade erzeuge in dieser Perspektive die Kindheit als Spielraum und als Sphäre, in der die Libido an bestimmte Objekte dauerhaft gebunden werde; vgl. Kittler: *Dichtung als Sozialisationsspiel*.

der *Lehrjahre* ist demnach anders gelagert als die Generationenproblematik der *Theatralischen Sendung*: Während der Sohn der *Lehrjahre* einen problematischen Verfolg der Freiheit betreibt und der Vater im Vergnügen einen aufgeklärten Nutzen sieht, werden in der *Theatralischen Sendung* Wilhelms Handlungen und Entscheidungen als nützlich und zielführend im Kontrast zur naturalistisch geschilderten Behäbigkeit seines Erzeugers dargestellt. Der Wilhelm der *Theatralischen Sendung* muss nicht sozialisiert werden, er sozialisiert und ist in Personalunion die Maschine aus sozialer und ästhetischer Erziehung, die die *Lehrjahre* sein werden.

Wilhelms umtriebiger Fleiß – der originell, weil nicht geerbt ist – bringt ihn zum Theater. Dort wird er als „glücklichste[r] Werber und Parteimacher“ beschrieben:

[W]o er hin ging[,] folgte seine Theaterwelt ihm nach, wo in Gesellschaft Langeweile war, ersuchte man ihn ein [sic!] Monolog zu deklamieren, er tat's und der Beifall[,] den er erhielt, war mit dem heimlichen Wunsche eines jeden verknüpft[,] es auch so machen zu können.

Wilhelm hat nicht nur keine Langeweile, er vertreibt sie anderen auch –, „weil er gut gebaut und von beweglichen Gliedern war, auch von Natur einen edeln Anstand hatte“. Und wenn er und seine Theatertruppe Szenen studieren, dann wird z. B. in „müßigen Stunden, das Erstechen, Tot-niederfallen und verzweiflungsvolle Hinstürzen eifrigst geübt“ (alle Zitate 32 f.). Dass das Theater als Ort imaginiert wird, an dem der Bürger als Schauspieler und Zuschauer idealerweise seine freie Zeit investiert, erinnert an Lessings und Schillers Idee vom Nationaltheater als moralische Anstalt.⁹⁶⁴ Der eifrige Wilhelm hebt mit Verve zu einer Rede an, die den Gedanken aufgreift und variiert:

Wo ist ein Sicherplatz gegen die Langeweile wie das Schauspielhaus, wo verbindet sich die Gesellschaft angenehmer, wo müssen die Menschen eher gestehen, daß sie Brüder sind, als wenn sie an der Gestalt, an dem Mund eines einzigen hangend alle in Einer Empfindung schwebend emporgetragen werden?
(35)

Zwei Aspekte sind hier festzuhalten: Erstens: Goethe beweist kluge Einsicht, die *Theatralische Sendung* zu überarbeiten. Die positiven Charakterisierungen Wilhelms sind, selbst wenn Wilhelm im Handlungsverlauf seine Hoffnung auf

964 Friedrich Schiller äußert seine diesbezüglichen Ansichten am 26. Juni 1784 vor der kurpfälzischen Deutschen Gesellschaft unter dem Vortragstitel *Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken?*, deren Druckfassung den bekannteren Titel *Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet* trägt. NA 20, 87–100.

das Theater an dessen Wirklichkeit korrigieren muss, enervierend.⁹⁶⁵ Über beinahe 30 Seiten wird uns ein, wenn nicht perfekter, so doch herausragender Charakter in allen Details seiner Besonderheit beschrieben. Zweitens: Im ersten Buch wird von Langeweile und Müßiggang als Gefahren gesprochen, von Zeitläufen, die allein Wilhelms Aktivismus und Fähigkeiten in nützliche Zeiträume – für die Kunden des Ladens, für die Freunde, für Anwesende bei Veranstaltungen – verwandeln. Der Müßiggang ist für das 18. Jahrhundert, wie verschiedentlich gezeigt wurde, tendenziell eine Gefahr, die durch die Regulierung freier Zeiten verringert werden sollte. Darin deckt sich der Roman mit pädagogischen und ökonomischen Diskursen der Aufklärungszeit, mit Erziehungsroman und Robinsonade, mit der *Geschichte des Agathon*, mit Kameralistik und Philanthropismus, wenngleich er die Verantwortung von der Institution aufs Ich verschiebt. Die Notwendigkeit einer Theaterreform in diesem Sinn wird z. B. auch durch das Aufeinandertreffen mit richtigen Schauspielern plausibel, deren Verhalten sowohl vom Wilhelm der *Theatralischen Sendung* als auch vom Wilhelm der *Lehrjahre* kritisiert wird: „Schwerer zu verdauen war die Aufführung der übrigen Schauspieler, die er manchmal bei ihr antraf und durch sie kennen lernte. Geschäftig im Müßiggange machten sie gewöhnlich von den äußersten Kleinigkeiten großes Aufhebens“ (42). Wilhelm fungiert als Gegenmodell. Und wenn „er in glücklichen Augenblicken den werdenden vollkommensten Schauspieler und den Schöpfer eines großen National Theaters [in sich] erblickte, nach dem er so vielfaltig hatte seufzen hören“ (46), dann ist dies gewiss ironisch gemeint, aber nicht ohne ein Körnchen konzeptioneller Wahrheit. Wilhelm ist kein freier Mensch, der über freie Zeit verfügt, sondern er setzt sein Dasein rastlos zur allgemeinen Verbesserung ein, damit andere ihre freie Zeit selbstoptimierend investieren können. Für den Wilhelm der *Theatralischen Sendung* ist temporäre Freiheit gefahrlos, kraft seiner originalen Anlage kann er in ihr nicht fehlen. Anders als die Figuren im *Agathon*-Projekt weiß er von Geburt an, mit Muße umzugehen. Goethes Roman verschiebt so das Exzeptionelle, das durch Stand, Ausbildung, Erfahrung Individuen legitimerweise zufällt, auf das besondere Ich.

965 Voßkamp: *Wilhelm Meisters theatralische Sendung*, 107, der eine „schwärmerische Phantasie“ Wilhelms erkennt, positioniert *Die theatralische Sendung* zwar in der cervantinischen Tradition: „Der Erzähler des Romans läßt seinen Protagonisten – wie Cervantes den Don Quichote – allerdings unbeirrbar gegen die Wirklichkeit der Theaterpraxis ankämpfen, die – wie in einem Brennpunkt – die soziale Wirklichkeit des 18. Jh. unbeschönigt reflektiert.“ Wilhelms Leidenschaft, „notwendige Flucht und beflügelnder Tagtraum“, sei daher auch weniger nostalgische Reminiszenz wie im Falle Don Quixotes oder Eskapismus, sondern vielmehr ein heroischer Versuch der soziokulturellen Veredelung.

Wilhelm wird im Lauf des Romans durch die realen Verhältnisse zwar skeptischer, seine Fähigkeiten müssen sich beweisen. Aber an der groben Ausrichtung ändert sich wenig. Er befriedigt als Individuum ein historisches, kulturelles, nationales Bedürfnis, als wäre es eine Forderung der Natur.⁹⁶⁶ Der Originalität des exceptionellen Einzelnen entspringen Maßnahmen, die freie Zeit der anderen anzuleiten. Man kann sich mithin fragen, ob der so begonnene Text hätte erzählerisch vollendet werden können und ob er nicht um eine Unmöglichkeit herum organisiert ist, die zur Überarbeitung zwingt. Er stellt, wie ein Drama des Sturm und Drang, beinahe fertige Charaktere vor, jedoch ist in seiner narrativen Struktur ein kurzfristiges tragisches Ende nicht angelegt. Die *Theatralische Sendung* erscheint vielmehr als inhaltliches wie formales Scheitern des Sturm und Drang im und als Roman. Diese Vermutung gewinnt an Plausibilität, wenn man nur den Anfang der *Lehrjahre* betrachtet, deren erster Satz ein Beginn *medias in res* ist: „Das Schauspiel dauerte sehr lange.“⁹⁶⁷ Hier wird nicht langschweifend erklärt, dass die liederliche Meister-Mutter sich einen Liebhaber hält und der Vater Spieler und Trinker ist. Mariane, die Schauspielerin, kommt als Offizier verkleidet vom Schauspiel zu ihrer Wohnung zurück – das Motiv sexueller Indifferenz ist gesetzt. Sie freut sich, ihren Liebhaber Wilhelm, der als „unbefiederte[r] Kaufmannssohn“ (10) beschrieben wird, in die Arme zu schließen. Der Roman entwaffnet Wilhelms Enthusiasmus, macht den Leser skeptisch und führt den Protagonisten in die Maschinerie hinein, die flott ihre Leitmotive präsentiert. Die Kenntnis der Maschinerie entzieht sich Wilhelm, aber auch dem Leser. Erst am Ende wird sie sukzessive offenbart. Wilhelms Handlungen – in dieser Liebesnacht wird Felix gezeugt – erscheinen ohne Konsequenzen, teils unmotiviert, werden nicht erklärt, wie es in der *Geschichte des Agathon* der Fall ist, legen aber sein Schicksal fest, indem sie die Vorgeschichte des Späteren produzieren und einen stufenlosen Übergang von der Primär- zur Sekundärsozialisation erlauben. Wie die nacherzählte Kindheitserinnerung im langatmigen Bericht Wilhelms den Zweck hat, die Neigung zu Mariane zu erklären, erlangen die ersten Bücher des Romans erst in ihrer subjekthermeneutischen Erläuterung durch die Turmgesellschaft eine Bedeutung. Wilhelms freie Wahlen strukturieren (seine) Zukunft. Und der symbolische Wert bestimmter Objekte und Motive, wie die Geschichte vom verlorenen Königssohn, erschließen sich auch für den Leser erst retrograd.

966 Wie gesehen, ein Definiens von Genialität ‚um 1800‘; vgl. Schmidt: *Geschichte des Genie-Gedankens*.

967 MA 5, 9; die Seitenangaben im Text stammen von nun aus diesem Band der Münchner Ausgabe.

Die durchaus kreativen, wenn auch nicht genialen Handlungen Wilhelms bekommen vom Ende der *Lehrjahre* eine Bedeutung. Sie hat mit einem zu gründenden Nationaltheater zwar nichts zu schaffen, besitzt aber eine anthropologische, sozialtheoretische und ästhetische Dimension, denn seine Handlungen führen nicht allein zu einem Glück, das er verspätet erfasst. Vielmehr erlaubt es die rückwirkende Sinnzuweisung, einen Abschluss zu setzen und Veränderungen zu planen. Wilhelm entwickelt sich vom Junggesellen zum Familienvater und beschließt, sich in der Wundheilung umzusehen. Die Turmgesellschaft beginnt ihre Diaspora. Wilhelm ist Dilettant gewesen, aber seine Aktivitäten haben ihn zu einem vollständigeren Menschen gemacht. Die *Lehrjahre* thematisieren derart die Gefahren der Freiheit und deren Potenziale. Sie stellen Wilhelm als gefährdete Person dar – und lassen ihn Form gewinnen und gewinnen selbst ihre Form dadurch, diese freien Zeiten zuzulassen. Mit der Wandlung vom exceptionellen oder exzellierenden Einzelnen, wie man ihn in der *Geschichte des Agathon* oder in der *Theatralischen Sendung* findet, zum mediokren Kreativen veranschaulicht der Text die Idee einer allgemeinen individuellen Bildung und modelliert sich als Roman, als eigengesetzliches Kunstwerk, das mit dem dargestellten Dilettantismus Wilhelms und den nicht weniger fragwürdigen Bestrebungen des Turms kontrastiert. Die eigene symbolische Form – über Leitmotive an Kohärenz zu gewinnen – veranschaulicht die Möglichkeiten der Kunst, das lebensweltliche Glück(en) z. B. am Beispiel des Oheims zu materialisieren und sich in Differenz dazu, insbesondere in der Distanz zum Protagonisten, zu instituieren. Hierfür verändert sich die Zuordnung der freien Zeiten fundamental. Mit der Erkenntnis von der unumgänglichen (temporären) Freiheit der Individuen entsteht das Wissen um eine ideale Freiheit, die (noch) nur im Bereich auratischer Kunst und Kennerschaft einlösbar ist.

2.3.2 Psychologischer Roman und Erfahrungsseelenkunde

Für eine Überarbeitung der *Theatralischen Sendung* im soeben skizzierten Sinn sprechen auch biographische Aspekte. Auf seiner Italienreise schließt Goethe Bekanntschaft mit Karl Philipp Moritz.⁹⁶⁸ Moritz, in vielem das Gegen-

⁹⁶⁸ „Für die weitere Beschäftigung und die konzeptionelle Umarbeitung des Romans“ messen Wilhelm Voßkamp und Herbert Jaumann, die Herausgeber des Bandes in der Ausgabe des Klassiker Verlags, der „Begegnung mit Karl Philipp Moritz im Herbst 1786 in Rom eine entscheidende Rolle“ zu. „Dessen Theaterroman *Anton Reiser* mag mit zu einer skeptischeren Beurteilung der Theaterleidenschaft Wilhelm Meisters beigetragen haben.“ Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters theatralische Sendung – Wilhelm Meisters Lehrjahre – Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten*. Hg. von Herbert Jaumann u.

bild der Sturm-und-Drang-Figuren und -Schriftsteller, beginnt 1785 (d. h. nach der Niederschrift der *Theatralischen Sendung*), seinen stark autobiographisch gefärbten Roman *Anton Reiser* zu publizieren, in dem die ‚Prosa der Verhältnisse‘ die proportionierlichste Bildung des Protagonisten allerorten hemmt. Die ersten Teile des Romans kennt Goethe bereits, seinen Autor lernt er während der *Italienischen Reise* bald besser kennen und schätzen. Er pflegt den Jüngeren nach einem Reitunfall und vertraut sich Charlotte von Stein in einem Brief an:

Moritz[,] der an seinem Armbruch noch im Bette liegt, erzählte mir wenn ich bey ihm war Stücke aus Seinem Leben und ich erstaunte über die Ähnlichkeit mit dem Meinigen. Er ist wie ein jüngerer Bruder von mir, von derselben Art, nur da vom Schicksal verwahrlost und beschädigt, wo ich begünstigt und vorgezogen bin.⁹⁶⁹

Auch im Leben von Moritz' Hauptfigur (dem Alter Ego seines Autors) machen sich die fehlende Begünstigung und zudem subjektive Faktoren bemerkbar, denn eine lieblose Familie und ein hartes Milieu belasten Antons Leben ebenso wie sein Müßiggang, seine Fehlentscheidungen und sein Dilettantismus.⁹⁷⁰ *Anton Reiser* steht in der negativen Entwicklungslinie der besprochenen Schwärmerkuren. Während die fehlgeleitete Imagination in den Wieland-Texten entweder wie beim *Don Sylvio* in eine spielerische Dopplung von Intra- und Extradiegeese geleitet wird, in der Wirklichkeit und Phantasie oszillieren und sich eine virtuos-unterhaltsame Balance einstellt, oder aber wie in der *Geschichte des Agathon* in einen geselligen Austausch von Selbsterzählungen übergeht, der nachgerade therapeutische Optionen öffnet, hat man es bei *Anton Reiser* mit einer *Pathogenese*,⁹⁷¹ einer Krankengeschichte zu tun. Der Moritz'sche Erzähler berichtet den Fall eines melancholischen Hypochonders, der an schlechter Ernährung und zerlumpter Kleidung, an Krankheiten, Unfällen, Beschämungen und Hänseleien leidet, mit einer konkreten Absicht, denn die Analyse dieser Aspekte und ihres Zusammenspiels soll Einsichten in allgemeine seelische Mechanismen erleichtern.

Wilhelm Voßkamp, unter Mitwirkung von Almuth Voßkamp (= Johann Wolfgang Goethe: *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 9). Frankfurt/M.: DKV 1992, 1139.

969 Johann Wolfgang Goethe: *Goethes Werke*. Hg. im Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen. 4. Abteilung: *Goethes Briefe*. 8. Bd.: *Italiänische Reise*. Weimar: Hermann Böhlau 1890, 94.

970 Zu den Kontingenzerfahrungen vgl. insb. Frick: *Providenz und Kontingenz*, 365–382.

971 Vgl. hierzu Schings: *Agathon – Anton Reiser – Wilhelm Meister*, 58–60 sowie Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 145–155 u. Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 137–152.

Moritz' Text weist mit dieser Anlage zum einen Parallelen zum aufklärerischen Roman Wielands auf, der Kenntnisse über die menschliche Entwicklung in Aussicht stellt. Zum anderen erlangt der *Anton Reiser* im Kontext der erfahrungsseelenkundlichen Bemühungen Moritz' eine spezifische Bedeutung. Im ersten Band des *Deutschen Museums* hatte Moritz 1782 im *Vorschlag zu einem Magazin der Erfahrungs-Seelenkunde* zur Einsendung von beobachteten und selbstbeobachteten Lebensläufen aufgerufen. Er verfolgte mit der Sammlung von Lebensgeschichten das Ziel, Kenntnis über tatsächliche Seelenvorgänge zu erlangen, und legte es dem angehenden Seelenkundler nah, „sich selber zum Gegenstand seiner anhaltenden Beobachtungen zu machen“. Der Selbstbeobachter solle „eine zeitlang den kalten Beobachter [...] spielen, ohne sich im mindesten für sich selbst zu interessieren“.⁹⁷² Der Moritz'sche Roman beherzigt die Hinweise bei der Beobachtung Antons und unterscheidet sich derart von der *Geschichte des Agathon* in dreifacher Hinsicht.⁹⁷³ Zunächst steht „[d]em in sein Erleben verstrickten Helden [...] eine Erzählerfigur gegenüber, die alle psychischen Mechanismen souverän durchschaut“.⁹⁷⁴ Wie gesehen, fehlt der digressiven und unzuverlässigen Erzählinstanz des *Agathon* diese Souveränität. Sodann divergiert der Roman vom „Gros der Fallberichte in der Zeitschrift“, da

die Seelenkrankheit des Romanhelden nicht als monströse Abweichungen mit spektakulären Auswüchsen dargestellt, sondern in Form einer mehr oder weniger vollständigen individuellen Biographie eines Melancholikers gleichermaßen die Alltäglichkeit und Heilbarkeit seiner Krankheit präsentiert wird.⁹⁷⁵

Moritz repräsentiert einen durchschnittlichen, Wieland einen außerordentlichen Charakter. Schließlich befreit das psychologische Interesse den psychologischen Roman von einem Finalitätsversprechen, wie es der *Vorbericht* des *Agathon* artikuliert: Der Moritz'sche Erzähler ist lizenziert, dem Drang nach quasi naturalistischer Schilderung von Pein und Scham minuziös nachzugehen, und kann derart Antons Laufbahn ‚zerstücken‘.⁹⁷⁶

972 Karl Philipp Moritz: *Vorschlag zu einem Magazin einer Erfahrungs-Seelenkunde*. In: *Deutsches Museum* 1 (1782), 485–503; zitiert wird nach dem Neuabdruck (AR 793–809, beide Zitate 799).

973 „Bevor Moritz den Anton Reiser als Roman niederschreibt, veröffentlicht er im *Magazin* autobiographische Erinnerungen und Skizzen aus Antons Kindheit, die er später direkt in die Romanfassung übernimmt.“ Pethes: *Zöglinge der Natur*, 247.

974 Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 152.

975 Pethes: *Zöglinge der Natur*, 247.

976 Vgl. hierzu grundlegend Eva Blome: *Zerstückte Laufbahn*. Karl Philipp Moritz ‚Anton Reiser‘. In: *IASL* 41.2 (2016), 271–289.

Die psychologische Ausrichtung gibt dem Text einen strengen Rahmen vor. Allerdings ergänzt der Roman das wissenschaftlich Beobachtete bisweilen um ‚romanhafte‘ Aspekte, die helfen sollen, „eine lückenlose Kausalität“⁹⁷⁷ des Falls zu simulieren. Zudem bestehen Unterschiede zwischen den ersten drei Teilen des Romans und dem vierten Teil, in dem die ästhetisch-kompositorische Dimension Überhänge erhält.⁹⁷⁸ Die Differenzen lassen sich auf die Entstehungsbedingungen zurückführen. Moritz nutzt in dem ab 1782 für zehn Jahre erscheinenden *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* den psychologischen Roman als Demonstrationsobjekt.⁹⁷⁹ Der Roman, dessen erste drei Teile 1785 und 1785 publiziert werden, bleibt zunächst an die Etablierung der Wissenschaft gebunden und „dokumentiert auf diese Weise anschaulich, daß die Trennung von wissenschaftlicher Untersuchung und literarischer Schreibweise in zwei verschiedene ‚Kulturen‘ im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts noch nicht vollzogen werden kann“.⁹⁸⁰ So druckt Moritz etwa im zweiten Band des *Magazins* ein längeres Fragment des Romans ab.⁹⁸¹ Dagegen rückt im vierten Teil des *Anton Reiser*, der erst 1790 veröffentlicht wird, ein anderes Interesse in den Mittelpunkt. Das Vorwort weist darauf hin, dass der abschließende Teil Winke enthalte „für Lehrer und Erzieher sowohl, als für junge Leute, die ernsthaft genug sind, um sich selbst zu prüfen, *durch welche Merkzeichen vorzüglich der falsche Kunsttrieb von dem wahren sich unterscheidet*“.⁹⁸² Dementsprechend werden an Reiser Differenzen zwischen dem wahren Künstler und dem Dilettanten vorgeführt: „Kurz, wer nicht während der Empfindung zugleich einen Blick in das ganze Detail der Scene werfen kann, der hat nur Empfindung, aber kein Dichtungsvermögen“ (H. i. O.; 497). Allgemeine Regeln werden aufgestellt – man solle keinen exotischen Stoff nehmen, der selbst schon poetisch sei –, die die Romanfigur Anton Reiser nicht berücksichtigt. Der Formulierung der ästhetischen Hinweise folgt deren negative Veranschaulichung auf Handlungsebene, wohingegen in den erfahrungspsychologischen Passagen Gesetzmäßigkeiten aus Beobachtungen extrahiert werden. Der an Kausalität interessierten Psychologie der ersten drei Bücher steht im vierten Buch ein

977 So schon Klaus-Detlef Müller: *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit*. Tübingen: Max Niemeyer 1976 (= Studien zur deutschen Literatur, Bd. 46), 150, wo auch der Bezug zur Blanckenburgs Romantheorie differenziert dargelegt wird.

978 Vgl. hierzu Frick: *Providenz und Kontingenz*, 365–382.

979 Vgl. Heide Holmer u. Albert Meier: *Informationen zur Entstehung des ‚Anton Reiser‘* (AR 956–960).

980 Pethes: *Zöglinge der Natur*, 247 f.

981 Vgl. die Angaben zur Textüberlieferung (AR 940–942).

982 H. i. O.; AR 414; die Seitengaben im Fließtext stammen von nun an aus dieser Ausgabe.

deduktives ästhetisches Programm scheinbar unvermittelt gegenüber – scheinbar, denn der Erzähler mag sich tendenziell zum Kunstrichter aufschwingen; auch der vierte Teil kreist um das Problem, dass Menschen die Balance zwischen Imagination und Wirklichkeit verlieren können. Auf der Wanderschaft nach Weimar „welches das Ziel seiner Wünsche war“, wurde „seine [Antons] Einbildungskraft immer erhitzter“, bis er, „wo er sich ganz allein glaubte, mit Beaumarchais laut zu toben, mit Guelfo zu rasen anfang“ (alle Zitate 422). Anton Reiser stellt sich auf dieser Wanderung zunächst Klingers Dramenfiguren als reale Entitäten vor: Es kommen sodann Shakespeare'sche Figuren hinzu: „Hamlet, Lear, Othello [...], die damals noch auf keiner deutschen Bühne vorgestellt wurden, und die er seinem Philipp Reiser ganz allein in schauervollen Nächten vorgelesen, und alle diese Rollen selbst durchgespielt, selbst durchempfunden hatte“ (423). Antons einsamer Zeitvertreib beim Wandern ähnelt den Fechtübungen von Wilhelm und Laertes in *Wilhelm Meisters Lehrjahre*.⁹⁸³ Allerdings wird dort ein nachgestellter Kampf von zwei Akteuren ausgeführt und als reale Kampfbereitschaft von Dritten missverstanden: Aus den willkürlich gewählten Aktivitäten der Schauspieler resultieren in Goethes Roman Reaktionen der Umgebung, die auf Fehldeutungen beruhen und die Handlung entscheidend voranbringen.⁹⁸⁴ Wilhelm bedrängt und rettet der Zufall. Anton ist dagegen allein mit seiner Einbildungskraft: „Stets auf sich zurückgeworfen, verliert der melancholische Metaphysiker [Anton Reiser] gar das Bewußtsein eines substantiellen Selbst.“⁹⁸⁵ Und wenn Anton auf Menschen trifft, nimmt er das Zusammentreffen, durch rezente Leseindrücke beeinflusst, als Episode einer epischen Erzählung wahr. Noch im antizipierten Scheitern seines Theatertraums imaginiert er sich als Bauer, der die anderen Bauern „um ihn her“ (426) bildet, oder als Soldaten, der „durch reizende Erzählungen“ rohere Kameraden zur „höhern Menschheit entwickel[t]“ (beide Zitate 427).

Wie Thomas Wegmann darlegt, vertauscht Reiser nicht Wirklichkeit und Phantasiewelt: „Vielmehr geht es hier um ein Vertauschen im Sinne von Verwechseln, was Reiser mit sich selbst betreibt, ohne sich selbst dessen bewußt zu sein.“⁹⁸⁶ Die Verwechslung des Realen und des Imaginären ist wohl das zentrale Symptom von Reisers Pathogenese, zu dem der intern fokalisierende Erzähler zahlreiche Beispiele beisteuert und es anamnetisch anreichert und auffaltet. Findet sich bei Wieland der Roman mithin als Form differenziert,

983 MA 5, 221.

984 Schings: *Agathon – Anton Reiser – Wilhelm Meister*, 62 spricht diesbezüglich zutreffend von der „Schlüsselszene des Goethe'schen Bildungsromans“.

985 Ebd. 49.

986 Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 138.

die sich virtuos auf diverse anthropologische und philosophische Ansätze einlassen kann und dank dieser spielerischen Geschmeidigkeit ihre genuine ästhetische Gestalt und Funktion gewinnt, orientiert sich Moritz mit dem psychologischen Roman vorderhand an der Erfahrungsseelenkunde und damit an einem gesellschaftlichen Teilsystem, dessen Leitunterscheidung wahr–falsch ist.⁹⁸⁷ Gegen diese Zuordnung spricht weder das narrative Potenzial der erfahrungsseelenkundlichen Fallgeschichten noch deren ästhetische Inhalte wie „Schwärmerei, Lesesucht, Theatromanie“.⁹⁸⁸ Man kann Krankengeschichten so lesen, als wären sie Novellen, sowie auch vice versa, aber nicht jeder Psychologe will die Krankengeschichten als Novellen gelesen wissen.⁹⁸⁹ Moritz will in der Erfahrungsseelenkunde ausdrücklich „Fakta, und kein moralisches Geschwätz, keinen Roman“ (811) aufgeschrieben wissen. Und der psychologische Roman verfährt ähnlich und distanziert sich bereits im Vorwort von allzu hohen ästhetischen Erwartungen, denn „dieser psychologische Roman könnte auch allenfalls eine Biographie genannt werden“. Es gehe darin um eine Schilderung der „innere[n] Geschichte des Menschen“ (H. i. O.), bei der jede „anscheinende Geringfügigkeit“ berichtet und der „Blick der Seele in sich selber“ geschärft werde: „Freilich ist dies nun keine so leichte Sache, daß gerade jeder Versuch darin glücken muß“ (alle Zitate 86).

Allerdings liegt den im Roman getrennten Anliegen von Ästhetik und psychologischer Wissenschaft eine gemeinsame epistemische Ausrichtung zugrunde. Sie schlägt sich u. a. in einem autoregulativen Modell seelischer Dynamiken nieder, das Resultat der schriftlichen Archivierung des Selbst in Psychologie wie Roman ist.⁹⁹⁰ Dieses Seelenmodell weist überdies Parallelen zu den Praktiken der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in der Erfahrungsseelenkunde, also zur Methodik moderner Erfahrungswissenschaft, sowie zu Konzepten der Autonomieästhetik und der Nationalökonomie auf. Wie Wegmann an Moritz' *Grundlinien zu einem ohngefahren Entwurf in Rücksicht auf die Seelenkrankheitskunde* zeigt, erscheint die dort konstruierte Seele als

ein arbeitsteiliges System, in dem verschiedene Kräfte und Fähigkeiten in einer flachen Hierarchie zusammenwirken. Nicht die Stärke oder Schwäche eines einzelnen Elements entscheidet über Gesundheit und Krankheit, sondern allein dessen Funktion und Wirkung innerhalb des Ganzen.

987 Niklas Luhmann: *Die Wissenschaft der Gesellschaft* [1992]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.

988 Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 142.

989 Josef Breuer u. Sigmund Freud: *Studien über Hysterie*. Leipzig u. Wien: Deuticke 1895, 140.

990 Vgl. hierzu Foucault: *Ordnung der Dinge*.

Immer wieder geht es um das Ausbalancieren von Überfluß und Knappheit, etwa im Verhältnis von tätigen und vorstellenden Kräften, welches allein eine ausgeglichene Bilanz garantiert.⁹⁹¹

Die derart etablierte Idee einer ‚dynamisch stabilisierten seelischen Gesundheit‘ bezieht Wegmann auf Adam Smith’ Metapher der ‚invisible hand‘. Weil alle ökonomischen Akteure ihr eigenes Glück verfolgten, so das Narrativ von *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776), reguliere sich der Markt durch deren Tauschhandlungen von allein und erhöhe, wie von Zauberhand geleitet, das Glück aller. In *Über die bildende Nachahmung des Schönen* (1788), dem zentralen ästhetischen Aufsatz Moritz’, findet sich ein ähnlicher Gedanke: Die einzelnen Elemente eines Phänomens – das können Details eines Kunstwerks oder „Bürger eines Staats“⁹⁹² sein – haben einen Zweck für das Ganze, das selbst aber seinen eigenen, übergeordneten Zweck besitzt. Im Projekt Erfahrungsseelenkunde nun arbeiten mehrere Beiträger zusammen, die erst Fallgeschichten sammeln und dann in den gegenseitigen Lektüren der Materialien sukzessive Kenntnisse gewinnen und damit einem höheren Ganzen reflexiv zuarbeiten.⁹⁹³ Moritz streitet in diesem Sinn auch vehement ab, dass das Publikum im Stande sei,

die Tiefen einer Wissenschaft zu ergründen, welche bisher noch von den hellsten Köpfen nicht ergründet sind: sondern ich wünschte bloß, daß mein Eifer und guter Wille bei demselben meine Vorredner sein möchten, wenn ich es wage, einige Materialien zu einem Gebäude zusammen zu tragen, das seinen Baumeister noch sucht, und ihn wahrscheinlich einmal finden wird (810 f.).

Der fehlende „Baumeister“, der sich „wahrscheinlich einmal finden wird“, und die ‚unsichtbare Hand‘ fungieren als Leitmetaphern, die scheinbar eine Garantie für die rekursive Verbindung dynamischer und kontingenter Teilprozesse abgeben können. Bei Moritz erkennen wir jene Fortschrittsgewissheit wieder, die am Beispiel von Bacons Forschungsprogramm bereits diskutiert worden ist und auf der Kooperation mehrerer Forschsubjekte basiert. Offen bleibt in der Erfahrungsseelenkunde zwar die künftige Gestalt der Wissenschaft. Sie

991 Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 140.

992 Moritz: *Über die bildende Nachahmung des Schönen*, 967.

993 „In einem Magazine der Erfahrungsseelenkunde müssen, insbesondre anfänglich, der eingestreuten Reflexionen so wenige als möglich sein. In der Folge kann es immer mehr durch wichtige Reflexionen und wichtige Fakta wachsen, die sich wechselseitig zu Hülfe kommen“ (AR 812). Der Ausgangspunkt sei kein „festes System“, sondern ein „ohngefährer Entwurf [...]“, worin immer noch manche Linie wieder verwischt werden kann, wenn auch sogar das Ganze darüber eine völlig andre Gestalt gewinnen sollte“; ebd. 812.

soll sich aber autoregulativ ebenso zu einem Ganzen fügen wie der Markt, das Kunstwerk und die Seele.⁹⁹⁴

Was sowohl in der Erfahrungsseelenkunde als auch im psychologischen Roman als Gegenstand und Problem definiert und durch professionelle, methodisch reflektierte Datenverarbeitung intersubjektiv fortschrittsfähig gemacht wird, sind die authentischen zufälligen Informationen, die zur Erklärung der Originalität der Personen (bzw. Figuren) beitragen, über die berichtet wird oder die über sich berichten.

Wer sich zum eigentlichen Beobachter des Menschen bilden wollte, der müßte von sich selber ausgehen: erstlich die Geschichte seines eignen Herzens von seiner frühesten Kindheit an sich so getreu wie möglich entwerfen; auf die Erinnerungen aus den frühesten Jahren der Kindheit aufmerksam sein, und nichts für unwichtig halten, was jemals einen vorzüglich starken Eindruck auf ihn gemacht hat, so daß die Erinnerung daran sich noch immer zwischen seine übrigen Gedanken drängt. Dabei müßte er aber ja nicht etwa die Spuren seines Genies, oder dasjenige, was schon in ihm steckte, in den frühesten Begebenheiten seines Lebens oder in seinen kindischen Handlungen suchen wollen (AR 799).

Im Gegensatz zum Sturm und Drang und seinem Interesse an besonderen Einzelnen werden hier schlechterdings alle interessant – nicht nur Kranke und Delinquente, die das Außergewöhnliche auf eine von der Norm abweichende, sie aber nicht modifizierende Weise vollbringen, sondern auch diejenigen, die nur Gewöhnliches vollbringen. Die Tendenz, die Muße in einen allgemeinen Zeitraum für die Ausübung von Kulturtechniken umzuwandeln, nimmt demnach in Moritz' Roman und Psychologie die Form einer *Hermeneutik des Selbst* und der Anderen an.⁹⁹⁵ Die erfahrungsseelenkundliche Selbstsorge säkularisiert einerseits Konfessionspraktiken und besitzt eine ethische

994 Vgl. Abschn. 1.2.2. Und diese Ergebnisoffenheit in der Wissensakkumulation, die in Anton Reiser von Seiten der Erfahrungsseelenkunde einfließt, widerspricht meines Erachtens auch der von Frick: *Providenz und Kontingenz*, 381 geäußerten Vermutung, in Moritz' Roman sei die Finalität das Entscheidende und Moritz bediene sich „eines aufklärerisch-ideologiekritischen Erzählverfahrens“.

995 Diese Arbeit am Selbst bringt Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 150 mit dem „Machttypus im Foucaultschen Sinne“ in Zusammenhang. Vgl. hierzu grundlegend Foucault: *Überwachen und Strafen*, 42, der den Übergang von einer demonstrativ Gewalt ausübenden Macht zu einer Form der internalisierten Kontrolle beschreibt, in der die „Seele [...] [zum] Gefängnis des Körpers“ werde. Zugleich wären die Moritz'schen Selbstbefragungsstrategien im Kontext von Foucaults späten Vorlesungen am Collège de France zu analysieren; vgl. Foucault: *Die Geburt der Biopolitik*; ders.: *Hermeneutik des Selbst (Vorlesungen am Collège de France 1981–1982)* [2001]. Übers. von Ulrike Bokelman. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2009; ders.: *Die Regierung des Selbst*.

Bedeutung.⁹⁹⁶ Andererseits haben ihre Beobachtungen einen Nutzen als Vergleichswert im Kontext einer Normalisierung der Subjekte.⁹⁹⁷ Mögliche Erklärungen über die pathologischen Abweichungen interessieren dabei ebenso, wie Beobachtungen der gesunden Psyche helfen, die Momente des Abweichens zu präzisieren. Moritz gibt in den *Grundlinien* diesbezüglich „Winke“: Es kann sich bei der Seelenkrankheit um einen „Mangel der *verhältnismäßigen Übereinstimmung* aller Seelenfähigkeiten“ (H. i. O.) handeln: Einbildungskraft, Gedächtnis oder Beurteilungskraft müssten sich idealiter die Waage halten, wenngleich es in einzelnen Lebensabschnitten dominante Fähigkeiten gebe. Derlei „Zerstörungen des nötigen Verhältnisses zwischen den Seelenfähigkeiten heben sich oft von selber wieder auf“. Moritz deutet auch an, dass manche Symptome „plötzlich unterdrückt, oft nur eingeschränkt, und manchmal wohl gar befördert werden“ (alle Zitate 813) müssten.

Anders als in den vermögenspsychologischen Gleichgewichtstheorien Wolff'scher und Kant'scher Prägung, in denen sich Subjekte durch die Aufklärung niederer, sinnlicher Vermögen zugunsten der höheren, rationalen Vermögen stabilisieren,⁹⁹⁸ setzt Moritz auf individuelle psychische Verlaufsformen, die im diffizilen Zusammenspiel der Kräfte und der individuellen Psyche mit der Umwelt etliche Einflusskanäle aufweisen und so zahlreiche Modifikationsmöglichkeiten besitzen. Mit der Vorstellung eines sich autonom bildenden, dabei stets gefährdeten, aber auch stets beeinflussbaren Individuums korrelieren demnach bei Moritz sowohl die methodisch-reflexive Registrierung der jeweiligen individuellen Daten (Einflüsse, Reize, Handlungen, Gedanken, Vorstellungen) als auch deren intersubjektive Verarbeitung zum Zweck der Erkenntniszunahme und künftigen Formulierung von Prinzipien. Es handelt sich stets um autoregulative Prozesse.

Und darin liegt eine Verbindung zum Roman. Wenn der Autor im Vorwort des vierten Romans schreibt: „Widerspruch von außen und von innen war bis dahin sein [Antons] ganzes Leben. – Es kommt darauf an, wie diese Widersprüche sich lösen werden!“ (415), dann kann man darin, wie Frick, ein „Harmoniepostulat[]“⁹⁹⁹ erkennen, das dem Roman als Finalitätsversprechen

996 Diese Bedeutung der Autobiographie hat ihren modernen Vorläufer in Rousseaus *Confessions* (JJR 1).

997 Vgl. hierzu grundlegend Link: *Versuch über den Normalismus*.

998 Vgl. hierzu Ernst Stöckmann: *Anthropologische Ästhetik. Philosophie, Psychologie und ästhetische Theorie der Emotionen im Diskurs der Aufklärung*. Tübingen: Max Niemeyer 2009 (= Hallische Beiträge zur Europäischen Aufklärung, Bd. 39).

999 Jedoch „bleiben die Harmoniepostulate der Erzählerreflexion uneingelöst, folgenlose Reminiszenzen eines theologisch-finalistischen Welt- und Menschenbildes in auffälliger Isolation von der konkret-phänomenalen Verlaufsrythmik des erzählten Lebens, dem ziellos-monotonen Wechsel seiner [Antons] Hoffnungen und Enttäuschungen,

eingeschrieben (und nicht eingehalten) wird, oder aber den Satz wörtlich nehmen. Harmonie postuliert er ja nicht, sondern projiziert mit dem transitiven Verb im Futur eine ausstehende Selbstregulation – „wie diese Widersprüche *sich* lösen werden“ – ohne deren Vollendung zu behaupten.¹⁰⁰⁰ Auch der vierte und eher autonomieästhetische Teil des *Anton Reiser* stellt die psychologische Fähigkeit des Erzählers unter Beweis, die verschiedenen Anton beeinflussenden Faktoren überhaupt erst zu bemerken. Seine Achtsamkeit für Einflüsse paart sich mit einer erstaunlichen Gabe, die Aspekte zu kombinieren. Er berichtet u. a., wie Ernährung, Schlaf, Gespräche ebenso wie Worte, Erinnerungen, Hoffnungen auf die seelischen Vermögen einwirken, Anton rasch aufrichten oder jäh völlig niederschlagen können. Hier folgen nun beliebig erweiterbare Beispiele dafür, wie die Erzählinstanz diverse Reiztypen registriert und nutzt, um Antons Zustände, Veränderungen und Handlungen zu erörtern:

So dauerte es nun den ganzen Tag über, welcher für Reisern, der nicht fort konnte, einer der traurigsten war, bis es gegen Abend sich aufklärte, und auf einmal sein Mut wieder erwachte (431).

Dies versetzte ihn, indem er auf dem Wege nach Langensalza begriffen war, in traurige und schwermütige Gedanken, bis ein Bauer und ein Handwerksbursch, die eben desselben Weges gingen, sich zu ihm gesellten, und ihn mit Gesprächen unterhielten (436).

Weil er die Nacht wenig geschlafen hatte, waren seine Gedanken auf dem Wege nach Gotha eben nicht sehr heiter, wozu noch kam, daß mit jedem Schritte seine Aussicht nun enger wurde, und seine Phantasie weniger Spielraum hatte (439).

Da das Gebäude seiner Phantasie gescheitert war, und er die geräuschvollen Weltscenen weder im wirklichen Leben, noch auf dem Theater durchspielen hatte können, so fiel er nun, wie es gemeiniglich zu geschehen pflegt, mit seiner ganzen Empfindung auf das andere Extrem (475).

Das Interesse konzentriert sich in der Beschreibung Antons zunächst auf diese Faktoren und ihr Zusammenwirken. Die Biographie generiert dann durch

Aufschwünge und Depressionen“. Frick: *Providenz und Kontingenz*, 371. Obgleich zuzustimmen ist, dass die Harmoniepostulate uneingelöst bleiben, kann doch in der Behauptung ästhetischen Gelingens im vierten Teil eine Alternative gesehen werden, die mit den autonomieästhetischen Überlegungen Moritz' zusammenhängt. Die Idee der Harmonie durchläuft eine Veränderung, da Moritz' Roman sich von der Psychologie ab- und dem Theater zuwendet: Die fehlende Integrität der psychischen Entwicklung, das Leben, erhält in der Vorstellung vom autonomen Kunstwerk, in der Form, ein Supplement.

1000 Diverse Forscher (Preisendörfer, Saine, Schrimpf) vertreten die Position, dass Moritz im *Anton Reiser* eine ‚moderne‘ Vielschichtigkeit und Vielstimmigkeit unfreiwillig erreiche, weil er diverse Romane schreiben wolle, aber keinen vollends umsetze. Vgl. AR 988.

Rückbezüge auf vorherige Zustände eine lückenlose Erschließung des Falls, der in der Abstraktion vom Detail – im „Dreischritt vom einzelnen Erinnerungsbild über die allgemeine Charakterstudie hin zum generellen Typ“¹⁰⁰¹ – auf allgemeine Erkenntnis hinausläuft. Dass Anton beständig seine Vorstellung mit der Welt vertauscht, leitet Moritz aus den Kindheitserfahrungen des Protagonisten ab. Ihm machten die idyllischen zwei Jahre allein mit der Mutter und die ersten Erfahrungen in der Natur „die Grundlage aller der täuschenden Bilder aus, die oft seine Phantasie sich vormalt“ (92). Sämtliche freie Zeiten, die Anton dann hat, investiert er zwar falsch, aber im Sinn dieser Erfahrung stringent. Sobald die Wirklichkeit für Anton unerträglich wird, zieht er sich in die Einsamkeit und zur Lektüre zurück. Seine Wirklichkeitsflucht hat auch ökonomische Gründe, sie setzt z. B. ein, weil er es wegen seiner schäbigen Kleidung „nicht wagte, einen glücklicheren Knaben anzureden“ (93). Er liest daher „extensiv und eskapistisch“¹⁰⁰² und verdankt „einige der süßesten Stunden in seinem Leben“ dem Lesen von Romanen, „die schöne Banise, die Tausend und eine Nacht, und die Insel Felsenburg“ (beide Zitate 109). Diese Texte beeinflussen „seine kindischen Spiele“ (104): Anton vereinigt „die Bibel mit dem Telemach, das Leben der Altväter mit der Acerra philologica, und die heidnische Welt mit der christlichen“ (103) und spielt das eklektische Gemisch nach. Später geht er „zu einem Antiquarius und holte sich einen Roman, eine Komödie nach der andern, und fing nun mit einer Art von Wut an, zu lesen“ (254). Das Lesen wird ihm ein Bedürfnis, „wie es den Morgenländern das Opium sein mag“ (255). Es stürzt ihn zwar in Schulden, erlaubt aber eine momentan befriedigende, wenngleich realitätsferne Selbststilisierung,¹⁰⁰³ zumal ihm beim Ausleben seiner Vorstellungswelt Personen aus einem ähnlichen Milieu und mit analogen Defiziten helfen: philosophierende Handwerker, religiöse Eiferer, schwärmende junge Männer. Die Stunden, in denen er mit dem philosophierenden Schuster S. metaphysische Spekulationen anstellt, sind z. B. „die angenehmsten seines Lebens“ (205). Und

[ü]berhaupt brachte er die vergnügtesten Stunden seines damaligen Lebens entweder für sich allein, oder in diesem Cirkel, bei seinem Vetter, dem

1001 Pethes: *Zöglinge der Natur*, 249.

1002 Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 144.

1003 „In manchen Stunden suchte dann Anton Reiser auch seine geliebte *Einsamkeit* wieder, ob er nun gleich einen Freund hatte [...]. Dies Plätzchen besuchte er nie, ohne seinen Horaz oder Virgil in der Tasche zu haben.“ H. i. O.; AR 325 f. Seine Gedanken erheben sich bei einem „einsamen Spaziergange an dem trüben und regnerischen Nachmittage“ (320), dann aber stürzen ihn andere Gefühle in „tiefe Melancholie“ (321).

Peruquenmacher zu, wo er gleichsam die Herrschaft über die Geister führen, und sich zum Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit machen konnte [...] hier konnte er vorlesen, deklamieren, erzählen, und lehren (262).

In der Theatromanie findet demnach eine Entwicklung ihre Fortsetzung, die im Mutter-Kind-Kontakt und in den freien Stunden mit der Vertauschung von literarischer Phantasie mit Wirklichkeit beginnt und intersubjektiv stabilisiert wird.

Was Reiser fehlt und wodurch sich die Erfahrungsseelenkunde wie der psychologische Roman als Antidot anbieten, ist die Zusammenführung der Aspekte durch eine Reflexionsinstanz.¹⁰⁰⁴ Die narrative Arbeit am Selbst, wie sie Agathon rückblickend verwirklicht, vermag Anton gar nicht erst zu beginnen. Dagegen steht ihm ein unerbittlicher Erzähler gegenüber, der mit analytischer Härte schonungslos Einsicht nimmt. Er verfügt über maximalen Zugriff auf die Vorstellungswelt und Handlungen des Protagonisten, weshalb die freien Stunden Antons, in denen sich dessen ‚Innere Geschichte‘ manifestiert und er seine Phantasie auslebt, einen großen Teil der Darstellung einnehmen. Dies lässt sich an jener Kategorie zeigen, die Fröbel später definieren und institutionalisieren wird: dem Spiel, in dem kontingente Materialien mit vorbestimmten zusammentreffen.¹⁰⁰⁵

Sein einziger Trost in dieser Lage waren seine einsamen Spaziergänge [...]. // Dies war seine liebste Beschäftigung von seiner frühesten Kindheit an [...]. // Er schuf sich nun den Wall, welchen er hinauf stieg in einen Berg, das Gesträuch, durch welches er sich durcharbeitete in einen Wald, und einen kleinen Erdhügel im Stadtgraben, in eine Insel um; und so stellte er mit seinen Brüdern in einem Bezirk von wenigen hundert Schritten, oft viele meilenweite Reisen an – er verlor sich und verirrte sich mit ihnen in Wäldern, erstieg hohe Klippen, und kam auf unbewohnte Inseln, – kurz, er realisierte sich mit ihnen, seine ganze ideale Romanenwelt, so gut er konnte (173).

Der frühpädagogische Gedanke, dem zufolge Kinder durch die spielerische Materialmodifikation der vorfindlichen Umwelt ihre Vorstellungen umsetzen

¹⁰⁰⁴ Selbst während der harten Hutmacherlehre schafft Anton es nicht, die Vorzüge des eiförmigen Hutmacherlebens zu erkennen – nämlich „daß es unbemerkt abläuft, ohne seinem Besitzer eben Langeweile gemacht zu haben. // Aber Antons Seele war durch seine romanhaften Ideen einmal zu diesem Takt verstimmt“ (AR 132). Seine Theaterbesuche nehmen überhand, die Theaterwelt ersetzt ihm die eigene, weshalb er seine Kleidung noch mehr vernachlässigt und aufgrund seines Äußeren und des langen Ausbleibens aus dem Haus des Rektors geworfen wird. Vgl. ebd. 272 f.

¹⁰⁰⁵ Vgl. Abschn. 1.3.3.

und derart eine realistischere Vorstellungswelt gewinnen, kann bei Anton, der seine Vorstellungswelt mit der Realität vertauscht, nicht greifen. Auch später werden Kränkungen durch derlei narzisstische Substitutionen kompensiert und körperlich abreagiert: „Um sich vor dem Zustande des tödlichen Aufhörens aller Wirksamkeit zu retten, mußte er zu *kindischen Spielen* wieder seine Zuflucht nehmen, in so fern dieselben auf Zerstörung hinaus liefen. – [...] So beschäftigte er sich oft den halben Tag“ (H. i. O.; 277 f.).

Gleichwohl ist das erzählerische Interesse an den Reiser'schen Kreativitätsszenen ein Novum. Es erscheint legitim, weil darin Antons problematische Psyche beobachtbar und das künftige Ungemach plausibel werden.¹⁰⁰⁶ Eine ordnende Erzieherfigur für diese freie Zeit und ein zwingendes Schicksal wie in Erziehungsroman und Robinsonade fehlen. Im Gegensatz zum theatromanischen Missionar Wilhelm, der keine Sekunde zweifelt und dessen Handlungen die Wirklichkeit verändern, führt das Übergewicht der Reiser'schen Vorstellungswelt dazu, dass er seine Umwelt bzw. das Interesse an ihr verliert. Die Innovationskraft der kreativen Momente resultiert nicht aus einer Veränderung der Reiser'schen Welt, sondern aus der Anreicherung des anamnetischen Wissens, das dem Leser seine Hypochondrie und Melancholie verstehen hilft. Dieses Wissen wird nicht an den Akteur vermittelt: Die Ebenen, auf den Entwicklungen stattfinden könnten, bleiben getrennt. Was jedoch im Vergleich des dritten mit dem vierten Buch auffällt, ist, dass Moritz dem sukzessiv wachsenden, empirisch gesicherten Wissen über die ‚Innere Geschichte‘ einen alternativen Weltbezug zur Seite stellt: das autonome Kunstwerk, das der Künstler schon vor seiner Fertigstellung bis ins Detail kennt. Der *Pathogenese* des defizitären und unglücklichen Hypochonders, der mit der freien Zeit kaum mehr anzufangen weiß, als die Diskrepanz von Phantasie und Wirklichkeit zu erhöhen, erwächst in der *Parthenogenese* des wahren Kunstwerks ein Komplement, in dem die Kunst sich als Sphäre ausdifferenziert, in der die ideale Formierung bereits möglich ist.¹⁰⁰⁷ Das autonome Objekt vollkommen zu gestalten, zu dem das individuelle Leben werden müsste, macht aus der

1006 Auch die Tage mit Philipp Reiser und G*** sind Tage voller Trübsinn und Nichtstun. „Indem er hier ganze Tage lang seinen melancholischen Gedanken nachhing, nährte sich seine Einbildungskraft unvermerkt mit großen Bildern, welche sich erst ein Jahr nachher allmählich zu entwickeln anfangen.“ AR 283.

1007 Diese Spezifikation ist auch der Grund für den zweimaligen gesonderten Druck der Passage *Die Leiden der Poesie* (AR 496–512) unter dem Titel *Warnung an junge Dichter* im *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde*, 8,3 (1791), 108–125 und im *Teutschen Merkur*, 2. Bd. (1792), 200–208. Vgl. hierzu Müller: *Autobiographie und Roman*, 163–167, der diesen Zusammenhang erwähnt und kommentiert.

für Durchschnittsmenschen und Dilettanten unerreichbaren künstlerischen Tätigkeit des wahren Künstlers das Fernziel der Arbeit am Selbst.¹⁰⁰⁸

Der psychologische Roman, der sich selbst ja nicht als Kunstwerk codiert, analysiert am durchschnittlichen und erklärbar scheiternden Subjekt, dessen freie Zeit falsch investiert worden ist, die Gründe seines Scheiterns. Zwischen dem Bildungsroman, der keiner ist, weil sein genialer Protagonist bereits alles kann – *Wilhelm Meisters theatralische Sendung* –, und dem Bildungsroman, der keiner ist, weil er die ‚Innere Geschichte‘ seines glaubhaften, menschlichen, dilettantischen Protagonisten minuziös viviseziert – *Anton Reiser* –, entsteht dergestalt die Lücke eines Romans, der einen durchschnittlichen Protagonisten durch seinen Dilettantismus zur Brauchbarkeit führt und in dem sich „diese Widersprüche lösen werden“, ein Roman also, der die methodische Erzähldistanz des psychologischen Romans zum Protagonisten nutzen, ja noch intensivieren kann, um das im vierten Buch des Anton Reiser angesprochene Potenzial der Kunst vorzuführen, in dem er einen Dilettanten *symbolisch schlüssig* zu einem unverdienten Glück führt. Goethe wird *Die theatralische Sendung* zur gleichen Zeit überarbeiten, in der Schillers *Briefe an den Augustenburger Prinzen* und Herders *Briefe über die Humanität* entstehen. Er wird das ästhetische Gelingen von einem starken Protagonisten unabhängig machen und den Erzähler von der kausallogischen Erklärung befreien, die sich Wieland auferlegt hat. Er kann, um die konzeptionelle Problematik zu lösen, insbesondere das Wissen um die Kreativitätsszenen einsetzen, das ihm Wielands, aber auch Moritz' Roman bereitstellen. Er greift auf deren Poetik freier Zeiten zurück und differenziert und modifiziert sie in einer für spätere Autoren vorbildlichen Weise, indem er das psychologische Interesse am durchschnittlichen Einzelnen und die Reflexion künstlerischer Autonomie formsemantisch integriert.

2.3.3 Die ersten Bücher der *Lehrjahre* und ihre Typologie freier Zeiten

Besteht eine inhaltliche Invariable des Bildungsromans darin, dass er die Entwicklung eines Individuums in sein Zentrum stellt – ein Weg, der „durch Konflikte und Krisen bis zur Selbstfindung und zu einem [oft problematischen]

¹⁰⁰⁸ Schon Schrimpf deutet die Autonomieästhetik Moritz'scher Provenienz als „Gegenentwurf gegen die Gebrochenheit seines beschädigten Lebensgefühls und unglücklichen Bewußtseins“. Hans-Joachim Schrimpf: Nachwort. In: Karl Philipp Moritz: *Die Neue Cecilia. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1794*. Stuttgart: Metzler 1962, 77–94, hier 80. Vgl. hierzu auch Müller: *Autobiographie und Roman*, 147–152, der gleichfalls auf das Schrimpf-Zitat eingeht.

Ausgleich zwischen Subjekt und Welt¹⁰⁰⁹ führt –, dann ist im Sinne dieser Studie zu fragen, ob sich zentrale Krisen und Konflikte des *Wilhelm Meister* auf dem bei der Modernisierung von Muße und Müßiggang entstehenden Problemfeld ergeben.¹⁰¹⁰ Im Gegensatz zur *Theatralischen Sendung*, in der der Erzähler keinen Zweifel daran lässt, dass allein Wilhelm seine freie Zeit ideal, zum Nutzen aller verwendet, sieht sich der Wilhelm der *Lehrjahre* zu Beginn des Romans gezwungen, seine im Theater verbrachte Zeit zu rechtfertigen:

Als Wilhelm seine Mutter des andern Morgens begrüßte, eröffnete sie ihm, daß der Vater sehr verdrießlich sei, und ihm den täglichen Besuch des Schauspiels nächstens untersagen werde. Wenn ich gleich selbst, fuhr sie fort, manchmal gern ins Theater gehe; so möchte ich es doch oft verwünschen, da meine häusliche Ruhe durch deine unmäßige Leidenschaft zu diesem Vergnügen gestört wird. Der Vater wiederholt immer, wozu es nur nütze sei? Wie man seine Zeit nur so verderben könne?¹⁰¹¹

Wilhelm begründet seine Neigung sowohl in der Erwähnung des gleichfalls zweckfreien Vergnügens des Vaters, Geld ins Interieur des Hauses zu investieren und dort Zeit zu verbringen, als auch in dem Hinweis auf die Bedeutsamkeit des frühkindlichen Puppentheaters für seine Entwicklung. Die Kritik am Vater überzeugt wenig, denn dessen maßvolle Zerstreung ist in aufklärerischer Perspektive legitim: Es handelt sich schließlich um die verdiente Erholung eines arbeitenden Menschen. Wilhelm rekurriert dagegen auf die erfahrungsseelenkundliche Einsicht von der Bedeutsamkeit der Details und des Randständigen für die spätere Entwicklung – in dem Glauben freilich, selbst einen besonderen Fall darzustellen. Dies ist nicht zuletzt der emotionalen Aufladung der kernfamiliären Situation geschuldet, in der sich Mutter und Sohn gern erinnern und derart die Geschichte vom symbiotischen Quell zweier Singularitäten setzen bzw. perpetuieren.¹⁰¹² Die im Konflikt um die Länge und Nutzung freier Zeiten – zweckgebunden und rekreativ vs. zweckfrei und originell – vorgebrachte Erinnerung ist ein Pars pro Toto des weiteren Geschehens, das sowohl die elterliche Kritik als auch den kindlichen Anspruch relativiert: Ebenso wie aus der kindlichen Spielerei das ästhetische Vermögen des Erwachsenen hervorgeht,

1009 Jacobs u. Krause: *Der deutsche Bildungsroman*, 60.

1010 Die folgenden Ausführungen basieren auf den Artikeln von Verf.: *Bildungslust* und ders.: *Die Gattung der Müßiggänger*.

1011 MA 5, 11; die Seitengaben im Fließtext stammen von nun an aus dieser Ausgabe.

1012 Friedrich Kittler: Über die Sozialisation Wilhelm Meisters. In: Gerhard Kaiser u. ders. (Hg.): *Dichtung als Sozialisationsspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1978, 13–124.

wandelt sich der müßiggängerische, imaginationsfreudige Theaterliebhaber in einen verantwortungsvolleren Menschen. Am Ende seiner *Lehrjahre* ist der entsagende Wilhelm urteilsfähiger und bereit fürs ‚tätige Leben‘. Anders als die Protagonisten, die am Ende des erzählten Lebens mit der Muße anfangen, wird Wilhelm (s)eine Bildung in Muße genossen haben.¹⁰¹³

Allerdings ist die sekundäre „Sozialisation“,¹⁰¹⁴ in der die Primärsozialisation der Kernfamilie übernommen und vollendet wird, keineswegs willkürlich. Es bedarf des realen Ausagierenlassens, der Steuerung des Imaginären und der symbolischen Aufnahme, damit ‚sich die Widersprüche lösen‘. Die Integration Wilhelms ist bekanntlich abhängig von der politökonomischen Intelligenz des Turms, dessen Emissäre Wilhelms zufällige Neigungen zu lenken suchen. Was Joseph Vogl und André Lottmann im Hinblick auf die ökonomischen Referenztexte an den *Lehrjahren* belegen, nämlich dass die Turmgesellschaft ein Ausdruck epistemischer Transformation von der Frühen Neuzeit in die Moderne sei, gilt durchaus auch für deren Pädagogik.¹⁰¹⁵ Es finden sich aufklärerisch, neuhumanistisch und romantisch anmutende Strategien, wie die geheime Observanz des Turms, die Präferenz der Anschauung, die Akzeptanz entfesselter Individualität, die Idee vielfältiger Entwicklung (vgl. nur 118–120, 494, 529). Die epistemische Heterogenität in den Steuerungsversuchen des Turms ist nicht unbedingt ein Zeichen von Inkonsistenz. Vielmehr handelt es sich, wie Kittler, Kallweit und Vogl zeigen, um verschiedene Register des Regierens, die über mediale Techniken (Geständnis, Biographie, Autobiographie) selbstkontrollierbare Identität festigen helfen.¹⁰¹⁶ Dazu gehört auch die retrograde Sinnstiftung durch den „Lehrbrief“ (497 f.) und seine Sentenzen. Indem der

1013 Es ist Thomas Wegmann beizupflichten, dass die Alternativen harmonische Finalisierung (Dilthey) und fehlende Finalisierung (Schlechte) im Hinblick auf das janusköpfige Bildungskonzept der *Lehrjahre* unzureichend sind – Bildung ist dort nämlich beides: „Bildung als Verzeitlichung mit Blick auf eine immer nur approximativ zu erreichende Zukunft auf der einen und Bildung als Entzeitlichung in Form eines dauerhaft verbriefbaren Guts auf der anderen Seite.“ Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 189.

1014 Kittler: *Über die Sozialisation Wilhelm Meisters*.

1015 Zum Schwanken des Turms zwischen Kameralismus – also Bevölkerungswachstum und -ernährung – und Physiokratismus – Wohlstandsmaximierung – vgl. Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*, 35–38; André Lottmann: *Arbeitsverhältnisse. Der arbeitende Mensch in Goethes ‚Wilhelm Meister‘-Romanen und in der Geschichte der Politischen Ökonomie*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2011, 133–144.

1016 Kittler: *Über die Sozialisation Wilhelm Meisters*; Hilmar Kallweit: Szenarien der Individualisierung (Goethe, Bentham). In: Manfred Frank u. Anselm Haverkamp (Hg.): *Individualität. Poetik und Hermeneutik XIII*. München: Wilhelm Fink 1988, 384–420; Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*.

Turm eine „Entparadoxierung elementarer, antagonistischer Relationen“¹⁰¹⁷ betreibt, zeigt er sich als Vertreter einer effizienten politischen Anthropologie: Es sind Wilhelms unbewusste narzisstische und ödipale Neigungen – in der freien Zeit entfaltet und imaginationsbedürftig –, die ihn steuerungsfähig und den Turm „zum Inbegriff der Vernetzung aller zufälligen Ereignisse, zum Ort gesteuerter Kontingenz [werden lassen], der für die höchste Dichte in den Verbindungen zwischen allen Individuen, Dingen und Motiven einsteht“.¹⁰¹⁸ Nur weil sich Wilhelms zufällige Talente und zahlreiche irrtümliche Vorstellungen im Müßiggang entwickeln und zeigen, wird er nachgerade ermächtigt werden können, den Schritt von der allseitigen Bildung zur funktionsorientierten Ausbildung zu *bedenken* und des leidenschaftlichen, wankelmütigen Begehrens zugunsten der Vaterschaft zu entsagen. Dass dabei alles, was zum Vorteil Wilhelms geschieht, gleichfalls als Nachteil verrechnet werden kann, hat Thomas Wegmann anhand einer spezifischen ökonomischen Technik des Textes, nämlich seiner „doppelten Buchführung“¹⁰¹⁹ nachgewiesen: Sie fundiert ein Subjektkonzept, in dem der Gewinn einer symbolischen Position mit dem Verlust der imaginären Spiegelungen einhergeht.¹⁰²⁰

Damit ist diese prozessuale Bildungsvorstellung nicht nur weit von dem entfernt, was Novalis oder Georg Wilhelm Friedrich Hegel beobachten, die, wenn gleich aus verschiedenen Perspektiven, den Konformismus des bürgerlichen Helden als Ziel dieser bzw. einer jeden ‚bürgerlichen Epopöe‘ erkennen.¹⁰²¹ Sie ist auch weit davon entfernt, Ausdruck einer „[g]ebrochene[n] Teleologie“¹⁰²² oder einer radikalen Bildungskepsis zu sein. Und sie ist ebenso weit davon entfernt, die neuhumanistische Bildungsutopie einzulösen bzw. zu präfigurieren, in der sich alles aufs ‚Proportionierlichste‘¹⁰²³ fügen zu können scheint. Vielmehr handelt es sich um eine spezifische Entfaltung von Bildsamkeit, die auf

¹⁰¹⁷ Ebd. 42.

¹⁰¹⁸ Ebd. 37.

¹⁰¹⁹ „Es ist wohl ein zentrales und bis dato kaum explizit herausgestelltes Spezifikum des Bildungsromans *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, den Bildungsprozeß seines Protagonisten nicht nur als Zugewinn, sondern auch als mitunter schmerzliches Verlustgeschäft zu erzählen“. Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 193.

¹⁰²⁰ Vgl. hierzu auch Jochen Hörisch: *Gott, Geld, Glück. Zur Logik der Liebe in den Bildungsromanen Goethes, Kellers und Thomas Manns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983.

¹⁰²¹ Vgl. hierzu Hendrik Birus: ‚Größte Tendenz des Zeitalters‘ oder ‚ein Candide, gegen die Poësie gerichtet‘? In: Karl Eibl u. Bernd Scheffer (Hg.): *Goethes Kritiker*. Paderborn: Mentis 2001, 27–43; im Hinblick auf Hegel vgl. Gutjahr: *Einführung in den Bildungsroman*, 44–46.

¹⁰²² Sorg: *Gebrochene Teleologie* u. Schlechta: *Goethes ‚Wilhelm Meister‘*.

¹⁰²³ „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“. Wilhelm von Humboldt: *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* [1792]. In: ders.: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, 56–233, hier 64.

Augenhöhe mit der zeitgenössischen Ökonomie Adam Smiths und der zeitgenössischen Pädagogik deren zentrale Frage – „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“¹⁰²⁴ – anhand einer Neubewertung freier Zeiten zu beantworten sucht, indem sie auf den Verfolg des Eigeninteresses setzt. Wie im Neuhumanismus und in der Fröbel'schen Pädagogik lässt die pädagogische Instanz des Turms dabei Freiheit zu – und zwar gerade dort, wo der mediokre Werner nur „Faulenzen“ (501) und Wilhelms Eltern nur Müßiggang sehen (119). Dort, wo ein Agathon verführt worden wäre, ein Anton Reiser in die Gefilde der Vertauschung und Verwechselung abirrte oder der Theaterreformer Wilhelm aus dem *Ur-Meister* emsig ackerte, darf Wilhelm säumen, sein Glück (ver-)suchen und eine Geschichte gewinnen. Der Roman ergänzt das pädagogische Wissen insofern, als er tatsächlich freie, unbeaufsichtigte Zeit zu einem, wenn nicht dem Ermöglichungsgrund von Wilhelms Bildung werden lässt. Nicht obgleich, sondern weil Wilhelm seine Phantasien ausleben durfte, wird der in ökonomischen Belangen umtriebige Werner nicht umhinkommen, vom Resultat dieses Konglomerats aus Experiment *und* ungesteuerter Entwicklung – „wie doch das Faulenzen gedeihet!“ (501) – überrascht zu sein und es zu bestaunen: „Werner behauptete, sein Freund sei größer, stärker, gerader, in seinen Wesen gebildeter und in seinem Betragen angenehmer geworden“ (500).

Die Besonderheit des Goethe'schen Romans, der eben nicht nur „in die Welt zwecklos hinspielt“¹⁰²⁵, sondern den Zweck los, in die Welt spielt, wird durch die Differenzen der Form- zur Inhaltsebene deutlich. Heterogene Konzepte freier Zeiten prägen dort die Geschehnisse, so auch den Konflikt zwischen Wilhelm und seinen Eltern. Sie vertreten, wie gesehen, Prinzipien der Aufklärung wie Nützlichkeit und Maßhalten. Kunst dient der Erbauung: „Der Vater will auch Abends unterhalten sein“ (12); kritisiert wird nur die „unmäßige Leidenschaft“ für dieses „Vergnügen“ (beide Zitate 11).¹⁰²⁶ Wilhelm, der sich „so lebhaft erinner[t]“ (13), bekräftigt dagegen, was die Pädagogik in ihrer Konzeption freier Zeit stets nur zu behaupten vermag und was Moritz in der negativen Variante des Antibilungsromans demonstriert: dass sich Eigenschaften auch ohne äußere Einflüsse konsistent entwickeln. Die Konfliktstellung des ersten Buches lässt keine Entscheidung über die erzählerische Präferenz zu. Der Unterschied zur *Theatralischen Sendung* ist gleichwohl markant: Mit dem, was

1024 KWA 10, 22.

1025 „Du bist ein wahrer Mensch! rief Wilhelm aus, komm mein Sohn! komm mein Bruder, laß uns in der Welt zwecklos hinspielen, so gut wir können.“ MA 5, 570.

1026 In den Augen eines Dritten können die Aktivitäten der beiden alten Meister, Vater und Großvater, dennoch als „unfruchtbare[] Liebhaberein“ erscheinen. In Werners Sichtweise habe die Gemälde des Großvaters „niemand mit ihm genießen“ können. Und der Vater „lebte in einer kostbaren Einrichtung, die er niemand mit sich genießen ließ“ (MA 5, 286).

im ersten Entwurf nur an den originellen und exzeptionellen Charakter sinnvoll distribuiert scheint, darf, muss nun spekuliert werden. Weil der Wert der Kreativitätsszenen, der frühkindlichen wie der späteren, ungewiss ist, sie also (simulierte) Kreativität-Szenen sind, könnte er über ihrem Unterhaltungs- und Zerstreuungswert liegen. Die Spekulation entlastet von vorschnellen moralischen Reflexionen wie im philanthropischen Erziehungsroman. Sie benötigt auch keine philosophisch-anthropologische oder erfahrungsseelenkundliche Erklärung. Wilhelms „Wollust des Aufmerkens“ (18), seine Naschhaftigkeit, seine kindliche Bereitschaft zum Diebstahl bringen ihn dazu, den Schlüssel der Speisekammer „eines Sonntag Morgens [zu entwenden], da die Mutter von dem Geläute übereilt ward, und das ganze Haus in einer Sabbatstille lag“ (20). Dort findet er „ein geschriebenes Büchelchen, worin die Komödie von David und Goliath aufgezeichnet war[.] [...] Von der Zeit an wandte ich alle verstohlenen einsamen Stunden darauf, mein Schauspiel wiederholt zu lesen“ (beide Zitate 21). Er reüssiert mit der geheimen, aus einer Verfehlung entsprungenen, das orale Begehren der Einverleibung durch imaginäre Verdopplung ersetzenden Tätigkeit.¹⁰²⁷ Die Erstaufführung ist ein Erfolg: „Nun blieb zu meiner größten Freude das Theater aufgeschlagen, und da der Frühling herankam [...], lag ich in meinen Frei- und Spielstunden in der Kammer, und ließ die Puppen wacker durch einander spielen“ (23).¹⁰²⁸

Friedrich Kittler ist zumindest an dieser Stelle etwas ungenau in seiner psychosemiotischen Lektüre, in der er die Sozialisation durch Medien als Angelegenheit der Kernfamilie interpretiert und seine These von einer Koevolution von Familie und Medien als Sozialisierungsverbund zur Diskussion stellt, denn die Puppen sind kein mütterliches Weihnachtsgeschenk, sondern, wenn überhaupt, nur die Aufführung – und die stammt nicht von einer Frau. Hier die entscheidende Stelle:

¹⁰²⁷ Und in der einstige Fehler, ‚private vices‘, sich als ‚public benefits‘ herausstellen, ganz wie es in einer der Urschriften des Liberalismus steht; Bernard Mandeville: *Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile* [1714]. Mit einer Einleitung von Walter Euchner. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.

¹⁰²⁸ Die zahlreichen einsamen Stunden der Bildungsromanheldinnen und -helden, die die Möglichkeit zur psychologisierung Einsicht in freie Entfaltung geben, erleichtern die Erfassung sozialer Unterschiede sowie synchroner und diachroner Gattungsdifferenzen: So befördert Anton Reisers rares Lesevergnügen die Neigungen, die seine Originalität ermöglichen *und* ihn mit der Welt unvermittelbar machen. Im Realismus wird die Relevanz des subjektivierenden Müßiggangs dann zunehmend zugunsten seines rekreativen Potenzials zurückgedrängt: Heinrich Drendorfs Vater genehmigt sich „auf das Andringen der Mutter täglich eine freie Zeit“ (HKGA 4.1, 15), um Rückenschmerzen vorzubeugen, Anton Wohlfart füllt die „Freistunden“ mit berufsqualifizierenden Tätigkeiten aus (SOH 61).

Mein einziger Wunsch war nunmehr, fuhr Wilhelm fort, eine zweite Aufführung des Stücks zu sehen. Ich lag der Mutter an, und diese suchte zu einer gelegenen Stunde den Vater zu bereden; allein ihre Mühe war vergebens. Er behauptete, nur ein seltenes Vergnügen könne bei den Menschen einen Wert haben, Kinder und Alte wüßten nicht zu schätzen, was ihnen Gutes täglich begegnete.

Wir hätten auch noch lange, vielleicht bis wieder Weihnachten, warten müssen, hätte nicht der Erbauer und heimliche Direktor des Schauspiels selbst Lust gefühlt, die Vorstellung zu wiederholen und dabei in einem Nachspiele einen ganz frisch fertig gewordenen Hanswurst zu produzieren.

Ein junger Mann von der Artillerie, mit vielen Talenten begabt, besonders in mechanischen Arbeiten geschickt, der dem Vater während des Baues viele wesentliche Dienste geleistet hatte und von ihm reichlich beschenkt worden war, wollte sich am Christfeste der kleinen Familie dankbar erzeigen, und machte dem Hause seines Gönners ein Geschenk mit diesem ganz eingerichteten Theater, das er ehemals in müßigen Stunden zusammengebaut, geschnitzt und gemalt hatte. Er war es, der mit Hilfe eines Bedienten selbst die Puppen regierte und mit verstellter Stimme die verschiedenen Rollen hersagte. Ihm ward nicht schwer, den Vater zu bereden, der einem Freunde aus Gefälligkeit zugestand, was er seinen Kindern aus Überzeugung abgeschlagen hatte. Genug, das Theater ward wieder aufgestellt, einige Nachbarskinder gebeten und das Stück wiederholt (18).

Von einer weihnachtlichen weiblichen oder mütterlichen Gabe ist keine Rede, mag die Mutter später die „hölzerne Truppe“ (14) auch als Geschenk für den Sohn bestimmen.¹⁰²⁹ Der Gabenkreislauf ist vielmehr einer, bei der Frauen maximal als Mittlerinnen fungieren. Was der Leutnant (als Vertreter, Statthalter bzw. ‚lieu-tenant‘ des Vaters) zum Dank für den Arbeitslohn „in müßigen Stunden zusammengebaut, geschnitzt und gemalt hatte“, ist Gegengabe des Arbeitslohns, die reiche Besenkung durch Vater Meister. Die mütterlich codierte kernfamiliäre Sphäre ist so immer bereits eingelassen in eine Form der Anerkennung von Leistung, die scheinbar auf rationalen Formen der Verwaltung von Knappheit, von Zeit und Geld beruht, tatsächlich aber Mehrarbeit in zusätzlichen Anerkennungsdimensionen kreiert.¹⁰³⁰ Wie die

1029 „Das Spielzeug, das den Lebenswunsch des Kindes Wilhelm Meisters weckt, ist eine weibliche Gabe.“ Kittler: *Dichtung als Sozialisationsspiel*, 16. „Der Wunsch, dessen Irrsalle der Roman erzählt, entsteht beim Zehnjährigen. Ausgelöst hat ihn das Weihnachtsgeschenk eines Puppentheaters, das Wilhelm Meister dazu bestimmt, den väterlichen Kaufmannsstand nicht zu übernehmen.“ Ebd. 15.

1030 Axel Honneth: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994 unterscheidet die Anerkennungsdimensionen Liebe, Recht und soziale Wertschätzung durch Leistung, die zu einer intersubjektiven Vorstellung der modernen Persönlichkeit beitragen. Sie fließen im angesprochenen Beispiel, wo Leistung und Liebe sich verstärken, zusammen und schaffen Überhänge, die eine Sphäre großer sozialer Sicherheit kreieren, in der Wilhelm Meister aufwächst. Auch ein Heinrich von

dualen und spiegelbildlichen Beziehungen, die auf dem Übermaß des Wunsches und einer allgemeinen Ökonomie der Verausgabung fußen, provoziert die väterliche Ökonomie Verausgaben: Dem Vater, der den Artilleristen übermäßig bezahlt, wird eine Gegengabe in Form eines Theaters gemacht, das der Beschenkte in seiner freien Zeit produziert.¹⁰³¹ Die Produktivität des Arbeiters führt zu einem Lohn, der neue Produktivität in den Freistunden freisetzt, die die Produktivität der nächsten Generation der Beschenkten initiiert. Meisters Familie bildet die Modernisierung der Ökonomie in nuce ab, weil sie, in der Terminologie Georges Batailles, sowohl die allgemeine als auch die beschränkte Ökonomie prozessual verbindet. Die normale Verausgabung im rationalen Arbeitsverhältnis wird durch den Lohn überboten, der durch die Hobbyarbeit überboten wird, die nur verknappt zugänglich gemacht, im Nahbereich der Familie und weiblicher Care-Arbeit dann wiederum zu übermäßiger Aktivität führt.¹⁰³² Die damit verbundene Selbstoptimierung des Leutnants und Wilhelms ist eine zutiefst ökonomische Angelegenheit, die durch bürgerliche Geselligkeit eingeeht und entpathologisiert wird.

Goethes Roman gesellt nun den beiden im ersten Buch veranschaulichten Konzepten freier Zeit – zum einen als Rekreatiionsphase der Produktivkraft (das Vergnügen des Vaters), zum anderen als Gelegenheit zu freiem Spiel und zur Entfaltung subjektiver Eigenschaften (die freien Stunden des Sohns) – weitere Modelle hinzu und generiert aus den Konflikten zwischen den Optionen in den letzten, bei der Überarbeitung geschriebenen Büchern ein Gegenangebot, in dem Form und Inhalt konvergieren. Eingangs des zweiten Buches, als sich Wilhelm von Mariane betrogen und gezwungen fühlt, seine dramaturgischen Ambitionen aufzugeben und deren schriftliche Erzeugnisse ins Feuer zu werfen, versucht Werner die Verbrennung noch zu stoppen: „Es finde sich ja so manche leere Zeit, die man dadurch [das unvollkommene Dichten] ausfüllen, und nach und nach etwas hervorbringen könne, wodurch wir uns und andern

Ofterdingen hat eine Stabilität, die noch nicht leistungsbezogen, aber leistungsmöglichend ist. Gegebenenfalls kann man diese besonderen Strukturen mit Nina Verheyen: *Die Erfindung der Leistung*. München: Hanser 2018 auf ein abweichendes oder gar fehlendes Leistungsdenken der Vormoderne zurückführen.

1031 Zum Gabentausch grundlegend Marcel Mauss: *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften* [1925]. Übers. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968, der darlegt, dass sich in der Gabe Person und Gegenstand vereinen und durch das Schenken eine Verpflichtung zur Gegengabe erfolgt, die in einigen Kulturen zu einem Wettkampf des Sich-gegenseitig-Überbietens, dem sogenannten Potlatch, führen könne.

1032 Georges Bataille: *Die Aufhebung der Ökonomie: Der Begriff der Verausgabung* [1933] – *Der verfemte Teil* [1949] – *Kommunismus und Stalinismus* [1953]. Übers. von Traugott König und Heinz Abosch. München: Rogner & Bernhard 1975.

ein Vergnügen bereiten“ (81). Doch Wilhelms naive Idealvorstellung vom Dichter, auf die er seine Biographie erfahrungsseelenkundlich hinauslaufen sah, lässt den Gedanken nicht zu, „daß ein Werk, dessen erste Vorstellung die ganze Seele füllen muß, in unterbrochenen, zusammen gezeigten Stunden könne hervorgebracht werden“ (ebd.). Konsterniert wendet sich Wilhelm dem Geschäft zu – mit jener Leichtigkeit, die man aus der *Theatralischen Sendung* als Ausgangsbedingung kennt.¹⁰³³ Wilhelm sucht im Dienste seines Vaters den Fabrikbesitzer in Hochdorf auf, der dem Handelshaus Geld schuldet. Er lernt dort den sozialen Nutzen ästhetischer Aktivitäten, seien sie auch noch so roh, kennen. Die Intervalle der Nichtarbeit sind den Hochdörflern Zeitraum sozialer Disziplinierung, in dem das Theaterspiel als Prävention des Müßiggangs dient, wie sie etwa die Kameralwissenschaften im letzten Drittel des 18. Jahrhundert formulieren (85–89).¹⁰³⁴ Der Vorsteher „leidet keine Karten unter ihnen [den Arbeitern], und wünscht sie auch sonst von rohen Sitten abzuhalten“ (86). Freie Zeiten, in kollaborativer Kreativität verbracht, haben den Zweck, den vierten Stand – hier durch das Theater – sittlich zu erheben. Mit dem Erzähler scheint Wilhelm zu sagen: „Es [das Schauspiel] gefiel und ergötzte“ (87), denn er hegt plötzlich den Wunsch einzugreifen: „Den Schauspielern hätte er hie und da gerne nachgeholfen; denn es fehlte nur wenig, so hätten sie um vieles besser sein können“ (ebd.). Durch die Kreativitätsszene der Aufführung korrigiert Wilhelm neuerlich seinen Kurs. Zugleich zeigt sich sein veränderter Charakter im Hinblick auf den Nutzen freier Zeit, der nun auf die Arbeitenden und die Arbeit bezogen wird.

Diese Veränderung im Umgang mit freien Zeiten bestimmt auch die nachfolgenden Kapitel. Abgesehen von der ergänzlichen Hochdorfepisode ist Wilhelms berufsbedingte Handelsreise strapaziös. Wilhelm entschließt sich nach Regenfällen und langen Ritten, als er „ein heiteres Landstädtchen liegen sah, in welchem er zwar keine Geschäfte hatte, [...] ein Paar Tage daselbst zu verweilen, um sich und seinem Pferde [...] einige Erholung zu verschaffen“ (89). Er sehnt sich nach Vergnügen und Zerstreuung – mithin jenen Effekten der

¹⁰³³ Vgl. nur MA 2.2, 85.

¹⁰³⁴ Johann Heinrich Gottlob von Justi positioniert sein Kapitel *Von Steuerung des Müßiggangs und des Bettehns* an exponierter Stelle, im Abschnitt über die *Umtriebe des Geldes in den Gewerben* und nicht etwa im darauffolgenden Buch zu den *Pflichten der Unterthanen*. Justi: *Staatswirthschaft oder Systematische Abhandlung aller Oekonomischen und Cameral-Wissenschaften*, 275–286. Die Kameralwissenschaften und die philanthropische Pädagogik ergänzen einander: Sie wollen dem Müßiggang durch die kleinteilige Strukturierung freier Zeiten im Spiel das Subversionspotenzial nehmen. Vgl. hierzu Campe (Hg.): *Allgemeine Revision*, 355–376 sowie weitere Belegstellen und deren Interpretation in Unterhuber: *Die dunkle Seite des gezähmten Spiels*.

Kunst, die Werner und Wilhelms Eltern dem arbeitenden Menschen im ersten Buch zugestanden haben. Dass Wilhelm durch die ‚Prosa der Verhältnisse‘, durch ermüdende Geschäfte, strapaziöse Reisen, schlechtes Wetter, seine Vorstellung freier Zeiten korrigiert, wird auch darin deutlich, dass er Philine und Laertes gegenüber die Nützlichkeit des Theaters bekräftigt (93 f.). Zugleich ist der Roman seinem Protagonisten, der auf Aussageebene die Ansichten des vorherigen Buches zu integrieren weiß, stets voraus. Der Einfluss der frivolen Philine und des merkwürdigen Wesens Mignon, auch die Darbietungen der Seiltänzer verzaubern Wilhelm. Und ihre Reize liegen quer zu den Nutzerwägungen, mit denen Wilhelm das Theater zum Hort maßvoller Erholung und moralischer Erbauung stilisiert. „Durch die frevelhaften Reize Philinens, durch die geheimnisvolle Gegenwart des Kindes, mehr als er sich selbst gestehen konnte, unterhalten, brachte Wilhelm verschiedene Tage in dieser sonderbaren Gesellschaft zu“, vorgeblich, um seine „Fecht- und Tanzkunst“ (beide Zitate 105) zu vertiefen. Wilhelms eigene Motive, bei der Gesellschaft zu bleiben, divergieren demnach von der von ihm propagierten kameralistischen Wertschätzung theatralischer Aktivitäten. Im frivolen Müßiggang und in hedonistischer Zerstreuung lebt ein Genuss an den alten narzisstischen Identifikationen auf. Auch das zweite Buch ist folglich durch einen Konflikt verschiedener Konzepte freier Zeit strukturiert, der in Wilhelm ausgetragen wird und bei dem seine eigenen Ansichten von der Handlung korrigiert werden. Aussage- und Darstellungsebene, Symbolisches, Imaginäres und Reales differenzieren sich demnach in der Typologie freier Zeiten, die derart zur Entwicklung des Romans und zudem zur Multiplikation der Figuren bzw. den von ihnen vertretenen Positionen dient.

2.3.4 Wasserfahrt, *Hamlet*, Gespräch über den Roman

Der Roman entwickelt in den ersten Büchern eine Typologie freier Zeiten auf der Ebene inhaltlicher Aussagen. Sie schärft Konflikte zwischen den Figuren, die sich dann auch in Wilhelm austragen. Dabei bleibt der Text seinen Protagonisten und seinen Diskussionen insofern stets voraus, als er Freizeitaktivitäten vorstellt, die die Typologie ergänzen oder bereits vorhandene Angebote spiegeln und Verbesserungen darstellen. Aus dem scheinbar aleatorischen, kontingenten Geschehen formiert sich so eine Ebene interner symbolischer Kohärenz, in der sich Wilhelms Wissen über das, was man mit freien Zeiten machen kann, vielseitig vervollständigt. Dies verdeutlicht auch die Vergnügungstour Wilhelms mit Laertes und Philine, bei der die Turmgesellschaft

interveniert.¹⁰³⁵ „Diesmal sollte es eine Wasserfahrt werden“ (115). Auf dem Schiff, dessen Fahrt Fluss und Schiffer überlassen sind, entspinnt sich eine Improvisation. In dem extemporierten Stück werden Rollen zugewiesen, ein „blinder Passagier“ (117) erhält, seinem Aussehen nach passend, die Aufgabe, einen Geistlichen zu mimen. Er äußert sich lobend über diese kreative gesellige Aktivität in freier Zeit, bei der der Zufall die Geschicke leite: „Es ist die beste Art, die Menschen aus sich heraus und durch einen Umweg wieder in sich hinein zu führen. Es sollte bei jeder Truppe eingeführt sein, daß sie sich manchmal auf diese Weise üben müßte, und das Publikum würde gewiß dabei gewinnen“ (117 f.). Der Mitreisende verteidigt diese Ent-Fremdung auch beim Künstler, der Bildung benötige, die

erst aus ihm macht, was er sein soll, und zwar frühe Bildung; denn vielleicht ist derjenige, dem man Genie zuschreibt, übler daran als der, der nur gewöhnliche Fähigkeiten besitzt; denn jener kann leichter verbildet und viel heftiger auf falsche Wege gestoßen werden, als dieser (118 f.).¹⁰³⁶

Auf Wilhelms Entgegnung, ob das Genie sich nicht selbst heilen könne, antwortet der Geistliche, dass gebildete gewöhnliche Menschen „ein reineres, vollkommneres und glücklicheres Leben führen, als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte im Widerstand und im Irrtum zugesetzt hat“ (119).¹⁰³⁷ Im Idealfall lenke das Schicksal die Zufälle und die genial Begabten zu höheren Weihen. Oft hielte der Zufall aber nur alberne Sachen bereit – was er an einem Jungen exemplifiziert, der Schauspieler werden wollte:

1035 Die Vergnügungsfahrt ist ein einprägsames Beispiel für Goethes Strategie, durch die Spiegelung und Steigerung von Modellen freier Zeit sowie das Zusammenspiel von Showing (Realem) und Telling (Symbolischem, das die Figuren äußern) sukzessive Kenntnisse erfahrungsbedingt und begrifflich zu erweitern. Während der vom Oheim organisierten Hochzeit der Schwester der Schönen Seele wird die Vergnügungsfahrt eine der geselligen Aktivitäten der Festgemeinschaft sein, wobei die Hochzeit als Ordnung der freien Zeit durch die Ermöglichung und Strukturierung kreativer Aktivitäten den in den vorherigen Büchern entwickelten Kreativitätsszenen überlegen ist (MA 5, 403–411, genauer 405).

1036 Man merkt hier einen Niederschlag der Geniekritik, die von den alternden Stürmern und Drängern geäußert und in dieser Studie an Herders Aufsatz *Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele* erläutert wurde. Vgl. Abschn. 1.4.3 sowie Schmidt: *Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 1 und darin die Darstellung von Herders Umkehr (141–149) und von Goethes Geniekonzept (193–353).

1037 Schings vermutet an dieser Stelle, wie mir scheint berechtigterweise, einen versteckten Bezug auf Karl Philipp Moritz (MA 5, 739).

[...] unglücklicherweise führte der Zufall aber den jungen Mann in ein Puppenspiel, wo er sich früh nicht enthalten könnte, an etwas Abgeschmackten Teil zu nehmen, etwas Albernies leidlich, wohl gar interessant zu finden, und so die jugendlichen Eindrücke, welche nie verlöschen [...] von einer falschen Seite zu empfangen (120).

Die Komplexität dieser doppelten, simulierten Kreativitäts-Szene ist groß, die Szene selbst paradigmatisch für die *Lehrjahre*. Die extemporierenden Schauspieler, die sich auf den Zufall durch die Ansetzung per Rollenzuweisung und im Zusammenspiel einlassen, nehmen ein den Zufall lenkendes Mitglied des Turms auf, der den mimit, der er ist. Er weist Wilhelm auf die Gefahren einer zufälligen und kindlichen Vorliebe fürs Puppenspiel hin. „Wie kommen Sie aufs Puppenspiel? fiel ihm Wilhelm mit einiger Bestürzung ein. / Es war nur ein willkürliches Beispiel; wenn es Ihnen nicht gefällt, so nehmen wir ein anderes“ (120). Der Fremde diskreditiert, da Wilhelm sein Beispiel auf sich bezieht, die schauspielerische Bedeutung der Anwesenden insofern, als mit dem Vergleich Wilhelms aktuelles Faible für das Ensemble als Ausfluss einer abgeschmackten infantilen Neigung erscheint. Der Fremde, der die negativen Auswirkungen einer scheinbar fiktiven Aktivität illustriert, die ja Wilhelms liebste freie Handlung war, relativiert die Kritik jedoch. Erfahrungsseelenkundlich können solche Begebenheiten, die für den Künstler schädlich sind, durchaus relevant sein und freudenspendend bleiben:

Wer früh in schlechter unbedeutender Gesellschaft gelebt hat, wird sich, wenn er auch später eine bessere haben kann, immer nach jener zurücksehnen, deren Eindruck ihm, zugleich mit der Erinnerung jugendlicher, nur selten zu wiederholender Freuden, geblieben ist (120).

Wilhelm, dessen Idealisierung des Theaters bereits nachgelassen hat und nun nur in gemilderter Form auflebt, wird diese Aussage später bestätigen. Zu Beginn des siebten Buches korrigiert er beim Wiedersehen mit dem Abbé seine damalige Sichtweise. Sobald er, Wilhelm, an die Zeit des Ausflugs zurückdenke, „glaube ich in ein unendliches Leere zu sehen, es ist mir nichts davon übrig geblieben“ (424).

Zunächst kommt es im dritten Buch aber zu einer Ergänzung in der Typologie freier Zeiten. Wilhelms aristokratische Arbeitgeber erscheinen ihm als die bewunderten Vertreter der ‚leisure class‘:¹⁰³⁸ „Dreimal glücklich sind diejenigen zu preisen, die ihre Geburt sogleich über die untern Stufen der Menschheit hinaus hebt“ (153). Dass sie mit ihren ästhetischen Interessen

¹⁰³⁸ Veblen: *Theorie der feinen Leute*.

eine oft liederliche Staatsführung (177) kaschieren, ironisiert Wilhelms naive Identifikation mit den Privilegierten. Die von Wilhelm ventilierten Klischees kultureller Exklusivität manifestieren sich auch in seiner romantischen Vorstellung von einem „Zigeunerhaufen“¹⁰³⁹. Sie dienen dem Roman dazu, eine ideale Nutzung freier Zeit anzubahnen, die sich mit dem Weimarer Bildungskonzept um 1800 decken und in den letzten drei Büchern modelliert werden wird. Wilhelm gelangt als Impresario, Regisseur und Schauspieler zwar zu seriöseren Tätigkeiten und einer besseren Selbsteinschätzung. Die erweiterte Kenntnis vom Selbst entstammt allerdings maßgeblich einem weiteren und epochalen Entfremdungserlebnis, denn es ist die Shakespeare-Lektüre, deren Bedeutung für die Goethezeit kaum zu überschätzen ist,¹⁰⁴⁰ die Wilhelm absorbiert, sich verlieren lässt und über die Repräsentation Hamlets schließlich zu sich führt. „In dieser Stimmung erhielt er die versprochenen Bücher, und in kurzem, wie man es vermuten kann, ergriff ihn der Strom jenes großen Genius, und führte ihn einem unübersehbaren Meere zu, worin er sich gar bald völlig vergaß und verlor“ (179).

Wilhelms Kontrakt mit dem Theaterdirektor Serlo, der ihm die Hamlet-Rolle ermöglicht, geht der Tod des alten Meister voraus. Über „das Ableben seines Erzeugers“¹⁰⁴¹ wird Wilhelm durch Werner informiert. In seinem Brief verleiht Werner seiner Verwunderung darüber Ausdruck, dass Wilhelm „in so wenigen Wochen ein Kenner aller nützlichen und interessanten Gegenstände“ (287) geworden sei: Werners wohlmeinendes Angebot – „Jetzt lebe wohl! Genieße das Leben auf der Reise, und ziehe hin, wo du es vergnüglich und nützlich findest. Vor dem ersten halben Jahre bedürfen wir deiner nicht; du kannst dich also nach Belieben in der Welt umsehen“ (ebd.) – schlägt Wilhelm aus. Er beantwortet den Brief verärgert mit dem Geständnis, dass das Reisetagebuch, in dem Werner Wilhelms überraschenden Bildungserfolg zu erkennen meinte und auf dessen Einsichten er eine Immobilienspekulation gegründet hat (287),

1039 Dies geschieht im vierten Buch, wo das Wegelager der Theatertruppe mit der „reizende[n] Wirtschaft eines Zigeunerhaufens“ (MA 5, 220) verglichen wird: „Man beneidete diese wunderlichen Gesellen, die in seligem Müßiggange alle abenteuerlichen Reize der Natur zu genießen berechtigt sind; man freute sich, ihnen einigermaßen ähnlich zu sein.“ Ebd. 220 f.

1040 Vgl. Schmidt: *Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 1, 150–178. Dass man zu sich bzw. zu relativ konsistenten und dauerhaften Selbstrepräsentationen qua Lektüre kommt, ist ein Merkmal der hier besprochenen Texte, in denen Bildung oft als Konstruktion des Selbst nach einem literarischen Vorbild im weitesten Sinne modelliert wird, wobei das Spektrum von Feenmärchen (Wieland) über Theaterstücke (Goethe) bis zur Bibel (Eichendorff) reicht. Man wird jedenfalls kaum übertreiben, wenn man die Protagonisten des Bildungsromans als Buch- und Buchstabenmenschen bezeichnet.

1041 Musil: *Der Mann ohne Eigenschaften*. In: ders.: *Werke*, Bd. 1–5, hier Bd. 3, 655.

ein Phantasieprodukt sei. Er selbst sei für das Geschäft nicht brauchbar, sondern wolle sich so allseitig wie ein Edelmann ausbilden und also das bisher Betriebene fortsetzen. Dies sei nur am Theater möglich. Weil er dort hingehge, brauche er auch kaum Geld, „denn ich hoffe daß mich meine Kunst auch nähren soll“ (291). Die Kunst, mit der er sich nähren und so die Unabhängigkeit vom väterlichen Erbe erreichen will, führt ihn seiner ersten Rolle zu. Dass ihn mit dem zweifelnden Dänenprinzen, der von seinem toten Vater heimgesucht wird, allerlei verbindet, ist zwar offenkundig. Wilhelm muss dieser Aspekt gleichwohl erst vor Augen geführt werden, was die (bereits erwähnte) romanintern entwickelte Auffassung des Genres bestätigt:

So vereinigte man sich auch darüber, daß man dem Zufall im Roman gar wohl sein Spiel erlauben könne; daß er aber immer durch die Gesinnungen der Personen gelenkt und geleitet werden müsse; daß hingegen das Schicksal, das die Menschen, ohne ihr Zutun, durch unzusammenhängende äußere Umstände zu einer unvorgesehenen Katastrophe hindrängt, nur im Drama statt habe (306).

Die *Hamlet*-Aufführung steht diametral zu den Initiationsriten am Ende des Romans, denn soll die Initiation in den Turm durch Inszenierung, Lehrbrief und Lehrrolle den Übergang vom Imaginären ins Symbolische performativ erzeugen, Wilhelm als gespaltenes Subjekt instituieren, vollzieht sich in der Shakespeare-Aneignung ein Übergang vom Symbolischen des Theaterstücks ins Imaginäre.¹⁰⁴² Hamlet ist dabei weder der Klopstock des monologisierenden Werther, noch handelt es sich um Feenmärchen, wie sie Don Sylvio oder die Schöne Seele (s. u.) lesen. Hamlet ist weder sentimental noch wunderbar, sondern vielmehr hyperreal: sowohl Wunschbild Wilhelms (als Aristokrat) als auch Wilhelms Wirklichkeit (als Halbweise); nicht nur Figur, Stück und Inszenierung, sondern Figur und Schauspieler, Stück und Autobiographie, Inszenierung und realer Kontext. Wie in der simulierten Kreativitäts-Szene der Improvisation während der Vergnügungsfahrt interferieren während der *Hamlet*-Inszenierung die dramaturgische Planung des Ensembles und die Bestrebungen der Turmgesellschaft und modifizieren, gesinnungsgelenkt, die Situation. Die Aufführung hat triumphalen Erfolg, weil in ihr durch den Auftritt des Geistes (wohl ein Emissär der Turmgesellschaft) Vorstellungen, Worte und Handlungen, das Imaginäre, Symbolische und Reale

¹⁰⁴² Damit bestätigt die Aufführung die von Erika Fischer-Lichte formulierte *Ästhetik des Performativen*, insofern sie binäre Oppositionen in Bewegung bringt: Imagination und Realität geraten ins Trudeln in einem Experiment, dessen Elemente dem Turm zwar bekannt, dessen Ausgang aber offen ist. Erika Fischer-Lichte: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004.

durcheinandergeraten. Worte und Handlungen, mit denen Wilhelm Hamlet mimit, tragen zum Gelingen der Rolle in dem Moment bei, in dem sie aufhört, vorgestellte Rolle, imaginär zu sein und Wilhelm sich mit dem identifiziert, real wird, was er repräsentiert: einen Text.

Er [Wilhelm] fuhr mit Heftigkeit herum, und die edle große Gestalt, der leise, unhörbare Tritt, die leichte Bewegung in der schwer scheinenden Rüstung, machten einen so starken Eindruck auf ihn, daß er wie versteinert da stand, und nur mit halber Stimme: ihr Engel und himmlischen Geister beschützt uns! ausrufen konnte. Er starrte ihn an, holte einigemal Atem, und brachte die Anrede an den Geist so verwirrt, zerstückt und gezwungen vor, daß die größte Kunst sie nicht so trefflich hätte ausdrücken können. [...]

Man spürte im Publikum die größte Wirkung. Der Geist winkte, der Prinz folgte ihm unter dem lautesten Beifall. [...]

Furchtsam ausspähend stand er vor ihm; allein als die ersten Töne aus dem Helme hervordrang, als eine wohlklingende, nur ein wenig rauhe Stimme sich in den Worten hören ließ: ich bin der Geist deines Vaters, trat Wilhelm einige Schritte schauernd zurück, und das ganze Publikum schauderte. Die Stimme schien jedermann bekannt, und Wilhelm glaubte eine Ähnlichkeit mit der Stimme seines Vaters zu bemerken. Diese wunderbaren Empfindungen und Erinnerungen, die Neugierde den seltsamen Freund zu entdecken und die Sorge ihn zu beleidigen, selbst die Unschicklichkeit ihm als Schauspieler in dieser Situation zu nahe zu treten, bewegten Wilhelm nach entgegengesetzten Seiten (322 f.).

Wilhelms Spiel wirkt überzeugend, weil es aufhört, Spiel zu sein. Zu ihrem Gelingen bedarf die imaginäre Identifikation mit dem Schriftwesen Hamlet einer Täuschung, durch die Wilhelm seiner realen Lage – „die Unschicklichkeit ihm als Schauspieler in dieser Situation zu nahe zu treten“ – bewusst wird. Wilhelm, der den Held eines romanesken Dramas mimit, wird so als Protagonist (s)eines Theaterromans dechiffrierbar: „Der Romanheld muß leidend, wenigstens nicht im hohen Grade wirkend sein; von dem dramatischen verlangt man Wirkung und Tat“ (306). Der Roman beweist hernach, dass Wilhelm durch die (fiktive) Kreativitäts-Szene in mehrfacher Hinsicht gereift ist. Wilhelm, der als Sohn überzeugend auf, als Mann sexuell hinter, als Vater fürsorgend neben der Bühne agiert, wird von Mignon anschließend zweifach als „Meister“¹⁰⁴³ angesprochen. Er vervollständigt sich bzw. macht sich (s)einen Namen. Zum Vornamen, dem Wilhelm-William seines imaginären Vaters Shakespeare,

¹⁰⁴³ Nach der erfolgreichen Premiere wird Wilhelm von Mignon erstmals als Meister tituiert: „Meister!“ (MA 5, 330); später, nach dem Beischlaf mit einer Unbekannten, wiederholt sie: „Meister, sagte sie [Mignon] (noch niemals, als diesen Abend, hatte sie ihm diesen Namen gegeben)“; ebd. 332.

kommt nun der Nachname, der ‚nom-du-père‘ des symbolischen und realen Vaters, hinzu.¹⁰⁴⁴

Aus diesen unvollständigen Beobachtungen der Typologie freier Zeiten bis einschließlich des fünften Buches lässt sich bereits schließen, dass in Goethes Roman freie Zeiten zum einen eine formale Relevanz haben, weil sich an ihnen – im Unterschied zum anthropologischen und psychologischen Roman, zur Robinsonade, zum Erziehungsroman und zum eigenen Vorgängertext – die ästhetische Besonderheit des Textes zeigt, den Gesinnungen der Figuren Raum zu geben. Indem Goethe dort auf Lenkung verzichtet, wo sich Wilhelms zufällige Neigungen erstmals zeigen und entfalten, und später simulierte Kreativitäts-Szenen einsetzt, um durch andere Figuren neue Situationen und Zustände zu erzeugen, summiert der Roman äußere Zufälle mit Wilhelms kontingenten Anlagen und Neigungen auf.¹⁰⁴⁵ Zum anderen haben die freien Zeiten, in denen der Roman den durchschnittlichen, zu Irrtümern neigenden Wilhelm zu seinem Glück führt, eine soziokulturelle Bedeutung insofern, als sie im Widerspruch zu den zirkulierenden Konzepten stehen. Die Kritik am müßiggängerischen Adel oder an faulen Schauspielern, aber auch an bürgerlichen Nützlichkeitspostulaten ist verbunden mit der formalen Besonderheit des Romans: eine ideale Formierung inmitten divergierender kultureller Ordnungsmodelle und sich funktionalisierender Subsysteme (Ökonomie und Erziehung) zu behaupten, ohne es begrifflich auszusprechen, ohne sich in die Karten blicken zu lassen. Pädagogikgeschichtlich mag die Frage im Raum stehen, wie viel Freiheit der Entwicklung des Menschen zuträglich ist. Wie erwähnt, minimiert die Aufklärung das Risiko durch Fremdwänge, während Idealismus, Neuhumanismus und romantische Pädagogik davon ausgehen, dass es die inneren Anlagen richten, wenn sich der angeleitete Mensch in einigen institutionell eingehegten Stunden selbst überlassen bleibt.

1044 Lacan schreibt das ödipale ‚Nein‘ des Vaters (‚le-non-du-père‘), das den Beischlaf mit der Mutter unter Verbot stellt, sowohl ‚le-nom-du-père‘, also als Vaternamen, den man dann besitzt bzw. einsetzt, wenn man heiratet, als auch im *Seminar* 21 in der Form ‚les-non-dupes-errent‘, was so viel heißt wie: Die Nichtgetäuschten irren. Wer sich nicht fälschlicherweise am Ort des Vaters glaubt, der irrt und droht, die Wirklichkeit zu verlieren, die eben auf der ödipalen Täuschung beruht, man vertrete den Vater und die symbolische Ordnung. Dass Hamlet der Täuschung nicht vollends unterliegt, ist der Grund, weshalb er irrt. Vgl. hierzu Dylan Evans: Der Name des Vaters. In: ders. (Hg.): *Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse*. Übers. von Gabriella Burkhart. Wien: Turia & Kant 2002, 197.

1045 Michael Makropoulos: Kontingenz und Handlungsraum. In: Gerhart von Graevenitz u. Odo Marquard (Hg.): *Kontingenz. Poetik und Hermeneutik XVII*. München: Fink 1998, 23–27, hier 24. Zu Goethe siehe auch Müller: *Zufall im Roman*, 273.

Goethes Roman nährt diese utopische Hoffnung und stellt sie zugleich in Frage. Der glückliche Ausgang aus den Spiegelphasen, der Wilhelm im Gegensatz zu Anton Reiser gelingt, ist Resultat einer komplizierten Konstruktion, in der Familie und Gesellschaft scheinbar fugenlos verbunden sind und die sich dem Leser wie dem Protagonisten erst nachgerade offenbart. Ihre Komplexität und Bedeutung werden im Kontrast mit einer eingelegten Autobiographie, die das sechste Buch bildet, noch erhöht.

2.3.5 Schöne Seelen spielen nicht

Hans-Jürgen Schings gibt im Kommentarteil der Münchner Ausgabe zahlreiche Hinweise, die es erleichtern, das sechste Buch der *Lehrjahre* im Hinblick auf die forschungsleitende Frage zu analysieren und im Gegenstandsbereich der Studie zu positionieren. Die *Bekenntnisse einer Schönen Seele* bieten Gelegenheit, der Frage nachzugehen, welche formalen Anregungen Goethe Wielands Romanen entnommen und welche alternativen Wege in der Konzeption freier Zeiten er eingeschlagen haben könnte.¹⁰⁴⁶ Sowohl *Don Sylvio* als auch *Geschichte des Agathon* werden in den *Bekenntnissen* angesprochen. Goethe integriert ferner, wie Wieland, in einen Roman, der auf die Entwicklung seines Protagonisten fokussiert, eine empfindsame Textsorte. Es handelt sich nun aber um einen Gebrauchstext, das pietistische Bekenntnis. Ähnlich wie bei den Geschichten von Hyacinthe und Danae plausibilisiert die Goethe'sche Binnengeschichte die Rahmenerzählung. Einerseits enthält sie die Vorgeschichte der Figuren, hier Natalie und Lothario, andererseits bietet sie Handlungsparallelen zur Rahmenerzählung.

Während des neun monatlichen Krankenlagers, das ich mit Geduld aushielt, ward, so wie mich dünkt, der Grund zu meiner ganzen Denkart gelegt, indem meinem Geiste die ersten Hülfsmittel gereicht wurden, sich nach seiner eigenen Art zu entwickeln. [...] [S]o bald ich ein wenig Luft hatte, wollte ich etwas Angenehmes fühlen, und da mir aller übrige Genuß versagt war, suchte ich mich durch Augen und Ohren schadlos zu halten. Man brachte mir Puppenwerk und Bilderbücher und wer Sitz an meinem Bette haben wollte, mußte mir etwas erzählen (360).

¹⁰⁴⁶ Schon die erste Notiz zum *Wilhelm Meister*, im Tagebuch vom 16. Februar 1777, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit freier Zeit und Wieland: „Zu Secken[dorf] Schrötern mit ihr gegessen, zu Wieland viel geschwätzt. In Garten dicktirt an W. Meister. Eingeschlafen“. Johann Wolfgang Goethe: *Goethes Werke*. 3. Abteilung: *Goethes Tagebücher*. 1. Bd.: 1775–1787. Weimar: Hermann Böhlau 1887, 34. Vgl. auch Voßkamp: *Wilhelm Meisters Theatralische Sendung*, 101.

Wie Don Sylvio, Agathon, Hyacinthe, Anton Reiser oder Wilhelm ist die Schöne Seele eine manische Rezipientin von Literatur. Wegen einer Krankheit – sie erleidet wie der junge Goethe einen Blutsturz – hat sie freie Zeit im Übermaß. Während die Mutter sie mit „biblischen Geschichten“ (ebd.) unterhält, versucht es ihr Vater „mit Gegenständen der Natur“ (ebd.), wohingegen eine Tante, „damit doch auch der Fürst der Welt eine Stimme in dieser Versammlung behielte, [...] Liebesgeschichten und Feenmärchen“ (ebd.) erzählt. All das habe Wurzeln geschlagen, denn sie habe sich sowohl „mit dem unsichtbaren Wesen“ unterhalten als auch für die Zusammensetzung der Arzneien interessiert: „Aber die Erzählungen meiner Tante waren auch nicht auf einen Stein gefallen. Ich dachte mich in schöne Kleider und begegnete den allerliebsten Prinzen, die nicht ruhen noch rasten konnten, bis sie wußten, wer die unbekannte Schöne war.“ Sie erinnert vor allen Dingen ein Feenmärchen der Baronne d'Aulnoy, das ihre Imagination und Gefühle dominiert habe: Gern hätte sie ein Schäfchen gehabt, in dem „ein verwünschter Prinz“ steckte.¹⁰⁴⁷ Da sich keines fand „und da alles neben mir so ganz natürlich zugeht“ (alle Zitate 361), habe sie intensiv zu lesen begonnen. Gegen den Willen der Mutter verfolgt sie die Lektüre. Jedoch gab ihr der Vater die Bücher, die er seiner Frau zuliebe der Tochter an einem Tag wegnahm, „den andern wieder“ (362).

Man sieht deutliche Parallelen zum ersten Buch der *Lehrjahre*: Einem Eltern teil behagt die kindliche Freizeitgestaltung nicht – im ersten Buch dem Vater, im sechsten der Mutter. Doch die Aneignung von Kulturtechniken findet sich zweifach legitimiert: sei es, weil sie sich als sinnvolle Zeitinvestition herausstellen kann: Wilhelms Theaterspiel findet Anklang, die Schöne Seele lernt „bei dem heftigen Hang zu Büchern doch kochen“ (ebd.); sei es, weil die kulturtechnische Aktivität in freier Zeit prägende, individualisierende Kraft besitzt. Wie in der Rahmenhandlung ist gleichwohl auch hier völlig unklar, ob die Aktivitäten in freien Zeiten dem Individuum langfristig Nutzen oder Nachteil bringen. Die Schöne Seele trifft später „das gewünschte Schäfchen“ (364), es ist einer der „zwei Söhne des Hofmarschalls“ (363). Die beiden jugendlichen Verliebten bringt der französische Sprachmeister dazu, „Briefe von unsrer eignen Erfindung [zu] schreiben“ (364). „Ich brachte meine Liebesgeschichte unter dem Namen Phyllis und Damon zu Markte“ (ebd.). Und sie nennt den Sohn des Hofmarschalls fortan „meine[n] guten Damon“ (365). Die künftige Herrenhuterin, der Susanne von Klettenberg nachempfunden, appliziert, wie Wilhelm, Anton Reiser oder Agathon, Lektüreindrücke und literarische Modelle auf die Welt. In den *Bekenntnissen der Schönen Seele* entfaltet Goethe dabei eine

¹⁰⁴⁷ Ich teile Schings' Vermutung (MA 5, 789), dass es sich um eine Anspielung auf *Don Sylvio von Rosalava* handelt, geht es doch um Feenmärchen, die zur Schwärmerei beitragen.

subtile Pietismuskritik, denn die religiösen Lehr- und Lektüreinhalte regen die Einbildungskraft der Schönen Seele genauso an, lassen sie genauso von der Wirklichkeit weggleiten wie die Feenmärchen, die Don Sylvio beschäftigen. Überdies gibt Goethe der Konfession einen Rahmen, in dem die freien Zeiten des Protagonisten zur Voraussetzung seiner Persönlichkeitsentwicklung und Grundlage seines Glückes wird. Während Wilhelm irren und seine Zeit müßig verbringen darf, sieht sich die Schöne Seele zum Spiel gezwungen. Sie entzieht sich dem durch Flucht in die Religiosität, also in eine Vorstellungswelt, die ihr genehm und konsolidierend ist – was in Anbetracht der, historisch betrachtet, reduzierten Möglichkeiten weiblicher Selbstverwirklichung eine relativ souveräne und nachvollziehbare Entscheidung darstellt.

Die Glücksgeschichte Wilhelms, die ihn „in die Welt hineinspielen“ lässt, findet in der Unglücksgeschichte der Schönen Seele, deren erster Liebhaber früh stirbt, ihr Gegenstück. Der spätere Verlobte stellt sich als unpassender Partner heraus. Ihm, der den eindeutigen Namen Narcissus erhält, offenbart sie, dass sie ihn nicht zu heiraten gedenke und die Freiheit verlange, gemäß ihrer Einsichten zu handeln. Diese Entscheidung basiert auf der Erkenntnis, dass die „Beschaffenheit meiner Seele“ (378) nach „der geradesten Richtung zu Gott“ verlange. Sie ist Resultat einer Untersuchung, „die beinahe das ganze zweite Jahr meiner Liebesgeschichte fort dauerte“. Es seien „törichte Zerstreuung und Beschäftigung mit unwürdigen Sachen“, „Tanzen und Spielen“ (alle Zitate 379) jene „Handlungen [gewesen], die mich nun einmal zerstreuten und meinen innern Frieden störten“ und es verhinderten, „daß dabei mein Herz für die Einwirkungen des unsichtbaren Wesens offen bliebe“ (380). Mit 22 Jahren habe sie kein „Vergnügen an Dingen“ gefunden, „die Leute von diesem Alter unschuldig belustigen können“. Das wahrhafte „Vergnügen“, die „höhern Freuden“ stellten dagegen einen „geheime[n] Schatz zur Stärkung im Unglück“ dar. Dennoch hätten „die geselligen Vergnügungen und Zerstreuungen der Jugend“ einen starken Reiz ausgeübt, „ich mußte entweder die reizenden Vergnügungen oder die erquickenden innerlichen Empfindungen entbehren“ (alle Zitate ebd.). Sie entscheidet sich gegen die Heirat, gegen die scheinbar banalen Zerstreuungen, Tanz und Spiel und für die Frömmigkeit, was ihr Gelegenheit gibt, ihre „Liebe zu Künsten und Wissenschaften nicht zu verbergen. Ich zeichnete, malte, las und fand Menschen genug, die mich unterstützten“ (384).

Rasch bildet sie den Mittelpunkt eines größeren Bekanntenkreises. Doch diese Phase geselliger Muße ist nur kurze Dauer beschieden. Der „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“ (391). Das „unsichtbare Wesen“ als Führer wählend, sucht sie die „Einsamkeit“ als bestes Mittel gegen die „Zerstreuung“

auf. Jedoch sei nach sieben Jahren, in denen „die Liebe zur Stille herrschend war“ (alle Zitate 392), ein Mann in die Nachbarschaft gezogen, der sich bald als hilfreicher Freund des Hauses herausstellt. Der Philo genannte Neuling vertraut der Schönen Seele einige seiner Kenntnisse über die Gesellschaft an und „entdeckte [...] mir nur so viel, daß ich das Schlimmste vermuten konnte“ (393). Sie vergleicht den naiven Jüngling mit „Agathon, der in den Hainen von Delphos erzogen, das Lehrgeld noch schuldig war, und es nun mit schweren rückständigen Zinsen abzahlte“ (393 f.). Zugleich geht ihr auf, dass sie, obgleich sie nie eine Sünde begangen habe, stets Gefahr laufe, zu sündigen. Diese Gefahr habe sie nicht mit „der Sittenlehre“ (395) abwehren können. „Weder ihre Strenge, wodurch sie unsre Neigung bemeistern will, noch ihre Gefälligkeit, mit der sie unsre Neigungen zu Tugenden machen möchte, konnte mir genügen“ (ebd.). Das Angebot der darunter wohl zu verstehenden Kant'schen Morallehre wird ebenso ausgeschlagen wie die Option des materialistischen Hedonismus verworfen. Anders aber als die Schöne Seele, die Schiller als Modell konzipiert, dem in der Anmut der Ausgleich von Moralität und Sinnlichkeit gelingt,¹⁰⁴⁸ „kehrt sie [die Schöne Seele aus Goethes Roman] aber zu ihren religiösen ‚Grundbegriffen‘ zurück“ (796).

Die pietistische Frömmigkeit, die die fiktive Autorin der *Bekenntnisse* präferiert, entspricht dabei keineswegs dem vom Roman anvisierten individuellen und sozialen Ideal. Sowohl die Intertexte – Wielands Romane, Feenmärchen, die auch die religiöse Schwärmerei als eine verfehlte Form der Einbildung erscheinen lassen – als auch die Interferenzen von Rahmen- und Binnen-erzählung (s. u.) relativieren die Vorzüge dieser Religiosität, was einigen Lesern entgangen ist. So berichtet Schiller:

Neulich erfuhr ich, daß Stolberg und wer sonst noch bei ihm war den Meister feierlich verbrannt habe, bis auf das Vite Buch, welches er wie Ahrnts Paradiesgärtlein rettete und besonders binden ließ. Er hält es in allem Ernste für eine Anempfehlung der Herrenhuterei; und hat sich sehr daran erbaut.¹⁰⁴⁹

Anders als Schiller hatte Stolberg allerdings auch nicht den Autor der *Lehrjahre* zum Briefpartner, der ihm hätte erklären können, dass „die Freundin des sechsten Buchs aus der Erscheinung des Oheims sich nur so viel zueignet, als in ihren Kram taugt und ich die christliche Religion in ihrem reinsten Sinne erst im achten Buche in einer folgenden Generation erscheinen lasse“.¹⁰⁵⁰ Der

¹⁰⁴⁸ NA 20, 251–308.

¹⁰⁴⁹ MA 8.1, 222.

¹⁰⁵⁰ Ebd. 100. Auch Friedrich Schlegel äußert sich negativ über die nicht nur moralische Affektion in der Selbstbespiegelung der Schönen Seele (KFSA 2, 141). Vgl. dazu Birus: *Größte Tendenz des Zeitalters*.

Graf war nicht darüber auf dem Laufenden, dass das sechste Buch selbst ein Spiel mit der Vorstellungskraft des Lesers betreibt:

Das sechste Buch meines Romans hat auch hier guten Effekt gemacht; freilich weiß der arme Leser bei solchen Produktionen niemals wie er dran ist, denn er bedenkt nicht, daß er diese Bücher gar nicht in die Hand nehmen würde, wenn man nicht verstünde seine Denkkraft, seine Empfindung und seine Wißbegierde zum besten zu haben.¹⁰⁵¹

Der Roman betreibt in Anbetracht dieser, wiewohl besonnen zu verwendenden Äußerungen seines Autors durchaus eine Kritik am pietistischen Weltentzug. Sie vollendet sich in einer auch für Wilhelm, den Leser der *Bekenntnisse*, äußerst aufschlussreichen Kreativitätsszene, die bis ins Detail auf bisher dargestellte Freizeitaktivitäten eingeht. Zunächst fließen die Stunden der Schönen Seele in frommer Geselligkeit und Gespräch im Herrnhuter Kreise dahin (401). Dann führt sie die Hochzeit ihrer Schwester in das Haus des Oheims. „Hatte Pracht und Zierrat mich sonst nur zerstreut; so fühlte ich mich hier gesammelt und auf mich selbst zurück geführt.“

Aller Hausrat, Tafelzeug, Service und Tischaufsätze stimmten zu dem Ganzen, und wenn mir sonst die Baumeister mit den Konditoren aus einer Schule entsprungen zu sein schienen; so war hier Konditor und Tafeldecker bei dem Architekten in die Schule gegangen (beide Zitate 404).

Goethe entwickelt mit der Hochzeit im Haus des Oheims eine auf allen Ebenen der Kunst – Architektur, bildende Künste, Musik, Literatur – entfaltetes humanitätsphilosophisches Modell, in dem freie Zeit zur Kultivierung des Menschen durchaus im Sinn einer *Ästhetischen Erziehung* genutzt wird.

Da man mehrere Tage zusammen blieb, hatte der geistreiche und verständige Wirt für die Unterhaltung der Gesellschaft auf das mannigfaltigste gesorgt. [...] Er hatte zwei bis drei Marschälle, wenn ich sie so nennen darf, bestellt; der eine hatte für die Freuden der jungen Welt zu sorgen. Tänze, Spazierfahrten, kleine Spiele waren von seiner Erfindung, und standen unter seiner Direktion [...].

Jagd und Spielpartien, kurze Promenaden, Gelegenheiten zu vertraulichen einsamen Gesprächen waren für die ältern Personen bereitet[.] [...]

Wie doppelt angenehm ist es uns also, wenn aus einer menschlichen Wohnung uns der Geist einer höhern, obgleich auch nur sinnlichen, Kultur entgegen spricht! (404 f.)

Es entspannt sich in diesem festlichen Ambiente, umgeben von Menschen, die sich kultivierten, sinnlichen Freuden hingeben, ein Gespräch zwischen der

1051 MA 8.1, 127.

Schönen Seele und dem Oheim, in der sie Kunst und höhere Kultur lobt. Ihr Gesprächspartner erwidert:

Sie haben vollkommen Recht, [...] daß man nicht wohl tut, der sittlichen Bildung, einsam, in sich selbst verschlossen, nachzuhängen; vielmehr wird man finden[,] daß derjenige, dessen Geist nach einer moralischen Kultur strebt, alle Ursache hat, seine feinere Sinnlichkeit zugleich mit auszubilden (410).

Die Gefahr existiere „seine edlere Natur durch Vergnügen an geschmacklosen Tändeleien, wo nicht an was schlimmerem herab zu würdigen“ (ebd.). Weil die Schöne Seele sich erinnert, dass unter den Liedern, die sie „erbauet hatten, manches abgeschmackte mochte gewesen sein“ (ebd.), bezieht sie die Aussage des Oheims auf sich und gibt ihm insgeheim Recht. Der aus „einer höhern, obgleich auch nur sinnlichen, Kultur“ sprechende Geist hat für die Jüngeren mit Tänzen, Spazierfahrten, kleinen Spielen das arrangiert, was Wilhelm im Lauf seines Lebens scheinbar zufällig erfährt; „vertrauliche[] einsame[] Gespräche“ im Kreis des Turms, Jagd, Spaziergang und Spazierritte (vgl. nur 447 f., 548, 598) werden sich anschließen. Das sechste Buch stellt so nicht nur konfligierende Muster freier Zeiten vor, es präsentiert eine Heterotopie im Freien, wo Sinnlichkeit und Geist in einer, alle Altersklassen und diverse soziale Gruppen sublimierenden Weise genutzt werden.¹⁰⁵² Die Exklusivität der Aktivitäten, die für sie in Kauf genommenen Mühen und Kosten, die absolutistische Macht des Oheims widersprechen ihrer Verallgemeinerbarkeit in der Generation der Schönen Seele. Der Rahmen dieser Erzählung allerdings, Goethes Roman, führt einerseits vor, wie sich solche Festivitäten über einen exemplarischen Lebenslauf erstrecken können. Andererseits lenkt er seinen müßigen Protagonisten dem Ort des Festes zu, an dem sich die Aktivitäten in

¹⁰⁵² Michel Foucault: *Die Heterotopien/Der utopische Körper*. Zwei Radiovorträge, zweisprachige Ausgabe [1966]. Übers. von Michael Bischoff. Mit einem Nachwort von Daniel Defert. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2005 definiert Abgeschlossenheit, Veränderbarkeit, die Verbindung zu den Heterochronien und die Funktion von Heterochronien, alternative (utopische und dystopische) Möglichkeiten der Gesellschaft aufzuzeigen, als Merkmale der Heterotopie. Insbesondere die Hochzeitsreise stellt ihm eine Verbindung von Heterotopie und Heterochronie dar, weil die Braut von ihr verändert zurückkehrt. Das Hochzeitsfest im Garten/Park des Oheims ist Heterotopie und Heterochronie. Zudem legt Foucault eine Verbindung zwischen dem Garten und dem kreativen Entwurf einer Welt im Schreiben nahe: „Der Garten ist seit der frühesten Antike ein Ort der Utopie. Wenn man den Eindruck hat, Romane ließen sich leicht in Gärten ansiedeln, so liegt das daran, dass der Roman zweifellos aus der Institution der Gärten entstanden ist. Das Schreiben von Romanen ist eine gärtnerische Tätigkeit“ (15).

freier Zeit mittlerweile verstetigt haben und Erziehungsinstitution geworden sind.

2.3.6 Die Enden der *Lehrjahre*

Morettis Resultate, die sich auf den klassischen Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von 1795/1796 beziehen, erscheinen nach dem bisher Gesagten einleuchtend. Insbesondere trifft die Beobachtung zu, dass in diesem Genre das Andere der Arbeit (für welches es im 18. Jahrhundert weder eine genuin bürgerliche positive Semantik noch Verhaltensformen gab) modifiziert wird. Aristokratischer Müßiggang, religiöse Kontemplation, die zur Melancholie neigende Muße des Gelehrten waren sozial unzugänglich, blieben speziellen Nischen vorbehalten – wie auch in den Romanen Wielands – oder erschienen als äußerst riskant. In *Wilhelm Meisters Lehrjahre* hat dagegen zumindest ein Mensch, der nichtadelig und nicht exzellent ist, freie Zeit im Übermaß. Wilhelm integriert „journeys, conversations, music, dance, humanistic culture“¹⁰⁵³ in seine Alltagskultur. Jedoch steht er in den letzten beiden Büchern in Abhängigkeit von der Turmgesellschaft. Der Spaziergang mit dem langen Gespräch mit Therese (447–465), „Spazierritt[e]“ (466), „vertrauliche[] Bekenntnisse[] anmutiger Liebesbegebenheiten“ (468) beim Abendessen mit Lothario und Jarno – all dies sind Vorbereitungen für die Initiationsriten, der sich weitere Freizeitaktivitäten bis hin zu Friedrichs „Spielen“ (600) anschließen. Wie angedeutet, setzen die Turmgesellschaft und die letzten Bücher das während des Festes im Haus des Oheims Präsenzierte fort. Sie institutionalisieren die zeitlich begrenzten, von einer hervorragenden Person organisierten Aktivitäten. Zum einen ermöglichen sie Wilhelm scheinbar reifere Formen der Bildung. Dazu gehören gehaltvollere Gespräche, die Betrachtung relevanter Artefakte, schönerer Bauten, die Wilhelm bereits besser beurteilen gelernt hat und nun noch besser beurteilen lernt. Zum anderen zeichnen sie (ähnlich der Festmarschälle) für die partielle Steuerung der sinnlichen Aktivitäten Wilhelms verantwortlich. Sobald Wilhelm integriert ist, gelangt er im achten Buch in das Haus des Oheims, in dem die Institutionalisierung der freien Zeiten bereits Realität ist. Auf die exklusive festliche Aktivität folgte dort dann Kindererziehung.

Die Turmgesellschaft führt bekanntlich ein Ritual durch, das Wilhelms Aufnahme symbolisch konkretisiert. Verschiedene, zufällig wirkende Momente seines Lebens – ein Wirtshausesgespräch über Kunst, die feucht-fröhliche

¹⁰⁵³ Moretti: *The Way of the World*, IX.

Vergnügungsfahrt auf dem Boot, ein Treffen im Park eines Adligen, die *Hamlet*-Aufführung – werden Wilhelm ins Gedächtnis gerufen: Je ein Akteur dieser Szenen – ein Fremder, ein Landgeistlicher, ein Offizier, Hamlets Vater – stellt sich ihm vor Augen (495–497). Diese Figuren, die auf sein Leben Einfluss genommen haben, ähneln Personen aus der Turmgesellschaft. In lebendigen Bildern sieht Wilhelm sein Leben repräsentiert und reinszeniert. Die Szenenfolge entspricht dabei zwar der biographischen Chronologie, zugleich greift der Turm nur wenige Ereignisse auf, rekonstruiert sie, kommentiert sie. Das Prinzip der Selektion und Verknappung erhöht die Erzählbarkeit. Es erlaubt die Vorführung einer kohärenten Geschichte.¹⁰⁵⁴ Es dient zudem dazu, aus den Kreativitäts-Szenen, die öffnend gewesen sind, geschlossene Kreativitätsszenen zu formen. Der Transfer des zufälligen Verlaufs des frei gewählten Lebens eines weißen, jungen Bürgersohns in kulturelle Formen zeigt im Roman demnach, was Romane machen: freie Zeiten zu regulieren. Der Turm nimmt die Funktion des sinnstiftenden Erzählers ein, der die Ereignisfolge auswählt, eine ‚histoire‘ in einen ‚discours‘ überführt. Jedoch ist die Form des Romans nicht mit der Sinnstiftung der Turmgesellschaft deckungsgleich. Der Lehrbrief, den Wilhelm zum Abschluss des Rituals erhält und der mit den anderen Lehrbriefen archiviert wird, enthält unpersönliche Sentenzen, die sich vage auf Wilhelms Bildung beziehen: „Die Kunst ist lang, das Leben kurz, das Urteil schwierig, die Gelegenheit flüchtig. [...] Der Knabe staunt, der Eindruck bestimmt ihn, er lernt spielend, der Ernst überrascht ihn. [...] Nur Ein Teil der Kunst kann gelehrt werden, der Künstler braucht sie ganz“ (497 f.). Er wird von Jarno später als Beleg für die Veränderung eines Unternehmens angeführt, das, mit jugendlichem Ernst begonnen, nun eher Lächeln hervorrufe (549).

Diese Differenzen nimmt auch Wilhelm wahr, insbesondere nach der Lektüre seiner *Lehrjahre*, der vollständigen vom Turm angefertigten Schriftrolle, in der seine Biographie niedergeschrieben ist:

Er fand die umständliche Geschichte seines Lebens in großen scharfen Zügen geschildert, weder einzelne Begebenheiten, noch beschränkte Empfindungen verwirrten seinen Blick, allgemeine liebevolle Betrachtungen gaben ihm Fingerzeige, ohne ihn zu beschämen, und er sah zum erstenmal sein Bild außer sich, zwar nicht, wie im Spiegel, ein zweites Selbst, sondern wie im Portrait, ein anderes Selbst; man bekennt sich zwar nicht zu allen Zügen, aber man freut sich, daß ein denkender Geist uns so hat fassen, ein großes Talent uns so hat darstellen wollen, daß ein Bild von dem, was wir waren, noch besteht, und daß es länger als wir selbst dauren kann (507).

1054 Zur Verknappung: Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 199 f.

Anders als diese *Lehrjahre* endet der Roman, wie auszuführen sein wird, ohne erzählerische Feststellung und Verallgemeinerung. Das Moment der Finalität, die Behauptung von Harmonie – zwei konzeptionelle Aspekte, die Wieland und Moritz erwähnen, aber nicht umsetzen – fehlen. Das Ende des Romans konvergiert mithin nicht mit den Schließungsbemühungen der Turmgesellschaft. Soziale Formierung und literarische Form seien, wie Thomas Wegmann schreibt, nicht dasselbe: „Lehrbrief und Schriftrolle verzeitlichen Bildung, indem sie das Erreichen eines (vorläufigen) Zieles bescheinigen. Der Roman entzeitlicht Bildung, indem er seine Geschichte eben nicht mit dem Erreichen dieses Ziels enden läßt.“¹⁰⁵⁵ Gleichwohl gibt es zwischen den zufälligen Ereignissen und Motivketten, die der Roman in seinem Verlauf knüpft, und den Handlungen des Turms eine kausale Abhängigkeit. Wilhelm wird beispielsweise eine adelige Frau aus der Gemeinschaft, Natalie, zugesprochen, die als Amazone in Wilhelms Leben getreten ist. Sie ist die passende Frau, aber aus Gründen, die der Turmgesellschaft in Gänze opak bleiben. Natalies erster Auftritt als weibliche Kriegerin hinterlässt einen bleibenden Eindruck bei Wilhelm, weil geschlechtliche Unbestimmtheit eines der Motive ist, die seine Persönlichkeit von Kindesbeinen an strukturieren und die nur dem Leser bekannt sind. Insofern haben wir es mit einer Formierung zu tun, der selbst Züge des Zufälligen anhaften. Die Form wird aus dem unförmigen Material des Lebens gewonnen.¹⁰⁵⁶

Joseph Vogl schreibt in *Kalkül und Leidenschaft* zutreffend, dass sich die Turmgesellschaft Wilhelms kontingente Neigungen zunutze mache und diese auszusteuern suche: So werde „der ‚Turm‘ zum Inbegriff der Vernetzung aller zufälligen Ereignisse, zum Ort gesteuerter Kontingenz, die für die höchste Dichte in den Verbindungen zwischen allen Individuen, Dingen und Motiven entsteht.“¹⁰⁵⁷ Mit Wilhelms wahrscheinlichem Sohn Felix, Frucht der jugendlich-leidenschaftlichen Romanze mit Mariane, verhält es sich ähnlich. Felix wurde in Obhut der Gruppe aufgezogen. Wilhelm fragt den Abbé, ein Mitglied der Turmgesellschaft, ob er tatsächlich Vater des Knaben sei:

¹⁰⁵⁵ Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 200.

¹⁰⁵⁶ Der Leser kann so die Ordnungsversuche von einer höheren Warte aus bemessen, anders als in den *Wahlverwandtschaften*, wo die Ordnungsbemühungen der Figuren zu irreversiblen Prozessen mit chaotischem Ausgang führen, gelangt aber Wilhelm zu einem glücklichen Ende, dessen Artifizialität zugleich die Kunst als die Sphäre differenziert, in der autonome Formierungsprozesse gelingen können.

¹⁰⁵⁷ Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*, 37.

Felix ist Ihr Sohn! bei dem Heiligsten, was unter uns verborgen liegt, schwör ich Ihnen, Felix ist Ihr Sohn[!] [...] [E]mpfangen Sie das liebliche Kind aus unserer Hand, kehren Sie sich um, und wagen Sie es, glücklich zu sein.

Wilhelm hörte ein Geräusch hinter sich, er kehrte sich um, und sah ein Kindergesicht schalkhaft durch die Teppiche des Eingangs hervor gucken: Es war Felix! [...] Er kam gelaufen, sein Vater stürzte ihm entgegen, nahm ihn in die Arme, und drückte ihn an sein Herz. Ja, ich fühl's, rief er aus, Du bist mein! Welche Gabe des Himmels habe ich meinen Freunden zu verdanken! Wo kommst du her, mein Kind, gerade in diesem Augenblick?

Fragen Sie nicht!, sagte der Abbé. Heil dir junger Mann! Deine Lehrjahre sind vorüber, die Natur hat dich losgesprochen (498 f.).

Die Lossprechung der Natur, die Wilhelm gebieterisch zum Schweigen auffordert, bedarf, um Gehör zu finden, einer Übersetzung und menschlichen Stimme.¹⁰⁵⁸ Sie ist auch eine Los-Sprechung (von) der Natur. Der Abbé personifiziert nicht nur eine stumme, im Geheimen wirkende Natur. Vielmehr präsentiert sich der Turm als die Institution, Leben, seien es die zufälligen Elemente individueller Biographie, sei es die gattungserhaltende Tätigkeit der Reproduktion, symbolisch zu bahnen. Allerdings mündet der Roman hinsichtlich der *Elementaren Strukturen der Verwandtschaft* in drei Mesalliancen. Die Ehen von Jarno und Lydia, Lothario und Therese, Wilhelm und Nathalie substituieren die altehrwürdigen Strukturen feudaler Heiratspraktiken mit dem Effekt, durch die kulturell veränderte Modifikation natürlicher Reproduktion, durch die Überschreitung der tradierten Eheformen eine Veränderung der sozialen Umwelt herbeizuführen.¹⁰⁵⁹ Im vermeintlich Dauer stiftenden Ritual vereinen sich so Kontinuität und Wandel.

Ein weiterer von Morettis Punkten trifft zu: Von einem beschäftigungslosen, seinen Wünschen folgenden, dynamischen, isolierten und jungen, bürgerlichen Einzelnen, einem Sohn und Liebhaber mehrerer Frauen wird Wilhelm zu einem Vater, Ehemann, Mitglied einer ‚natürlichen‘ und einer ‚künstlichen‘ Gemeinschaft, der Familie und der Turmgesellschaft. Seine eigensinnige Suche nach Glück lässt ihn wider Erwarten in einem egalitären Kollektiv unter Adligen und Klerikern aufgehen. Er verzichtet auf seine partikularen Wünsche und erhält im Gegenzug Bedeutung. Er tauscht Jugend mit Reife, Einsamkeit mit Gesellschaft, die ‚Poesie des Herzens‘ mit der ‚Prosa der Verhältnisse‘. Nachdem er bislang als Dramaturg und Schauspieler dilettierte, will er sich nun einen soliden Beruf suchen und ordnet das eigene Begehren höheren, dynastischen Zielen unter:

¹⁰⁵⁸ Hörsch: *Gott, Geld, Glück*.

¹⁰⁵⁹ Claude Lévi-Strauss: *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft* [1949]. Übers. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981, 72.

Alles, was er anzulegen gedachte, sollte dem Knaben entgegen wachsen, und alles, was er herstellte, sollte eine Dauer auf einige Geschlechter haben. In diesem Sinne waren seine Lehrjahre geendigt, und mit dem Gefühl des Vaters hatte er auch alle Tugenden eines Bürgers erworben (504).

Gleichwohl ist das Ende bzw. das Enden das, was die *Lehrjahre* ironisieren, denn es finden sich mehrere Enden, die, weil es mit dem einen Ende nicht endet, es nahelegen, dass jedes kommende Ende auch nur ein vorübergehendes ist. Wilhelm füllt die Lücke in der Signifikantenkette, indem er seinen Namen annimmt und erhält – ist damit das Begehren gestillt? Der Abbé spricht das Ende der Lehrjahre aus und dabei die Lossprechung der Natur nach – hat die Natur Wilhelm losgesprochen, weshalb bedarf es einer Instanz, dies zu vermelden? Ist die Aussage des Abbé von gleicher Bedeutung wie das stumme natürliche Faktum? Der Lehrbrief soll gleichfalls das Ende der Lehrjahre festlegen – aber ist er nicht nur eine Montage trivialer Sentenzen? Die Kreativitätsszenen der Initiation sollen das Narrativ schließen – schließen sie aber nicht auch zu viel aus? Und im letzten Zitat ist es nicht eindeutig, ob die inhaltliche Festlegung „In diesem Sinne waren seine Lehrjahre geendigt“ in der transponierten Gedankenrede oder im Erzählerkommentar vorgenommen wird: Spricht Wilhelm? Spricht der Erzähler? Sodann ist den Festlegungen sowieso nicht zu trauen, denn als Nächstes beschließt Wilhelm, eine Mutter für Felix zu suchen, und entscheidet sich, Beleg anhaltender Unreife, prompt für die Falsche. Und schließlich koinzidiert das Ende des Buches, das *Wilhelm Meisters Lehrjahre* heißt, nicht mit den in dem Buch ausgesprochenen Enden.

Es ist an Rüdiger Campes Äußerungen zur Etablierung der Romanform um 1800 zu denken, die das Prozessuale und nicht Abschließbare des Genres betonen, das dadurch als geeignetes Medium individuellen Lebens erscheint, denn das Leben ist das, was, einmal in Form gebracht, Leben bleibt, indem es diese Form wieder überschreitet. Der Roman differenziert sich demnach durch den widersprüchlichen Akt der Unförmigkeit, Form zu verleihen oder Form der Unförmigkeit zu sein. Jedoch erfährt das Unförmige, aus dem sich Form entwickelt und das Campe abstrakt lässt oder als Leben bezeichnet, bei Goethe eine semantische, diskursive, thematische Konkretion, die sich des ‚verzeitlichenden-entzeitlichenden‘ (Wegmann) Bildungskonzepts bedient. Die Bildung firmiert darin als das eigentlich zu Erzählende, und sie ist, wie angedeutet, von der Konjunktur des epigenetischen Denkens als Beispiel der ‚formatio vitae‘ beeinflusst und als Bildungstrieb modelliert. Dieser Aspekt ist sowohl Friedrich Schlegel als auch Wilhelm von Humboldt nicht entgangen, die die verallgemeinerbare Aussagekraft des Romans darin sehen, dass in ihm „die Natur, die Bildung selbst [...] in mannichfachen Beispielen dargestellt, und

in einfache Grundsätze zusammengedrängt werden¹⁰⁶⁰ sollte. Wilhelm Meister formiert sich in einem Zeitraum des Übergangs und Experimentierens, von dem die ersten fünf Bücher des Romans berichten. Darin geht er unverantwortlich seinen Wünschen nach: Er lebt mit prekären und pathologischen Existenzen, zwittrigen Tänzerinnen, melancholischen Harfenspielern, frivolen Schauspielerinnen, depressiven Grafen, hysterischen Frauen. Er hat Zeit, ins Wirtshaus zu gehen, sich im Park eines Grafen aufzuhalten, Theater zu spielen. Gerade im scheinbar unverantwortlichen Verfolg der Freiheit produziert er aber Gelegenheiten, in die der Turm intervenieren kann. Der Geist des Turms, angeregt von der Irrtumspädagogik des Abbés und den spinozistischen Gedanken des Oheims, will der sinnlichen Kultur Raum geben. Und sie können sich auf einen gewissen Erfolg stützen, denn die Notwendigkeit freier Zeiten für Wilhelms Bildung und die des Romans wird an einer berühmten Stelle sinnfällig.

Es ist das Wiedersehen der Jugendfreunde Wilhelm und Werner, in dem der Roman im gelingenden Lebenslauf des vagierenden Wilhelms seine eigene Autonomie selbstreferenziell legitimiert. In der Wiedersehensszene werden auf mehreren Darstellungsebenen Differenzen vorgeführt, die belegen, dass und wie Wilhelm und Werner unterschiedlich geworden sind. Dabei kommen Verfahren der Figurenrede wie des Erzählerkommentars, Selbst- und Fremdcharakterisierungen zum Einsatz. Werner

war viel magerer, als ehemals, sein spitzes Gesicht schien feiner, seine Nase länger zu sein, seine Stirn und sein Scheitel waren von Haaren entblößt, seine Stimme hell, heftig und schreiend, und seine eingedruckte Brust, seine vorfallenden Schultern, seine farblosen Wangen ließen keinen Zweifel übrig, daß ein arbeitsamer Hypochondrist gegenwärtig sei (500 f.).

Wilhelm war „größer, stärker, gerader, in seinem Wesen gebildeter und in seinem Betragen angenehmer geworden“ (500). „Deine Augen“, sagt Werner, „sind tiefer, Deine Stirn ist breiter, Deine Nase feiner und Dein Mund liebevoller geworden“ (501). Zudem benimmt sich Werner so zweckrational, wie wir ihn im ersten Buch des Romans kennengelernt haben. Werner steht offenkundig für die ‚Prosa der Verhältnisse‘. Er objektiviert Menschen, verrechnet Leben im abstrakten Medium des Geldes. Bereits als kleiner Junge verkaufte er

¹⁰⁶⁰ KFSa 2, 143. „Schlegel registriert genau die für die *Lehrjahre* charakteristische dissoziierende Schwächung von pragmatischem und ideellem Nexus. Als neues Synthesekonzept unterschied er dem Roman jedoch *sein eigenes neues Formkonzept* das auf einem besonderen Verhältnis von Teilen und Ganzem beruht.“ H. i. O.; Engel: *Roman der Goethe-Zeit*, 382.

Wilhelm Kostüme und Requisiten für dessen Theateraktivität. Während Werners Leben in bürgerlichen Begriffen gelingt, scheitert Wilhelms Vita scheinbar. Er lügt, spielt böse Streiche, zeugt ein uneheliches Kind. Er, ein vom Vater ausgehaltener Sohn, fungiert als virtueller Vater einer künstlichen Familie, die zu zwei Dritteln, Mignon und Harfner, stirbt. Das Ergebnis seiner Verfehlungen ist dennoch vorzeigbar: „Seht nur einmal, wie er steht! wie das alles paßt und zusammenhängt!“, ruft Werner aus, „wie doch das Faulenzen gedeihet! ich armer Teufel dagegen – er besah sich im Spiegel – wenn ich diese Zeit her nicht recht viel Geld gewonnen hätte, so wäre doch auch gar nichts an mir“ (ebd.). Was Werner an Wilhelm feststellt, ist ästhetische Stimmigkeit, nämlich dass sich verschiedene Teile zu einem wohlgefälligen Ganzen fügen, wohingegen er nur äußerliche und abstrakte Dinge gewonnen hat. Wilhelms Frage: „[W]arum begünstigten sie deine Spiele, an statt dich davon wegzuführen?“ (497), kann man nun beantworten. In Spiel und ‚Faulenzen‘ hat Wilhelm physische Stärke gewonnen, besseren Benimm, seine emotionalen Qualitäten sind vermehrt, sein Auftreten ist verbessert. Sein scheinbares Nichtstun belohnt ihn mit schönerem Wuchs, Bescheidenheit, Mäßigkeit. Mit Wilhelms Worten, den letzten des Romans, bestätigt er, „ein Glück erlangt [zu] habe[n], das ich nicht verdiene, und das ich mit nichts in der Welt vertauschen möchte“ (610).

Es gilt jedoch auch die Veränderung zu sehen, die sich in Bezug auf die freien Zeiten ergeben hat. Anstelle einer Phase später Muße und der Sorge um sich, in der Individuen retrospektiv die Lehren aus ihren Erfahrungen und Erinnerungen auch aus dem Wissen über ihre Sinnlichkeit und Fehlbarkeit ziehen, ist im klassischen Bildungsroman Goethes eine Zeit geworden, an der Kunst einerseits ihre Fähigkeit ideeller Bildung beweisen und dabei andererseits eine charakteristische subjektive Bildung modellieren kann. Aus dieser Differenzierung, in der eine elitäre, exklusive, kompensatorische und Zeitlosigkeit erheischende Sphäre den begrenzten und meist fehlgehenden Subjekten kontrastiert, die jedoch der Bildung und insbesondere der ästhetischen Bildung benötigen, lassen sich zumindest zwei soziologische Schlüsse ziehen. Einerseits führt der Text die funktionale Differenzierung der Sphären von Erziehung und Kunst vor und durch. Erstere, die Sphäre der Erziehung, die Planung und Regulierung benötigt, ist zufallsabhängig und unvollkommen. Letztere, die Sphäre der Kunst, konserviert dem würdigen Rezipienten ein Vergnügen am Ideal der Vervollkommenung, das überragende Künstler ihm am ästhetischen Gegenstand gewähren. Andererseits trägt der Roman so dazu bei, eine Gruppe zu konsolidieren, die sich aus wenigen Bildung ermöglichenden und vielen bildungswilligen Individuen zusammensetzt. Das Bildungsbürgertum kann mit seiner, wie Bollenbeck zeigt, im 19. und frühen 20. Jahrhundert hegemonialen Vorstellung der Bedeutung von Kunst und Literatur auf

solche Artefakte rekurren und mit ihnen kulturelle Superioritätsansprüche begründen und die politische Irrelevanz relativieren.¹⁰⁶¹

Der Problemgehalt freier Zeiten verändert sich dabei grundlegend.¹⁰⁶² Sollen Individuen ihre Anlagen erkennen und soll Kunst ihr Werk der Kultivierung vollbringen, müssen freie Zeiten erlaubt sein und distribuiert werden. Zugleich besteht ein Hiatus zwischen der ideellen Formierung und den exemplarischen, singulären Prozessen. Die Schlüsse, die sich für die ästhetischen Debatten und die weitere Entwicklung des Bildungsromans ziehen lassen – und die gezogen wurden –, setzen an dieser Unterscheidung an. Entweder werden die Konsequenzen ausgestaltet oder die Differenz in Frage gestellt. Der romantische Bildungsroman extendiert, was im Folgenden gezeigt wird, zunächst die freie Zeit maßlos und versucht Interferenzen von ideellen, formalen und subjektiven Bildungsprozessen zu gestalten, sei es, indem das Leben des dargestellten Subjekts mit der Vergangenheit und Zukunft harmonisch konvergiert (Novalis) oder aber indem die biographisch orientierte Narration zur Arabeske wird, die näher am kreativen Subjekt und seiner Tätigkeit gelagert ist (Fr. Schlegel). Ausgehend von der freien Zeit wird in den romantischen Bildungsromanen so die subjektivistische Transformation von Kunst angestrebt, in der auch das weniger Gelingene Ausdruck kreativer Befähigung ist (Brentano). Dabei kann das Subjekt problematisch, exzentrisch werden, nicht mehr vermittelbar wirken und einer Einhegung durch Erziehung und Religion benötigen (Jean Paul, Eichendorff). Oder aber die Unterschiede zwischen dem genialen, lebensverändernden und dem klugen, weltgewandten Prinzip werden so stark entfesselt, dass eine unheilbare Diskrepanz und ein Doppelroman entstehen, der selbst Anliegen einer unterhaltsamen und spielerischen Erzählkunst ist (E. T. A. Hoffmann). Kurzum: Es wird nun an romantischen Bildungsromanen zu zeigen sein, wie die Poetik freier Zeiten in immer komplexeren Kreativitätsszenen und Kreativitäts-Szenen erweitert wird.

2.4 Romantische Weiter-, Über- und ‚Fehl‘-Bildungen

Durch die inhaltliche Zuweisung der freien Zeit seines Protagonisten zu einer Lebensphase (Jugend) und Klasse (Bürgertum) sowie deren teilweise Orchestrierung und Regulierung durch den Reformadel und -klerus formiert Goethe am Beispiel Wilhelms eine narrative Entfaltung von Freiheit, in der sich Autonomie und Heteronomie, Individuum und Gesellschaft, Bürgertum und Adel

¹⁰⁶¹ Bolleneck: *Bildung und Kultur*.

¹⁰⁶² Vgl. dagegen Werber: *Literatur als System*.

inhaltlich ausbalancieren. In diesem experimentellen Zusammenspiel von konventionellen Erwartungen und überraschenden Erfahrungen, in dem der Zufall und das Glück zu ihrem Recht kommen, verändert sich der soziale Rahmen durch die kontingenten Handlungen in freier Zeit, Differenzen verringern sich. Während Wilhelm eine „Wallfahrt nach dem Adelsdiplom“ unternimmt, verbürgerlichen sich die privilegierten Gruppen, wobei sich beiderseitige Defizite – Dilettantismus hier, Inkohärenz da – in einer prinzipiellen Zukunftsfähigkeit egalisieren, es jedoch zu keinem Ausgleich und Abschluss kommt, da die neue Ordnung neue Differenzen gebiert. Dabei steht die am Ende gefundene inhaltliche gegen die symbolische Ordnung des Romans zurück, denn im Kontrast zu den widersprüchlichen sozialen Bemühungen des Turms erscheint die den Geschmacksfähigen zugängliche künstlerische Fügung kohärenter, beständiger, zeitloser, schlicht überlegen.¹⁰⁶³ Indem sich Kunst als arkane Formierung und Gesellschaft als soziale Formierung über ihre Exklusivität bzw. Inklusivität differenzieren, kann Erstere Letzterer gegenüber als Spender utopischer, idealer Formierungsprozesse fungieren, deren Wahrnehmung und Darlegung den ästhetisch Bewanderten obliegt. Goethe vermag das Finalitätsproblem von Wielands Anthropologischem Roman zu lösen und zwei Impulse des psychologischen Romans aus der Feder von Moritz aufzugreifen: zum einen die Konzentration auf einen durchschnittlichen Charakter und dessen freie Zeit, zum anderen den Vergleich des Lebens mit dem autonomen Kunstwerk.

Goethes Text, obgleich kein anfänglicher Publikumserfolg, ruft rasch Nachfolger auf den Plan. Bereits in den ersten fünf Jahren nach Erscheinen der *Lehrjahre* beginnen Clemens Brentano, Novalis, Friedrich Schlegel Romane zu schreiben, die deutlich an Goethe ansetzen. Andere beenden, wie Jean Paul, einen Roman, der große Parallelen aufweist. Später entstehen die Werke Joseph von Eichendorffs und E. T. A. Hoffmanns, in denen die Differenzierungen der frühromantischen Romane, ihre Weiter-, Über- und, will man Gundolf glauben, „Fehl-“Bildungen aufgegriffen und deren Problemstellungen

¹⁰⁶³ Das ist auch das Ergebnis des Goethe-Schiller-Briefwechsels vom Sommer 1796. Nachdem Schiller die begriffliche Klärung der Romanidee im Text und damit den leichteren Nachvollzug des Plans eingefordert hat, weist Goethe entschuldigend auf seinen „realistischen Tic“ (MA 8.1, 208) hin. Er tendiere dazu, „meine Schriften den Menschen aus den Augen zu rücken“ (ebd.), worauf Schiller einlenkt: „Das Resultat eines solchen Ganzen muß immer die eigene, freie, nur nicht willkürliche Produktion des Lesers sein, es muß eine Art von Belohnung bleiben, die nur dem würdigen zu Teil wird, indem sie dem unwürdigen sich entzieht.“ Ebd. 211. Kurzum: Der autonome Leser ist dann würdig, wenn er zu einem Ende denken kann, was ihm literarisch veranschaulicht wurde.

erkannt und unterschiedlich gelöst bzw. refiguriert werden.¹⁰⁶⁴ Die Wirkungsgeschichte des *Wilhelm Meister* ist gut erforscht.¹⁰⁶⁵ Um den Rahmen dieser Studie nicht zu weit zu spannen, konzentriere ich mich im Folgenden einzig auf die Kreativitätsszenen und die Konzepte freier Zeit in den genannten Romanen und kontrastiere sie mit denen der *Lehrjahre* (aber auch mit denen des anthropologischen und psychologischen Romans) sowie untereinander. Dabei variieren die Interpretationen im Umfang. Ziel ist es, die Ähnlichkeit der Texte im Hinblick auf die Poetik freier Zeiten zu erarbeiten.

Dieses Vorgehen ist methodisch legitim. In der Kritik am Bildungsroman-konzept werden zumeist die Unterschiede zum *Wilhelm Meister* betont.¹⁰⁶⁶ Wenn man auf die Poetik freier Zeiten und die darin thematisierten Synchronisierungsbestrebungen achtet, fällt aber zunächst die Ähnlichkeit der Texte auf. Der Vergleich mit der internationalen Romanproduktion zeigt, dass dort Romane, die den Lebenslauf eines jungen (bürgerlichen) Individuums, seine Möglichkeiten zur Harmonisierung mit der sozialen Umwelt sowie mit religiösen oder natürlichen Prozessen in temporärer Freiheit thematisieren und zugleich die eigene Entstehung und Rezeption als Bildungsgeschehen modellieren, kaum vorhanden sind.¹⁰⁶⁷ Welcher Text von Richardson, Scott, Walpole, Austen, Shelley, Rousseau, Chateaubriand, Diderot käme dem *Wilhelm Meister* so nahe wie einer der romantischen Romane? Für den Sachverhalt gibt es zahlreiche Gründe: Ein ideen- und kulturgeschichtlicher Grund liegt in der spezifischen

1064 „An Goethes Wilhelm Meister haben sich alle romantischen Poeten versehen, und ihre Bildungsromane sind weniger Nachahmungen als Fehlgeburten dieses Urbildes.“ Friedrich Gundolf: *Romantiker. Neue Folge*. Berlin u. Leipzig: Keller 1931, 164.

1065 Vgl. nur Gille (Hg.): *Goethes Wilhelm Meister*; Uwe Steiner: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In: Bernd Witte u. Peter Schmidt (Hg.): *Goethe Handbuch*. Bd. 5: *Prosaschriften*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1997, 113–152, hier 131–138 sowie den Band von Böhm u. Dennerlein: *Der Bildungsroman im literarischen Feld*, aus dem vor allem der Aufsatz von Wolf: „*Göthe wird und muß übertroffen werden*“, hilfreich gewesen ist.

1066 Vgl. die Arbeiten von May: ‚*Wilhelm Meisters Lehrjahre*‘, ein Bildungsroman?; Schlechta: *Goethes ‚Wilhelm Meister‘* sowie Jürgen Jacobs: *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München: Wilhelm Fink 1972.

1067 Letzteres, die Thematisierung möglicher Konvergenzen von formalen Bildungs- und Lektüreprozessen, ist ein Aspekt, den Moretti: *The Way of the World* nicht erwähnt, der aber gerade für die romantischen Bildungsromane relevant ist, in denen das Formierungsmoment auf den Text und das Zusammenspiel der verschiedenen Aktanten – Autor, Leser, Herausgeber, Freunde, Setzer, Verleger, Schreibmaterialien etc. – ausgeweitet wird. Diese Ausweitung greift zum einen die kunstphilosophische Komponente auf, die Goethe mit der symbolischen Fügung seines Romans anbietet, zugleich werden die Prozesse, die zur ästhetischen Ordnung führen, in der Darstellung ihrer materiellen Dimension ironisiert, subjektiviert und die Kontingenz von der Darstellungs- auf die Form- und Feldebene übertragen. Literatur lernt sich als Sozial- und Medientechniksystem Literatur im Symbolsystem Literatur reflektieren. Vgl. Schanze: *Die Erfindung der Romantik*.

deutschen Gemengelage aus Humanitätsphilosophie, Weimarer Klassik, Deutschem Idealismus und Neuhumanismus. Ein sozialgeschichtlicher Grund ist hingegen in der ‚verspäteten deutschen Nation‘ zu sehen, in der es keine, das Subjekt repräsentierende Ordnung gibt und in der am Bildungsgedanken jene Autonomisierung im Individuellen vollzogen wird, die sich (wie in der Französischen Revolution) sozial ereignen könnte.¹⁰⁶⁸ Einen literatursoziologischen Grund darf man im heterogenen, rückständigen national(sprachlich)en Markt erkennen, auf dem freie Schriftsteller wenige konsekrierte Vorgänger haben, von deren Originalität sie zehren können, um Innovationen zu entwickeln. Gattungsgeschichtliche Gründe ergeben sich schließlich zum einen aus den dargestellten Diskursen der deutschen Romantheorie um 1800, die in *Agathon* und *Wilhelm Meister* ihre Referenztexte finden, zum anderen aus den ebenfalls ausführlich diskutierten Formproblemen der Vorläufergenres. Für junge Schriftsteller, die nach nationaler Anerkennung und dem geeigneten Ausdrucksmittel suchen, fallen *Wilhelm Meisters Lehrjahre* konsequentermaßen unter die „größten Tendenzen des Zeitalters“.¹⁰⁶⁹ Goethes Roman bedient sich der flexibelsten Gattung, stellt ein ungebundenes Individuum ins Zentrum, entfaltet dessen Lebenslauf mit relativer Freiheit und beschließt eine seiner Bildungsstufen mithilfe der Unterscheidung von Leben und autonomer Kunst. Die Befreiung der Form von kontextuellen Zwängen, die Entkopplung von pädagogischen, anthropologischen, psychologischen Fragestellungen potenziert das Freiheitsthema und passt in den ideen-, kultur-, sozialgeschichtlichen und literatursoziologischen Kontext. Dass man Goethe „übertreffen“ (Novalis), den Bildungsroman voranbringen muss, ist demnach eine plausible Reaktion derjenigen, die sich auf dem jungen literarischen Markt positionieren, indem sie Antworten auf die drängenden sozialen Fragen in der ästhetisch innovativsten Form liefern.

Es gilt nun zu zeigen, dass in der Reihe teils merkmalsidentischer Texte die Poetik freier Zeiten ein zentraler gattungsgeschichtlicher Aspekt bleibt, der sich vornehmlich in Kreativitätsszenen und Kreativitäts-Szenen materialisiert. Hierfür werde ich im Folgenden die Chronologie – in einem Kapitel über romantische Romane durchaus opportun – durcheinanderbringen. Mit Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* (Abschn. 2.4.1) zu beginnen, ist naheliegend, weil sich an ihm die frühromantische Überbietung des *Meister* am Versuch der Maximierung freier Zeiten und der ‚totalen‘ Vernetzung distinkter Verzeitlichungs- und Bildungsebenen durch kreative Prozesse exemplifizieren lässt. Während Goethes Roman subjektive Kontingenz zulässt und – durch die

1068 Vgl. zur Funktion von Bildung als Deutungsmuster des deutschen Bürgertums Bollenbeck: *Bildung und Kultur* sowie zur Implementierung des Gedankens im Erziehungssystem Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*.

1069 KFSA 2, 198.

Turmgesellschaft, durch die Romanstruktur bzw. die Erzählinstanz – individuelle und soziale Entwicklung harmonisiert, indem er etwa kulturelle Formen der Einhegung, wie Archive, Initiationsriten, (symbolische) Vaterschaft und projektierte Hochzeit, aufbietet, überschreitet Novalis' Roman narrative und ontologische Rahmungen und richtet einerseits alles nach dem Protagonisten, andererseits den Protagonisten nach dem Absoluten aus. *Ofterdingens* Poetik freier Zeiten ist, dies zeigt auch der Vergleich mit Friedrich Schlegels Roman *Lucinde* (Abschn. 2.4.2), programmatisch für die frühromantische Philosophie und Ästhetik einer Veränderung der Wirklichkeit durch kreative Subjekte. Die Einbildungskraft wird dabei als eine, auch religiöse und amouröse Energien absorbierende und potenzierende, dynamisierende Quelle für Veränderungen konzipiert.

Solcher Hypertrophie poetischer (und erotischer) Phantasie sind Fragen nach realistischer Verwirklichung naturgemäß eher fremd – es sind Fragen, denen sich andere Romane früh stellen. Sie nehmen sich der Gefahren des kreativen und libert(in)ären Habitus, wie Dilettantismus, Langeweile, Melancholie, Wahnsinn, Desintegration, Décadence, sittlicher Verfall, Sinnlosigkeit und Tod, an (*Godwi*; Abschn. 2.4.3). Sie stellen die Differenz zwischen romantischem Lebensentwurf und klassischem Integrationsmodell dar, indem sie die Optionen auf zwei Figuren verteilen (*Titan*; Abschn. 2.4.4). Sie können aber auch die fehlenden externen Sinngebungen durch ältere kulturelle Modelle ersetzen und z.B. die Religion als transzendentalen Bedeutungsspender reaktivieren (*Ahnung und Gegenwart*; Abschn. 2.4.5). Oder aber sie erweitern die Kreativitätsszene, indem sie nicht nur die Differenz des Philiströsen und Romantischen problematisieren, sondern die Einheitlichkeit des Herstellungsprozesses selbst in Frage stellen (*Kater Murr*; Abschn. 2.4.6). In Hoffmanns Roman verwandelt sich die Kreativitätsszene in eine simulierte Kreativitätsszene und dehnt sich auf ein literarisches Feld aus, auf dem man sich entweder als Liebhaber mit Brotberuf dilettantisch, als Massenschriftsteller opportunistisch oder als freier Schriftsteller avantgardistisch bewegen kann. Die Kunst erscheint darin nicht mehr nur als ein arkaner Bereich der ästhetisch Würdigen und als quasimetaphysischer Sinngeber, sondern differenziert sich als gesellschaftliches Teilsystem aus, in dem ein anonymes Publikum potenziell selbsttätiger, kritischer, kulturschaffender Individuen unterhalten sein will. Das ist letztlich auch eine Konsequenz daraus, dass die symbolische Fassung der Freiheit in der Kunstphilosophie Goethe'scher Prägung und die soziale Realität ihrer Einlösung zunehmend, nicht nur im literarischen Feld, auseinanderklaffen. Die Differenz der bürgerlichen Kunstideologie und ihres Habitus zur Lebenswelt mit ihrer politischen Realität und ihren ökonomischen

Zwängen wird in der Restaurationszeit dann zum Ausgangspunkt ästhetischer Innovationen werden.

2.4.1 Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*: Produktiver Müßiggang

Gespräche, Lieder, Erzählungen, Reisen, Träume, Gelage, Feste, Einsiedelei – Novalis' Roman konkretisiert eine „Romantisierung der Arbeit“¹⁰⁷⁰ auf Grundlage der nahezu vollständigen Ausweitung freier Zeiten.¹⁰⁷¹ Untätigkeit und Nicht(lohn)arbeit fungieren als Fermente der Narration, die zwar vordergründig die Maximierung der Muße und Kontemplation ihres Helden bezwecken, dabei aber zugleich ein Konzept nichtzweckrationaler Tätigkeit hervorbringen, das die Trennung von Arbeit und Nichtstun obsolet erscheinen lässt. Stets dann, wenn sich Heinrich im publizierten ersten Teil in abgeschiedene Höhlen, einsame Parks zurückzieht, dienen diese freie Zeiten der poetischen Aktivität oder ihrer Vorbereitung. Novalis ist darin nicht nur Exponent der romantischen Resemantisierung freier Zeiten, sondern knüpft auch nahtlos an die besprochenen Motivkomplexe und Romanstrukturen des anthropologischen Romans und des klassischen Bildungsromans an, die er gleichwohl, teils radikal, überbietet. Weder gestaltet er die Muße erfahrener Menschen, in der Individuen ihre Biographien gesellig reflektieren und sich so für die Lenkung der Staatsgeschicke qualifizieren, als Romanschluss (wie im *Agathon*), noch ‚kuriert‘ sich ein zur Selbsttätigkeit ermunterter Schwärmer (wie in *Wilhelm Meisters Lehrjahre*) vom ungesteuerten Müßiggang. Vielmehr werden Kindheit und ludische (In-)Aktivität utopisch ausgeweitet: Aus individuellen *Lehrjahren*, die zur Integration und sozialen Bestimmung leiten, werden *Übergangsjahre*, die nicht nur vom Individuum zum Kollektiv, von der Kindheit zur Reife verlaufen, sondern beiderseitige Übergänge ermöglichen. Dabei kommt der Verjüngung des nationalen Kollektivs in der Rückbesinnung auf eine vermutete infantile Fabulierlust und mittelalterliche Vergangenheit, die die Phase der Hochromantik entscheidend prägen wird, bei Novalis eindeutig eine heilsgeschichtliche Komponente zu:

¹⁰⁷⁰ Franz-Josef Deiters: Arbeit und Müßiggang und das Sprechen über Literatur um 1800. In: Lillge, Unger u. Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*, 39–56, insb. 48–56, hier 53. Vgl. auch ders.: Poetisierung als kritisches Verfahren – ‚Arbeit‘ in der deutschen Frühromantik. In: *Limbus* 2 (2009), 33–49.

¹⁰⁷¹ Dass der Resemantisierung von Müßiggang auch die Resemantisierung von Arbeit inhäriert, ist einigen entgangen: „Die Romantik hatte die Arbeit mißachtet und geglaubt, das von Träumern, Bohemiens und Taugenichtsen gelebte Leben sei das am meisten poetische.“ Sengle: *Biedermeierzeit*, 126.

[I]ch habe Lust mein ganzes Leben an Einen Roman zu wenden – der allein eine ganze Bibliothek ausmachen – vielleicht Lehrjahre einer *Nation* enthalten soll. Das Wort *Lehrjahre* ist falsch – es drückt ein bestimmtes *Wohin* aus. Bey mir soll es aber nichts, als – *Übergangs Jahre* vom Unendlichen zum Endlichen bedeuten (H. i. O.; 4, 281).

Norbert Christian Wolf hat aus literatursoziologischer Perspektive dargelegt, dass *Heinrich von Ofterdingen* „in vielfacher Hinsicht als direkte Antwort auf Goethes *Wilhelm Meister* angelegt, ja als dessen forcierte Potenzierung“¹⁰⁷² konzipiert worden sei. Zwar sucht der programmatische frühromantische Roman Novalis’ – auch die *Lucinde* verfährt darin ähnlich – seine Eigenheit. In Bezug auf den Vorgänger, in der Konzentration auf identische Ansatzpunkte unterstreichen die frühromantischen Romane aber die Singularität der *Lehrjahre* und sorgen aufgrund ihrer relativen Merkmalsidentität für jene serielle Bezüglichkeit, die für die Genrebildung notwendig ist.¹⁰⁷³ Dabei ist Goethe nicht das einzige Vorbild des *Ofterdingen*. Wielands Romane und Märchen, die die Kraft des Wunderbaren und der Märchen thematisieren, die Realität (in der Fiktion) zu verändern, haben einen Einfluss ausgeübt. Der Bezug auf *Agathon* oder *Dschinnistan* oder *auserlesene Feen- und Geistermärchen* ist unstrittig.¹⁰⁷⁴ Allerdings dienen die Märchen im *Ofterdingen* keineswegs nur als Parallelhandlungen, die mit strukturellen Homologien zur Rahmenhandlung aufwarten und als deren Spiegel fungieren. Sie charakterisieren nicht wie im *Don Sylvio* extradiegetische Figuren als Schwärmer, die mit ihrer Schwärmerie gleichwohl Tatsachen schaffen, indem sie aus den literarischen Strukturen der Feenmärchen Erwartungshaltungen und Orientierungswissen destillieren und, auf diesen aufbauend, ins Geschehen eingreifen. Vielmehr sind die Binnentexte des *Ofterdingen* mit den Rahmentexten rekursiv gekoppelt. Dabei entsteht – beispielsweise durch supplementäre Elemente, in denen eine Figur

1072 Wolf: „Goethe wird und muß übertroffen werden“, 75. Vgl. auch Hans Joachim Beck: *Friedrich von Hardenberg, Oeconomie des Stils: Die ‚Wilhelm Meister‘-Rezeption im ‚Heinrich von Ofterdingen‘*. Bonn: Bouvier 1976; Gerhart Hoffmeister: Der romantische Roman. In: Helmut Schanze (Hg.): *Literarische Romantik*. Stuttgart: Kröner 2008, 37–68, hier insb. 47–57.

1073 Wolf: „Goethe wird und muß übertroffen werden“, 64 f. Hierzu auch grundlegend Jurij Tynjanov: Über die literarische Evolution [1927]. In: Jurij Striedter (Hg.): *Russischer Formalismus – Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. München: Fink 1971, 433–461.

1074 Vgl. nur Ulrich Stadler: Novalis: ‚Heinrich von Ofterdingen‘ (1802). In: Paul Michael Lützel (Hg.): *Romane und Erzählungen der deutschen Romantik. Neue Interpretationen*. Stuttgart: Reclam 1981, 141–162; Elisabeth Stopp: ‚Übergang vom Roman zur Mythologie‘. Formal Aspects of the Opening Chapter of Hardenberg’s ‚Heinrich von Ofterdingen‘. In: *DVJL* 48 (1974), 318–341.

dort für eine andere hier steht – eine Dynamik konstanter Überschreitung und Steigerung, die sowohl poststrukturalistische Theoreme als auch Elemente des Kreativitätsdispositivs präformiert. Der in den *Blütenstaub*-Fragmenten formulierte kreativitätstheoretische Anspruch Novalis', auf den Roman übertragen, besteht darin, die Kreativitätsszene des Romans auf eine Rezipienten-seitige Kreativitäts-Szene auszuweiten: „Der wahre Leser muß der erweiterte Autor seyn. Er ist die höhere Instanz, die die Sache von der niedern Instanz schon vorgearbeitet erhält“ (2, 470). In der progressiven Erschließung neuer Darstellungsbereiche simuliert und stimuliert der *Ofterdingen* durch seine Poetik freier Zeiten demnach eine nicht zielgerichtete Aktivität. Passiver Genuss kann jederzeit in Tätigkeit münden, in der das ‚Vorgearbeitete‘ dann ausgearbeitet wird. Die Trennung der Bereiche von Kunst und Leben, Freizeit und Arbeit scheint so hinfällig zu werden.

Wolf unterscheidet am *Ofterdingen* zahlreiche Ansatzpunkte, an denen der Goethe'sche Roman „übertroufen werden“ sollte. Einer davon ist die bereits angedeutete Zeitstruktur: Der *Ofterdingen* ersetzt die teleologische Ordnung durch „eine zirkuläre Struktur, in der jedes Teil das Ganze spiegelt und Bekanntes verwandelt und gesteigert wiederkehrt“. ¹⁰⁷⁵ Zudem weist Wolf auf die sozialen Dispositionen Novalis' hin und begründet dessen Überbietungsanspruch mit Standesdünkel. Die Nivellierung von Adel und Bürgertum, Poesie und Prosa im Bildungsgang Wilhelms goutiert Friedrich von Hardenberg keineswegs. Er bezeichnet den Roman später als „fatales und albernes Buch – so pretentiös und pretiös – undichterisch im höchsten Grade, was den Geist betrifft“ (3, 646). ¹⁰⁷⁶ Wie Ulrich Stadler diesbezüglich schon früh schreibt, sei Novalis gleichwohl „als Angehöriger einer aristokratischen Adelsgruppe jener Mittelschicht zuzurechnen, die [...] auch für die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts verantwortlich gemacht“ werden könne. Er versteht darunter die Herausbildung einer geistigen Elite, „die mit der auf den bestehenden Machtverhältnissen beruhenden politisch-gesellschaftlichen Rangordnung zu konkurrieren versuche“. ¹⁰⁷⁷ Bestimmte habituelle Elemente des Adels bleiben im *Ofterdingen*, der selbst

¹⁰⁷⁵ Wolf: „*Goethe wird und muß übertroufen werden*“, 76.

¹⁰⁷⁶ Dass der „versteckte Dünkel eines jüngeren Angehörigen des Altadels gegenüber dem erst spät nobilitierten Bürgersohn“ (ebd. 74) in Novalis' Kritik einfließt, ist wahrscheinlich, zumal es die habituelle Abgrenzung und Inszenierung „als viel autonomen Superdichter“ (ebd.) erleichtert. Novalis, der Goethe vorwirft, eine „Wallfahrt nach dem Adelsdiplom“ (WFH 3, 646) geschrieben zu haben, betritt das literarische Feld zwar im Rekurs auf das Privileg adeliger Muße, aber die romantische Annahme allgemeiner Kreativität löst das ständische Privilegium auch ein Stück weit auf.

¹⁰⁷⁷ Beide Zitate Stadler: *Novalis: Heinrich von Ofterdingen* (1802), 157.

ja ein Handwerkersohn ist, allem Standesdünkel zum Trotz nicht dem Adel vorbehalten, sondern werden reformiert, modernisiert und modifiziert. Sie erscheinen als allgemeine, sozial nicht spezifizierte, d. h. historisch betrachtet bürgerliche Dispositionen: als Privilegien, die jedem berechtigt zufallen, sofern er sie fleißig nutzt.¹⁰⁷⁸ Im Hinblick auf den jungen Osterdingen sind es Mußetechniken wie religiöse Kontemplation und höfische Vergnügungen, einst den Gelehrten, Klerikern und Aristokraten vorbehaltene Privilegien, die nun auf Seiten einer klassenlosen kulturellen Elite, der Dichter, refiguriert werden.

Aus den literatursoziologisch und soziologisch plausiblen Überbietungswünschen des jungen Aristokraten gegenüber dem arrivierten und konsekrierten, wenn auch (noch) nicht nobilitierten Goethe resultieren diverse Konsequenzen auf Textebene. Sie lassen sich auch ausgehend vom Subjektverständnis erörtern. Da Novalis alles Subjektive, jeden Inhalt der Phantasie als nicht nur relevant für das Subjekt erachtet, wie es in den *Lehrjahren* der Fall ist, wo die genieästhetische Schicht der *Theatralischen Sendung* unter dem Einfluss erfahrungsseelenkundlicher Betrachtungsweisen ausgedünnt wird, sondern als Ausdruck des Absoluten, kann sein Bildungsroman andere Darstellungsbereiche und Genres, wie Träume und Märchen, erschließen, umwerten und produktiv in den Bildungsweg implementieren und noch im Wunderbaren und Mythischen die Kontingenzmomente des *Wilhelm Meister*, den Zufall, negieren.¹⁰⁷⁹ Maßgeblich ist das sich selbst setzende Subjekt. Sowohl Wolf als auch Detlef Kremer vor ihm haben in folgendem Zitat, in dem es um die Differenzierung zweier Wege geht, eine Replik Heinrichs auf die *Lehrjahre* gesehen.¹⁰⁸⁰

Der eine, mühsam und unabsehlich, mit unzähligen Krümmungen, der Weg der Erfahrung; der andere, fast Ein Sprung nur, der Weg der innern Betrachtung. Der Wanderer des ersten muß eins aus dem andern in einer langwierigen Rechnung finden, wenn der andere die Natur jeder Begebenheit und jeder Sache gleich unmittelbar anschaut, und sie in ihrem lebendigen, mannichfaltigen

1078 Wie ausgeführt, ist dieser Zug der Demokratisierung und Ubiquisierung von Muße als freier Zeit um 1800 flagrant. Vgl. Abschn. 1.1.3. Und es sind kreative Gemeinschaften, in denen die kontinuierliche Arbeit am Selbst neue Begehrnisse schafft. Mit der Kreativität verwandelt bzw. radikalisiert sich die meritokratische bürgerliche Gesellschaft zur Gesellschaft der Selbstbelohnung und Selbstoptimierung. Vgl. dagegen Verheyen: *Erfindung der Leistung*, die diesen Prozess später beginnen sieht.

1079 Die Ausschaltung des Zufalls ist ein Motiv des *Klingsohr*-Märchens, vgl. dazu die grundlegende Studie von Friedrich Kittler: *Die Irrwege des Eros und die absolute Familie*. In: ders.: *Dichter – Mutter – Kind*. München: Fink 1991, 149–196.

1080 Vgl. Wolf: „*Göthe wird und muß übertroffen werden*“, 84 und Kremer: *Romantik*, 127 f., der an dieser Stelle ähnlich wie Wolf eine „Spannung zum Bildungsroman“ konstatiert.

Zusammenhänge betrachten, und leicht mit allen übrigen, wie Figuren auf einer Tafel, vergleichen kann (1, 208).

Während Heinrich seinen Lehrer (und der Leser ihn) auf letzterem Weg vermuten darf, ist Wilhelm Meisters Laufbahn, wie zuvor ausführlich dargestellt, eine des Irrtums und der Umwege und damit dem ersten Weg vergleichbar. Für die „inner[e] Betrachtung“ unabdingbar, mag sie auch mit einem „Sprung“ erreichbar sein, ist freie Zeit. Sie wird in der Hardenberg'schen Konzeption von einem Risiko für Schwärmer (wie Agathon, Anton Reiser, Godwi, Roquairol, Leontin, Kreisler) oder einem Potenzial, das es während Kindheit und Jugend sorgsam zu entfalten und durch kultivierte Personen subtil zu regulieren gilt (wie bei Wilhelm Meister und Albano) zu einem zu maximierenden Bereich. Wenig überraschend fungiert dabei die Kindheit als Ideal auch späterer Altersstufen, was bereits am Beispiel der romantischen Pädagogik Jean Pauls und Arndts angedeutet und anhand der Frühpädagogik Fröbels ausgeführt wurde. In den *Blüthenstaub*-Fragmenten heißt es: „Jede Stufe der Bildung fängt mit Kindheit an. Daher ist der am meisten gebildete, irrdische Mensch dem Kinde so ähnlich“ (2, 432).¹⁰⁸¹

Dass der *Ofterdingen* die ästhetischen und pädagogischen Ansichten der Romantik fiktional umzusetzen versucht, verdeutlicht bereits die Eingangsszene:

Die Eltern lagen schon und schliefen, die Wanduhr schlug ihren einförmigen Takt, vor den klappernden Fenstern sauste der Wind; abwechselnd wurde die Stube hell von dem Schimmer des Mondes. Der Jüngling lag unruhig auf seinem Lager, und gedachte des Fremden und seiner Erzählungen (1, 195).

Die kognitive (Re-)Aktivität Heinrichs, die als pausenlose mentale, verinnerlichende Verarbeitung von Literatur auch syntaktisch modelliert wird,¹⁰⁸² erscheint von denkbar größter Wichtigkeit für den Protagonisten. Ihn treibe ein „unaussprechliches Verlangen“ an, das ihm „unaufhörlich im Sinn [liegt], und ich kann nichts anders dichten und denken“. Der Gedankenstrom konstituiert sich als Schwelle zwischen Wirklichkeit und Traum, Denken und Musik, Wachen und Schlafen, Körper und Geist, Innen und Außen („vor den

¹⁰⁸¹ Oder: „Wo Kinder sind, da ist ein goldnes Zeitalter“ (WFH 2, 456).

¹⁰⁸² Auf vier vollständige, kurze, teils parallel gebaute Hauptsätze folgt mit „Der Jüngling [...]“ ein längerer Satz, der auf die Unruhe Heinrichs hinweist, die in seinen dann folgenden und zunehmend verschachtelten Gedanken auch syntaktisch und grammatikalisch umgesetzt wird.

klappernden Fenstern sauste der Wind“), Helligkeit und Dunkelheit.¹⁰⁸³ Heinrich sei zumute gewesen, „als hätt' ich vorhin geträumt, oder ich wäre in eine andere Welt hinübergeschlummert“ (alle Zitate ebd.). Und der Zustand – Stichwort: Zirkularität –, in dem die Erinnerung an einen traumähnlichen Zustand erinnert wird, endet in dem, woran erinnert worden ist. „Der Jüngling verlor sich allmählich in süßen Fantasien und entschlummerte. Da träumte ihm erst von unabsehblichen Fernen, und wilden, unbekannten Gegenden.“ Dass der aristokratische Neuling Novalis den arrivierten Goethe im Bereich der freien Zeiten ‚überholt‘, verdeutlicht das implizite Bildungskonzept dieser initialen Kreativitätsszene. Sie ist Inszenierung von Kreativität, bei der Vorstellungen, Worte und Handlungen ineinander übergehen und die Konvergenz verschiedener Verzeitlichungsebenen auf den Höhepunkt getrieben, d. h. Zeitlichkeit letztlich suspendiert wird. Ebenso wie das Fernste unendlich nah ist, enthält in Heinrichs Phantasien der kleinste Moment die Ewigkeit: „Er durchlebte ein unendlich buntes Leben; starb und kam wieder, liebte bis zur höchsten Leidenschaft, und war dann wieder auf ewig von seiner Geliebten getrennt“ (beide Zitate 196).¹⁰⁸⁴

Der Traum setzt nun die Kreativitätsszene fort, verschiebt aber auch deren Komponenten. Dort lässt eine (physische) Aktion – das Baden in der Quelle – „neue, niegesehene Bilder“ entstehen. Die (imaginäre) Handlung führt zu einer (imaginären) Imagination, die zu einer (imaginierten) Ermattung und zur Überbietung des Traums durch einen Traum im Traum führt: „Eine Art von süßem Schlummer befahl ihm, in welchem er unbeschreibliche Begebenheiten träumte, und woraus ihn eine andere Erleuchtung weckte“ (beide Zitate 197). Dieses Erwachen ist freilich Erwachen in einer weiteren, nun meta-diegetischen Traumsequenz, in der Heinrich die ihm sich zuneigende blaue Blume entdeckt. Die Blume wird diegetisch und ontologisch abgerückt, in die

1083 Vgl. hierzu auch grundlegend das Kapitel *Schwellensituation: Verheißung und Aufbruch* in Lothar Pikulik: *Frühromantik. Epoche – Werke – Wirkung*. München: Beck 1992, 222–227.

1084 Die Zeitkompression ist ein häufig wiederkehrendes Motiv: „Jene lange Zahl von Tagen / Dünkt mir nur ein Augenblick“ (WFH 1, 254), heißt es später im Gedicht des Grafen Hohenzollern. Und in den *Blüthenstaub-Fragmenten* liest man: „Nichts ist poetischer, als Erinnerung und Ahndung, oder Vorstellung der Zukunft. Die gewöhnliche Gegenwart verknüpft beyde durch Beschränkung – Es entsteht Contiguität, durch Erstarrung – [...]. Es giebt aber eine geistige Gegenwart – die beyde durch Auflösung identificirt – und diese Mischung ist das Element, die Athmosphäre des Dichters“ (WFH 2, 468). Auch im Fall der Idyllen in den Texten Jean Pauls handelt es sich um Zeiträume, die frei sind und qualitativ, d. h. in der Intensivierung und der ephemeren Suspension von Zeitlichkeit erlebt werden. Jean Paul reduziert diese Phasen allerdings und positioniert sie an bestimmten Orten (Heterotopien) und ordnet sie bestimmten Lebensphasen (Heterochronien) zu. Vgl. Abschn. 2.3.5.

Fremde und Ferne gestellt, nur um danach sogleich ent-fernt und ent-fremdet zu werden. Heinrich wecken die (extradiegetische) mütterliche Stimme und Sonnenstrahlen. Die visuellen und akustischen Reize „supplementieren“¹⁰⁸⁵ die Zuneigung der blauen Blume. Diese Szenen sind erste Beispiele für jene Hebel, mit denen der Roman die inneren oder intradiegetischen Bereiche – Imagination, Traum, Märchen – mit der (fiktiven) Wirklichkeit über Semantiken des Infantilen, Maternalen, der Liebe, Religion und Poetik und über Leitmotive verschaltet.¹⁰⁸⁶ Sie opponieren zudem dem monotonen, melancholischen und beschaulichen Anfangsambiente des Romans aus Uhrentakt und Mondschein.¹⁰⁸⁷ Das Fernste und Älteste – „Ich hörte einst von alten Zeiten reden; wie da die Thiere und Bäume und Felsen mit den Menschen gesprochen hätten. Mir ist grade so, als wollten sie allaugenblicklich anfangen“ (195) – erscheinen im Inneren des Hauses, im Zimmer, in Gedanken, Träumen stets präsent, der Ausgriff ins Vergangene und Abseitige ist jederzeit möglich. Mithin generiert der Roman Übergänge zwischen (lebens-)geschichtlich distinkten Phasen, ontologisch und kulturell abgeschiedenen Bereichen (Wunsch und Wirklichkeit, Traum und Realität, Märchen und Normalität, Orient und Okzident). Beispielsweise werden die bei Reisen, Wanderungen und Festen vernommenen Gedichte und Märchen leitmotivisch sowie durch ähnliche Figuren und strukturelle Spiegelungen in die Haupthandlung eingebunden und transformieren sie. Die Kreativitätsszenen im *Ofterdingen* erweitern sich zu Kreativitäts-Szenen und liegen so quer zu aufklärerischen Ordnungsbemühungen etwa eines Zimmermanns.

¹⁰⁸⁵ Hier durchaus im genau umgekehrten Sinn des „gefährliche[n] Supplement[s]“ Schrift, das Derrida: *Grammatologie*, 244–282 an Rousseaus Werk entwickelt. Rousseau muss sich der Schrift hingeben, die zur lebendigen Sprache hinzukommt (als Surplus) und dann die Sprache ersetzt, supplementiert. Das Ersetzende – die Phantasie, die in der Onanie den weiblichen Körper bzw. das mütterliche Objekt vertritt; die Kultur, die anstelle der Natur tritt; die Schrift, die die Sprache supplementiert – schafft einen Abstand, der notwendig ist, um sich als begehrendes Individuum zu konstituieren. Im romantischen Schreiben hingegen ist die Supplementarität positiv und schafft eine Identität von Mutter, Sprache, Natur und Schrift.

¹⁰⁸⁶ Vgl. zur Metalepse im Themen- und Gegenstandsbereich dieser Studie Deiters: *Arbeit und Müßiggang und das Sprechen über Literatur um 1800* sowie generell Gérard Genette: *Die Erzählung* [1998]. 3. Aufl. Paderborn: Fink 2010, 152–154. Vgl. zur Ausweitung des Mütterlichen als dem Bereich des Vorsymbolischen Julia Kristeva: *Die Revolution der poetischen Sprache* [1974]. Übers. von Reinhold Werner. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978.

¹⁰⁸⁷ Vgl. dazu das Kapitel *Saturn, der Stern der Melancholie* in: Klibansky, Panofsky u. Saxl: *Saturn und Melancholie*, 203–292 sowie die klassische Schrift von Burton: *Anatomy of Melancholie*, der das melancholische Temperament im Zeichen des Mondes und Saturns verortet. Vgl. auch Lepenies: *Melancholie und Gesellschaft*, 19–34. Auf die Melancholie wurde hier bereits verschiedentlich eingegangen. Vgl. Abschn. 1.1.3 u. 1.3.2.

Wie angedeutet, stehen diese formalen Innovationen zumeist in einem direkten, für den historischen Leser unmissverständlichen Bezug zu Goethes Roman; so auch hier, wo das mütterliche Plädoyer für Heinrichs Schlaf an die mütterliche Protektion kindlicher freier Zeit in Goethes Roman erinnert. Während Mutter Meister einen Kompromiss nahelegt, Wilhelm solle seine Theateraktivität maßvoll einschränken, verteidigt Mutter Ofterdingen den Filius erfolgreich, während der schläft:¹⁰⁸⁸

Du Langschläfer, sagte der Vater, wie lange sitze ich schon hier, und feile. Ich habe deinetwegen nichts hämmern dürfen; die Mutter wollte den lieben Sohn schlafen lassen. [...] Klüglich hast du den Lehrstand erwählt, für den wir wachen und arbeiten. Indeß ein tüchtiger Gelehrter, wie ich mir habe sagen lassen, muß auch Nächte zu Hülfe nehmen, um die großen Werke der weisen Vorfahren zu studiren (197 f.).

Auch der Zwist zwischen Vater und Sohn wiederholt und transformiert die Konstellation der ersten Kapitel der *Lehrjahre*. Aber während der Erzähler dort das Theaterspiel, das Wilhelm sieht, ausspart und dagegen das Treffen mit Mariane bis zum äußersten Rand der Schicklichkeit schildert, lässt Novalis den poetischen Traum dem prosaischen Geschehen vorangehen. Das innere Erleben hat so stets Vorrang vor den äußeren Geschehnissen. Ferner spricht Heinrich eine Funktion des Traums¹⁰⁸⁹ an, an der die romantische Überbietungsstrategie konkret wird. Er sagt:

Mich dünkt der Traum eine Schutzwehr gegen die Regelmäßigkeit und Gewöhnlichkeit des Lebens, eine freye Erholung der gebundenen Fantasie, wo sie alle Bilder des Lebens durcheinanderwirft, und die beständige Ernsthaftigkeit des erwachsenen Menschen durch ein fröhliches Kinderspiel unterbricht (199).

Während Wilhelm das zwecklose Vergnügen des Theaterbesuchs und die vom Vater betriebene geschmackvolle Verbesserung des bürgerlichen Interieurs als Aktivitäten (in) freier Zeit vergleicht und ihnen eine rekreative bzw. biographisch-schicksalhafte Bedeutung zuschreibt, scheint auch Heinrich im

¹⁰⁸⁸ Vgl. Kittler: *Die Irrwege des Eros und die absolute Familie*, 149–196.

¹⁰⁸⁹ Es sind zwei Funktionen des Traums, die Manfred Engel an Hardenbergs Roman trennscharf differenziert: „Novalis' Traumtheorie ist, sehr grob gesprochen, zum einen anamnetisch: Das romantische Unbewusste bewahrt die Erinnerung an einen ursprünglichen, Subjekt und Objekt verbindenden Einheitszustand. Zum anderen steht sie in einem transzendentalpoetischen Kontext: Die im Traum frei waltende Einbildungskraft ist als das Verknüpfungsvermögen schlechthin (so schon Fichte) imstande, Subjekt und Objekt auf höherer Ebene wieder zu verbinden.“ Manfred Engel: Kontexte und Kontextrelevanzen in der Literaturwissenschaft. In: *KulturPoetik* 18.1 (2018), 71–89, hier 86.

Anderen der Vernunft eine kompensatorische Bedeutung zu erkennen. Indes die verschiedenen Konzepte freier Zeit in Goethes Romans jedoch als Optionen ventiliert werden, denen der Roman stets voraus ist und denen er in den letzten Büchern eine den Inhalten überlegene, an das Fest des Oheims angelehnte Form symbolischer Integration beigesellt, die sich in der Turmgesellschaft defizitär institutionalisiert, überschreitet Novalis' Text dank seines bzw. Heinrichs „Verknüpfungsvermögens“¹⁰⁹⁰ alle Rahmungen. Er ist ein einziges „Fest“¹⁰⁹¹ der Überschreitung und des Durcheinanderwerfens, in dem das zu Steuernde – infantiles Fabulieren, ludische Selbstbezüglichkeit – die *Maîtres de Plaisirs*, den Oheim oder die Turmgesellschaft aus Goethes Konzeption ersetzt, die ein relativ freies Vergnügen durch minimale Regulierung ermöglichen. Die nächtliche Phantasie, das „Kinderspiel“ des Traumes besitzt denn auch keine rekreative oder kompensatorische Bedeutung, es ist vielmehr kreativ, verändernd.

Im Zuge dieser utopischen Umkehrung kommt auch den seelenkundlich relevanten Details, die Goethes Turm-Figuren retrospektiv besser als der junge Protagonist Wilhelm zu Beginn seiner Lehrjahre auslegen, eine neue Bedeutung zu. Im *Ofterdingen* werden Ereignisse, Objekte und Personen nicht nachgerade als charakterbildende Episoden, Leitmotive und Symptome mit Hilfe Anderer erkannt und ausagiert. Vielmehr ist dem Subjekt die Zukunftsrelevanz auch phantasierter Details sofort offenbar: „Gewiß ist der Traum, den ich heute Nacht träumte, kein unwirksamer Zufall in meinem Leben gewesen, denn ich fühle es, daß er in meine Seele wie ein weites Rad hineingreift, und sie in mächtigem Schwunge fortreibt“ (ebd.). Etwas komplizierter formuliert: In der subjektiven Providenz introspektiver Gewissheit synthetisiert der frühromantische Bildungsroman Novalis' die Providenz des alteuropäischen Schicksalsromans mit der geleiteten Kontingenz des Bildungsromans Goethe'scher Provenienz und entproblematisiert die in freien Zeiten abgelenkte Psyche.¹⁰⁹² Die Wendung ins Innere, von dem man traumwandlerisch ins Äußerste, Älteste, Künftige gelangt,¹⁰⁹³ entspricht dem von Novalis im

1090 Ebd.

1091 „Eine Folge von Höhepunkten ist so die Kapitelreihe am Ende des ersten Teiles und für Heinrich ein Fest.“ Wolfgang Frühwald: Nachwort. In: Novalis (Friedrich von Hardenberg): *Heinrich von Ofterdingen. Ein Roman* [1802]. Hg. von Wolfgang Frühwald. Stuttgart: Reclam 2004, 237–255, hier 245. Vgl. zum romantischen Lebens-„Fest“ auch Sengle: *Biedermeierzeit*, Bd. 1, 126–128, insb. 126.

1092 Vgl. hierzu zentral Frick: *Providenz und Kontingenz*.

1093 „Das ‚klassische‘ Postulat einer Wendung nach Außen beantwortet der Ofterdingen mit einer forcierten Wiederaufwertung der von Goethe diskreditierten Introspektion.“ Wolf: „*Goethe wird und muß übertroffen werden*“, 83.

Blütenstaub-Fragment 28 entwickelten Bildungsbegriff, der jedem Verstehen Selbstverstehen präskribiert:

Die höchste Aufgabe der Bildung ist, sich seines transzendentalen Selbst zu bemächtigen, das Ich seines Ich's zugleich zu sein. Um so weniger befremdlich ist der Mangel an vollständigem Sinn und Verstand für Andre. Ohne vollendetes Selbstverständniß wird man nie andere wahrhaft verstehn lernen (2, 425).

Bezeichnenderweise findet sich im Fragment davor eine Analyse von Goethes Darstellungskunst im *Wilhelm Meister*. Über Goethe heißt es:

Eine merkwürdige Eigenheit Goethe's bemerkt man in seinen Verknüpfungen kleiner, unbedeutender Vorfälle mit wichtigern Begebenheiten. Er scheint keine andre Absicht dabey zu hegen, als die Einbildungskraft auf eine poetische Weise mit einem mysteriösen Spiel zu beschäftigen. Auch hier ist der sonderbare Genius der Natur auf die Spur gekommen, und hat ihr einen artigen Kunstgriff abgemerkt. Das gewöhnliche Leben ist voll ähnlicher Zufälle. Sie machen ein Spiel aus, das wie alles Spiel auf Überraschung und Täuschung hinausläuft (2, 425).

In Novalis' Roman wird die hier geschilderte und auf *Wilhelm Meisters Lehrjahre* zumindest in Teilen zutreffende Erzählkunst im Sinn des im *Fragment 28* skizzierten Bildungskonzepts transzendentalpoetisch modifiziert. Der Roman übersetzt den Weg zum transzendentalen Selbst als Weg ins Innere und Frühere und lässt Heinrich in die Vergangenheit, zu seinem Zeugungsort, in die Erde und in den Entwürfen nach Jerusalem (zurück-)reisen.¹⁰⁹⁴ Dieser von individueller Gewissheit geleitete Prozess ist nie täuschend oder überraschend. Er ist zufallsfrei, erfolgreich, konfliktlos, bedarf nicht ‚artiger Kunstgriffe‘.¹⁰⁹⁵ Selbst der Vater-Sohn-Zwist löst sich – anders als im *Wilhelm Meister* – auf. Der alte Ofterdingen stellt sich in der traumwandlerischen Fügung des eigenen Lebens als Vor-Bild des Sohnes heraus. Was einst er träumte, wird ihn dereinst zur Zeugung des Sprosses geführt haben:

Ich war darauf im Traume unter den herrlichsten Gestalten und Menschen, und unendliche Zeiten gaukelten mit mannichfaltigen Veränderungen vor meinen Augen vorüber. Wie gelöst war meine Zunge, und was ich sprach, klang wie Musik. Darauf ward alles wieder dunkel und eng und gewöhnlich; ich sah deine Mutter mit freundlichem, verschämten Blick vor mir; sie hielt ein glänzendes

¹⁰⁹⁴ „Wo gehn wir denn hin? Immer nach Hause.“ WFH 1, 325.

¹⁰⁹⁵ Jochen Schmidt spricht daher zutreffend von Novalis' „monistische[m] Modell“, „in dem die zur ‚Natur‘ reduzierte äußere Realität nur ein anderer, niedriger Aggregatzustand des Innern: des ‚Geistes‘ ist“. Schmidt: *Die Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 2, 1 f.

Kind in den Armen, und reichte mir es hin, als auf einmal das Kind zusehends wuchs, immer heller und glänzender ward, und sich endlich mit blendend-weißen Flügeln über uns erhob, uns beyde in seinen Arm nahm, und so hoch mit uns flog, daß die Erde nur wie eine goldene Schüssel mit dem saubersten Schnitzwerk aussah (202).¹⁰⁹⁶

Konsequenterweise bedient sich die andere, die innere Bildung maßlos dessen, was Goethes Roman höchst skrupulös, distanziert und oft nur ironisiert darstellungsfähig macht: die freie Zeit des jungen Helden. Indes Wilhelm durch einige vom Turm semiregulierte Kreativitäts-Szenen zur Anerkennung der symbolischen Ordnung gelangt, erweitert Novalis die Momente des Nachsinnens, Träumens, Erzählens, Zuhörens, die Reisen, Feste und entgrenzt sie. Dies sei an einigen Beispielen illustriert. Heinrich begibt sich mit seiner Mutter nach Augsburg, um die melancholischen Effekte exzessiven Studiums zu mildern. Im dritten Kapitel erzählen ihm die Kaufleute das Märchen von *Atlantis*, die Geschichte vom Sänger und der Prinzessin.

Ein alter König hielt einen glänzenden Hof. Weit und breit strömten Menschen herzu, um Theil an der Herrlichkeit seines Lebens zu haben, und es gebrach weder den täglichen Festen an Überfluß köstlicher Waaren des Gaume[n]s, noch an Musik, prächtigen Verzierungen und Trachten, und tausend abwechselnden Schauspielen und Zeitvertreiben, noch endlich an sinnreicher Anordnung, an klugen, gefälligen, und unterrichteten Männern zur Unterhaltung und Beseelung der Gespräche, und an schöner anmuthiger Jugend von beyden Geschlechtern, die die eigentliche Seele reizender Feste ausmachen (213).

Was der humanitätsphilosophisch bewegte Oheim in den *Bekennnissen einer Schönen Seele* seinen Gästen während der Hochzeitsfeier als singuläres Ereignis, als abgeschlossene Heterotopie und temporäre Heterochronie ermöglicht, wird im *Atlantis*-Märchen zu einem bis ins Detail vergleichbaren Dauerzustand. Allerdings leidet das Fest an Mängeln: Es fehlen die wahre Kunst und ein Schwiegersohn (eines der Images Heinrichs), der die geliebte Tochter (eines der Images Mathildens) ehelicht. Die jedoch begibt „sich allein zu Pferde in den Wald [...], um desto ungestörter ihren Fantasien nachhängen und einige schöne Gesänge sich wiederholen zu können“ (216). Im Wald trifft die Müßiggängerin auf den künftigen Gatten. Wie Heinrichs Vater und Heinrich durch Phantasien und Träume von allein zur Bestimmung gelangen, wird

¹⁰⁹⁶ „Das Dichterkind wiederholt die unbewußte väterliche Identität, wie sie einzig das mütterliche Gedächtnis bewahrt. Deshalb führt eine Überlieferungskette vom Initialtraum des Vaters über den Traum Heinrichs zum Märchen von Eros.“ Kittler: *Die Irrwege des Eros und die absolute Familie*, 176.

die Prinzessin von allein zu ihrem idealen Partner geführt. Der Künftige wandelt sich zum Sänger, das Paar kommt zusammen und zeugt ein Kind. Der spätere Auftritt der drei am Hof, in dessen Verlauf dem König das Enkelkind präsentiert wird, führt dann, wie Hodkinson gut erkennt, zu einer Innovation.

Die Unterbrechung der Blutlinie durch das uneheliche, nicht-adelige Kind wird akzeptiert. Was die bisherige Herrschaftsform des Hofes als erneuerbare Fiktion enthüllt. Die Hofpolitik darf nicht mehr als absolut und unhinterfragbar gelten, und am ‚erneuerten‘ Hof herrscht von nun ab eine merkwürdige, für Novalis allerdings geläufige Synthese von Monarchismus (das Königshaus regiert fort) und Republikanismus (das Volk bestimmt mit).¹⁰⁹⁷

Im Gegensatz zu Goethes Roman, dessen Handlung seinen Figuren stets voraus ist, exekutiert Novalis' Roman eine zu Beginn feststehende Programmatik, in der die Figuren durch Kreativitäts-Szenen neue Sinnbereiche erschließen, die problemlos aufgenommen werden. Er entnimmt den intradiegetischen Episoden, Träumen, Märchen, eingelegten Gedichten Elemente und spinnt die dort enthaltenen Bilder, Motive und Figurenkonstellationen weiter. So wiederholen sich die musischen Aktivitäten des Hofes im *Atlantis*-Märchen auf extradiegetischer Ebene im Schloss des Kriegsmanns, wenngleich in gemeinerer Form.

Auf einem dieser Schlösser, wo sie gegen Abend hinkamen, ging es fröhlich zu. Der Herr des Schlosses war ein alter Kriegsmann, der die Muße des Friedens, und die Einsamkeit seines Aufenthalts mit öftern Gelagen feyerte und unterbrach, und außer dem Kriegsgetümmel und der Jagd keinen andern Zeitvertreib kannte, als den gefüllten Becher (230).

Die Ritter singen den „Kreuzgesang, der damals in ganz Europa gesungen wurde“ (231). Das kriegserische Getöse ist für den sensiblen Dichterlehrling so anregend wie anstrengend. Ähnlich wie die Prinzessin im Märchen braucht Heinrich Gelegenheit zur introspektiven Verarbeitung, Zeit für Besinnung und Reflexion: „Der Abend war heiter; die Sonne begann sich zu neigen, und Heinrich, der sich nach Einsamkeit sehnte [...] erhielt leicht die Erlaubniß, sich außerhalb des Schlosses besehen zu dürfen“ (233). Er würde in der Einsamkeit nun gern die gesanglichen Impressionen selbst in Gedichte und Musik übersetzen. „Das heitere Schauspiel des herrlichen Abends wiegte ihn in sanfte Fantasieen: die Blume seines Herzens ließ sich zuweilen, wie ein Wetterleuchten in ihm sehen“ (234). Allein, es fehlt das rechte Instrument – einen

¹⁰⁹⁷ Hodkinson: *Müßiggang und Arbeit der Poesie*, 247.

Augenblick lang, denn das, was Heinrich sich erträumt und imaginär kreiert, ist werdende Wirklichkeit.¹⁰⁹⁸ Zulima, unter einer Eiche lagernd, steuert Lied, Lebensgeschichte und Laute bei. Sie gibt ihm das begehrte Objekt und aktiviert überdies ergänzende Bildbereiche (Vorstellungen von Frieden, Orient, Weiblichkeit), die den vorherigen (Krieg, Okzident, Männlichkeit) opponieren. Dann kehrt Heinrich zurück und „erzählte ihr [der Mutter] vor dem Schlafengehn, was ihm begegnet sey, und schlief bald zu unterhaltenden Träumen ein“ (238).

Man muss die Aneinanderreihung von Kreativitäts-Szenen in freier Zeit, in denen die Ebenen des Symbolischen, Realen und Imaginären miteinander verflochten werden und sich eine autoregulative Dynamik etabliert und stabilisiert, nicht fortsetzen.¹⁰⁹⁹ Der Sinn dieser Binnengeschichten liegt eindeutig in der Erweiterung des Bild- und Geschichtenreservoirs und der wechselseitigen Potenzierung der diegetischen Ebenen, bei der sich die Dichterwerdung als durchgängige Wunscherfüllung und -verschiebung erweist. Wird unter Bildungsroman vorliegend der erzählerische Versuch um 1800 verstanden, Bildungsprozesse auf diversen Ebenen – z. B. die Biographie des Protagonisten, die Entwicklung des Kollektivs, die Rahmen- und Binnennarration, die Romanproduktion oder -rezeption – zu entfalten und Optionen von Konsonanz oder Dissonanz zwischen den Prozessen zu entwerfen, zu thematisieren oder zu problematisieren, dann stellt der Hardenberg'sche Roman eine programmatische Überbietung des *Wilhelm Meister* und den harmonistischen Kulminationspunkt der Gattung dar. Mythologische Geschehnisse, historische Ereignisse, Episoden der Familiengeschichte, Träumereien, Märchen, Gedichte werden auf *einen* Erzähl- und Lebensfaden gebracht.¹¹⁰⁰ Bildungsfähigkeit realisiert

1098 Daher kann von einem Begehren nicht eigentlich gesprochen werden: Heinrich von Ofterdingen lebt, psychoanalytisch betrachtet, in einer präödpalen, symbiotischen Welt, in der ihm alles zufällt, ja bereits zugehört. Er erleidet nicht jenen Schnitt, jene Kastration, die der strukturalen Psychoanalyse zufolge die Herrschaft der symbolischen Ordnung etabliert: Der Eintritt in die Sprache subjektiviert den Sprecher insofern, als er ein Begehren produziert, dessen Objekt nicht symbolisierbar und in dieser Unerreichbarkeit konstitutiv für das gesplante (und normale) Subjekt ist. Der Unterschied zwischen dem psychotischen Delirium und dem Novalis'schen Text ist freilich, dass der *Ofterdingen* ein bewusster induzierter Trip über die Grenzen des Symbolisierbaren ist; vgl. zu den Relationen von Präödpalem und avantgardistischen Schreibverfahren Kristeva: *Revolution der poetischen Sprache*.

1099 Auch das nächste Kapitel beginnt mit freier Zeit: „Das Wirthshaus war reinlich, die Leute bereitwillig, und eine Menge Menschen, theils Reisende, theils bloße Trinkgäste, saßen in der Stube, und unterhielten sich von allerhand Dingen.“ WFH 1, 239.

1100 „Die Erzählung der Kaufleute von dem Jünglinge, der die Natur so emsig betrachtete, und der Eidam des Königs wurde, kam ihm wieder zu Gedanken, und tausend andere

sich so als produktive poetische Einbildungskraft, die Dinge, Ereignisse, Stoffe aufzunehmen, zu verbinden, zu einem Text zu verweben weiß, der das Nahe und Innere aufgreifen und entgrenzen, den Moment zur Unendlichkeit öffnen kann. Es ist auch ein Charakteristikum Heinrichs:

Heinrich und die Kaufleute hatten aufmerksam dem Gespräche zugehört, und der Erstere fühlte besonders neue Entwicklungen seines ahnungsvollen Innern. Manche Worte, manche Gedanken fielen wie belebender Fruchstaub, in seinen Schooß, und rückten ihn schnell aus dem engen Kreise seiner Jugend auf die Höhe der Welt. Wie lange Jahre lagen die eben vergangenen Stunden hinter ihm, und er glaubte nie anders gedacht und empfunden zu haben (263).

Im Hinblick auf die Expansion der freien Zeit und die Transformation des Nichtstuns in einen „produktiven Müßiggang“¹¹⁰¹ versucht der Roman zu begründen und vorzuführen, warum nur Dichter freie Zeit angemessen zu nutzen wissen. Sowohl der Bergmann als auch der Einsiedler Graf von Hohenzollern fungieren wie die unter der Eiche singende Zulima als Erzieherfiguren und Mittler, die den Ort anweisen, den Heinrich allein wird ausfüllen können. „Wenn ich das alles recht bedenke“, sagt der Graf von Hohenzollern, der sich zuvor fragte, wie man „mancherley Zufälle zu einem angenehmen und lehrreichen Ganzen verbindet“, scheine es ihm, „als wenn ein Geschichtsschreiber nothwendig auch ein Dichter seyn müßte, denn nur die Dichter mögen sich auf jene Kunst, Begebenheiten schicklich zu verknüpfen, verstehn.“ Zugleich fügt der Graf dieser Eloge auf die Dichtkunst Aspekte hinzu: „In ihren Erzählungen und Fabeln habe ich mit stillem Vergnügen ihr zartes Gefühl für den geheimnisvollen Geist des Lebens bemerkt. Es ist mehr Wahrheit in ihren

Erinnerungen seines Lebens knüpften sich von selbst an einen zauberischen Faden“ (WFH 1, 157). Den Gegenentwurf wird der an der Romantik geschulte Robert Musil 130 Jahre später mit seinem *Mann ohne Eigenschaften* konzipieren, auch ein Roman, bei dem Autor, Protagonist, Produktions- und Darstellungsebene teils konvergieren, jedoch der Faden der Erzählung verloren geht: „Und Ulrich bemerkte nun, daß ihm dieses primitiv Epische abhanden gekommen sei, woran das private Leben noch festhält, obgleich öffentlich alles schon unerzählerisch geworden ist und nicht einem ‚Faden‘ mehr folgt, sondern sich in einer unendlich verwobenen Fläche ausbreitet.“ Robert Musil: *Der Mann ohne Eigenschaften* [1930/1932/posthum]. In: ders.: *Werke*, Bd. 1–5, hier Bd. 2, 650.

1101 Das Konzept findet sich bei James Hodkinson: Müßiggang, Zurückhaltung und die (Zusammen-)Arbeit der Poesie in Novalis' ‚Heinrich von Ofterdingen‘. In: Lillge, Unger u. Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*, 237–254 und in abweichender Schreibweise bei Reinhard Saller: *Schöne Ökonomie. Die poetische Reflexion der Ökonomie in frühromantischer Literatur*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007 (= Epistemata: Reihe Literaturwissenschaft, Bd. 592), 194–199 sowie Gisela Dischner: *Friedrich Schlegels ‚Lucinde‘ und Materialien zu einer Theorie des Müßiggangs*. Hildesheim: Gerstenberg 1980, 183–185.

Mährchen, als in gelehrten Chroniken“ (alle Zitate 259). Wenn Heinrich dann das provençalische Buch entdeckt, das sein Leben und seine Dichterwerdung in einer fremden Sprache und fragmentarisch erzählt, entsteht eine *Mise en Abyme*, eine Spiegelung des äußeren Geschehens wie des Leseakts im Roman: Der werdende Dichter, von dem der Leser liest, liest das Buch vom werdenden Dichter. Und die Beschreibung des Buches teilt ihre Funktion mit anderen Binnentexten: „Die Träume und Geschichten stellen Präfigurationen eines in der Wirklichkeit des Romangeschehens zu verwirklichenden Ideals poetischer Tätigkeit dar.“¹¹⁰² Der Dichter verfügt dabei über eine Bildungsfähigkeit, in der die Subjektivierung und Verinnerlichung mit ihrem Anderen, der Objektivierung und Entäußerung, zumindest potenziell verbunden ist. Klingsohrs Beobachtung, „daß der Geist der Dichtkunst euer freundlicher Begleiter ist“ (283), erteilt Heinrich somit von höchster Dichterstelle die Lizenz, im Müßiggang eifrig fortzufahren.

Novalis' Poetik freier Zeiten im *Ofterdingen* ist programmatischer Ausdruck der Frühromantik. Sie kondensiert in einer längeren Passage, die nochmals die Abgrenzung vom *Wilhelm Meister* verdeutlicht. Es bietet sich an, den Text in Gänze zu zitieren, weil er die Berufung zum Dichter von der Fähigkeit abhängen lässt, Muße zu ertragen.¹¹⁰³ Wir befinden uns am Vorabend der bereits proleptisch erwähnten Ankunft in Augsburg:

Menschen, die zum Handeln, zur Geschäftigkeit geboren sind, können nicht früh genug alles selbst betrachten und beleben. Sie müssen überall selbst Hand anlegen und viele Verhältnisse durchlaufen, ihr Gemüth gegen die Eindrücke einer neuen Lage, gegen die Zerstreuungen vieler und mannichfaltiger Gegenstände gewissermaßen abhärten, und sich gewöhnen, selbst im Drange großer Begebenheiten den Faden ihres Zwecks festzuhalten, und ihn gewandt hindurchzuführen. Sie dürfen nicht den Einladungen einer stillen Betrachtung nachgeben. Ihre Seele darf keine in sich gekehrte Zuschauerin, sie muß unablässig nach außen gerichtet, und eine emsige, schnell entscheidende Dienerinn des Verstandes seyn. Sie sind Helden, und um sie her drängen sich die Begebenheiten, die geleitet und gelöst seyn wollen. Alle Zufälle werden zu Geschichten unter ihrem Einfluß, und ihr Leben ist eine ununterbrochene Kette merkwürdiger und glänzender, verwickelter und seltsamer Ereignisse.

Anders ist es mit jenen ruhigen, unbekannten Menschen, deren Welt ihr Gemüth, deren Thätigkeit die Betrachtung, deren Leben ein leises Bilden ihrer innern Kräfte ist. Keine Unruhe treibt sie nach außen. Ein stiller Besitz genügt

¹¹⁰² Hodkinson: *Müßiggang und Arbeit der Poesie*, 245.

¹¹⁰³ Was auch bedeutet, dass Brotberuf und Geselligkeit vom eigentlichen Arbeiten, dem Dichten, ablenken: „Wir leben sehr vergnügt. Schade nur, daß mir jetzt keine Zeit zum ideenreichen Müßiggange bleibt – und ich so selten mich sammeln und auf meinen innern Sprachorganen fantasiren kann“ (WFH 4, 278).

ihnen und das unermessliche Schauspiel außer ihnen reizt sie nicht, selbst darinn aufzutreten, sondern kommt ihnen bedeutend und wunderbar genug vor, um seiner Betrachtung ihre Muße zu widmen. Verlangen nach dem Geiste desselben hält sie in der Ferne, und er ist es, der sie zu der geheimnisvollen Rolle des Gemüths in dieser menschlichen Welt bestimmte, während jene die äußere[n] Gliedmaßen und Sinne und die ausgehenden Kräfte derselben vorstellen (266 f.).

Dass Dichten dabei eben kein Nichtstun, sondern eine nur passiv wirkende, weil innerlich sich vollziehende, pausenlose Tätigkeit ist, die bis ins Unbewusste reicht und allein die Komplexitätslasten von Ich und Welt zu schultern weiß, ist die zentrale Konsequenz der Resemantisierung der freien Zeit, die Novalis am Dichter exemplifiziert:

Dagegen wird ihr empfindlicher Sinn schon genug von nahen unbedeutenden Erscheinungen beschäftigt, die ihm jene große Welt verjüngt darstellen, und sie werden keinen Schritt thun, ohne die überraschendsten Entdeckungen in sich selbst über das Wesen und die Bedeutung derselben zu machen. Es sind die Dichter, diese seltenen Zugmensen, die zuweilen durch unsere Wohnsitze wandeln, und überall den alten ehrwürdigen Dienst der Menschheit und ihrer ersten Götter, der Gestirne, des Frühlings, der Liebe, des Glücks, der Fruchtbarkeit, der Gesundheit, und des Frohsinns erneuern (267).

Die Erzählerreflexion, die den stillen, ruhigen, abgeschiedenen Geistern Größtes zumutet und sie immer beschäftigt sieht, bereitet das Märchen vor, das Klingsohr anschließend erzählt. Dieser ergänzt zuvor die Aussagen des Erzählers: „Die Poesie will vorzüglich [...] als strenge Kunst getrieben werden. Als bloßer Genuß hört sie auf Poesie zu seyn. Ein Dichter muß nicht den ganzen Tag müßig umherlaufen, und auf Bilder und Gefühle Jagd machen“ (282). Dass Dichten nur scheinbarer Müßiggang ist, ist ein Motiv, das Klingsohr in sein Märchen überträgt, in dem Fabel von den Parzen als „Müßiggängerin“ beschimpft wird. Sie entgegnet, dass ihr am „Müßiggehn [...] nichts gelegen“ sei: „Laßt mich vor der Thür sitzen, und gebt mir etwas zu spinnen; denn hier kann ich nicht gut sehen, und wenn ich spinne, muß ich singen und plaudern dürfen, und das könnte euch in euren ernsthaften Gedanken stören“ (302). Fabel singt, spinnt, webt, produziert Texte. Für sie ist selbst Spinnen keine Mühsal. Anders für den die Aufklärung und den Verstand repräsentierenden Schreiber: „Es ist gut, daß du [Fabel] hier bist und zur Arbeit angehalten werden kannst. Ich hoffe, daß es an Züchtigungen nicht fehlen soll“ (303). Tatsächlich ist es aber Fabels Fabel, ein spielerisch ersonnener Plot, der den Schreiber stürzt und zum Goldenen Zeitalter führt, indem sie die Differenzen von Arbeit und Nichtstun dekonstruiert: Sie, deren spielerisches Arbeiten den anderen als Müßiggang erscheint und der Disziplinierung Spiel ist, verändert die Welt.

Novalis realisiert im *Ofterdingen* die Dichtungstheorie der Frühromantik und Ideen der romantischen Pädagogik, wie sie u. a. Jean Paul in der *Levana* vorgeschlagen hat. Auch ihm ist „die Erziehung gleich dem Testament ein fortdauernder Akt (actus continuus)“.¹¹⁰⁴ Weil Jean Paul davon ausgeht, dass der Mensch weniger „durch tausend fremde Worte glücklich zu bekehren sei als durch Billionen eigne“, rät er dazu, Kinder möglichst viele Erfahrungen selbst machen zu lassen: „Das Schulgebäude der jungen Seele besteht nicht aus bloßen Hör- und Lehrzimmern, sondern auch aus dem Schulhof, der Schlafkammer, der Gesindestube, dem Spielplatze, der Treppe und aus jedem Platze.“¹¹⁰⁵ Novalis konkretisiert im *Ofterdingen* einen analogen Gedanken, in dem die maximale Expansion der freien Zeit oberste Prämisse ist. Ludische Aktivitäten von Kindern und Dichtern erscheinen als Beispiele der allgemeinen menschlichen Befähigung zur Kreativität – „Es ist die eigenthümliche Handlungsweise des menschlichen Geistes. Dichtet und trachtet nicht jeder Mensch in jeder Minute?“ (287) – und sie erfüllen das frühromantische Geniekonzept.¹¹⁰⁶ Freie Zeiten werden etwa im *Ofterdingen* in rekursiv verwobenen Kreativitäts-Szenen entproblematisiert und extendiert, indem sie aus den traditionellen kulturellen, sozialen und biographischen Nischen geholt und als höhere Tätigkeit resemantisiert werden. Die Romantik legitimiert mit solchen autoregulativen Narrativen einerseits pädagogische Ansätze wie den Fröbels auf theoretischer Ebene, andererseits entsteht bei der praktischen Umsetzung romantischer Pädagogik das Problem, dass im Realen eben nie alles so zuhanden ist, wie es sich die kindliche oder dichterische Phantasie ausmalt: Die Antworten der Frühpädagogik auf dieses Problem laufen auf eine Schaffung einer kindgerechteren Realität hinaus. Darin kopiert sie das, was der frühromantische Bildungsroman unternimmt: die Welt nach dem Kind auszurichten. Allerdings ist im *Ofterdingen* nicht jeder zum Dichter berufen und in der Lage, ständig freie Zeit zu haben. Was Heinrich auszeichnet, ist seine exzeptionelle Einbildungskraft, zu deren Ausbildung sein Umfeld kongenial beiträgt, insofern es ihm genau das konstant zuarbeitet, was er verdichtet haben wird. In Novalis' frühromantischem Roman wird Genialität in freien Zeiten einerseits demokratisiert und ubiquisiert, andererseits in hochartifizialen Narrativen und unter Einsatz philosophischer Erwägungen professionalisiert und spezialisiert. Sie findet sich an kunstaffine Milieus gebunden, in denen

1104 JPW 1,5, 539.

1105 Beide Zitate ebd. 542.

1106 Vgl. hierzu die Ausführungen in Abschn. 1.4.3.

sich Individuen durch Kennerschaft singularisieren. Die Autonomisierung der Literatur koppelt sich so an die Recodierung freier Zeit.¹¹⁰⁷

2.4.2 Friedrich Schlegels *Lucinde*: Endloses Begehren und Exklusivität

Ähnliches gilt auch für Friedrich Schlegels *Lucinde*, die ich zur Bekräftigung der Beobachtungen heranziehe, ohne den Text ausführlich zu kommentieren. Wie *Heinrich von Ofterdingen* nimmt sich Schlegels Roman, dessen kreativ-rastloser Umgang mit Konzepten freier Zeit bereits angesprochen wurde,¹¹⁰⁸ als ein an freier Zeit ansetzender Versuch aus, den Goethe'schen Prototyp zu übertreffen. Der Auftakt erinnert an den Beginn des romantischen Bildungsromans von Novalis: Julius, „in der heiligen Einsamkeit um mich her“,¹¹⁰⁹ denkt halb, halb fühlt er – „In diesem Gefühle oder Gedanken“ – und vertieft sich „in alle die Vermischungen und Verschlingungen von Freude und Schmerz“ (ebd.). Naturgemäß erhöht sich in pausenloser Selbstbezogenheit und ununterbrochener Vertiefung ins Innere auch die aus *Heinrich von Ofterdingen* bekannte Gefahr der Melancholie. Julius' Gedankenstrom wird zwar als „schöner Traum“ bezeichnet, welchen er „nächstens [zu] realisieren“ hofft. Tatsächlich habe er aber am Fenster gestanden und „die Zeitrechnung dabei ganz“ vergessen. Die semantische Festlegung des Zustands als zu träumender Traum hebt die Darstellung allerdings insofern auf, als die Traum-Vorstellung die Wirklichkeit vergessen lässt und substituiert. Julius habe eine Vision gehabt, es sei nichts geschehen, „außer daß ich vorhin am Fenster stand und nichts tat, und daß ich jetzt hier sitze und etwas tue, was auch nur wenig mehr oder wohl gar noch etwas weniger als nichts tun ist“ (alle Zitate 8). Auch hier wird Untätigkeit semantisch entlastet. Julius' Müßiggang erhöht sein Potenzial zur kreativen Arbeit, das durch das Zusammentreffen mit mehreren Frauen weiter angereichert und von Lucinde dann vollends entfaltet wird. Während *Ofterdingen* verschiedene Präfigurationen des Dichters trifft, um wahrer Dichter zu werden, geht Julius Verhältnisse mit diversen Frauen ein, die ihn sukzessive vervollständigen und sich in der Beziehung zu Lucinde – durchaus im Hegel'schen Sinn – aufheben.¹¹¹⁰

Das in der Komposition des Textes längste und zentrale siebte Kapitel, *Lehrjahre der Männlichkeit*, zeigt, dass Schlegels Roman mit der Liebe eine bekannte Kraft im Spiel moderner Selbstformierung neu bewertet. Anders

¹¹⁰⁷ Vgl. Werber: *Liebe als Roman*.

¹¹⁰⁸ Vgl. Abschn. 1.1.3.

¹¹⁰⁹ KFSa 5, 7; die Seitenangaben im Fließtext erfolgen nun aus diesem Band.

¹¹¹⁰ Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 220; vgl. auch Werber: *Liebe als Roman*, 450–475.

als der *Wilhelm Meister* sieht die *Lucinde* von sozialer Lenkung und hierarchischen Eingriffen bei der Umstellung von melancholischer Selbstbezüglichkeit zur tätigen Muße ab. Es bedarf hierzu einer Liebe, die erfüllend ist, weil sie – wie die mit ihr verwandten assoziativen poetischen Verfahren des Dichters im *Ofterdingen* – sich nicht erschöpft und stets neue Sinnbereiche erschließen kann.¹¹¹¹ Im Gegensatz zur symbiotischen Tendenz des *Ofterdingen* ist die romantische Liebe von Julius und Lucinde eine Alteritätsbeziehung. Sie wird, psychoanalytisch betrachtet, dem Begehren scheinbar insofern gerechter, als sie durch die unverfügbare Einzigartigkeit des geliebten Gegenüber immer wieder Verehrenswertes und Überraschendes, immer neue Objekte zur Verfügung stellt.¹¹¹² Bei näherem Besehen gibt es jedoch zwischen den von Novalis und Schlegel geformten Prozessen der Erschließung des Unerschlossenen – Heinrich, der alles assoziativ zu verknüpfen und zu integrieren weiß, Julius, der Lucinde immer neu zu lieben (und sich neu zu erfinden) lernt – Homologien. Heinrich und Julius haben einen unstillbaren Bedarf nach Neuem, den Liebe und Kunst abdecken, indem sie neue Begehrnisse schaffen und das dichtende und liebende Individuum singularisieren.¹¹¹³ Diese unlimitierte Produktion von Objekten ist deshalb fundamental, weil sie das Begehren mit seinen Entgrenzungstendenzen strukturiert und stabilisiert. Auch *Ofterdingen* präsentieren sich begehrte Objekte, wie Schwert, Laute, Buch, die ihn am Leben und den Text am Laufen halten. Dass es diesbezüglich zwischen der Frühromantik und der modernen Ökonomie, ehemals sie überhaupt *Ästhetischer Kapitalismus* einer Kreativgesellschaft wurde, Überschneidungen gibt, haben Wegmann und Vogl schon früh gezeigt. Ersterer schreibt in *Tauschverhältnisse*:

1111 Heide Volkening hat diese Verflechtung von Kreativität und Geschlecht reflektiert und auf den Aspekt des Orients hingewiesen: „Die *Idylle über den Müßiggang* spielt im Bild der Pflanze und mit den Ideen von Orient und Weiblichkeit Modelle von Kreation und Kreativität durch, die nicht auf Arbeit beruhen“; Heide Volkening: Über die europäische Arbeit und die orientalische Kunst der Passivität. Friedrich Schlegels ‚Idylle über den Müßiggang‘. In: Lillge, Unger u. Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*, 115–128, hier 128. Wobei hinzugefügt werden kann, dass die passive Expansion des Bedenkenswerten und Vorstellbaren im Liebeskonzept der *Lucinde* der Erweiterung des Bildarsenals um Orient und Weiblichkeit im *Ofterdingen* stark ähnelt. Beide Ausdehnungen beruhen nicht auf Arbeit, ihre Inhalte stimulieren als ‚prima materia‘ männlich-romantischer Sehnsucht aber die (dichterische) Verarbeitung.

1112 Klassische Theorien hierzu stammen sowohl von Luhmann: *Liebe als Passion* als auch von Jacques Lacan: *Encore. Das Seminar, Buch XX* [1975]. Textherstellung durch Jacques-Alain Miller. Hg. von Norbert Haas u. Hans-Joachim Metzger. Übers. von Norbert Haas, Vreni Haas u. Hans-Joachim Metzger. Wien: Turia & Kant 2017.

1113 Zur Erinnerung: Dies sind die von Gernot Böhme und Andreas Reckwitz verwendeten Konzepte, um den ästhetischen Kapitalismus bzw. die Gesellschaft der Singularitäten in ihren Gegenwartsanalysen zu beschreiben. Vgl. Abschn. 1.4.3.

Nicht nur aufgrund dieser seinerzeit ästhetischen Innovation [Entgrenzung von Leben und Kunst, Umwertung von Profanem und Banalem] wäre das Romanistische das Ökonomische schlechthin; vielmehr entdeckt und konstituiert ein Roman wie *Lucinde* diesseits eines anthropologisch oder gar ontologisch konstanten Bedürfnis einen neuen Bedarf – hier so provisorisch wie unspezifisch ‚Entgrenzung‘ oder ‚Versöhnung‘ genannt –, den einzig die frühromantische Kunstauffassung [...] zu befriedigen vermag, weil nur sie die Sehnsucht nach Ganzheitlichkeit immer aufs Neue evoziert und dann ästhetisch gleichermaßen stillt und nicht stillt, indem sie ästhetisch ihr endgültiges Stillen in immer wieder neuen literarischen Texten immer wieder aufs Neue verschiebt.¹¹¹⁴

Die programmatische Frühromantik von Novalis und Friedrich Schlegel entproblematisiert die Kreativität-Szene und die freie Zeit und schafft ein Vertrauen für Unerwartetes. Sei es nun im kalkuliert entgrenzten Lebenslauf Heinrichs, in dessen Verlauf er in unbekannte, seine Kreativität beständig befeuernde Weiten vordringt, sei es in der ästhetisch, erotisch, kommunikativ progressiven, sich selbstreferenziell weiter spinnenden Liebesgeschichte der *Lucinde* – stets mitzudenken ist der Abstand zu ihrem Anderen: Die arabesken frühromantischen Romane sind nämlich einerseits im Kontrast zum *Wilhelm Meister* konzipiert, zur ‚klassischen‘ Finalität des Textes und zu seinem prosaischen, ‚philiströsen‘ Ziel.¹¹¹⁵ Andererseits sind weder die libertinäre Lebensweise von Julius und Lucinde noch die missionarische Poetik des Osterdingen massenkompatibel.¹¹¹⁶ Sie beruhen auf einer neuen und nun den Leser betreffenden Exklusivität.¹¹¹⁷ Die Romane bedürfen zur ‚richtigen‘ Auslegung kundiger, kreativer, berufener Rezipienten, Exponenten einer neuen Elite, die sich die freie Zeit nimmt oder hat und auf die Konvergenz des Subjekts mit dem Absoluten hin ‚spinnen‘, d. h. sich endloser Entgrenzung, ständigem Singularisieren und ewiger Begehrnissteigerung genussvoll hingeben kann. Die Unterschiede zwischen der gehemmten Masse und dem kreativen Individuum, dem bieder Empfindenden und dem Liebe, Freundschaft, Sinnlichkeit fusionierenden Ästheten sind immens. Aus ihnen heraus lassen sich die Gefahren des romantischen Lebensentwurfs benennen: Einerseits kann das Spielerische ermatten, das Gesuchte keine Versuchung mehr darstellen, Langeweile entstehen. Andererseits drängt die Sucht nach dem Gesuchten zur

1114 Wegmann: *Tauschverhältnisse*, 217; vgl. auch Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*, 255–288.

1115 Vgl. zur Arabeske Friedrich Schlegels *Gespräch über die Poesie* (KFSA 2, 284–328).

1116 Vgl. hierzu Werber: *Liebe als Roman*, 474 f.

1117 Und es ist gängiger Tenor der Forschung, dass man sich als ästhetischer Kenner erweisen müsse, wolle man die *Lucinde* richtig verstehen. Vgl. nur Hans Eichner: ‚*Lucinde*‘ (KFSA 2, XLVI–LV) sowie Ernst Behler: Friedrich Schlegels ‚*Lucinde*‘. In: ders.: *Frühromantik*. Berlin u. New York: De Gruyter 1992, 225–238, hier 225 f.

Exzentrik und Skurrilität. Andere Bildungsromane der Romantik, die Romane Brentanos, Jean Pauls, Eichendorffs und E. T. A. Hoffmanns, sind sich dieser Gefahren bewusst. Sie reflektieren die Risiken der romantischen Kreativitätstheorie und formieren im Hinblick auf den Prototypen Goethes Optionen, um das Verhältnis zwischen dem kreativen Subjekt und dem Rest, der Kunst und dem Leben auszubalancieren. Und sie greifen jener Kritik vor, die der Vormärz im Hinblick auf die Romantik formulieren wird.¹¹¹⁸

2.4.3 Clemens Brentanos *Godwi*: Langeweile und Vergnügen

Alfred Kerrs 1894 in Halle angenommene Dissertation zum *Godwi* ist eine immer noch lesenswerte Arbeit.¹¹¹⁹ Die Studie des Literaturkritikers benennt prägnant das Besondere in Brentanos einzigem Roman und erleichtert die Lektüre eines der programmatischsten und sinnfälligerweise am wenigsten gelesenen Texte der Frühromantik. Im *Godwi* sieht Kerr zwei fundamentale Tendenzen der Frühromantik zueinander gelangen, die auch im *Ofterdingen* und der *Lucinde*, wenngleich in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen, fusionieren: die Besinnung auf Religion und Liebe. Kerr führt die hedonistische Naturreligion des Protagonisten mit dem vielsagenden Namen *Godwi* auf zwei Einflüsse zurück: einerseits Ludwig Tiecks Wüstlingsroman *William Lovell* (1795/1796), andererseits Wilhelm Heinses die bürgerliche Ehe utopisch überschreitenden Briefroman *Ardinghello* (1787).¹¹²⁰ Der Individualismus, den Lovell zu realisieren sucht und dabei scheitert, präfiguriert den spielerischen romantischen Deizisionismus *Godwis*, der seine subjektphilosophische Fundierung (wie auch in späteren Werken Tiecks) in Fichtes Ich-Philosophie findet. Im Gegensatz zur entrückten Geistigkeit und „dämmrige[n] Sanftmut“ des Novalis oder der „verkappte[n] Pedanterie“¹¹²¹ der *Lucinde* geht Brentanos Protagonist bei der Imagination eines idealen Festes andere Wege:

Ein leichtes luftiges Freudengezelt müßte hier aufgeschlagen werden, ein ergötzlicher Feenpallast, voll Muthwill und koquetter Mädchenhaftigkeit, doch ohne Prüderie und Sittenpedanterie, – und so ist es hier, man möchte sich umsehen, wo die fröhliche Gesellschaft geblieben ist, die hier in voller fürstlicher Freude, mit Maitressen, Haiducken, Lauferten, Opernmädchen, und einem witzigen

¹¹¹⁸ Vgl. Kap. 2.5.

¹¹¹⁹ Gedruckt als Alfred Kerr: *Godwi. Ein Kapitel deutscher Romantik*. Berlin: Bondi 1898.

¹¹²⁰ Gleichwohl überzeichnet Kerr, nach Ansicht des Herausgebers Bellmann, die Bedeutung Heinses. Klarere Vorbilder macht dieser dagegen in *Wilhelm Meister* und *Lucinde* aus; vgl. Hans Bellmann: *Lesarten und Erläuterungen* (FBA 16, 577–602, hier 597–602).

¹¹²¹ Beide Zitate Kerr: *Godwi*, 23.

Hofnarren gehaust hat. – Wo ist die junge etwas schmachkende Gräfin, die hier an den militairisch schönen Prinzen denkt? – wo ist der muntere Dichter, der hier Singspiele dichtet, und Elegien schreibt, weil er in die junge Gräfin verliebt ist? – Ich wandelte durch die Stuben mit großen Spiegeln in buntgemalten Bretterwänden – verirrte mich auf den kleinen Treppen von Boudoir zu Boudoir; in den Weiberstuben berührte ich mit Herzklopfen umherliegende Kleinigkeiten, zerrissene Liebesbriefchen, Locken, und gemachte Blumen, welche die holden leichten Wesen von Frühling zu Frühling, wie den bunten Staub der Schmetterlingsflügel abstreifen. –

Und verzeihen Sie – aber es ist nicht anders – wenn ich es hin und her überlegte, und das ganze lustige Haus in einem Zuge zu genießen, mir einen Plan erdachte, so war es der, mit einem Schock nackter Mädchen, voll Freude, Witz, Tanz und Sing-Talent, drinne Haschen zu spielen.¹¹²²

Die Imagination des Festes stammt von einem, der sich wie in anderen Belangen auch ‚in eroticis‘ zwang- und rücksichtslos mitteilt. Godwi ist, nach Kerr, somit geradezu beispielhaft für Brentanos Überzeugungen: „Ja, das leidenschaftliche Eintreten für ungehemmte Entwicklung individueller Anlagen ist bei niemanden begreiflicher als bei Brentano.“¹¹²³

Die ungefilterte Subjektivität schlägt jedoch nicht nur in der Figurencharakterisierung des exzeptionellen Protagonisten durch. Vielmehr ist Brentano auch insofern konsequenter als Novalis und Friedrich Schlegel, als er den Subjekten Fehler zugesteht und das Misslingen des auch seiner Ansicht nach misslungenen Textes im Text selbst thematisiert.¹¹²⁴ Und damit zu den Eckdaten:

Der 1. Teil ist ein Briefroman, der vor allem den Briefwechsel zwischen Godwi und seinem Halbbruder Römer enthält. Der junge Godwi schildert hier seine Reiseerlebnisse nach dem Verlassen des väterlichen Hauses, insbesondere seine Begegnungen mit drei Frauen: der reifen, sinnlichen Lady Hodefield, der naiven Joduno von Eichenwehen und der sanften, naturverbundenen Otilie Senne.

¹¹²² FBA 16, 543 f.; die Seitenangaben im Fließtext erfolgen nun aus diesem Band der Brentano-Ausgabe.

¹¹²³ Kerr: *Godwi*, 24; vgl. hierzu auch Godwis Ausspruch in den Werkstattgesprächen mit Maria: „Jeder Mensch [...], der in sich selbst groß werden will, sollte in sich den Stoff und den Geist auffinden. Alles, was in ihm bloß Geschichte wäre, müßte ihm Stoff zu Idealen seiner selbst werden. So bliebe ihm der größte Theil seiner Jugend unverloren, und ein herrlicher Gewinn. Er hätte dann in sich eine eigne Welt der Kunst und Natur, und büßte er auch alle seine Sinne ein, so könnte er doch in sich fortbilden, denn in ihm läge ein Universum, und er könnte sich lieben und anbeten“ (FBA 16, 390).

¹¹²⁴ Vgl. die Hinweise zur Rezeptionsgeschichte in Ernst Behler: Zur Entstehung und Wirkung des Texts. In: Clemens Brentano: *Godwi oder Das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman*. Stuttgart: Reclam 2007, 556–562.

Der 2. Teil spielt etwa zwanzig Jahre später. In einer *Vorrede* nimmt der fiktive Autor Maria die Schuld an der ‚unbeholfe[n] Buchverderberei‘ des 1. Teils auf sich, der als mißglückte Redaktion von Briefen im Auftrage des ‚reichen Kaufmanns‘ Römer hingestellt wird.¹¹²⁵

Maria selbst ist noch kein Künstler, sondern ein ungewollter Herausgeber, der im zweiten Teil Künstler zu werden beginnt, wohingegen Godwi von seinem dilettantischen Biographen als exzeptionelles Subjekt charakterisiert wird, bei dem man allerdings nie weiß, was es tatsächlich gesagt hat.¹¹²⁶ „Leben heißt nicht hundert Jahre alt werden, leben heißt fühlen und fühlen machen, daß man da sey, durch Genuß, den man nimmt, und mit sich wiedergiebt“ (45).¹¹²⁷ Die (extradiegetische) Kreativitätsszene, die zum Roman führt – also Maria, der die an ihn übergebenen Briefe zum Zweck eigener Bildung schriftstellerisch bearbeitet –, geht über in eine (fiktive) Kreativität-Szene, in der gesellige Menschen (Godwi, der Dichter Haber, der singende Diener Georg, die tanzende und schauspielernde Flametta und weitere) mittels artistischer Aktivitäten zur Bildung Marias und des Textes beitragen. Diese (neue) Haupthandlung kollaborativer Kreation wird immer wieder durch Episoden unterbrochen, in der die Vorgeschichten der Figuren des ersten Teils nacherzählt werden, teils durch Godwi, teils durch Maria, der die ihm übergebenen Informationen verdichtet, die Anregungen aufnimmt – und dann nebenbei auch Sonette und Canzonen schreibt. Godwi, der Marias Künstlerwerdung mithin positiv beeinflusst, sucht dabei nicht Muße oder Müßiggang. Er will „Vergnügen“¹¹²⁸ und flieht der „Langeweile“¹¹²⁹. Und er ist nicht nur *Kreatur* (s)eines Romans,

1125 Heide Christina Eilert: Brentano ‚Godwi‘ (1800/02). In: Lützel (Hg.): *Romane und Erzählungen der deutschen Romantik*, 125–140, hier 129.

1126 Uwe Wirth spricht bezüglich des *Godwi* von einer „editoriale[n] Autorschaft“, die, weil sie „zwischen dem Ideal einer ursprünglich-setzenden, auktorialen Tätigkeit und der Realität einer nachträglich-umbildenden, editorialen Tätigkeit oszilliert“, Postulate romantischer Ästhetik umsetze und die Akte des originalen Produzierens und produktiven Rezipierens „im Rahmen eines editorialen Dispositivs miteinander []koppelt“. Alle Zitate Wirth: *Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion*, 288.

1127 Die Godwi'sche Lebensphilosophie speist sich aus einer Philisterrkritik, die auf den von ihr lustvoll destabilisierten bürgerlichen Lebensentwurf bezogen bleibt: „Bleibe nur immer auf deiner geehrten Mittelstraße, Schneckenförmig und Schneckenlangsam windet sie sich, wie die Langeweile durch eure Freundschaft um die Berge und Thäler eurer Laufbahn“ (FBA 16, 41).

1128 „Mein Weg“, sagt Godwi einem Fremden, nachdem er die Liebe und den Wein am Rhein genossen hat, „geht schnurrstracks irgend wohin, wo ich Vergnügen zu finden denke“ (ebd. 489).

1129 Vgl. nur die folgenden Belegstellen: ebd. 27, wo Sophie über Langeweile klagt, die ihr Godwi vertreibt; 40, wo Godwi seine Einstellung durch die Kritik am Philistertum

sondern wird, zunächst widerwillig dessen *Kreateur*. Nach Marias Tod schreibt er das Buch weiter, das sein Leben porträtiert.

Der Roman erfüllt die Postulate frühromantischer Theorie jedoch nicht nur mustergültig in seiner Figurengestaltung und der an Godwi materialisierten Subjektvorstellung. Vielmehr werden sie auch in der formalen Dimension des Romans um- und fortgesetzt, wobei die Aspekte intrikat miteinander verflochten sind. Brentano reflektiert in *Godwi* zudem diverse Konsequenzen einer solchen Arbeits-, Lebens-, Liebesweise und ironisiert sie, die Theorie und Kritik des Romans als Roman betreibend.¹¹³⁰ Die Effekte sind zunächst positiver Natur: Was Maria dazu motiviert, mit der schöpferischen Arbeit voranzukommen, indem er seine Produktionsweise verändert, ist der Einfluss von Godwis (frühromantischer) Persönlichkeit. Die Kreativitäts-Szene des zweiten Teils zeigt nun, wie die im ersten Teil begonnene Basiserzählung (der Godwis Biographie multiperspektivisch entwickelnde Briefroman) weitergeschrieben wird: indem Vorstellungen, Worte, Handlungen und Objekte transformiert, vertextet werden, indem Reales über den Weg der gesellig angeregten und potenzierten Einbildungskraft zu Symbolischem wird und dadurch neuerlich die Vorstellungskraft anregt. Die (fiktive) Realität des zweiten Teils überschreitet die fingierte Realität des ersten Teils und ermöglicht es in der Folge, angemessenere Literatur zu produzieren. Das Wachstum erscheint ‚vegetabilisch‘¹¹³¹ und arabesk, beruht auf der ‚Düngung‘ des alten Textes, des Briefwechsels – als Basiserzählung des ersten Teils – durch Aphorismen, Gedichte, Drameneinlagen, die wiederum die Binnentexte der neuen Basiserzählung – der Erzählung vom Zusammenleben der Figuren im zweiten Teil – darstellen.¹¹³²

erörtert; 45, wo er „meines gleichen“ als Grund nennt, weshalb das Allgemeine nicht „vor Langeweile“ einschläft; 59, wo Römer gegen die „einförmigen Arbeiten“ und das Moralisieren polemisiert; ferner 118, 191 und 294, wo die „innige [unromantische] Freundschaft“ als Langeweile selbst gegeißelt wird, sowie 380.

1130 Vgl. hierzu auch Wirth: *Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion*, 288 f.

1131 Vgl. hierzu die Ausführungen zur *Lucinde* (Abschn. 2.4.2).

1132 Den Einfluss frühromantischer Ästhetik und der Ich-Philosophie Fichte'scher Provenienz, der in der Gattungsmischung, der Symposie der Werkgespräche (Marias und Godwis) oder der Biographie Godwis zum Tragen kommt, hat schon Christoph Martin Wieland bemerkt, der den Druck des Romans zwar förderte, sich aber zugleich von seinem Autor und dessen Ansichten in einem Brief an den Verleger distanzierte. Dass der von den Romantikern angefeindete Wieland zwar deren Ästhetik und Philosophie nicht teilte, sie aber dennoch unterstützte und den Verlegern in Aussicht stellte, Romane wie der Brentanos könnten rasch oder später sehr großen Erfolg haben, spricht für Wieland. Auch die Menschenkenntnis des *Agathon*-Autors ist beachtlich, erkennt er am exzentrischen Brentano doch bedenkliche Züge: „Kurz, wenn er nicht vor der Zeit völlig überschnappt, muß noch ein sehr großer Schriftsteller aus ihm werden“. Wieland an Wilmans am 4. Mai 1800, zit. nach: Bellmann: *Lesarten und Erläuterungen* (FAB 16, 588). Vgl.

Wirft man nun überdies einen Blick auf die Entstehungs- und Publikationsgeschichte, wird die Lage noch komplexer, skurriler, aber auch kohärenter, denn die inhaltliche und die formale Ebene sind mit dem Bereich der realen Produktion eng verbunden. Der erste Teil des Romans erscheint unter dem Titel *Godwi, das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman von Maria anonym* 1800/1801 bei Wilmans in Bremen.¹¹³³ Der zweite Band folgt hernach, „[h]erausgegeben von den Freunden des Verstorbenen“ (255), 1802. Darin wird der publizierte, real vorhandene erste Teil als ästhetisch minderwertige, zu korrigierende Fabulation beurteilt. Brentano überbietet so seinerseits den *Offertingen*, der aus dem Postulat genereller Kreativität den besonderen Fall des in Hinblick auf Anlagen wie Umfeld begünstigten Dichterhelden herausnimmt. Beim *Godwi* wird hingegen das Produkt der mediokren kreativen Befähigung in einer zwar besser gestalteten Fortsetzung reflektiert, die aber im Roman und auch real unter Zeitdruck entstanden und optimierungsfähig ist. Der mit dem Verleger abgesprochene

Termin wurde [...] beträchtlich überschritten, was Brentano in erheblichen Zeitdruck geraten ließ, zumal der Verleger auf der Ablieferung des Manuskripts bestand und den Autor im Juli 1801 deswegen sogar persönlich aufsuchte. Die sich hinschleppende Darstellung in den Schlußpartien des zweiten Teils ist hiernach nicht nur freie selbstreflexive Ironie über das Zu-Ende-Bringen eines schriftstellerischen Werkes, sondern entspricht auch der tatsächlichen Situation, in der dieser Roman entstand, sowie der deprimierenden Stimmung seines Autors. Verschiedene Hinweise [...] erweisen den befreundeten Mediziner Stephan August Winkelmann als Verfasser der den zweiten Band beschließenden *Nachrichten von den Lebensumständen des verstorbenen Maria* wie auch der meisten Gedichte in diesem zweiten Teil.¹¹³⁴

Werkpolitisch wird Brentano das „kranke[] krüppelhafte[] Kind“,¹¹³⁵ den *Godwi*, später zurückweisen. Er entscheidet sich gegen den erneuten Druck des Romans.¹¹³⁶ Auch posthum bleibt der Wunsch zunächst bindend. In den

zu den philosophischen Hintergründen, zur „grundlegenden Paradoxie der Subjektphilosophie“, dass die Setzung des Ich zu einer Scheidung von Setzendem und Gesetztem, von reflektierendem und reflektierten Ich führt, auch: Wirth: *Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion*, 292.

1133 Vgl. hierzu Ernst Behler: Nachwort. In: Brentano: *Godwi*, 569–591, besonders 590.

1134 Behler: *Zur Entstehung und Wirkung des Texts*, 557. Brentano schreibt an Savigny und berichtet von seiner depressiven Stimmung nach dem Besuch des Verlegers: „Nun soll ich schmieren, und edle Gefühle aussprechen, und bin so traurig so freudenlos.“ Zit. nach FBA 16, 592.

1135 So Tieck an Brentano (11. Januar 1802) über den *Godwi* (FBA 29, 411).

1136 Und erhört damit die Kritik: „Warum muss eine Jugendarbeit, welche keine Tendenz hat, und worin die Charaktere ohne Haltung sind, gedruckt werden?“ Rez.: Clemens Brentano:

Gesammelten Werken wird *Godwi* nicht berücksichtigt.¹¹³⁷ Sofern man die reale Verpflichtung, den Text zu liefern, der Brentano aufgrund des ‚writer’s block‘ nur in sympoetischer Koautorschaft nachkommt, und die fiktive Forderung an Maria und Godwi, das angefangene eigene respektive Werk des gestorbenen Maria zu beenden, zusammen betrachtet, ist *Godwi* Ergebnis eines ambivalenten Prozesses, der Ideologie wie Realität der zeitgenössischen Kreativindustrie vorwegnimmt. Was auf der Darstellungsebene bisweilen als romantische Produktion in der Natur, bei Jagd, Gesängen, Gesprächen in kunstvoll eingerichteten Ambiente als idealisierte Kreativindustrie um 1800 erscheint, ist eine realiter unter prekären Verhältnissen und in Form eines Raubbaus an psychischen Ressourcen kollektiv gefertigtes Flickwerk.¹¹³⁸ Und auch im Text wird das Erzählen bisweilen als peiniger Freundschaftsdienst¹¹³⁹ bezeichnet, dessen Dargestelltes im Widerspruch zum Akt der Darstellung stehen kann: „Während ich beschreibe, wie Godwi den herrlichen Rheinwein trank, muß ich große Arzneigläser leeren, und reicht mir Freund Haber Gerstenschleim“ (495).

Brentano gelingt es, die Produktions-, Darstellungs- und Rezeptionsprozesse neuartig in Richtung gegenseitiger Integration und Desintegration zu konstellieren. Will man die Bedeutung des *Godwi* für das Genre Bildungsroman erwägen, sind neben diesem Aspekt Brentanos romaninterne Bezüge auf die

Godwi oder das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman von Maria. In: *Neue allgemeine deutsche Bibliothek* 69 (1802), 107–114, hier 108. Weiter heißt es dort: „Dieser auf dem Titelblatt, mit allem Recht, als verwildert charakterisirte Roman, gleicht dem geilen üppigen Schößlinge, eines seiner Natur nach, nicht ganz unedlen Gewächses, welches ein verständiger Gärtner wegschneidet, und zu dem Haufen des ausgesäten Unkrauts wirft!“ Ebd. 107.

1137 Vgl. Behler: *Zur Entstehung und Wirkung des Texts*, 559 f.

1138 Auch Godwi will seine Geschichte rasch loswerden: „Nun geht es zu Ende, unterbrach sich Godwi freudig, nun sind wir gleich auf dem hohen Baume am Rhein, und aller Druck stürzt hinab, wir werden gleich der ganzen fatal verwickelten Geschichte los seyn, die Zugvögel regen schon ihre Schwingen“ (FBA 16, 481). Figurenpsychologisch könnte man diese Eile durch die Wucht des Erinnerns motiviert sehen, das Erzählen der eigenen (Vor-) Geschichte wäre eine ‚talking cure‘. Die Annahme wird auch durch Godwis Ergriffensein vom Tod Marias plausibel, der ihn zum (Weiter-)Schreiben gezwungen habe: „Zugleich bitte ich den Leser, die Darstellung meines Lebens zu entschuldigen, ich bin nicht geübt, vor das Publikum zu treten, und es verhindert mich auch der Antheil, den ich an meinem Freunde nehme, an größerer Aufmerksamkeit auf meinen Styl.“ Ebd. 520.

1139 Maria bedankt sich bei Godwi, nachdem er die Erzählung vervollständigt und man schlussendlich erfahren hat, dass er und Römer Halbbrüder sind und woher Godwis Reichtum kommt: „Nun sind wir mit dem verzweifelt zweiten Bande fertig – ich kniete mich vor meinen Freund, und bat ihn herzlich um Verzeihung. Ich will es nicht wiederthun, sagte ich“ (FBA 16, 483).

„Lehrjahre“ (275) zu erwägen. Zu Beginn des zweiten Teils werden Maria die verschriftlichten Vorgeschichten der Briefschreiber des ersten Teils übergeben, was nicht von ungefähr an den archivierenden Turm in den *Lehrjahren* erinnert. Weitere Überschneidungen sind im Hinblick auf das Romanpersonal (z. B. Werdo Senne = Harfner, Eusebio = Mignon, Godwi-Römer = Wilhelm-Werner) früh erkannt worden.¹¹⁴⁰ Die Bezüge auf Goethes Prototyp betreffen aber auch Marias Bildungsweg, der zunächst parallel, dann invers zu dem Wilhelm Meisters erfolgt. Weil Maria „Theorie langweilte, und meinen Vorgesetzten Faulheit schien“ (273), habe er alle Stände wie Kleider – wie Wilhelm als Kind die Rollen im Theater und als junger Erwachsener verschiedene Habitusformen¹¹⁴¹ – versucht. Er sei dann als Kaufmannslehrling bei Römer gelandet. Maria, der sich nach seinem Spiel mit den Repräsentationen gern verheiratete (er verliebt sich in Römers Tochter), erhält von diesem die Aufgabe, „ein[en] Briefwechsel zwischen sehr edlen und interessanten Menschen“ (274) zu lesen und dann zu versuchen, „diese Briefe nach dem Faden, den ich Ihnen geben will, zu reihen, und hie und da zu ändern, damit mehr Einheit hinein kömmt“ (ebd.). Am *Beginn* der Lehrjahre Marias steht also eine erzwungene Abkehr vom gewünschten Berufs- und Eheleben. Im Gegensatz zu Wilhelms Auftrag, ein kaufmännisches Reisejournal anzulegen, wird Maria zu Schriftstellerei und zweckfreier Bildung ‚gezwungen‘.¹¹⁴² Ihm wird geraten, zunächst die in der Nähe befindliche „hohe[] Schule“ zu besuchen und zu studieren. Der potenzielle Schwiegervater will Marias Bildung erweitern und ihn dergestalt einsehen helfen, „was zwischen Ihnen und meiner Tochter liegt, und es leichter überwinden können“ (alle Zitate 274). Maria, der sich auf der ‚direttissima‘ zum Philistertum befand, wird zu dem gezwungen, was Wilhelm freiwillig macht, sich vielseitig zu bilden, um, in den Worten Hegels, „zuletzt [...] doch sein Mädchen und irgendeine Stellung“¹¹⁴³ zu bekommen.

1140 Vgl. nur Bellmanns Ausführungen zu den *Literarische Einflüssen* (FBA 16, 597–602).

1141 Vgl. nur folgende Goethe-Belege: „Ich ward darüber in meinen Gedanken selbst zum David und zum Goliath“ (MA 5, 21); „Ich war wechselweise bald Jäger, bald Soldat, bald Reuter“ (ebd. 26), „da ich mich in alle Rollen denken konnte“ (30). Die Vorstellung, jegliche (soziale) Rolle einnehmen zu können, ist sowohl individuelle Eigenschaft Wilhelms als auch der Ausdruck klassenspezifischer Dispositionen des Bürgertums. Sie zeigen sich bereits im bürgerlichen Nachnamen, der keinen sozialen Ort bei der Geburt zuweist, dessen Träger sich aber diverse Positionen individuell erarbeiten bzw. das Glück haben kann, einen neuen Ort zu bekommen. Vgl. hierzu Matthias Waltz: *Ordnung der Namen. Die Entstehung der Moderne: Rousseau, Proust, Sartre*. Frankfurt/M.: Fischer 1993.

1142 Vgl. MA 5, 265–267.

1143 HWA 14, 220.

Mit dem Ergebnis der editorisch-schriftstellerischen Bemühungen ist der potenzielle Schwiegervater – anders als Werner in Betreff des von Laertes und Wilhelm lustvoll zusammenkopierten und -phantasierten Reisejournals – höchst unzufrieden:

[Ü]ber meine ungeschickte Behandlung aufgebracht, versagte er mir seine Tochter auf immer, und noch trauriger – er zeigte mir an, daß ich, durch meine unbeholfne Buchverderberei, einer spanischen und englischen Büchersammlung sey verlustig geworden, die mir von einem anonymen Interessenten an der Herausgabe sey versprochen gewesen, wenn ich es gut bearbeiten würde.

Zum positiven Ausgang der ‚eentlichen‘ Liebesgeschichte wäre also ein an der kreativen schriftstellerischen Hervorbringung zu bemessender Bildungserfolg nötig. Maria will nun Godwi aufsuchen, um „wo möglich seine Freundschaft zu gewinnen, und meinen zweiten Theil mit seiner Hülfe auszuschreiben“ (beide Zitate 275).¹¹⁴⁴ Sein Bildungswunsch ist erzwungen. Auf dem Weg zum Landgut seines Protagonisten kontemplant er im Wald und begegnet einer Jagdgesellschaft, der Godwi sowie der Dichter Haber angehören. Jagden, Gesänge, Gespräche, Scherze, Dramen, Gedichte schließen sich an. Maria gelangt zum titelgebenden *Steinernen Bild der Mutter*, zu einer Statue, die nicht Godwis Mutter, sondern die Grafentochter Violette abbildet. Sie war zur Offiziersdirne herabgesunken und im Wahnsinn gestorben. Marias Reflexion darüber, dass die Dirne die Liebe bewahre und die Ehe die Liebe zerstöre, erinnert, wie Bellmann darlegt, an die Lisette-Episode in Schlegels *Lucinde*. Auch dass Agathons Verführung durch Danae nahezu identisch beschrieben wird, findet dort Erwähnung.¹¹⁴⁵ Maria will die Wirkung von Violettens Denkmal darstellen und fordert den Leser auf, sich eine schlafende Frau zu imaginieren. Er spricht den Leser an: „Gehst Du in Liebeheischenden Frühlingstagen Abends durch wunderbare kunstreiche Gärten“, und bittet ihn, sich ein auf Moos ruhendes Weib vorzustellen, „ein dünnes, formensaugendes Gewand bedeckt sie“ (beide

¹¹⁴⁴ Brentanos autoreflexive Texte eignen sich demnach ideal zur Illustration der narratologischen Terminologie: Im Roman geht der extra- und heterodiegetische Erzähler des ersten Teils zu einem seiner (intra- und autodiegetischen) Briefschreiber, was zunächst in homodiegetisch-intradiegetischer Perspektive erzählt wird, ehe dieser Briefschreiber „zum souveränen extradiegetischen Subjekt des Erzählens [wird], das als Selbsttherausgeber seiner eigenen Geschichte auftritt“. Wirth: *Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion*, 310.

¹¹⁴⁵ Vgl. Bellmann: *Erläuterungen zu Godwi II* (FBA 16, 705–795, hier 763), der auf Oskar Walzel: Alfred Kerr: Godwi. Ein Capitel deutscher Romantik. In: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 43.3 (1899), 305–322, Bezug nimmt, wo die Wieland-Parallelen erwähnt werden. Vgl. Abschn. 2.2.4.

Zitate 362), dessen Hand man küsst.¹¹⁴⁶ Im Gegensatz zu Danaes Verführung im Gewand der Tugend verführt hier unverschleierte Sinnlichkeit – erfolgreich, denn plötzlich schreibt Maria Gedichte und übergibt sie Godwi mitsamt seinem (!) Roman. Dichten wird folglich als Transformation sinnlicher Energien beschrieben, die aus diversen leiblichen Kraftquellen stammen.¹¹⁴⁷

Godwi nimmt die Werke seines Biographen zu Kenntnis. Danach zeigt er sich bereit, die angedeutete Koautor- und Herausgeberschaft zu übernehmen (378). Er präsentiert Maria die Orte, die dieser beschrieben hat: „Dies ist der Teich, in den ich Seite 266* im ersten Bande falle“ (379). Und Maria sieht sich gezwungen, seine heteronome Motivation darzulegen: dass er nur mit dem Schreiben begonnen habe, um „Herrn Römers Tochter“ (ebd.) zu gewinnen. Er habe auch daran gedacht, Ottilies Tugend von Godwi angreifen zu lassen. Zu einer solchen Intrige wäre es gekommen, „hätte mir der Buchdrucker nicht so zugesetzt, daß ich nicht Zeit hatte, sie zu verführen“ (380). Weil subjektive und objektive, imaginäre und reale Zwänge im Produktionsprozess die (fiktive) Kreativitätsszene konditionieren und modifizieren und es z. B. nicht erlauben, dass Vorstellungen zu gedruckten Worten werden, steht das Schreiben des ersten Teils im Kontrast zur zwangloseren, freieren Produktion des zweiten Teils, der die romantische Vorstellung von Kreativität prototypisch illustriert und in dem kreative Handlungen, Vorstellungen und Worte stärker harmonisieren.¹¹⁴⁸ Godwi gibt Maria die Geschichten mehrerer Figuren (des Vaters, der Mutters,

1146 Es ist die Verführung Godwis durch Violetta, die Maria imaginiert und die Maria später auf Basis von Godwis Informationen niederschreibt. Dies geschieht im 33. Kapitel – wohl kein Zufall, dass es sich um die Lebensjahre Christi handelt, denn danach stirbt Maria und mit Violette kommt auch deren theologisch grundierte Lebensphilosophie ins Spiel, die Godwi „bekehrt[.]“ (FBA 16, 519) und dank der er Maria überlebt und weiterschreibt: „Godwi besuchte mich heute Abend, er hatte selbst weiter geschrieben, und las mir vor, wie folgt“; ebd. 513. Im 34. Kapitel des zweiten Teils heißt es zu ihrer Einstellung: „Sie bete oft, weil sie ein Weib sey, und wer nicht sinnlich sey, habe keine Religion und eine Religion, die nicht sinnlich sey, habe keine Menschen“ (518).

1147 Die Annahmen, dass Andacht verkleidete Wollust sei (Tieck), dass Liebe durch beständige Vereinigung den Sinn der Religion erfahren lasse (Novalis), dass man sich mit so viel „Ausgelassenheit als Religion“ umarme (Lucinde), sind im Kreis der Frühromantik kurrente Vorstellungen; vgl. hierzu Luhmann: *Liebe als Passion*, Wegmann: *Tauschverhältnisse* oder Werber: *Liebe als Roman*. So unterbricht Godwi bei seinem ersten Auftritt ein Gespräch zwischen Maria und Haber über Dichtung und Kreuzfahrten: „Hier trat Godwi aus dem Gebüsch und sagte: lassen sie die Kreuzfahrer so stehen und uns nach dem Jägerhause gehen, um etwas zu essen“ (FBA 16, 298). Die Erotik ist demnach nur ein Aspekt in Brentanos romantischer Aufwertung des Leibes.

1148 Auch in anderen Bildungsromanen, wie dem *Grünen Heinrich* und dem Stifter'schen *Nachsommer*, wird mit dem Kontrast von utopischen bzw. unrealistischen und realistischen Produktionsverhältnissen gearbeitet. Vgl. Abschn. 2.6.1 u. 2.6.3.

Mollys) und führt dem mediokren Biographen die Gemälde- und Skulpturensammlung seines Vaters vor.¹¹⁴⁹ Die Ekphrasen der Werke, die wiederum Repräsentationen des gelebten Lebens der Figuren sind, nehmen nun einen Raum ein und verwandeln sich z. B. in Gedichte Marias. Die literarische Produktion des angehenden Schwiegersohns findet sich zwar unterbrochen, aber die Momente der Sammlung, ästhetischen Reflexion, des Gesprächs und vordergründigen Nichtstuns fließen in die Gedichte ein und sind – wie die scheinbaren Ablenkungen Opferdingens oder die Affären Julius’ – nachgerade produktivitätssteigernd. Dank der reduzierten Heteronomie (der verringerten Zwänge, der freieren Zeit) wandelt sich der schlecht fingierende Herausgeber des ersten Teils in einen vielseitigeren Schriftsteller.

Gleichwohl ist Maria bis zum Ende kein vollends selbstbestimmter Akteur und bleibt, anders als Godwi, unter Erfüllungszwang:

[E]ine Geschichte aus bloßem Respect gegen den Leser zu schreiben, ist unangenehm; überhaupt bin ich ein großer Feind von Arbeiten, wenn die anderen Geschöpfe alle zum frohen Müßigange aufstehen. Die Vögel sangen, die Bäume säuselten, die Fische plätscherten im Wasser, und ich mußte schreiben (408).

Der geschriebene Text bezeugt derart zwar, dass die Phasen der Kontemplation und Geselligkeit maßgeblichen Einfluss auf den Bildungsprozess sowohl Marias als auch des Romans haben – Marias Bildung korrespondiert mit dem anwachsenden Text. Zugleich profilieren die freien Zeiten des zweiten Teils mit ihren stilisierten Kreativitätsszenen ein Ideal nichtentfremdeter Tätigkeit in Bezug auf Marias temporär durchbrochene, von Arbeitspflichten strukturierte Normalität. Brentanos Roman hilft derart, den Unterschied zwischen dem idealisierten gedankenreichen Müßiggang und der Leib, Liebe und Auskommen sichernden Arbeit zu differenzieren und die Erfüllung der Letzteren zur Voraussetzung des Ersteren zu machen. Er bringt die Ich-philosophisch basierte romantische Kreativitätstheorie an ihre Grenze, indem er die Abhängigkeit des schöpferischen Selbst von materiellen Voraussetzungen und der Befriedigung leiblicher Bedürfnisse vorführt. Die Romantik arbeitet so, gewissermaßen von selbst, in ihrer literarischen Ausgestaltung freier Zeiten entlang des Genres Bildungsroman einer materialistischen Kritik zu. Der

¹¹⁴⁹ Auch hier sind die Parallelen zu den *Lehrjahren* offenkundig: Im Gegensatz zu den geschriebenen Lehrrollen der Turmgesellschaft ist im Godwi jedoch beinahe alles Bruchstück. Und die Gemälde und Skulpturen sind keine Allegorien der Haupthandlung, wie die Geschichte vom Königssohn für Wilhelm Meister, sondern fungieren als unheimliche Zeugen eines verworrenen und tragischen Geschehens.

„romantische Antikapitalismus“¹¹⁵⁰ sollte dann in der kulturellen Imagination Mitte des 19. Jahrhunderts massenkompatibel werden und in Marxens Utopie vom „Reich der Freiheit“ widerhallen.¹¹⁵¹

Brentanos Roman kümmert sich nicht nur um die eine Kehrseite des kreativen Subjektivismus, den Dilettantismus der vielen, der zur Proliferanz des Mediokren beiträgt, sondern auch um eine andere Gefahr der totalen Kreativität frühromantischer Provenienz: die Desintegration des nach Kunst im romantischen Sinn Strebenden. Dies beginnt schon auf Ebene der Intertexte, denn dass Haber gerade „Goethens Tasso“ (375) liest und *La Gerusalemme liberata* übersetzt, verweist auf die *Pathogenese* (Schings) des Dichters, die in Krankheit und Sterben Marias gleichwohl ins Groteske gewendet wird. Maria, der zum Schreiben gezwungen worden ist bzw. sich zum Schreiben aus Gründen der (Ehe-)Schließung zwingt, erkrankt im Verlauf des Zusammenlebens mit Godwi an einer Zungenentzündung: Die Arbeit am Buch *Godwi* macht seinen Autor nicht nur krank, sondern bringt ihn derart nachhaltig zum Schweigen, dass dessen Protagonist das von Maria auf eine Schiefertafel Geschriebene von nun an mitteilt und speichert.¹¹⁵² Das Verstummen des Autors lässt sich anhand zentraler binärer Oppositionen des Romans begründen. Es gibt, wie angedeutet, nicht nur zwischen dem scheinbar dilettantischeren Versuch des

1150 Das Konzept wird mit Bezug z. B. zur Faulheit im *Taugenichts* von Kremer: *Romantik*, 185 erwähnt und wurde dann von Eiden-Offe: *Die Poesie der Klasse* historisch-systematisch entfaltet und neu perspektiviert.

1151 Diese romantischen Topoi erfüllter Arbeit sind im 19. Jahrhundert äußerst virulent, sie beschäftigen nicht nur die Vorstellungskraft der Menschen im Vormärz und der Frühsozialisten, sondern lassen sich bis in Karl Marx' *Kapital* hinein verfolgen. Dort erscheinen sie als unentfremdete, menschliche Arbeit. Vgl. Abschn. 2.6.4.

1152 In einer Mitteilung *An den Leser* (520) informiert Godwi darüber, dass Maria an einer „böartige[n] Zungenentzündung“ (ebd.) leide: „Er schrieb mir gestern mit Thränen Folgendes an die Schiefertafel, die neben seinem Bette hängt, damit er sich deutlich machen kann, und ich kann nicht umhin, es Ihnen mitzuteilen“. Gleichwohl entschuldigt Godwi die folgende „Darstellung meines Lebens“, da ihn die Krankheit des Freundes zu sehr mitnehme, um die angemessene „Aufmerksamkeit auf meinen Styl“ aufbringen zu können. Die Schiefertafel ist, das hat Bosse: *„Die Schüler müssen selbst schreiben lernen“* gezeigt, insofern ein paradoxes Unterrichtsmittel, als es ein „Anti-Archiv“ zum Erlernen der „archivierende[n] Praxis des Schreibens“ (ebd. 190) sei. „Um 1800“ wird die Schiefertafel eingeführt, weil sie eine Korrektur individueller Schrift durch endloses Überschreiben und Verbessern erlaubt, bis die Schrift ausreichend gut ist, um sie dauerhaft auf dem Trägermedium Papier zu wissen. Godwi überträgt nun das Flüchtige auf der Tafel ins dauerhafte Buch, spricht aber von einem defizitären „Styl“. Im Gegensatz zum Schreibschüler, dessen „speicherunwürdige“ Hervorbringungen vergessen sind, erscheint in Brentanos Spiel mit dem Speichermedium Buch das Unvollkommene des flüchtigen Tafelausdrucks konserviert.

ersten Teils und den eingelegten Gedichten – darunter einige der bekanntesten und schönsten Brentanos¹¹⁵³ – und zwischen dem ersten und dem zweiten Teil einen Abstand. Überdies besteht eine Diskrepanz zwischen dem Briefromanschreiber Maria und dem Lebenskünstler Godwi, der die bekannten Eigenschaften des romantischen Künstlers aufweist:

Du glaubst mich wohl so recht in meiner Sphäre in wohlthätiger Ruhe und Trägheit versunken, die du bedauerst, weil du zu gut bist, mir sie zu beneiden, und zu muthwillig, mir sie zu gönnen. Nein, schläfrig war ich nie, ich will fort über die Alpen des Lebens glimmen, wo gränzenlose Aussichten die gebundene Allgemeinheit in meinem Busen lösen (42).

Weil Godwi die Einheit von Kunst und Leben rücksichtslos lebt, kann er Maria zum Künstler bilden und womöglich den Roman beenden. Jedoch lassen sich die Energien, die zur Erneuerung, Erweiterung, Verbindung führen – Freundschaft, Liebe, Unterhaltung, Essen, Kunst –, nicht gefahrlos in unendliches Gedeihen umwandeln. Bei Brentano finden die unheilvollen Aspekte subjektivistischen Wachstums – Tod, Wahnsinn, Einsamkeit, Horror vacui etc. – Erwähnung.¹¹⁵⁴ Die Risse, die entstehen, wenn man sich nur der Kunst hingibt oder Kunst, Leben, Liebe in unendlicher Produktivität und Kreativität verschmelzen will, führt der Roman sowohl formal wie inhaltlich vor. Nicht nur scheitert Maria daran, einem anderen die Stimme zu leihen, weil er von seinem Gegenstand derart infiziert wird bzw. sich am Gegenstand derart entzündet, dass sein Stimmverlust auch körperlich eintritt und ihn ins Grab bringt. Auch Godwi entzieht sich der Gesellschaft. In den aus seiner Feder stammenden Passagen reut es ihn oft: „Fast möchte ich glauben, daß das ruhige volle Genießen des einfachen unschuldigen Menschen der Gipfel des Lebens ist, und ich will mich bestreben, ein Trinker zu werden, und mir meine Weingärtner zu halten“ (546).¹¹⁵⁵ Und es ist das Schwanken zwischen der libertinären Gräfin und ihrer Tochter Violette, das Godwi dazu bringt, seine Philosophie in Frage zu stellen. Er flüchtet, ohne Violette zu retten, aus Angst, „selbst zu Grunde“ zu gehen. „Die freie Lust ist wohlthätig, aber eine gebundene Unbändigkeit, die mich mit Zügellosigkeit zügelt, ist das verderblichste und alles Gute geht dadurch zu Grunde“ (552). Weil die Lust stets in Formen drängt bzw. „dies freie Leben einen Charakter annehmen wollte“ (ebd.), flieht Godwi;

¹¹⁵³ Etwa die *Lore-Lay* (FBA 16, 535–539).

¹¹⁵⁴ Dass Brentano damit Themen des Vormärz präformiert, hat Kerr: *Godwi* gesehen.

¹¹⁵⁵ Eine Einkehr ins Philiströse stellt auch die eheähnliche Gemeinschaft am Ende der *Lucinde* dar.

wohlwissend, dadurch andere zu vernichten. Violette wird wahnsinnig. Sie stirbt ebenso wie Maria, der ja auch an dem Unterschied zwischen dem zu Darstellenden (der erotischen Verführung), seinen Darstellungskünsten und der Wirklichkeit (495 f.) leidet.

Brentanos Roman ähnelt den zuvor behandelten frühromantischen Romanen Friedrich Schlegels und Novalis'. Er stellt eine durchgehende Kreativitätsszene dar, die Überschneidungen zwischen der Produktions- und Rezeptionsebene generiert und sich zur Kreativitäts-Szene entgrenzt. Die Kontaktzonen zwischen dem Realen, Symbolischen und Imaginären vermehren sich. Wenn Maria zu seiner Hauptfigur reist und sie bereitwillig Auskunft gibt, ihre Hilfe gar erweitert, indem sie den Roman in Ich-Form nach dem Tod Marias weiterschreibt, dann konvergieren fiktive Produktionsebene und Diegese punktuell. Zugleich werden weitere Verzeitlichungsebenen generiert, was potenzielle Schließungsbemühungen erschwert. Das geht so weit, dass die historische Rezeptionssituation um 1800 in der Vorrede und in den *Nachrichten von den Lebensumständen des verstorbenen Maria* erwähnt und in den Produktionsprozess inkludiert wird.¹¹⁵⁶ Die dargestellte Produktionsgemeinschaft wird überdies auch von einer realen Produktionsgemeinschaft hergestellt, in der Freunde, ältere und gleichaltrige Autoren, der Verleger mit Brentano kommunizieren und die Fertigstellung sympoetisch befördern. Die hier nur in Grundzügen skizzierte Differenzierung multipler Ebenen mit eigener Zeit, die der Roman synchronisiert und deren Synchronizität er zugleich in Frage stellt, erfüllt Merkmale des hier formulierten Bildungsromankonzepts. Sie stehen zudem in einem mehrfachen Bezug zu den *Lehrjahren*. Im Gegensatz zu Novalis' Roman einer harmonistischen Amplifikation von Konvergenzmomenten integriert der *verwilderte Roman* des jungen Brentano zahlreiche Desintegrationsphänomene. Sie betreffen zum einen den Subjektivismus, denn Brentano zeigt, dass die von passionierten Subjekten ausgehenden Totalitätsansprüche zu womöglich unterhaltsamen, tendenziell aber auch fatalen Konsequenzen führen können. Zum anderen resultieren Gefahren der Desintegration aus den sozioökonomischen Umständen und den spezifischen Produktionswegen von Literatur. Beide Aspekte erinnern stark an eines von Brentanos Vorbildern: Jean Paul.

1156 „Im Sommer 1800 verließ Maria J. und ging nach D. Hier fand er, unvermuthet, wie ich glaube – die Frau, die er liebte, wieder.“ FBA 16, 566; vgl. auch die Vorrede ebd. 14.

2.4.4 Jean Pauls *Titan*: Leichen pflastern den Weg zur Humanität

Wiewohl der Einfluss seiner sentimental Romane auf die Zeitgenossen unbestritten ist, ist Jean Paul weder der Romantik noch der Klassik zuzurechnen.¹¹⁵⁷ Allen romantischen Tendenzen in Form wie Inhalt zum Trotz besitzen seine Texte einerseits ein Bewusstsein der desintegrativen Gefahren des romantischen ‚l'art pour l'art‘. Sie generieren zahlreiche Alternativen und zeigen eine Präferenz für den Rückzug in die Idylle und das Privatleben.¹¹⁵⁸ Andererseits lässt sich selbst sein „Kardinalroman“ *Titan*, der, laut Walter Höllerer, die Vorgaben der Weimarer Klassik kongenial erfülle und tatsächlich auch eine Synchronisierung von individueller und sozialer Entwicklung leiste,¹¹⁵⁹ nicht als klassischer und reiner Bildungsroman lesen. Gewiss, im Gegensatz zu *Schulmeister Wutz* (1793), *Quintus Fixlein* (1796), *Siebenkäs* (1796/1797) oder *Leben Fibels* (1812), zu Romanen wie Idyllen, in denen Kreativitätsszenen sich weit besser beobachten ließen, steuert der *Titan* nicht das ‚kleine Bild‘ (Eidyllion) oder die private Nische an, in der Zeitlichkeit und Zweckrationalität zumindest ephemeral suspendiert sind.¹¹⁶⁰ Albano wird sich als urteilsfähiger Herrscher den äußeren Erfordernissen stellen. Jedoch verschweigt Jean Paul das Langweilige, Mediokre, auch Kaltblütige und Deformierende gelungener Bildung nicht und kontrastiert seinen Protagonisten mit Gegenentwürfen. Die interessanteren Charaktere liefern die Leichen, die den teils

¹¹⁵⁷ Vgl. nur die diversen Abgrenzungen Jean Pauls, die Helmut Pfotenhauer: *Jean Paul. Das Leben als Schreiben. Biographie*. München: Hanser 2013 zu Friedrich Schlegel (215–218), Fichte (219–226) oder den Klassikern (138–163) vornimmt.

¹¹⁵⁸ Ein Beispiel dafür ist der 64. Zykel der 14. Jobelperiode (JPW 1.3, 331–336), in dem Albano Liane in Blumenbühel aufsucht: Dem Lob der inneren Welt (ebd. 331) folgt die Darstellung der Idylle.

¹¹⁵⁹ Walter Höllerer: *Nachwort*. In: JPW 1.3, 1039–1165; die Seitenangaben im Fließtext erfolgen nun aus dieser *Titan*-Ausgabe.

¹¹⁶⁰ Hier wäre an die Erzählung in der Vorrede des *Siebenkäs* zu denken, in der Johann Paul und Johanne Pauline „in den Nischen (in den Schlafpausen!) der getakteten, berechneten, wirtschaftlich-rational genutzten Zeit“ Zeit zum Erzählen und Zuhören finden: Monika Schmitz-Emans: Arbeit, Muße und Schreiben bei Jean Paul. In: Lillge, Unger u. Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*, 217–236, hier 230. Die Parallelen zu anderen Literaturproduzenten aus dem Jean Paul'schen Œuvre, die trotz oder wegen begrenzter Möglichkeiten eine Nische finden, sind evident. Schmitz-Emans erwähnt: das bitterarme Schulmeisterlein Wutz, das aus dem Messkatalog Titel zu den Büchern entnimmt, die er selbst schreibt; Fibel, der noch als armer Student seine eigene Fibel schreibt und sie dank eines Erbes geschickt vertreibt; sowie Fixlein, der noch vor seinem beruflichen Erfolg in seinen Zettelkästen Kindheitserinnerungen sammelt und in seiner Freizeit Traktate verfasst. Ebd. 219 f.

gesteuerten Bildungsweg Albanos pflastern.¹¹⁶¹ Roquairol, Albanos Freund und notorischer ästhetischer Wüstling, geht ebenso wie der philosophische Lehrer des Jünglings, der Fichteaneer Schoppe, zugrunde: Der Erste stirbt, die Ebenen des Imaginären und Realen verknüpfend, indem er den Suizid mimit, der ihn exekutiert. Der Zweite verliert sich in Ich-Spiegelungen, in einer Realität, in der seine Begriffe zunächst Vorstellungen und dann real werden.¹¹⁶² Auch die schwindsüchtige Klopstock-, Herder-, Fénelon-Leserin Liane, mit der Albano eine empfindsam-innerliche und fruchtlose Liebe unterhält, stirbt, weil ihre Vorstellungen und Worte real werden: Die Prophezeiung, sie werde nach einem Jahr sterben, wird bzw. macht sie wahr – und damit Albanos Weg zum ‚Glück‘ der ‚proportionierlichsten‘ Ausbildung frei.

Die narrative Lösung behagte Jean Paul nicht. Er ergänzt diesen wie so viele andere Texte. Ein *komischer Anhang* und die *Clavis Fichteana* finden sich beigelegt, in denen der Humor, der im *Titan* für Jean Pauls Verhältnisse zu kurz kommt, zu seinem vollen Recht gelangt. Und auch auf anderem Wege, in den bald publizierten *Flegeljahren* (1804/1805), wird die ‚titanische‘ Lösung des Konflikts von Schwärmerei und Realitätssinn angezweifelt. Die Gleichrangigkeit der Prinzipien ist in den *Flegeljahren* durch die sie repräsentierenden Figuren Valt und Vult zwar gegeben, aber die Brüder bleiben unvermittelt und trennen sich. Dieser Roman, den Waltraud Wiethölter als „romantische[n] Bildungsroman“¹¹⁶³ bezeichnet, steuert keine Synthese an und bleibt zudem Fragment. Man kann demnach in den nachgeschobenen Peritexten und der Werkgenese eine Distanzierung von dem Ansatz erkennen, den Jean Paul im *Titan* verfolgt. Zudem schreibt Jean Paul ungewöhnlich lange an dem Werk: In den Entstehungszeitraum des *Titans* (1792–1802) fällt die Fertigstellung der *Unsichtbaren Loge* (1793), des *Hesperus* (1795) und des *Siebenkäs*. Allerdings ändert sich in dieser Phase auch die biographische Muße Jean Pauls. Ein erster Besuch Weimars wurde von Charlotte von Kalb im Sommer 1796 arrangiert.¹¹⁶⁴ 1798 zieht der gesellschaftliche Außenseiter dann für zwei Jahre aus der oberfränkischen Provinz ins Epizentrum deutscher Kultur, wo er zahlreiche

1161 Zur generischen Einordnung äußert sich Roman Luckscheiter präzise, es sei „eine Variation des aufklärerischen Staatsromans in Kombination mit Elementen des Bildungs- und Schauerromans und ist zugleich eine Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Kunstbegriffen der Klassik und der Romantik“. Roman Luckscheiter: Jean Paul: Titan. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.): *Kindlers Literatur Lexikon*. Stuttgart: Metzler 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-05728-0_6970-1. März.

1162 Vgl. zu Roquairol nur JPW 1.3, 292 und zu Schoppe ebd. 796 f.

1163 Waltraud Wiethölter: *Jean Paul: Flegeljahre (1804/05)*. In: Lützel: *Roman und Erzählungen der deutschen Romantik*, 163–193, hier 171.

1164 Pfortenhauer: *Jean Paul*, 131–135.

Bekanntschaften schließt. Sein Weimarer Aufenthalt ist insbesondere von Pfothenhauer auf seine Bezüge zu Goethe und Schiller analysiert worden.¹¹⁶⁵ Parallelen zur fiktiven Produktionssituation, die der Erzähler im *Antrittsprogramm des Titan* in der *Ersten Jobelperiode* skizziert (57–68), sind sinnfällig. Der Erzähler schreibt, er würde gerade den „väterlichen Hof bewohne[n]“, habe daher Gelegenheit, sich dessen Sünden, „wovon mir wenigstens der Egoismus, die Libertinage und das Müßiggehen gewiß bleiben“ (63), zu studieren.

Am Flachsenfingener Hof ist der Erzähler allerdings (wie Jean Paul in Weimar) nicht müßig, sondern ein rastloser Dauerschreiber. Er erläutert im *Antrittsprogramm* seine Zeitrechnung nach Jobelperioden und Zykeln: Sie sei eine an der Genesis ausgerichtete kalendarische Messung, in der auf eine lange Zeit des Arbeitens eine angemessene des beschaulichen Nichtstuns und alle fünfzig Jahre, nach sieben mal sieben Jahren also, ein Sabbatjahr folge. Zwischen den Ebenen der Produktion und Rezeption des Romans sieht der Erzähler, ein Alter Ego des aus ärmlichen Umständen stammenden und sich durch sein Schreiben ernährenden Jean Paul, dabei einen Widerspruch, dessen Bedeutung für die Paul'sche Poetik freier Zeiten nicht zu überschätzen ist: „[I]ch bin der einzige, der als krummgeschlossener pflügender Fröner an dem Schreibtische steht“, wohingegen die Leser „in einem sanften Zykel voll Frei-, Sabbats-, Erlaß-, Hall- und Jobelstunden“ (58) herumgeführt würden. Die Schreib- und die Leseszene scheinen demnach maximal zu divergieren. Der maßlos tätige literarische Arbeiter, dem keine freie Stunde bleibt, schafft mit seinen Werken ein Vergnügen, das der rekreativen Kompensation des zweckrationalen Alltags dient. Gleichwohl ist die berufliche Zeitnahme, die das Schreiben als heteronome Tätigkeit ermöglicht, selbst ein Rückzug, der mit der Lektüre des Geschriebenen die autonome Ausübung von Kulturtechniken teilt.¹¹⁶⁶ Monika Schmitz-Emans hat dargelegt, dass in Jean Pauls *Œuvre* die thematisierten Literaturzeiten Phasen des Lebens und Schreibens sind, in denen man zwar Neigungen nachgehe, „ohne sich dem Kalkül ökonomisch

1165 Ebd. 138–161 und im Hinblick auf den *Titan*: „Und tatsächlich sind viele Züge von Weimarer Personen in den Roman eingegangen: Don Gaspard, der die Fäden zieht, um aus den Charakteren eine Geschichte zu machen, trägt physiognomisch die Züge Schillers, aber in seiner kalten berechnenden Art auch die Goethes, so wie Jean Paul ihn gesehen hat. Dian, einer der Erzieher des Helden Albano, ist Herder nachgebildet“ usw. usf. Ebd. 238.

1166 Für die Produktionssituation des *Titan* lässt sich sagen, dass sie protestantisches Arbeitsethos und humanitätsphilosophisch resemantisierte Muße als autonome Arbeit für den höheren Zweck vereint und so gleichermaßen adelige Müßiggangskritik wie auch die Konzeption einer paradiesischen Literaturzeit enthält. In der Biographie Pfothenhauers wird dieser Aspekt der existenziellen Erfüllung in der kulturtechnischen Dauertätigkeit u. a. im Vorwort entwickelt. Vgl. Pfothenhauer: *Jean Paul*, 15–20.

effizienter Arbeit zu unterwerfen“.¹¹⁶⁷ Allerdings könnten Arbeit und Muße dabei durchaus harmonisieren. Die „Nischenparadiese“¹¹⁶⁸ idyllischen Arbeitens entziehen Autor und Lesenden insbesondere im mittleren Werk „dem Druck der getakteten und bemessenen Zeit“¹¹⁶⁹, wohingegen das frühe Werk „im Zeichen der von protestantischem Arbeitsethos geprägten Gegenüberstellung von Arbeit und Müßiggang“¹¹⁷⁰ stehe.

Nun kann man sich fragen, ob auf der diegetischen Ebene entweder die rezeptionsästhetische Ankündigung, die ja an das endlose Fest des *Ofterdingen* erinnern lässt, oder die produktionsästhetische Beschreibung einer konstanten, aber zumindest autonomen Plackerei mit Flow-Potenzial relevant ist. Welches Modell freier Zeiten bringt der eifrige Kreativarbeiter Jean Paul in seinem Roman zur Anschauung, das der Rezipient zur kontemplativen Vertiefung der eigenen freien Zeit konsumiert? Zweifelsohne ist die Mußezeit des häufig in „Arkadien“ (121) und anderen idyllischen Orten weilenden Albano immens. Zugleich handelt es sich aber auch um eine notwendige Voraussetzung seiner späteren Übernahme der Regierungsgeschäfte. Er wird von Pestitz ferngehalten und nach Blumenbühl gebracht, damit keiner in ihm das Ebenbild seines fürstlichen Vaters erkennt. Man schickt Albano nach Arkadien und Italien, damit er die Trennung von der Geliebten Liane bzw. später deren Tod ertragen lernt.¹¹⁷¹ Bereits die ersten Lebensjahre sind paradiesisch. Albano, der anfangs zur Isola Bella zurückkehrt, hat dort

die drei ersten irdischen Jahre mit seiner Schwester, die nach Spanien, und neben seiner Mutter, die unter die Erde ging, mitten in den hohen Blumen der Natur liegend süß verträumt und verträumt – die Insel war für den Morgenschlummer des Lebens, für seine Kindheit, Raffaels übermaltes Schlafgemach gewesen (14).

Die Rückkehr nach Italien verdankt sich dem Erziehungsplan des Pflgevaters. Zugleich geben sich die Figuren dem romantischen Phantasma hin, wonach die Reise in den Süden auch eine Reise zur Mutter und in die Vergangenheit bedeutet. In einer Mondnacht steigt Albano auf die Barke, die ihn auf die Isola Bella zurückbringt, und „er träumte nur die Gegenwart [...]. Wie ein Kinderherz,

1167 Schmitz-Emans: *Arbeit, Muße und Schreiben bei Jean Paul*, 218. Vgl. dagegen Andreas Erb: *Schreib-Arbeit. Jean Pauls Erzählen als Inszenierung ‚freier‘ Autorschaft*. Wiesbaden: DUV 1996.

1168 Schmitz-Emans: *Arbeit, Muße und Schreiben bei Jean Paul*, 235.

1169 Ebd.

1170 Ebd. 234.

1171 „Schoppe wußte gegen alle diese Not kein ‚Pflaster als‘ (nach seinem schönen Wortspiel) ‚das Steinpflaster‘, nämlich eine Flugreise. Wenigstens, schloß er, hören außer Landes die Fragen über das Befinden und die giftigen Sorgen über das Antworten auf; und bei der Retour finde man viel Schmerz erspart oder gar allen aufgehoben.“ JPW 1,3, 459.

dem die Vorhänge und die Nachmitternacht das nahe Weihnachtsgeschenk verdecken, zog er auf dem Lustschiffe mit fester Binde dem nahen Himmelsreiche entgegen“ (21). Mit dem infantil-schwärmerischen Albano kontrastieren zunächst Dian und Schoppe, die Erzieherfiguren, die einen ironischen Abstand zum Zögling wahren. Doch auf der ‚schönen Insel‘ angekommen,

schwärmten und sumseten sie stiller-genießend mit Bienenflügeln und Bienenrüsseln durch die honigreiche Flora der Insel; und sie hatten jene heitere Unbefangenheit der Kinder, der Künstler und der südlichen Völker, die nur den Honigbehälter der Minute ausnascht¹¹⁷² (25).

Das generationenübergreifende Genusskollektiv erlebt den besonderen Augenblick regressiven Wiedererlebens der Kindheit. Die in freier Zeit wiederentdeckte infantile Phantasie wird als lebenszeitliches Widerlager zum realen Leben modelliert, das in schwärmerischen Momenten sowie an idyllischen oder südlichen Orten reaktiviert werden kann.¹¹⁷³

Neben der (romantischen) Expansion der freien Zeit greift der *Titan* auch die zweite – gewissermaßen klassische – Strategie ihrer Regulierung durch Formen, Orte und Zeiten, ihrer Einengung auf die Kinder- und Jugendjahre auf, in der ältere Modelle aktualisiert und späterer Institutionalisierung zugänglich gemacht werden.¹¹⁷⁴ Zum einen steht die im Müßiggang mögliche schwärmerische Geborgenheit hier, ähnlich wie bei Wielands Agathon in Delphi, am Beginn des Lebens. Zum anderen trägt der Rückblick auf die „tanzende[] Schäferwelt der Jugend“ (31) am Ende des Romans zur Festigung von Albanos und Idoines Eheentschluss bei.¹¹⁷⁵ Man fühlt sich an die den Goethe'schen

¹¹⁷² Vgl. zur Biene als Metapher des müßig-vazierenden Dichters in *Leonce und Lena* auch Abschn. 2.5.3.

¹¹⁷³ Jean Pauls Konstruktion des Südens tendiert zur Mythisierung. Der Süden erscheint bei ihm als Raum zur Entfaltung und Vertiefung freier Zeiten; ein Aspekt, den der *Titan* mit romantischen Romanen teilt. Albanos Reaktion auf Rom erinnert z. B. an Osterdingens oder Graf Friedrichs Umgang mit ‚südlichen‘ Eindrücken: „Albano wurde wie eine Welt von Rom wunderbar verändert. [...] Er suchte Einsamkeit“; ebd. 582. Das (südliche, weibliche) Andere gibt den Anlass zur Verinnerlichung und ermöglicht es dem Individuum, sich zu vertiefen. Als Kritik und Hommage an Jean Paul und den empfindsamen Italienmythos wird Büchners Müßiggangstopoi des *Titan* in *Leonce und Lena* aufgreifen, sie aber neu, und zwar materialistisch konturieren. Vgl. Abschn. 2.5.3.

¹¹⁷⁴ So sagt der Erzähler, dass, „wer die *poetischen* Träume ins Wachen tragen will, toller [ist] als der Nordamerikaner, der die *nächtlichen* realisiert; [...] wenn hinieden, sag' ich, das Dichten Leben würde und unsre Schäferwelt eine Schäferei und jeder Traum ein Tag; o so würde das unsere Wünsche nur erhöhen, nicht erfüllen, die höhere Wirklichkeit würde nur eine höhere Dichtkunst gebären und höhere Erinnerungen und Hoffnungen – in *Arkadien* würden wir nach *Utopie* schmachten“ (H. i. O.; ebd. 221 f.).

¹¹⁷⁵ Dass die „Freude am Throne“ (JPW 1.3, 811) geistige und keine körperliche Anstrengung bedeutet, wie es im Krieg der Fall wäre, in den Albano vor der Aufdeckung seiner

Bildungsroman strukturierende Verwendung von Lebensstufen erinnert. Die Spielereien der Kindheit und Jugend enden mit Beruf und Ehe. Und tatsächlich werden das Arkadienmotiv und die Idyllen, die konventionellen Genres, Topoi und Semantiken der freien Zeit nahezu auf diesen Lebensabschnitt begrenzt: Man hört auch andernorts vom „Schäferspiele deines Lebens“ (122), wenn es um die Jugend geht, oder vom „leichte[n] Nomaden-Leben der Mädchen in ihren arkadischen Lebens-Abschnitten“ (339), vom „Knaben-Arkadien[.]“ (341), von den „Jugend-Spiele[n]“ (445). Jean Paul entfaltet die Gefahren der freien Zeit, wie exzessive Innerlichkeit und grenzenlose Phantasieflüge, reguliert sie aber zugleich durch ihre Zuordnung zu Lebensphasen, Gegenden und ihre Subsumption unter kulturelle Formen. Dabei gibt es gleichwohl Differenzierungen. So stellt der Unterricht des griechischen Baumeisters Dians – „ein Arkadien voll menschlicher Engel“ (134) – noch eine gefahrlose Muße dar. Gefährlicher erscheint dagegen das Pestitz nahegelegene Lilar, das als „Naturspiel und bukolische[s] Gedicht der romantischen und zuweilen gaukelhaften Phantasie des alten Fürsten“ (202) bezeichnet wird. Dort wird auch Albanos Liebe zu Liane katalysiert und vertieft. Nicht grundlos führt der Prediger Spener, die einzige Figur, die außer den Eltern und Julienne Albanos wahre Identität kennt (Albano ist Juliennes Bruder, beide sind Kinder der Fürsten Hohenfließ), Albano in Lilar auf Abwege und lenkt seinen Blick auf Gottes Schöpfung (313). Die wissenden Figuren helfen ihm, mit der Enge der Gefühle und des Idylls umzugehen. So wird er im „Elysiums-Leben auf Ischia“ (663) oder in der Hütte des Einsiedlers am Vesuv seine Reflexionen vorantreiben können.

Jean Pauls Poetik freier Zeiten im *Titan* besetzt folglich eine Mittelstellung zwischen Romantik und Klassik. Sie erlaubt dem schwärmenden Albano von Arkadien zur Isola Bella und seiner Eremitage nahe Neapel zu gehen. Zugleich realisiert sich seine Ausbildung zum Herrscher durch geleitete Freiheit in Mußephasen. Der Kahlkopf (125 f., 310 f., 611 f.), Spener, Don Gaspard und Julienne regulieren Albanos Möglichkeiten. Er, der die Einsamkeit wie ein Osterdingen oder Friedrich sucht (54, 582), erlebt zahlreiche Reisen, partizipiert an anregenden Gesprächen, betritt Parks, sieht Schauspiele, liest, hört Lesungen, sieht Bauwerke, Skulpturen, Gemälde, aber dahinter stehen oftmals Absichten. Der Aufschub, der Albano gewährt wird, speist sich aus unterschiedlichen Quellen: Machtkalkül, Fürsorge, nicht zuletzt auch der Suche nach der idealen Erziehung, über die, ähnlich wie im *Wilhelm Meister*, nicht

Verhältnisse ziehen will, ist ein Beleg für die Einschränkung seiner Tätigkeit. Am Ende treten Idoine und er aus der Kirche und stehen „auf dem vom Immergrün der Jugenderinnerung bedeckten hellen Berge“ (ebd. 829).

im, wohl aber durch den Roman entschieden wird.¹¹⁷⁶ Don Gaspard vertritt eine Anschauungspädagogik: Er will Albano eine von Literatur unverstellte Erziehung ermöglichen, in der Freiheit minimal reguliert wird, was an aufklärerische Erziehungsromane oder die Inhaltsebene des *Wilhelm Meister* erinnert. Diese Rousseau'sche Auffassung gewinnt im Kontrast zur Bildung, die Roquairol ermöglicht wird, an Wert. Er, der „alle Lesebibliotheken ausgelesen [hat], besonders die Theaterstücke“ (95), kann – Kardinalfehler aller Dilettanten – zwischen dem Repräsentierenden und dem Repräsentierten, Symbolischen, Imaginärem und Realem nicht unterscheiden.¹¹⁷⁷ Schon als Knabe reagiert er auf die Zurückweisung der als Lotte verkleideten Gräfin von Romeiro, indem er sich seinerseits als Werther verkleidet, sich Pistolen besorgt und auf sich schießt, „aber glücklicherweise nur das linke Ohrläppchen“ (97) lädiert. Albano wird die ‚proportionierlichste‘ Ausbildung seiner Anlagen jedoch nicht nur durch Anschauung und Abspaltung, sondern auch durch diverse antipodische Erziehungsinstanzen ermöglicht: Wehmeier und Zeremonienmeister Falterle, die „Gouvernante England und die Hausfranzösin Frankreich“ (130) der Kindheit werden in der Jugend durch den idealistischen Schoppe und den trockenen Lektor Augusti ersetzt. Auch die religiösen Ansichten Speners, die höfischen Intrigen Don Gaspar's, der freundschaftliche Enthusiasmus Roquairols beeinflussen Albano. Dian, der griechische Baumeister, mit dem Albano zeichnet (132) und später durch Rom streift, ist eine weitere Instanz, die für die möglichst umfassende Bildung des Protagonisten sorgt.

Aus den kursorischen Beobachtungen lässt sich Höllers Bilanz daher nicht vollends zustimmen: „Der Kampf des klassischen Bildungsprogramms gegen den Flug des Enthusiasmus mündete, in diesem einzigen Fall im epischen Werk Jean Pauls, in den Sieg Weimars, mochte es sich der Autor eingestehen oder nicht“ (1140). Dieser Schluss fällt zu einseitig aus;¹¹⁷⁸ selbst wenn

1176 Die Anleitung zur Herrschaft erinnert an den Fürstenspiegel als Referenzgenre. Die Verschwörung seiner Eltern und seines Pflegevaters sowie Speners erfüllt zugleich Aspekte des Geheimbundromans, wie sie auch der *Wilhelm Meister* aufweist, vgl. nur: Hans-Jürgen Schings: *Wilhelm Meister und das Erbe der Illuminaten*. In: *Jahrbuch der Schillergesellschaft* 43 (1999), 123–147.

1177 So schon Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 82–84.

1178 Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 83 ist beizupflichten: „Für die Geschichte der Gattung hat die strukturelle Verdopplung der Heldenfigur in Albano und Roquairol eine Substanzverlagerung der Bildungsgeschichte zur Folge. Als idealer Held kann Albano die gegensätzlichen Eigenschaften und Kräfte des traditionellen Bildungshelden nicht in seiner Person ausgleichen und auf ein ideales Bildungsziel hin idealisieren. Vielmehr stehen negative und positive Wertsetzungen des Romans kontrastiv gegenüber.“

der „Sieg Weimars“ auf Textebene stattfindet und Albano Einigem entsagt. Die ‚Besiegten‘, wie Enthusiasmus, Innerlichkeit, Kindheit oder ländliches Idyll, nehmen narrativ breiten Raum ein. Auch dieser Text Jean Pauls ist ausschweifend, er dehnt das Innere, nutzt Digressionen, entgrenzt sich in Witz und einem Reigen von Metaphern. Im Gegensatz zu den geringer werdenden Anteilen, die die Erzählung Albano Ende des vierten Buches widmet, kommt den Intrigen Roquairols, der sich für Albano ausgibt, um Liane zu treffen, sie zu schwängern, sich dann zu töten, größere Aufmerksamkeit zu. Die skurrilen Figuren mit ihren enthusiastischen und exzentrischen Einstellungen stehen im Fokus der Darstellung. Jean Pauls Literatur funktionalisiert sich demnach im *Titan*, indem sie diese Frei-Räume enthusiastisch entdeckt, empfindsam entfaltet und ihre Gefahren kontrastiv entfesselt. Indes die Idyllen und Reisen das Versprechen der Synchronisierung personaler, kollektiver und natürlicher Prozesse produzieren und bewahren, Albano ein Grundvertrauen geben, ist der „Sieg Weimars“ als Unterordnung unter die Herrscherfunktion und Verlust beschrieben. „[W]ie Taucher schwimmen die Toten unten mit und halten mein Lebensschiff“ (822), sagt Albano auf dem Weg zur Beerdigung seines Vaters. Dort relativiert er auch Dians Glückwünsche zur Herrschaft: „Nun, mein guter Dian, ich habe manches Herz und Glück dafür hin gezahlt“ (827).

Wilhelm Meister hat unverdientes Glück. Er bildet seine Identität entlang von Missgriffen und Umwegen und gewinnt traumwandlerisch in freien Zeiten Frau, Sohn und Beruf. Dagegen bleibt Albano die eigene Identität entzogen. Er wird nach Arkadien, ins Elysium gebracht, betreibt den Müßiggang der Adelligen – alles im Aufschub bis zu jenem Ereignis, das zur Offenbarung seines Schicksals führt: dem Tod seines Vaters. Fürst Albano kann danach mit seiner wahren Tätigkeit beginnen und darf im Wissen um die Leichen, die seinen Weg pflastern, die lakonische Devise seiner Idoine beherzigen: „Ernste Tätigkeit [...] söhnt zuletzt immer mit dem Leben aus“ (792). Das schrieb einer nieder, der am Weimarer Musenhof nicht nur die, sondern auch von der Literatur leben musste und zu leben wusste. Jean Pauls Poetik freier Zeiten im *Titan* läuft darauf hinaus, dass kindliche Lust und müßige Spielerei idealerweise der Kern einer erfüllenden beruflichen und insbesondere der künstlerischer Tätigkeit bleiben. Allerdings bringen die Sach- und Sozialzwänge der Arbeit gehörigen Kreativitätsfrust mit sich, was Spaltungsmomente zwischen den realen Verpflichtungen und den individuellen Antriebsmomenten erzeugt und Kompensations- und Ausweichstrategien nahelegt bzw. Pathologien erklärbar macht. Hierzu kann man jene exzentrischen Schrullen, jenen milden Eskapismus zählen, die sich sowohl an Jean Pauls Helden als auch ihrem Schöpfer beobachten lassen.

2.4.5 Joseph von Eichendorffs *Ahnung und Gegenwart*: Wirbel und Kreuz

Dass die maximal extendierte freie Zeit und die subjektive Selbstbezüglichkeit der Romantik Gefahren bergen, ist eine zentrale Bedeutung des Anfangstableaus von *Ahnung und Gegenwart* (1815) wie auch von Eichendorffs ganzem Roman. Es handelt sich um einen weiteren Text, der auf Figuren- und Motivebene zahlreiche Bezüge zu den *Lehrjahren* aufweist. Die Ähnlichkeiten von Marie und Philine, Erwine und Mignon, Leontin und Friedrich, Rudolf und dem Harfner sind ebenso evident, wie das Einschlafen Rosas über Friedrichs Kindheitsgeschichte den ersten Kapiteln der *Lehrjahre* nachgebildet ist, in denen Mariane bei Wilhelms Erzählung wegschlummert.¹¹⁷⁹ Zugleich schließt Eichendorff an frühromantische Bildungsromane an: Faber erinnert an Brentanos *Haber*, typische Motive wie die Loreley werden aufgegriffen. Und auch dieser Roman extendiert, wie erwähnt, die freie Zeit maßlos.¹¹⁸⁰ Das ausgelassene Spiel der Studenten zu Beginn ist Auftakt einer Folge von Festen und Jagden. Die Floßfahrt auf der Donau bringt sie nah an jene Stelle, „welche der Wirbel genannt wird“.¹¹⁸¹ Der drohende Untergang, den der Sog bedeutet, kann sowohl als momentanes, reales Risiko gesehen werden, das gekonnt umfahren wird, als auch als symbolische Gefahr erscheinen, die sich mit Fortsetzung des sorglosen Lebensstils steigerte.¹¹⁸² In diesem Sinne weist der Strudel auf eine biographische Situation hin, in der Friedrich entscheiden muss, was er mit seinem Leben anfangen will.

¹¹⁷⁹ Vgl. MA 5, 16–33 u. HKEA 3, 46–55.

¹¹⁸⁰ Die Genreproblematik, die jeder romantische Bildungsroman aufruft, diskutiert Gerhart Hoffmeister: *Nachwort*. In: Joseph von Eichendorff: *Ahnung und Gegenwart*. Stuttgart: Reclam 1998, 383–403. Einige der Zuordnungsschwierigkeiten lösen sich, wie gesagt, auf, wenn man das Besondere des Genres in der von ihm thematisierten und problematisierten Synchronisierung von Temporalisierungsebenen sieht.

¹¹⁸¹ HKEA 3, 4; die Seitenangaben im Fließtext stammen von nun aus diesem Band der *Historisch-Kritischen Ausgabe*. Dem Motiv widmet sich Simon Bunke: *Gefährliche Muße*. Zur Heterotopie der Kahnfahrt in der Romantik bei Friedrich de la Motte Fouqué, Clemens Brentano und Heinrich Heine. In: Lillge, Unger u. Weyand: *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*, 359–373. Ihm ist zuzustimmen, „dass die Romantik mit ihren Inszenierungen literarischer Kahnfahrten als Räume der Muße zwar auf Modelle des 18. Jahrhunderts zurückgreift, besonders indem diese Muße weiterhin mit Formen der (Selbst-)Erkenntnis verknüpft wird. Aber zugleich teilen die romantischen Texte nicht mehr die positive Semantisierung dieser Muße, sondern verbinden sie mit der Gefährdung und Infragestellung des Subjekts.“ Ebd. 373.

¹¹⁸² Auch die Floßfahrt nach dem Fest im Schloss des Herrn von A. bei nahendem Gewitter, während der das Türmchen, in dem Julie schläft, Feuer fängt, ist eine Episode, in der müßiggängerische Aktivitäten die Gefahren kompositorisch motivieren (HKEA 3, 92–98).

Er war seit mehreren Jahren diese Lebensweise gewohnt, und das Herz war ihm jedesmal aufgegangen, wie diese freye Jugend ihm so keck und muthig in's Gesicht sah. Nun, da er von dem allem auf immer Abschied nehmen sollte, war ihm wie einem, der von einem lustigen Maskenballe auf die Gasse hinaustritt, wo sich alles nüchtern fortbewegt wie vorher (6 f.).

Friedrich, der nach dem Studium ins ‚nüchterne‘ Leben treten soll, entkommt den Lockungen ‚trunkener‘ freier Zeit zunächst nicht.¹¹⁸³ Auf den nächsten Etappen seines Weges wird die Unterscheidung zwischen der Herkunft aus jugendlicher Freiheit/Unbestimmtheit und der künftigen ernsthaften Betätigung vielmehr (auch raum-)semantisch aufgeweicht und damit Friedrichs Schwellenzustand und Zögern charakterisiert.¹¹⁸⁴ „Da erblickte Friedrich mit Vergnügen einen hohen, bepflanzten Berg, der ihm als ein berühmter Belustigungsort dieser Gegend anempfohlen worden war. Farbige Lusthäuser blickten von dem schattigen Gipfel ins Thal herab“ (11). Dort wird gespeist, Kinder spielen, ein Harfner musiziert. Friedrich mietet in der Nähe ein Häuschen, lauscht, kontempliert; verlässt es aber, als Reiter in der Ferne vorbeiziehen, unter denen Friedrich jene Erscheinung vermutet, die den Blick der Floßreisenden übers Kreuz zu sich lenkte: Rosa. Er reitet der Gruppe hinterher, verliert sich im Wald: „Er war so müde, er konnte sich nicht halten, die Augen sanken ihm zu“ (13). Nach dem Aufwachen treibt es ihn zu einer Mühle, wo er gegen eine Gruppe Räuber kämpft. Er siegt zwar, sinkt aber verletzt nieder und wacht anderntags im Schloss Leontins auf. Die nachfolgenden Aufenthalte dort und in anderen Schlössern erinnern stark an den zweiten Teil des *Godwi*: Jagd und Spiel, Kunst und Natur, freie Zeit und die kontinuierliche dichterische Arbeit Fabers koexistieren, wenngleich die Figuren die Aktivitäten jeweils anders akzentuieren: „Ich wünschte, fiel ihm Leontin ins Wort, Sie ritten lieber alle Morgen mit mir auf die Jagd, lieber Faber“ (22). Eichendorff schließt den Geltungsraum des Spielerischen, Subjektiven, Unverbindlichen an den Bereich des Verbindlichen an. Und er multipliziert in der Suspension von Friedrichs Entscheidung über das eigene Schicksal die Faszination und Gefahren freier

1183 „Was zerschlage ich den besten Theil meines Lebens in unnütze Abentheuer ohne allen Zweck, ohne alle rechte Thätigkeit?“ HKEA 3, 55.

1184 Vgl. zur Raumordnung in Eichendorffs Texten den instruktiven Aufsatz von Martin Jörg Schäfer: *Raumordnungen bei Joseph von Eichendorff*. In: Lillge, Unger u. Weyand: *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*, 345–358, der vor allen Dingen den *Taugenichts* fokussiert und dort zum einen die Resemantisierung von Müßiggang in Wald, Land, Schloss „als Gegenentwurf und Überbietung der Arbeit“ (348) herausarbeitet, zum anderen auch auf die autodestruktiven Tendenzen solcher Entdifferenzierung von Arbeit und Nichtstun hinweist, die *Ahnung und Gegenwart* an Rudolf, Viktor und Leontin aufzeigen und gegen die der Roman Religion und Krieg als Gegenmittel anbietet.

Zeiten. Der Aufschub, den der Roman mit seiner Poetik freier Zeiten modelliert, öffnet der Literatur die Möglichkeit, sich als ein Vorstellungsfeld zu etablieren, in dem Chancen und Risiken des autonomen Subjekts potenziert und veranschaulicht werden.

Die ersten Kapitel symbolisieren die Risiken des Sichverlierens und Zerstreuens an diversen Motiven. Sie legen es u. a. nah, im Flusswirbel den Strudel des oberflächlichen Lebens zu sehen,¹¹⁸⁵ das Friedrich mit- und in die Tiefe der Bewusstlosigkeit reißt, in einen „Schlummer“, der sich durch ein akustisches Rauschen ankündigt: „Die Sonne neigte sich [...] durch die dunkeln Wipfel, die sich leiser auschend hin und her bewegten. Unzählige Waldvögel zwischerten in lustiger Verwirrung durcheinander“ (beide Zitate 13). Friedrich sieht jedoch die Gefahren und moniert die fehlende Ernsthaftigkeit feudaler und ästhetischer Existenzweisen. Er kritisiert Fabers Idee, denn beim „Poet seyn [...] sei immer etwas Taschenspielerey, Seiltänzerey u. s. w. mit im Spiele“ (28). ‚Wahre‘ Dichter haben für Friedrich keine ‚gaya scienza‘¹¹⁸⁶ im Sinn, sondern Märtyrern gleich den Auftrag, die Menge, die „nur auf weltliche Dinge erpicht, zerstreut und träge“ sei, zum „ewigen Lichte“ (29) zu lenken: Die Friedrich in den Mund gelegte Poetik verpflichtet Dichtung darauf, Individuen über religiöse Vorstellungsweisen kollektiv und heilsgeschichtlich zu orientieren. Die Religion erscheint in Anbetracht der Geschehnisse, Leontins Affären, Rudolfs Wahnsinns, als Panazee gegen die subjektivistische Vereinzelung.¹¹⁸⁷ Die Harmonie der in Aussicht gestellten und religiös fundierten Konvergenz mag dabei an die frühromantischen Romane erinnern – der *Ofterdingen* gestaltet eine mythische Einheit zwischen inneren und äußeren Entwicklungsprozessen. Bei Eichendorff ist der Bezug auf das reale Christentum aber konkreter, ebenso sind die historischen Referenzen eindeutig. Der erste Punkt zeigt sich in der Eingangsszene, in der „das Kreutz auf dem Felsen [...] in seiner heiligsten und größten Bedeutung hervor[tritt]“ (4) und die Reisenden konsolidiert. Der

1185 Vgl. Vera Bachmann: *Stille Wasser – tiefe Texte? Zur Ästhetik der Oberfläche in der Literatur des 19. Jahrhunderts*. Bielefeld: transcript 2013.

1186 Zur ‚Fröhlichen Wissenschaft‘ zählte man die Taschenspielerei.

1187 Der Roman entspricht durchaus der romantischen Ökonomie. Die Parallelen zwischen Eichendorffs Prosa und Adam Müllers Theorie, die in der Verbindung von christlicher Familie und Feudalismus den Staat als Totalität konzipiert, hat herausgearbeitet: Ursula Regener: Soll und Haben in Eichendorffs Welt. Zum Zusammenhang der romantischen ‚Wilhelm-Meister‘- und Philisterkritik mit Adam Müllers Staatstheorie. In: Lillge, Unger u. Weyand: *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*, 377–392. Vgl. zur Religiosität und Verpflichtung auf die „Wahrheit“ auch Egon Schwarz: Joseph von Eichendorff: Ahnung und Gegenwart (1815). In: Lützel (Hg.): *Romane und Erzählungen der deutschen Romantik*, 302–324, hier 321.

Blick, der in den Strudel fällt, macht schwindeln, am Kreuz richtet er sich auf, ehe er auf andere, niedere, irdische Dinge, die vorbeifahrende Edelfrau Rosa hinabsinkt. Der zweite Punkt, der konkrete Bezug auf den historischen Kontext, zeigt sich wie in Jean Pauls *Titan* (oder später im *Maler Nolten*) auch in *Ahnung und Gegenwart*, wobei bei Eichendorff die Freiheitskriege einbezogen werden.¹¹⁸⁸ Es scheint, als ließen sich all die Gefahren des Nichtstuns durch religiöse Einkehr oder kriegesischen Nationalismus abwenden – Letzteres eine Idee, die auch bei Albano, dem Protagonisten des *Titan*, bis zu dem Augenblick verfängt, da ihm seine wahre Identität offenbar wird.

Die Verquickung von religiöser Läuterung und Zeitroman ist gemeinhin das, was die Zuordnung von Eichendorffs Roman zum Genre Bildungsroman erschwert.¹¹⁸⁹ Sofern man den Bildungsroman aber als imaginationsgeschichtliches Mittel der Multiplikation von Bildungsebenen und zur Simulation von Konvergenzpunkten in einer Poetik freier Zeiten betrachtet, kann man in Eichendorffs Text eine im Rahmen der generischen Variabilität konsequente Innovation erkennen. Einen historischen und politischen Bezug haben spätere Romane auch. Sie testen die Synchronisierungsoptionen der Gattung im Rekurs auf den Kontext, etwa auf Umstände ökonomischer oder politischer Natur. Dies ist bei Brentano, Jean Paul, E. T. A. Hoffmann und Mörike der Fall. Zudem konkretisiert Eichendorff die diffusen Religiositätsvorstellungen der oft protestantischen Frühromantiker und bietet mit dem Katholizismus eine Alternative an.

Die Sinnsuche des Helden ist bei Eichendorff, ähnlich wie in Novalis' Roman, durch dessen subjektive Anlagen vorentschieden. Die zunehmende religiöse Gewissheit Friedrichs, die ihm als Providenz einer transzendentalen Instanz gilt, wird aus den spezifischen Anlagen des Protagonisten und ihrer Entfaltung plausibel gemacht, wobei Phantasie als Bildungskatalysator fungiert. In seiner Kindheit wurde Friedrich von Spielereien geprägt, die seine Eigenschaften förderten. Er belauschte andere beim Vorlesen von Rittergeschichten und lebt die Erzählungen dann in der Natur nach und aus.¹¹⁹⁰ Jedoch

1188 Vgl. das Vorwort von Friedrich de la Motte Fouqué (HKEA 3, V f.) sowie die Angaben zur Entstehungsgeschichte in: Joseph von Eichendorff: *Ahnung und Gegenwart. Sämtliche Erzählungen I*. Hg. von Wolfgang Frühwald u. Brigitte Schillbach. Frankfurt/M.: DKV 2007, 613–636.

1189 Vgl. hierzu Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 91–96, hier 91.

1190 Es sei ein „wunderbares Spielzeug“ (HKEA 3, 53) gewesen, „als hätten mir diese Bücher die goldenen Schlüssel zu den Wunderschätzen und der verborgenen Pracht der Natur gegeben“ (ebd. 54).

[a]lle diese Herrlichkeit dauerte nicht lange. Mein Hofmeister, ein aufgeklärter Mann, kam hinter meine heimlichen Studien und nahm mir die geliebten [Ritter-]Bücher weg. Ich war untröstlich. Aber Gott sey Dank, das Wegnehmen kam zu spät. Meine Phantasie hatte auf den waldgrünen Bergen, unter den Wundern und Helden jener Geschichten gesunde, freye Luft genug eingesogen, um sich des Anfalls einer ganzen nüchternen Welt zu erwehren. Ich bekam nun dafür Campe's Kinderbibliothek. Da erfuhr ich denn, wie man Bohnen steckt, sich selber Regenschirme macht, wenn man etwa einmal wie Robinson auf eine wüste Insel verschlagen werden sollte, nebstbey mehrere zuckergebackene, edle Handlungen, einige Aelternliebe und kindliche Liebe in Charaden (54).

Die Kritik an der Aufklärung – hier an der „pädagogischen Fabrik“ (ebd.) der Campeschen Robinsonade – greift selbst ein Modell auf, das aus der Aufklärung stammt, insofern es die von Wieland und der sensualistischen Ästhetik betriebene Aufwertung des Wunderbaren übernimmt.¹¹⁹¹ Dem Wunderbaren, das z. B. im *Don Sylvio* zunächst in Form von Ritterromanen genutzt wurde, um einen Protagonisten zu (v)erziehen, und dann in Form von Feenmärchen half, einerseits Don Sylvios Schwärmerei zu korrigieren, andererseits den Anteil des Wunderbaren im ‚nüchternen‘ Rahmen zu erhöhen, hat bei Eichendorff jedoch die Funktion, das Individuum seiner religiösen Bestimmung zuzuführen. Campes *Robinson der Jüngere* wird abgelöst zunächst von „kleine[n] Lieder[n] von Mathias Claudius“ (ebd.) und dann vom Vortrag „aus der Leidensgeschichte Jesu“ (55). Sie habe den größten Einfluss in der Lesesozialisierung Friedrichs ausgeübt. Der periodische Vortrag der Bibel sei ihm nämlich rasch zu wenig gewesen: Er „nahm das Buch und las es für mich ganz aus“ (ebd.). An der Bibel wird die subjektive Vorstellungskraft frei tätig und kann sich in religiösen Bahnen reguliert entfalten.

Der Bericht über die Lesesozialisierung ist jene bereits erwähnte Analepse Friedrichs, über die Rosa „fest eingeschlafen war“ (55). Im Gegensatz zu Wilhelm Meister, der das Glück hat, dass seine Zuhörerin Mariane durch Zufall aufwacht und der so seine idealisierte Ich-Repräsentation irrtümlich aufrecht erhält, muss sich Friedrich damit auseinandersetzen, dass kein Mensch an seiner Kindheitsgeschichte Interesse hat. Kaum verschlüsselt, greift das Lied,

¹¹⁹¹ Der reale Einfluss Campes auf die Lesesozialisierung Eichendorffs ist dagegen durchaus positiver Natur – Eichendorff schreibt in sein Reisetagebuch am Mittwoch, dem 18. September 1805: „Robinson, Campe u. alle die seeligen Stunden der Kindheit, die wir so oft von Hamburg verträumt hatten, gaukelten jezt vor unserer Seele, und mit klopfenden [sic] Herzen sahen wir dem Anblike Hamburgs entgegen“ (HKEA 11, 184). Sofern man der diaristischen Eintragung Glauben schenkt, vermag selbst die Campesche Robinsonade die Phantasie anzuregen. In Eichendorffs Bildungsroman kommt es dann zur ideologisch und strategisch motivierten Um- und Abwertung von Campes Roman, der als utilitaristisches Gegenmodell zur religiösen Sinnofferte bezeichnet und als „Fabrik“ karikiert wird.

das er nun anstimmt, die fehlende Achtsamkeit Rosas an. Die dritte Strophe spricht vom mangelnden Verständnis einer Geliebten, das vom lyrischen Ich Gesprochene (in der Übertragung auf die Vortragssituation wäre dies die autobiographische Erzählung Friedrichs) zu verstehen.

Ich hab' manch Lied geschrieben,
Die Seele war voll Lust,
Von treuem Thun und Lieben,
Das beste, was ich wußt!

Was mir das Herz bewogen,
Das sagte treu mein Mund,
Und das ist nicht erlogen,
Was kommt aus Herzensgrund.

Liebchen wußt's nicht zu deuten
Und lacht mir ins Gesicht,
Dreht sich zu andern Leuten
Und achtet's weiter nicht.

Und spielt mit manchem Tropfe,
Weil ich so tief betrübt.
Mir ist so dumm im Kopfe,
Als wär' ich nicht verliebt.

Ach Gott, wem soll ich trauen?
Will Sie mich nicht versteh'n,
Thun all' so fremde schauen,
Und alles muß vergeh'n. (56)

Dass alles vergehen muss, dass Gott, der einzig stete Zuhörer des subjektiv belangvoll Wirkenden, Rat weiß, ja, nur Gott zu trauen ist, lässt sich ohne Weiteres als Ablehnung des von Leontin und Rosa präferierten ästhetizistischen Lebensmodells und als Indikator für die dann gefällte Entscheidung Friedrichs auffassen. Der historisch-politischen Kontingenz, den libertinären Tendenzen der Frühromantik und nicht zuletzt ihrer ungefestigt-subjektiven Religiosität stellt Eichendorff ältere Bedeutungs- und Formierungsmuster, dem Wirbel das Kreuz entgegen. Zugleich bedient er sich bekannter romantischer Resemantisierungen freier Zeiten. Weil der Müßiggang die Voraussetzung pausenloser selbstbestimmter Tätigkeit, so auch religiöser Einkehr ist, wird er als Existenzform anerkannt.¹¹⁹² Eichendorffs Roman nutzt das Potenzial der romantischen

¹¹⁹² Vgl. zu dieser Resemantisierung auch die ältere Forschung von Dischner: *Friedrich Schlegels ‚Lucinde‘* und Gabriele Stumpp: *Müßige Helden. Studien zum Müßiggang in Tiecks*

Extension und Subjektivierung freier Zeiten, um deren Gefahren zu entfalten und die seiner Ansicht nach richtige ethische Konsequenz zu profilieren.¹¹⁹³

Romantisch ist daran, dass Friedrich ebenso wenig wie Heinrich von Ofterdingen oder Julius im Geheimen operierende Regulatoren oder aber Meisters Glück benötigt. Was in den *Lehrjahren* Turmgesellschaft und Zufall, im *Titan* die Konspiration des Hofes, in Schlegels *Lucinde* die Protagonisten regeln, übernimmt hier Friedrichs kontemplative Reflexion des eigenen sozialen Nutzens, denn Friedrichs Seele hat eine „ursprüngliche, religiöse Kraft“ (315). In Eichendorffs Romanpersonal sticht Friedrich schon anfangs durch seine Ernsthaftigkeit heraus. Er ahnt einen besseren Weg in der Gegenwart, auf dem Dichten nicht nur emsige Tätigkeit, sondern auch ein erster, nun katholisch grundierter Gottesdienst ist. Lektüre in der Natur, beständige kulturtechnische Aktivitäten in freier Zeit sind so letzten Endes zweckgebunden, wie eine längere Passage zeigt, bei der ich die Semantik der mühelosen, spielerischen Tätigkeit hervorhebe:

Friedrich *dichtete wieder fleißig* im Garten oder in dem daran stossenden angenehmen Wäldchen. Meist war dabey irgend ein Buch aus der Bibliothek des Herrn v. A., wie es ihm gerade in die Hände fiel, sein Begleiter. Seine Seele war dort so *ungestört und heiter*, daß er die *gewöhnlichsten Romane mit jener Andacht und Frischheit der Phantasie ergriff*, mit welcher wir in unserer Kindheit solche Sachen lesen. Wer denkt nicht mit Vergnügen daran zurück, wie ihm zu Muthe war, als er den ersten Robinson oder Ritterroman las, aus dem ihm das früheste lüsterne Vorgefühl, die wunderbare Ahnung des ganzen, künftigen, reichen Lebens anwehte; wie zauberisch da alles aussah und jeder Buchstabe auf dem Papiere lebendig wurde? Wenn ihm dann nach vielen Jahren ein solches Buch wieder in die Hand kommt, sucht er begierig die alte Freude wieder auf darin, aber der frische, kindische Glanz, der damals das Buch und die ganze Erde überschien, ist verschwunden, die Gestalten, mit denen er so innig vertraut war, sind unterdeß fremde und anders geworden und sehen ihn an, wie ein schlechter Holzstich, daß er weinen und lachen möchte zugleich. Mit so munteren, malarischen Kindes-Augen durchflog denn auch Friedrich diese Bücher. Wenn er dazwischen dann vom Blatte aufsah, glänzte von allen Seiten der schöne Kreis der Landschaft in die Geschichten hinein, die Figuren, wie der Wind durch die Blätter des Buches rührte, erhoben sich vor ihm in der gränzenlosen, grünen

„William Lovell“, Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, Kellers „Grünem Heinrich“ und Stiffters „Nachsommer“. Stuttgart: Metzler 1992 sowie die erwähnten Aufsätze von Hodgkinson: *Müßiggang und Arbeit der Poesie* und Volkening: *Über die europäische Arbeit und die orientalische Kunst der Passivität*.

1193 Diesen Aspekt hat Dieter Kafitz: Wirklichkeit und Dichtertum in Eichendorffs „Ahnung und Gegenwart“. In: *DVjs* 45 (1971), 350–374 früh herausgearbeitet. Gegen die oberflächliche Faber-Kritik zeigt Kafitz, dass Faber in seiner kontinuierlichen Arbeit vorwegnehme, was Friedrich erst begreifen lerne.

Stille und traten lebendig in die schimmernde Ferne hinaus; und so war eigentlich kein Buch so schlecht erfunden, daß er es nicht erquickt und belehrt aus der Hand gelegt hätte. Und das sind die rechten Leser, die mit und über dem Buche dichten. Denn kein Dichter giebt einen fertigen Himmel; er stellt nur die Himmelsleiter auf von der schönen Erde. *Wer, zu träge und unlustig, nicht den Mut verspürt, die goldenen, losen Sprossen zu besteigen, dem bleibt der geheimnißvolle Buchstabe ewig todt, und er thäte besser, zu graben oder zu pflügen, als so mit unnützem Lesen müßig zu geh'n* (H. d. V.; 102 f.).

Friedrichs Kindheit auf der „Himmelsleiter“ der Dichtung, die ja Vertikalität und Horizontalität wie das Kreuz verbindet, unterscheidet sich von der Kindheit derjenigen, die den Ästhetizismus ins Leben tragen und es sich, um im Bild zu bleiben, auf einer der Leitersprossen bequem machen. Leontin, der im darauffolgenden Absatz als lang schlafender, impulsiver, spontaner und noch unzuverlässiger Geselle beschrieben wird, ist zu diesem Zeitpunkt ein Gegenentwurf. Durch ihn wird Friedrichs spätere Entscheidung, ins Kloster zu gehen, plausibel – umso mehr, wenn man darauf achtet, wie er freie Zeiten nutzt. Der Protagonist, adelig, mit angemessenem kulturellen und sozialen Kapital versehen, im Besitz freier Zeiten und kulturtechnischer Bildung, sie zu nutzen, braucht beides, um in unglaublichem Eifer den ‚bestimmten und festen Zweck‘ seines Lebens kennenzulernen. Der Roman wiederholt es geradezu penetrant: Friedrich „hatte heute den ganzen Tag gearbeitet, geschrieben und gesonnen“ (184).

Wie bei Novalis, Brentano und Jean Paul wird in *Ahnung und Gegenwart* der Unterschied von Arbeit und Müßiggang hinfällig. Eichendorff evoziert dabei jedoch einen anderen, weder Ich-philosophischen noch materialistischen Deutungshorizont. In unterschiedlichen Kreativitätsszenen demonstriert der Roman, weshalb allein die religiöse Mission, die als Vorbereitung zum Kriegsdienst auch eine nationale Mission ist, die einzige Friedrichs Gesinnung entsprechende Existenzform darstellt. Je mehr er in die Gesellschaft eindringt, in die Städte gelangt, desto deutlicher konkretisiert sich sein Entschluss.

Wir aber wenden uns ebenfalls von diesen Blasen der Phantasie, die, wie die Blasen auf dem Rheine, nahes Gewitter bedeuten, *zu der Einsamkeit Friedrichs, wie er nun oft Nächtelang voller Gedanken unter Büchern saß und arbeitete*. Wohl ist der Weltmarkt großer Städte eine rechte Schule des Ernstes für bessere, beschauliche Gemüter, als der getreueste Spiegel ihrer Zeit. Da haben sie den alten gewaltigen Strom in ihre Maschienen und Räder aufgefangen, daß er nur immer schneller und schneller fließe, bis er gar abfließt, da spreitet denn das arme Fabrikleben in dem ausgetrockneten Bett seine hochmüthigen Teppiche aus, deren inwendige Kehrseite eckle, kahle, farblose Fäden sind, verschämt hängen dazwischen wenige Bilder in uralter Schönheit verstaubt, die niemand betrachtet, das Gemeinste und das Größte, heftig aneinander geworfen, wird

hier zu Wort und Schlag, die Schwäche wird dreist durch den Haufen, das Hohe ficht allein. Friedrich sah zum erstenmale so recht in den großen Spiegel, da schnitt ihm ein unbeschreiblicher Jammer durch die Brust, und die Schönheit und Hohheit und das heilige Recht, daß sie so allein waren, und wie er sich selber in dem Spiegel so winzig und verloren in dem Ganzen erblickte, *schien es ihm herrlich, sich selber vergessend, dem Ganzen treulich zu helfen mit Geist, Mund und Arm. Er erstaunte, wie er noch so gar nichts gethan, wie es ihn noch niemals lebendig erbarmet um die Welt.* So schien das große Schauspiel des Lebens, manche besondere äussere Anregung, vor allem aber der furchtbare Gang der Zeit, der wohl keines der besseren Gemüther unberührt ließ, *auf einmal alle die hellen Quellen in seinem Inneren, die sonst zum Zeitvertreibe wie lustige Springbrunnen spielten, in einen großen Strom vereinigt zu haben. Ihn eckelten die falschen Dichter an mit ihren tauben Herzen, die, uneingedenk der himmelschreyenden Mahnung der Zeit, ihre Nationalkraft in müßigem Spiele verliederten.* Die unbestimmte Knaben-Sehnsucht, jener wunderbare Spielmann vom Venusberge, verwandelte sich in eine heilige Liebe und Begeisterung für den bestimmten und festen Zweck. Gar vieles, was ihn sonst beängstigte, wurde zu Schanden, er wurde reifer, klar, selbstständig und ruhig über das Urtheil der Welt. Es genügte ihm nicht mehr, sich an sich allein zu ergötzen, er wollte lebendig eindringen. *Desto tiefer und schmerzlicher mußte er sich überzeugen, wie schwer es sey, nützlich zu seyn. Mit gränzenloser Aufopferung warf er sich daher auf das Studium der Staaten, ein neuer Welttheil für ihn, oder vielmehr die ganze Welt und was der ewige Geist des Menschen strebte, dachte und wollte, in wenigen großen Umrissen, vor dessen unermeßner Aussicht sein Innerstes aufauchzte* (H. d. V.; 179 f.).

Im Blickwinkel dieser Studie bietet Eichendorff eine Lösung für das alle Bildungsromane generisch hervorbringende Problem freier Zeiten an. Seine Lösung wirkt vor dem Hintergrund der Indifferenzen und Aporien der frühromantischen Romane, an die er andockt, und der historischen Ereignisse, auf die sich der Roman bezieht, überaus konsequent. Die Zwecke Religion und Krieg erscheinen zwar als konservative Synchronisierungsoptionen und entsprechen einer reaktionären Sehnsucht nach kulturellen Formen und Institutionen, deren Bedeutung obsolet geworden ist.¹¹⁹⁴ Freie Zeiten werden in *Ahnung und Gegenwart* wieder an den Adel und Klerus zurückgebunden, das Individuum wird durch eine nationale und religiöse Mission entlastet. Argumentiert man jedoch gattungsgeschichtlich, ist Eichendorffs Roman eine Innovation insofern, als er einerseits auf jene Unstimmigkeiten eingeht, die aus der Amplifikation von Integrationsmomenten seines Gattungsvorgängers (Novalis) hervorgehen, und andererseits dessen subjektive und ästhetische Überbietung Goethes in einem religiösen Narrativ zu retten sucht. Überdies darf man sich aller restaurativen und reaktionären Tendenzen zum Trotz auch hier fragen, ob die Entfremdung, die Friedrich erlebt und die andere lustvoll

¹¹⁹⁴ Vgl. hierzu nur Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 91 f.

mitmachen und sie bis an den Rand des Wirbels bringt, durch ein Leben unter dem Kreuz befriedigend substituiert wird.¹¹⁹⁵ Das Kreuz, das eine vertikale und horizontale Geradlinigkeit, eine Ordnung in Aussicht stellt, und der Wirbel, in dem Tiefe und Oberfläche, Innen und Außen durcheinanderkommen, formen in ihrem Zusammenspiel eine Allegorie auf die epochentypische Janusköpfigkeit, jene Dichotomie von Statik und Dynamik, Tradition und Wandel, die Jean Pauls gespaltenen Bildungsroman *Titan* nur überwindet, indem er Albanos Bildung als Integration durch die Desintegration Anderer gestaltet.¹¹⁹⁶ Zum anderen erinnert die Verbindung von Ordnung und Wirbel, Linearität und Zirkularität an Eichendorffs Roman selbst, dessen Gedichte die Haupthandlung bedeutungssteigernd vertiefen, verkomplizieren, indem sie neue Sinnebenen öffnen, obgleich sie typographisch abgetrennt sind. Eichendorff ergänzt das Lineare und Arabeske, die Akzeptanz des heteronom bestimmten Lebensentwurfs und die künstlerische Hingebung an die Kreativität um die für den Zeitroman typischen Verweise auf den ökonomischen und politischen Kontext und formuliert mit der religiösen Einkehr eine Alternative. Strukturell sind die Minimalform – die Formierung zweier Optionen, wobei eine die unregelmäßige Subjektivität, die andere Beschränkung und Entsagung beinhaltet – und deren Problematisierung für den spätrömantischen Bildungsroman typisch. Dabei entstehen hier wie auch im nächsten Text zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Poetik freier Zeiten der Restaurationsepoche. In ihr werden die individuellen Synchronisierungsbestrebungen als zwar überholt, aber wünschenswert erinnert oder mit einem oft polemischen Hinweis auf die realen Differenzen überwunden. Lohnarbeit, irreversible soziale Ausdifferenzierung sowie

¹¹⁹⁵ Die klassische Lektüre ‚dieses‘ Eichendorff stammt von Theodor W. Adorno: Zum Gedächtnis Eichendorffs. In: ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 11: *Noten zur Literatur*. Hg. von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss u. Klaus Schultz. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, 69–94, wo es heißt, dass „nicht nur die Restauration der entsunkenen Ordnung, sondern auch der Widerstand gegen die destruktive Tendenz des Bürgerlichen selber“ in seinen Texten lag: „Seine Überlegenheit über alle Reaktionäre, die heute die Hand nach ihm ausstrecken, bewährt sich daran, daß er, wie die große Philosophie seiner Epoche, die Notwendigkeit der Revolution begriff, vor der ihn schauderte; er verkörpert etwas von der kritischen Wahrheit des Bewußtseins derer, die den Preis für den fortschreitenden Gang des Weltgeistes zu entrichten haben“ (74).

¹¹⁹⁶ Der im Roman erwähnte Jean Paul (HKEA 3, 138) könnte auch Pate gestanden haben für die Doppelgängerszene, in der Rudolf Leontin mimt und so Leontin eines Besseren belehrt. Das Liebchen, das er abends besucht, ist von einem rätselhaften Doppelgänger besucht worden: Darüber informiert, dass nicht Leontin bei ihr gewesen ist, stirbt sie – ähnlich wie die nachtblinde Linda im *Titan*, die Roquairol besucht, der die Stimme Albanos imitiert und ihn vorstellend sie entjungfert. Auch im *Siebenkäs*, in dem sich Walt als Wult ausgibt, um Wina für sich gewinnen, kehrt diese Konstellation wieder.

das Aufkommen neuer Techniken und Medien (und Medientechnikverbünde) bilden dabei Korrektive für die übersteigerten Bildungs- und Subjekt-konzeptionen klassischer und frühromantischer Provenienz.

2.4.6 E. T. A. Hoffmanns *Kater Murr*: Bildungskater

E. T. A. Hoffmanns Künstlerroman und Bildungsromanparodie verbindender Text *Lebens-Ansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern* (1819/1821) entwickelt Kreativitätsszenen auf unterschiedlichen Ebenen, wobei er die Aufmerksamkeit auf den Herstellungs- und Rezeptionsprozess von Büchern lenkt.¹¹⁹⁷ Auf und zwischen diesen Ebenen können Aktanten kollaborieren, aber auch gegeneinander arbeiten. Vorstellungen, Objekte, Texte können sich aufeinander beziehen, einander ergänzen, neue Bedeutungen generieren oder zerfallen, zerstückelt werden und einander widersprechen. Die Komposition beruht auf einer in den fiktiven Paratexten skizzierten Konstruktion.¹¹⁹⁸ Der (fiktive) Herausgeber bittet, „wirklich zu lesen, nämlich dies Vorwort“¹¹⁹⁹. Er sehe sich gezwungen, das Buch, das der Leser lesen möchte, zu erklären: Des- sen Autor, Kater Murr, habe, um seine Autobiographie schreiben zu können, ein anderes Buch zerrissen, das ihm „teils zur Unterlage, teils zum löschen“ (12) gedient habe. Es habe sich zwar um ein gedrucktes, aber keinem Men- schen bekanntes Werk gehandelt: die Biographie des Kapellmeisters Kreisler. Durch Unachtsamkeit des Editors seien die biographischen Teile in den Druck geraten.¹²⁰⁰ Wie schon in *Godwi* resultiert die Ausweitung der Kreativitätsszene

1197 Vgl. hierzu einführend Detlef Kremer: *Lebens-Ansichten des Katers Murr* (1819/21). In: ders. (Hg.): *E.T.A. Hoffmann. Leben – Werk – Wirkung*. Berlin u. New York: De Gruyter 2009, 338–356 sowie Monika Schmitz-Emans: *LebensAnsichten des Katers Murr nebst frag- mentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulatur- blättern*. Herausgegeben von E. T. A. Hofmann. In: Christine Lubkoll u. Harald Neumeyer (Hg.): *E.T.A. Hoffmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2015, 152– 160 sowie die Arbeiten von Sarah Kofman: *Schreiben wie eine Katze ... Zu E. T. A. Hoffmanns ‚Lebens-Ansichten des Katers Murr‘* [1976]. Wien: Passagen 1985; Claudia Liebrand: *Aporie des Kunstmythos*. Freiburg: Rombach 1996 u. Hartmut Steinecke: Nachwort. In: E. T. A. Hoffmann: *Lebens-Ansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern*. Stuttgart: Reclam 2009, 491–516.

1198 Vgl. zum fiktiven Paratext Wirth: *Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeber- fiktion*, 52.

1199 HW 5, 11. Die Seitenangaben im Fließtext erfolgen nun aus diesem Band.

1200 Der Einfluss Jean Pauls wird in der tierischen Zuteilung von biographischen Hap- pen erkennbar, wie sie im *Hesperus* als Kreativitätsszene den Roman formiert. Der

zur fiktiven Kreativitäts-Szene, die zur Zunahme von Darstellungsdimensionen führt, aus der Verlagerung der Herausgeberfiktion von der „Auffindungsgeschichte“ zur „Publikationsgeschichte“.¹²⁰¹ Hoffmann bewahrt die romantische Faszination für Entgrenzung und Verwirrung. Er nimmt zudem autonome Herstellungsschritte innerhalb des institutionalisierten und professionalisierten literarischen Feldes in den Blick, auf dem Akteure mit allem arbeiten, was ihnen zufällt, und sei es Abfall.¹²⁰² Zufälle erzwingen Korrekturen. Ordnungsmaßnahmen werden durch Willkür hinfällig. Schlecht gegengelesene Texte werden gedruckt, mit schlechtem Gewissen nachbehandelt. Die editorische Nachbehandlung enthält Kritik am Setzer. Dieser lässt es sich nicht nehmen, das letzte Wort zu sprechen bzw. seine Meinung gegen den Willen des Herausgebers durchzusetzen.

E. T. A. Hoffmann entwickelt dabei zwei Stoßrichtungen von Kritik. Einerseits kritisiert der Roman die Ansprüche auf Bildungshoheit und Bildungsautonomie, die Adel und Bürgertum hegen.¹²⁰³ Der Roman karikiert die künstlerischen und kunstkritischen Ambitionen von aristokratischen Dilettanten und Bildungsphilistern sowie die restaurativen Umstände der Biedermeierzeit. Andererseits richtet sich Hoffmanns Kritik auch gegen das, was an Unkreativem, Konventionellem und Normiertem in der Extension kulturtechnischer Praktiken in freier Zeit zutage gefördert wird. Bildung und Kunst sind dabei kein Selbstzweck, sondern Mittel des individuellen Aufstiegs oder höfischen Prestiges. Sie ermöglichen Handlungen und Haltungen, die vorhandene Dispositionen bestätigen und bestärken und somit zur Reproduktion sozialer Strukturen beitragen.¹²⁰⁴ Beim bornierten Kater Murr verkommt

Berghauptmann Jean Paul erhält vom Spitzhund Spitzius Hofmann Lebensbrocken Viktors, aus denen er dessen Biographie extrahiert.

1201 Wirth: *Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion*, 380; vgl. Christopher R. Clason: Hoffmann's ‚Lebens-Ansichten des Katers Murr‘: Mediations at the Border of Natur and Culture. In: *HfJB* 20 (2012), 13–20, hier 13: „Not only is the story in the book, but the book is also in the story, both implicitly and explicitly.“

1202 Uwe Wirth: (Papier-)Müll und Literatur. Makulatur als Ressource. In: *ZfdPH* 133 (2014), 19–32.

1203 Vgl. Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 97 f. sowie Ricarda Schmidt: Schmerzliches Sehnen und böser Hohn. Ambivalenzen in E.T.A. Hoffmanns Darstellungen von Künstlern. In: *HJB* 17 (2009), 20–36.

1204 „Bildung verfolgt hier stets konkrete Zwecke: handfeste Vorteile wie äußeres Ansehen oder ein besseres und bequemer Leben.“ Hartmut Steinecke: E. T. A. Hoffmann und Goethe: Parodie oder Hommage? In: *HJB* 17 (2009), 48–61, hier 55. Und der Beschäftigungsgrund Meister Abrahams, der nur eine Anstellung habe, weil man am Hof den „Höllengeist der Langenweile“ (HW 5, 52) fürchte, bestätigt die restaurative Tendenz von Bildung in Hoffmanns Roman. Eine verwandte Adelskritik lässt sich sowohl bei Jean Paul als auch später in Büchners *Leonce und Lena* beobachten. Vgl. Abschn. 2.4.4 u. 2.5.3.

das humanitätsphilosophische Ideal allseitiger Vervollkommnung zur Phrase.¹²⁰⁵ Sein Streben nach Höherem lässt sich materialistisch aus Fresstrieb und Bewegungsdrang, sein Schreiben machtanalytisch aus unreflektierter Disziplinierung ableiten.¹²⁰⁶ Murrs Text stellt prima facie nur eine satirische Kontrafaktur stereotyper Bildungsvorstellungen dar, die auf gängige und bereits erwähnte romantische Kritikmuster rekurriert.¹²⁰⁷ Gleichwohl besitzt der Kater sowohl klassische *als auch* romantische Dispositionen, was bereits an den von ihm genutzten Topoi freier Zeit deutlich wird: Er liest wie der sich selbst bildende Graf Friedrich aus freien Stücken. Sein Studium in Meister Abrahams Bibliothek und die weitere Ausübung von Kulturtechniken in freier Zeit sind sein Lebenselixier. Neben Jagd, Essen, Paarung bleibt ihm allerdings auch kaum etwas anderes zu tun. Bisweilen überkommt den Kater, der wie die anderen romantischen Romanprotagonisten das Privileg des Adels teilt, nicht arbeiten zu müssen, „[e]ine gewisse Schwermut, wie sie oft junge Romantiker befällt“, die ihn in die „Einsamkeit“ (69) treibt. Gelesen habe er sehr viele Bücher „in dieser Periode des dichterischen Schwermuts“ (70). Zudem ist auch er „in Arkadien“ (117–234, 226) gewesen, dem „Arkadien der Liebe“ (238), denn es ist die Liebe zu Miesmies, die ihm die Kraft des Müßiggangs offenbart.

Jedoch: Nachdem er auf die Katze Miesmies getroffen ist und von ihren Vettern verprügelt wurde, versucht Murr zunächst der Liebe zu fliehen – durch Ovid-Lektüre. Er zitiert zwei Verse aus der *Liebeskunst*, deren infratextueller Kontext bzw. Kotext für die Forschungsfrage relevant ist, weshalb ich eine umfangreichere Passage der *Ars Amatoria* hier wiedergebe. Kursiviert sind die zwei Verse, die Hoffmann/Murr (auf 201) zitieren:

Otia si tollas, periere Cupidinis arcus,
Contemtaeque iacent et sine luce faces.

1205 Die Spätromantik bietet daher eine Erklärung vom „Ende der Kunstepoche“ an, die zeitgleich mit Hegels Analyse in den *Vorlesungen zur Ästhetik* und kurz von Heines Kritik entsteht und ihr im Hinblick auf die theoretische Weitsicht, wie noch zu zeigen sein wird, mindestens gleichwertig ist, insofern sie weder eine religiöse Wende vollzieht noch (im Stile Hegels) die politische Rationalität ‚gewinnen‘ lässt, sondern die jeweiligen Positionen satirisch hinterfragt.

1206 Murr rühmt zwar an seinem Meister Abraham, dass er „bei meiner Erziehung sich weder an den vergessenen Basedow hielt, noch die Pestalozzische Methode befolgte, sondern mir unbeschränkte Freiheit ließ, mich selbst zu erziehen“ (HW 5, 39). Aber was das Katerchen erinnert, ist die Disziplinierung und Dressur durch Abraham, der ihn ohrfeigt, heimlich beobachtet und hätschelt.

1207 Diese Position, die m. E. zu kurz greift, entwickelt das Kapitel *Romantische Genialität und Philistertum oder Hoffmann und Goethe* in Schmidt: *Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 2, 3–9.

Quam platanus vino gaudet, quam populus unda,
 Et quam limosa canna palustris humo:
Tam Venus otia amat. Qui finem quaeris amoris –
Cedit amor rebus –, res age, tutus eris.
 Languor et immodici sub nullo vindice somni,
 Aleaque et multo tempora quassa mero
 Eripiunt onmes animis sine vulnere nervos.
 Affluit incautis insidiosus Amor.
 Desidiam puer ille sequi solet, odit agentes:
 Da vacuae menti, quo teneatur, opus.¹²⁰⁸

Der erotische Müßiggang, der mit Arbeit zu bekämpfen wäre, überwältigt Murr – den notorischen Falschausleger der von ihm zitierten Texte – und führt ihn und Miesmies zu Gespräch, Gesang, Paarung, also einem eher frühromantischen Lebensmodell. Der Müßiggang als Metapher ästhetisch-erotisch erfüllter Existenz dient zunächst dazu, die reale Leibfeindlichkeit der Bildungsideologie zu demaskieren. Murr, der mit der *Liebeskunst* die Triebforderungen arbeitend zu verdrängen versucht, reüssiert nicht. Sein sublimierter Lektüregegenstand ist bei der Sublimierung im Freud'schen Sinn wenig förderlich. Sodann karikiert Hoffmann auch das romantische Andere.¹²⁰⁹ Murr empfindet bald „tötendste Langeweile“ (223), die Liebe wird fad. Und zudem bemerkt er, dass seine Gespielin natürlich, d. h. auch andere liebt. Die romantische Liebe, die Sinnlichkeit, Intellekt und Sympathie zu verbinden sucht, ist ein Ideal, das bei vorübergehender Präponderanz des Triebelements für Katerjammer sorgen kann. Miesmies wird zunächst mit einem Liebhaber, dann mit Muzius zusammenleben und bei dessen Begräbnis Murr offenbaren – in einer

¹²⁰⁸ H. d. V., so auch in der Übersetzung: „Ohne den Müßiggang sind kraftlos Amors Geschosse; / Und die Fackel, sie liegt tot und verachtet nur da. / Wie die Platane des Weins und wie die Pappel des Wassers, / Wie das Rohricht des Sumpfs schlammigen Bodens sich freut / *So liebt Venus die Muße. Und suchst du das Ende der Liebe, / Sei – sie fliehet die That – thätig, so bist du geschützt.* / Trägheit und unmäßiger Schlaf bei keinerlei Störung, / Würfelspiel und der Kopf wirbelnd von reichlichem Wein, / Jeglichen Nerv entreißen dem Geist sie ohne Verwundung; / Unversehens da schleicht Amor, der Laurer, sich ein. / Unbeschäftigten folgt der Knabe, die Thätigen haßt er; / Fesselnde Arbeit gieb darum dem müßigen Geist.“ Ovid: *Opera. Werke*. Bd. 4: *Die Liebesergüsse*. Übers. von Heinrich Lindemann. Leipzig: Engelmann, 246 f.

¹²⁰⁹ Mit Steinecke gilt es jedoch relativierend darauf hinzuweisen, dass „romantisch“ aus dem Munde Murrs zeitgenössisch vieles meinen kann: „Wenn Murr sich als ‚jungen Romantiker‘ und seine gefühlsüberladenen Poeme als ‚romantisch‘ bezeichnet, wird deutlich, daß diese Kritik von Hoffmann keineswegs im Namen einer bestimmten Position der Romantik vorgetragen wird. Sie richtet sich gegen alle Erscheinungen der Zeit, gegen die Ideale von Gelehrsamkeit und Künstlertum, von Erziehung und Bildung, ebenso wie Patriotismus und Nationalismus, Brüderlichkeit und Toleranz.“ Steinecke: *Nachwort*, 503 f.

Kontrafaktur der *Wilhelm-Meister*-Handlung –, dass er, Murr, der Vater der drei Katzen ist, die er fälschlicherweise für Muzius' Töchter hielt. Auch hier enden die „Lehrmonate“ (362) mit überraschender Vaterschaft. Hoffmanns Spott gilt sowohl dem Bildungsphilister als auch dem libertinären Lebensstil des romantischen Künstlers, der insgeheim doch eine eheähnliche Form der Liebe anstrebt.¹²¹⁰

Ein andere, den romantischen Vorstellungskosmos betreffende Idee, die Hoffmann parodiert, ist die des ‚wahren Künstlers‘, der zu singulären, wenn auch manischen Leistungen fähig ist. Kreislers unendliche Verfeinerung basiert auf innerem Drang, seine Vereinzelung ist Konsequenz jener Genie-idee, die hier an der Poetik freier Zeiten in frühromantischen Bildungsromanen entwickelt wurde. Kunst zeigt sich dabei auf den ersten Blick als autonomer, ontologisch, habituell, formal abgetrennter und aufgewerteter Bereich. Während sich Kreisler weder am Hof noch im Kloster wohlfühlt und auf die Instrumentalisierung der Kunst durch Adel und Religion mit beißendem Spott reagiert, macht sich sein Antipode Murr behäbig breit und bietet sich jedem, ob Milchmagd, Orgelbauer oder Baron, an.¹²¹¹ Während der biographische Kreisler-Teil kontingentes Stückwerk ist, das dem Schreiber fragmentarisch zugetragen wurde und sich der Analyse scheinbar entzieht, mutet sich der linear erzählende teriomorphe Erzähler die Deutungshoheit zu und verteidigt sie gegen potenzielle Rezensenten. Während Kreisler originell und unzugänglich ist, kopiert Murr.¹²¹² Gleichwohl lassen sich homologe Bildungsphasen auf beiden Ebenen entdecken. Es finden sich überdies zahlreiche Ereignisse in beiden Erzählsträngen, die aus den jeweiligen Erzählperspektiven kommentiert werden und so die jeweils andere Perspektive relativieren.¹²¹³ Beide Ebenen

1210 Schon im frühromanischen Liebesmanifest *Lucinde* wird die Begehrnissteigerung nicht zu radikal ausgeweitet: Lucinde wird Mutter, Sohn Guido spielt mit seinem Papa, ein kleines Landgut wird gekauft. Zum Spießer braucht's keinen Trauschein.

1211 Worin Schmidt: *Die Geschichte des Genie-Gedankens*, Bd. 2, 4 f. eine romantische Kritik am *Wilhelm Meister* und an Goethe erkennt.

1212 Aber letztlich scheint der Kater nur in eigenem Namen wiederzugeben, was ihm an rezenten Leseindrücken im Gedächtnis geblieben ist. Dies zeigt sich insbesondere an Fußnoten des Herausgebers, die Murrs Ansprüche auf klassische Bildung und Originalität widerlegen.

1213 Die Freiheit des Katers, nichts zu tun, erinnert an die Verwahrlosung Kreislers, der bei seinem Oheim aufwächst, in der Bibliothek stöbern darf und Rousseaus *Confessions* liest. Wie Rousseau möchte Kreisler im Bett ohne alle Kenntnisse eine Oper komponieren, er kommt aber nicht über eine Melodie hinaus, über die er einschläft. Dabei geraten die Gardine und einige Perücken des Oheims in Brand, nur mit Glück wird das Feuer eingedämmt. Ein Feuer gefährdet auch Murr. Zudem sind beide, Murr wie Kreisler, Schüler

konstituieren sich zudem durch Unterscheidungen, die intern neu differenziert werden und so die scheinbar klare Ausgangssituation destabilisieren: Das von Natur aus ‚natürlichere‘ Subjekt, der Kater, stellt sich als karrieristisches Produkt der Umstände heraus, wohingegen das von Natur aus ‚kulturellere‘ Subjekt, Kreisler, die arabesk-vitalen, kontingenten und kritischen Momente einträgt. Sodann lässt sich zeigen, „dass Katerroman und Kreislerfragment teilweise dieselben Zitate verwenden und wenden“.¹²¹⁴ Ferner lebt auch der Kreisler-Teil von der Zufuhr etablierter Topoi und Verfahren: Geheimnisse und Verwicklungen nach dem Schema des Trivial- und Schauerromans kennzeichnen die Fragmente, die Klischees des Genres wie des Künstlermythos erfüllen. Die beiden Ebenen sind miteinander verflochten: „Kater und Kreisler mögen als dissonante Prinzipien auftreten, ihr Zusammenklang fügt sich in einer Serie kontrapunktischer Wendungen und Wechsel. Konsonanz oder Dissonanz der Romanteile sind dabei mitunter kaum zu unterscheiden.“¹²¹⁵ Die ‚wahre‘ Kunst steckt in *Kater Murr* nicht in den karikierten antipodischen Prinzipien von Klassik und Romantik, sondern in der Komposition selbst, die sowohl die scheinbare Kritik am Philister Murr als auch die scheinbare Eloge

Abrahams. Sie werden beide in einer neuen Umgebung aufgenommen, die sie befremdet. Als sie sich desintegriert fühlen – Murr aufgrund seines Studiums, Kreisler aufgrund seines Kampfes mit Prinz Hektor –, kommen sie zu trinkfreudigen Institutionen: die Katzpurschen um Murzcius, die Kirche des Pater Hilarius. Beide bluten aus Wunden nach Kämpfen gegen ihre Nebenbuhler. Während Kreisler mit Hektor kämpft, bekommt es Murr mit dem Fleischerhund Achill zu tun. Vgl. hierzu auch Schmitz-Emans: *LebensAnsichten des Katers Murr*, 152–154.

1214 Tina Hartmann: Überdauern im Makulaturblatt. Künstlertum als Fragment in E. T. A. Hoffmanns Roman ‚Lebens-Ansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern‘. In: *HJB* 21 (2013), 42–54, 45; vgl. den dort erwähnten Aufsatz von Hermann Meyer: Zitierkunst in E. T. A. Hoffmanns ‚Kater Murr‘. In: Jost Schillemeit (Hg.): *Deutsche Erzählungen von Wieland bis Kafka*. Frankfurt/M.: Fischer 1966, 179–195 sowie Detlef Kremer: *E. T. A. Hoffmann. Erzählungen und Romane*. Berlin: Schmidt 1999, 215–220.

1215 Hartmann: *Überdauern im Makulaturblatt*, 47. Vgl. auch Steinecke: *E. T. A. Hoffmann und Goethe: Parodie oder Hommage?*, 59: „Der Roman *Kater Murr* ist lange Zeit einseitig und daher unrichtig gelesen worden; nämlich so, als sei die Kreislerbiographie das Eigentliche und der Katerteil diene als eine Art Kontrast, die das Eigentliche schärfer hervortreten lasse. Seit den 1970er Jahren hat sich mehr und mehr die Überzeugung durchgesetzt, dass die Bedeutung, der weltliterarische Rang gerade in der diffizilen Struktur, der gegenseitigen Beleuchtung und Reflexion besteht, in dem von der Erzählinstanz [...] kunstvoll arrangierten Gegen- und Miteinander der Teile. Das heißt aber auch: Die neue Schreibart und Romanform beruht nicht nur auf den am *Kreisler*-Beginn herbeizitierten Trio Shakespeare-Rabelais-Sterne, sie bedarf als Gegengewicht des am *Murr*-Beginn angerufenen Goethe.“

auf Kreisler relativiert. Das Kompositionsprinzip Hoffmanns erinnert folglich an die Derrida'sche ‚différance‘.¹²¹⁶ Es schiebt die Entscheidung, was gute und schlechte Kunst ist, auf und stellt so den Unterschied als verhandelbaren dar.

Hartmut Steinecke und Detlef Kremer haben den Aspekt anhand der scheinbar epigonalen und zweitrangigen Gedichte Murrs nachgewiesen.¹²¹⁷ Sie zeigen, dass es sich dabei um virtuose Aneignungen klassischer und romantischer Inhalte und Formbestände handelt. Dies sei an einer Glosse erläutert, die ja nicht nur ein literarisches Genre, sondern auch eine philologische Kommentierung ist und somit künstlerische und literaturwissenschaftliche Techniken in sich vereint. Vordergründig dreht sie sich um die Liebe.

Glosse.

Liebe schwärmt auf allen Wegen,
Freundschaft bleibt für sich allein,
Liebe kommt uns rasch entgegen,
Aufgesucht will Freundschaft sein.

Schmachtend wehe, bange Klagen
Hör' ich überall ertönen,
Ob den Sinn zum Schmerz gewöhnen,
Ob zur Lust, ich kann's nicht sagen,
Möchte oft mich selber fragen,
Ob ich träume, ob ich wache.
Diesem Fühlen, diesem Regen,
Leih' ihm Herz die rechte Sprache;
Ja im Keller, auf dem Dache,
Liebe schwärmt auf allen Wegen!

Doch, es heilen alle Wunden,
Die der Liebesschmerz geschlagen,
Und in einsam stillen Tagen
Mag, von aller Qual entbunden,
Geist und Herz wohl bald gesunden;
Art'ger Kätzchen los Gehudel,
Darf es auf die Dauer sein?

¹²¹⁶ Vgl. hierzu generell Jacques Derrida: Die *différance* [1968]. In: Peter Engelmann (Hg.): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam 1990, 76–113 sowie mit Bezug auf Hoffmann Kofman: *Schreiben wie eine Katze ...*

¹²¹⁷ Vgl. Hartmut Steinecke: *Unterhaltsamkeit und Artistik: Neue Schreibarten in der deutschen Literatur von Hoffmann bis Heine*. Berlin: Schmidt 1998 (= *Philologische Studien und Quellen*, 149), 44–74 sowie Kremer: *Romantik*, 274–276, denen ich hier weitgehend und ohne Anspruch auf Originalität folge.

Nein! – fort aus dem bösen Strudel,
 Unterm Ofen mit dem Pudel,
 Freundschaft bleibt für sich allein!

Wohl ich weiß es – (91 f.)

Die Unterbrechung des geschriebenen Textes resultiert aus dem unterbrochenen Vortrag des Gedichts. Wie kommt es zur Rezitation? Pudel Ponto hat Murr zuvor einige Manuskripte entrissen und sie seinem Herrn, Lothario, Professor für Ästhetik am Gymnasium in Sieghartsweiler, gebracht. Lothario besucht Meister Abraham und liest ihm die Werke Murr vor. Abraham unterbricht den Vortrag, fragmentiert das Gedicht nun an der Stelle „Wohl ich weiß es“, die ohne Kenntnis der nachfolgenden Strophe allein auf die vorherigen Verse und damit den Pudel „[u]nterm Ofen“ bezogen wäre. Die willkürliche Zäsur ist derart gleichzeitig sinnerhellend, insofern man sie auf die Vortrags-situation beziehen kann, in der der Pudel gegen die Freundschaft gehandelt und Murr („Freundschaft bleibt für sich allein!“) isoliert hat, und sinnentstellend, denn es fehlt die andere Hälfte des Gedichts. Murr liefert die folgenden Zeilen nach:

Wohl, ich weiß es, widerstehen,
 Mag man nicht dem süßen Kosen,
 Wenn aus Büschen duft'ger Rosen
 Süße Liebeslaute wehen.
 Will das trunkne Aug' dann sehen,
 Wie die Holde kommt gesprungen,
 Die da lauscht' an Blumenwegen,
 Kaum ist Sehnsuchts Ruf erklingen,
 Hat sich schnell hinangeschwungen.
 Liebe kommt uns rasch entgegen.

Dieses Sehnen, dieses Schmachten
 Kann wohl oft den Sinn berücken,
 Doch wie lange kann's beglücken,
 Dieses Springen, Rennen, Trachten!
 Holder Freundschaft Trieb' erwachten,
 Strahlten auf bei Hesper's Scheine.
 Und den Edlen brav und rein,
 Ihn zu finden den ich meine,
 Klett'r ich über Mau'r und Zäune,
 Aufgesucht will Freundschaft sein. (96 f.)

Der an einer Bildungsinstitution angestellte Professor geht allerdings nicht auf das Gedicht ein, sondern äußert Standesdünkel. Durch das Vollstopfen mit

Wissen könne man selbst eine Katze zum Gelehrten machen. Er fürchtet, dass Abraham Murr trainiert habe. Dabei hat das Gedicht durchaus Qualitäten, die klar werden, wenn man auf die Kreativitätsszenen achtet, aus denen es hervorgeht und die es weiterschreibt.

Aber der Reihe nach: Schon ein erster Kommentar hat die beinahe wortwörtliche Übernahme aus Goethes zweiter Fassung des Singspiels *Claudine von Villa Bella* (1788) erkannt und die Hoffmann'sche Fassung als epigonal kritisiert.¹²¹⁸ Bei Goethe heißt es:

Liebe schwärmt auf allen Wegen;
Treue wohnt für sich allein.
Liebe kommt euch rasch entgegen;
Aufgesucht will Treue sein.¹²¹⁹

Die aus der spanischen Literatur stammende Gedichtform der Glosse – „Sie besteht aus einem vorangestellten, vierzeiligen Motto und vier zehnzeiligen Strophen, in denen jeweils fortlaufend ein Vers des Vierzeilers den Schlussvers bildet“¹²²⁰ – nutzt Kater Murr demnach, indem er sich auf Goethes Prätext bezieht und ihn oberflächlich verballhornt. Die Glosse generiert sich durch Wiederaufnahme und Entfaltung bereits vorhandener eigener oder fremder Texte. Sie ist zudem eine Form, in der die Subjektivitätsproblematik kultureller Produktion, die der Roman an Kreiser illustriert, durch kreative Kollaboration gelöst wird. Das Genre Glosse ist geradezu paradigmatisch für „[d]as intertextuelle Projekt einer romantischen ‚Sympoesie‘, das von den Autoren der Jenaer Frühromantik eingefordert wurde“.¹²²¹ Kremer exemplifiziert dies an dem Gedicht Tiecks *Weht ein Ton vom Feld herüber*, dessen Verse lauten:

Liebe denkt in süßen Tönen,
Denn Gedanken stehn zu fern,
Nur in Tönen mag sie gern
Alles was sie will verschönen.¹²²²

August Wilhelm Schlegel nimmt das Gedicht, das sprachlich sowohl an Goethes Prätext anschließt als auch auf Hoffmanns spätere Glosse vorausweist,

¹²¹⁸ Hermann Meyer: *Das Zitat in der Erzählkunst. Zur Geschichte und Poetik des europäischen Romans*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler 1967, 126 – eine Meinung, die Steinecke: *Unterhaltsamkeit und Artistik*, 59 f. sachkundig und lesenswert widerlegt.

¹²¹⁹ MA 3.1, 360–417, hier 372.

¹²²⁰ Kremer: *Romantik*, 274.

¹²²¹ Ebd.

¹²²² Zit. nach ebd.

zum Anlass, vier Glossen darüber zu schreiben, denen es als Motto dient. Sie werden 1803 in Friedrich Schlegels von Paris aus redigierter Zeitschrift *Europa* publiziert.¹²²³

Ebenfalls im ersten Band der *Europa* hat Friedrich Schlegel unter dem Titel *Raphael* noch eine fünfte Glosse hinzugefügt, in der die erste Zeile des Tieck'schen Mottos leicht umgestellt ist – „Süße Liebe denkt in Tönen“ – und der Reim des zweiten und dritten Verses – „fern – gern“ – von einer stumpfen in eine klingende Kadenz verwandelt wird – „ferne – gerne“.¹²²⁴

Die Glossen, die sein Gedicht glossieren, wurden von Tieck gelesen, der dann

an diesem Umgang mit seinen Versen Gefallen [findet], denn er versuchte sich später ebenfalls daran. Er schrieb eine Glosse auf das Motto seines eigenen Vierzeilers und damit ein programmatisches Gedicht über die darin angesprochenen ästhetischen Fragen. Solche Programmatik wird unterstrichen dadurch, daß er dem Gedicht als Überschrift den Namen der neuen Gattung gab: *Glosse*. Er veröffentlichte diese Glosse, wie erwähnt, als Abschluß seines Sammelwerkes *Phantastus*, also an herausgehobener Stelle.¹²²⁵

Der *Phantastus* nun ist ein im *Kater Murr* erwähntes Lieblingswerk Hoffmanns sowie als Rahmennovelle eines der Vorbilder der *Serapionsbrüder* (1819–1821). Im *Kater-Murr*-Strang schreibt Hoffmann so Gedichte von August Wilhelm und Friedrich Schlegel, Sophie und Ludwig Tieck um und fort. Zudem bedient er sich bei Goethes Singspiel. Dadurch tritt der Text in ein differenziertes Verhältnis zu jenen lyrischen Referenztexten, die er zugleich ironisiert, kopiert, disseminiert und huldigt.¹²²⁶ Hoffmanns Glosse ist ja, als Glosse ausgewiesen, nicht nur auf den Prätext Goethes aus dem Singspiel, sondern auch auf die romantische Kreativgemeinschaft bezogen. Lesen, Zitieren, Glossieren, Montieren, kooperatives Entfalten stehen dabei in einem dynamischen Beziehungsverhältnis, in dem das Wort- und Formmaterial durch Neu- und Umdeutung angereichert wird. Die respondierenden Verfahren der Glosse, die sich als Gedichtform selbst glossiert, lassen sich als Schlüssel für Hoffmanns spätromantischen Bildungsroman auffassen, der als Glossierung von Klassik und Frühromantik formale Aspekte und Inhalte aufnimmt und variiert, ergänzt und unterschlägt, kommentiert und transformiert. Dabei liegt die Innovation gerade nicht in dem Anspruch, selbst innovativ zu sein und Neues ans Licht

¹²²³ August Wilhelm Schlegel: Variationen. In: *Europa* 1 (1803), 78–83.

¹²²⁴ Kremer: *Romantik*, 274.

¹²²⁵ Steinecke: *Unterhaltsamkeit und Artistik*, 63.

¹²²⁶ Ebd. 59–74.

zu befördern. Eine Ansammlung von Klischees, populären Genres, Topoi und Stereotypen stellen beide Erzählstränge dar. Wie die Romantik hat auch die Glosse 1819 ihren Zenit überschritten. Das wird nicht zuletzt daran deutlich, dass die Glossen Tiecks und Friedrich Schlegels im Medium der Popularisierung konsekrierter Lyrik, also einer Anthologie, abgedruckt werden. In *Blumenlese südlicher Spiele im Garten deutscher Poesie*, herausgegeben von Friedrich Raßmann 1817 und bei Nicolai in Berlin erschienen, repliziert Ludwig Uhland auf den eingangs abgedruckten Friedrich-Schlegel-Text und die Glossenmode der Romantiker. Das lyrische Ich warnt eine unbekannte „Schönste“: „Bleib der Aftermuse fern / Der romantischsüßen Herrn!“¹²²⁷ Die Glosse hat 1817 ihren avantgardistischen, gruppenbildenden und singularisierenden Status verloren und taugt nur noch für biedere Polemik.

Im scheinbar platten Plagiat Murrs versteckt sich demnach ein größerer Zusammenhang, den der Kenner als kreativen kompilatorischen Umgang mit den zu Versatzstücken herabgesunkenen einstigen Innovationen lesen kann. In der stärker ökonomisierten, medial und sozial differenzierten Literatur der Restaurationszeit werden die Ideale vorhergehender Strömungen und Epochen einerseits obsolet, andererseits werden sie epigonal bewahrt. Murr nutzt einen Teil des auktorialen und editorischen Tätigkeitsspektrums, um Texte zu produzieren, zu kompilieren und zu kommentieren. Dabei kann man ihn kaum als gesonderte Instanz betrachten. Zu unzuverlässig und ähnlich sind die diversen Erzähl- und Herstellungsinstanzen, die, wie der fingierte Herausgeber, korrigieren und selbst Fehler begehen. Stümperei, Handwerk und kreative Schöpfung, Liebhaberei, Philologie und Poesie vereinen sich in Hoffmanns letztem Roman, der am Beispiel von medientechnologischen und medienkulturellen Herstellungs- und Rezeptionsprozessen die heteronomen Bedingungen der Literatur zum Anlass nimmt, die Exklusivitätsansprüche der (Früh-)Romantik wie auch die Harmoniesehnsüchte des Bildungsbürgertums zu parodieren und zu relativieren. Es lässt sich darin ein prononcierter literarischer Gegenentwurf zu Hegels zeitgleich vorgetragendem Diktum vom Ende der Kunst erkennen, der auf die Historisierung, Professionalisierung und soziale Differenzierung von Bildung und Kunst und die Differenzierung und Veränderung ihrer Produktion und Rezeption im Zeitalter steigender Medienkonkurrenz eingeht. Hegels Ästhetikvorlesungen und Hoffmanns Roman betreffen das Genre Bildungsroman auch insofern, als sie die gleichzeitige Gattungsdefinition durch Morgenstern als Symptom einer trivialisierenden Institutionalisierung verständlich machen. Stellt der Dorpater

¹²²⁷ Ludwig Uhland: Der Rezensent. Glosse. In: Friedrich Raßmann (Hg.): *Blumenlese südlicher Spiele im Garten deutscher Poesie*. Berlin: Nicolai 1817, 5–7, hier 6.

Ästhetikprofessor die eigene Belesenheit ostentativ zur Schau und subsumiert den Bildungsroman einer Ethik bürgerlicher Männlichkeit, die das Vorbildliche aus vorbildlichen Romanen ableitet, sind Hegel und Hoffmann längst bei einer Karikatur dieser Ansprüche und der zeitkritischen Analyse ihrer sozialen Bedingungen angekommen. Morgensterns letzter Vortrag hätte auch vom Ästhetikprofessor des Sieghartsweiler'schen Gymnasiums stammen können.

Wie andere romantische Bildungsromane thematisiert Hoffmanns vermeintliche Bildungsromanparodie ihre Entstehungsgeschichte und simuliert eine Ausweitung der Kreativitätsszene zur Kreativität-Szene. Nach dem Vorwort des Herausgebers „E. T. A. Hoffmann“, der behauptet, mit dem Kater bekannt zu sein, folgen zwei Vorreden des Autors, eine nicht unterdrückte und eine nicht unterdrückte unterdrückte, die einander ergänzen, wie die Fußnote erläutert.

Vorrede des Autors

Schüchtern – mit bebender Brust, übergebe ich der Welt einige Blätter des Lebens, des Leidens, der Hoffnung, der Sehnsucht, die in süßen Stunden der Muße, der dichterischen Begeisterung meinem innersten Wesen entströmten.

Werde, kann ich bestehen vor dem strengen Richterstuhl der Kritik? Doch ihr seid es, ihr fühlenden Seelen, ihr rein kindlichen Gemüter, ihr mir verwandten treuen Herzen, ja ihr seid es, für die ich schrieb, und eine einzige schöne Träne in eurem Auge wird mich trösten, wird die Wunde heilen, die der kalte Tadel unempfindlicher Rezensenten mir schlug!

[...]

Vorwort

Unterdrücktes des Autors

Mit der Sicherheit und Ruhe, die dem wahren Genie angeboren, übergebe ich der Welt meine Biographie, damit sie lerne, wie man sich zum großen Kater bildet, meine Vortrefflichkeit im ganzen Umfange erkenne, mich liebe, schätze, ehre, bewundere, und ein wenig anbete.

Sollte jemand verwegen genug sein, gegen den gediegenen Wert des außerordentlichen Buchs einige Zweifel erheben zu wollen, so mag er bedenken, daß er es mit einem Kater zu tun hat, der Geist, Verstand besitzt, und scharfe Krallen (H. i. O.; 15 f.).

Es ist für uns entscheidend, dass das vermeintlich authentische Vorwort und das es als Bescheidenheitstopos dechiffrierende früher geschriebene zweite Vorwort im Hinblick auf die freie Zeit eine entscheidende Differenz aufweisen:

Indes im nicht unterdrückten Vorwort der antiquierte Mußetopos genutzt wird, um die Bedingungen literarischer Produktion und Rezeption zu idealisieren und um zwei Publika zu unterscheiden („treue[] Herzen“ und „unempfindliche[] Rezensenten“), zielt das angriffslustige zweite Vorwort auf die gesamte Leserschaft (die „Welt“) und jeden einzelnen Leser. Während die antiquierte Schilderung der Produktions- und Rezeptionsprozesse am Ideal der *Körperströme und Schriftverkehr* (Koschorke) fusionierenden sentimental Kommunikation festhält, in der geneigte Herzen durch die Lektüre zum Weinen gebracht werden und mit ihren Tränen den vom Tadel des Rezensenten verletzten Autor heilen, versucht das zweite Vorwort, die Rezeption durch die Synchronisierung von Produktion und Rezeption zu steuern. Die Krallen, die Kreislers Buch zerrissen und die Autobiographie geschrieben haben, bedrohen jeden Leser.¹²²⁸ Er ist für Murr gefährlich, weil er zweifeln und seine Zweifel äußern kann, also selbst ein potenzieller kultureller Produzent ist. Beide Epitexte enthalten Wunschszenarien, die indirekt die Wirklichkeit charakterisieren: Wo Ströme von Zeichen und Tränen austauschbar werden und so innige Interdependenz erzeugen sollen, hat man es mit einer Gesellschaft zu tun, die auf Fernkommunikation und emotionaler Trennung basiert. Wo sich der Autor jeden Rezipienten in Schlagweite wünscht, ist davon auszugehen, dass Distanz und Anonymität der Leserschaft genau das verhindern.

Das simulierte Produktions- und Rezeptionsgeflecht des *Kater-Murr*-Romans ist folglich komplex und nicht nur von menschlichen Akteuren geprägt. Der Roman nutzt, mit Greimas und Latour gesprochen,¹²²⁹ zahlreiche Aktanten, zu denen Murr, der Freund des Herausgebers, der anonyme Autor der Biographie, ferner Herausgeber, Verleger, Setzer, Leser, aber auch die Materialien und Werkstätten gehören, mit bzw. in denen gearbeitet wird. Dabei sind die materiellen und apparativen Besonderheiten und die relative Autonomie der jeweiligen Herstellungsschritte (die Agency der Aktanten) konstitutiv für den Roman, den wir in den Händen halten. Durch den Vandalismus des Katers, die Unachtsamkeit des Herausgebers, den Setzer, der „pffiffigerweise“ (13) Worte verwechselt, aber auch unsere Deutungsfreiheit kann das mediale Substrat, das

1228 Dass Murr seine Krallen einzusetzen weiß, davon legt der Bericht von seiner Geburt Zeugnis ab. „Aus meinen weichen überpelzten Vorderpfoten schnellte ich spitze gelenkige Krallen hervor und grub sie ein in das Ding das mich gepackt und das, wie ich später gelernt, nichts anders sein konnte, als eine menschliche Hand“ (HW 5, 20).

1229 Algirdas Julien Greimas: *Strukturelle Semantik. Methodologische Untersuchungen* [1966]. Braunschweig: Vieweg 1971, 157–177 sowie zu Latour Verf.: Primula veris. Über Werkstätten, Werksichten und Dinge des ‚Grünen Heinrich‘. In: Kling u. Wernli (Hg.): *Das Verhältnis von ‚res‘ und ‚Verba‘*, 271–292.

wir lesen, ein je anderes Artefakt werden.¹²³⁰ Die Kreativitätsszenen des Textes werden demnach zu einer Kreativitäts-Szene entgrenzt, in der die romantische Ideologie des wahren Künstlers und die Bildungsideologie der Klassik vom Bedingungsrahmen arbeitsteiliger Produktion und anonymer Leserschaft relativiert und zugleich aktualisiert werden. Der aktuelle subjektive Leseakt erscheint darin als die vorerst letzte kulturtechnische Handlung, mit der sich vorhandene Texte, Materialien und Sinngebungen aufgreifen, umformen und ergänzen lassen. Hoffmanns *Kater Murr* ist hinsichtlich seiner Kreativitäts-Szenen und seiner Poetik freier Zeiten ein wahrhafter Bildungsroman, der eine Demokratisierung der Muße betreibt und eine Ausweitung kreativer Tätigkeiten erreichen will, denn die Kralle, in der sich das Buch befindet, ist schließlich die unsere. Wir können den Roman buchstäblich zer- und mit Buchstaben reißen. Die Möglichkeiten von Kreativitätsszenen auszutesten, führt demnach in der Spätromantik zu einer Ausweitung der kreativen Gemeinschaft. Bei den von 1819 bis 1821 publizierten *Serapionsbrüdern* hat Christine Lubkoll Ähnliches nachgewiesen und anhand des literatur-, kultur-, technik- und mediengeschichtlichen Kontextes begründet.¹²³¹

Selbmann liegt folglich mit seiner Einschätzung richtig, dass der *Kater Murr* eine Gattungsinnovation des Bildungsromans darstelle. Er bezieht sich allerdings nicht auf die erwähnten medien- und kommunikationsgeschichtlichen

1230 Hoffmann, der Jean Paul ein Exemplar des zweiten Bandes schickte, entschuldigte sich für die „vergünstigten Druckfehler“ (E. T. A. Hoffmann: Brief an Jean Paul (30. Januar 1822). In: ders.: *Hoffmanns Briefwechsel*. Hg. von Hans von Müller. Bd. 2: 1814–1822. Berlin: Paetel 1912, 488–492), die der Setzer „mit ganz besonderer schalkischer Schlaugigkeit“ (490) in den Text gebracht habe und die auch der (fingierte) Herausgeber in seinem Vorwort (HW 5, 13) anspricht. Vgl. zur Typographie Remigius Bunia: Die Stimme der Typographie. Überlegungen zu den Begriffen ‚Erzähler‘ und ‚Paratext‘, angestoßen durch die *Lebens-Ansichten des Katers Murr* von E.T.A. Hoffmann. In: *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 37 (2005), 373–392.

1231 „Ich meine, dass gerade E.T.A. Hoffmanns *Serapions-Brüder* gegen eine bloß nostalgische Revitalisierung archaischen Erzählens eine historisierende Perspektive ins Feld führen.“ Christine Lubkoll: E. T. A. Hoffmann als Erzähler. In: *HJB* 17 (2009), 7–19, hier 11. Lubkoll beobachtet den Einfluss kommunikations- und mediengeschichtlicher Veränderungen: Im Gegensatz zu den Rahmennovellen (Boccaccios, Goethes) beziehen sich die *Serapions-Brüder* nicht auf politische und natürliche Ereignisse (Seuchen, Revolutionen), sondern auf die Zunahme von geselligen Clubs, Periodika, Zeitungen, auf die stille Lektüre von tagesaktuellen und kurzweiligen Informationen, die Abnahme von mündlichem Erzählen und längeren Erzählungen. Die *Serapions-Brüder* enthalten editoriale Akte: Manuskripte werden mitgenommen und vorgelesen, Texte anderer kritisiert, wobei die Textsammlung selbst eine Kompilation von bereits in Taschen-, Jahrbüchern, in Zeitschriften und Unterhaltungsblättern erschienenen Texten ist. Die Rahmengeschichte reinszeniert die Publikationsgeschichte als kollaborative Kreation.

Bezüge, sondern auf die Struktur des Doppelromans. „Denn ohne sie [die Doppelstruktur] wäre der Murrteil eine platte Bildungsparodie, der Kreisler teil bloß eine trivialromantische Verwicklungsgeschichte.“¹²³² Hoffmanns Roman ist aber noch in sozialgeschichtlicher Hinsicht aussagekräftig. Selbmann erinnert daran, dass die feudalistischen Bestrebungen der Restaurationszeit zur Aushöhlung der ästhetischen und bildungstheoretischen Ansprüche des Bürgertums führten. Und dies schlägt sich auch im Roman nieder. Tatsächlich ist Kreisler finanziell vom schimärischen, nur in der Vorstellung des Fürsten relevanten Duodezfürstentum Sieghartsweiler abhängig. Was der Kapellmeister in der Provinz leistet, ist entweder dem dortigen Geschmack angepasst und leicht verständlich oder autonom und vollkommen unverständlich. Hoffmann entwickelt an Kreislers Zerrissenheit die beiden, das literarische Feld laut Bourdieu konstituierenden, Teilfelder: das Feld der heteronomen Massenproduktion und das Feld der relativen Autonomie.¹²³³ Er ergänzt es zudem um die hintsinnige Virtuosität des Katers, der die Karrieresicherheit in der behäbigen restaurationszeitlichen „Organisations- und Wirtschaftsform [schätzt], *die wenig wirksam und ertragreich, aber auf der Höhe der Gesellschaft auch wenig aufreibend war*“.¹²³⁴ Murr macht es sich unterm Ofen Abrahams gemütlich. Hoffmanns spätrömantischer Roman erlaubt so eine Fokussierung auf Aspekte und Tendenzen, die von neu aufgekommenen Strömungen im historischen Kontext der Restaurationszeit fokussiert werden. So erinnert Murr in seinem Rückzug an den zeitweiligen Pfarrer von Cleversulzbach, Eduard Mörike, dem wir den vielleicht abgründigsten Roman der *Wilhelm-Meister-Nachfolge* verdanken (Abschn. 2.5.1). Und das Duodezfürstentum Sieghartsweiler erinnert an das Königreich Popo, dem der müßiggängerische Prinz Leonce entstammt (Abschn. 2.5.3).

2.4.7 Resümee und Übergang

Um 1800 wurden freie Zeiten resemantisiert. In der ästhetischen Erziehung Schillers oder in der kreativen und libertinären Geselligkeit der Romantiker waren Faulheit, Muße und Müßiggang nicht mehr das Privileg weniger oder eine Gefahr für die Obrigkeit, sondern wurden eine Ressource, da sich Individuen in dieser Zeit kulturtechnisch optimieren und damit zur sozialen Verbesserung aller beitragen konnten. Diese symbolischen Modifikationen kondensierten in institutionellen Bestrebungen wie der preußischen

¹²³² Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 100.

¹²³³ Bourdieu: *Die Regeln der Kunst*, 228–279; ders.: *Der Markt der symbolischen Güter*.

¹²³⁴ H. i. O.; Sengle: *Biedermeierzeit*, Bd. 1, 17.

Bildungsreform. Sie trieben die Ausdifferenzierung des Literatursystems voran, in dem das Genre des Bildungsromans potenzielle Konvergenzen zwischen den Ebenen individueller Selbstreferenz und anderen Ebenen autonomer Verzeitlichung insbesondere in seiner Poetik freier Zeiten auszuloten begann. In Anbetracht der politischen Restauration und der professionellen Differenzierung des literarischen Feldes büßten diese Konzepte, Formen und Institutionen an Relevanz ein. Das wurde gattungsgeschichtlich an den Kreativitäts-Szenen der romantischen Bildungsromane erkennbar. An ihnen entfalten romantische Bildungsromane alte Potenziale und entdecken anfangs neue Möglichkeiten. Die utopischen Integrationsbemühungen eines *Heinrich von Ofterdingen* stellen den harmonistischen Höhepunkt der Gattung dar. Die Multiplikation der Formen und Sinnbereiche führt dort zu einem unendlichen Progress, in dem die Kreativitäts-Szene entproblematisiert wirkt. Jegliche Innovation scheint sich mit dem bereits Vorhandenen verknüpfen zu können, das Neue scheint in den Vorgeschichten und Anlagen des Protagonisten angekündigt. Ähnlich unproblematisch scheint Schlegels *Lucinde* in neue Sinnbereiche zu wuchern. Allerdings und in zunehmendem Maße werden inhaltliche wie formale Widersprüche und Spannungen der romantischen Idee individueller Kreativität deutlich. Die anderen romantischen Bildungsromane gehen auf die subjektiven Kosten andauernder Muße ein. Sie thematisieren deren soziale Voraussetzungen und üben Kritik am Dilettantismus: Muße kann in Wahnsinn münden und zur Exzentriz führen, sofern sie nicht durch adelige Herrschaft und klösterlicher Kontemplation, wie in Jean Pauls und Eichendorffs Romanen, institutionell gerahmt wird. Im *Kater Murr* vollzieht sich dann die Desintegration von Kunst und Alltag, Genialität und Ökonomie, Hoch- und Massenkultur in der *Einheit* des Romans. Indem Hoffmann den Trivial-, Vertauschungs- und Schauerroman der heteronomen Produktion mit den ideologischen und habituellen Versatzstücken des autonomen Feldes montiert, kontrapunktisch eins durchs andere relativiert, verdeutlicht er einerseits die epigonale Signatur der kulturellen Produktion, andererseits erreicht er auf virtuose Weise ein neues zeitkritisches Niveau: „Der Roman bleibt damit im Besitz eines kritisch-souveränen Erzählers und seines Humors und gewinnt dadurch neue erzählerische Möglichkeiten. Zugleich aber geht für den Bildungsroman, dem seine Grundlagen entzogen sind, eine Epoche zuende.“¹²³⁵

Auf der Entwicklungshöhe des literarischen Systems befinden sich die Romantiker 1822 bereits nicht mehr. Sie teilen das Schicksal der alternden

1235 Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 101.

Avantgarden, konsekriert zu werden. Auch ihre philosophischen und ästhetischen Überzeugungen, die Überschätzung des Subjekts und seiner Kreativität, verlieren in Anbetracht des Bedeutungsgewinns alter und neuer Institutionen an Überzeugungskraft. Der subjektivistische Künstler, der realen Grenzen und Bedingungen kreativer Tätigkeit eingedenk, hat nicht nur zu phantasieren, sondern sich auch zu professionalisieren. Als ein nach Vollendung strebender, sich in einem diversifizierten Feld bewegender Akteur, der sich in Kenntnis trivialer Formen durch Montage und Brechung des Vorhandenem von der heteronomen Kunst absetzen kann, hängt er von Geldgebern, anderen Kreativarbeitern wie Setzern und Rezensenten, vom Publikum und von den Materialien ab. Erinnert man sich an Wielands bewusste Transformation der Texte im Eingehen auf ein anonymes Publikum, sind wir weit entfernt von jenem Autor, der ein Urheberrecht fixieren hilft und als Kategorie der Literaturwissenschaft bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts Fixpunkt interpretatorischer Tätigkeit sein sollte. Dem spätromantischen Literaturproduzenten, der Techniker auf höchstem Niveau ist, bleibt, sich virtuos über derlei (Autonomie-)Ansprüche lustig zu machen. Dies betrifft auch den humanoiden Kern Murrs, den Bildungsphilister, der Repräsentant eines Habitus ist, den Murr durch Akte der Dressur und Disziplinierung in Kindheit und Jugend inkorporiert hat. Er kann sich einen Broterwerb suchen und sich im Privaten mit der Literatur beschäftigen. Der konsequente Weg der realen Subjekte, die sich freie Bildung als Lebensmodell aneignen, ist allerdings ein anderer. Sie müssen das Risiko des freien Schriftstellertums abfedern, wobei eine Tätigkeit attraktiv wird, die sich aus der sozialen Ausdifferenzierung, der medialen Pluralisierung und der technischen Entwicklung ergibt. Sie erlaubt die Kritik an der restaurativen Gesellschaft. Die Rede ist vom Journalismus, der sich in der Kommunikation gesellschaftlicher Komplexität als weit bessere Institution erweist, Konvergenzen zwischen individueller und kollektiver Entwicklung herzustellen.

2.5 Restaurationszeit: Komplexität, Kommunikation, Klasse

Die Abschnitte in diesem Kapitel fallen unterschiedlich lang aus. Das hängt zum einen mit dem Umfang und der Art der Primärliteratur zusammen, die in ihnen besprochen wird: Das Mörike-Kapitel konzentriert sich auf einen Roman (Abschn. 2.5.1). Im Heine-Kapitel werden Tendenzen vornehmlich der journalistischen Arbeiten der 1830er Jahre und deren Gegenwartsbezüge in den Blick genommen (Abschn. 2.5.2), bei Büchner das Lustspiel-Fragment *Leonce und Lena* (Abschn. 2.5.3). Zum anderen wird im Folgenden eine

übergreifende Argumentation entlang der disparaten Analysegegenstände entwickelt, die sich an den im Titel angesprochenen Konzepten orientiert. Mit der literarischen Ausprägung sozialer Komplexität und medialer Kommunikation sowie des Klassenaspekts während der Restaurationszeit lässt sich begründen, weshalb diese Epoche für die Gattungsgeschichte des Bildungsromans ein Interludium darstellt, dessen Bedeutung für den realistischen Bildungsroman – selbst eine Kompromissbildung – kaum überschätzt werden kann.¹²³⁶ Für das Ziel einer sowohl an diesen Konzepten als auch an der folgenden Geschichte des Genres Bildungsroman orientierten kursorischen Durchleuchtung einiger kanonischer Texte der Jahre bis zu den bürgerlichen Revolutionen 1848/1849 bietet es sich an, die einzelnen Interpretationen stets bis zu dem Punkt zu bringen, an dem auf der Basis einer Kategorie ein Übergang möglich wird, sei es, weil sie dort stärker ausgeprägt ist, sei es, weil ihre Ausprägung dort unmittelbar an der Poetik freier Zeiten illustriert werden kann. Im Zentrum stehen stets Phänomene, in denen sich die Abkehr von der zuvor besprochenen Romanpoetik materialisiert, weil sie eine Synchronisierung von Individuum und Gesellschaft erschweren, problematisieren oder durch andere Möglichkeiten ergänzen. Büchners *Leonce und Lena* steht am Ende des Kapitels, denn die Komödie summiert in einem intertextuell dichten Verweisspiel Bezüge zu den relevanten Texten und zentralen Topoi und Semantiken der Poetik freier Zeiten. Als Huldigung und Kritik der Romantik bringt die Adels- und Künstlersatire die Diskrepanz zwischen den literarischen Habitusformen und der politischen und sozialen Wirklichkeit zum Ausdruck und erschöpft die Optionen freier Zeiten. Das Lustspiel unterstreicht die Irrelevanz alter Kreativitätsvorstellungen, arbeitet allerdings, als Kreativitätsszene betrachtet, einer Vorstellung von Kreativität als Arbeit zu, deren Anderes Freizeit ist.

Einer der Sachverhalte, der die Bildungsromankontinuität in der Restaurationszeit erschwert und die Gattung naiv erscheinen lässt, ist die Zunahme sozialer Komplexität seit Anfang des 19. Jahrhunderts. Sie lässt sich zum einen mit diversen Gesellschafts- und Zivilisationstheorien von Émile Durkheim, Ferdinand Tönnies, Max Weber, Norbert Elias bis Niklas Luhmann als Durchsetzung einer rational organisierten, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft verstehen, in der immer feinere und weitere soziale, kulturelle und ökonomische Abhängigkeitsverhältnisse bzw. Interdependenzgeflechte von den

1236 Vgl. zur Epochendarstellung nach wie vor Sengle: *Biedermeierzeit* sowie zur Prosa Paul Michael Lützeler (Hg.): *Romane und Erzählungen zwischen Romantik und Realismus*. Stuttgart: Reclam 1983, der, notabene, im Titel eine Epochenbezeichnung jener Zeit meidet, die sein Band behandelt.

Individuen größere Anpassungsleistungen und Triebverzicht verlangen und Richtungslosigkeit, Anomie, erzeugen. Die Komplexität schlägt sich in einzelnen gesellschaftlichen Bereichen wie Wirtschaft, Wissenschaft oder Kunst nieder, die zunehmend nach ihren eigenen Systemlogiken prozessieren.¹²³⁷ Zum anderen führt die neuzeitliche Verzeitlichung der Zeit dazu, dass sich moderne Gesellschaften aus der Vergangenheit heraus auf die offene Zukunft hin entwerfen und im Vergleich mit anderen synchronen wie diachronen Gesellschaftsformen und Kulturen verstehen lernen. Die sozialen Transformationen und historischen Verzeitlichungseffekte korrelieren mit dem Entstehen neuer Disziplinen bzw. neuer Paradigmen in vorhandenen Disziplinen. Der Historismus konzentriert sich auf größere Einheiten der Vergangenheit und hat am herausragenden Individuum kein überragendes Interesse mehr. Die positivistische Soziologie beschäftigt sich mit der Gesellschaft. Die Ethnographie hingegen nimmt kulturell distinkte Kollektive in den Blick.

In der Geschichte des Romans finden die komplexitätssteigernden Tendenzen der Moderne eine Entsprechung in Formen wie dem Zeit- oder Gesellschaftsroman und dem Historischen Roman. Auch die Romantheorie fokussiert soziale Dynamiken in ihrer Gattungsreflexion. Sie hebt politische Aspekte und den Bezug auf gegenwärtige gesellschaftliche Umwälzungen hervor. Das biographische Modell, das bei Blanckenburg, Morgenstern, Friedrich Schlegel und Hegel noch im Zentrum des Romans stand, verliert dagegen an Bedeutung. Allerdings erschien bereits bei Hegel die geschichtlich gewachsene Gesellschaft als das rational Gesetzte, an dem sich die Subjekte die Hörner abzustoßen hätten. „Die Geschichte ist die größte Dichtung“, heißt es etwa bei Willibald Alexis (1798–1871), der die besondere Leistung der historischen Romane Walter Scotts (1771–1832) darin sieht, weniger die herausragenden Personen als vielmehr „die Eigentümlichkeiten, die Sitten, die Ansichten und Meinungen“¹²³⁸ vergangener Zeiten zu schildern. Und Ludolf

1237 Émile Durkheim: *Über die Teilung der sozialen Arbeit* [1893]. Übers. von Ludwig Schmidt. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977; Ferdinand Tönnies: *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie* [1887]. Darmstadt: WBG 2010; Max Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Zwei Teile in einem Band* [1921/1922]. Hg. von Alexander Ulfig. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2005; Norbert Elias: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2 Bde [1939]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976; Niklas Luhmann: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.

1238 Willibald Alexis: The Romances of Walter Scott – Romane von Walter Scott [1823]. In: Steinecke u. Wahrenburg: *Romantheorie*, 306–315. Der historische Roman, der über Walter Scott an Einfluss gewinnt, schafft an einem Sujet der Vergangenheit einen panoramatischen Überblick, der, entbunden von einem zentralen individuellen Charakter, Komplexitätsbewältigung vorbildhaft vorführt. Dass derart in der Perspektive

Wienbarg (1802–1872) fordert von den jungen Schriftstellern den Bezug auf die Gegenwart: „Greift in die Zeit, haltet euch an das Leben.“¹²³⁹ Gleichwohl ist die Gesellschaft so rational nicht, wie sie Hegel, bei oberflächlicher Lektüre seiner Gesellschaftstheorie, konzipiert.¹²⁴⁰ Zumal Hegels Idee, dass der Staat sozialer Komplexität Herr werden könne, in Anbetracht der zeitgenössischen globalen politischen und ökonomischen Prozesse und chaotisch wirkenden Ereignisse in den entferntesten Ecken der Welt Züge einer Wunschbildung hat. Zumindest hat Susan Buck-Morss Hegels eigene Theoriebildung unlängst als kompensatorische Reaktion auf die Haitianische Revolution interpretiert.¹²⁴¹ Sowohl die Zunahme sozialer, kultureller und historischer Komplexität als auch das situative Entstehen politischer Handlungsspielräume in der Gegenwart, die zu schnellen Aktionen zwingen, stellen erhebliche Herausforderungen für das Genre Bildungsroman dar, das die potenzielle Integration diverser Verzeitlichungsebenen und vornehmlich individueller und sozialer Prozesse über längere Zeit erzählt und hierfür mögliche Ereignisquellen in der gesellschaftlichen Umwelt seiner Protagonisten reduziert oder an ihm orientiert hat. Zudem erwachsen dem Genre in seinem Kernbereich – der möglichen Synchronisierung von Individuen und Kollektiven – Konkurrenten, die auf die soeben erwähnten Entwicklungen und Dynamiken weit adäquater reagieren.

Als relevanter für die Registrierung von sozialer Komplexität erweist sich in der Restaurationszeit insbesondere die Publizistik. Sie trägt als Kommunikationstechnik sowohl in Büchner und Heines eigenen journalistischen Aktivitäten und Reflexionen als auch in Mörikes Roman der Moderne besser Rechnung. Mit ihr lässt sich eine ephemere Gegenwärtigkeit, eine punktuelle Gleichzeitigkeit von Individuen und Kollektiven generieren, bei der sich die Aspekte von *Integration und Konflikt* differenzierter und konkreter entfalten lassen.¹²⁴² Aufgrund ihrer technischen und sozioökonomischen

der zeitgenössischen Romantheorie auch die „Geschichte eines Volkes“ (W. Alexis) geschrieben werde, bestärkt eine der Ausgangsannahmen des vorliegenden Kapitels, dass der Akzent in der Restaurationszeit z. B. in Philosophie und Romangeschichte vom Individuum aufs Kollektiv verlagert wird.

1239 Ludolf Wienbarg: Wanderungen durch den Thierkreis. Faule und frische Romane [1835]. In: Lämmert u. a. (Hg.): *Romantheorie 1620–1880*, 295–299, hier 298. Vgl. auch Hartmut Steinecke: Romantheorien der Restaurationsepoche. In: Lützel: *Zwischen Romantik und Realismus*, 11–37.

1240 Vgl. zur Abgründigkeit Hegels und zu seinem Verhältnis zur Postmoderne Peter Bürger: *Ursprung des postmodernen Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000.

1241 Vgl. dazu die bereits erwähnte Studie von Buck-Morss: *Hegel und Haiti*.

1242 Im Hinblick auf Heine hat Oesterle schon in seiner Dissertation attestiert, dass Heines Publizistik inhärente Probleme der Prosa sichtbar mache, denn „[d]em Problem des Funktionsübergangs von Literatur und Publizistik ist die Frage nach Integration in

Organisationsweise und kleinen Formen wird sie auch der sozialen und kulturellen Beschleunigung besser Herr.¹²⁴³ Aus den entferntesten Ecken bringt sie von scheinbaren Augenzeugen täglich Neuigkeiten über Gesellschaften und Kulturen, die neben dem komprimierten Nachrichten- auch einen Unterhaltungswert haben, wodurch die Presse einen zweiten, zuvor auch von der Literatur befriedigten Bedarf, den der Zerstreuung, zu decken vermag. So schreibt Wolfgang Pohrt über den modellbildenden französischen Markt: „Während der Juli-Monarchie in Frankreich von 1830 bis 1848 [...] erobern Literatur und Presse erstmals in der Geschichte gemeinsam einen Markt, und es deutet sich an, dass beide Branchen zur Unterhaltungsindustrie fusionieren werden.“¹²⁴⁴ Obgleich die Presse besser an den Markt der unbeständigen kulturellen Aufmerksamkeit angepasst scheint, ist sie im Vormärz, woran Sengle im Zwischentitel seiner Studie erinnert, „noch kein Massenartikel“.¹²⁴⁵ Überdies bleiben die Zeitungen der Literatur verbunden, was einerseits an publizistischen Akteuren wie Adolf Bäuerle, Heinrich Laube, Karl Gutzkow, Robert Prutz oder Gustav Freytag deutlich wird, die sich in beiden Bereichen bewegen. Andererseits bleiben in der medialen Umwelt der Zeitung genuin literarische Themen und Schreibweisen erhalten, und es entwickeln sich neue literarische Genres wie der Feuilletonroman.¹²⁴⁶ Die Publizistik reagiert in dieser Phase einerseits auf modernespezifische Beschleunigungs- und Spezialisierungstendenzen, andererseits bewahrt sie Kontinuitäten zur Aufklärung und zum sattelzeitlichen literarischen Habitus.

In Eduard Mörikes Roman *Maler Nolten* (1832) sind diese beiden Aspekte, Komplexität und Kommunikation, von besonderer Relevanz. Der Roman thematisiert die Ökonomisierung von Kunst anhand anonymer marktförmiger Prozesse, die unterschiedliche Figuren in einen zweckrationalen Bezug setzen und Interdependenzgeflechte entstehen lassen, in denen sich Beruf und Privates

bzw. Konflikt mit den gesellschaftlichen Verhältnissen inhärent“. Günter Oesterle: *Integration und Konflikt. Die Prosa Heinrich Heines im Kontext oppositioneller Literatur der Restaurationsepoche*. Stuttgart: Metzler 1972, 3.

1243 Zum Konzept der sozialen Beschleunigung als einer Vereinigung von kultureller und technischer Beschleunigung vgl. Rosa: *Beschleunigung*.

1244 Pohrt: *Honoré de Balzac*, 13.

1245 Sengle: Zeitungen, Zeitschriften, „Zeitschriftsteller“. In: ders.: *Biedermeierzeit*, Bd. 2, 56–82.

1246 „Weil der Erlös aus dem Anzeigengeschäft aber unmittelbar von der Auflagenhöhe abhing, brauchte die Tageszeitung eine von den Zufällen der Nachrichtenbörse unabhängige Publikumsattraktion [...]. Diese Publikumsattraktion, welche die Verkaufslage einer Tageszeitung [...] kalkulierbar machte, war der Feuilletonroman. Auch wenn sich auf der Welt absolut nichts Berichtenswertes ereignen wollte, war man gezwungen, die Tageszeitung zu kaufen, um nicht die tägliche Fortsetzung zu verpassen.“ Pohrt: *Honoré de Balzac*, S. 14.

verbinden. Als biedermeierliche Reaktionen auf die damit verbundene, sich steigernde und von Individuen nicht mehr steuerbare Komplexität lassen sich in Mörikes Roman emotionale, berufliche und psychische Probleme, das Scheitern bürgerlicher Modelle langfristiger Lebensplanung und der Rückzug in die Privatheit beobachten. Zudem wird die Konkurrenz von Kunst und Publizistik im Hinblick auf die Synchronisierung von Individuen und Gesellschaften in einer längeren Kreativitätsszene thematisiert, in der die aktuelle Presse die Individuen zwar nicht in Gänze und langfristig anspricht, aber zumindest die Funktionen erfüllt, sie kollektiv zu informieren und zu unterhalten. Dagegen erzeugen die biographischen Erzählungen der Figuren, die sich narrativ auf ein zeitliches Niveau bringen wollen, Desinteresse, Chaos und Tod.

Der Übergang zum Heine-Kapitel setzt an dieser Beobachtung an. Er untermauert anhand zweier gleichzeitig zu Mörikes Roman entstandener Texte die Funktion der Publizistik als ein dem Bildungsroman im Speziellen und der Literatur im Allgemeinen überlegenes Mittel zur Schaffung globaler Gleichzeitigkeit: Heines Artikelserie *Französische Zustände* (1831/1832), die in der *Augsburger Allgemeinen* erschien, und Alexis de Tocquevilles *De la Démocratie en Amérique* (1835/1840). Beide Beispiele bestätigen, dass die Hoffnung, aus subjektiven Erfahrungen einen kollektiven Erwartungshorizont narrativ zu generieren, die goethezeitliche Romane bedienen – als Steuerung des Gemeinwesens durch die Muße habende Klasse (Wieland), als kollektivierende Archivierung und Auslegung individueller Lebensentwürfe (Goethe), als Verinnerlichung und Erfahrungsreise, aus der utopische Perspektiven gewonnen werden (Novalis) –, in Anbetracht der Zunahme sozialer Komplexität und der Möglichkeiten der Tagespresse obsolet ist. In der *Romantischen Schule* propagiert Heine das Junge Deutschland als literarische Gruppe, die sich „mit Eifer in die Tagesbewegung“¹²⁴⁷ werfe, Agitation und literarischen Ausdruck vereinend. Kaum zufällig entwickelt ein anderer Vertreter des Jungen Deutschlands, Ludwig Börne, am *Wilhelm Meister* die Forderung, man müsse anderes kennenlernen, wie etwa die Romane des Amerikaners James Fenimore Coopers, wo „frische jungfräuliche Menschen frisch und jungfräulich [handeln], wie ihre Natur es ist“.¹²⁴⁸ Figuren in restaurationszeitlichen Texten bedienen sich idealistischer und romantischer Verhaltensmuster, um diese zu karikieren.

¹²⁴⁷ HHS 3, 467. Dagegen heißt es über die Wirklichkeitsferne des Novalis, dass sich die eifrigste Leserin des *Heinrich von Ofterdingen*, „die „Schwester der Frau Posthalterin“, aus dem Buch schließlich „die Schwindsucht herausgelesen“ (beide Zitate ebd. 444 f.) habe und nun begraben sei.

¹²⁴⁸ Ludwig Börne: Roman-Literatur [1825]. In: Steinecke u. Wahrenburg: *Romantheorie*, 315–320. Die Romane Coopers sind auch Vorbild für Gustav Freytags Schilderungen Polens in *Soll und Haben*.

Auch in Mörikes Roman sind Reaktivierungen der alten Poetik freier Zeiten stets Reminiszenzen reaktionären oder illusorischen Zuschnitts. Nolten oder der Baron Jaßfeld reagieren mit ihnen auf die Komplexitäts- und Beschleunigungsforderungen. Die Figuren streben Entschleunigung an und erfahren Desintegration.

Die Dekonstruktion der einst an freien Zeiten entwickelten Vorstellung, durch die kulturtechnische Entfaltung des Selbst eine Harmonie von Individuum und Gesellschaft zu erzeugen, steht im Mittelpunkt von Georg Büchners *Leonce und Lena* (1836). Die Komödie ist nicht nur eine destruktive Bestandsaufnahme der kulturellen Imagination freier Zeiten. Vielmehr radikalisiert Büchner die dem Symbolischen und Imaginären der Sattelzeit inhärente Tendenz, freie Zeit auszuweiten. In Valerios letzter Replik wird der Muße- und Müßiggangsdiskurs um 1800 durch volkskulturelle Schlaraffenlandphantasien auf seine Verallgemeinerungsfähigkeit hin überprüft. Das Reich der Freiheit, das Valerio entwickelt, ist einerseits widersprüchlich, insofern man per Erlass zu ihm gezwungen wird. Andererseits weist es eine Inkonsistenz auf, weil das Mußeprivileg auf diejenigen erweitert wird, deren Arbeit die Muße der anderen ermöglicht. Wenn alle nichts tun, bleibt nur die illusorische Hoffnung, es würden einem Maccheroni in den Mund fliegen. Büchner stellt derart die Harmoniepostulate der Goethezeit auf den Prüfstand und arbeitet deren implizite Klassenschränken heraus. Da die bisherigen Konzepte der freien Zeiten sozial und kulturell exklusiv sind, muss im Reich der Freiheit aller, das Büchner mit Topoi wie Elysium, Paradies und Cuccagna (der romanischen Version des Schlaraffenlandes) illustriert, die Relation von Arbeit und Nichtarbeit neu bestimmt werden. Die Muße wandelt sich in der Restaurationszeit zu einem Recht, das negativ, in seiner Relation zur Arbeit verhandelt und quantifizierbar wird. Die Abhängigkeit auch der Literatur von der Arbeit ist nicht auszublenden, was *Leonce und Lena*, als Kreativitäts-Szene betrachtet, auf eine im hier besprochenen Sinn geniale Weise vorführt.¹²⁴⁹

2.5.1 Eduard Mörike: News in the Novel

Eduard Mörikes einziger und nach damals durchaus üblicher Konvention als Novelle bezeichneter Roman nimmt viele Fäden auf, die im Romantikkapitel analytisch identifiziert werden konnten. Der Text wurde 1832 in zwei Zügen publiziert. Mörike, ein großer Verehrer E. T. A. Hoffmanns, schuf darin mit der Figur des Malers Theobald Nolten einen Charakter, in dem sich die für die

¹²⁴⁹ Vgl. Abschn. 1.4.3.

Restaurationszeit maßgeblichen Spannungen zwischen ästhetischen Überzeugungen und gesellschaftlicher Realität, bürgerlichen Bildungsansprüchen und repressiven Machtverhältnissen austragen.¹²⁵⁰ Schon Erzählstruktur und Motivatik verraten die Anleihen bei Hoffmann: Indes in *Signor Formica* (1820) der berühmte Maler Salvatore Rossa einem unbekannten Künstler mit bürgerlichem Brotberuf, dem Wundarzt Antonio Scacciati, zur Anerkennung verhilft, indem er dessen Werk unter eigenen Namen ausstellt, werden einige von Noltens Arbeiten durch Wispel – „Er gab sich für einen eifrigen Dilettanten in der Malerei aus“¹²⁵¹ – an den anerkannten Maler Tillsen vermittelt.¹²⁵² Tillsen führt die Studien hernach in Öl aus, die Gemälde kauft Graf Zarlin. Mit der Diskussion zwischen Baron Jaßfeld und dem Maler darüber, ob die bei Zarlin ausgestellten Bilder von Tillsen stammen, beginnt der Roman. Anders gesagt: Er eröffnet mit einer Diskussion über Autorschaft und mit einer dialogischen Auslegung von Werken im Sinne einer Provenienzforschung. Die darin geschilderte Kreativitäts-Szene, die Noltens die soziale Anerkennung als Maler bringt, ist eine kollaborative und anonyme, in der konsekrierte, aber mittlerweile uninspirierte und nicht anerkannte, aber inspirierte Akteure kooperieren.¹²⁵³ Offenkundig ist Begabung keineswegs die hinlängliche

1250 Vgl. Ulrich Kittstein: Maler Noltens. In: Inge Wild u. Reiner Wild (Hg.): *Mörrike-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2004, 157–178 und ders.: *Zivilisation und Kunst. Eine Untersuchung zu Eduard Mörikes ‚Maler Noltens‘*. St. Ingbert: Röhrig 2001 sowie Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 102–109; Heide Eilert: Eduard Mörike: ‚Maler Noltens‘ (1832). In: Lützel: *Romane und Erzählungen zwischen Romantik und Realismus*, 165–182 und Siegbert Salomon Prawer: Mignons Genugtuung. Eine Studie über Mörikes ‚Maler Noltens‘. In: Jost Schillemeit (Hg.): *Interpretationen*. Bd. III: *Deutsche Romane von Grimmelshausen bis Musil*. Frankfurt/M. u. Hamburg: Fischer 1966, 164–181.

1251 HKM 3, 18. Die Literaturangaben im Fließtext erfolgen nun aus diesem Band der *Mörrike*-Ausgabe.

1252 Wispel ist eine Art Trickster, der in alle Bereiche, auch den der Fiktion – das Zwischenspiel Orplid –, eindringt. Er trägt Züge des weisen Narren, wie man ihn von Diderot, Jean Paul oder Hoffmann kennt.

1253 „Es ist wahr, fuhr er [Tillsen] in Gedanken fort, die Ausführung jener Kompositionen ist mein und ist nicht das Schlechteste am Ganzen; [...] ohne mein Zuthun wären vielleicht die Skizzen des armen Zeichners gleichgültig übersehen worden. Aber nur auf der Spur seines Geistes stärkte, belebte sich der meinige, und nur von jenem ermuthigt konnte ich sogar auf eine Höhe des Ausdrucks kommen, bis zu welcher ich mich nie erhoben hatte“ (H. i. O.; HKM 3, 17). Dass Tillsen in die Ausführung eingegriffen hat, greift Kellers *Grünem Heinrich* vor, in dem ein Meister das Motiv Heinrichs ‚raubt‘, um es besser auszuführen. Diese Szenen stehen freilich konträr zu Noltens eigenem Kunstverständnis, das er erst mittig im Roman entwickelt (ebd. 226 f.) und das, wie z. B. Annette Scholl zeigt, eindeutig romantischer Provenienz ist, vgl. Annette Scholl: ‚Kunst! O in deine Arme wie gern entflöh‘ ich dem Eros! Kunst und Künstler in Mörikes ‚Maler Noltens‘. In: Reiner Wild (Hg.): *Der Sonnenblume gleich steht mein Gemüthe offen‘. Neue Studien zum Werk Eduard*

Voraussetzung zur Produktion marktförmiger Kunstwerke, vielmehr sorgt der nach Alter und Bekanntheit organisierte Markt dafür, dass ihm Warenproduzenten entstehen, die selbst als Warenzeichen fungieren – das gleiche Werk, von Tillsen kommend, hat einen anderen Wert, in den das symbolische Kapital des Arrivierten eingeflossen ist.¹²⁵⁴ Gleiches gilt bekanntlich auch für die Literatur, wo der Name als *Warenzeichen* (Wegmann) Eigenwert hat: „Es kam vor, daß Verleger sich beim Erwerb von Manuskripten das Recht vorbehielten, sie von einem Verfasser ihrer Wahl zeichnen zu lassen. Das setzte voraus, daß einige erfolgreiche Romanciers mit ihrer Unterschrift nicht heikel waren.“¹²⁵⁵ Die Fetischisierung der Kunstware durch den Namen ihres Autors ist ein Pseudogarant für deren Qualität. Sie hat nicht zuletzt den Zweck, die rein sachlichen Verhältnisse der modernen Ökonomie in persönliche Scheinbeziehungen zu transformieren. Der Romanbeginn stellt folglich eine Kritik an der ‚Kunstepoche‘ und ihrem Autorschaftsmodell auf der Folie des modernen Marktes und der Kapitalisierung ästhetischer Güter dar.

Ob Noltens Kunst seine Anerkennung als Künstler sowie die narrative Darstellung seines Lebens rechtfertigt, ist dagegen äußerst fraglich.¹²⁵⁶ Ihm selbst dient Malen schließlich primär als Therapeutikum und Wirklichkeitssurrogat. Seine Werke bedürfen zudem der Korrektur durch Tillsen. Noltens Persönlichkeit, die eher interessiert, erscheint weniger als Beispiel des romantischen Subjektivismus, sondern vielmehr als Resultat soziokultureller Bedingungen und kontingenter Ereignisverläufe. Das Interesse an diesen Faktoren wird auf Darstellungsebene durch diverse Strategien der Dezentrierung geweckt: Narratologisch stellt der verwickelte Beginn – in dem der heteroextradiegetische Erzähler, zweimal Tillsen, schließlich Noltens selbst erzählen – Vielstimmigkeit ostentativ aus. Die Multiplikation der Stimmen ist dabei keineswegs Beispiel einer universalpoetischen Strategie der Verknüpfung, sondern vielmehr Teil von Mörikes „Prinzip der Kleinteiligkeit“,¹²⁵⁷ welches der Roman anhand seiner Tagebücher, Briefe, Erzählungen, Gedichte auch auf Gattungsebene einlöst. Im Zusammenspiel dieser figurenpsychologischen, erzählerischen und

Mörikes. Mit einer Bibliographie der Forschungsliteratur 1985–1995. St. Ingbert: Röhrig 1997 (= Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, Bd. 14), 71–89.

1254 Vgl. hierzu grundlegend Wegmann: *Dichtung und Warenzeichen*.

1255 Walter Benjamin: *Charles Baudelaire. Ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus*. Hg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974, 27.

1256 „Noltens Kunst ist ein Sammelsurium verschiedener Versatzstücke, ihr fehlt jede innere Geschlossenheit.“ Scholl: *Kunst und Künstler in Mörikes ‚Maler Noltens‘*, 77.

1257 Sengle spricht von Mörikes „Prinzip der Kleinteiligkeit“: Sengle: *Biedermeierzeit*, Bd. 2, 1002. Er schließt, dass sich „der Dichter [...] an den zeitgemäßen Partikularismus“ (ebd. 1006) anschließe.

generischen Aspekte entstehen zentrifugale polyphone und intertextuelle Tendenzen, die sowohl die harmonische Autoregulation des klassischen Bildungsromans als auch die subjektive Amplifikation der diegetischen Ebenen bei frühromantischen Gattungsvertretern ablöst. Es sind unabhängige Aktionen in den entlegensten Winkeln der Diegese, in eingelegten Texten und Vorgeschichten, die den Charakter Noltens prägen. Seine Identität wird beispielsweise sowohl durch die kollaborative Produktion *seiner* Werke als auch durch den Briefwechsel beeinflusst, in dem Noltens Freund Larksen *für ihn* Briefe schreibt und sein Schicksal beeinflusst. Noltens wird folglich als ein entfremdeter, fragmentierter, aber immerhin singulärer und wahrhafter moderner Charakter modelliert.

Die erwähnten Verfahren sind keineswegs mörikespezifisch. Es handelt sich vielmehr um Merkmale des Zeit- oder Gesellschaftsromans, die insbesondere in Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre* oder *Die Entsagenden* (1821/1829) präfiguriert sind und sich auch in Karl Immermanns *Epigonen* (1836) wiederfinden.¹²⁵⁸ Um 1830 konkretisieren Romane lebensweltliche Pluralität durch die Vervielfältigung ihrer Figuren und Stimmen. Sie beziehen sich zudem oft auf konkrete Ereignisse und rezente Phänomene – Eichendorff erwähnt die Befreiungskriege, im *Maler Nolten* gibt es Hinweise auf Zensur und Pressewesen. Indem die Romane solchermaßen sozialer Komplexität Rechnung tragen und realgeschichtliche Aspekte aufgreifen, lassen sie die Synchronisierungs- und Harmonisierungspostulate klassischer und romantischer Herkunft hinter sich; was aber auch bedeutet, dass sie sich mit der Tradition gegen sie freischreiben.¹²⁵⁹ Im Zentrum von Mörikes Roman steht mit dem Künstler jene Figur, der man eine Generation zuvor zutraute, freie Zeit vorbildlich, innovativ und zur wechselseitigen Verbesserung zu nutzen. Am Künstler zeigten die Romantiker, wie Komplexität zu bewältigen wäre: Durch Verfeinerung des kulturtechnischen Könnens vermögen die romantischen Protagonisten auf kontingente Verläufe kreativ einzuwirken. Dagegen zeigt Mörike an einem Maler (Nolten) und einem Schauspieler und Dichter (Larksen) die Konsequenzen auf, die aus der Diskrepanz von philosophisch-ästhetischer Bildung und sozialer Entwicklung entstehen. Es werden Synchronisierungsprobleme

¹²⁵⁸ MA 17, 7–714 sowie Karl Immermann: *Die Epigonen. Familienmemoiren in neun Büchern. 1823–1835*, 3 Bde. Düsseldorf: Schaub 1836.

¹²⁵⁹ Es ist in der Forschung neuerlich die Ambiguität festzustellen, dass man vom Bildungsroman zwar nicht sprechen mag, man aber nicht umhinkommt, die Abhängigkeit in der Romangeschichte und -theorie der Restaurationszeit von *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, insbesondere in der Publizistik von Wienbarg, Mundt und Vischer, zu konstatieren. In den älteren Interpretationen in den Bänden von Lützeler und Schillemeit kommt kaum eine Interpretation ohne Goethe- und *Wilhelm-Meister*-Diskussion aus.

flagrant, die sich fortschrittliche Geister mit ihrem Anspruch auf Harmonie und Progression aufhalsen. Die kurz zuvor zur individuellen Produktion besserer Zukunft konzipierte (ästhetische) Bildung in freien Zeiten wandelt sich in Phasen politischer Rückgewandtheit bei gleichzeitiger sozialer Komplexitätszunahme in das Risiko, bei zu langsamer oder fehlerhafter Ausbildung des Talents die Zukunft einzubüßen.¹²⁶⁰ Bis zum desintegriertesten aller Bildungsromanhelden, Kellers *Grünem Heinrich*, ist es dann nur ein kleiner Schritt.

Mörikes Roman ist folglich ein Gattungshybrid.¹²⁶¹ Er enthält Elemente des Bildungs-, Künstler- und Zeitromans, wobei die Formen einander bedingen und relativieren.¹²⁶² Die Zunahme seines Künstlerprestiges, der soziale Erfolg weckt Noltens pathogene Anlagen. Zwar bringt ihn die gelingende Bildung über sein Studium, seine Bekanntschaft mit Tillsen und den Schritt an den Hof in komplexere soziale Geflechte. Die Bildung hat aber auch erhebliche Folgekosten, die Mörikes Protagonist nicht verwinden kann. Der Abstand von der Verlobten Agnes, Noltens Eifersucht, seine Haft infolge der Aufführung der theatralischen Phantasmagorie motivieren den Protagonisten im Verlauf des Romans zu einer Rückkehr zum Herkunftskontext, die regressive Züge trägt. So gleitet das Begehren des desintegrierten Komplexitätsverlierers Noltens von der adeligen Konstanze über die Jugendliebe Agnes zur Mignon-Figur Elisabeth-Peregrina und schließlich zu deren Mutter Loskine. In der Terminologie der Verwandtschaftsethnographie Lévi-Strauss': Von der Gemeinschaft mit dem reformwilligen Adel kehrt Theobald über eine exogame Allianz mit der Försterfamilie in eine familieninterne Bindung zurück.¹²⁶³ Die erotische und

1260 Diesen Gedanken führt Heide Eilert am Schauspieler Larksen aus: „Larksen gehört einer zukunftslosen, zur politischen und gesellschaftlichen Inaktivität verurteilten Generation an. Er versucht zwar, auf der Bühne ein Betätigungsfeld für sein Talent und seine Energie zu finden, doch der ‚widrige Konflikt des Dichters und des Brotmenschen‘ bringt ‚die ersten Stockungen und Unordnungen in seinem Leben hervor‘“. Eilert: *Eduard Mörike: ‚Maler Noltens‘*, 176 f.

1261 Schon Friedrich Theodor Vischer spricht in seiner Rezension des *Maler Noltens* in den *Halbischen Jahrbüchern* (vom 17. bis zum 20. Juni 1839) davon, dass Mörikes Roman zwischen den Konzepten des Romantischen und Klassisch-Modernen (!) stehe und einige Aspekte des ‚abgelebten‘ Künstlerromans aktualisiere (HKM 5, 61–79). Die Gattungsmischung dürfte einer der Gründe sein, weshalb Gesamtdarstellungen des Bildungsromans Mörike oft entweder gar nicht (Jacobs und Mayer beispielsweise) oder doch nur am Rande erwähnen (Gutjahr). Anders Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 103–109.

1262 Wie Kittstein: *Maler Noltens*, 174 ausführt, schreibe Mörike einen „skeptischen Bildungsroman“. Auch Selbmann situiert ihn „am Schnittpunkt von Bildungsroman und Schicksalsroman“ (Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*, 108), wobei eine systematische Ausarbeitung des Befundes fehlt.

1263 Dass *Maler Noltens* in Teilen eine Umkehrung des *Wilhelm Meister* ist, hat Prawer präzise herausgearbeitet: „Maler Noltens beginnt da, wo *Wilhelm Meisters Lehrjahre* aufgehört

soziale Regression ist zugleich als Rückkehr zum artistischen Initialerlebnis gestaltet: Noltens Malleidenschaft entzündete sich einst durch ein Gemälde seines Onkels Friedrich, welches dessen Frau Loskine, die Tante Theobalds, zeigt.¹²⁶⁴ Und Elisabeths Äußeres erinnert Noltens an die Porträtierte, Gegenwart und Vergangenheit schimärisch vereinigend.

Ulrich Kittstein hat den Roman mit Norbert Elias' Zivilisationstheorie auf dessen Modellierung von Affektstrukturen hin gelesen.¹²⁶⁵ Er interpretiert, im Rahmen dieser theoretischen Vorannahmen überzeugend, bestimmte Handlungen, wie Noltens sexuellen Übergriff auf Constanze (80–83) sowie Constanzes ambivalentes Verhalten ihm (ebd.) und Agnes gegenüber (262), als Situationen versagender Affektkontrolle, als Momente, in denen verdrängte Wünsche in Übersprungshandlungen durchschlagen, als Augenblicke, in denen die moderne Psyche in Projektionen ihre ambivalente Konstitution dekuviert.¹²⁶⁶ Sie zeigen: Je komplexer die Gesellschaftsstrukturen, desto höher sind die Sublimierungsforderungen. Je schwerer die Zivilisationslast, desto aufwendiger ist die Integration, desto größer auch die Versuchung, dem Korsett zu entfliehen. Die Flucht ins Private ist hierbei weniger ein Symptom als vielmehr eine konsequente Reaktion auf die unvermeidbaren Verarbeitungslasten sozialer Teilhabe, denn Mörikes Figuren sind keine zufälligen Opfer der Strukturen. Sie verdanken ihnen ihre Dispositionen und Identität. Ihre je eigene, vom Roman schrittweise nacherzählte Lebensgeschichte erhöht so nicht nur die dargestellte und darstellende Komplexität. Vielmehr plausibilisiert der Roman in seinem Fortgang mittels der (nach-)erzählten Einzelbiographien die Alternativlosigkeit, mit der seine Helden auf den Abgrund

hatten: mit dem Eintritt seines Helden in einen aristokratischen Kreis und seiner Liebe zu einer Dame von höherer Geburt als der seinen.“ Praver: *Mignons Genugtuung*, 171. Praver interpretiert den Roman als „Punkt in dieser Geschichte, wo die Suche der Romantik nach einem Anti-Meister kulminiert und endet und wo etwas Neues im Begriff ist ihr zu folgen“ (ebd. 180). Dass *Mignons Genugtuung* in Elisabeth-Peregrinas Handeln zu sehen ist, ist ein überzeugender Schluss, der die These, Mörike reagiere auf den klassischen Bildungsroman, bestärkt: Peregrina, die die Kunst darstellende Figur, rächt sich an Ordnungsversuchen, wie sie als kompositorisches Prinzip der *Lehrjahre* hier diskutiert worden sind. Vgl. Kap. 2.2.

1264 Vgl. dazu grundlegend Julia Bohnengel: ‚Der wilde Athem der Natur‘. Zur Friedrich/Loskine-Episode in Mörikes ‚Maler Nolten‘. In: Wild: *Neue Studien zum Werk Eduard Mörikes*, 45–69.

1265 Kittstein: *Zivilisation und Kunst*.

1266 „Ihr [Constanzes] Haupt sinkt unwillkürlich an seine Brust, indeß ihre Thränen fließen und sein [Noltens] Kuß auf ihrem Halse brennt“ (HKM 3, 82). Vgl. hierzu auch das Constanze gewidmete Kapitel in Kittstein: *Zivilisation und Kunst*, 29–45. Constanze büßt das eigene Scheitern am repressiven Weiblichkeitsideal durch ihre Glorifizierung von Agnes ab.

zutaumeln. Im Gegensatz zur Goethe'schen Differenzierung von Inhalt (den archivierten Biographien) und Form (dem sie registrierenden Kunstwerk) oder dem frühromantischen Prinzip genialischer Emergenz konzentriert sich Mörike darauf, das Schicksal seiner Charaktere aus den Binnen- und Vorgeschichten zu motivieren.¹²⁶⁷ Theobald hat zwar die romantische Richtung „in die Heimat“ eingeschlagen. Während seiner Reise in die Vergangenheit verzaubert sich aber nicht der Alltag, vielmehr stellt sie die opake Konstellation der Gegenwart als trost- und hoffnungslos heraus.

In der Pluralisierung der Erzählstimmen, in der Diversifizierung der eingelegten Gattungen, in den historischen Referenzen der Texte, in der Relativierung von Sinnmustern, in der Darstellung von Entfremdung und Verdrängung in einem teils anonymen Kollektiv, das den unerwarteten Aufstieg ermöglicht, der zur Verarbeitung der Vergangenheit keine Zeit lässt und mit unkontrollierbaren Effekten einhergeht, überschreitet Mörikes Roman *Maler Nolten* folglich die klassischen und romantischen Schemata. Das Erzählen dient hierbei weniger der (biedermeierlichen) Kompensation des lebensweltlich Erlittenen oder der Ablenkung. Es führt vielmehr zu der Erkenntnis, dass der mit Bildung ermöglichte Aufstieg kaum wünschenswert ist, da er irreversible und unkontrollierbare Effekte nach sich zieht. Die Fragmentierung erscheint unausweichlich und zwingt dem Einzelnen Verhaltensweisen wie Nostalgie, Eskapismus, Regression und Zynismus auf.¹²⁶⁸

Ausgehend von der initialen Kreativitätsszene lassen sich an Mörikes Roman nun auch Konsequenzen der restaurationszeitlichen Komplexitätszunahme für die Poetik freier Zeiten präzisieren. Zur Erinnerung: Die Resemantisierung und Ubiquisierung der Muße um 1800 orientiert sich an einer in Bildungsromanen imaginierten, in der Bildungstheorie formulierten und in Bildungsinstitutionen wie der Berliner Universität realisierten Universalisierung von Standesprivilegien. Sie besteht darin, jungen, männlichen, bürgerlichen Subjekten freie Zeit zu geben, die sie zur kulturtechnischen Optimierung ihrer Kompetenzen sowie zur Verbesserung der ihnen Zeit

1267 „Der Leser wird im ersten Teil des Romans vom Erzähler stufenweise in die Vergangenheit geführt, so daß die Präsentation der Geschichte und die Chronologie der Ereignisse exakt gegenläufig aufgebaut sind“. Bohnengel: *Der wilde Athem der Natur*, 45 f. Bohnengel weist nach, dass sich mit dieser Rückkehr auf vergangene Stufen der Individualgeschichte auch zivilisationsgeschichtliche Aspekte verbinden.

1268 Die in weitverzweigten Handlungsgeflechten situierte bürgerliche Existenz verlangt immense Anpassungsleistungen und kann auch dazu führen, dass Menschen sich Masken bedienen müssen. Diesen Aspekt führt Prawer: *Mignons Genugtuung* aus, der sich auf die maskentragenden literarischen Vorgänger aus dem Œuvre Jean Pauls und ferner auf Belegstellen in den Briefen Mörikes bezieht.

gewährenden Gesellschaft einsetzen können. Die Muße des Gelehrten, Klerikers oder Aristokraten der Frühen Neuzeit durchläuft eine Ent-Spezialisierung, eine Generalisierung, eine Übertragung vom exzeptionellen auf den normalen Einzelnen, der sich von einem Gefahrenherd in eine Ressource wandelt: Der Muße wird der Exklusivitätsmakel genommen und der Freiheit der revolutionäre Stachel gezogen, denn die dabei entstehende Kontingenz ist innerhalb der historischen Episteme durch humanitätsphilosophische, idealistische oder bildungstheoretische Argumente teleologisch eingehegt worden. Angesichts der veränderten historischen, sozialen wie epistemischen Bedingungen der Restaurationszeit verschiebt sich nun die Vorstellung individueller freier Zeit, weil die ihr zugemutete futurische Komponente politisch problematisch, sozial unwahrscheinlich und in Anbetracht der eingangs dargestellten Komplexitätszunahme irrelevant wird. Freie Zeiten werden nach dem Wiener Kongress nicht mehr als Perioden der Kontingenzbewältigung durch subjektive Kontingenzvermehrung affirmiert, sondern heteronorm konditioniert. Es gilt, sie politisch zu instrumentalisieren, sie institutionell zu regulieren oder sie in ökonomische Verwertungsketten einzubringen.¹²⁶⁹

Mörikes Roman führt diese Bedeutungsveränderungen freier Zeit plastisch vor Augen. Wer in *Maler Nolten* Zeit hat, kreativ zu sein, kann sich und anderen erhebliche juristische Schwierigkeiten bereiten, etwa durch die Produktion und Inszenierung problematischer Literatur wie beim *Orplid*-Schauspiel. Er kann sich aber auch ganz überraschenden symbolischen und finanziellen Gewinn verschaffen. Das Interesse des Bilderdiebes Wispel ist rein wirtschaftlicher Natur. Nachdem er die ersten Werke gestohlen und verkauft hat, zeigt sein Käufer Interesse an weiteren Erzeugnissen. Der Abnehmer (Tillsen) ersucht den merkwürdigen Verkäufer, auch um ihn zu prüfen, um eine konkrete Studie. Wispel dringt seinerseits auf Nolten ein, bittet ihn um die gewünschte Studie und verkauft sie dann in eigenem Namen. Nolten, der Wispels Vorgehen selbst als „Speculation“ (23) bezeichnet, wird entfremdet und zugleich subjektiviert, sowohl zum spekulativen Anlageobjekt als auch zum Nutznießer des anonymen Marktgeschehens. Das Element eines Zwischenhändlers oder -käufers gibt es sowohl bei Hoffmann als auch später bei Keller.¹²⁷⁰ Diese Dritte, die

1269 Das Problem der freien Zeit gebildeter Menschen bleibt auch in späteren restaurativen Kontexten flagrant, was ich an Adalbert Stifters Publizistik nach der Revolution von 1848/1849 zeige. Vgl. Abschn. 2.6.3.

1270 Zu Hoffmanns *Signor Formica* habe ich mich eingangs geäußert. Im *Grünen Heinrich* wird es der Graf sein, der in einer verklärten und daher auffälligen Episode des Heimkehrgeschehens Heinrich Geld und Muße gibt, ein eigenständiges Werk zu produzieren. Er aber ist auch der anonyme Käufer von Heinrichs Werken, die zuvor bei einem Trödler ausgestellt waren. Vgl. Abschn. 2.6.1.

Geld und/oder Prestige einbringen und derart kulturelle Objekte kapitalisieren, ersetzen die urteilsfähigen Mäzene wie den Oheim in den *Lehrjahren*. Sie sind selbst Teil eines undurchsichtigen Gefüges, das zwar weitaus stärker über die Individuen entscheidet, als diese über es bestimmen können. Aber das Feld selbst bleibt dennoch abhängig von den Individuen und ihren Produkten. Man täte Mörike demnach unrecht, den Romanauftritt als Beleg mangelnden erzählerischen Vermögens zu interpretieren. Einerseits klärt er über die geringen Chancen auf, auf dem Kunstmarkt Fuß zu fassen. Andererseits stellt er mit dem Narrativ vom anonymen, kollektiven, kontingenten künstlerischen Erfolg ein der funktionalisierten Gesellschaft angemessenes Kreativitätsmodell vor, dessen Ähnlichkeiten zu Hoffmanns Doppelroman *Kater Murr* offensichtlich sind.

Der Romaneingang ist zudem sinnbildlich für weitere Passagen des Romans. So spielt die irreversible Komplexitätszunahme im Hauptstrang, dem Werdegang Noltens, sowie im Briefwechsel zwischen Larksen, Nolten und Agnes eine entscheidende Rolle. In der Erzählarchitektur von Mörikes Roman sind künstlerischer Erfolg und Schicksalsverengung gekoppelt: Jeder gelingende Schritt des Bildungsromans und der Künstlerbiographie – Studium in einer größeren Stadt, Geselligkeit mit Künstlerfreunden, Eintritt in die höfische Gesellschaft – ruft negative Konsequenzen hervor: Agnes glaubt, Nolten liebe sie, der allerdings verliebt sich in die Adelige Constanze; Agnes schreibt Nolten Briefe, die sein Freund Larksen entgegennimmt und im Namen Noltens beantwortet, um die Verlobung zwischen Agnes und Nolten zu schützen; Agnes wird am Ende, nach der Wiedervereinigung mit Nolten, über den Briefbetrug aufgeklärt und über diese Offenbarung wahnsinnig. Sie stirbt, wie Larksen und Nolten, weil sich die Vergangenheiten der Figuren nicht bruchlos synthetisieren lassen: Larksen lebt inkognito als Tischler Joseph und erträgt den Anblick des alten Freundes nicht; Agnes richtet sich selbst, nachdem sie Noltens wahre Geschichte gehört hat; Nolten kann dem Anblick Elisabeths nicht standhalten. Es ist naheliegend, den Text in einer biographistischen, psychoanalytisch zugerüsteten Perspektive nicht nur als Begründung für den biedermeierlichen Rückzug ins Private, sondern auch als kathartische Wunscherfüllung zu lesen, denn Noltens ‚Erfolg‘, der ihn in die Verdammnis führt, lässt Mörikes artistisches ‚Scheitern‘ und Rückzug sowie die Pfarrerstätigkeit in Cleversulzbach geradezu wünschenswert wirken.¹²⁷¹ Weil das Auftreten in der Gesellschaft

¹²⁷¹ In diese Richtung liest Simon den Roman: Ralf Simon: Mörikes poetische Szene und ihre unausgesetzte Verhinderung. In: Wolfgang Braungart u. d. (Hg.): *Eduard Mörike. Ästhetik und Geselligkeit. Zur Einführung*. Tübingen: Niemeyer 2004, 123–137. Und auch eine Aussage Mörikes aus der Zeit, die Praver auf den *Maler Nolten* bezieht, legt diesen

und kleinste Handlungen in der Ferne für Psyche und Freundschaft nachteilig sind, ist die Konzentration auf die häusliche Sphäre eine berechtigte Entscheidung.

Achtet man ausgehend von diesen Beobachtungen auf die Figurenpsychologie, die Erzählarchitektur und die Funktion der Gedichte im Roman, werden weitere romanpoetische Neuakzentuierungen deutlich. Es geht in Mörikes Roman zunächst nicht mehr darum, die Desintegration exzeptioneller Subjekte in der Art Godwis oder Roquariols zu veranschaulichen. Der Akzent liegt auf den teils kontingenten Kommunikations- und Verwertungsketten der gesellschaftlichen Moderne, die Grundlage allgemeiner „Zerrissenheit“¹²⁷² sind. Sie lassen die harmonistischen Ansprüche des frühromantischen Bildungsromans naiv erscheinen. Sodann liefert schon der Romanbeginn – bei dem Tillsen zweimal die Vorgeschichte des Gemäldes erzählt, ehe Nolten auftritt, weitere Informationen hinzufügend – ein eindrückliches Beispiel für die Schwierigkeit, Entstehungsprozesse ab ovo überhaupt noch zu berichten oder sich auf einen gemeinsamen Kenntnisstand zu bringen. Es ist schließlich interessant zu sehen, dass die eingelegten Gedichte mit den eben diskutierten kollektiven Dynamiken des Romans als individuelle Ausdrucksformen kontrastieren.¹²⁷³ Die lyrischen Elemente verstärken die Diskrepanz zwischen dem individuellen Begehren und den zivilisatorischen Forderungen, die zu jener Fragmentierung führen, die die Narration des Romans mit ihren diversen Analepsen spiegelt. Die Gedichte haben im *Maler Nolten* folglich eine ganz andere Funktion als in frühromantischen Romanen, in denen sie organisch mit den Rahmenhandlungen (ver-)wachsen. Sie unterstreichen, was auch das anonyme Marktgeschehen der initialen Szene verdeutlicht: dass der Einzelne, zumal im künstlerischen Feld, heteronom und kontingent bestimmt ist und

Schluss nah: Mörike wolle „einige phantastische Elemente ans Licht [...] bilden [...] und mich dann für immer mit dieser subjectiven Masse quitt [...] machen“; Mörike: Brief vom 7. Mai 1829 an Mährlen, zit. nach Praver: *Mignons Genugtuung*, 179.

¹²⁷² Nicht von ungefähr jenes Lebensgefühl, das nicht nur Heine gegenwartsanalytisch einsetzt (HHS 2, 406), sondern auch titelgebend für den Roman von Alexander von Ungern-Sternberg: *Die Zerrissenen*. Stuttgart: Cotta 1832 ist. Zerrissenheit gehört als Gefühl in das Spektrum des Weltschmerzes, den Sengle: *Biedermeierzeit*, Bd. 1, 1–33 als epochenspezifisches Moment der Biedermeierzeit bestimmt.

¹²⁷³ Schon in Eichendorffs Roman dienen die Gedichte dazu, das zu sagen, was sich nicht prosaisch sagen lässt, und sei es die Gewissheit, dass Kommunikation nicht möglich bzw. Missverstehen ihr Normalfall ist: Man denke an das Gedicht über die missverstehende Geliebte, das Friedrich singt, nachdem Rosa über seine Erzählungen eingeschlafen ist. Vgl. Abschn. 2.4.5. Während lyrische Texte sich als Form der Verständigung über das Missverstehen funktionalisieren, verliert der Roman als Medium der Integration an Bedeutung und kann sich vielmehr ganz auf das Neben- und Gegeneinander konzentrieren.

Autonomiebestrebungen ihn desintegrieren können. Die ‚wahre Kunst‘ spricht sich gerade in der Manifestation nicht markt- und gemeinschaftsfähiger Stimmungen aus. Während die kritische Kunst staatlich sanktioniert wird, wird der Peregrina-Gedichtzyklus von Larksen erst posthum gelesen.¹²⁷⁴ Wirkungslos verklingt der individuelle lyrische Ausdruck.

Was Mörikes Roman unter Zuhilfenahme der Gedichte und des *Orplid*-Stücks demonstriert, ist eine Einsicht, die Pierre Bourdieu in seinen literatur- und kultursoziologischen Schriften ausführlich erörtert hat und die hier bereits erwähnt wurde: die Ausdifferenzierung eines modernen literarischen Feldes entlang der Achsen von Autonomie und Heteronomie, von gefährlicher, entbehrungsreicher, aber ewiger, *l'art pour l'art* auf der einen Seite und ökonomisch rasch verwertbaren Werken auf der anderen Seite.¹²⁷⁵ Die *Regeln der Kunst* beziehen die beiden Subfelder über ökonomische und ästhetische Parameter aufeinander. Die ‚wahre Kunst‘ bleibt dabei stets das Ideal, dem nachzustreben ist, mag es aus dem Leben auch eine ökonomisch wie psychisch inkalkulable Angelegenheit machen.

Ein weiterer Aspekt, der mit dem Bildungs- und Künstlerroman kontrastiert, ist die Bedeutung der Publizistik in *Maler Nolten*.¹²⁷⁶ Mörike zeigt in einem jener ersten, relativ harmonischen Momente, die Nolten und Agnes nach seiner Entlassung aus der Haft im Försterhaus (und damit an der Schnittstelle von Zivilisation und Natur) erleben, dass Zeitungen Individuen durch die Übermittlung von Neuigkeiten synchronisieren, ohne deren individuelle Geschichten zu benötigen. Der Moment, „wo alles Übrige sich zur freundlichsten Stimmung um uns vereinigen will“ (275), ist ähnlich kompliziert gestaltet wie der Romaneingang. Nach der Ankunft im Forsthaus erwartet der Förster vom künftigen Schwiegersohn einen Bericht über dessen letzte Lebensjahre: „Am Abend sollte Nolten erzählen. Allein dabei konnte wenig Ordentliches herauskommen“ (269), da er sich Agnes gegenüber „in Bezug auf gewisse

¹²⁷⁴ Und auch das *Orplid*-Stück, an dem Larksen beteiligt ist und das der Zensur anheimfällt, kann als Ausdruck einer zeitangemessenen Kunst verstanden werden, die, weil sie aufs Ganze geht, die Künstler ins Gefängnis bringen kann oder gar den Tod zur Folge hat (HKM 4, 99–148).

¹²⁷⁵ Bourdieu: *Die Regeln der Kunst* sowie ders.: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* [1980]. Übers. von Günter Seib. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993. Vgl. zur Restaurationszeit meinen Versuch, mit Bourdieus Terminologie die Camões-Rezeption zu analysieren, in Verf.: *Vergessene Faszination. Zur deutschsprachigen Rezeptionsgeschichte des portugiesischen Nationalepikers Luís Vaz de Camões*. Mit Beiträgen von Michael Pilz u. Sigurd Paul Scheichl u. einer annotierten Bibliographie von Michael Pilz. Innsbruck: IUP 2022 (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germanistische Reihe, Bd. 95).

¹²⁷⁶ Zur Erwägung einer Koevolution von News und Novel vgl. Werber: *Liebe als Roman*, 174–185.

Verlegenheitspunkte, so namentlich auch wegen der Verhaftsgeschichte [...] beengt und verlegen“ (ebd.) fühlte: „[E]r verfuhr deshalb in seinen Erzählungen nur sehr fragmentarisch und willkürlich“ (ebd.), was den künftigen Schwiegervater missmutig gemacht habe, „der mancherlei Neues von der Reise, vom Ausland und namentlich von Bekanntschaften des Schwiegersohns“ (269 f.) hören wollte. Der Förster verlangt Aufklärung über die ihm zugetragenen ‚unerhörten Begebenheiten‘: eine biographische Novelle, die Nolten nicht bzw. fragmentarisch und willkürlich erzählt. Sein Bericht (bzw. Nichtbericht) erinnert an das määndrierende Erzählen des Romans. Anstatt in die Vergangenheit einzutauchen, wollen die jungen Menschen ohnehin den Moment des Wiedersehens genießen: „[D]ie reine Lust der Gegenwart [verschlang] mit Ernst und Scherz und Lachen, es verschlang ein stummes Entzücken, wenn Eins das Andre ansah, jedes übrige Interesse und alle folgerechte Betrachtung“ (269). Den Alten befriedigt nun weder diese Form der Zerstreung und fragmentarischen Berichterstattung noch die, die am nächsten Tag folgt. Nolten und Agnes beginnen, Kindheitserinnerungen auszutauschen:

Aber, kam dann der Samstag heran, der ersehnte Wochenschluß! wir sagten: im Himmel müßte es immer Samstag Abend seyn, denn selbst der Sonntag sey so lieblich nicht mehr. O ich muß den Boden wieder sehn, wo wir das Heu durchwühlten, das Garbenseil, an welchem wir uns schaukelten, den Teich im Hofe, wo man Fische groß zog! (273)

Die Entfaltung von Kindheitserinnerungen in freien Zeiten ist, wie gesehen, eine oft genutzte Technik des Bildungsromans – kann dadurch doch die individuelle Geschichte in die kollektive im Moment des Erzählens integriert und die Konvergenzchancen von Rahmen- und Binnengeschichte erzählerisch ausgelotet werden. Schon bei Goethe oder Eichendorff handelt es sich dabei um kein Ereignis, das von anderen Romanfiguren mit Wissbegierde und Aufmerksamkeit aufgenommen würde. Mariane bzw. Rosa schlafen über die Erinnerungen von Wilhelm bzw. Friedrich ein. Bei Mörike wird das Motiv weiterentwickelt: Da der Schwiegersohn dem Förster die gewünschte Neuigkeit nicht liefert, wendet sich dieser einer lieb gewonnenen Ablenkung zu:

So eben brachte der Bote von der Stadt die neuesten Zeitungen, die der Vater schon eine Weile zu erwarten schien, denn er sparte seinen Kaffee und die zweite Pfeife lag nur zum Anzünden parat. Höflich, nach seiner Art, gab er dem Sohn die Hälfte der Blätter hin, der sie indessen neben sich ruhen ließ (274).

Während die Kinder weiterhin, wenngleich „heimlich [...], während der Alte schon in Politik vertieft saß“ (ebd.), ihre infantilen Belanglosigkeiten austauschen und damit an der im Bildungsroman entwickelten Idee einer

Synchronisierung individueller Geschichten festhalten, hebt der Vater plötzlich an:

„Gebt 'mal Acht, Kinder! [...] das ist ein Einfall vom russischen Kaiser! superb, ganz excellent! Da hört nur.“ Und nun ward ein langer Artikel vorgelesen, wobei der Alte seine Wölkchen heftiger vom Mund abstieß. Nolten vernahm kaum den Anfang des Edikts, er *ist* noch hingerissen von den letzten Worten Agnesens, woraus ihm alles Gold ihrer Seele entgegenschimmert; [...] Dieß Zimmer, der Alte mit seiner Tochter, die ganze Scene, die ihm ein Blitz des Gedankens im vollen überraschenden Kontraste mit der Vergangenheit aufreißt und erhellt, dünkt ihm auf Einmal Duft und Traum zu seyn, ja, wäre das, was er hier um sich her mit Augen sah, durch einen mächtigen Zauber urplötzlich vor ihm versunken und verschwunden, er hätte darin nur die natürliche Auflösung einer ungeheuren Illusion gesehen (H. d. V.; 274 f.).

Die Ironie dieser Stelle ist abgründig: Zwar glaubt sich Nolten in keinem anderen Moment dem erhofften Glück mit der Geliebten so nah. In keiner anderen Passage wird aber auch derart deutlich, wie illusorisch das gemeinschaftliche Glück und wie unmöglich es ist, eine gegenwärtige an eine vergangene Gemeinschaft heranzuführen und biographische Kontinuität zu generieren. Das situative Glück hängt von Verdrängung, Zerstreuung und Schweigen ab. Was Nolten die Zeit gibt, den Augenblick überhaupt zu reflektieren und biographisch einzuordnen, ist eine durch die laute Lektüre des Försters erzwungene Passivität. Nolten beobachtet dank des medial erzwungenen Nichtstuns die Szene so, als ob er nicht anwesend wäre. Die Möglichkeit dazu, den Alten und seine Tochter zu beobachten, die Gegenwart mit der Vergangenheit zu kontrastieren, erlauben demnach die Pressemitteilungen. Die Zeitungsnews ersetzen die unerhörte biographische Begebenheit, die alle Anwesenden synchronisierte, und etablieren eine soziale Form, die aufgrund der ausbleibenden sprachlichen Verständigung Züge der anonymen Gesellschaft besitzt.¹²⁷⁷ Indes die seitens des Försters erwartete und auf Agnes zukommende Aufklärung das ‚Glück‘ zerreißen würde, entlastet die printmedial konstituierte Gegenwärtigkeit die Individuen vom Zwang, ihre eigene Geschichte mit der der anderen zu einer übergreifenden zu vereinigen. Die Differenzen zwischen den Akteuren, die sich in dieser Leseszene offenbaren, mögen zwar auffällig sein, sie sind

¹²⁷⁷ Der Roman vermittelt die Ungleichzeitigkeit der Moderne, indem er im Försterhaus eine tradierte, patriarchalische Gemeinschaftsform mit anonymen Aspekten der Moderne konfrontiert, für die etwa die Zeitungen stehen. Vgl. zu den beiden Typen des Sozialen und zur Funktion der Sprache als Mittel der Verständnis in der (Haus-)Gemeinschaft Tönnies: *Gemeinschaft und Gesellschaft*.

aber auch auffällig irrelevant.¹²⁷⁸ Die medienbasierte Zerstreuung ersetzt das Erzählen von Biographien und subjektiven Vorstellungen und erlaubt eine konfliktfreie Kopräsenz distinkter Charaktere, die Mörke durch den Tempuswechsel (das „ist“) unterstreicht. Die News schaffen ein Nebeneinander, in der jeder seinen Träumen nachhängen kann, wo die Novellen seit ihrer Gattungsgründung bei Boccaccio und auch in ihrer ersten beachtenswerten deutschsprachigen Ausprägung, Goethes *Unterhaltung deutscher Ausgewanderten* (1795), eine Gemeinschaft erzeugten.¹²⁷⁹

Stellt man diese Leseszene gegen die kollaborativen Kreativitätsszenen romantischer Bildungsromane, die eine durch kreative (Inter-)Aktionen von Subjekten ermöglichte Transformation des Kollektivs bewirken, geht es hier offenkundig um eine Bestandsaufnahme aktueller Medien- und Freizeitpraktiken im Kontrast zur Poetik freier Zeiten vergangener Generationen. Im gleichen Zeitraum, in dem die freien Zeiten in Universitäten und Kindergärten institutionalisiert werden, stellt sich das imaginationsgeschichtliche Mittel ihrer Entfaltung, der Bildungsroman, als dysfunktional heraus. Mörke hybridisiert das Genre mit anderen Formen wie dem Schicksals- und Zeitroman und beobachtet derart die weitere Differenzierung freier Zeiten, denn im *Maler Nolten* wird die Entstehung der Freizeit der privaten Zerstreuung an der Aushöhung älterer Praktiken sinnfällig. Der unmittelbar darauffolgende Besuch Baron Jaßfelds und das zwischen „den vier Personen“ entstehende „heiter[e] und gefällig[e]“ (276) Gespräch mögen zwar an Geselligkeitspraktiken älteren Typs erinnern. Die Konversation aber wird vom Baron gelenkt, der unpassende Themen abschneidet. Erst nachdem sich Agnes zu ihren „Geschäften entfernt“ (277) hat, beginnt Theobald, andere Details seiner Knabenzeit zu erwähnen:

[M]eine Neigung ging auf die stilleren Beschäftigungen, öfters auf gewisse Kuriositäten und Sonderbarkeiten. Ich gab mich an irgend einem beschränkten Winkel, wo ich gewiß seyn konnte, von Niemanden gefunden zu werden, an der Kirchhofmauer, oder auf dem obersten Boden des Hauses zwischen

1278 Dies betrifft auch die Beziehung von Nolten und Agnes, die im Gegensatz zu Nolten, dem Vater sei Dank, medienkompetent ist: „Glücklicherweise war die Aufmerksamkeit Agnesens während dieser heftigen Bewegung Theobalds völlig auf den Vater gespannt, der es liebte, mit seiner Tochter über politische Begebenheiten zu raisonniren und ihr Urtheil daran zu prüfen und zu üben“ (HKM 3, 275).

1279 Man könnte auch hier die gattungstheoretischen Bezüge zur Novelle, die ja als geselliges Erzählen gemeinschaftsstiftende und -festigende Wirkung hat – so bei Boccaccio oder Goethe –, noch weiter verfolgen. Die Anregung zur Reflexion der Novellenform bzw. des novellistischen Erzählens resultiert in Mörkes Text aus der Medienkonkurrenz, sie legt es nah, Gattungs- als Mediengeschichte zu betreiben.

aufgeschütteten Saatfrüchten, oder im Freien unter einem herbstlichen Baume, gerne einer Beschaulichkeit hin, die man fromm hätte nennen können (277).

Theobald erzählt nun, dass er „an einer Dachlücke“ (278) gemalt und dass er den Kindern „gern meine Märchen von dienstbaren Geistern“ (ebd.) erzählt habe. Der Baron goutiert diese „phantastische[] Komplexion“ (281) und will sie nicht nur bei „Dichtern und Künstlern“ (ebd.) als Triebfeder ausgemacht haben. Er begründet vielmehr die allgemeine anthropologische Relevanz jener biographischen Episoden; etwas, das, wie gesehen, schon klassische und romantische Bildungsromane illustrieren und das im Zentrum der Bemühungen der romantischen Pädagogik eines Jean Paul oder Ernst Moritz Arndt steht. Indem die Figuren in ihren Reden Aspekte der Poetik freier Zeiten des Bildungsromans aktualisieren, charakterisiert sie der Roman implizit als unzeitgemäße Gestalten.

Nolten, der ja ähnlich am Gestrigen orientiert ist,¹²⁸⁰ sekundiert dem Baron. Er führt *das* Beispiel für die Fusion des Allgemeinen und Exzellenten um 1800 ins Feld: „Napoleon“, der überall nüchtern gewesen sei, „nur nicht in dem tiefsten Schachte seines Busens“ (281). Mit Napoleon kommt ein Sujet zur Sprache, in dem sich Imaginäres, Reales und Symbolisches des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts vereinen.¹²⁸¹ Es ist in der historischen Imagination das (reale) Subjekt, der ‚Weltgeist zu Pferde‘¹²⁸², dessen Handlungen subjektive und kollektive Geschichte koinzidieren lassen und derart Vorstellungsmuster romantischer Provenienz realisieren. Und Mörike lässt keinen Zweifel daran, dass die (deutsche) Imagination Napoleons romantischer Natur ist,¹²⁸³ indem er dem Baron die epistemologische Überleitung vom korsischen Supermann zum romantischen „Superdichter“ (Wolf), von Napoleon zu Novalis, in den Mund legt:

1280 Das zeigen auch seine kunsttheoretischen Ansichten im Gespräch mit Larkens, vgl. hierzu Scholl: *Kunst und Künstler in Mörikes ‚Maler Nolten‘*.

1281 Dem Sachverhalt hat Michael Gamper: *Der große Mann. Geschichte eines politischen Phantasmas*. Göttingen: Wallstein 2016 eine anschauliche und differenzierte Analyse gewidmet.

1282 Die Wendung, die angeblich auf Hegel zurückgeht, lautet im Original „Weltseele zu Pferde“. Ihre Fehlanwendung beschreibt recht gut die Annahme der idealistischen Geschichtsphilosophie, das individuelle Bewusstsein stehe im tätigen und rationalen Bezug zur Geschichte und werde nicht schlicht von ihr überwältigt. Zur Entheroisierung vgl. als historische Quelle Hegels Rechtsphilosophie (HWA 7, 180); aus der Forschung Ulrich Bröckling: *Postheroische Helden. Ein Zeitbild*. Berlin: Suhrkamp 2020, 77–120.

1283 Der deutschsprachige Napoleon-Mythos wird von Jean Paul und Nietzsche, aber auch bei Büchner angesprochen, der Leonce von der „Napoleonsromantik“ (MBA 6, 109) sprechen lässt.

Das Schicksal verwendet die Kräfte, welche verschränkt in einem Menschen liegen können, gar mannichfaltig, und aus einer Mischung von Poesie, bald mit politischem Verstand, bald mit philosophischem Talent, mit mathematischem Sinn u. s. f., in einem und demselben Subjekt springen die wunderbarsten, die größten Resultate hervor, vor denen die Gelehrten gaffend und kopfschüttelnd stehn und wodurch das lahme Rad der Welt auf lange hinein wieder einen tüchtigen Schwung erhält. Da scheint denn die Natur vor unsern eingeschränkten Augen sich auf Einmal selbst zu widersprechen, oder wenigstens zu übertreffen, sie thut aber keines von Beiden. Zwei heterogen scheinende Kräfte können sich wunderbar einander stärken, und das Trefflichste hervorbringen (282).

Die Metapher des (Seelen-)Rades, das einen „mächtige[n] Schwung“¹²⁸⁴ erhält und dann seinen Lauf verändert, kennt man von den ersten Seiten des *Offertingen*. Mit ihr wird die Annahme veranschaulicht, Geträumtes und Vorgestelltes könnten verwirklicht, eine bessere Zukunft des Kollektivs aus dem Inneren des Individuums, ja aus seinen Träumen abgeleitet werden. Auch der romaninterne Kontext bei Mörike bezieht sich in seiner Verwendung freier Zeiten – die Kindheitserinnerungen, denen Theobald und Agnes nachgehen; die freie Zeit des Phantasierens, die Theobald den Männern erzählt – ebenso auf Goethes wie auf Novalis' Roman. Es geht um die Vorstellung des exemplarischen Menschen, ob Künstler oder Imperator, der die Geschichte verändert – als personale Naturkraft, durch die das „Trefflichste“ gelingt. Dass ein Landadeliger Napoleon huldigt, ist ein Fingerzeig auf die Widersprüche, die mit dieser Bewunderung einhergehen. Die Napoleon- und Romantikreminiszenz bereitet Jaßfeld denn auch Unbehagen:

Doch ich verirre mich. – Ich wollte von Ihren kindischen Geständnissen aus nur auf den Punkt kommen, wo der Philister und der Künstler sich scheiden. Wenn dem Leztern als Kind die Welt zur schönen Fabel ward, so wird sie's ihm in seinen glücklichsten Stunden auch noch als Mann seyn, darum bleibt sie ihm von allen Seiten so neu, so lieblich befremdend.

Am meisten als Enthusiast hat *Novalis* (der mir übrigens dabei nicht ganz wohl macht) dieses ausgesprochen, so weit es den Dichter angeht (282).

„[G]anz wohl“ wird dem Baron weder bei Novalis, der die harmonistische Progressionsidee imaginär entfaltet, noch bei Napoleon, der eine Form progressiver Vereinigung militärisch, politisch und juridisch realisiert. Es scheint, als hätten die mit diesen Personen verbundenen Hoffnungen auf eine subjektive Verzauberung oder politische Erneuerung der Welt keineswegs ihre Berechtigung eingebüßt, aber an Problematik gewonnen.

1284 WFH 1, 199.

Im Hinblick auf die Synchronisierungspotenziale freier Zeiten, die der Roman reflektiert, lässt sich nun schließen, dass Mörike, der einen *Anti-Meister* schafft, in dem Mignon *Genugtuung* erfährt – in Form von Elisabeth, die sich für ihre Mutter an den Männern rächt –, auch einen *Anti-Ofterdingen* vorlegt, in dem die romantischen Charaktere im Wahnsinn enden und die biedere Wirklichkeit der Idylle im Försterhaus als ein zwar defizitäres und zutiefst verlogenes, zumindest aber kurzzeitig funktionierendes Modell präferieren. Die kreative Befähigung des Einzelnen, die sich in freien Stunden produktiver Imagination ausbildet und dann durch angeeignete Kulturtechniken idealiter verbessernd auf die Umgebung einwirkt, ist in Anbetracht der politischen Geschehnisse und der Komplexität des Weltlaufs problematisch und ruft Unbehagen hervor. Das Festhalten an diesem Habitus führt die Figuren in immer größere Interdependenzgeflechte, löst unübersehbare Ereignisketten aus, deren hohe psychische Folgelasten unerträglich wirken und Eskapismus, Suizid und Wahnsinn zur Folge haben. Die Akteure verändern und verkomplizieren gerade durch ihre Freiheit die Verhältnisse in einer Weise, die irreversibel und unheilbar wirkt und eine gemeinsame Gegenwärtigkeit unmöglich macht, da alle an unaufgeklärten Vergangenheiten laborieren. Gegen diesen Subjektivismus, der die individuellen Lebenslinien auseinanderreibt, helfen punktuelle künstlerische Ausdrucksformen wie Gedichte oder der Rückzug ins Private. Auch die Geschichtslosigkeit der Zeitung, die sich auf die blanke Gegenwart bezieht und zu zerstreuen vermag, erscheint bei Mörike als Remedium. Es produziert keine Gemeinschaft – weder eine Zusammenkunft von Individuen, die Geschichten hätten, noch eine kreative Gesellschaft freier Einzelner, die sich kollektiv singularisierten –, sondern eine Vorform bürgerlicher Öffentlichkeit letztlich republikanischen Zuschnitts, die Mörike allerdings negativ zeichnet. Sie aktiv politisch herbeizuführen, liegt dem Roman fern. Man hat sich der Presse jedoch zeitgleich zu diesem Zweck bedient.

2.5.2 Kommunikation: Zustand und Zuständigkeit in der Gegenwart

Mörikes Roman funktionalisiert sich dadurch, dass er den Funktionsverlust des Bildungsromans, die Uneinlösbarkeit seiner idealistischen oder romantisch-organisistischen Integrationsvorstellungen anhand sozial- und mediengeschichtlicher Phänomene vor Augen führt. Insofern gilt es Sengles Aussage – „Nein, Wieland und Goethe hatten in dieser Zeit wenig Aussicht auf legitime Nachfolger.“¹²⁸⁵ – um die rhetorische Frage zu ergänzen, ob Goethe oder

¹²⁸⁵ Friedrich Sengle: Bildungsroman? In: ders.: *Biedermeierzeit*, Bd. 2, 906–911, hier 909.

Wieland überhaupt noch einen Bildungsroman hätten schreiben wollen. Schließlich waren beide Publizisten, die auf das Tagesgeschehen eingingen. Sengle jedenfalls bestimmt die Vormärzpublizistik als legitimen Nachfolger goethezeitlicher Ganzheitskonzepte, da die Publizisten nicht reine Presseschreiber, sondern auch Historiker, Lyriker, Dramatiker und/oder Prosaiker gewesen seien. Wie die romangeschichtlich erwachsenen Alternativen des historischen und Zeitromans, man denke an Scott später Victor Hugo (1802–1885), Eugène Sue (1804–1857) oder Tieck (in den Novellen), bahnt Mörikes Roman den Weg für den Poetischen Realismus, der aus der Diskrepanz von Wirklichkeit und Ideal eine neue Formsemantik entwickeln wird.¹²⁸⁶ Bemerkenswert sind hinsichtlich der Ausgangsannahme des Kapitels – in der Restaurationszeit trete der Bildungsroman in ein Interludium oder eine Art Latenzphase, was sich an den Aspekten Komplexität, Kommunikation und Klasse zeige – neben diesem genrespezifischen Sachverhalt Konvergenzen und Divergenzen des *Maler Nolten* (1832) mit Heines und Tocquevilles Reflexion der Tagespublizistik. Mörikes Roman, in dem ein „langer Artikel“ über die „superbe Idee“ (beide Zitate s. o.) des Zaren vorgelesen wird, weist dabei zwar inhaltliche Parallelen zu den Überlegungen dieser frühen Publizistiktheorien auf: Er veranschaulicht soziale Komplexität anhand der internationalen Dimension tagesaktueller Berichterstattung. Andererseits erlauben die News in seinem Roman nur ein kompensatorisches Nebeneinander. Sie stellen ein seltsames „Quietiv“¹²⁸⁷ dar,

1286 Verklärung und der Humor sind realistische Verfahren, den Antagonismus von Ideal und Wirklichkeit formimmanent zu materialisieren. Vgl. zum Humor Wolfgang Preisendanz: *Humor als dichterische Einbildungskraft. Studien zur Erzählkunst des poetischen Realismus* [1963]. 3. Aufl. München: Fink 1985. Zu Walter Scott vgl. Georg Lukács: *Werke*. Bd. 6: *Probleme des Realismus 3. Der historische Roman*. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1965 sowie einführend Hugo Aust: *Der historische Roman*. Stuttgart: Metzler 1994.

1287 Dabei sind die Medien ein seltsames Quietiv insofern, als sich mit ihnen Schopenhauers ursprüngliche Wortbedeutung ergänzen lässt. Schopenhauers zweibändiges Hauptwerk *Die Welt als Wille und Vorstellung* mit seiner Entsagungsethik und pessimistischen Philosophie wird 1819 und 1844 publiziert und klammert somit die Restaurationsepoche nahezu ein. Dort heißt es: „Wenn also Der, welcher noch im *principio individuationis*, im Egoismus, befangen ist, nur einzelne Dinge und ihr Verhältniß zu seiner Person erkennt, und jene dann zu immer erneuerten Motiven seines Wollens werden; so wird hingegen jene beschriebene Erkenntniß des Ganzen, des Wesens der Dinge an sich, zum Quietiv alles und jedes Wollens. Der Wille wendet sich nunmehr vom Leben ab: ihm schaudert jetzt vor dessen Genüssen, in denen er die Bejahung desselben erkennt. Der Mensch gelangt zum Zustande der freiwilligen Entsagung, der Resignation, der wahren Gelassenheit und gänzlichen Willenslosigkeit.“ H. i. O.; Arthur Schopenhauer: *Arthur Schopenhauers Werke in fünf Bänden*. Nach den Ausgaben letzter Hand hg. von Ludger Lütkehaus. Bd. 1: *Die Welt als Wille und Vorstellung erster Band*. Zürich: Haffmanns 1988, 488 f. Die Medien ziehen zwar nicht den Schleier vom Lebensegoismus, aber sie erlauben eine Einsicht in das transindividuelle, soziale Ganze, wie sie auch als Unterhaltungsmittel des resignierten Menschen gute Dienste leisten.

das jeden seinen Gedanken nachhängen lässt. Dass man durch die Presse aber zur Erkenntnis und Veränderung der Gegenwart gelangen kann, ist Einsicht wie Anliegen Heinrich Heines.¹²⁸⁸

Heines Publizistik vollzieht dabei nicht nur konsequent den Schritt vom Individuum zum Kollektiv und zur Gegenwart, sondern auch aus der bornierten deutschen Provinzialität in die globale Urbanität. Will man um 1830 miterleben, wozu die Presse in der Lage ist, begibt man sich nämlich an Orte, an denen gesellschaftliche Veränderungen bereits eingetreten sind, deren Eintreten man erhoffen oder befürchten kann. Auch sein Verlagskollege bei Cotta, Alexis de Tocqueville, verfolgt ähnliche Ziele. Von Mai 1831 bis Februar 1832 reist der französische Aristokrat durch die USA. Sein Bericht *De la démocratie en Amérique* ist eine Auseinandersetzung mit einem riesigen und geschichtslosen Gemeinwesen, in dem die – in Tocquevilles Augen rational unumgängliche – Gleichheit der Stände erreicht scheint. Dabei überwiegt die positive Einschätzung des dezentralisierten amerikanischen Staatenbundes zwar, ist allerdings nicht ungebrochen.¹²⁸⁹ Tocqueville sieht Vor- und Nachteile (so seien Demokratien weniger handlungsbereit und militärisch schwächer) auch im Hinblick auf die freie Presse, die ihm gleichwohl *die* Konstituente der freien amerikanischen Gesellschaft ist: „La souveraineté du peuple et la liberté de la presse sont donc deux choses entièrement corrélatives“.¹²⁹⁰ Tocqueville bezeichnet die „presse périodique“ als erste Macht des Landes „après le

1288 „Die Gegenwart ist in diesem Augenblicke das Wichtigere, und das Thema, das sie mir zur Besprechung darbietet, ist von der Art, daß überhaupt jedes Weiterschreiben davon abhängt.“ HHS 3, 167, die Seitenangaben im Fließtext stammen von nun an aus diesem Band der Heine-Ausgabe.

1289 „La nation prise en corps sera moins brillante, moins glorieuse, moins forte peut-être; mais la majorité des citoyens y jouira d'un sort plus prospère, et le peuple s'y montrera paisible non qu'il désespère d'être mieux, mais parce qu'il sait être bien.“ Alexis de Tocqueville: *De la démocratie en Amérique*, Bd. 1 [1835]. 4. Aufl. Brüssel: Hauman 1837, 14. Rüder übersetzt wie folgt: „Möglicherweise ist dann der ganze Staatskörper weniger glänzend, weniger ruhmstüchtig und sogar weniger stark, aber die Mehrheit der Bürger wird dann glücklicher seyn und das Volk friedlicher; es wird nicht verzweifeln, daß es ihm künftig noch besser gehen kann, weil es sich schon jetzt wohl befindet.“ Alexis de Tocqueville: *Ueber die Demokratie in Nordamerika*, Erster Teil [1835]. Übers. von Friedrich August Rüder. Leipzig: Kummer 1836, 10.

1290 Alexis de Tocqueville: *De la démocratie en Amérique*, Bd. 2. Brüssel: Hauman 1835, 21. In der zeitgenössischen Übersetzung wird die Aussage abgemildert: „Die Souveränität des Volks und die Freiheit der Presse müssen also neben einander bestehen“ Alexis de Tocqueville: *Ueber die Demokratie in Nordamerika*, Zweiter Teil [1835]. Übers. von Friedrich August Rüder. Leipzig: Kummer 1836, 12.

peuple“.¹²⁹¹ Jedoch konstatiert er neben ihrer weiten Verbreitung deren politische Irrelevanz: Je mehr Zeitungen vorhanden seien, desto ungefährlicher würden sie. Ihre Vielzahl neutralisiere ihre politische Macht. Überdies überwögen in Amerika Anzeigen, Kurznachrichten und Anekdoten. Sie ersetzten die in Frankreich üblichen intellektuellen Debatten, die für politische Instabilität sorgten.¹²⁹²

Nicht allein Tocqueville besucht das progressivere politische Ausland, um die Auswirkungen der Presse zu studieren. Mit der Absicht, die politischen und kulturellen Möglichkeiten der Gegenwart kennenzulernen, gelangt Heinrich Heine nach Frankreich.¹²⁹³ Von dort hatte ihm während seiner Helgolandkur Kunde über revolutionäre Ereignisse ereilt: Die Nachrichten von der Juli-Revolution hätten die schlichten Inselbewohner instinktiv verstanden.¹²⁹⁴ Von Dezember 1831 bis Juni 1832 berichtet Heine in der *Augsburger Allgemeinen* über die *Französischen Zustände*. Er beobachtet einerseits den Fortschritt in Frankreich, analysiert andererseits die Gründe für die Hindernisse, die sich der Umsetzung demokratischer Ideen in den Weg stellen. Dabei bedient er sich selbst der Macht einer großen Zeitung, das zersplitterte deutsche Reichsgebiet durch Neuigkeiten aus dem Ausland zu synchronisieren.¹²⁹⁵ Seine agitatorischen Absichten machen sich die von Tocqueville an der französischen Presse monierten Möglichkeiten politischer Destabilisierung zu eigen.

1291 Beide Zitate Tocqueville: *De la démocratie en Amérique*, Bd. 2, 30. Indes in Armerika „das Volk die erste Macht [sei], so ist doch die periodische Presse die zweite Macht.“ Tocqueville: *Ueber die Demokratie in Nordamerika*, Zweiter Teil, 18.

1292 Ebd. 24–29.

1293 Zur Ökonomisierung des Kunst- und Literaturbetriebs in Frankreich während der Julimonarchie vgl. nur Benjamin: *Baudelaire*; Bourdieu: *Regeln der Kunst* sowie Pohrt: *Honoré de Balzac*.

1294 „Der Fischer, welcher mich gestern nach der kleinen Sandinsel, wo man badet, überfuhr, lachte mich an mit den Worten: ‚Die armen Leute haben gesiegt!‘ Ja, mit seinem Instinkt begreift das Volk die Ereignisse vielleicht besser als wir mit allen unseren Hülfkenntnissen“ (HHS 4, 54). Die Julirevolution des Jahres 1830 war ein mediales Ereignis nicht nur, weil sie von einem Publizisten, Adolphe Thiers, in Gang gesetzt wurde, sondern weil die Nachrichten aus Frankreich von Zeitungen überbracht und auf dem europäischen Kontinent vernommen wurden; vgl. dazu Julia A. Schmidt-Funke: Die 1830er Revolution als europäisches Medienereignis. In: *Europäische Geschichte Online* (EGO). Hg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG) (2011). URL: <http://www.ieg-ego.eu/schmidtfunkej-2011-de> (zuletzt abgerufen am 18. März 2022).

1295 „Taktik hat sein Verhältnis zur AZ [*Augsburger Zeitung*] bestimmt, die er als optimalen Multiplikator seiner Meinungen auffaßte“. Gerhard Höhn: Französische Zustände. In: ders. (Hg.): *Heine-Handbuch. Zeit, Person, Werk*. Stuttgart: Metzler 1987, 232–244, hier 236. Heine nannte die AZ wegen ihrer großen Verbreitung – als Zeitung von Rang in Norddeutschland, zentrales Blatt in Bayern, als führendes Blatt in Österreich und Süddeutschland – auch die „Allgemeine Zeitung“ von Europa“ (HHS 3, 91).

An den *Französischen Zuständen* lässt sich die Diagnose, dass der Bildungsroman als Gattung bürgerlicher Emanzipation im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts überholt war, auf den ersten Blick bekräftigen. Gleichwohl verdeutlicht Heines Publikationsstrategie, dass seine Wirkungsabsichten mit denen des Bildungsromans durchaus konvergieren und dass er in Anbetracht des seine Artikel entstellenden Zensurwesens nachgerade auf die Buchform rekurrieren muss. In der berühmten *Vorrede*, die Heine der Buchausgabe der *Französischen Zustände* voranstellt, weist er darauf hin, dass „[d]iese anonymen, flüchtigen Blätter“ (91) als Buch zusammengestellt werden, damit sie nicht willkürlich in Abfolge und Form verändert werden können. Heine verfolgt mit der Neuausgabe werkpolitische Ziele, die sich im ephemeren Medium Zeitung nicht erreichen lassen. Er adressiert „die große Menge“. Seine Texte sollen ihr die „Gegenwart“ erklären, „Friede und Wohlstand und Freiheit“ (alle Zitate ebd.) bringen. Mit der im Bildungsroman entfalteten Poetik freier Zeiten teilt die Vorrede die Annahme, mittels kulturtechnischer Selbstbildung (hier durch Buchlektüre) könne eine kollektive Verbesserung erreicht werden. Jedoch sind mit dem anonymen Kollektiv, der politischen Gegenwart, mit Zeugenschaft und Faktizität andere Akzentuierungen vorgenommen, als es bei der Gestaltung der fiktiven Biographie im Roman und der z. B. romantheoretischen Reflexion ihrer Rezeption der Fall war.

Die journalistischen Texte Heines und der Roman Mörikes ergänzen einander insofern, als sie unter Zuhilfenahme der Realgeschichte die Zunahme von sozialer Komplexität im 19. Jahrhundert wahrnehmbar machen und den Fokus des Individuums von seiner etwa in der neuhumanistischen Bildungstheorie formulierten kontinuierlichen Selbstbildung auf dessen punktuelle soziale Erkenntnisfähigkeit verschieben. Indes Mörike die intrikate Verflechtung der individuellen Lebensentwürfe, ihre kollektive Verkomplizierung im Roman modelliert und derart demonstriert, dass gerade talentierte Menschen an äußeren Umständen leicht scheitern, verschieben die *Französischen Zustände* die Aufmerksamkeit nun ganz auf die Analyse der soziopolitischen Gegenwart im europäischen Vergleich. Heine berichtet keine ‚faits divers‘, die als Quietiv dienen. Schriftstellerische Fähigkeiten werden nicht zur vergnüglichen Zerstreuung, sondern zur analytischen Sammlung und polemischen Energetisierung eingesetzt. Heine, der die „müßigen Phantasiegebilde“, die „Erfindungen der Dichter“ (beide Zitate 131) kritisiert, weist mehrfach auf die falsche Verwendung der Einbildungskraft hin, wie er sie in der *Romantischen Schule* an den Vertretern der deutschen Romantik ausführlich diskutiert. Sie hätten die „Wiedererweckung der Poesie des Mittelalters“ im Sinn gehabt, eine Poesie, „die dem Blute Christi entsprossen“ (361) sei. Sein Vergleich zwischen

deutscher und französischer Kunst folgt einer Fortschrittstheorie, die auch in den *Französischen Zuständen* der französischen Hauptstadt die höchste Modernität zuschreibt. Wenn es um die wahre Kunst gehe, sei Paris, die Hauptstadt „der ganzen zivilisierten Welt“ (134), ohnehin unübertrefflich: „Eine neue Kunst, eine neue Religion, ein neues Leben wird hier geschaffen, und lustig tummeln sich hier die Schöpfer einer neuen Welt“ (ebd.).¹²⁹⁶

Doch auch jenem Frankreich, das zwei Revolutionen vollbracht habe, sei die vollständige Befreiung nicht gelungen: Die Fesseln würden dem Volk nun vom Justemilieu und den Bankiers angelegt.¹²⁹⁷ Die von Heine wie eine Naturnotwendigkeit erwartete Revolution werde allerdings mit den demokratischen Versprechungen ernst machen – eine Ansicht, die er mit Tocqueville teilt, der soziale Veränderungen als unvermeidlich erachtet. Beide gehen im Unterschied zur klassischen Ästhetik der Goethezeit oder zur Philosophie Hegels von einer geschichtlichen Progression aus, die sich irrational und gewaltförmig über die Köpfe der Akteure hinweg vollziehe. An Hegel erinnert jedoch Heines kritische Betrachtungsweise der Romantik. Heine projiziert dabei die christliche Spätromantik auf die idealistische Frühromantik, was die Lebensläufe katholischer Konvertiten wie Friedrich Schlegel und Clemens Brentano nahelegen.¹²⁹⁸ Indem Heine die subjektphilosophisch basierten ästhetischen Theoreme der Frühromantik kaum würdigt, kann er der Romantik dann das absprechen, was seine Zeitungsartikel zu bestimmen suchen: Gegenwart. Bohrer zählt zu den Gründen, „warum er [Heine] nicht zumindest zwischen dem [Friedrich] Schlegel der neunziger Jahre und dem späteren Anwalt der politisch-katholischen Orthodoxie unterscheidet“, zunächst „das psychologische

1296 Die Texte lesen sich als Gegenmodell zur *Reise nach Frankreich*, die Friedrich Schlegel 1803 in der *Europa* publizierte (KFSA 7, 56–79) und die Elemente einer *romantische[n] Gegenrevolution* beinhaltet. Hierzu Günter Oesterle: Friedrich Schlegel in Paris oder die romantische Gegenrevolution. In: Gonthier-Louis Fink (Hg.): *Les Romantiques allemands et la Révolution française/Die deutsche Romantik und die französische Revolution*. Strasbourg: Université de Sciences Humaines 1989, 163–179. Mokiert sich Schlegel in der *Reise nach Frankreich* über die Oberflächlichkeit und Durchschnittlichkeit der Franzosen, denen die Gegenwart, und nur sie, gehöre (die Zukunft sei ‚deutsch‘), hebt Heine das transitorische Moment Frankreichs hervor. Er beschreibt ein Land, in dem die Zukunft entsteht.

1297 Vgl. hierzu Leslie Brückner: „Der Sumpf, der in der Mitte liegt“. Darstellungen der Julimonarchie bei Heinrich Heine und Adolphe-François Loève-Weimars. In: *Heine-Jahrbuch* 52 (2013), 54–73.

1298 Vgl. HHS 3, 407–411, 446–456. Eine um weitere Differenzierung bemühte Betrachtung von Schlegels Wandel nach den Jenaer Jahren habe ich im *Athenäum* vorgelegt. Verf.: *Über Identifikation, Überidentifikation*.

Motiv [auf], wonach der Schüler den Meister verleugnen will“.¹²⁹⁹ Neben der *Einflussangst*¹³⁰⁰ benennt Bohrer sodann ein strategisches Moment: „Da die Romantiker als Epigonen gebrandmarkt werden sollten, durfte ihnen gerade ein Anspruch auf Gegenwartsbewußtsein nicht zugestanden werden.“¹³⁰¹ Letzteres kann man literatursoziologisch als Distinktionsbestrebung auffassen. Schließlich weist Bohrer auf die neue Semantik von Gegenwart als „reine Selbstbezüglichkeit“¹³⁰² hin, die eine Orientierung Heines an den zeitlichen Vorläufer nahezu ausschließt. Wenn, wie Baudelaire sagt, in der Moderne alles ephemere wird, dann ist die gestrige Vorstellung von Gegenwärtigkeit heute längst schon obsolet.

Es ist Bohrers hellstichtiger Analyse in vielem zuzustimmen. Er beachtet allerdings ein spezifisches Moment bei seiner Zurechnung Heines zu den ästhetischen Gegenwartsemphatikern zu wenig. Dies wird auch an anderen Stellen deutlich. Bohrer bezieht sich häufiger auf eine Stelle aus dem Entwurf *Verschiedenartige Geschichtsauffassung* (1832), worin er in einer Polemik in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* ein ‚kokettes‘ Spiel mit einem Saint-Just-Zitat erkennt.¹³⁰³ Bei Heine heißt es:

Das Leben ist weder Zweck noch Mittel; das Leben ist ein Recht. Das Leben will dieses Recht geltend machen gegen den erstarrenden Tod, gegen die Vergangenheit, und dieses Geltendmachen ist die Revolution. Der elegische Indifferentismus der Historiker und Poeten soll unsere Energie nicht lähmen bei diesem Geschäfte; und die Schwärmerei der Zukunftbeglückter soll uns nicht verleiten, die Interessen der Gegenwart und das zunächst zu verfechtende Menschenrecht, das Recht zu leben, aufs Spiel zu setzen. – Le pain est le droit du peuple, sagte Saint-Just, und das ist das größte Wort, das in der ganzen Revolution gesprochen worden (20–23, hier 23).

Man könnte Bohrer – wie Gerhard Höhn es getan hat – vorwerfen, die Bedeutung der sozialen Revolution als drängendste Notwendigkeit um 1830

1299 Beide Zitate Karl Heinz Bohrer: *Die Kritik der Romantik. Der Verdacht der Philosophie gegen die literarische Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989, 114 f.

1300 Harold Bloom: *Einflussangst. Eine Theorie der Dichtung*. Übers. von Angelika Schweikhart. Basel u. Frankfurt/M.: Stroemfeld 1995.

1301 Bohrer: *Die Kritik der Romantik*, 115.

1302 Ebd. 116.

1303 „Heinrich Heine hatte die kokette Erinnerung an den Satz ‚Le pain est le droit du peuple‘ auch nur gefasst, weil er einerseits erhabene Sätze liebte, andererseits seinem Freiheitsinstinkt vor solcher Egalität grauste. Aber die Frankfurter [Professoren Menke und Honneth, die Sloterdijk kritisierten] sind nicht Heinrich Heine, und vermutlich verstehen sie auch dessen alles andere als nur politische Ironie nicht.“ Karl Heinz Bohrer: Lobhudeleien der Gleichheit. In: *FAZ* (28. Juli 2011).

zu unterschätzen.¹³⁰⁴ Bohrer tendiert dazu, den Ästhetiker Heine als Vorläufer der literarischen Moderne zu konturieren und eine Linie von der Frühromantik über Heine und Baudelaire zu den Surrealisten und Walter Benjamin zu ziehen. Doch zweifelsohne impliziert das Zitat aus *Verschiedenartige Geschichtsauffassung* selbst und gerade dann einen historischen Bezug, wenn es momentanistisch-ästhetisch orientiert sein soll. Der revolutionäre Moment, in dem durch die Revolution „das Leben“ zu seinem Recht kommt, semantisiert Heine als „Interesse[] der Gegenwart“, als „Menschenrecht“ (alle Zitate 23) auf Ernährung. Sind der Julirevolution Hungeraufstände in Frankreich und Hungerkrisen in Preußen vorhergegangen, weckt die sich anbahnende Julirevolution andere (Vorstellungs-)Kräfte als die Revolution des Jahres 1789.¹³⁰⁵ Dies bedeutet auch: Selbst wenn es Heine primär um die ästhetische Revolution oder ein posthistoristisches Changieren zwischen Geschichtsentwürfen ging,¹³⁰⁶ musste er die jeweilige *Zuständigkeit* seiner Gegenwartsästhetik am *Zustand* der Gegenwart konkretisieren und auf das semantische Material rekurren, das ihm diese Gegenwart bot. Die Aspekte, mit denen die Revolution motiviert und die sie illustrierenden Techniken als revolutionär codiert werden, sind um 1830 Hunger und Seuchen. Und Heine kommt damit zu gänzlich anderen Darstellungsformen als etwa später die miserabilistischen Schriftsteller wie Victor Hugo oder Eugène Sue.

Die Rede vom ‚Ende der Kunstperiode‘ und die Zuwendung zum sozialen Elend sind Indizien dafür, dass die progressiven Köpfe der Literatur das vereinende Moment der Gegenwart in der transnationalen politisch-sozialen Situation erkennen, deren zunehmender Komplexität sie mit neuen Kommunikationstechniken begegnen, die sie aus den vorhandenen kulturtechnischen Verfahren entwickeln. Die kollektive, soziale wie politische

1304 Denn der Passus in *Verschiedenartige Geschichtsauffassung* künde „eindeutiger den Inhalt der sozialen Revolution an“: Gerhard Höhn: *Verschiedenartige Geschichtsauffassung*. In: ders.: *Heine-Handbuch. Zeit, Person, Werk*, 265–268, hier 267. Dass Bohrer Heine an dieser Stelle zu stark mit seinem Ironiekonzept vereinnahmt, sieht ähnlich: Patrick Bahners: *Die Wunde Habermas*. In: *FAZ* (26.07.2011).

1305 Vgl. hierzu nur Hans-Heinrich Bass: *Hungerkrisen in Preußen während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. St. Katharinen: Scripta Mercaturae 1991. Bohrer schreibt diesbezüglich: „Für Heine ist die Esoterik der Literatur, die in Friedrich Schlegels Ästhetik auch als Antwort auf die gescheiterte Utopie der Revolution formuliert worden war, historisch endgültig zu Ende, sein berühmtes Wort vom ‚Ende der Kunstepoche‘ spricht er schon 1828 aus.“ Bohrer: *Die Kritik der Romantik*, 117.

1306 Das ist die Lesart von Walter Erhart: Heinrich Heine: *Das Ende der Geschichte und „verschiedenartige“ Theorien zur Literatur*. In: Joseph A. Kruse, Bernd Witte u. Karin Füllner (Hg.): *Aufklärung und Skepsis. Internationaler Heine-Kongress zum 200. Geburtstag*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1999, 489–507.

Ausrichtung verbürgt der Vormärzliteratur Gegenwärtigkeit. Ihre Kritik richtet sich gegen die Beibehaltung alter Privilegien, gegen sich verfestigende Klassengrenzen, gegen das Festhalten an Klassik und Romantik, Idealismus und Neuhumanismus, an Vorstellungen, mit denen man die tatsächlichen sozialen Ungleichheiten kulturell und habituell übertüncht. Die Kritik macht sich konsequentermaßen auch an jenen Resemantisierungen im Verhältnis von Müßiggang und Arbeit bemerkbar, die die deutschsprachige Ästhetik und Literatur um 1800 vollzogen haben, indem sie Literatur und Kunst als prestigeträchtigen und exklusiven Bereich eingelöster Utopien modellierten. Auch ein anderer verfolgt diese Linie: Georg Büchner aktiviert dabei ähnliche Bilder aus dem kulturellen Imaginären wie Heine,¹³⁰⁷ und er konzipiert wie Heine literarische Kreativitätsszenen nicht mehr als freie Arbeit am Selbst. An Büchners Stück *Leonce und Lena* wird nun zu zeigen sein, weshalb die Bildungsromane in der Restaurationszeit als Medien einer Demokratisierung von Muße unglaublich werden. Sobald man die Emanzipation der Individuen ausgehend von den materiellen Bedingungen der menschlichen Existenz reflektiert, kann man Muße nur dann demokratisieren, wenn man ihre Abhängigkeit von Arbeit anerkennt. Im Vormärz wird das Ideal der verallgemeinerten Muße dahingehend modifiziert, dass das irdische Glück zwar weiterhin möglich erscheint, aber von einem Minimum an Arbeit abzuhängen beginnt, von dem niemand ausgenommen bleibt.

2.5.3 Klasse: Das geistige Proletariat in *Leonce und Lena*

Georg Büchners Lustspiel steht am Ende des Kapitels, weil es erlaubt, ausgehend von der vormärzlichen Resemantisierung freier Zeiten das veränderte Verhältnis von Literatur und Arbeit ab dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts zu bestimmen. In *Leonce und Lena* werden äußerst diverse historische Wunschwelten intentional aufgebraucht. Dass Büchner die Formen, Inhalte und Vorstellungen der „abgelebte[n] moderne[n] Gesellschaft zum Teufel gehen“¹³⁰⁸

¹³⁰⁷ Der Hände Erwerb ist die Grundlage sämtlicher höherer Tätigkeit wie passiven Genusses, was sich auch in Heinrich Heines bekannten Versen ausdrückt: „Wir wollen auf Erden glücklich sein, / Und wollen nicht mehr darben; / Verschlemmen soll nicht der faule Bauch / Was fleißige Hände erwarben. // Es wächst hienieden Brot genug / Für alle Menschenkinder, / Auch Rosen und Myrten, Schönheit und Lust, / Und Zuckererbsen nicht minder“ (HHS 4, 578).

¹³⁰⁸ Der programmatische Passus im Ganzen lautet: „Ich habe mich überzeugt, die gebildete und wohlhabende Minorität, so viel Concessionen sie auch von der Gewalt für sich begehrt, wird nie ihr spitzes Verhältniß zur großen Klasse aufgeben wollen. Und die große Klasse selbst? Für die gibt es nur zwei Hebel, materielles Elend und religiöser Fanatismus.

lassen will, zeigt sich bereits bei etwas so Elementarem wie der Gattung, denn Handlungsflucht zum Kernelement eines Dramas zu machen, bedeutet, die Wortbedeutung von Drama in Frage zu stellen.¹³⁰⁹ Leonce flieht mit dem geschäftigen Müßiggänger Valerio vor Ehe und Thron. Sie treffen an einem ‚locus amoenus‘, der als Garten eines Gasthauses zugleich bäuerlich-einfach codiert ist, auf die inkognito reisende vorgesehene Braut. Die Figuren, die einander als Geister körperlich im Mondenschein erkennen, fallen in Unkenntnis ihrer Namen aus ihren sozialen Funktionen. Auch anhand performativer Akte destruiert Büchner das Drama als progressive Zustandsveränderung. Aus einem Einfall Valerios treten Leonce und Lena als Automaten auf und werden dann anstelle derjenigen verheiratet, die sie nicht nur darstellen, sondern sind. Kann aber jemand, der vorgibt, ein anderer zu sein, für den er verheiratet wird, behaupten, verheiratet zu sein? Das Zeremoniell aktualisiert zwar die sozialen Hierarchien, die ein gelingender performativer Akt voraussetzt, es desavouiert und destabilisiert sie aber auch.¹³¹⁰ Ähnlich tragen die Regieanweisungen, die ja performative Paratexte sind, zu einer Anreicherung von Unentschiedenheit bei. Schon die erste, „halb ruhend, auf einer Bank“,¹³¹¹ lässt stutzen. Weist sie an, halb zu ruhen – welche Hälfte ruht, was macht die andere? Und auch die letzten Worte des Dramas entfalten einen performativen Widerspruch. In seiner finalen Replik imaginiert sich Valerio als Staatsminister, der ein Dekret erlässt, das Arbeit „unter Kuratel“ (129) stellt. Valerios Erlass schwebt als

Jede Parthei, welche dieße Hebel anzusetzen versteht, wird siegen. Unsre Zeit braucht Eisen und Brod – und dann ein Kreuz oder sonst so was. Ich glaube, man muß in socialen Dingen von einem absoluten Rechtsgrundsatz ausgehen, die Bildung eines neuen geistigen Lebens im Volk suchen und die abgelebte moderne Gesellschaft zum Teufel gehen lassen. Zu was soll ein Ding, wie dieße, zwischen Himmel und Erde herumlaufen? Das ganze Leben desselben besteht nur in Versuchen, sich die entsetzlichste Langeweile zu vertreiben. Sie mag aussterben, das ist das einzig Neue, was sie noch erleben kann“ (BS 439 f.).

1309 Schon Wolfgang Hildesheimer bemerkt in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Büchner-Preises, dass im Lustspiel „jeder gesprochene Satz ein retardierendes Moment ist“. Wolfgang Hildesheimer: Büchnerpreisrede 1966. In: Ernst Johann (Hg.): *Büchner-Preis-Reden*. Stuttgart: Reclam 2001, 169–182, hier 173; vgl. zu diesem Zitat wie zum nun Folgenden den instruktiven Aufsatz von Antonia Eder: Die Macht der Müdigkeit. Büchners ‚Leonce und Lena‘. In: Richard Brittnacher u. Irmela von der Lühe (Hg.): *Enttäuschung und Engagement. Zur ästhetischen Radikalität Georg Büchners*. Bielefeld: Aisthesis 2014 (= Forum Vormärz-Forschung, Vormärz-Studien, Bd. 33), 131–151, hier 133.

1310 Vgl. J. L. Austin: *How to do things with words*. Harvard: Harvard UP 1955; Jacques Derrida: *Limited inc.* Evanston: Northwestern UP 1988; Uwe Wirth (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachtheorie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002; Fischer-Lichte: *Ästhetik des Performativen*.

1311 MBA 6, 95; die Seitenangaben im Fließtext erfolgen von nun an aus diesem Band.

Sprachhandlung zwischen seiner Imagination, seinem tatsächlichen Ausprechen (dem lokutionären Akt) und seiner (perlokutionären) Umsetzung durch andere. Aber kann man zum Nichtstun *zwingen*? Und macht der, der, zum Nichtstun gezwungen, nichts tut, nicht nichts und doch genau das, was ihm gesagt wurde? Diese Beobachtungen geben Hinweise darauf, wie Büchner das Drama destruiert und so indirekt das Publikum beunruhigt. Es hat Zeit, sich zu fragen, warum es nicht die erwartete Handlung zu sehen bekommt.

Büchners Gebrauch performativer Akte verschiebt den Fokus weg vom Handeln. Anders als in der Austin'schen Sprechakttheorie, wo Worte Dinge *tun*, machen die Worte hier nicht die Dinge, die sie machen könnten. Sie tun vielmehr so, als ob sie sie täten. Sie tun sie noch nicht oder nur halb. Beginnend bei Leonces Aussage, er *habe* auf einen Stein zu spucken, über die Verheiratung in effigie bis zu Valerios eingebildetem Ukas – Büchners Gebrauch performativer Akte in Form von Imagination, Inszenierung, Absichtsbekundung und Zurücknahme führt nicht die Handlungsfähigkeit der Sprache vor Augen, sondern stellt deren sprachliche Materialität und Bedeutungsvielfalt aus.¹³¹² Dabei bestimmen die merkwürdig unperformativen Akte den Moment des Dramas doppelt, indem sie ihn gleichbleibend und veränderbar erscheinen lassen, denn durch den Handlungsaufschub wird die Gegenwart mit potenziellen, wenngleich zunehmend unwahrscheinlichen Wirklichkeitsveränderungen angereichert, die auf der Ebene performativer Akte mit der von Volker C. Dörr beobachteten semantischen „Entropie des Textes“¹³¹³ korrespondiert. Mit Luhmanns Interaktionstheorie lassen sich solche Strategien mit dem Konzept der ‚Ambiguisierung‘ erfassen. Dadurch, dass in den Mehrdeutigkeitskaskaden und performativen Widersprüchen alles Mögliche in Aussicht gestellt und das tatsächlich Eingetretene wieder in Frage gestellt werden kann, öffnen sich mögliche Anschlüsse und erhalten sich multiple Erwartungen. Ambiguisierung ist in Luhmanns Sicht zwar „eine Strategie der Herstellung von relativer Sicherheit und der Absicherung gegen umweltbedingte Störungen“, denn: „Je eindeutiger die Erwartung festgelegt wird, desto unsicherer ist sie in der Regel.“¹³¹⁴ Büchner nun zielt gerade nicht auf Systemerhalt. Vielmehr dient ihm die Ambiguisierung im Drama der Illustration des sozialen Stillstands und der Kritik an der herrschenden Klasse und der Romantik.

¹³¹² Dies ist auch eine Leistung, die Fischer-Lichte dem Performativen in Theater und Performances zuspricht: Dichotomien wie Objekt und Subjekt, Akteur und Text zu destabilisieren und die Aufmerksamkeit auf die Materialität der Zeichen zu verschieben. Fischer-Lichte: *Ästhetik des Performativen*, 294–304.

¹³¹³ Volker C. Dörr: „Melancholische Schweinsohren“ und „schändlichste Verwirrung“. Zu Georg Büchners ‚Lustspiel‘ ‚Leonce und Lena‘. In: *DVJL* 77.3 (2003), 380–406, hier 395.

¹³¹⁴ Alle Zitate Luhmann: *Soziale Systeme*, 418.

Die beiden Stoßrichtungen sind früh erkannt worden. Sowohl Henri Poschmanns Edition als auch die Marburger Ausgabe geben umfassend über die für die Adelssatire und Romantikkritik in der Forschung nachgewiesenen Quellenkomplexe Auskunft.¹³¹⁵ Das realgeschichtliche Ereignis, auf welches sich Büchners Adelssatire bezieht – die Hochzeit der Prinzessin Mathilde Karoline von Bayern mit dem Großherzog Ludwig III. von Hessen im Jahr 1833/1834 –, wird auch im *Hessischen Landboten* erwähnt.¹³¹⁶ *Leonce und Lena* spielt auf die ostentative Völlerei der fürstlichen Festgemeinde bei einer öffentlichen Tafel in Offenbach an.¹³¹⁷ Zudem zitiert die Komödie romantische Inhalte, nutzt romantische Verfahren und braucht sie auf.¹³¹⁸ So affirmiert Büchner zwar die Progressionsidee universalpoetischer Provenienz, z. B. indem er Müßiggang als möglicherweise raffinierte Tätigkeit thematisiert und eine höhere Form einer mit Müßiggang kontrahierten Arbeit vorstellbar macht. Man kennt solche ironisierende Ambiguisierung aus Friedrich Schlegels *Idylle über den Müßiggang*, Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* oder Brentanos *Godwi*.¹³¹⁹ Büchner aber konzentriert sich nicht wie Romantik und Spätromantik auf die Modellierung exzeptioneller Figuren, um Segen wie Fluch außerordentlicher Phantasie zu illustrieren. William Lovell, Godwi, Roquairol, Nathanael, Kreisler oder Nolten sind Subjekte, die, ihre Einbildung gegen die Wirklichkeit durchsetzend, Absonderung und Wahnsinn erleiden oder den Selbstmord wählen. Büchner dagegen ridiculisiert an Leonce, der ohnehin nicht arbeiten muss, die subjektiven Gefahren produktiver Einbildungskraft. Am melancholischen, chronisch müden und notorisch gelangweilten Prinzen lässt er indirekt die Strukturen durchscheinen, die zu verändern wären, sollen die imaginierten

1315 BD 609 f., 614–674, 925–929 bzw. MBA 6, 345–349, 355–544.

1316 Im *Landboten* heißt es: „Geht einmal nach Darmstadt und seht, wie die Herren sich für euer Geld dort lustig machen [...]; und dann kriecht in eure rauchigen Hütten und bückt euch auf eure steinigten Äcker, damit eure Kinder auch einmal hingehen können, wenn ein Erbprinz mit einer Erbprinzessin Rat schaffen will, und durch die geöffneten Glas-türen das Tisch-tuch sehen, wovon die Herren speisen und die Lampe riechen, aus denen man mit dem Fett der Bauern illuminiert“ (BD 53–66, hier 59). Zu *Leonce und Lena* sind die beiden Stellenkommentare informativ. Vgl. BD, 604–610 u. MBA 6, 199–215.

1317 Bei der öffentlichen Tafel hatten die Bürger Zutritt, durften aber nur zusehen (MBA 6, 204).

1318 Zur „Zitat-Melancholie“ Leonces vgl. Eder: *Macht der Müdigkeit*, 138, die bei der Aufstellung ihrer These vom melancholischen Leerlaufen des Zitierens auf Nicolas Pethes: „Das war schon einmal da! wie langweilig!“ – Die Melancholie des Zitierens in Georg Büchners dokumentarischer Poetik. In: *ZfdPH* 4 (2006), 518–535 rekurriert, wobei Pethes *Dantons Tod* analysiert.

1319 Vgl. Abschn. 2.4.1, 2.4.2 u. 2.4.3.

Verbesserungen mehr als momentane Belustigung, karnevaleske Ausnahme oder soziales Privileg bleiben.

Dabei produziert das Drama, wie angedeutet, eine Asymmetrie zwischen Handlungsmöglichkeiten und tatsächlicher Handlungsarmut, zwischen ambiguisierendem Aufschub und Verwirklichung. Versteht man unter Kreativität, wie hier vorausgesetzt, die kulturtechnische Modifikation umgebender Materialien, dann liegt in Büchners Lustspiel die Sonderform einer rein immateriellen, rein sprachlichen Kreativität vor: Die Gegenstände des Dramas bleiben unbehandelt, was ich an einigen Dingen von *Leonce und Lena* zeigen möchte, beginnend beim ersten und den letzten.¹³²⁰

Leonce zeigt in seiner ersten Replik auf einen Stein und gibt vor, 365 Mal auf ihn zu spucken zu haben.¹³²¹ Obgleich von Leonce erwähnt, bleibt der Stein unbehandelt: noch nicht Requisit und doch mehr als Staffage.¹³²² Zugleich steht die imaginierte Einwirkung in keinem Verhältnis zu der Mühe, die sie bedeutete. Der Kreislauf mit der Umwelt, als den Marx die Arbeit charakterisiert, wird hier pausen- und ertragloses Erschöpfen. Die letzten Gegenstände des Dramas finden sich dann in Valerios imaginiertem Erlass, der Arbeit unter Strafe stellt. Sobald er Staatsminister sei, werde

jeder, der sich rühmt sein Brod im Schweiß seines Angesichts zu essen, für verrückt und der menschlichen Gesellschaft gefährlich erklärt wird und dann legen wir uns in den Schatten und bitten Gott um Makkaroni, Melonen und Feigen, um musikalische Kehlen, klassische Leiber und eine kommode Religion (154).

Valerio bittet um sechs Dinge, die sich auf zwei Aufzählungen verteilen. In der zweiten Reihe gibt es eine stufenartige Steigerung: Valerio kommt vom Partialis zum Absoluten, von einem Körperteil über den Leib zur Religion. Die Religion sticht, weil kein physisches Phänomen, aus der Aufzählung heraus. Sie bildet den Abschluss der Klimax, wird durch die Reihung an anatomische

1320 Vgl. zum Folgenden das Seitenstück Verf.: Maccheroni in ‚Leonce und Lena‘. Ein kulturwissenschaftlicher Versuch zu einem der letzten Dinge der Komödie. In: *Büchner-Jahrbuch* 15 (2023), 123–138.

1321 Vgl. zum intertextuellen Bezug der Passage auf E. T. A. Hoffmanns *Kater Murr* BD, 617 u. die MBA 6, 430 f.

1322 Dass noch andere Dinge zu tun sind, wird etwa an Valerio deutlich, der einen gestohlenen Braten unter dem Tisch verspeist: „Ich habe nur noch ein Stück Braten zu verzehren, das ich aus der Küche, und etwas Wein, den ich von Ihrem Tische gestohlen“ (MBA 6, 106). Mit den semantisch-grammatikalisch identisch eingeleiteten Absichtsbekundungen („Ich habe“) treten Valerio, der schmatzend Diebesware vertilgt, und Leonce, der auf den Stein spucken will, in ein Verhältnis der Korrespondenz und des Widerspruchs. Allerdings sieht man auch Valerio nicht handeln, sondern hört ihn nur schmatzen.

Phänomene dennoch degradiert. Man kann hier eine materialistische Religionskritik in nuce sehen, wie sie Feuerbach in der Philosophie, Keller im Roman, Engels und Marx in der ökonomischen Theorie ausführen werden. Die Replik weitet die Kritik an den kollektiven Einbildungen zudem um die Künste zu einer allgemeinen Kritik am kulturellen Imaginären der Restaurationszeit aus, denn den verwendeten Substantiven sind Adjektive aus dem kulturellen Wortspendebereich („*musikalische* Kehlen, *klassische* Leiber“) nebengeordnet. Die Epitetha sprechen die immateriellste Kunst und die materiellsten Künste, Musik, Bildhauerei und Tanz, an. Überdies erscheint die Religion durch das Beiwort „kommod[]“ als fungibles Konsumobjekt und reformierbarer und humanisierbarer sozialer Teilbereich.¹³²³ Die Klimax bildet ferner einen syntaktischen Parallelismus mit der vorherigen Aufzählung. Jedoch dreht sich darin alles nur um ein Bedürfnis, den Hunger, der bei Büchner an erster Stelle steht und ohne Beiwerk auskommt. Dem primären, substanziellsten Bedürfnis folgt weniger Relevantes – Begehrenisse, wie man mit Gernot Böhme sagen kann.¹³²⁴

Valerios Appetit ist allerdings so kreatürlich wie literarisch raffiniert und entspricht somit der komplexen rhetorischen Konstruktion, die ihn ausspricht. Dedner weist im Kommentarteil darauf hin, dass Büchner ein Zitat aus Goethes *Italienischer Reise* ‚verarbeite‘. Es ist einer längeren Beschreibung der neapolitanischen Schmausfeste entnommen.

[A]lsdann feiert man eine allgemeine Cocagna, wozu sich Fünfhundert Tausend Menschen das Wort gegeben haben. Dann ist aber auch die Straße Toledo und neben ihr mehrere Straßen und Plätze auf das appetitlichste verziert. Die Boutiquen wo grüne Sachen verkauft werden, wo Rosinen, Melonen und Feigen aufgesetzt sind, erfreuen das Auge auf das allerangenehmste.¹³²⁵

Am Zitat fällt auf, dass die von Valerio angesprochenen Maccheroni (ich präferiere die italienische Schreibweise) bei Goethe an dieser Stelle nicht erwähnt werden. Sie werden kurz danach beschrieben.¹³²⁶ Aus mehreren Gründen ist der Tausch naheliegend. Zunächst gehören die Maccheroni im neapolitanischen Volkstheater zu den Insignien des Policinello (Pulcinella), der sich auf Darstellungen oder als Porzellanfigur die Fadennudeln in den Mund gleiten

¹³²³ Büchner könnte, so der Kommentar, im Stil „der Voraussagen jungdeutscher Schriftsteller“ (MBA 6, 541) derart auf eine neue christliche Ära hingewiesen haben. Allerdings wird die Religion in Valerios Replik doch stark relativiert und ironisiert.

¹³²⁴ Vgl. zum Begehrnis Abschn. 1.4.1.

¹³²⁵ MA 15, 413, vgl. hierzu MBA 6, 540.

¹³²⁶ MA 15, 413.

lässt. Wie beim deutschen Hanswurst handelt es sich um eine lustige, oft gerissene und faule Figur wie Valerio. Sodann bilden Maccheroni ein Kernelement in den schlaraffischen Visionen der Romania: In Italien phantasiert man vom Land Cuccagna, in dem Vulkane Nudeln speien, über die sich, einmal niedergegangen, ein Lavastrom aus Gorgonzola ergießt.¹³²⁷ Auch im *Decamerone* wird in der 3. Novelle des 8. Tags eine solche Utopie erwähnt.¹³²⁸ Im basiskischen Land Bengoni, erzählt der listige Maso de Saggio dem leichtgläubigen Calandrino, gebe es einen riesigen Parmesanberg, von dem in Kapaunbrühe gekochte Maccheroni und Ravioli den Berg hinabrollten. Valerio schöpft in seiner Replik aus den Archiven karnevalesker Volks- und humanistischer Gelehrtenkultur. Er kontrahiert die romanische Cuccagna mit dem nordischen Schlaraffenland, wie man es von Gemälden von Pieter Bruegel dem Älteren oder aus dem Fastnachtspiel *Das Schlaweraffenland* von Hans Sachs kennt.¹³²⁹ Bei Bruegel liegen die Menschen im Schatten und warten darauf, dass ihnen das Essen in den Mund fliegt. Und in Sachsens Text werden zahlreiche Spielarten des Topos des ‚mundus inversus‘ verwendet: Unter anderem heißt es dort, ähnlich wie in Valerios Replik: „Und wer gerne arbeitet mit seiner Hand, / dem verbietet man stracks das Schlaraffenland.“¹³³⁰

Dass die Aufnahme der Maccheroni keine zufällige Modifikation des Goethe-Zitats darstellt, legt zudem eine Belegstelle in Heines fragmentarischem Pikaroroman *Die Memoiren des Herrn Schnabelewopski* (Erstdruck 1831) nahe. Darin vergleicht der Protagonist und Erzähler die Frauen verschiedener Länder und erörtert landestypische Besonderheiten der Damenwelt anhand der dort prävalenten Speisen: „Von hohem idealischen Standpunkte betrachtet, haben die Weiber überall eine gewisse Ähnlichkeit mit der Küche des Landes.“ In Amsterdam ist Schnabelewopski unglücklich mit beidem. Er sehnt sich, wie alle nordischen Träumer, nach dem Süden:

1327 Vgl. hierzu Martin Müller: *Das Schlaraffenland. Der Traum von Faulheit und Müßiggang. Eine Text-Bild-Dokumentation*. Wien: Brandstätter 1984 u. Dieter Richter: *Schlaraffenland. Geschichte einer populären Phantasie* [1984]. Frankfurt/M.: Hain 1989. Auf den Abbildungen von Cuccagna sieht man einen Vulkan, die Legende erklärt: „Ein riesiger Berg aus geriebenem Käse, auf dem sich ein eine Meile breiter Kessel befindet, der ständig brodelt und Maccheroni und Ravioli ausspuckt.“ Meine Übers., PCP. Müller: *Schlaraffenland*, 107.

1328 Ein Auszug von Giovanni Boccaccios 3. Novelle des 8. Tages des *Decamerone* findet sich ebd. 44 f.

1329 Vgl. Hans Sachs: *Das Schlaweraffenland* [1558]. In: ebd. 55–58.

1330 Ebd. 58. Die Arbeit zu bestrafen, ist ein in nahezu allen schlaraffischen Texten aufgegriffener Topos. In den Cuccagna-Illustrationen sind die Gefängnisse voll mit arbeitenden Menschen.

Vorgestern träumte mir: ich befände mich in Italien und sei ein bunter Harlekin und läge, recht faulenzertisch unter einer Trauerweide. Die herabhängenden Zweige dieser Trauerweide waren aber lauter Makkaroni, die mir lang und lieblich bis ins Maul hineinfielen; zwischen diesem Laubwerk von Makkaroni flossen, statt Sonnenstrahlen, lauter gelbe Butterströme, und endlich fiel von oben herab ein weißer Regen von geriebenem Parmesankäse.¹³³¹

Der Traum erinnert in formaler wie inhaltlicher Hinsicht an eine frühneuzeitliche literarische Strömung, die maccheronische oder makkaronische Dichtung des Renaissancepoeten und Benediktiners Teofilo Folengo (1491–1544), deren Name auf die Nudelsorte zurückgeht. Folengo hat zwei Texte zum Cuccagna-Mythos geschrieben, in denen sich an den eingebildeten Orten Butterströme sowie Nymphen finden, die auf dem Käsberg sitzen und Parmesan regnen lassen.¹³³² Beide Aspekte fehlen bei Boccaccio. Die maccheronische Poesie nutzt eine Mischsprache aus Latein und dialektaler Volkssprache zu parodistischen Zwecken. Ihre Texte prangern individuelle Gebrechen und soziale Missstände an und nehmen den Klerus, die Gelehrten und das niedere Volk aufs Korn. Sie sind Ausdruck einer grenzüberschreitenden Lachkultur im Bachtin'schen Sinn.¹³³³ Im Deutschen wurden deren Verfahren und Topoi berühmt durch Johann Baptist Friedrich Fischart (1546 oder 1547–1591), der Gedichte in ‚Nudelversen‘ schrieb. Die Schreibweisen erhielten sich in der Burschenschaftskultur, zu der Büchner in Straßburg¹³³⁴ Zugang hatte und deren Ausdrücke Valerio (wie Goethe) verwendet: „Ergo bibamus“ (113).

Der Einfluss der maccheronischen Dichtung auf den Vormärz ist kaum beforscht, obgleich Friedrich Wilhelm Genthe (1805–1866), ein Freund Karl Immermanns, 1829 eine *Geschichte der Macaronischen Poesie und Sammlung ihrer vorzüglichsten Denkmale* publizierte.¹³³⁵ Eine solche Untersuchung erscheint gewinnbringend, denn Autoren wie Büchner und Heine teilen mit Folengo oder Rabelais die Konzentration auf das Hier und Jetzt, aber auch die Montage aus gelehrter Sprache und Volkssprache. Gallizismen,

1331 Beide Zitate HHS 1, 532 f. Vgl. Ingo Wintermeyer: Die Makkaroni im Nord-Süd-Gefälle – Eine utopische Chiffre und das ‚real existierende‘ Paradies Neapel. In: ders. (Hg.): *Kleine Lauben, Arcadien und Schnabelewopski. Festschrift für Klaus Jeziorkowski*. Würzburg: Königshausen & Neumann 1995, 81–93.

1332 Teofilo Folengo [o. A.]: Die Nymphen auf dem Käsberg. In: Müller: *Schlaraffenland*, 53 f.

1333 Bachtin: *Rabelais und seine Welt*.

1334 Die Protokolle der Sitzungen der *Eugenia* (1831/1832) hat Thomas Michael Mayer im *Georg Büchner Jahrbuch* 6 (1986/1987), 324–392 herausgegeben und mit Erläuterungen versehen.

1335 Friedrich Wilhelm Genthe: *Geschichte der Macaronischen Poesie und Sammlung ihrer vorzüglichsten Denkmale*. Halle, Leipzig: Reinicke 1829.

Latinismen werden mit dialektalen Ausdrücken zu grobianischen Wendungen vermengt. Zur Polyglossie in Heines Lyrik liegt ein Aufsatz vor, der deren ‚sprachspielerische‘ Qualität unterstreicht. Gallizismen dienten Heine, so Anna Danneck, „zur Erzeugung eines ironischen Tons“ und dazu, „kritisch Beschönigungen und Verschleierungen gesellschaftlicher Missstände aufzudecken“.¹³³⁶ Mit „kommod[]“, „philobestialisch“ (117) und lateinischen Ausdrücken betreibt Büchner in ähnlicher Weise Sozialkritik.¹³³⁷ Zumal die Vormärzpoetik den doppelten materiellen Kern mit der maccheronischen Poesie teilt.¹³³⁸ Die kreativen frühneuzeitlichen Autoren, die sich grammatikalisch und metrisch korrekt eines hohen lateinischen Vorbildes bedienen, darin aber vulgäre und obszöne volkssprachliche Inhalte aussprechen, weisen nämlich einerseits auf die Grundbedürfnisse des Lebens – Essen, Trinken und Liebe – hin. Andererseits akzentuieren sie mit ihren Wortspielereien das sprachliche Material, das sie, wie beim Kochen der Nudelspeise, mit einfachen und groben Dingen versetzen und so ein Nah- und Austauschverhältnis von Lettern und Leib evozieren.¹³³⁹ In Büchners Lustspiel sollen die Lettern jedoch ersetzen, was dem Leib fehlt. So befiehlt man den hungernden Bauern, wie sie zur Hochzeit erscheinen sollen: „Sämtliche Untertanen werden von freien Stücken reinlich gekleidet, wohlgenährt und mit zufriedenen Gesichtern sich längs der Landstraße aufstellen“ (118). Ich werde darauf zurückkommen.

Die Dinge in Büchners Drama sind offenkundig polysem, ihrer blanken Materialität ist eine überbordende Immaterialität zugeordnet. Zudem sind sie voller metaphysischer Tücken. Die Maccheroni können etwa ihre Bedeutung aus religiösen, mythischen und philosophischen Sinnbereichen beziehen. Aus Pfeifers Herkunftswörterbuch erfährt man zur Etymologie von ‚Makkaroni‘, dass eine „Herleitung aus griech. makaríα (μακαρία) ‚Glückseligkeit‘, spätgriech. ‚die den Seligen geopfert Gerstensuppe, Totenmahl‘“ bestehe.¹³⁴⁰ Zumindest

1336 Alle Zitate Anna Danneck: „Kapabel, miserabel, aimabel“. Funktionen der französischen Sprachelemente in Heinrich Heines Lyrik. In: *Komparatistik Online* (2014). URL: https://www.komparatistik-online.de/index.php/komparatistik_online/article/view/141/102 (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024). August.

1337 „Ach, die Wissenschaft, die Wissenschaft! Wir wollen Gelehrte werden! a priori? oder a posteriori?“ MBA 6, 109.

1338 Vgl. zum Folgenden Mona Körte: *Essbare Lettern, brennendes Buch. Schriftvernichtung in der Literatur der Neuzeit*. München: Fink 2012, 90–97, besonders 90–92.

1339 Theophilo Folengo [o. A.]: *Macaronice Prima*. In: Genthe: *Geschichte der Macaronischen Poesie*, 209–222, hier 209 f.

1340 „Makkaroni“. In: Wolfgang Pfeifer u. a.: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (1993). Digitalisierte u. von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/wb/etymbw/Makkaroni> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).

zwei möglichen Bezügen möchte ich Raum geben, da sie in Ingo Wintermeyers Aufsatz zu den Maccheroni bei Heine nicht erwähnt werden. Zum einen hat Glückseligkeit (‚makaria‘) eine moralphilosophische Bedeutung. Im 5. Teil von Spinozas *Ethik nach geometrischer Methode dargestellt* wird die Freiheit der Seele als Glückseligkeit bestimmt und gilt als Voraussetzung dafür, Affekte zu hemmen.¹³⁴¹ Zum anderen verweisen die Maccheroni, die Büchner dem Zitat aufpropft, auf das Leben, das nach antiker Vorstellung die Götter führen. In der *Nikomachischen Ethik* des Aristoteles wird ‚makaria‘ genutzt, um eine göttliche Glückseligkeit (‚makaria‘) von der humanen (‚eudaimonia‘) zu differenzieren.¹³⁴² Es gibt demnach eine philosophische und mythische Dimension des Gegenstands.¹³⁴³ Überdies bedienen die Maccheroni in ihrer Bedeutung als Opfermahl den im Lustspiel häufig genutzten Jenseitstopos. Das Paradies wird von Leonce durch die Heirat in effigie angesteuert (127). Und sowohl das jüdisch-christliche als auch das antike Jenseits tragen schlaraffische Züge: Wie die Paradiesbewohner müssen die Glückseligen im Elysium (dazu gleich mehr) keinen Hunger leiden.

Ob die Maccheroni wegen all dieser Bezüge in den Text gekommen sind, dürfte eher strittig sein.¹³⁴⁴ Zweifelsohne provozieren die Dinge in *Leonce und Lena* durch ihre Intertexte und Topoi jedoch solche Assoziationen. Die Schlussfolgerung, es gebe eine Art historischen Immaterialismus, also geschichtliche Vorstellungswelten, die Büchners Drama auf engstem Raum verdichtet, lässt sich nämlich anhand weiterer Objekte untermauern. Die Wolken, die Leonce seit drei Wochen beobachtet, gehören etwa zu den immateriellen Dingen des Dramas, die dessen Poetik freier Zeiten prägen. Wolken seien, wie Claus-Michael Schlesinger in seiner Studie *Aufklärung und Bewölkung. Poetik der*

¹³⁴¹ Baruch de Spinoza: *Die Ethik nach geometrischer Methode dargestellt* [1677]. Übers. von Otto Baensch. Hamburg: Meiner 1994, 296. Hier kann das komplexe Verhältnis Büchners zu Spinozas nicht dargelegt werden, es sei daher verwiesen auf Per Röcken: Philosophische Schriften. In: Roland Borgards u. Harald Neumeyer (Hg.): *Büchner-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2015, 130–137, der insbesondere die neueren Forschungsergebnisse von Friedrich Vollhardt und Gideon Stiening diskutiert. Man hat Büchner einerseits einen Widerlegungsgestus nachgewiesen, andererseits teile er Annahmen Spinozas, insbesondere dessen Teleologiekritik.

¹³⁴² Eine Sacherläuterung findet sich in Aristoteles: *Werke in deutscher Übersetzung*. Bd. 6: *Nikomachische Ethik*. Erster Halbbd. Übers. von Dorothea Frede. Berlin u. Boston: De Gruyter 2020, 364.

¹³⁴³ Vgl. zur Karriere göttlicher Glückseligkeit in der Semantik freier Zeiten den ‚seligen Müßiggang der Götter‘, den Friedrich Schiller im 15. *Brief über die ästhetische Erziehung des Menschen* spieltheoretisch reformuliert. Vgl. Abschn. 1.1.2.

¹³⁴⁴ Ich bin anderen Verbindungen nachgegangen, etwa zu Industrie und Handel, in Verf.: *Maccheroni*.

Meteore zeigt,¹³⁴⁵ Objekte von prekärer Materialität. Weil sie dynamisch sind, machen sie Veränderungen vorstellungsfähig und provozieren Instabilitäts-erfahrungen. Sie potenzieren die Wirklichkeit durch die schiere Unzahl möglicher Transformationen, von denen eine zur Auflösung des Wolkendunstes, zur Aufklärung führt. Sodann seien die vielgestaltigen Gegenstände – das hat zuletzt Martina Wernli hervorgehoben – ein ideales Objekt der Melancholie,¹³⁴⁶ denn mit ihrer notorischen Unbeständigkeit korrespondieren sie mit der humoralpathologischen Auffassung des Melancholikers, der, von der ‚melaina cholé‘ dominiert, alle ‚humores‘ auf sich vereinen, von trübsinniger Hemmung zum manischen Ausbruch gelangen kann.¹³⁴⁷ Schließlich gilt es, genauer auf die Bewegungsrichtung der von Leonce beobachteten Wolkenformationen zu achten. Ziehen sie von West nach Ost, dann bewegt sie der Frühlingsbringer Zephyr, der Wind der elysischen Gefilde: „Dort fließt leicht und mühelos hin“, liest man etwa in der *Odyssee*, die Büchner aus seiner Gymnasialzeit in Darmstadt bestens vertraut ist, „das Leben den Menschen. / Dort ist nicht viel Winter, und nie fällt Schnee oder Regen, / Sondern stets des Zephyros linde blasende Lüfte / Läßt Oceanos wehen.“¹³⁴⁸

Maccheroni und Westwind aktualisieren demnach teils identische, teils einander ergänzende Bildbereiche aus unterschiedlichen historischen und kulturellen Phasen. Zusammen mit den literarischen, philosophischen, religiösen und sozialen Konzepten, Motiven und Topoi freier Zeiten, wie Langeweile, Müdigkeit, Melancholie und Müßiggang, Elysium, Paradies, Cuccagna und Schlaraffenland, charakterisieren sie den Ort des Schauspiels auf mehreren Ebenen als Bereich einer arbeitsfernen „Entmaterialisierung und Verzauberung der Welt“,¹³⁴⁹ wie Hans Mayer in der 1946 erstmals erschienenen und 1972 überarbeiteten Abhandlung *Georg Büchner und seine Zeit* beobachtet hat. Diese Aspekte verstärken zudem Büchners Strategien der Ambiguierung und der Destruktion performativer Akte. Sowohl der unbespuckte Stein als auch das Warten auf die Maccheroni charakterisieren die Szene des Dramas als Szene einer suspendierten Handlung und eines ausbleibenden Geschehens: Leonce *müsste* spucken, Valerio *müsste* Staatsminister werden,

1345 Claus-Michael Schlesinger: *Aufklärung und Bewölkung. Poetik der Meteore im 18. Jahrhundert*. Konstanz: UP 2018.

1346 Martina Wernli: Vorbeiziehende Wolken. Georg Büchner, Melancholie und Romantik. In: Roland Borgards u. Burghard Dedner (Hg.): *Georg Büchner und die Romantik*. Stuttgart: Metzler 2020, 183–198.

1347 Vgl. dazu grundlegend Klibansky, Panofsky u. Saxl: *Saturn und Melancholie*.

1348 Homer: *Odyssee*. Übers. von Roland Hampe. Stuttgart: Reclam 1979, 64.

1349 Hans Mayer: *Georg Büchner und seine Zeit* [1946]. Erweiterte Neuaufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972, 320.

müsste den Ukas erlassen, alle *müssten* sich daran halten. Die Aktionen der Akteure sind Handlungsunterlassungen, die die Handlungsmöglichkeiten virtuell anreichern. Auch jene Objekte, deren Tätigkeit direkt angesprochen wird, verstärken dieses Moment. Wenn Leonce in seiner für die Geschichte freier Zeiten einschlägigen Replik sagt:

Die Bienen sitzen so träg an den Blumen und der Sonnenschein liegt so faul auf dem Boden. Es krassirt ein entsetzlicher Müßiggang. – Müßiggang ist aller Laster Anfang. – Was die Leute nicht alles aus Langeweile treiben, sie studiren aus L. sie beten aus, sie verlieben, verheuraten und vermehren sich aus L. und sterben endlich an der L. und –[...] – Alles mit den ernsthaftesten Gesichtern, ohne zu merken warum, und meinen Gott weiß dabey. Alle dieße Helde, dieße Genis, dieße Dummköpfe, dieße Sünder, dieße Heiligen, dieße Familienväter sind im Grunde nichts als raffinierte Müßiggänger (136),

dann ordnet er den Aktanten ‚passive Tätigkeiten‘, wie Sitzen und Liegen, zu. In Büchners Drama bilden Dinge, Tiere und Menschen eine Nichthandlungsgemeinschaft.

Überdies aktiviert Leonce neuerlich heterogene Bedeutungen. Bienen mögen zumeist als emsige, bei Bernard Mandeville zudem als eigensinnige Wesen gelten.¹³⁵⁰ Werden sie aber als müßige Insekten beschrieben, findet ein Rekurs auf eine ältere Sinnschicht statt, denn Bienen, man erfährt es in Platons *Ion*, sind den Dichtern ähnlich:

Denn alle guten epischen Dichter geben alle diese ihre schönen Dichtungen nicht als Werke überlegter Kunst von sich, sondern sie tun dies in einem Zustande der Begeisterung und Verzückung. Und ebenso auch die guten lyrischen Dichter: ganz ähnlich wie die von korybantischer Begeisterung Fortgerissenen ihre wilden Tänze nicht bei klarer Besinnung vollführen, schaffen auch die lyrischen Dichter ihre schönen Lieder nicht bei klarer Besinnung, sondern wenn sie sich einmal der Macht der Harmonie und des Rhythmus überlassen haben, dann geraten sie in eine Art bacchischer Schwärmerei und Verzückung. Und ähnlich wie mit den Bacchantinnen, die nur in diesem Zustand der Verzückung aus den Strömen Milch und Honig schöpfen, nicht aber, wenn sie bei voller Besinnung sind, steht es auch mit der Seele der Liederdichter, wie sie selbst versichern; denn bekanntlich sagen uns ja die Dichter, daß sie von honigströmenden Quellen aus wunderschönen Gärten und Tälern ihre Lieder einsaugen und sie zu uns bringen wie die Biene (den Honig), fliegend so gut wie sie. Und sie haben recht damit. Denn mit dem Dichter ist es ein eigen Ding: leichtbeschwingt und gottgeweiht wirft er die irdische Schwere von sich und ist nicht eher imstande zu dichten, als bis er von Begeisterung ergriffen und von Sinnen ist und aller ruhigen Vernunft

¹³⁵⁰ Vgl. Mandeville: *Die Bienenfabel oder Private Laster*.

bar; so lange er aber noch im Besitze dieses Gutes (der ruhigen Vernunft) ist, ist er so wie alle Menschen außerstande zu dichten und zu weissagen.¹³⁵¹

Die Tiere, Dinge und Phänomene von *Leonce und Lena*, Bienen, Maccheroni oder Wolken, setzen demnach die von Dörr beobachtete Tendenz der semantischen Entropie fort. Beide Aspekte sind integraler Bestandteil von Büchners Poetik müßiggängerischer freier Zeiten, geistvoller Melancholie und überfeinerter Ermattung. Mit den Motiven und Topoi sowie den Taktiken der Ambiguisierung tragen Büchners Dinge dazu bei, die Welt von *Leonce und Lena* als eine gedehnte Gegenwart zu präsentieren, in der die Zunahme möglicher Bedeutung mit einer Abnahme wirklichkeitsverändernder Akte einhergeht, bis alles denkbar ist, da nichts gemacht wird. Dieser Zustand, der keinen Kairos kennt, erinnert an die Welt vor dem Sündenfall, vor der Arbeit und vor der Erkenntnis. Es ist ein Zustand, in dem die kreativen Gespräche und Sprachspielereien zur Entleerung, zu einer Dematerialisierung der dargestellten Welt beitragen.

Was über den letzten Intertext allerdings auch angesprochen worden ist, ist Büchners eigene Tätigkeit. Sokrates konzipiert Dichten als besinnungsloses Schwelgen, dem keine *Techné* zugrunde liegt.¹³⁵² Die Rhapsoden verlieren ihren Verstand und saugen aus „honigströmenden Quellen aus wundersamen Gärten und Tälern ihre Lieder“. Ihnen gegenüber positioniert Sokrates diverse (Hand-)Arbeiten, die auf technischem Wissen basieren und ein *Ergon*, ein Werk, hervorbringen. Allerdings ist die dichterische Arbeit, die *Leonce und Lena* hervorbrachte, anderer Natur. Dem kundigen Leser muss das Werk als Resultat sehr bewusst eingesetzter Techniken erscheinen. Walter Hinderer hat gezeigt, dass „das literarische Zitat [...] das entscheidende ästhetische Bauprinzip“¹³⁵³ des Dramas ist. Dedner, Arnd Beise und Eva-Maria Vering haben in der Marburger Ausgabe das Verweisgeflecht des 27 Seiten umfassenden Textes auf 117 Seiten entworfen. Wie Dedner in seiner Studie *Lektürespuren in Büchners literarischen Werken* präzise darlegt, ist die Verweisdichte des Lustspiels nicht nur immens.¹³⁵⁴ Es tauchen dort einige Autoren und Texte auch überproportional auf: Büchner saugt seinen Honig aus Wielands *Don Sylvio*

1351 Platon: Ion. In: ders.: *Sämtliche Dialoge*, Bd. 3. Hg. von Otto Apelt. Hamburg: Meiner [unveränderter Nachdruck der Leipziger Ausgabe von 1922], 105–130, hier 112 f.

1352 Den Hinweis verdanke ich Peter Schnyder.

1353 Walter Hinderer: *Büchner-Kommentar zum dichterischen Werk*. München: Winkler 1977, 133.

1354 Burghard Dedner: Lektürespuren in Büchners literarischen Werken. Eine Bestandsaufnahme mit besonderer Berücksichtigung Ludwig Tiecks. In: Borgards u. ders. (Hg.): *Georg Büchner und die Romantik*, 47–96.

und *Agathon*, Brentanos *Godwi*, Friedrich Schlegels *Lucinde* oder Jean Pauls *Titan*. Es sind, wie hier ausführlich diskutiert wurde, zentrale Texte für den Bildungsroman und die Geschichte freier Zeiten ab 1764: Beginnend bei *Don Sylvio*, der mit dem *Biribinker*-Märchen eine schlaraffische Phantasie um einen melancholischen Prinzen beinhaltet, dessen Pipi als Nektar getrunken wird, und dessen Popo-Produkte als Konfekt am Hof gereicht werden, endend bei *Godwi*, einem Roman, in dem der mediokre Maria von seinem Brotberuf ein Sabbatical nimmt und eine Biographie schreibt, um die Hand eines Mädchens zu gewinnen – es handelt sich um wegweisende Texte deutschsprachiger Literatur, die das Verhältnis von Arbeit und kreativer Aktivität bzw. von Arbeit, Muße und Müßiggang refigurieren. Ähnlich wie in der *Romantischen Schule* und dem *Maler Nolten* der Zeitgenossen Heine und Mörike ist die Referenzeпоche der Büchner'schen Komödie die Sattelzeit. Und Büchner ‚arbeitet‘ sich an diesen Texten und ihren Sinnangeboten ‚ab‘.

Man könnte gegen eine Lektüre des Stücks, die auf das Verhältnis von Müßiggang und Arbeit fokussiert, vorderhand einwenden, dass *Leonce und Lena* das realistische Moment abgehe und weder Arbeit noch Arbeiter darin eine große Rolle spielten. Abgesehen von der Bauernszene, die eine drastische Kritik am Ständestaat beinhaltet, findet sich keine konkrete Erwähnung sozialer Missstände (121 f.). Das Stück ist denn auch als Rückfall in eine spielerische Form der Spätromantik betrachtet worden.¹³⁵⁵ Allerdings vergisst man dabei, die Arbeit zu reflektieren, die das Stück und seine unermüdliche Quellenkritik hervorgebracht hat. Dabei legt schon das Motto nah, dass der folgende Text eine existenzielle Angelegenheit ist. Der Paratext kontrastiert zwei Beweggründe für die künstlerische Aktivität: Ruhm und Hunger. „Alfieri: E la fama? Gozzi: E la fame?“ (93). Das Motto, das durch die Fragezeichen ja gleichfalls ambig, unentschieden ist, hat eine produktionsästhetische Relevanz, die sich aus dem Herkunftskontext des Zitats ergibt, denn es ist „[ü]bernommen aus George Sand *Lettres d'un voyageur* [...], in der [sic!] die Autorin erklärt, nur die Schulden brächten sie dazu, ihren Lieblingsplatz in Venedig zu verlassen und zu publizieren“.¹³⁵⁶ Büchner beendete im Sommer 1836 seine Dissertation und befand sich gleichfalls in Geldnot. Er musste sehen, „wie ich mir in den nächsten 6–8 Wochen Rock und Hosen aus meinen großen weißen Papierbogen, die ich vollschmieren soll, schneiden werde“.¹³⁵⁷ Die Teilnahme am Lustspielwettbewerb der J. G. Cotta'schen Buchhandlung war aufgrund des relativ hohen

¹³⁵⁵ Vgl. Arnd Beise: ‚Leonce und Lena‘. In: Borgards u. Neumeyer (Hg.): *Büchner-Handbuch*, 75–89, hier 84 f.

¹³⁵⁶ MBA 6, 427.

¹³⁵⁷ Zit. nach Beise: ‚Leonce und Lena‘, 75.

Preisgeldes von 300 Gulden naheliegend: „Büchners literarische Existenz – und sogar sein physisches Überleben – war auf Gedeih und Verderb an den (ohnehin unwahrscheinlichen) Erfolg bei diesem Unternehmen geknüpft.“¹³⁵⁸ Die Lettern und das leibliche Wohlergehen waren also aneinander gekoppelt; und dies zu einer Zeit, in der, wie im Heine-Kapitel gezeigt, Hungerkrisen und Hungerrevolten Politik und Gesellschaft dominierten.¹³⁵⁹

Abschließend bleibt nun zu fragen, ob und gegebenenfalls wie diese kontextuellen und biographischen Aspekte mit meinem textanalytischen Befund interferieren. Eine naheliegende erste Überschneidung, man ahnt es, liegt in den beobachteten formalen Strategien. Dass „Büchner, der Proletarier der geistigen Arbeit und das Opfer derselben sich lächelnd zu Tode gearbeitet“¹³⁶⁰ habe, mag eine unbeweisbare Anekdote sein. *Leonce und Lena* könnte man zur Illustration von Schulzens Aussage jedoch durchaus heranziehen, denn Büchner arbeitete an diesem Lustspiel nicht weniger intensiv als Novalis am *Ofterdingen* oder Wieland am *Don Sylvio*. Anders als Novalis oder Wieland tilgte Büchner jedoch nicht die Spuren der Mühen. Sieht man sein Schreiben selbst als mühevollen Tätigkeit an, deren Resultat, der Text in seiner rhetorischen und intertextuellen Dichte, auch von der Angst vor Verhaftung und überhasteter Betriebsamkeit geprägt ist, dann stehen diese formalen Aspekte quer zur Handlungsarmut des artifiziellen Pipi-Popo-Paradieses. Vielmehr führen in dieser Perspektive das Anbringen und Aufbrauchen von Topoi und Konzepten freier Zeiten, wie Paradies und Schlaraffenland, wie Langeweile, Müdigkeit, Melancholie, Müßiggang, zur Demontage des sattelzeitlichen Phantasmas einer mühelosen, erfüllenden Arbeit, die dem Müßiggang gliche und in der Literatur zunächst beheimatet und zu beobachten wäre. In der Perspektive einer Imaginationsgeschichte freier Zeiten enthält *Leonce und Lena* eine Generalkritik an der Vorstellung kreativer Tätigkeit, wie sie Klassik und

1358 Alexander Honold: Zwiebeln, Uhren, Hunger und Unsterblichkeit. Das Spiel gegen die Zeit in Büchners ‚Leonce und Lena‘. In: Brittnacher u. von der Lühe: *Enttäuschung und Engagement*, 181–201, hier 181. Dieser Aspekt ist für eine historisch-materialistische Betrachtung relevant, denn von einem Industrieproletariat kann man im Darmstadt der 1820er und 1830er Jahre nicht sprechen. Dagegen gab es eine Masse arbeitsloser Akademiker, die, mit idealistischen und romantischen Ideen aufgewachsen, einen Habitus inkorporierten, der sich nicht verwirklichen ließ. Zum prekarisierten Bildungsproletariat gehörte auch Marx. Vgl. hierzu Heinrich: *Karl Marx und die Geburt der modernen Gesellschaft*, Bd. 1, 308. Vgl. den von Heinrich erwähnten Aufsatz von Briesse: *Akademikerschwemme* sowie Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*, 163 f.

1359 Vgl. Abschn. 2.5.2 sowie Verf.: *Maccheroni*.

1360 Wilhelm Schulz: Über: Nachgelassene Schriften von G. Büchner (1851). In: *Deutsche Monatsschrift für Politik, Wissenschaft, Kunst und Leben* 2.2 (1851). Hg. von Adolph Kolatschek, 210–233 hier 223.

Romantik entworfen und gesellschaftlich funktionalisiert haben.¹³⁶¹ Es zeigt dem Leser, dass das Schreiben eines Lustspiels, das Müßiggang zum Thema hat, Arbeit ist. Und zugleich, und darauf insistiert Honold mit Recht, bleibt das Andere des Nichtstuns inhaltlich nicht semantisiert, bleiben die virtuellen Paradiese ersatzlos: „Die adligen Laster haben keine andere Rechtfertigung mehr, als wenigstens für diese Phase des Übergangs, den zweckrationalen bürgerlichen Tugenden noch eine Weile die Stirn zu bieten.“¹³⁶²

Die Poetik freier Zeiten in *Leonce und Lena*, so könnte man resümieren, ist die Poetik einer Trennung. Inhaltlich stellt das Drama jene freie Zeiten im Übermaß dar, deren Fehlen in der Darstellungsweise zum Ausdruck kommt. Damit positioniert sich Büchners Text am Ende einer Entwicklung, die zu Beginn der Sattelzeit mit gegenteiliger Tendenz eingesetzt hat. In Schillers *Briefen über die Ästhetischen Erziehung*, in der Geselligkeitstheorie Schleiermachers, in Friedrich Schlegels *Lucinde*, aber auch in Wilhelm von Humboldts Bildungsreform wurde eine Resemantisierung des Verhältnisses von Arbeit und Nichtarbeit, ‚neg-otium‘ und ‚otium‘ vorgenommen. Diese Texte, geschrieben auf dem feudalistischen und teils besetzten deutschen Flickenteppich, waren Versuche einer sozialen Reformierung durch (ästhetische) Bildung, durch eine individuelle Selbstreferenzialisierung mittels kulturtechnischer Materialmodifikationen. Sie transferierten adelige Privilegien temporär ans Bürgertum, ohne reale Gleichheit einzufordern, und schufen Kompromisse zwischen Arbeitsethik und der Präferenz der Muße. Dabei wohnte, wie hier dargelegt wurde, der emanzipatorisch konzipierten Kunstphilosophie und Bildungsideologie selbst eine exklusive Tendenz inne, die nachgerade zur Funktionalisierung sozialer Teilsysteme wie Wissenschaft und Kunst und der damit verbundenen Etablierung von Berufsbildern und Professionalisierungsmustern beitragen sollte. Überdies konsolidierten die Ideologeme das bildungsbürgerliche Standesbewusstsein.¹³⁶³ Anders als Novalis an *Wilhelm Meisters Lehrjahre* erkannte, ging es schon in Goethes Roman auch um einen Transfer von Vorrechten zu neuen Gruppen, die sich dadurch spezialisierten, dass sie Privilegien – wie das

1361 Vgl. mit anderer Argumentation und ähnlichem Ergebnis Romana Weiershausen: Von der Auflösung der Komödie im Zirkelschluss: Büchners ‚Leonce und Lena‘. In: Brittnacher u. von der Lühe: *Enttäuschung und Engagement*, 167–180, die das Lustspiel als Reflexion auf den Literaturbetrieb liest: „Nicht nur ist es praktisch unmöglich, in diesem Text eine letztgültige Authentizität und Originalität auszumachen, vielmehr problematisiert das Drama Authentizität und Originalität grundsätzlich sowohl für das Denken und Handeln der Figuren, als auch im literarischen Gattungsmodell und damit für den Literaturbetrieb“ (180).

1362 Honold: *Zwiebeln, Uhren, Hunger und Unsterblichkeit*, 197.

1363 Bollenbeck: *Bildung und Kultur*.

Privileg freier Zeiten – besser zu nutzen wussten als die gemeinhin mit dem Privileg Prämierten. Die damit verbundene teleologische Dimension verliert angesichts des in der Restaurationszeit gegenwärtigen Elends und perennierender Ungleichheit an Überzeugungskraft. Büchner wendet wie auch Heine den Blick auf die materielle Wirklichkeit. Sie besteht im Fall des literarischen Kreativproletariats z. B. aus den Produktionsmitteln.

Und hier könnte man eine zweite Überschneidung von Arbeit und Drama sehen, denn das Lustspiel gibt ja unentwegt Hinweise darauf, dass es schreibend Gemachtes ist: Beine werden als Parenthesen bezeichnet, Valerio „als ein schlechtes Wortspiel. DU hast weder Vater noch Mutter, sondern die fünf Vokale haben dich miteinander erzeugt“ (67). „Und Sie Prinz, sind ein Buch ohne Buchstaben, mit nichts als Gedankenstrichen“ (ebd.). Je handlungsärmer das Stück, je entmaterialisierter die Dinge in ihm sind, umso deutlicher wird die Materialität der Sprache. Und diese Materialität beginnt graphematisch und grammatikalisch bei Buchstaben und Satzzeichen und phonetisch bei den sprachlichen Minimalpaaren, bei ‚fama‘ und ‚fame‘, Pipi und Popo, Leonce und Lena.¹³⁶⁴ Damit aber wird das Handwerk des Dichtens genau dort akzentuiert, wo die Abwesenheit von Arbeit inhaltlich Stillstand und Mattigkeit evozieren. Büchner, der die emanzipatorischen Versprechen einer kulturtechnisch genutzten freien Zeit kritisiert, trennt das Versprochene von der Art, es zu erlangen, nämlich vom Verwenden der Kulturtechniken. Die kulturelle Arbeit an der sozialen Veränderung ist bei ihm keineswegs eine Antizipation des Erhofften, wie sie die Ästhetik und Literatur der Romantik und Klassik realisierten. Am Ende der sattelzeitlichen Transformationen geht aus der Emanzipation des Bürgertums durch eine Resemantisierung des Müßiggangs und der Muße als höhere kulturelle Arbeit, als Bildung und kompensatorische Kunst vielmehr eine Reflexion von dem hervor, was zuallererst Nichtarbeit ermöglicht: nämlich gesellschaftliche Arbeit. Die Arbeit der Massen und ihre desaströsen Bedingungen zu verleugnen, erscheint in Anbetracht der sozialen Wirklichkeit und der politischen Veränderungen kaum mehr möglich. Der Bildungsroman hat seine Dienste geleistet. So scheint es. Jedoch hat er eigentlich nur darin gefehlt, diese Widersprüche aufzugreifen und die tatsächliche Relevanz der Arbeit sowie die Notwendigkeit einer sozial legitimierten und gesicherten freien Zeit in die Gattung selbst zu integrieren. Die drei Bildungsromane des Realismus, um die es nun gehen wird, setzen an diesen Punkten an.

¹³⁶⁴ Dies hat Honold: *Zwiebeln, Uhren, Hunger und Unsterblichkeit*, 183 sehr schön beobachtet.

2.6 Realismus: Das Ende der Muße, der Beginn der Freizeit

2.6.1 Gottfried Keller: Work in Progress/Progress in Work

Ein junger Schweizer, dessen idealistische und romantische Vorstellungen aus der Zeit gefallen sind – seine Wahrnehmung Deutschlands in den 1830er und 1840er Jahren ist vom Imaginären überschrieben und entspricht keineswegs dem rückständigen süddeutschen Königreich, das er antrifft –, versucht sich als Maler. Er muss, um überhaupt kreative Tätigkeiten ausüben zu können, das Geld seiner Mutter nehmen. Sie finanziert ihn, setzt alles auf das einzige Kind. Der Jüngling hält sich mit Gelegenheitsarbeiten über Wasser, wahre Künstler zeigen ihm seine Grenzen auf. In einsamen Stunden arbeitet er manisch an einem Riesenwerk, das auf moderne Kunst vorausweisen mag, seinen Künstlerfreunden allerdings auch Grund zur Besorgnis gibt. Ihm wird die Wohnung gekündigt, Schuldner zerfleddern seine wenige Habe. Er kehrt heim. Betrogen, enttäuscht kommt er auf einem Friedhof zu ruhen, versinkt im Schlamm einer regennassen Nacht – und wird auf wundersame Weise gerettet. Ein Mädchen mit dem vielsagenden Namen Dortchen Schönfund nimmt sich seiner an und pappelt ihn auf. Ihr Ziehvater, ein liberaler Graf, schenkt dem jungen Mann Zeit und Raum zur künstlerischen Entfaltung. Von da an ist „ihm Alles Mußezeit oder Alles Arbeitszeit, er mochte machen was er wollte.“¹³⁶⁵ Prompt gelingt ihm auf dem gräflichen Anwesen ein Werk, das sich verkaufen lässt. Seine kreative Arbeit in freier Zeit findet Abnehmer. Er kehrt im Gefühl sozialer Anerkennung in die Heimat zurück, nicht wissend, dass seine Mutter unterdessen das Elternhaus verkaufen musste, krank wurde und verstorben ist. Der Sarg, den er, von oben auf die Stadt blickend, über deren Straßen getragen sieht und dem er zum Friedhof folgt, enthält ihren Leib. Kurz darauf stirbt auch er – und wird doch zu etwas nutze, denn „es ist auf seinem Grabe ein recht frisches und grünes Gras gewachsen“ (12, 470). Mit Heinrichs Verwandlung zu Erde und Pflanze schließt sich der Bogen zu Heinrichs erster Handlung, eine Primel aus der Erde zu ziehen und über die Kanäle der Stadt tanzen zu lassen. Das kindliche Spiel des Romananfangs hat seine höhere Bedeutung darin, auf Heinrichs Lebensweg und dessen Ende vorauszuweisen. Was am Anfang aus der Erde genommen wird, ein Erstling (die *Primula veris*), kommt am Ende in ihr in Form von Heinrich Lee zu ruhen.

¹³⁶⁵ HKKA 12, 409, die Seitenangaben im Fließtext erfolgen von nun an aus dieser Ausgabe; da verschiedene Bände zitiert werden, wird zunächst die Bandnummer, dann die Seite mit arabischer Ziffer genannt.

Ein junger Schweizer lebt von finanziellen Zuwendungen der Mutter und braucht das väterliche Erbe auf. Seine Suche nach dem geeigneten ästhetischen Ausdruck führt ihn zunächst nach München, wo er sich als Maler versucht und scheitert. Er wandelt sich, in die Eidgenossenschaft heimgekehrt, vom spätrömantischen Schwärmer zum feurigen Patrioten. In den Freischarenzügen – eine Reaktion auch auf die Hungerkrisen der Zeit – engagiert er sich im Kampf gegen die klerikalen Kantone. Er schreibt politische Gedichte. Ausgestattet mit einem Stipendium der Stadt Zürich, zieht es ihn hernach nach Heidelberg, wo er die Philosophie Ludwig Feuerbachs kennenlernt. Er unterschreibt einen Kontrakt mit dem Braunschweiger Verleger Eduard Vieweg: Am Handelsobjekt, einem Roman, müht er sich dann ab. Nur mit großen Verspätungen liefert er Häppchen. Vor Jahren schon hätte der Prosaerstling in den Druck gehen müssen. Mittlerweile in Berlin wohnhaft, liegt sein kleines Zimmer am Gendarmenmarkt, nah der Borsigwerke.¹³⁶⁶



Abb. 8 Karl Eduard Biermann: *Borsig's Maschinenbau-Anstalt zu Berlin* (1847)

Es gäbe anderes zu schreiben und weiterzuschreiben: etwa seine Dorfnovellen, die, durch Ernst Auerbach und Jeremias Gotthelf angeregt, so anders sind als andere Dorfnovellen, illustrieren sie doch die Komplexität der modernen Ökonomie und ihrer globalen Zusammenhänge; oder ein Theaterstück im Stil der

¹³⁶⁶ Den geographischen Zusammenhang zwischen Kellers Berliner Bleibe und der preußischen Schwerindustrie – vom Gendarmenmarkt bis zu den historischen Borsigwerken am Oranienburger Tor war es nicht weit – hat Ernst Osterkamp in seiner Keynote beim Keller-Kongress *Kellers Welten* erwähnt. Der Vortrag wurde allerdings nicht in den vier aus der Tagung entstandenen Sammelbänden publiziert.

Wiener Volksposen, die ihm mehr gefallen als die auf königlich-bayrischen oder -preußischen Bühnen gezeigten Dramen und Opern – epigonale Werke des Biedermeier, oft exotistisch, zumeist voll von nicht immer verstecktem Herrscherlob.¹³⁶⁷ Allein: Er hat keine Zeit.

Seine eigene Passionsgeschichte mit dem *Grünen Heinrich* gelangt bezeichnenderweise kurz vor Ostern zum Abschluss. Keller schmiert „das letzte Kapitel meines Romans am Palmsonntag buchstäblich unter Tränen“.¹³⁶⁸ Man liest dem Text die Hast ab, mit der er verfertigt wurde. So kommen recht wenige Objekte und Motive, wie Blumen, Mützen, Bewegungen über Wasser, Hemden, Tagebuch, Leinwand, häufig vor. Sie verbinden sich aber weniger im Sinne einer symbolischen Ebene, wie sie Goethe über Leitmotive und Spiegelungen als höhere Wirklichkeit kontrastierend zum erzählten Alltag fügt und so eine symbolische Kohärenz schafft, die die triviale Wirklichkeit entlarvt und ironisiert, aber auch entschädigend ergänzt. Vielmehr werden die erzählten Dinge oft dürftig substituiert oder neu arrangiert. Die Szenen erinnern an eine serielle, fabrikmäßige Arbeit, bei der man mit wenig Material versucht, großen Effekt zu erzielen. Der Romanerstling wird keinen Erfolg haben, ein Ladenhüter bleiben. Aber er gibt Keller nun Zeit, die Novellen zu publizieren. Wieder bei Vieweg erscheinen *Die Leute von Seldwyla*, deren letzter Text (im ersten Band) unzweideutig die ökonomischen Zwänge des Berufsschriftstellers am Beispiel des Katers Spiegel thematisiert, der, um aus einem fatalen Kontrakt mit heilem Fell davonzukommen, um sein Leben erzählt.¹³⁶⁹ Es folgt die

¹³⁶⁷ Vgl. hierzu ausführlicher Verf.: Biedere Exotik. Luís Vaz de Camões in Bühnenwerken der Restaurationszeit und ihr Bezug zu Gottfried Kellers ‚Grünem Heinrich‘. In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 4 (2019), 361–382. Keller schreibt an Hermann Hettner u. a., er würde sich lieber dem Drama widmen, ja, dass er vor dem Roman in die Theater flüchte. In einem Brief (16. September 1850) kommt er auf den *Grünen Heinrich* zu sprechen: „Das ‚Werk‘ liegt wie ein Alp auf mir und ich werde zu keinem frischen und raschen Vorwärtsschreiten kommen, bis es endlich ganz aus dem Haus gefegt ist. Inzwischen treibe ich mich in den Theatern herum“. Emil Ermatinger: *Gottfried Kellers Briefe und Tagebücher (1830–1861)*. Stuttgart u. Berlin: J. W. Cotta'sche Nachfolger 1916 (= Kellers Leben, Briefe und Tagebücher, Bd. 2), 239 f. Später (29. August 1851) berichtet er, er könne „in der alten verdorbenen Atmosphäre der Vergangenheit [fast nicht mehr atmen] und freue mich auf ein wohlgemäßes, rasches und anspruchsloses Produzieren von Lust-, Trauer- und allen möglichen Spielen“ (ebd. 287).

¹³⁶⁸ Aus einem Brief an Hettner vom 09.05.1855, ebd. 409. Vgl. hierzu die Entstehungsgeschichte in Gottfried Keller: *Der grüne Heinrich*. Hg. von Thomas Böning u. Gerhard Kaiser. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2007, 901–912, wo der Brief gleichfalls erwähnt wird.

¹³⁶⁹ Vgl. HKKA 4, 266–310 sowie Alexander Honold: ‚Die Leute von Seldwyla‘ (1857, 1873/74). In: Ursula Amrein (Hg.): *Gottfried Keller Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2016, 47–86, hier 64–66.

Rückkehr in die Schweiz, eine Festanstellung als Zürcher Stadtschreiber und damit die wirtschaftliche Konsolidierung. Der Ruhm Gottfried Kellers nimmt zu. Und in vorgerücktem Alter nimmt er sich neuerlich seines Debüts an und verändert den Roman drastisch. Eine Vielzahl der Stellen, deren kreative, aber eilige Verbindung in der ersten Version eine merkwürdig eigene Ordnung generieren – die die Interpreten bis heute in den Bann zieht –, verschwindet, dagegen darf Heinrich Lee in der Zweitfassung des wiederbelebten Erstlings nun überleben. Am Ende seiner Tage berichtet er als extradiegetischer Erzähler distanziert von seinem Leben. Der Erstling ist dem Leben, das er erzählt, entwachsen.

Betrachtet man die Kreativitätsszenen im Roman *Der grüne Heinrich* und die Kreativitäts-Szene des Romans *Der grüne Heinrich*, wird deutlich, dass das Geschriebene und das Schreiben in der ersten Version 1854/1855 in einem äußerst dynamischen, wechselseitigen Verhältnis stehen, bei dem Vorstellungen, Worte und Gegenstände zu zirkulieren beginnen; ein romantischer Vorgang, wären da eben nicht Zeitnot und soziales Elend: die Misere des Romanprotagonisten, die Angst vor dem sozioökonomischen Abstieg, der im Roman beschriebene Zwang der Künstler zur Arbeit.¹³⁷⁰ Bei Keller werden wie in *Leonce und Lena* die schriftstellerische Arbeit mit Literatur und die literarisch dargestellte kreative Tätigkeit in Bezug zueinander gesetzt, wenngleich Büchner die Muße der aristokratischen ‚happy few‘ und der dreisten Müßiggänger in den Vordergrund stellt und utopisch expandiert und dadurch einen scharfen Gegensatz zwischen Hunger, Armut und wirklicher Arbeit und dem artifiziellen Paradies der Privilegierten wie Leonce und der Parias wie Valerio evoziert. Büchners Adelssatire entzaubert die romantischen Verfahren, die er formal nutzt, wodurch er die romantischen Verfahren neuen Zwecken zueignet und als Mittel gesellschaftlicher Analyse neu bestimmt. Keller dagegen arbeitet schreibend und schreibt von Arbeitenden. Er vergleicht Aspekte wie die Arbeit des Erzählens und die im Erzählten dargestellten Aktivitäten. Dabei entspricht die künstlerische Tätigkeit im Realismus weder dem Anderen bzw. einem Surrogat der Arbeit, wie sie einst von Wieland, Wezel, Goethe, Schiller oder Schlegel konzipiert wurde, noch ist sie ein tendenziöses Mittel zur sozialen Analyse wie im Vormärz. Die künstlerische Tätigkeit ist eine Arbeit unter vielen, die je nach Produktionsmitteln und -verhältnissen Produkte changierender Güte

¹³⁷⁰ Vgl. zur Einführung zu Keller generell Amrein: *Gottfried Keller Handbuch* sowie Emil Ermatinger: *Gottfried Kellers Leben, Briefe und Tagebücher*, 3 Bde. Stuttgart u. Berlin: Cotta 1915–1919. Zur quälenden vertraglichen Situation vgl. den Eintrag Michael Andermatt: ‚Der Grüne Heinrich‘ (1854/55, 1879/80). In: Amrein: *Gottfried Keller Handbuch*, 16–46 sowie Biographie und Briefwechsel in Ermatinger: *Kellers, Leben, Briefe, Tagebücher*, Bd. 1, 290–297 u. Bd. 2, 222–225.

zutage fördert. Zeit ist dabei kein unwesentlicher Faktor, sondern ein Wettbewerbsvorteil, der sich im Verkaufserfolg niederschlagen kann.

Gottfried Kellers Erstlingsroman ist ein naheliegender Kandidat für eine Lektüre, die auf die dynamische Wechselwirkung von darstellender und dargestellter Kreativität achtet. Dabei kann man narrative Techniken und poetische Verfahren der Verschiebung und Verkettung von Aktanten und Zeichen analysieren, die den Text selbst zu einer Werkstatt machen, in der mit Material gearbeitet wird, und diese mit den dargestellten Werkstätten, als Orten der kulturtechnischen Modifikation von Materialien, vergleichen.¹³⁷¹ Wie andernorts ausführlich gezeigt,¹³⁷² enthält der *Grüne Heinrich* einerseits eine Aneinanderreihung diverser Produktionsstätten: Neben Habersaats Vedutenfabrik (11, 309 f.) sind das Heinrichs Kammer zuhause (11, 334), das Zimmer beim Oheim (11, 241), Orte im Freien (11, 251, 323–326, 371; 12, 19 f.), die Wohnung Römers (12, 28–31), die Ateliers in München (12, 106–120), ein „dunkleres Verlies“ (12, 309) bei einem Trödler, ehe Heinrich im Schloss des Grafen „in einem hellen Gemache seine [letzte] Werkstatt“ (12, 408) aufschlägt. Jede Station des Lebenswegs konstituiert sich durch neue Arbeitsräume, wodurch die Arbeit nahezu ubiquitär wirkt. Ein Produkt, in das Energien und Handlungen stimmig zusammenfließen, entsteht dabei zunächst allerdings nicht. Erst als Heinrich während seiner Heimkehr im gräflichen Schloss „Alles Mußezeit oder Alles Arbeitszeit“ wird, gelingt ihm ein verwertbares künstlerisches Resultat. Zugleich schrieb Keller, wie erwähnt, die erste Fassung unter schwierigen Bedingungen, die er sich selbst eingebrockt hatte. Er hatte Vieweg Ende 1849 die Lieferung des Romans „in etwa 14 Tagen“¹³⁷³ in Aussicht gestellt. Der Verleger schloss daraufhin mit Keller einen Vertrag, der die Lieferung des Romans bis 1852 vorsah. Der letzte Teil kam allerdings erst 1855 in den Druck.

Der Briefwechsel dieser Jahre mit Vieweg offenbart eine breite Skala von Emotionen und Strategien: Er zeigt zum einen einen Autor, der selbstbewusst Neuauflagen vorschlägt und kleinmütig Verzögerungen erklärt, zum anderen einen Verleger, der, hier lobend, da drohend, den Roman auf mehrere Bände ausdehnen und zugleich dessen Erstellung beschleunigen will. Mit Roland Barthes' Unterscheidungen von ‚Text‘ und ‚Werk‘ sowie von ‚Schreiber‘ und

¹³⁷¹ Klassische Studien der Wissensgeschichte konzentrieren sich auf solche Werkstätten in den Wissenschaften, etwa auf Labore. Vgl. Bruno Latour u. Steve Woolgar: *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage Publications 1979; Bruno Latour: *Les Microbes. Guerre et paix, suivi de Irréductions*. Paris: Editions A. M. Métailié 1984.

¹³⁷² Vgl. zum Folgenden die Vorarbeit in Verf.: *Primula Veris*. Hier auch weitere Informationen zum theoretischen Hintergrund, der Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour.

¹³⁷³ Gottfried Keller: *Gesammelte Briefe in vier Bänden*. Hg. von Karl Helbling, Bd. 3.2. Bern: Benteli 1953, 10.

„Autor“ lässt sich Kellers Dilemma schärfer fassen: Während das Werk eine phänomenale Gestalt hat, z. B. ein Buch in einer Bibliothek ist, und auf einem Signifikat ruht, ist der Text selbstreferenziell, ausufernd, aufschiebend.¹³⁷⁴ Während der Autor eine juristische Instanz ist, geht der Schreiber in der Textfertigung verloren: „[D]er Schreiber, der die Nachfolge des ‚Autors‘ antritt, hat keine Leidenschaften, Stimmungen, Gefühle oder Eindrücke mehr in sich, sondern jenes gewaltige Wörterbuch, aus dem er ein Schreiben schöpft, das keinen Stillstand kennen kann.“¹³⁷⁵ In diesem Fall übt das Werk, dessen Text Keller schreibt, allerdings eine reale Fernwirkung aus. Keller schreibt nicht nur an konkreten Orten einen Text, sondern er wird als Autor angerufen, Auskunft über das Geschriebene zu geben. „[S]eine Leidenschaften, Stimmungen, Gefühle oder Eindrücke“ sind von größter Signifikanz für den Verleger. In den Werkstätten, den Zimmern in Zürich, Heidelberg, Berlin sucht Keller ein noch nicht vorhandenes Werk in dem Zwang heim, es zu beschreiben und eine Sicht auf das Ganze zu vermitteln. Dabei entsteht ein Text, der poststrukturalistische Ansichten von der Textualität der Welt ergänzt, indem er Hinweise auf die Materialität der Literatur und die Zwänge der Kreativarbeit im Kapitalismus integriert. Bei dem Versuch, Kreativität zu inszenieren und wirtschaftlich zu regulieren, kommt es zu Kreativitäts-Szenen, die die Sprödigkeit und Eigendynamik materieller und sozialer Komponenten literarischen Schaffens unter Beweis stellen.¹³⁷⁶

Ich werde im Folgenden Vorarbeiten und Seitenstücke aufgreifen und deren Inhalte und Erkenntnisse im Hinblick auf die Fragestellung und mit der Terminologie dieser Studie verdichten, neu perspektivieren und ergänzen.¹³⁷⁷ Hierfür konzentriere ich mich vor allem auf den Anfang und die erwähnte Episode vom Ende des Romans. Schon der Romanbeginn weist eine Asymmetrie zwischen erzählerischer Arbeit und erzählter Arbeit auf. Er unternimmt eine narrative Kraftanforderung, ohne Ereignisse zu berichten. Die ersten Seiten entfalten eine Reisephantasie: „*Man kann sich nichts Angenehmeres denken, als die Fahrt auf einem dieser Seen, z. B. auf demjenigen von Zürich*“ (H. d. V.; 11, 15). Die imaginäre Bootsfahrt führt über den Zürichsee, an Huttens Grabinsel vorbei, Zürich wird durchquert – im Hintergrund Fabriken und der lärmende Markt –, dann folgt sie dem Lauf der Limmat und endet in Baden. Denke man

1374 Roland Barthes: Vom Werk zum Text [1971]. In: ders.: *Das Rauschen der Sprache*, 64–72, hier 66 f.

1375 Barthes: *Der Tod des Autors*, 61.

1376 Stingelin: Einleitung. In: ders.: „*Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum*“, 7–21.

1377 Verf.: *Primula Veris*; *Biedere Exotik* sowie *Epische Alterität im Grünen Heinrich*: Meister, Muster, Misslingen. In: Sebastian Meixner (Hg.): *Kellers Welten*. Bd. 3: *Territorien – Ordnungen – Zirkulationen*. Berlin u. Boston: De Gruyter, 2023, 123–144.

sich eine „persönliche Schutzgöttin des Landes, so kann die durchmessene Wasserbahn *allegorischerweise* als ihr krystallener Gürtel gelten, dessen Schlußhaken die beiden alten Städtchen [Rapperswyl, Baden] sind und dessen Mittelzier Zürich ist, als größere edle Rosette“ (H. d. V.; 11, 17). Wenn man die Landkarte betrachtet, bilden Zürichsee und Limmat tatsächlich eine gürtelähnliche Form. Die Zuweisung des Bildes, in der die poetische Arbeit kulminiert, resultiert aus der panoramatischen Erfassung distinkter Phänomene und Ereignisse. Diese Bedeutung steht aber im Widerspruch zur Komplexität, Heterogenität und Instabilität des vom Gürtel bildlich Eingefassten, weshalb man von Allegorie im Sinne einer abstrakten, mechanischen Verlagerung eines primären sprachlichen Sinnzusammenhangs auf eine zweite, uneigentliche Sprachebene nicht sprechen kann.¹³⁷⁸ Vielmehr wird in dem kurzen Abschnitt nicht weniger als das poetologische Grundproblem des literarischen Realismus erkennbar. Wie positioniert er sich zu Epochen, die geschlossen-symbolisch (Klassizismus), selbstreferenziell (Romantik) oder referenziell (Vormärz) sind? Kellers Angebot besteht offenkundig darin, Idealisierung und Mimesis zu aktivieren und gegenseitig zu problematisieren. Er repräsentiert eine komplexe Welt im allegorischen Bild, dessen Schönheit und Defizit als zeichenhafte Verdichtung in der Reduktion des Realen liegen. Die Macht der Kunst mag vorhanden sein, sie kann Welt aber nur in schiefer, verklärter Weise wiedergeben.¹³⁷⁹

¹³⁷⁸ Folgt man der Definition von Allegorie im *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* – „Der primäre Sinnzusammenhang des allegorischen Textes wird also global durch den analogen (abstrakten) sekundären Sinnzusammenhang ergänzt oder sogar ganz ersetzt – und dabei [...] so klar markiert, daß [...] eine Rückübersetzung nahezu im Verhältnis 1:1 möglich wird“; Bernhard F. Scholz: Allegorie 2. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. 1. Hg. von Klaus Weimar u. a. Berlin: De Gruyter 2007, 41 –, dann bildeten See, Zürich, Limmat den Gürtel der allegorischen Schutzgöttin. Schutz und Geschlossenheit werden aber konterkariert durch die Worte, die Keller in seiner Beschreibung nutzt, und deren literalen (historischen) Sinn. So weisen z. B. die „diplomatische[n] Fremdlinge“ (XI, 16) auf die instabile politische Lage des Jahres 1847 hin. Vgl. den Stellenkommentar von Böning und Kaiser in Keller: *Der grüne Heinrich*, 1046 f.

¹³⁷⁹ Kellers Allegorie, die die Dinge „allegorischerweise“ in verbundene Metaphern ‚übersetzt‘ und sie „[a]ls Stückwerk [...] aus dem allegorischen Gebild“ starren lässt, nähert sich der Allegorie, wie sie Benjamin fasst: Walter Benjamin: Ursprung des deutschen Trauerspiels [1928]. In: ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 1.1. Hg. von Rolf Tiedemann u. Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974, 230–430, 362. Der Realismus ist hier weniger Gegenspieler der Moderne, sondern vielmehr eine Phase der Verdichtung und Verdeutlichung ästhetischer Potenziale und Probleme – eine Periode intensivierter Widersprüchlichkeit, deren Zerfall in widerstreitende Lager (mimetisch: Naturalismus, selbstreferenziell: Symbolismus) aus ihrer aporetischen Struktur auch aus formevolutiven Gründen zwangsläufig folgt.

Die erhöhte Beobachterposition, von der aus die Bootsfahrt imaginiert wurde, wird nun in der diegetischen Welt konkretisiert. Der See bilde (vom Erzählerstandpunkt aus) ein Oval, man könne „die mächtige Gletscherwelt empor[steigen]“ sehen, „[a]m jenseitigen Berge [...] liegt die Stadt hingegossen“. „Vom diesseitigen Berge aber [...] kann man in die Stadt hinein und hinüber schauen, wie in einen offenen Raritätenschrein, so daß die kleinen fernen Menschen [...] sich kaum vor unserm Auge verbergen können“ (alle Zitate 11, 18). Nachdem Zürich beschrieben wurde, wandert der erzählerische Fokus in die Höhe und findet „am frühesten Ostermorgen“ einen jungen Menschen:

[E]r trug ein grünes Röcklein mit übergeschlagenem schneeweißen Hemde, braunes dichtwallendes Haar und darauf eine schwarze Samtmütze, in deren Falten ein feines weiß und blaues Federchen von einem Nußhäher steckte. Diese Dinge, nebst Ort und Tageszeit, kündigten den zwanzigjährigen Gefühlsmenschen an (11, 19).

Was in der Beschreibung des namenlosen Jünglings Bedeutung besitzt, sind unterschiedliche Farben (grün, weiß, schwarz, blau), Körperteile, vom Tierkörper entfernte, konkrete Dinge und abstrakte Sachverhalte. Dieses Wortmaterial spricht, ehe Heinrich einen Namen hat oder sprechen kann, seine soziale Wahrheit aus. Die Dinge (und Signifikanten) ‚kündigen‘ ihn ‚an‘ und machen so den Akteur (das Subjekt) zu ihrem Nachhall (dem Effekt von Bezügen zwischen Signifikanten). Was für die Allegorie des Romanauftritts gilt, der ein schönes, abgeschlossenes Bild für etwas liefert, das sich in seiner beschriebenen Heterogenität solcher Schließung und Vereindeutigung entzieht, gilt so auch für die narrative Kategorie Figur: Das vereinheitlichende Wort – dort Gürtel, hier Gefühlsmensch – umfasst nicht, was es bezeichnet. Was ein Gefühlsmensch ist, nämlich zerrissen, sagt sich am besten in dessen Fragmentierung (und ‚différance‘) aus. Die ‚eigentliche‘ Person, Heinrich Lee, bleibt hinter den Dingen zurück, deren, mit Latour gesprochen, Agency ihn verkündet. Die präterminierende Gewalt des Materiellen offenbart sich hier ironischerweise am Beispiel einer Figur, die dem Immateriellen und Emotionalen zugewandt ist.

Mit Heinrichs freier Zeit setzt nun nach der erzählerischen Pause (der imaginären Schilderung und der Ortsbeschreibung) die Handlung des Romans ein. Welche Handlung führt der Held als Erstes aus? Heinrich erinnert sich an seine freie Zeit, an ein Kinderspiel und eine kreative Handlung:

Es war früher sein liebstes Knabenspiel gewesen, hier oben ein Blatt oder eine Blume in die verborgene Quelle zu stecken, dann neben den hölzernen Röhren hinab, über die lange Brücke, die Stadt hinauf zu dem Brunnen zu laufen und

sich zu freuen, wenn zu gleicher Zeit oben das Zeichen aus der Röhre in das Becken sprang; manchmal kam es auch nicht wieder zum Vorschein (11, 21).

Heinrich pflückt „eine eben aufgehende Primel“ (11, 21) und schickt sie die Wasserleitung entlang.

Doch auf der Mitte der Brücke, von wo man unter den dunklen Bogen des Gebälkes die schönste Aussicht über den glänzenden See hin genießt, selbst über dem Wasser schwebend, vergaß er seinen Beruf und ließ das arme Schlüsselblümchen allein den Berg wieder hinaufgehen (11, 21 f.).

Es gibt einige Verwendungen des Wortes Spiel im *Grünen Heinrich*. Insbesondere ein Vergleich mit Jean Paul, dessen Literatur Heinrich mit einem Kinderspiel mit Blumen vergleicht,¹³⁸⁰ legt es nahe, der Passage (mit) der Primel Beachtung zu schenken und sie als eine Spiegelung des Schreibprozesses zu sehen. Erhielt das kindliche Spiel mit Blumen bei Jean Paul eine göttliche Relevanz, ähnlich wie in Goethes Prometheus-Hymne, „übe Knaben gleich, / der Disteln köpft, / An Eichen Dich und Bergeshöhn!“¹³⁸¹ schlägt es an dieser wie an anderen Stellen des Textes ins Gegenteil um. Indes Jean Pauls Romane in der Sicht des Erzählers Beispiele dafür sind, wie eine quasi gottähnliche Phantasie Sinnbereiche verbindet, geht dem spielenden Heinrich die Primel verloren. Die Spielmaterialien entgleiten ihm. Er selbst wird zum Spielball äußerer Reize und seiner Idiosynkrasien. Der Akteur ist wie die Materialien, mit denen er arbeitet, ein Gegenstand, der in Interaktions- und Produktionsprozessen bzw. Erzähldynamiken behandelt und geformt wird.

Interessant ist die Primel auch ihrer Etymologie wegen. Mit der Primel, lat. ‚primula‘, dem Diminutiv von ‚prima‘, der Ersten, wird die kleine ‚Erstlingin‘ des Frühjahrs bezeichnet. Die Schlüsselblume, *Primula veris*, bezeichnet die ‚wahre Erstlingin‘. Laut *Grimms Wörterbuch* gibt es mehrere Bedeutungen des Wortes ‚Erstling‘, von denen drei für den Roman relevant sind. ‚Erstling‘ heißt es „von Menschen: es ist ein erstling, erstgeborenes kind. [...] [nun folgt ein Luther-Zitat] also ist Christus der erstling, durch welchen wir alle zum neuen leben auferstehen sollen.“ Dann „von gewächsen [...]: das erstling von der ersten

¹³⁸⁰ Heinrich lernt in der Werkstatt das Erlernbare rasch und langweilt sich bald. Er zieht sich zurück und beginnt, Jean Pauls Romane zu lesen. Dort findet er „gefühlterfülltes und scharf beobachtetes Kleinleben und feine Spiegelung des nächsten Menschenthums mit dem weiten Himmel des geahnten Unendlichen und Ewigen darüber [...]“; vor Allem aber die Naturschilderung an der Hand der entfesselten Phantasie, welche berauscht über die blühende Erde schweifte und mit den Sternen spielte, wie ein Kind mit Blumen, je toller, desto besser!“ (HKKA 11, 320).

¹³⁸¹ Johann Wolfgang Goethe: *Prometheus* (MA 1.2, 229–232, hier 229 f.).

frucht auf deinem felde“, die Pflanze, die auch geopfert wird; und schließlich „die erstlinge meiner Poesie“,¹³⁸² die ersten Werke. Die zweite Bedeutung ist Keller zwar bekannt, „die Erstlinge jeder Frucht“ (11, 222), im Romananfang steht aber die religiöse Konnotation von Erstling im Vordergrund, da der Roman an Ostern, während der Feier des zentralen christlichen Erstlingsopfers, einsetzt. Und der Vergleich mit dem Evangelium zieht sich durch den Text. Erstlinge sind überdies Gottfried Keller, der einzige überlebende Sohn seiner Eltern, und Heinrich, einziges Kind der Witwe Lee. Sie sind auch die ersten Künstler der Familie. Außerdem ist der Roman ein Erstlingswerk, dessen Manuskript in den Jahren seiner Erstellung oft unbeobachtet dagelegen hat, ganz so, als ob sein Autor „seinen Beruf vergessen“ hätte. Wenn Heinrich ein „Blatt“ in die Brunnenstube wirft und darauf wartet, dass das „Zeichen“ erscheint, lässt sich eine für Kreativitätsszenen übliche Interaktion von Instrumenten, Gesten und Worten erkennen. Zumal die Primel dann noch an ein „Federchen“ (11, 22), ein Schreibutensil, gesteckt wird. Das Schicksal der „eben aufgehenden Primel“ auf dem Wasser, die Heinrich auf der Brücke verweilend vergisst, evoziert die Produktionssituation des Textes und steht im Kontrast zur allegorischen Übersicht des eingebildeten Anfangs. Zudem gibt es im Roman sowohl den Prosaerstling Heinrichs, die Jugendgeschichte, als auch erste bildkünstlerische Werke: Wasserfarbenbilder (11, 193), das Porträt Annas (11, 371), eine „kolossale Kritzelei“ (12, 220 f.), Heinrichs erstes zum Verkauf ausgestellt Bild (12, 275 f.), die im Haus des Grafen erstellten „Forstbilder“ (12, 408). Es gibt diverse ‚wahre Erstlinge‘, die im Roman in Kreativitätsszenen entstehen, zirkulieren und metaphorisch und semantisch mit jenem ersten Ding verbunden sind, das Heinrich kontaktiert: der *Primula veris*.

Überdies geht neben den semantischen Verbindungen von diesem scheinbar so harmlosen Spiel auch eine diegetische Verkettung aus. Die Gegenstände besitzen einen realen Zusammenhang, begegnen einander: Heinrich ‚rettet‘ das Schlüsselblümchen aus dem Brunnensog und „steckte es zu dem Federchen auf seiner Mütze und schlenderte endlich seiner Wohnung zu“ (11, 22). Auf Heinrichs Kopf wandert die Mütze, auf der Mütze die Primel über den Bodensee in Richtung Deutschland. Die Kopfbedeckung taucht in fünf weiteren Szenen auf.¹³⁸³ Zunächst fängt eine „Gesellschaft aus Gerichtsassessoren,

¹³⁸² Alle Zitate: Erstling. In: Jacob Grimm und Wilhelm Grimm (Hg.): *Grimms Wörterbuch*. Bd. 3: E-Forsche. Leipzig: Hirzel 1862, Sp. 1015 f. [fotomechanischer Nachdruck der Erstausgabe]. München: DTV 1984.

¹³⁸³ Sie ist ähnlich relevant wie die Hemden, auf die ich hier nicht eingehe, obgleich sie ein Gegenstand sind, dem man eine Untersuchung widmen sollte. Sie tauchen sowohl in den Imaginationen des Textes, im Heimkehrtraum, in der Welt der Mutter als auch immer

Forstleuten, Steuerbeamten“ (11, 49) in einem Gasthaus mit Heinrich Streit an, weil er zerstreut die Mütze aufsetzt – er wird von einem fremden Grafen verteidigt. Sodann befördert ihm der König von Bayern, den Heinrich zu grüßen vergisst, die Mütze vom Kopf (11, 59 f.).¹³⁸⁴ In München weicht die Mütze „einem Hute, der nur durch etwas breitere Krempe und durch die sorglose Art, mit welcher er behandelt und getragen wurde, den Künstler bezeichnete.“ Auch hier bezeichnet das Ding, der Hut, die Person! – „Aber desto tiefer hatte sich der inwendige grüne Heinrich das Baretchen in die Augen gezogen“. Zudem fühlt er sich dort „von der Gewalt einer großen Nationalkultur“ mitgezogen, was Keller mit der bereits erwähnten Allegorie der Bewegung im Wasser verdeutlicht: „Er schwamm tapfer mit dieser Strömung“ (alle Zitate 12, 106). Am Ende seiner Zeit in Süddeutschland, während Heinrich ein großes Bild in einer Art Golgathagang zum Trödler trägt, stößt er gegen einen Wagen. Die Pferde werden scheu. Das Ganze gerät ins Schwanken, stößt Heinrichs Hut vom Kopf, der dann „im Kothe“ (23, 305) des Marktes rollt. Heinrich kann nicht beides, seine bürgerliche Ehre – „einen guten Hut, das Zeichen der Freien“ (12, 402) – und seine Arbeit, festhalten. Schließlich gleitet Heinrich in der durchregneten Nacht des Rückwegs der Hut ein letztes Mal zu Boden, nun in den Friedhofsschlamm. Die gräfliche Adoptivtochter Dortchen, die das rampolierte Objekt tags darauf sieht, ersetzt es durch einen Jägerhut und zwingt Heinrich, die „Dornenkrone“ (12, 404) zu verbrennen. Heinrichs Biographie ist, vom Osterfest über Golgatha bis zur Dornenkrone, sowohl der Versuch, als nichtbemittelter Künstler eine bürgerliche Existenz aufzubauen, als auch eine profane Leidensgeschichte, das Martyrium des Kreativarbeiters.

Der Hut kommt in dieser Nacht jedoch nicht allein zuschanden. Auch die Jugendgeschichte Heinrichs, sein Prosaerstling, das Tagebuch, sinkt in die Friedhofserde. Das Manuskript ist ein weiterer Gegenstand, der in unerwarteten Momenten auf- und abtaucht.¹³⁸⁵ Es findet unverhofft Leser und

wieder im Text sowie in der Schreibrealität auf. Keller bittet seine Mutter in Briefen um Geld, damit er über saubere Hemden verfügen kann.

1384 Die Szene spielt auch auf die Soldallianz Zürichs mit Frankreichs im Jahr 1663 an, bei der es im Vorhinein Kontroversen darüber gab, dass nur Ludwig XIV. den Hut aufbehalten wollte und ihn (wie auf dem prächtigen *Allianzteppich* im Zürich Landesmuseum zu sehen) auch allein aufbehalten sollte. Heinrichs Phantasiebild vom politisch rückständigen Deutschland wird häufiger humorvoll konterkariert, etwa wenn er über den Bodensee fährt: Heinrich schwärmt noch von romantischen Möglichkeiten auf der anderen, der deutschen Seite, wird aber bereits von „einem Wächter des deutschen Zollvereins“ (HKKA 11, 44) argwöhnisch beobachtet.

1385 Schon bei der ersten Nennung des Manuskriptes – „Es war die Geschichte seiner bisherigen Jugend, welche er in jugendlicher Subjectivität und Schreibseligkeit während der letzten Zeit vor seiner Abreise niedergeschrieben hatte, um sich eine Art Abschluß und

verbindet derart Figuren. Seine Handlungsmacht ist enorm und determiniert Heinrichs Existenz. Während Heinrich schläft, liest der Graf den Text und ruft aus: „Seht, Leute! Unser Mensch schlägt sich mit seinem Jugendbuche durch Regen und Sturm, wie Vetter Camoens mit seinem Gedichte durch die Wellen!“ (12, 386). Der intertextuelle Verweis auf Camões, den Autor des Renaissanceepos *Os Lusíadas*, hat mehrfache Bedeutung, wobei er primär aus der produktions-ästhetischen Situation motiviert gewesen sein dürfte. Keller muss das Buch zu einem Ende bringen und greift hierfür auf ein Epos als einen naheliegenden Intertext für ein bürgerliche Epopöe zurück.¹³⁸⁶ Die Referenz auf das Helden-gedicht steht im Zusammenhang mit weiteren, ähnlich gelagerten Verweisen. Im *Heimkehr*-Kapitel des *Grünen Heinrich* beginnt Heinrich nach dem ersten, misslungenen Versuch, ein Bild zu verkaufen, Schulden zu machen, ohne eine Refundierungsabsicht zu verfolgen. Der Erzähler führt nach einer essayistischen Reflexion über den Dilettantismus *El Cid* als Gegenbeispiel an und spielt auf eine Episode des Epos an, die Herder übertragen hat.¹³⁸⁷ Der spanische Nationalheld habe von einem Juden trickreich Geld geliehen und mit diesem Betrug einen so blutigen wie erfolgreichen Rachefeldzug geführt.

Wir wollen indessen den grünen Heinrich nicht mit jenem tapferen Cid vergleichen, welcher in seinem Manneshandwerk ein Meister war und jeden Augenblick wußte, was er wollte. Heinrich wußte dies, als er wie ein Robinson in der civilisirten Wildniß nach Nahrungsmitteln ausgehen sollte, schon nicht mehr deutlich (12, 283).

Der Dilettant in Lebens- und Kunstfragen, Heinrich Lee, ist weder ein epischer Held noch der findige Robinson des frühneuzeitlichen Romans. Er tritt mittel- und perspektivlos die Heimreise an. In einer verregneten Nacht sucht er in einer Kirche Zuflucht, wird aber vom Küster von dort vertrieben. Auf dem nahegelegenen Friedhof legt er sich zum Schlafen nieder. Mit ihm sinkt das Manuskript seiner Jugendgeschichte in den Friedhofsschlamm. Da kommt, wie erwähnt, Dortchen:

Uebersicht zu bilden“ (HKKA 11, 62) – wird das Eingangsszenario, das ja auch Übersicht verschaffen soll, aufgenommen und auf Heinrich übertragen. Was dem Erzähler der Erstfassung punktuell und dem souveränen Erzähler der zweiten Fassung dann stets gelingt, gelingt Heinrich in der Erstfassung allerdings nicht.

¹³⁸⁶ Vgl. hierzu Verf.: *Biedere Exotik; Epische Alterität*.

¹³⁸⁷ Auch hier ist eine Textkenntnis des Originals bei Keller eher nicht zu vermuten. Die Episode in der von Herder vorgelegten freien Nachdichtung findet sich in Johann Gottfried Herder: *Der Cid*, nach spanischen Romanzen besungen. In: ders.: *Sämmtliche Werke. Zur schönen Literatur und Kunst*. Dritter Theil. Tübingen: Cotta'sche 1805, 182–184.

So stand er [Heinrich] denn auch gar über und über mit Schlamm und Koth bedeckt vor der schönen Person, die ihn aufmerksam betrachtete, und er schlug höchst verlegen die Augen nieder und schämte sich vor ihr; indessen er doch ein wenig lächeln mußte, denn er gedachte sogleich wieder des unglückseligen Römer, welcher ihm einst den vor der schönen Nausikaa sich schämenden Odysseus poetisch erklärt hatte. „O,“ dachte er, „da es noch hie und da eine Nausikaa giebt, so werde ich auch mein Ithaka noch erreichen! Aber welch' närrische Odysseen sind dies im neunzehnten Jahrhundert christlicher Zeitrechnung!“ (12, 370 f.)

Dortchen bringt den erschöpften Heinrich in das Schloss ihres Ziehvaters. Während Heinrich sich von seiner „Odyssee[] [...] im neunzehnten Jahrhundert christlicher Zeitrechnung“ ausruht, entdeckt der Graf, wie erwähnt, das Konvolut:

[N]eugierig schlage ich es auf und sehe lauter Geschriebenes, und indem ich die erste Seite lese, vermuthe ich sogleich, daß Sie ihre eigene Geschichte geschrieben haben. [...] Ich laufe mit den Sachen zurück und rufe: „Seht, Leute! Unser Mensch schlägt sich mit seinem Jugendbuche durch Regen und Sturm, wie Vetter Camoens mit seinem Gedichte durch die Wellen! Der Spaß wird köstlich!“ Dortchen nimmt das Buch und besieht es von allen Seiten. „Ach du lieber Himmel,“ ruft sie, „das arme Buch ist ja durch und durch naß und droht zu Grunde zu gehen! Das muß sogleich getrocknet werden!“ (12, 385 f.)

Mithin schreitet die Handlung im vierten Buch des *Grünen Heinrich*, das Keller in Berlin in größter Eile produzieren muss, mit Rekursen auf epische Intertexte voran.¹³⁸⁸ Zum einen dient der Vergleich Heinrichs mit Odysseus, El Cid oder Camões dazu, über Parallelen in Geschehen und Handlungsweisen den Protagonisten und seine Epoche zu charakterisieren. Während Odysseus, Camões und Vasco da Gama freiwillig den Weg in die Heimat antreten, sieht sich Heinrich hierzu durch berufliches Scheitern, Zahlungsunfähigkeit und Obdachlosigkeit gezwungen. Während Odysseus' Floß oder die Schiffe der *Lusiaden* tags wie nachts fahren, schleicht Heinrich auf Nebenwegen durch Nebel, Nacht, „Wind und Regen“ (12, 360) zurück. Zum anderen erlauben die Referenzen, den medialen Bedingungen der Moderne und den ihr gemäßen literarischen Formaten Kontur zu verleihen. Wir lesen von einem Manuskript, das gerettet wird. Wir erfahren, dass der Text den Urheber authentifiziert. Jedoch rettet kein heroischer Poet, sondern eine junge und selbstbewusste Frau das Manuskript. Nicht der mündliche Bericht eines da Gama oder Odysseus, der autobiographische Text gibt Aufschluss über einen dilettierenden Künstler, dessen keineswegs herausragende Werke zunächst unbeachtet geblieben sind.

¹³⁸⁸ Ein Aspekt, der in Verf.: *Epische Alterität* genauer ausgearbeitet wird.

Der Text bedarf eines zufälligen und anonymen, aufmerksamen und liberalen Publikums, um überhaupt auf- und gelesen zu werden.¹³⁸⁹ Indem der Text nicht persönliche Kontakte, Charisma, Genie, numinose Mächte, sondern den Zufall und das stille Lesen betont, erinnert er an die kontingenten sozialen Entstehungsverhältnisse und medienspezifischen Rezeptionsprozesse von Literatur „im neunzehnten Jahrhundert christlicher Zeitrechnung“; ein Aspekt, der schon in Brentanos *Godwi*, in Hoffmanns *Kater Murr* und noch stärker in Mörikes Künstlerroman *Maler Nolten* beobachtet wurde. Der Kunstmarkt ist zunehmend rationalisiert, wird von Mittlern, die keine Künstler sind, betrieben. Das Publikum ist anonym.

Dass Keller dabei die von Herder und den Romantikern übersetzten und diskutierten, also maximal konsekrierten Nationalepen neu perspektiviert, zeugt von der großen Ambition des Debütanten. Der überhastet zu Ende geschriebene Roman hat diesen Anspruch in seinen Augen nicht eingelöst.¹³⁹⁰ Jedoch könnte der *Grüne Heinrich* nicht zuletzt deswegen so faszinieren, weil er als Bildungs- und Künstlerroman das Scheitern an der Form, die er selbst aktualisiert, inhaltlich schildert und ästhetisch, mediengeschichtlich sowie sozioanalytisch begründet. Seine gelungene Analyse wäre dann weniger ein Ausdruck des Scheiterns mit der Form, sondern eines Scheiterns der Form bzw., positiv formuliert, eine Reformierung und Heranführung der Form an die Gegenwart.¹³⁹¹

Dennoch wirkt der Verweis so aufgesetzt wie austauschbar, zumal Keller vermutlich kein Detailwissen der *Lusiaden* oder von Camões' Biographie besaß. Es gibt aber einen Aspekt, der ein genaueres Hinsehen rechtfertigt: Kellers notorisches Schwanken zwischen künstlerischen Ausdrucksformen. Sofern man die Erwähnung „Camoens“ in Richtung der Dramendiskurse und Bühnenpraktiken der Restaurationszeit verfolgt, öffnet sich ein weiteres Feld, denn in den Jahren bis 1855, in denen Keller in Berlin den Roman schreibt, kulminiert eine beachtliche, heute aber weitestgehend in Vergessenheit geratene Camões-Mode auf den Bühnen Europas. Unter aufstrebenden jungen Dramatikern und Librettisten der Generation Kellers, die zum einen das Erbe der Klassik und Romantik

1389 Darin weicht die Produktion und Rezeption von (Roman-)Geschichten von der Produktion und Rezeption epischer Geschichten ab, man denke an die langen Analepsen in den *Lusiaden* oder der *Odyssee*, in denen da Gama und Odysseus ihre Vorgeschichten berichten.

1390 Vgl. hierzu die frühen Andeutungen zu Überarbeitungsplänen z. B. in Ermatinger: *Briefe und Tagebücher (1830–1861)*, 346 f. und die Klagen über die schleppende Romanproduktion ebd. 351–355, 367–371.

1391 Vgl. hierzu nur Katharina Grätz: *Musealer Historismus. Die Gegenwart des Vergangenen bei Stifter, Keller und Raabe*. Heidelberg: Winter 2006, 249–259.

antritt und sich zum anderen auf einen anonymen Markt und neue Medien einlässt, stellen Leben und Werk des portugiesischen Epikers einen beliebten Stoff dar: Die (Gedicht-)Dramen von Wilhelm von Chézy (1806–1865), Friedrich Halm (1806–1871), Henri Foucher (1810–1875), Hermann Schmid (1815–1880), Uffo Horn (1817–1860) oder Leone Fortis (1827–1896), die Libretti der Opern von Gaetano Donizetti (1797–1848) und Friedrich von Flotow (1812–1883) aus den Federn von Eugène Scribe (1791–1861) und Jules-Henri Vernoy de Saint-Georges (1799–1875) sowie deren freie Übersetzungen z. B. von Gustav Gans zu Putlitz (1821–1890) bezeugen, dass Camões in der Generation Kellers präsenter ist als in jeder anderen Generation von Kulturschaffenden.¹³⁹² Die zahlreichen Dramen und Opern werden vom Publikum oft gut aufgenommen und von Zeitungen und Zeitschriften rege rezipiert.¹³⁹³ So bejubelt man die deutsche Fassung von Donizettis Oper *Dom Sebastien, Roi de Portugal* (1845) frenetisch, das Theater am Kärntnertor führt sie bis 1882 hundertfach auf. Viele Akteure der Restaurationszeit, um mit Pierre Bourdieu zu sprechen, ‚platzieren‘ den Stoff und reüssieren mit dieser ‚Wette‘ auf Camões.¹³⁹⁴

Was neben der Präsenz des Camões-Themas auf den Bühnen Europas und seiner Besprechung in der historischen Presse auffällt, ist die befremdliche Selbstverständlichkeit, mit der man auf den Portugiesen, sein Heldengedicht und Leben referiert. Sie lässt sich weder durch die jüngste Übersetzung der *Lusiaden* (1833) noch durch die durchschnittliche Schulbildung der Zeitungsleser erklären. Es sind andere Aspekte geltend zu machen: Erstens ist die romantische Camões-Rezeption zu bedenken, die Übersetzungen von August Wilhelm Schlegel, die Dichtungen von Friedrich Schlegel und, später, Ludwig Tieck.¹³⁹⁵ Zweitens, und darauf aufbauend, sind die abenteuerliche und stark mythisierte Biographie Camões‘ und ihr Verhältnis zu Werk und Nation von besonderem Reiz und Nutzen für die Autonomisierung und Nationalisierung

1392 Vgl. zu den folgenden Überlegungen Verf.: *Vergessene Faszination*.

1393 In den von der Österreichischen Nationalbibliothek digitalisierten Beständen finden sich in der Zeit von 1820 bis 1855 u. a. in der *Wiener Zeitung*, der *Berliner Musikzeitung*, in *La Fama* (Mailand) oder in der *Revue et gazette musicale de Paris* zahlreiche Besprechungen der Bühnenwerke. Ausgewertet habe ich ca. 150 Zeitungs- und Zeitschriftenartikel.

1394 Pierre Bourdieu spricht davon, dass im institutionalisierten Feld der Literatur mögliche Positionierungen vorhanden seien, die „sich dem Sinn für Plazierungen (in der doppelten Bedeutung des Wortes) in Gestalt einer bestimmten Wahrscheinlichkeitsstruktur dar[stellen], in Form wahrscheinlicher Gewinne oder Verluste auf materieller wie symbolischer Ebene“. Bourdieu: *Die Regeln der Kunst*, 378. Während der Restaurationszeit ist der ‚Einsatz‘ des kreativen Potenzials in eine epigonal-romantische dramatische Ausarbeitung des Camões-Stoffes tendenziell lukrativ. Man muss zudem die Zensur nicht fürchten.

1395 Vgl. Verf.: *Über Identifikation, Überidentifikation*, 62–83.

der Literatur, die von den Romantikern forciert wurde. Daneben sind, drittens, diskursive Aspekte zu beachten: Die Schriftsteller, Übersetzer, Regisseure, Komponisten, Journalisten, Literaturkritiker besetzen Aussagepositionen, von denen aus sie u. a. über wechselseitige Bezugnahmen einen Raum des Sagbaren konstruieren, der die kulturelle Aufmerksamkeit auf bestimmte ästhetische Ansichten, Stoffe und Bearbeitungsweisen lenkt. Rekurrenzen und Koexistenzen innerhalb des aktuellen Feldes sind zu verzeichnen. Regionale und nationale Zeitungen und Zeitschriften reagieren auf überregionale und internationale Blätter.¹³⁹⁶ Schließlich und viertens: Die Bühnenwerke mögen durch Epigonalität und exotistische Stereotype verbunden sein, im Mittelpunkt steht zumeist die Figur des Künstlers – und das Problem der Ermöglichung, Anerkennung und Entlohnung seines Schaffens. Am Beispiel von Camões erscheint mithin die Idealisierung des künstlerischen Habitus und die Problematisierung von Produktionsverhältnissen möglich, ohne konkrete ökonomische Zwänge ansprechen zu müssen. Das nun aber genau ist Kellers Ansatz. Mit der Camões-Erwähnung dreht er demnach die epigonale Vereinnahmung des Referenzphänomens um und stellt am Gegenwartskünstler dar, wie unpassend der indirekte Vergleich mit dem schreibenden Vorgänger aus der Renaissance ist. Das Elend Heinrich Lees ist alles andere als heroisch.

Kellers Kritik an den Darstellungskonventionen der epigonalen Bühnenwerke ist in der Perspektive von Bourdieus Kultursoziologie plausibel, denn die wirtschaftlichen Bedingungen von Literatur und Kunst im 19. Jahrhundert werden in den internationalen Bühnenproduktionen zumeist schief, und zwar qua Projektion, Verschiebung und Verklärung und unter Beibehaltung der Kunstideologie der Zeit um 1800 dargestellt. Tatsächlich ist die Aufführung von Bühnenwerken, insbesondere Opern, jedoch weit abhängiger von äußeren Faktoren, so auch der Zensur an den jeweiligen Orten, und stärker durch die tatsächliche Heteronomie des kulturellen Feldes und dessen Konventionen bedingt, als es bei nur literarischen Werken der Fall ist. Wenn heteronome Massenprodukte, wie etwa die Opéra-Comique und einaktige Dramen, sich der Illusion einer ökonomiefernen Kunst ökonomisch erfolgreich bedienen, geben sie den Vertretern der reinen Kunst starke Gründe zur Repulsion. Keller entwickelt den Roman folglich auch im Kontrast zur Camões-Mode der jüngeren Dramen- und Opernproduktion, die das heroische Moment der

¹³⁹⁶ So beobachtet man in Mailänder Zeitschriften, was an Pariser Opern geschieht, und in Berliner Intelligenzblättern, was auf Wiener Bühnen gespielt wird. Es entstehen Koexistenzen, Abfolgen und Rekurrenzen zwischen Aussagen; vgl. hierzu in Foucault: *Archäologie des Wissens* die Ausführungen zur Koexistenz (85 f.), Koexistenz und Abfolge (143–145) sowie zur Rekurrenz von Aussagen (181).

künstlerischen Produktion nostalgisch bekräftigt, sich in exotische Welten flüchtet und so die realen Produktionsverhältnisse verschleiern. Eingedenk dieser Hintergründe können wir uns nun der entscheidenden Kreativitätsszene des Romans zuwenden. Wenn Heinrich beinahe am Ende des Romans und seines Lebens vom Grafen unterstützt wird, mußte und „ein Bündel Banknoten [...] statt eines Schwertes“ (12, 392) erhält, ist dies gewiss als Verklärung künstlerischer Produktionsumstände, aber eben auch als Gegenmodell zu den Künstlerdramen und zur vertraglichen Konstellation zu betrachten, die Keller mit dem Verleger Vieweg eingegangen war.¹³⁹⁷ Es lohnt, die Stelle weiträumig zu zitieren.

Was der Graf vorausgesagt, geschah nun wirklich. Heinrich schlug in einem hellen Gemache seine Werkstatt auf, zwei große ausgespannte Tücher luden mit ihrer weißen Fläche Auge und Hand ein, sich darauf zu ergehen, die alten Bilder und Cartons hingen stattlich an der Wand und seine Studien lagen ihm bequem zur Hand. Man kann eine Uebung lange Zeit unterbrochen haben, und dennoch, wenn man sie zu guter Stunde plötzlich wieder beginnt mit einem neuen Bewußtsein und vermehrter innerer Erfahrung, etwas hervorbringen, das Alles übertrifft, was man einst bei fortgesetztem Fleiße und hastigem Streben zuwege gebracht; eine günstigere Sonne scheint über dem späteren Thun zu leuchten. So ging es jetzt Heinrich; er machte zwei große Forstbilder, einen Laubwald und einen Nadelwald, welche er sich als freundlichen grünen Schmuck für ein lichtet kleines Gemach dachte oder für ein hübsches Treppenhaus, damit da etwa im Winter oder in den Stadtmauern einige Grünigkeiten seien. Die Motive nahm er weislich aus den forstreichen Umgebungen des Landsitzes und komponierte nicht viel darin herum, vielmehr fühlte er einmal das Bedürfnis, das Vorhandene wesentlich darzustellen und es für jedes offene Auge erfrischend und wohlgefällig zu machen. Er überhastete sich nicht und schleppete oder faulenzte nicht, sondern führte Zug um Zug fort, bei der Beschäftigung mit dem einen, ohne zerstreut zu sein, an den nächsten und an das Ganze denkend, und indem es ihm wohl gelang, freute er sich dessen und lachte darüber, ohne im geringsten seinen Entschluß zu ändern und etwa neue Hoffnungen auf dergleichen zu setzen. Indem er so sich mit etwas abgab, das er auf immer zu verlassen gedachte und nur aus äußeren Nützlichkeitsgründen noch einmal vornahm, behandelte er diese Arbeit doch mit aller Liebe und Aufmerksamkeit, und diese ruhige und klare Liebe gab ihm fast mühelos die rechten Mittel ein, so daß unversehens die Bilder eine Farbe bekamen, als ob er von jeher gut gemalt hätte und die Gewandtheit und Zweckmäßigkeit selber wäre. Dies machte ihm das größte Vergnügen und er bereute gar nicht, daß es das erste und letzte Mal sein sollte, wo er ein guter Maler war, vielmehr dachte er schon während dieser Arbeit an die neue Zukunft, und während er zweckmäßige und besonnene klare Farben aufsetzte,

¹³⁹⁷ Vgl. die Hinweise in Anm. 4. Hettner lobt in einem Brief an Keller (11. Juni 1855) gerade diesen Teil überschwänglich und empfiehlt, „daß alle neuen Poeten samt und sonders bei Ihnen [Keller] in die Schule gehen können“. Ermatinger: *Gottfried Kellers Briefe und Tagebücher* (1830–1861), 367 f.

gingen ihm allerhand Gedanken von der Zweckmäßigkeit des Lebens überhaupt durch den Kopf.

Der Graf war kein Gelehrter, was man so heißt, aber er kannte den Werth und die Bedeutung aller Disciplinen und wußte für das, wessen er bedurfte, sich das Wesentliche sogleich zu beschaffen und anzueignen und immer war bei ihm guter Rath und ein gesundes menschliches Urtheil zu finden. Demgemäß waren auch seine Büchervorräthe und andere Hülfsmittel beschaffen, so daß Heinrich ganz ordentliche Studien betreiben konnte in den Mußestunden und den langen Nächten; denn er war jetzt immer wach und munter und eigentlich war ihm Alles Mußezeit oder Alles Arbeitszeit, er mochte machen was er wollte. Er studirte jetzt verschiedene Geschichtsvorgänge ganz im Einzelnen in ihrer faktischen und rethorischen [sic!] Dialektik, und fast war es ihm gleichgültig, was für ein Vorgang es war, überall nur das Eine und Alles sehend, was in allen Dingen wirkt und treibt, und eben dieses Eine packen lernend, wie die jungen Füchse eine Wachtel (12, 408 f.).

Die Passage wird von der Semantik freier Zeiten dominiert, von Faulenzen, Zerstreuung, Vergnügen, Muße ist die Rede. Der Graf gibt Geld, Zeit und Materialien und erwartet im Gegenzug, dass Heinrich ein Werk in Ruhe zu Ende zu bringen, was ihm trefflich gelingt.¹³⁹⁸ Anders als im heteronomen Feld kultureller Massenproduktion, auf dem die restaurationszeitlichen Künstlerdramen und -opern die artistische Schöpfung epigonal idealisieren, ist Kellers Text selbst und gerade dort, wo er idealisiert, nicht von der Diesseitigkeit zu trennen.¹³⁹⁹ Dass künstlerische Arbeit wie hier Muße wird, ist unwahrscheinlich. Alle Arbeitsstationen, an denen Heinrich zuvor tätig war, sind realistischer geschildert, man denke an die Vedutenwerkstatt Habersaats oder das dunkle Verlies des Trödlers. Es sind verklärte, idealisierte Arbeitsbedingungen,

1398 Der Graf erinnert oberflächlich an den Baron Risach, der dem Maler Roland in Adalbert Stifters *Nachsommer* Zeit gibt, seiner Einbildungskraft freien Lauf zu lassen (HKGA 4.3, 118–120). Jedoch hat Roland im Winter Gelegenheit, seine Phantasie zu entfesseln, ohne dass es für sein Auskommen relevant wäre. Er hat eine zweckdienliche Verwendung in Risachs Diensten bereits gefunden. Heinrich Lee hat dagegen noch nicht die Zeit und Anleitung gehabt, in Dienste zu gelangen. Dass seine Fähigkeiten durchaus ausreichen, sich auf dem Markt zu bewähren, wird ihm in dieser Mußephase bewusst, ohne dass das Bild „merkwürdig“ (HKGA 4.3, 118) geworden ist. Autonome Kunst schafft Heinrich mit seiner kolossalen Kritzelei, diese aber ist eben nicht marktgängig.

1399 Manfred Engel erkennt in diesem Sinn das entscheidende epochenspezifische Moment des Realismus im Kontrast zur Restaurationszeit in einer nicht durch metaphysische oder religiöse Mächte gedeckten (sozialen) Wirklichkeit: „Der Übergang zum Realismus [...] geschieht, in der Logik meiner Argumentation, genau dort, wo eine immanente Positivierung der Realität ohne wie auch immer geartete rudimentäre Spiritualisierungselemente gelingt.“ Manfred Engel: Vormärz, Frührealismus, Biedermeierzeit, Restaurationszeit? Komparatistische Konturierungsversuche für eine Konturlose Epoche. In: *Oxford German Studies* 40.3 (2011), 210–220, hier 217.

die Heinrich benötigt und vorfindet.¹⁴⁰⁰ Sie werden ihm durch Figuren ermöglicht, die wie andere von Kellers Figuren für die säkulare Moderne und Feuerbach'sche Ideen stehen. Es ist die ‚transzendente Obdachlosigkeit‘, die es Regel Amrain (aus *Regel Amrain und ihr Jüngster*), Nettchen (aus *Kleider machen Leute*), Dortchen oder Arnold (im *Martin Salander*) erlaubt, wenn auch keine religiöse oder metaphysische Überwölbung zu fühlen, so doch den davon unverstellten Himmel zu sehen. Bereits im *Grünen Heinrich* findet sich die Tendenz, die Kunstreligion der Goethezeit an der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu relativieren und zugleich jene Bedingungen auf verklärte Weise zu gestalten, die sie bräuchte, um umgesetzt zu werden.¹⁴⁰¹ Die Abstoßung von einer zu sehr am Epos orientierten Romanform kombiniert Keller demnach mit einer Zurückweisung der Vorstellung, Arbeit könne von selbst Muße gleichen. Wenn Arbeit mit Muße fusioniert, hängt das von sozialen Bedingungen ab. Die imaginierte und idealisierte Kreativitätsszene des Romans ist ein Gegenangebot zur realen Regulierung von Kreativität, die in den anderen Kreativitätsszenen geschildert wird und die in der Herstellungssituation des Romans ein biographisches Korrelat findet.

Die ostentative Absenz von Heroismus, Exotik und Künstlerromantik entspricht einer im Vergleich zur Restaurationszeit innovativen ästhetischen Auffassung, denn die von Keller angebotene Lösung, zugleich zeitkritisch und nicht unpoetisch zu sein, sich auf die objektive Wirklichkeit zu beziehen, ohne vollends auf Verklärung (Heinrichs Aufenthalt beim Grafen, Dortchen) zu verzichten, ist eine ästhetische Problemlösung, die Merkmale von Biedermeier und Vormärz integriert und verbindet. Bourdieus Ansicht ist im Hinblick auf die Neuerung, die Kellers Roman darstellt, zutreffend:

Künstlerische Kühnheiten, Neues oder Revolutionen sind überhaupt nur denkbar, wenn sie innerhalb des bestehenden Systems des Möglichen in Form struktureller Lücken virtuell bereits existieren, die darauf zu warten scheinen, als potentielle Entwicklungslinien, als Wege möglicher Erneuerung entdeckt zu werden.¹⁴⁰²

1400 Sie erinnern, wie im *Nachsommer*-Kollektiv, nicht von ungefähr an jene ‚Multiaktivitätsgesellschaften‘, die Gorz: *Arbeit zwischen Misere und Utopie*, 102–120 eronnen hat und die Ritschel: *Freie Zeit* vorschweben.

1401 Das sind bekanntlich Grundprinzipien des deutschsprachigen literarischen Realismus; vgl. hierzu nur: Hugo Aust: *Literatur des Realismus* [1977]. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler 2000.

1402 Bourdieu: *Die Regeln der Kunst*, 372. Dass gerade der Atheismus die Welt durch seine Diesseitigkeit tiefer und schöner mache und die Poesie aufwerte, setzt Keller im Rekurs auf Feuerbach seinem Briefpartner Hettner auseinander: Ermatinger: *Gottfried Kellers Briefe und Tagebücher* (1830–1861), 274–276.

Es gilt daher auch im Umgang mit generalisierenden literaturwissenschaftlichen Konzepten wie Epochenbezeichnungen darauf zu achten, dass sie sich auf konkrete Dispositionen realer Akteure beziehen und dass mit diesen Dispositionen nicht nur Handlungszwänge verbunden sind. Bourdieu spricht davon, dass insofern eine Ungewissheit bestehe, als

die Akteure, sosehr sie auch durch ihre Positionen festgelegt sein mögen, [...] stets auch über eine objektive Marge an Freiheit verfügen [...], und daß diese Freiheiten sich in dem Billardspiel strukturierter Interaktionen addieren und vor allem in Krisenperioden einen Platz für Strategien öffnen, die in Abhängigkeit von dem zur Verfügung stehenden Spielraum die herrschende Verteilung von Chancen und Profiten umzustürzen in der Lage sind.¹⁴⁰³

Die Zeitkritik des Vormärz, der poetische Mittel tendenziös einsetzt, und der apolitische epigonale Ästhetizismus der Spätromantik eröffnen Handlungsspielräume, die Keller und mit ihm der Poetische Realismus nutzen werden.¹⁴⁰⁴ Was in Anbetracht von Kellers Kritik an den nachromantischen Positionen und der Bühnenpraxis dabei deutlich wird, ist eine den Bildungsroman betreffende Aporie, die sich an den Kreativitätsszenen und der Poetik freier Zeiten des *Grünen Heinrich* abzeichnet. Im Umgang mit den Positionen der Romantik zum Nationalepos und im Re-Writing ihrer epischen Referenztexte entsteht im *Grünen Heinrich* nämlich nicht allein eine Diskrepanz zwischen dem formspezifischen Anspruch und der aus persönlichen und sozioökonomischen Gründen erzwungenen raschen Umsetzung. Vielmehr erscheint Kellers eigenes Befangensein in den ästhetischen Debatten um 1800, sobald es um die Formentwicklung des Romans geht, vor dem Hintergrund seiner dramentheoretisch radikaleren Erwägungen inkohärent. Kann man das Epigonale und die Hochschätzung einer mußeähnlichen Kreativität überzeugend kritisieren, wenn man seinen Roman in der Auseinandersetzung mit gestrigen Ansichten zum Genre nicht zur eigenen Zufriedenheit zustande bringt? Ist der Roman, in dem es um die Unmöglichkeit künstlerischen Gelingens geht, nicht mit der Entschuldigung ‚geschlagen‘, womöglich auch seine eigenen Defizite zu erläutern? Die Aporie, scheint mir, macht einen Schritt plausibel, der für Kellers Produktion und Reputation entscheidend sein wird, denn dass Gottfried Keller zeitgleich die Abfassung der Dorfnovellen *Die Leute von Seldwyla*

¹⁴⁰³ Bourdieu: *Die Regeln der Kunst*, 378.

¹⁴⁰⁴ Vgl. hierzu zahlreiche Briefzitate und weitere Textbelege, die Ulrich Kittstein: *Gottfried Keller. Ein bürgerlicher Außenseiter*. Darmstadt: Wbg Academic 2019, 86–141 anführt.

„spielend“¹⁴⁰⁵ gelingt, überrascht in kultursoziologischer Sicht kaum. Vielmehr entspricht der Schritt zu den Dorfnovellen Kellers Dispositionen und Werdegang: der fehlenden Anerkennung als Dramatiker in Berlin, den Freiheiten als einem „republikanische[n] Schweizer“,¹⁴⁰⁶ der die tagespolitisch einsetzbaren Volksspiessen präferiert. Keller erarbeitet sich im Bildungsroman einen Stil, der im Bildungsroman keinen Platz hat.

Die Novellen stellen keineswegs einen nostalgisch-idyllisierenden Gegenentwurf zur Großstadt Berlin oder gar eine heimatliterarische Regression auf das Gewesene dar. Anders als in dem auf Heinrich als zentralem Charakter fixierten Roman zeichnet Keller im Mikrokosmos Seldwyla ein facettenreiches Bild der ökonomischen Zwänge, denen auch Heinrich unterliegt. Zugleich fungiert Seldwyla als utopische Vorstufe moderner Ökonomie, sind hier doch „Geschäftigkeit und Müßiggang [...] nicht voneinander zu unterscheiden“.¹⁴⁰⁷ Die reale Ökonomie bricht allerdings rabiat ins Idyll ein, etwa wenn Kater Spiegel den Kontrakt mit Pieneis unterschreibt oder Sali und Vrenchen sich über den väterlichen Streit, der ihre Liebe verhindert, das Leben nehmen; oder wenn die drei Kammacheresellen Dietrich, Fridolin und Jobst zu Konkurrenten um die kümmerliche Existenz bei ihrem Meister und die Gunst Züs Bünzlin werden. Zudem vermag Keller mit den Novellen den ökonomisch-medialen Anforderungen der Zeit gerecht zu werden. Der (Bildungs-)Roman, der eine andere, auf ausreichend freier Zeit beruhende Form des Arbeitens und Lesens benötigte, wirkt in einer Gesellschaft unzeitgemäß, in der Akteure und Aktanten komplex miteinander verwoben sind und es schnelle Produktionszyklen und soziale Abstiegsgefahren gibt. Wie schon die besprochenen Werke der Restaurationszeit, problematisiert Keller die idealistische, klassische und romantische Auffassung von Bildung und freier Zeit, denn Individuen, die sich absentieren, können ihr Auskommen nicht sichern. Haben sie weder Mäzen noch Amt, ist es unwahrscheinlich, dass sie als Künstler reüssieren bzw. ihren

1405 „Ein Bändchen Novellen ist ganz spielend entstanden, und Vieweg wird es wahrscheinlich mit dem vierten Band des Romans zusammen rausschicken.“ Ermatinger: *Gottfried Kellers Briefe und Tagebücher (1830–1861)*, 322.

1406 „Mein langer Aufenthalt in Berlin hatte zum Zwecke, mich am Theater bekannt zu machen, dasselbe zu studieren und alles zu lernen, was nötig ist, gute Schauspiele zu schreiben. [...] Aber aller Anfang ist schwer; nicht nur ging es nicht so schnell mit dem Machen, wie ich geglaubt; sondern es sind eine Menge Scharwenzeleien und Umtriebe erforderlich, um zum Ziel zu gelangen, da die Vorgesetzten königliche Beamte und Adelige sind, denen ein unansehnlicher republikanischer Schweizer schon von weitem ein Greuel ist, auch gibt es eine Menge von intrigantem und aufgeblasenem Schriftsteller-volk, welche das Paradies belagern und niemand hineinlassen wollen.“ Ebd. 293.

1407 Manuel Bauer: *Ökonomische Menschen. Literarische Wirtschaftsanthropologie des 19. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, 319.

subjektiven Bildungsgang und die kollektive Entwicklung durch Kreativarbeit vereinen. Das Primat ökonomischen Überlebens betrifft alle. Vor diesem Hintergrund eine die Differenz von Arbeit und Nichtarbeit egalisierende Kunst anzustreben, wäre naiv. Dagegen erscheint es sinnvoll, mit der Kunst den Menschen dort zu suchen, wo er nicht nichts tut.

2.6.2 Nützliche Zerstreuung für den Arbeiter Wohlfart

Gustav Freytags 1855 erschienener Roman *Soll und Haben* setzt ein der Öffentlichkeit in Grundzügen bereits dargelegtes sozial-, kultur- und literaturtheoretisches Programm um.¹⁴⁰⁸ In der Transformation der ständisch-agrarischen in eine moderne Industriegesellschaft solle der deutsche Roman, so formuliert es der Mitherausgeber der *Grenzboten* Julian Schmidt in Aufsätzen um 1848, neue Funktionen erfüllen: Eine davon ist es, in ausdrücklicher Abgrenzung von der als zügellos, zu spekulativ und zu chaotisch bewerteten Romantik den kontingenten Überschuss der erzählerischen Einbildungskraft für die Herausbildung einer kulturellen Hegemonie nach dem Ideal bürgerlicher Sittlichkeit und protestantischen Fleißes nutzbar zu machen.¹⁴⁰⁹ Freytag wählte ein hierzu passende Zitat von Julian Schmidt als Motto seines Romans: „Der Roman soll das deutsche Volk da suchen, wo es in seiner Tüchtigkeit zu finden ist, nämlich bei seiner Arbeit.“¹⁴¹⁰ *Soll und Haben* ist ein Ausdruck dieses Programmatischen Realismus, der etwa die Romantik und deren ästhetische Optionen diesem Zweck unterwirft. Beispielsweise wird die Entwicklung romantisch charakterisierter Figuren wie etwa Bernhard Ehrenthals moralisch

1408 So schrieben Freytag und Schmidt, nachdem sie die Redaktion der borussophilen *Grenzboten* im Jahr 1848 übernahmen: „Die Grenzboten sollen eine Revue sein, in welcher die wichtigen politischen, *socialen* und künstlerischen Erscheinungen, welche jetzt wie ein wildes Heer im Sturmwind durch die Tagesblätter fahren, durch wöchentliche Uebersichten zusammengefaßt und vom Standpunkt eines gebildeten Bewußtseins kritisiert werden.“ H. i. O.; Gustav Freytag u. Julian Schmidt: Den Lesern der *Grenzboten*. In: *Die Grenzboten* 7.3 (1848), 1–4, hier 2. Ein Ziel des Unterfangens war es, die Politik nationaler Vereinigung im Sinn der kleindeutschen Lösung durch literarische Geschmacksschulung zu flankieren; vgl. hierzu Lothar L. Schneider: *Realistische Literaturpolitik und naturalistische Kritik. Über die Situierung der Literatur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und die Vorgeschichte der Moderne*. Tübingen: Niemeyer 2005.

1409 Vgl. Julian Schmidt: Charaktere der deutschen Restauration. In: *Die Grenzboten* 7.8 (1847), 347–362, wo es heißt, „diese Romantiker“ hätten die Entwicklung des Geistes „in ihrer, von den Reflexionen und Träumereien einer halben, unreifen Bildung ausgehöhlten Subjektivität“ (352) gehemmt, sowie ders.: E.T.A. Hoffmann und sein Einfluß auf die neuere Literatur. In: *Die Grenzboten* 11.1 (1852), 441–453.

1410 Freytag wählte das Zitat von Julian Schmidt als Motto seines Romans, SUH 4. Die Literaturangaben im Fließtext erfolgen von nun an aus diesem Band.

und narrativ an der Elle des Bildungserfolgs des Protagonisten Anton Wohlfart gemessen, der vom Ostrauer Bürgerschüler zum Teilhaber eines Kaufmannkontors in Breslau avanciert. Das vom Bildungsroman begonnene Durchschnittlichwerden des Protagonisten schreitet bei Freytag in Richtung Masse und Mediokrität fort,¹⁴¹¹ wobei die relevanten Erziehungsinhalte nicht mehr der theoretischen, sondern der praktischen Bildung entstammen.¹⁴¹² Nicht der kulturellen Bildungselite fällt die Orientierung der Gesellschaft zu, sondern denjenigen, die durch moralische Redlichkeit und ökonomischen Eifer den Staat und die Wirtschaft stützen. Der Text degradiert derart romantische und idealistische Bestrebungen zur inferioren Bildungsstufe innerhalb einer durch Handel und Konsum verbundenen Welt. Als Modell möglicher Synthesen lässt sie der Text, dessen Weltvorstellung selbst unterkomplex ist, gnadenlos versagen.

Freytag gewichtet jedoch nicht nur Bildungsinhalte auf Seiten der Figuren neu, indem er die Bedeutung von Fleiß, Disziplin und Arbeitsamkeit aufwertet. Überdies nimmt er in seiner Darstellungsweise formale Selektionen vor, die die Narration von Bildung als einen das Leben formierenden Prozess betreffen: Der Text stellt sich durch die Modellierung der Lehrjahre einer männlichen Figur zwar in die Bildungsromantradition, weicht jedoch von Vor- und Mitläufern in der Behandlung individueller und weltlicher Kontingenz ab. Er meidet Illusionsbrüche, wie in Wielands *Agathon*, wo der Autor auf die Fiktion zurückgreift, um das im Vorwort versprochene glückliche Ende zu gewährleisten. Freytags Roman kennt keine Metalepsen, keine Fragmentarität wie Clemens Brentanos *Godwi*, Novalis' *Ofterdingen* oder E. T. A. Hoffmanns *Kater Murr*. seine Gesellschaftsdarstellung ist weit weniger komplex als jene, die wir in Mörikes *Maler Nolten* beobachten konnten. Weder ist der Protagonist von *Soll und Haben* ambivalent, wie Wilhelm Meister oder Albano, noch dessen Antagonist ein, bei aller monströsen Negativität, anziehender Charakter wie etwa Roquairol. Wir finden ferner keine Gattungshybridisierung – man denke an die Risach-Novelle in Adalbert Stifters *Nachsommer*, die der von Wiederholung und Langsamkeit geprägten Rahmenhandlung um Heinrich

¹⁴¹¹ Michael Gamper weist im Hinblick auf den statistischen Diskurs des 19. Jahrhunderts nach, dass der Roman „durch Abgrenzung gegen Randpositionen und Extreme verschiedener Art eine gesicherte Mittellage zu etablieren [versucht], in der sich das Bürgertum mit seinen zentralen Tugenden Arbeitsamkeit, Fleiß, Ordnung und Disziplin einrichtete“. Gamper: *Masse lesen, Masse schreiben*, 344.

¹⁴¹² Damit dreht er die Hierarchie der Bildungsinhalte um, wie sie etwa Hegel definiert hatte, dem die theoretische Bildung deshalb der praktischen Bildung überlegen war, weil sie die Effekte etwa der Arbeitsteilung in ein Bild der Gesellschaft integrieren konnte. Vgl. Abschn. 2.1.1.

und Natalie eine späte und völlige neue Bedeutung gibt, da in ihr die emotionalen Risiken der Subjektivität aus- und vorgelagert sind, deren bewusste Vermeidung die Rahmenhandlung erst stabilisiert. Und schließlich bleibt der Text, anders als im Fall der *Agathon*-Stufen, der *Wilhelm-Meister*-Romane oder Kellers beiden *Grünen Heinrichen* unverändert und wird nicht ergänzt. Freytags Roman ‚verweigert‘ sich mithin zahlreichen formalen Aspekte des Genres, die mit der konstitutiven Unbestimmtheit und Zufälligkeit vitaler Selbstformierungsprozesse korrelieren.

Dennoch werden Merkmale des Bildungsromans, wie etwa die Reflexion über die Synthesemöglichkeiten distinkter Entwicklungsprozesse, subtil aufgegriffen. Wie ich im Folgenden im Rückgriff auf eine Vorarbeit¹⁴¹³ ausführen werde, dient Freytag die inhaltliche Neugewichtung von Bildung und die formale Transformation des Bildungsromans der Umsetzung ideologischer Ziele des Programmatistischen Realismus.¹⁴¹⁴ Der Rezipient soll im Durchschreiten und dann Abwerten ästhetischer und theoretischer Bildung *Soll und Haben* als fortschrittlichste Fassung des Bildungsromans auffassen. Auf ein deutsches und mittelständisches Zielpublikum zugeschnitten, fungiert der Text als Kollektivmedium, das seinen Adressaten das Selbstverständnis gibt, die höchste Stufe der Entwicklung erreicht zu haben. Es zeigt anhand der Erfolgsgeschichte eines exemplarischen Charakters, weshalb subjektive Leidenschaften, geistige Spekulation und ästhetische Virtuosität keine finalen kulturellen Werte darstellen, sondern angesichts der ökonomischen und sozialen Dynamik Mitte des 19. Jahrhunderts zu Entwicklungshemmnissen werden. Frappant ist der Unterschied zum *Nachsommer*, in dem neuhumanistische Vorstellungen, Ideale vom Handelsbürgertum und Reformadel ventiliert werden und die Vergangenheit als Remedium gegen die zivilisatorische Dynamik evoziert und restauriert wird. Dass Freytag dabei die Bildung des Rezipienten und die geschichtlich-kollektive Entwicklung annähert, zeigt allerdings, dass er dem Schema des Bildungsromans nicht vollständig entsagt – wie im Übrigen der *Nachsommer* auch. Auch in Freytags Bestseller fusionieren Verzeitlichungsebenen. Zugleich werden die Bereiche, die konvergieren, insofern modifiziert, als das Kollektiv als eine ethnisch homogene Nation, als Volk mit eindeutigen physischen, kulturellen und sittlichen Merkmalen konzipiert wird. Während bei Keller die

¹⁴¹³ Vgl. zu diesem Abschnitt Verf.: Romantik als Bildungsstufe. Ästhetische Distinktion und kollektive Lebensformung in Gustav Freytags ‚Soll und Haben‘. In: *IASL* 41.2 (2016), 304–321.

¹⁴¹⁴ *Programmatistisch* ist der Realismus, weil „das literarische Selbstverständnis und die poetologische Programmatik an die innenpolitische Situation der nachrevolutionären Zeit geknüpft ist“. Aust: *Realismus*, 21 f.

soziale Problematik der modernen Ökonomie eine herausragende Rolle spielt, wird bei Freytag Wirtschaft verklärt und mit einem rassistischen Nationalismus verbrämt. Dass diese Lösung mit der modernen Ökonomie (mit Pauperismus, Industrialisierung und Globalisierung) nicht Schritt halten kann, die der Roman in phantastischer Weise und durchaus romantisierend gestaltet,¹⁴¹⁵ schlägt Freytags Roman unfreiwillig in den Bann des Unzeitgemäßen, in den sich Stifter mit seinem *Nachsommer* absichtlich begibt.¹⁴¹⁶

Im Folgenden rekonstruiere ich diese ideologische und wirkungsästhetische Absicht an der Poetik freier Zeiten und den Kreativitätsszenen des Romans. Freytags Poetik freier Zeiten reagiert zwar wie Kellers *Grüner Heinrich* auf das problematisch gewordene Verhältnis zwischen der kreativen Verwirklichung individueller Anlagen und ökonomischer Absicherung. Aber die literarische Sinnofferte des Romans ist invers angelegt. Indes Kellers Protagonist nicht die Zeit hat, die er braucht, um Künstler zu werden, reagiert Anton Wohlfart geradezu panisch auf freie Zeit. Ergeben sich im Tagesablauf Lücken, greift Wohlfart zwar mitunter auf Mußetechniken zurück: „Unterdes trieb Anton in größter Muße durch die geöffnete Zimmerreihe [im Haus seines Prinzipals], bewunderte die Bilder an der Wand, blätterte in einem Album und hielt sich durch solche Tätigkeit die drohende Langeweile tapfer vom Halse“ (126). Schon die Wortwahl, es handle sich um eine „Tätigkeit“, die man „tapfer“ betreibe, deutet aber an, dass Anton die Mühen der Arbeit willkommenen wären. Und die Warnung von Antons Arbeitgeber bei seinem Eintritt ins Kontor – „Ihr Leben wird Ihnen bei alledem mit der Zeit eiförmig erscheinen [...] es ist eine strenge Regelmäßigkeit in unserm Hause, Sie haben viel Arbeit und wenig Zerstreuung zu erwarten“ (57) – ist dem Lehrling Verheißung.¹⁴¹⁷ Wohlfarts Bildung gelingt vordergründig, weil sie keine freie Zeit als Anderes der Arbeit oder bessere Arbeit benötigt, sondern sich ganz auf die Arbeit als erfüllende, tätige Einpassung des Individuums in die Gemeinschaft konzentriert: „Verstimmung und Hader, Genuß und Schwärmerei, alles wurde niedergehalten durch den unablässigen, gleichmäßigen Fluß der Arbeit“ (134). Freytag ‚modernisiert‘

1415 Zu Romantikmotiven des Romans vgl. Irmtraud Hnilica: *Im Zauberkreis der großen Waage. Die Romantisierung des bürgerlichen Kaufmanns in Gustav Freytags ‚Soll und Haben‘*. Heidelberg: Synchron 2012, bei der ich mich für viele anregende Gespräche über Freytags Roman bedanke.

1416 Stifter sucht etwa in den Illustrationen, die für seinen Roman gefertigt werden, den Eindruck zu erzielen, dass die Handlung 30 Jahre vor dem Entstehen spielt. Sein Roman löst zwar zeitlose Probleme, simuliert dafür aber ein Umfeld, das bereits vergangen und dem also nachzustreben ist, sollte man die Problemlösungsstrategien als sinnvoll für die Gegenwart erachten.

1417 Vgl. hierzu insb. Bauer: *Ökonomische Menschen*, 136–146.

demnach eines der zentralen Merkmale der Gattung Bildungsroman, indem er genau das als irrelevant darstellt, woraus der Bildungsroman seine Bedeutung gewonnen hat: die Darstellung einer kulturtechnisch geleiteten, kontingenten Selbstbildung in freier Zeit. Sie stellt er vielmehr als Zeitverschwendung dar.

Dieser Aspekt wird an anderen Figuren deutlich. Bernhard Ehrenthal, der Sohn eines reichen Juden und eine der Kontrastfiguren Antons, übersetzt arabische Gedichte – eine zeitaufwendige Tätigkeit, die ihm sein Kaufmannsvater ermöglicht. Als Jude kann er auf keine staatliche Anstellung hoffen. Er bittet Anton, sollte er „einmal Muße haben [...], eine kurze Probe vorzulesen“ (238). Beim Vorlesen zeigt er eine Begeisterung „wie ein Mann, der alle Tage fünf bis sechs Flaschen Schiraswein trinkt und alle Abende seine Suleika küßt“ (ebd.). Bernhard ‚bettelt‘ darum, sein Altersgenosse Anton möge die „Freistunden“ (241) zu weiteren Besuchen nutzen. Allerdings haben wir bereits zuvor aus dessen Munde erfahren: „Ich habe aber viel zu tun, und in den Freistunden muß ich für mich lernen“ (65). Während Anton den Fremd- als Selbstzwang („muß ich für mich lernen“) verinnerlicht hat, hat Bernhard zu viel Freiheit in den freien Zeiten. Der Roman lässt den kränklichen Knaben in seiner Matratzengruft siechen, stellt ihn im Vorgriff auf den Antisemitismus des 20. Jahrhunderts geradezu als ‚lebensunwert‘ dar. Wie der jüdische Kaufmannssohn haben auch die Kinder des Barons Rothsattel zu viel freie Zeit. Lenore ist mit Pony und albernem Possen beschäftigt. Von der französischen „Bonne“ (32) und einem Hofmeister lernte sie Französisch und Zeichnen. Erst die Heirat mit dem Draufgänger Fink wird ihr im rauen Polen unerwartete Verwirklichung bringen, denn „aus dem Sklavenschloß wird eine Schar kraftvoller Knaben herausspringen, und ein neues deutsches Geschlecht, dauerhaft an Leib und Seele, wird sich über das Land verbreiten, ein Geschlecht von Kolonisten und Eroberern“ (845). Retten Mutterschaft und Entsagung die verzogene Baroness, geht ihr Bruder Eugen dagegen an den Allüren seiner „Leutnantsromantik“¹⁴¹⁸ zugrunde. Die Rothsattel- und Ehrenthal-Kinder verlieren sich in ihren Vorstellungswelten und tragen zum Ruin der Elternhäuser bei, der durch die geschäftstüchtigeren Figuren Itzig und Wohlfart abgewendet wird. Die negativen Beispiele Bernhards oder Eugens lenken die Leserschaft dahin, in der Arbeit das eigentliche Ziel und die einzige Möglichkeit zu sehen, mit ökonomischen Prozessen Schritt zu halten und der Einbildungskraft einen gesunden Rahmen zu geben. Den praktischen Aktivitäten ist es beschieden,

¹⁴¹⁸ Die Wendung stammt aus *Leonce und Lena* (MBA 6, 147). Vgl. auch W. G. Sebald: Das Schrecknis der Liebe. Zu Schnitzlers ‚Traumnovelle‘. In: ders.: *Die Beschreibung des Unglücks. Zur österreichischen Literatur von Stifter bis Handke*. Frankfurt/M.: Fischer 2012, 38–60, der den chevaleresken Liebhaber als kompensatorischen Idealtypus einer zerfallenden Welt bespricht.

messbare Erfolge zu erzielen und mit zweckrationalem Handeln zumindest den Status quo zu erhalten. Der Roman transformiert freie Zeit von einer der Muße nachempfundenen Phase privilegierter individueller Verwirklichung in ein Intervall notwendiger Rekreation oder zerstreuenden Stillstands. Freie Zeit wirkt sekundär und oft störend.

Freytags von Ambivalenzen geprägte Neubewertung ökonomischer Rationalität lässt sich an einem im Erscheinungsjahr von *Soll und Haben* publizierten Artikel skizzieren, der vermutlich aus seiner Feder stammt. In *Die deutsche Landwirtschaft und der Zucker* geht der Autor der Frage nach, ob der Rübenzucker aus deutscher Landwirtschaft sich „bei freier Concurrenz mit dem Zucker der Colonien [...] als vorteilhaft für unsre Landwirtschaft und für die verschiedenen Classen der Bevölkerung erweisen“ werde. Durch die Berechnung der Produktions- und Transportkosten, aber auch aufgrund von realpolitischen Spekulationen und rassistischen Zuschreibungen wiegt er das Für und Wider ab. Obzwar die Rübe zuckerärmer sei und die Kolonien in punkto Ackerbau noch aufholen könnten, „da dort der Ackerbau in der Kindheit, in den Runkelrübenländern fast durchgängig im reifen Mannesalter steht“, könne der deutsche Landmann weiterhin „aus der Kraft des eignen Bodens den weißen Krystall des Zuckers [ziehen]“. ¹⁴¹⁹ Der Grund für den nach Maßgaben ökonomischer Rationalität überraschenden Optimismus ist rassistischer Natur und liegt in der erwarteten Sklavenbefreiung: Da befreite Sklaven nur zur Befriedigung eigener Bedürfnisse arbeiteten und keinen Gewinn erwirtschafteten, werde die überseeische Produktion als Konkurrent zunächst schwächer, dann bald ganz wegfallen. Der Artikel ist zum einen interessant, weil er eine für die Historische Schule der Nationalökonomie und den Programmatismen Realismus überaus typische argumentative Verkettung mikrologischer Wissensinhalte enthält. ¹⁴²⁰ Er vermischt rassistische und rationalistische Erwägungen und reduziert an der Richtschnur der dabei

¹⁴¹⁹ Alle Zitate Gustav Freytag: *Die deutsche Landwirtschaft und der Zucker*. In: *Die Grenzboten* 14.1 (1855), 494–502, hier 494 f. Die Diskussion über den Zucker ist nicht zu unterschätzen, weil die Zuckerindustrie einer der ersten großflächig installierten Industriezweige war. Am Ende des Realismus haben sich die Hoffnungen auf diese Industrie allerdings nicht erfüllt: In Raabes Erzählung *Pfisters Mühle* (1884) verseucht eine Zuckerraffinerie die Gewässer und zerstört mit ihren Gerüchen die Existenz des titelgebenden Gastronomiebetriebs.

¹⁴²⁰ Vgl. hierzu Christian Rakow: *Die Ökonomien des Realismus. Kulturpoetische Untersuchungen zur Literatur und Volkswirtschaftslehre 1850–1900*. Berlin u. a.: De Gruyter 2013. Die glänzend recherchierte Arbeit analysiert homologe literarische Verfahren in der Historischen Schule der Nationalökonomie Wilhelm Roschers und Gustav Schmollers und den Texten des Realismus. Die wirtschaftswissenschaftliche und die realistische Erzählweise beruhen nicht nur auf analogen epistemischen Überzeugungen, sondern bedienen sich der gleichen Darstellungsverfahren.

gewonnenen Ideologie sozioökonomische Risiken. Das in Freytags Romantikbild so kritisierte Übermaß an Einbildungskraft ist dabei nicht verloren gegangen, sondern in einen simplifizierenden ökonomischen Ansatz transformiert worden.¹⁴²¹ Die Imagination, die den romantischen Progressionstheoretikern zur Verbesserung der Welt dienen sollte, erzeugt nun eine verklärte Bild der ökonomischen Realität und stabilisiert den Status quo. Zum anderen hat der Artikel einen Bezug zum Roman, in dem Baron Rothsattel eine Zuckerfabrik errichten lässt.

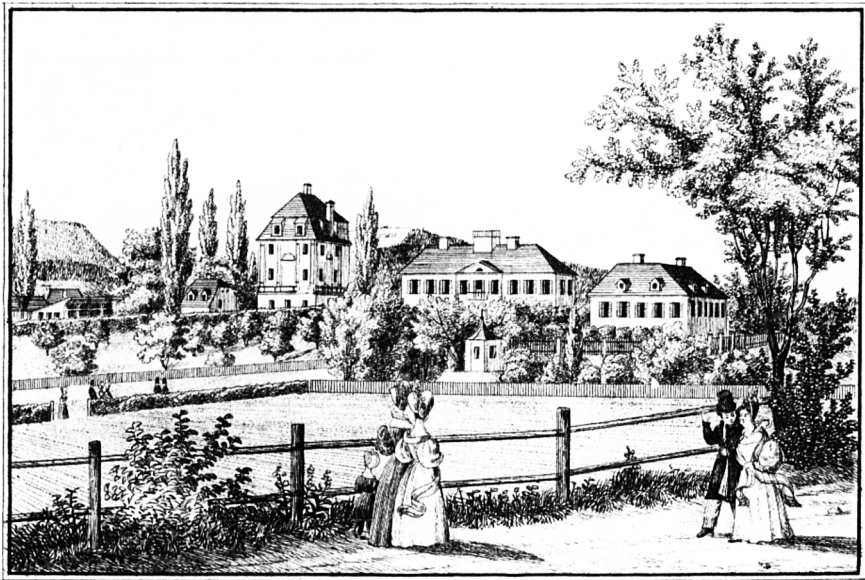


Abb. 9 *Der Venustempel – Grazer Zuckerfabrik (1830)*

Selbst der Baron versteht die Zeichen der Zeit, er ist aber mental und habituell nicht in der Lage, die Geschicke einer Fabrik zu leiten. Der Unterschied zwischen Rothsattel und dem von Freytag in seiner Autobiographie erwähnten Agronomen Johann Gottlieb Koppe,¹⁴²² der die Domänen Wollup und Kienitz gepachtet hatte und dort die Zuckerwirtschaft einführte, ist auffällig. Der Autor von *Der Unterricht in Ackerbau und in der Viehzucht* (1813), der nicht

¹⁴²¹ Vgl. zuletzt Till Breyer: *Chiffren des Sozialen. Politische Ökonomie und die Literatur des Realismus*. Göttingen: Wallstein 2019.

¹⁴²² SUH 289–301, 400–421. Vgl. hierzu auch Eberhard Gerhardt: ‚Koppe, Johann Gottlieb‘. In: *Neue Deutsche Biographie*, Bd. 12 (1979), 573–575.

primär an Gewinn dachte und einen Vorläufer nachhaltiger Landwirtschaft mit Dreifelderwirtschaft betrieb, lobt Freytag als redlichen Liberalen, der die ländlichen Regionen adäquat modernisiert habe.¹⁴²³ Der Baron aus *Soll und Haben* gehört dagegen zu den romantisch gezeichneten Charakteren, die mit der Zeit nicht schritthalten können. Freytags Roman skizziert so nicht nur Idealfiguren für den Mittelstand, sondern bietet ex negativo dem reformwilligen Kleinadel Verhaltensweisen an.

Die Romantikerferenzen setzt der Roman zum einen zur Figurencharakterisierung und Figurenentwicklung ein. Sie entsprechen zum anderen einem textorganisatorischen Prinzip. Anja Lemke unterstreicht die fundamentale Bedeutung von Freytags „Poetik der Ware“:¹⁴²⁴ Über Räume und Figuren trennt der Text Arbeit von Kapital, eine favorisierte von einer perhorreszierten Ökonomie. Auf Seiten der *guten*, realistischen Ökonomie findet sich die vor-moderne, nostalgische Arbeitsvorstellung rund um das Handelshaus Schröter. Sie wirkt geschlossen, werden hier doch, der volkswirtschaftlichen Prämisse der Nationalökonomie Wilhelm Roschers entsprechend, für konkrete Bedürfnisse produzierte Waren gelagert.¹⁴²⁵ Das Wirken solcher Kaufmänner scheint den von Hegel monierten Entfremdungseffekt moderner Arbeit zu annullieren, denn Handel und Arbeitsteilung konstituieren in dieser Perspektive eine globale Wirtschaft, in der sich Angebot und Nachfrage ideal decken und Menschen über ihre Bedürfnisse, über Warenherstellung und -kreislauf indirekt, aber passend miteinander verbunden sind. Auf Seiten der *schlechten*, romantischen Ökonomie findet sich hingegen das urbane Finanz- und Kreditwesen, das von den pejorativ charakterisierten jüdischen Figuren repräsentiert wird. Ihnen ordnet der Roman Gier und Geltungskonsum – antisemitische Stereotype – als Triebfedern sozialer Teilnahme zu. Ihr Wohlstand resultiert nicht aus dem Handel mit Waren, die Bedürfnisse befriedigen, sondern aus der Fähigkeit des Kapitals, sich selbstreferenziell zu maximieren. Lemke zieht aus dieser

1423 Gustav Freytag: *Erinnerungen aus meinem Leben*. Leipzig: Hirzel 1887, 128–135.

1424 Anja Lemke: Waren- und Kapitalzirkulation. Poetisierung der Arbeit als Bildung des Nationenkörpers in Gustav Freytags ‚Soll und Haben‘. In: dies. u. Alexander Weinstock (Hg.): *Kunst und Arbeit. Zum Verhältnis von Ästhetik und Arbeitsanthropologie vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: Fink 2014, 257–271, hier 258.

1425 Ähnlich Rakow: „Letztlich ist auch die Weltmarktvorstellung in *Soll und Haben* eine ins Globale projizierte Kompensationsvorstellung, die zwischen dem Bohnenpflücken in Brasilien und der morgendlichen Tasse Kaffee in Schlesien ein genaues Deckungsverhältnis ansetzt. Produkte werden gehandelt, weil sie bereits erwartet werden. Dass die Produktion in Zeiten der Massenindustrien den individuellen Bedürfnissen vorausseilt, wird in dieser literarischen Anschauung verkannt.“ Rakow: *Ökonomien*, 267.

Differenz von Ökonomien den Schluss, dass es in „*Soll und Haben* nicht um eine poetische Ökonomie der unendlichen Zeichenzirkulation [geht], vielmehr wird ein Programm der Restabilisierung und Geschlossenheit verfolgt“.¹⁴²⁶ Im moralisch-ästhetischen ‚struggle for life‘ in Freytags Roman setzt sich die robustere Existenz- und Darstellungsweise des Programmatischen Realismus gegen die Romantik, ihre Ökonomie und ihre Figuren durch.

Lemke fundiert ihren Romantikbegriff im Rekurs auf Joseph Vogls Novalis-Lektüre in *Kalkül und Leidenschaft*, die die poetische Dimension romantischer Enzyklopädik und Ökonomie analysiert. Die romantische Wissensökonomie z. B. im *Allgemeinen Brouillon* steuert Kontingenz selbstregulativ aus, indem sie unbekannte Bereiche ahnt und Nichtwissen zulässt.¹⁴²⁷ Die Nähe einer so betrachteten, auf selbstreferenzielle Steigerung ausgerichteten Ökonomie zu der in dieser Studie skizzierten Bildungsidee um 1800 ist offenkundig und wurde von Breithaupt und Fohrmann, im Anschluss an die Arbeiten von Wegmann und Vogl, diskutiert. Das Kapital vermag es nämlich, „die Welt und damit auch den Menschen nach seinem Bild zu bilden“.¹⁴²⁸ Es schöpft sich neu, indem es sich – als allgemeines Äquivalent – allem anverwandeln kann. Und es kann etwa durch Effizienzpläne in globalen Produktionsketten die Welt seinem Bild angleichen. Ähnlich überschreiten die frühromantischen Texte Genres (*Brouillon*, *Lucinde*) oder (fiktive) ontologische Grenzen (*Ofterdingen*, *Godwi*). Auch der Bildungsgedanke Humboldts gibt dem singulären Menschen die Vorstellung an die Hand, er könne sich immer weiter durch die Welt verwirklichen, indem er auf alles zurückgreifen, sich alles einbilden und alles nach seinem Bild transformieren kann. Während romantische Texte heterogene Inhalte und Formen integrieren und so Grenzen überschreiten, transzendiert der Bildungsakteur seine eigenen Grenzen im Ausbildungsprozess des sich Angeeigneten.¹⁴²⁹ Im Hinblick auf den realistischen Bildungsroman Freytags stellt sich nun die Frage, in welchem Verhältnis die von Lemke konzedierte Ablehnung selbstreferenzieller finanzökonomischer Prozesse zur autopoietischen Aussteuerung subjektiver Bildungsvorgänge steht: Welche Funktion haben individuelle Einbildungskraft, Zufall und

¹⁴²⁶ Lemke: *Waren- und Kapitalzirkulation*, 259.

¹⁴²⁷ Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*, 255–288.

¹⁴²⁸ Fohrmann: *Im Spiegel des Geldes*, 102; vgl. auch Breithaupt: *Der Ich-Effekt des Geldes*.

¹⁴²⁹ Allerdings versucht es die neuhumanistische Bildung, dem Individuum „Selbstreflexion und fremdzweckfreie Wahrheitssuche“ zu ermöglichen: Fohrmann: *Im Spiegel des Geldes*, 121. Das Subjektkonzept der Bildung unterscheidet sich daher folglich von dem sich selbst-optimierenden Subjekt neoliberaler Wirtschaft, denn „[d]er klassische Bildungsbegriff [...] widerspricht einer instrumentellen Logik, die konstitutiv für Selbstoptimierung ist“. Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung*, 90.

Unbestimmtheit für die in Freytags Text dargestellte Bildung, das Leben Antons, und die Formierung des Textes?

Die Antwort scheint mir in der Verschränkung der Wissensbereiche und den Interferenzen von dargestellter Welt und Darstellungsform zu liegen, denn das ‚falsche‘ moralische, ästhetische und ökonomische Vorgehen steht im Kontrast zu den ‚richtigen‘ moralischen, ästhetischen und ökonomischen Verfahren, deren Überlegenheit *Soll und Haben* beweist, weil sich diese Aspekte auf inhaltlicher Ebene argumentativ, auf Figuren- und Handlungsebene durch charakterliche Überlegenheit und wirtschaftlichen Erfolg sowie auf formaler Ebene durch die Schließung des Romans ‚durchsetzen‘.¹⁴³⁰ Freytags Roman bestärkt die ökonomisch naive Sonderung von Waren- und Kapitalzirkulation dadurch, dass er sie im Bildungsgang Antons an die Differenzierung von praktischer und ästhetischer Bildung, Fremd- und Selbstreferenz, Mimesis und Poiesis koppelt. Während Antons Vater „nach dem Tode der Frau Kalkulatorin“ nach Breslau fährt, um mit Herrn Schröter die berufliche Zukunft des Sprösslings zu regeln, sitzt er

vor einem großen Rechenbuch und disponierte mit unbeschränkter Vollmacht über Hunderttausende von Pfunden Sterling, welche er bald in rheinische Gulden verwandelte, bald in Hamburger Mark Banko umsetzte, als brasilianische Milreis in die Welt flattern ließ und zuletzt ruhig in mexikanischen Staatspapieren anlegte, an denen er mit größter Sicherheit alle möglichen Interessen bis zu zehn vom Hundert zog (beide Zitate 10).

Hier ein Ineinander von Bildungs-, Ökonomie- und Dichtungsreflexion zu vermuten, ist naheliegend. Selbst ein Anton Wohlfart hat eine schwärmerische Ader. Der selbstreferenziellen Potenzierung einer Geldmenge durch Währungsspekulationen liegt (auch) der Zweck einer Berausung an der dabei entfesselten Einbildungskraft zugrunde. Doch die Schwärmerei bleibt episodischer Natur: Nachdem Anton derart einen immensen, aber nur imaginären Reichtum „zusammengeschartt [hatte], so ging er in den Garten, ein kleines dünnleibiges Buch in der Hand, welches auf dem Titel versprach, ihn

¹⁴³⁰ Semiotische Reduktion, formale Schließung, Austreibung von Vorstellungskraft, Vereinfachung der Ökonomie, klare Freund-Feind-Schemata – Freytags Roman lässt sich durchaus als protofaschistisches Kitschbuch lesen, das es erleichtert, den Übergang vom spießigen Kleinbürgerdasein zum invasionsbereiten Soldatentum zu vollziehen. Vgl. Klaus Theweleit: *Männerphantasien*, 2 Bde. Frankfurt/M. u. Basel: Verlag Roter Stern u. Stroemfeld 1977 f. Antons Einmarsch in Polen ist eine Reaktion auf das durch andere Menschen in seinem Alltag erzeugte Chaos. Es überrascht daher nicht, dass der Roman von Thomas Hoof neu aufgelegt wurde, dessen Verlag konservativen und neurechten Stimmen Raum gibt.

in vier Wochen zu einem fertigen Engländer zu machen“ (10). Anton zieht sein Phantasievermögen von der imaginären Spekulation ab und transferiert es auf eine didaktisch vermittelte Aneignung von Kulturtechniken – mit Erfolg: Er wird später sagen dürfen: „Ihr wißt, ich mache keine Geldgeschäfte“ (392), und Lenore Rothsattel Englischstunden anbieten (550).

Antons Ausgang aus der Schwärmerei hebt ihn von den gleichaltrigen jüdischen Figuren ab: Während Bernhard Ehrenthal arabische Gedichte mit „verschlungene[r] Form“ (238) übersetzt und Veitel Itzig advokatische Winkelzüge lernt, die den linearen Verlauf von Geschäftsbeziehungen in einen zirkulären wandeln – Hippius bringt ihm oft eine Schurkerei bei, „welche wie eine Arabeske an die gewöhnliche gerade Linie des Geschäftsstils angehängt wurde“ (115) –, ahmt Anton nach. Er will nicht nur „zu“ einem Engländer gemacht werden, sondern kopiert. Im Kontor erhält er durch das Abschreiben von Geschäftsbriefen „Einsicht in Stil und Sprache seines Geschäfts“ (50), und „[i]n seinen ersten Mußestunden zeichnete Anton das Schloß [...] [der Rothsattels] aus dem Gedächtnis“ (50). Während Veitel Kniffe lernt, die Prozesse selbstreferenziell vorantreiben und auf Umwege zu bringen – schon seine Schrift, liest man, habe „keine Glätte [...]“, die Buchstaben waren sozusagen widerhaarig“ (103)¹⁴³¹ –, lernt Anton Kulturtechniken, die der Wiedergabe des Vorgefundenen dienen und ihn derart aus der Selbstbezüglichkeit retten. Während Itzig für andere unübersichtliche Dynamiken initiiert, die deren Einbildungskraft stimulieren und ihren Verstand übersteigen, formiert sich Anton in einer Wiederholung von Welt, die im ethischen Surplus von Geradlinigkeit, Nüchternheit und Festigkeit mündet. Die Mittelmäßigkeit bzw. sittliche Reife Antons speist sich mithin sowohl aus einer Wissbegierde in praktischen Dingen wie auch aus einer ästhetischen Bildung, die den Protagonisten nach der Erregung seiner Einbildungskraft zwischen Original und Kopie situiert. Seine Position ist dabei eindeutig rassistisch und klassistisch markiert. Anton ‚besiegt‘ die Romantik durch die Umstellung von Selbst- auf Fremdreferenz und ‚erledigt‘ mitsamt der Kulturepoche Bildungsbürgertum, Adel, Juden, Polen und dergleichen mehr.

Freytag vermag so sowohl die Aspekte Klasse, Komplexität und Kommunikation, die virulenten Themen der Restaurationszeit, aufzunehmen und formsemantisch zu integrieren. Er destruiert den klassischen und romantischen Bildungsroman und etabliert eine Erzählstrategie, die sich des notwendigen Anteils der produktiven Einbildungskraft und des Idealismus bei

1431 ‚Widerhaarig‘ bedeutet ‚widerspenstig‘ und ist unter romantischen und verwandten Geistern keineswegs ein negatives Beiwort. Vgl. nur die Erwähnung in Jean Pauls *Unsichtbarer Loge* (JPW 1, 123).

der Konstruktion einer realistischen Weltsicht und Ästhetik bewusst ist. Die Inferiorität von ästhetischen und kulturellen Prinzipien des Bildungsbürgertums ‚beweist‘ Freytag in deren Vergleich mit der kleinbürgerlichen Kaufmannsromantik eines Anton, der die Gefahren von Selbstreferenzialität und freier Zeit bewältigt. Den ‚Sieg‘ über die Romantik erringt Freytags Bestseller auf mehreren Ebenen: Anthropologisch betrachtet, ist die imaginative Selbstpotenzierung der Romantik nur ein frühes menschliches Verhalten. In moralischer Perspektive charakterisiert sie diejenigen als nicht entwicklungsfähige, eigenbrötlerische oder gar böse Figuren, die ihr Schwärmen nicht in weltbezogene Tätigkeit transformieren wollen oder es aus ethnischen oder Standesgründen nicht können. Poetisch gesehen, inszeniert sich realistisches Schreiben gegen eine arabeske, Semiosen initiiierende Schreibtätigkeit als ein durch Kulturtechniken und Wissensaneignung gereifter Versuch der Mimesis, der zwar auf Imagination beruht und die Verlockungssphäre des Phantastischen durchschritten hat, dessen Reife aber mit dem Imitationsgrad korrespondiert und dessen Souveränität im gezielten Einsatz romantischer Elemente evident wird. Der Roman präsentiert sich somit als ‚bürgerlich-deutsches‘ Steuerungsmodell jener (Figuren-, Leser- und Autoren-)Energie, die die Voraussetzung jeglicher Bildung ist und sich in freier Zeit Bahn bricht: der Einbildungskraft.

Die Phantasie wird dabei nicht allein „gebändigt“¹⁴³², sondern evoziert, verstärkt und schließlich in einem mimetisch-verklärten Umgang mit gewöhnlichen Aspekten fixiert. So entzündet sich Antons Phantasie in den ersten Kapiteln am Fremden, an Kolonialwaren, Papagei, Schwänen, Schloss, Kontor, ehe sie durch repetitive Kopiertätigkeiten und die „ewige Gleichförmigkeit der Stunden und Tage“ (59, 134) eingebunden wird.¹⁴³³ Auch die Einbildungskraft des Lesers wird durch groteske Figuren und seltsame Räume gereizt. Ähnlich wie bei Stifter geht es darum, die Einbildungskraft zu akzeptieren und zu stimulieren, aber auch durch Regulierung unschädlich zu machen. Indes Heinrich Drendorf jedoch über das Vergnügen an Natur und naturwissenschaftlicher Tätigkeit zur Muße der Betrachtung und Besprechung von Kunstwerken gelangt, verläuft Antons Weg gerade umgekehrt von der Imagination zu den

¹⁴³² Lemke: *Waren- und Kapitalzirkulation*, 259.

¹⁴³³ Antons Schwärmerei für Lenore wird im ersten Buch dagegen nur einmal angedeutet und erzählerisch nicht weiter entfaltet – „Ein Jahr war vergangen, seit Anton mit den Schwänen [und Lenore Rothsattel] über den See gefahren war. Er hatte das ganze Jahr hindurch an die Fahrt gedacht“ (SUH 101). Der Leser möge sich denken, wie viele Stunden der ‚unreife‘ Anton derart ‚verschwendete‘. Die Gefahr, durch den Wunsch die Gedanken und Vorstellungen für Unbekanntes zu öffnen, ist dem Protagonisten des Romans zwar wohl bekannt, der Roman selbst aber sucht die Gefahr zu minimieren.

Realien. Mit Anton durchschreitet der Leser glücklich die Bildungsstufe der Romantik und landet in den weitestgehend iterativ erzählten, monoton verlaufenden zwei Jahren im Kontor, wo eine mimetische Ästhetik dominiert.¹⁴³⁴ Es geht Freytag also keineswegs um die Abschaffung der Phantasie, sondern um ihre effiziente Heranführung und Einbildung in vorhandene geschlossene Zirkulationssysteme, deren Simplizität und Defizite freilich unerkannt und unbenannt bleibt. Dabei kommen Anton sowohl seine kleinbürgerliche Herkunft als auch die Rückständigkeit der ostpreußischen Ökonomie zugute. Eine Kindheitsexistenz in den tatsächlichen Zentren kapitalistischer Produktion, wie sie Friedrich Engels in den Fabriken seiner Familie in Barmen-Elberfeld und erst recht in Manchester beobachtete, wäre einer solchen Ausbildung der Phantasie kaum zuträglich.¹⁴³⁵ Und, ‚realistisch‘ sind Freytags ökonomische Vorstellungen in Anbetracht zunehmender Klassengegensätze und globalen Handels ohnehin nicht. Sie sind so naiv wie die Hoffnung des Rassisten darauf, dass befreite Sklaven oder rebellische Slawen nicht gut wirtschafteten.

Ein weiteres Beispiel für die Verschränkung von Bildung, Darstellungsweise und Ökonomie stellt Antons Führung durch das Kontor dar. Die Stimme der Figur Jordan, die die Visite leitet, übernimmt übergangslos die des nullfokalierten Erzählers. Der Leser wird also mit und anstelle Antons im gleichzeitigen Erzählen angesprochen, wodurch der Vorgesetzte im Kontor die Autorität des allwissenden Autors erhält. Er nutzt diese Macht, um die Aufmerksamkeit deiktisch auf Waren zu lenken: „[...] dort hinter dem offenen Faß, gefüllt mit oranger Masse [...], ruht ein unförmiges Tier – es ist Talg aus Polen, der in die Haut einer ganzen Kuh eingelassen ist; – daneben liegen [...] fünfhundert Stockfische“ (61). Den Rundgang durch einen Raum, der scheinbar die ganze Welt enthält, bilanziert im Anschluss der Erzähler:

Herr Jordan gab sich redlich Mühe, den Lehrling in die Geheimnisse der Warenkunde einzuweihen, und die Stunde, in welcher Anton zuerst in das Magazin des Hauses trat und hundert verschiedene Stoffe und merkwürdige Bildungen persönlich mit allen Kunstaussdrücken kennenlernte, wurde für seinen empfänglichen Sinn die Quelle einer eigentümlichen Poesie, die wenigstens ebensoviel wert war als manche andere poetische Empfindung, welche auf dem märchenhaften Reiz beruht, den das Seltsame und Fremde in der Seele des Menschen hervorbringt (59 f.).

1434 Vgl. zur Konventionalität der Ästhetik Jean Améry: Schlecht klingt das Lied vom braven Mann – Anlässlich der Neuauflage von Gustav Freytags ‚Soll und Haben‘. In: *Neue Rundschau* 89 (1978), 84–93.

1435 Vgl. dazu Friedrich Engels frühes Werk *Brief aus dem Wupper-Thal. und die Geschichte der arbeitenden Klasse in England* (MEW 2, 225–506).

Der Bildungsgang Antons dreht sich folglich um das Erlernen von Kulturtechniken, durch die Fremdes „gefährlos“ (59) angeeignet werden kann. Dies beginnt mit den Zeichen, mit denen der Kontorist Pix den eintrudelnden Ballen Inhalt, Herkunft und Lagerort zuteilt (36), und erstreckt sich über die Warennamen bis zu größeren syntaktischen Einheiten. So versucht Anton, „durch Lektüre deutliche Bilder von der Landschaft zu bekommen, aus welcher sie [die eigentümlichen Waren] herkamen, und von den Menschen, die sie gesammelt hatten“ (61). Eine derart vom Signifikanten bis zum Text eingesetzte Sprache restituiert im Bildungsgang kein sprachlich fundiertes Kollektiv im Sinne Herders, sondern stiftet einen globalen Kausalnexus zwischen Produzenten und Konsumenten. Im gleichen Maß wie in dieser vereinfachten und durch Handel vernetzten Moderne Schlüsselkompetenzen an Bedeutung gewinnen, verliert die ökonomieunabhängige theoretische und ästhetische Bildung zwangsläufig an Relevanz. Der Kaufmannsberuf, auf den die Bildungsgeschichte Wohlfarts zuläuft, scheint eine totale sprachliche Vermittlung mit der Welt garantieren zu können, indem er die ästhetische Bildung instrumentalisiert und alle Widerstände und Eigentümlichkeiten von Sprache und Dingen ausgrenzt. Während die Romantik antritt, das Nahe durch Sprachphantasie zu verfremden und dadurch einen Progress zu initiieren, der dem Ahnenden das Unendliche öffnet, entfernt Freytags Realismus das Unbekannte. Während die Romantik die (vitale) Eigenmacht des sprachlichen Kunstwerks oder des passionierten, schöpferischen Subjekts gegen den Versuch einer rational-mimetischen Aneignung der Welt entfaltet, verkehrt Freytags Realismus diese Vorgaben: Sein Roman ist eine Institution zur Aus-Bildung ästhetischen Eigensinns und der Lebensformierung nach praktischem Nutzen. Individualität zählt hier weniger als die Erleichterung kollektiver Abläufe, die alle Kreativität nivellieren.

Der wichtigste Zufall in Antons Bildungsgeschichte bestätigt diese Beobachtungen. Im ersten Kapitel berichtet der Erzähler von den vielen Anlagen des Knaben, aufgrund derer er „wahrscheinlich in die gewöhnliche Gefahr ausgezeichnete Kinder gekommen [wäre], für keine einzige Tätigkeit den rechten Ernst zu finden, wenn nicht ein Zufall seinen Beruf bestimmt hätte“ (6). Der „Zufall“, der den allseitig bildungsfähigen Jungen zum Kaufmann disponiert, wird durch die Vorgeschichte in einer der wenigen Analepsen, die zudem kurz ist, erzählt. Antons Vater hatte „einem bekannten Handelshaus der Hauptstadt“ (7) in einem Rechtsstreit geholfen. Der großzügige Kaufmann dankt es dem pflichtbewussten Kalkulator, indem er jedes Jahr zu Weihnachten eine Kiste Kolonialwaren nach Ostrau schickt und einen Brief beilegt. Die „Poesie dieser gemütlichen Beziehung“ (ebd.) macht den alten Herren ‚poetisch‘: Die

Briefe Schröters (des Kaufmanns) sind ihm „wie die drei Liebesbriefe seiner Frau“ (8). Die Verbindung sei

für Anton ein Leitseil [geworden], wodurch sein ganzes Leben Richtung erhielt. Denn wenn der alte Herr am Abend in seinem Garten saß, das Samtkäppchen in dem grauen Haar und seine Pfeife im Munde, dann verbreitete er sich gern mit leiser Sehnsucht über die Vorzüge eines Geschäftes, und er fragte dann scherzend seinen Sohn, ob er auch Kaufmann werden wolle. Und in der Seele des Kleinen schoß augenblicklich ein schönes Bild zusammen, wie die Strahlen bunter Glasperlen im Kaleidoskop, zusammengesetzt aus großen Zuckerhüten, Rosinen und Mandeln und goldenen Apfelsinen, aus dem freundlichen Lächeln seiner Eltern und all dem geheimnisvollen Entzücken, welches ihm selbst die ankommende Kiste je bereitet; bis er begeistert ausrief: „Ja, Vater, ich will!“ (8)

Hier geht iteratives („Denn wenn der alte Herr am Abend in seinem Garten saß“; „verbreitete [...] sich gern“) in singulatives Erzählen („schoß augenblicklich“) über. Freytags Text stellt die Berufung zum Kaufmann somit als den womöglich mehrfach durchgeführten performativen Akt einer bizarren Verheiratung da („Willst Du Kaufmann werden?“ „Ja, [...] ich will!“). Er plausibilisiert die Entscheidung Antons überdies durch die väterliche Schwärmerei („Sehnsucht“), die ja die eintrudelnden Waren und den Briefwechsel verbindet. Das Bild, das hier „zusammenschießt“, vereint das Nahe – Elternhaus und elementare Bedürfnisse – und das Ferne – Kolonialwaren und ein zur Schriftlichkeit sublimiertes Begehren. Es glättet die Differenz zwischen Herkunft und Zukunft, Leib und Letter.

Die alljährliche weihnachtliche Gabe entfacht und entschärft zugleich ein ödipales wie homoerotisches Begehren.¹⁴³⁶ Antons Bildungswunsch führt ihn zunächst jenem Mann zu, dessen Briefe Antons Vater „wie Liebesbriefe“ sind. Ein richtiger Kauf-Mann wird Anton jedoch erst durch die Heirat mit einem legitimen Objekt des Begehrens, der stillen Teilhaberin des Kontors Sabine Schröter. Der Vater und Sabine nehmen sich wie eine perfide Verkehrung von Goethes Turmgesellschaft aus, insofern sie des Knaben Phantasie in Beruf und Ehe locken.¹⁴³⁷ Dass es die gleichaltrige (!) Sabine war, die für die Wohlfarts Pakete schnürte: „und mein war der Zucker und Kaffee, den der kleine Anton trank“ (848), erfährt man auf den letzten Seiten des Romans. Sobald Sabine „mein Soll und Haben“, das „Geheimbuch der Handlung“ aus dem Schrank holt

¹⁴³⁶ Dass die literarischen Männlichkeiten realistischer Texte problematisch sind und den Ort anbahnen, an dem um 1900 die Psychoanalyse entsteht, führt Walter Erhart u. a. an Freytags *Die Ahnen* aus: Walter Erhart: *Familienmänner. Über den literarischen Ursprung moderner Männlichkeit*. München: Fink 2001, 146–172.

¹⁴³⁷ Vgl. dagegen Gamper: *Masse lesen, Masse schreiben*, 344 f.

und noch ehe Anton einen Blick hineinwerfen kann, ahnt er die Konsequenzen: „Wer in dies Buch gesehn hat, der weiß, was nie ein Fremder erfahren darf.“ (Bilanzen-)Lesen bedeutet, aufgenommen worden zu sein. Und mit Anton, der die Bilanz der Handlung liest, liest der Leser (!) nun, dass die alte „Handlung“ durch „T. O. Schröter und Kompagnie“ abgelöst und Anton jener Kompagnon werde. Und wenn der künftige Schwager und Partner dazu beglückt ausruft: „Jetzt halten wir dich, du Schwärmender, in den Blättern des Geheimbuchs und in unsern Armen“ (alle Zitate 849 f.), dann fallen an dieser Stelle die Enden dreier formierender Prozesse zusammen: die Produktion eines Kaufmanns durch ästhetische und praktische Bildung, die Ermöglichung einer kulturell und moralisch legitimierten Form biologischer Reproduktion durch Heirat, das Lesen eines Buches – denn das Produkt in Händen des Lesers kündigt mit Antons Kaufmannswerdung sein eigenes Ende an. Mit diesem dreifachen Ende vollendet diese realistische Variante des Bildungsromans auf scheinbar stabilste Weise ihre Formwerdung.

Interessanterweise ist Freytags romantikkritischer Roman, wenn man nur auf die Vielzahl der in ihm konvergierenden Prozesse achtet und ihn als Bildungsroman betrachtet, am ehesten mit Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* zu vergleichen. Es scheint sich im Realismus zu wiederholen, was in der Romantik beobachtet wurde: Merkmalsähnliche Romane einer Zeit, die sich auf den Bildungsroman beziehen, betreiben eine genrebezogene Evolution entweder durch die Steigerung von Desintegrationsmomenten (*Godwi*, *Grüner Heinrich*) oder von Harmonie (*Ofterdingen*, *Soll und Haben* und *Nachsommer*). Und ähnlich wie in Novalis' Roman, der von der Kernfamilie ausgehend zu einem alles verbindenden Mythos strebt, schwankt auch Freytags Roman zwischen unfreiwilliger Komik und bedenklichen Verdrängungen. Der Zufall, der Anton mit seinem Beruf vermählt, ist als Ausgang zweier inzestuöser Settings eine unheimliche Stabilisierung der bürgerlichen Kernfamilie. Dass das Produkt der einen Familie, der Sohn, in der anderen ebenso problemlos konsumiert werden kann wie die Waren in der Ökonomievorstellung der Historischen Schule, die dort für konkrete Bedürfnisse produziert werden, ist eine Konstruktion, die die Irrwege von erotischem Wunsch und Warenfetisch umgeht. Mit dem sich selbst ankündigenden Ende sollen Sinnlichkeit und Einbildungskraft von Leser wie Figur buchstäblich unterm (Buch-)Deckel gehalten und in eine moralisch restriktive Form gepresst werden. Was dabei vorenthalten wird, ist, von objektgebundener Sexualität und imaginationsfreudiger Erotik ohnedies zu schweigen,¹⁴³⁸ Bildung als Formierung zum Offenen. Dafür lassen Anton

1438 Vgl. hierzu die klassische Studie von Theweleit: *Männerphantasien*.

weder die Wirtschaft noch das Fehlverhalten der Anderen Zeit. Die Freizeit Wohlfarts geht größtenteils für die Rettung des Rothsattel'schen Gutes drauf. Seine Kreativität gilt der bestmöglichen Wiederherstellung des vorherigen Zustands.

Gustav Freytag wusste, dass die Erfüllung der kulturpolitischen Prämissen des Programmatischen Realismus eine Unterordnung ästhetischer Ansprüche und anthropologischer Bedürfnisse unter ideologische Belange voraussetzte.¹⁴³⁹ Und in seinen Memoiren räumt er ein, dass der Kaufmann in *Soll und Haben* „ein steifleiner Herr [ist], der ja nur zu bestimmten Zwecken erfunden wurde“.¹⁴⁴⁰ Die durch Pragmatismus und kaufmännisches Ethos erlangte, gleichwohl 1855 bereits obsolete Ordnung hat im Gegenzug vieles anzubieten. Im mimetisch und ödipal regulierten Umgang mit Ware, Weib und Welt erscheint die Kontrolle von Imagination, Fremdheit und Passionen möglich. Als Bildungsroman des deutschen Mittelstands schafft der Text ein mit dem Welthandel korrelierendes homogenes Habitat, dessen muffige Harmonie mit Rassismus und Verdrängung erkaufte wird. Die zur Überlegenheit pervertierte bürgerliche Ohnmacht, die sich ja im servilen Verhalten dem Adel gegenüber im Roman zeigt, hat stets ein gemeinschaftsfestigendes Ressentiment parat. Wer *Soll und Haben* ‚richtig‘ las (und das waren nicht wenige), durfte sich einer biologischen (Re-)Produktionsgemeinschaft zugehörig fühlen und wusste den Dingen ihren Ort zu geben. Er vermochte es, die negativen Effekte politisch-sozialer Veränderungen auf die Anderen, ihre fehlende Ausbildung von Bedürfnis, Phantasie und Erotik, ihre Freiheiten und Begierden zurückzuführen, seien es andere Klassen (Adelige, Arbeiter), andere Völker (US-Amerikaner, Juden, Polen) oder eben auch andere ästhetische Verfahren, deren Formen die Offenheit des (einzelnen) Lebens reflektieren. In *Soll und Haben* weichen individuelle, das Leben formierende Prozesse, mit denen in der Ästhetik um 1800 autonome Kunstwerke korrelieren, kollektiven Einheitsphantasien. Die ‚Rasse‘ (und damit das evolutionistische Paradigma) wird zu einem Element, das Synthesen von Individuum und Kollektiv ermöglicht und einen Zukunftsentwurf erlaubt, der allerdings wenig progressiv, sondern von einer essenzialistischen Phantasie abgeleitet ist.

¹⁴³⁹ Dass Freytag den Roman als Beitrag zur Nationenbildung geplant hat, zeigen Alexander Ritter: Der patriotisierte Roman als gesellschaftlicher Kassensturz. Gustav Freytags paratextuelle Fesselung von ‚Soll und Haben‘ ans ideologische „Leitseil [...] im Reiche der Poesie als Demimonde“. In: Florian L. Krobb (Hg.): *150 Jahre ‚Soll und Haben‘. Studien zu Gustav Freytags kontroversen Roman*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005, 47–66 und Lemke: *Waren- und Kapitalzirkulation*, 268, 271.

¹⁴⁴⁰ Freytag: *Erinnerungen*, 171.

Freytags Roman ist ein Sinnangebot, das die tatsächliche Komplexität der Moderne und ihrer Individuen unterläuft. Deshalb benötigt er zum einen keine Taktiken der Kontingenzaffirmation, wie sie Bildung oder Kunst bereitstellten. Zum anderen wird konsequentermaßen die über Bildung und Kunst epistemisch und ästhetisch affirmierte und institutionell eingebundene freie Zeit wieder riskant. Die adeligen Kolonisten in Polen erscheinen als glücklichere Menschen, weil sie keine Müße haben und sich beständig im Existenzkampf befinden. Und Antons Glück, wo er den Lederstrumpfromanen James Fenimore Coopers nachgebildete Abenteuer erlebt, resultiert aus einer zum besinnungslosen Funktionieren gesteigerten Servilität.¹⁴⁴¹ Legitim wird freie Zeit nur, wo sie das Andere der Arbeit ist. Freytags Roman schildert solche Phasen der Wiederherstellung der Arbeitskraft, etwa Feste, auf denen die Früchte von Fleiß und Sittlichkeit brav konsumiert werden. Feierabende und Wochenenden sind anerkannte, weil für die Arbeitswelt notwendige Phasen des Konsums und der Geselligkeit, in denen die Figuren ihren schrulligen Hobbys nachgehen und sich eine bornierte Idylle zurechtbasteln wie der Arbeitskollege Specht, der in seiner Klausur unter dem Dach des Handelshauses eine Kürbislaube anlegt (432–440). Während Keller die falsche Verwendung der freien Zeit an seinem Protagonisten illustriert und dessen wirtschaftlichen Abstieg als realistische Konsequenz aus den Heinrich fehlenden finanziellen und habituellen Voraussetzungen plausibel macht, rettet sich bei Freytag das Selbst in eine ethisch wie ethnisch homogenisierte Gruppe, in der auch seine Freiräume dem Primat der Arbeit subsumiert sind.

Es gibt jedoch noch einen dritten und traditionelleren Weg im Realismus, freie Zeit und Arbeit über den Bildungsroman zu konstellieren. Es ist der Weg, der die Hintertür zur goethezeitlichen Utopie vollständiger, harmonischer Entwicklung des Individuums in freier Zeit öffnet. Aber auch dieser dritte Weg zeigt, dass Bildung – einst eine riskante, aber individuelle wie kollektive Zukunftsressourcen bergende Periode freier Zeit – nur dann zu einem Ziel führt, wenn sie von realgesellschaftlichen Entwicklungen entkoppelt wird. Die Utopie, die Stifters *Nachsommer* entwickelt, bleibt exklusiv. Zu ihr entlang des Romans zu gelangen, ist, der Stifter-Leser weiß es, ein durchaus mühsames Unterfangen. Der Text rahmt hierbei Bildung, er ordnet, ästhetisiert

¹⁴⁴¹ Es handelt sich um Antons (SUH 142) und seines Autors Lektüre: „Bald freilich wurde Cooper mit den ersten Indianer- und Seeromanen in der Seele des Knaben sein [Walter Scotts] Rival, beide sind mir noch heute Hausfreunde geblieben, mit denen ich oft verkehre. Und ich habe ihrer freudigen epischen Kraft Vieles zu danken.“ Freytag: *Erinnerungen*, 104. Vgl. hierzu Larry L. Ping: *Gustav Freytag and the Prussian Gospel: Novels, Liberalism, and History*. Oxford u. a.: Peter Lang 2006, 74–83.

und institutionalisiert sie. Personen, die daran beteiligt sind, haben die alten Fehler und Versäumnisse, die einst ausgestandenen Gefahren der freien Zeit in Menschenkenntnis gewandelt. So allein können sie anderen freie Zeiten einräumen und Jüngere über Kreativitätsszenen an relevante gesellschaftliche Tätigkeit heranzuführen: Jüngere, die wie Spiegel derjenigen Personen sind, die den Rahmen formen, in und zu dem sie werden. Kurzum: In ihrem *Nachsommer* angelangt, gehört Bildung in die Hände von Spezialisten, wie den am 3. Juni 1850 zum provisorischen Inspektor der Volksschulen in Oberösterreich ernannten Adalbert Stifter.

2.6.3 *Der Nachsommer*: Life follows form

Es wäre zwar eine grobe Verkürzung, aber man könnte die beiden bislang besprochenen Bildungsromane des Realismus, einen aus der Feder eines schweizerischen, einen aus der Feder eines preußischen Liberalen, ‚gesinnungsethisch‘ so zusammenfassen: Junge Menschen ohne finanzielle Ressourcen sollen Mitte des 19. Jahrhunderts auch im Hinblick auf die Einbildungskraft stets wirtschaftlich agieren. Entweder man transformiert die romantische Ader und investiert seine Phantasie in praktische Bildung, stellt also wie Anton Wohlfart in Kreativitätsszenen von Selbstreferenz auf Fremdreferenz, von Imagination auf Mimesis um. Oder man muss anerkennen, dass die hehren kulturellen Ideale und die gesellschaftliche Wirklichkeit auseinanderklaffen und man mit strukturierter Ausbildung, Eifer, Glück sowie großer Leidensfähigkeit danach trachten kann, auf einem kapitalistisch dominierten, arbeitsteilig-anonymen Markt von seinen kreativen Hervorbringungen zu leben. Muße, obgleich Grundlage der Selbstverwirklichung, wird bei Keller zu einer verklärten Ausnahme, die besser Situierten, Erfolgreichen oder Glücklichen zufällt. Freytag ist freie Zeit dagegen riskante Ablenkung vom Eigentlichen: von der Arbeit. Die ideale Zerstreung repräsentiert der Roman *Soll und Haben* als eine andere, etwa freundschaftliche Pflichterfüllung oder verdienten Konsum. Beide Romane widersprechen mit der Arbeitsteilung und Lohnarbeit zugewiesenen Bedeutung dem Gedanken einer selbstreferenziellen Entwicklung von Individuen in freier Zeit. Derart höhlen die Texte in Anbetracht der Komplexität der modernen Gesellschaft Mitte des 19. Jahrhunderts die Form aus, derer sie sich bedienen: Wird bei Freytag über Klassenzugehörigkeit, ethnische Herkunft und eine unterkomplexe Vorstellung von Ökonomie ein harmonisches Ineinander von Individuum und Kollektiv modelliert, in dem sich pflichttreue Subjekte dienstbeflissen unterordnen, ist die soziale Desintegration in Kellers Roman unheilbar und macht den Schritt zu einer Darstellungsform plausibel,

die nicht das Individuum, sondern die Repräsentation sozialer Begebenheiten erlaubt.¹⁴⁴² Der Novellenzyklus löst den Bildungsroman ab.

Wie anders die Geschehnisse im *Nachsommer*: Hier erzählt ein Ich-Erzähler in der Mitte seines Lebens von seinen Lehrjahren, seinen ersten Studien und Wanderungen zum Rosen-, Sternen- und Ahornhaus, dann wie er Natalie über Jahre kennenlernt, der Verlobung mit ihr, der langen (aber schnell erzählten) Reise in den Süden und Westen Europas, der Hochzeit. Er schließt seine aufbauende Rückwendung folgendermaßen:

Was mich selber anbelangt, so hatte ich nach der gemeinschaftlichen Reise in die höheren Lande die Frage an mich gestellt, ob ein Umgang mit lieben Freunden ob die Kunst die Dichtung die Wissenschaft das Leben umschreibe und vollende, oder ob es noch ein Ferneres gäbe, das es umschließe, und es mit weit größerem Glück erfülle. Dieses größere Glück, ein Glück, das unerschöpflich scheint, ist mir nun von einer ganz anderen Seite gekommen als ich damals ahnte. Ob ich es nun in der Wissenschaft, der ich nie abtrünnig werden wollte, weit werde bringen können, ob mir Gott die Gnade geben wird, unter den Großen derselben zu sein, das weiß ich nicht; aber eines ist gewiß, das reine Familienleben, wie es Risach verlangt, ist gegründet, es wird, wie unsre Neigung und unsre Herzen verbürgen, in ungeminderter Fülle dauern, ich werde meine Habe verwalten, werde sonst noch nützen, und jedes selbst das wissenschaftliche Bestreben hat nun Einfachheit Halt und Bedeutung¹⁴⁴³.

Der allseitig gebildete Erzähler ist „nun“ glücklich verheiratet. Mit der ersten Verwendung des Präsens – „*ist* mir nun von einer ganz anderen Seite *gekommen*“, „das reine Familienleben, wie es Risach verlangt, *ist* gegründet“ – schließt er, im subtilen Übergang vom späteren zum gleichzeitigen Erzählen, seinen Bericht ab und zum Erzählzeitpunkt auf, wo er seine Bestrebungen in freier Zeit weiterhin verfolgen kann.¹⁴⁴⁴ Es könnte abschreckend wirken, dass Drendorf sich nach all den Jahren Nichtwissen und Unbestimmtheit bewahrt hat. Allerdings sind für Stifter, das werde ich an journalistischen und amtlichen Schriften zur Bildungsreform und Schule aus den Jahren unmittelbar

¹⁴⁴² Vgl. hierzu Grätz: *Musealer Historismus*.

¹⁴⁴³ HKGA 4.3, 282; diese Ausgabe wird im Fließtext ab jetzt unter Angabe von Band- und Seitenzahl zitiert. In den Fußnoten verwende ich beide Stifter-Ausgaben; sie sind durch Siglen kenntlich gemacht.

¹⁴⁴⁴ Vgl. Matz: 1857, 343. Subtil ist der Übergang, da Stifter eine Konstruktion verwendet, die mit den Partizipien „gekommen“ und „gegründet“ sowohl im Perfekt als auch im Indikativ passiv stehen kann. Dass es sich um das Präsens handelt, geht aus dem Kontext allerdings hervor, in dem Heinrich aus der erreichten Gegenwart heraus bereits in die ferne Zukunft blickt.

vor Erscheinen des *Nachsommers* zeigen, geistige Flexibilität und „grenzenlose Bestimmbarkeit“¹⁴⁴⁵ der Ausdruck allgemeiner Bildungskräfte. Es sind Möglichkeiten von Bildung, die Stifter auf der gegenwärtigen Stufe zivilisatorischer Entwicklung in Industrie, Naturwissenschaft, aber auch im bürokratisierten Erziehungssystem gefährdet sieht, ja, weiß.¹⁴⁴⁶ Einen wahren Fortschritt garantieren ihm dagegen nur die vielseitige Veränderbarkeit des bildungsfähigen Individuums, freundschaftliches und familiäres Glück.¹⁴⁴⁷ Und zur Illustration eines beispielhaften Konnexes von werdender Subjektivität und Gemeinschaft bedient sich Stifter nochmals des Bildungsromans.

Die wichtigsten Voraussetzungen der im *Nachsommer* modellierten Entwicklung und Erweiterung menschlichen Glücks durch Bildung zur Ehe sind zeitliche und materielle Freiheit.¹⁴⁴⁸ Heinrich verfügt seit seiner Kindheit über Muße und widmet sie zumeist dem Studium ihm zuhandener Dinge. Davon gibt es nicht wenige, die überdies äußerst erlesen sind.¹⁴⁴⁹ Sein Vater, ein wohlhabender Kaufmann, kultivierter Mensch und Kunstkennner, hat reichhaltige Sammlungen angelegt. Er verfügt zudem über eine gut sortierte Bibliothek, studiert seine Artefakte mit Eifer und liest gerne aus Büchern vor. Früh bestimmen Vater und Sohn Heinrich zum Wissenschaftler, jedoch scheinbar ohne jene Projektionen und Wünsche, die bei Anton Wohlfarts weihnachtlicher ‚Verehelichung‘ mit dem Kaufmannsberuf beobachtet wurden. Andere kritisierten an Drendorf Seniors Wahl, dass der Beruf ‚Wissenschaft‘ zu unbestimmt und zu nichts nutze sei. Dagegen wendet Heinrichs Vater ein, der Mensch sei um

1445 Vgl. hierzu Giuriato: *Grenzenlose Bestimmbarkeit*.

1446 Programmatisch entwickelt Stifter den Gedanken in der Vorrede zu den *Bunten Steinen*, wo er die Gefahr der Wissenschaft als Konzentration aufs Detail bestimmt und der vermeintlichen szientistischen Tendenz zur Partikularisierung Dichtung und Religion gegenüberstellt (HKGA 2.2, 9–16).

1447 „Das Ideal der Freiheit ist auf lange Zeit vernichtet, wer sittlich frei ist, kann es staatlich sein, ja ist es immer; den anderen können alle Mächte der Erde nicht dazu machen. Es gibt nur eine Macht die es kann: Bildung“ (PRA 17, 322). Zur Bedeutung von häuslichem Glück und Freundschaft vgl. den Brief an Louise von Eichendorff über den *Nachsommer* (HKGA 4.4, 158–170, insb. 169).

1448 Vgl. hierzu Matz: 1857, 302.

1449 Dass die väterliche Erziehung ein ewiger Sonntag sei, sieht bereits Julian Schmidt. In seiner Rezension heißt es: „Gearbeitet wird viel in diesem Roman, aber nur aus Neigung, aus Liebhaberei [...]. Selbst in dem bürgerlichen Kaufmannshaus, in das wir zu Anfang eingeführt werden, sehn wir nur den Sonntag, nur die Erziehung der Kinder und die ersten Liebhaberein des Vaters“ (Julian Schmidt zit. nach HKGA 4.4, 137). Dass der *Nachsommer* auch als Gegenmodell zu *Soll und Haben* konzipiert worden ist bzw. Stifter durch dessen Lektüre „[e]inen letzten entscheidenden Impuls verdankt“ (HKGA 4.4, 35), zeigt sich im Briefwechsel: Allerdings habe Stifter „Einfachheit“ vermisst, Freytags Buch habe „lauter Theile, die nie ein Bild machen“ (PRA 18, 301–303).

„seiner selbst willen“ (4.1, 18) da. „Gott lenkt es schon so [...]. Und aus solchen Männern, welche ihren innern Zug am weitesten ausgebildet, seien auch in Zeiten der Gefahr am öftesten die Helfer und Retter ihres Vaterlandes hervorgegangen“ (19). Diese Erwiderung wertet zum einen die Unbestimmtheit des Individuums, seine kontingenten subjektiven Anlagen heilsgeschichtlich auf. Sie findet auch in den bildungsreformerischen Schriften Stifters Verwendung, wo er die geschichtliche Verwirklichung der Menschheit mit Anleihen an die Imago-Dei-Lehre als ‚Bildwerdung‘ bestimmt.¹⁴⁵⁰ Zum anderen macht Vater Drendorf das nationale Heil von der schwer planbaren „innern“ wissenschaftlichen Ausbildung der Anlagen abhängig.¹⁴⁵¹ Eine solche Mission, in der Wissenschaft und Bildung fusionieren, bedarf wie in der Romantik erneut dessen, was unter den drei Protagonisten des realistischen Bildungsromans scheinbar nur Heinrich Drendorf übermäßig zufällt: freie Zeit, sich selbstreferenziell zu entwickeln; scheinbar, denn der sich aus dem Vergleich der realistischen Bildungsromane aufdrängende Schluss trägt. Wendet man die Termini dieser Studie auf Stifters Roman an – also die Konzepte freie Zeiten, Kreativitätsszenen, Kreativitäts-Szenen –, wird offensichtlich, dass freie Zeiten seinem Protagonisten keine Gelegenheit zu starker Kreativität bieten. Heinrich wird und kann nicht fehlen oder abweichen. Er bewegt sich sicher auf den Wegen, die ihm Vorgänger in Künsten und Wissenschaften, insbesondere Erzieher aus der Vätergeneration bahnten.¹⁴⁵² Was Heinrich macht, führt, abgesehen von kleineren Irritationen, wie beim Auffinden des toten Hirschen, nicht zur Kollision von Symbolischem, Realem und Imaginärem.¹⁴⁵³ Selbst das Aufeinandertreffen mit seiner späteren Frau Natalie ist im Rahmen einer Theatervorstellung kulturell präformiert und wird durch die Applikation von Kulturtechniken sogleich handelnd und durch Bildungsinhalte diskursiv sublimiert: Heinrich fängt an, Frauenköpfe zu zeichnen, und wird später durch die Beobachtung und Besprechung von Kunstwerken aus der potenziell erotisch

1450 Vgl. hierzu genauer HKGA 8.1, 180.

1451 Vgl. das Abschn. 2.1.1 sowie Fohrmann: *Im Spiegel des Geldes* und Breithaupt: *Der Ich-Effekt des Geldes*. Jedoch scheint Risach die Bildungsfähigkeit Heinrichs mit milder Ironie zu betrachten, denn den ziere, so Risach, „ein ernstes Wollen [...], selbst wo es nicht so klar und so bestimmt ist wie hier“ (HKGA 4.1, 243).

1452 Ein Aspekt, den Stifter Heckenast gegenüber erwähnt. Das „tiefere[] und reichere[] Leben“ sei bei Risach und Mathilde: „Die Gespräche über Kunst und Leben sind dann Äußerungen des Charakters Risachs des Kaufmanns Mathildens und der Kaufmannsfrau, und sie sind Bildungsmittel für die jüngeren edleren Kräfte, die im Buche vor uns bis auf eine gewisse Stufe erzogen werden“ (HKGA 4.4, 165 f.).

1453 Im Gegenteil: Heinrich kennt keine Unverständlichkeit, die Fr. Schlegel als Vorstufe des Verstehens modelliert, nur ein Noch-nicht-Verstehen. Vgl. hierzu Schumacher: *Die Ironie der Unverständlichkeit*.

irritierenden Fokussierung auf den realen Kopf und Körper Natalies zu allgemeinen Prinzipien menschlicher Anatomie und Kunst geleitet (4.1, 200–202, 4.2, 167 f.). Keine leicht entzündliche Einbildungskraft regelt sich im *Nachsommer* über Irrwege und Erfahrungen nachgerade aus. Vielmehr bildet sich in Heinrich durch naturkundliche Studien, die Zeichnung von Naturobjekten und Landschaften zuallererst eine solide mimetische Grundlage für die Einbildungskraft. Seine in Reaktion auf die Außenwelt rege gewordene Phantasie wird durch urteilsschulende Instanzen, den Vater, Risach, Eustach oder die Gräfin, diskursiv kanalisiert, sodass seine Vorstellungen stets am Anschaulichen Nahrung und durch Mittler zur rechten Zeit den rechten Begriff finden. Eine Gegenstrebigkeit von Gegenständen und Imagination, Worten und Vorstellungen ist nicht zu beobachten.

Das Ausbleiben kreativer Handlungen im starken Sinn kennzeichnet demnach den Stifter'schen Roman.¹⁴⁵⁴ Handlungen, durch die tatsächlich etwas Neues entsteht, tauchen zwar am Rand auf. Jedoch birgt alles, was sich nicht sofort in sinnstiftende Systeme integrieren lässt, Gefahren. Gesünder erscheint es, künstlerisches Potenzial in der Reflexion alter Werke, durch Kennerschaft zu formieren und zu orientieren.¹⁴⁵⁵ In diesem Sinn investieren die Figuren wie etwa der düstere Maler Robert ihre außerordentlichen kulturtechnischen Kompetenzen besser in die Konservierung des Vorhandenen oder die Rekonstruktion des Gewesenen. Wichtiger, als neues Wissen zu erzeugen, ist es,

1454 Ähnlich Finkelde, der allerdings Kreativität nach dem Grad ihrer ‚Eigentlichkeit‘ differenziert und dabei ‚schwache Kreativität‘ aufwertet: „Das empirische Sammeln erweist sich als ein Durchgangsstadium zum künstlerischen Sammeln, welches Geschmack und einen Bildungsprozess voraussetzt. Aber auch das künstlerische Sammeln wird nur ein Durchgangsstadium bleiben und letztlich dem konservierenden Sammeln Platz machen. Es ist eine weitere Etappe der Stagnation von Kreativität, aber gleichzeitig als solche Ausdruck eigentlicher Kreativität.“ Dominik Finkelde: Tautologien der Ordnung. Zu einer Poetologie des Sammelns bei Adalbert Stifter. In: *The German Quarterly* 80.1 (2007), 1–19, hier 7.

1455 Der Zither spielende Jäger ist ein unsteter Geselle (HKGA 4.3, 272), und auch Roberts „merkwürdig[es]“ (HKGA 4.2, 118, vgl. auch HKGA 4.3, 281) Bild spricht dafür, dass wahre Kunst in *Der Nachsommer*, wie in *Wilhelm Meister Lehrjahre*, von Menschen kommt, die aus der Ordnung herausfallen. Heinrich und Wilhelm stehen Robert, Mignon und dem Harfner gegenüber. Und Risach sagt am Ende über Robert: „Er kann ein bedeutender Künstler werden oder auch ein unglücklicher Mensch, wenn sich nehmlich sein Feuer, das der Kunst entgegen wallt, von seinem Gegenstande abwendet, und sich gegen das Innere des jungen Menschen richtet“ (HKGA 4.3, 278). Risach empfiehlt Robert eine Reise in den Süden, was Borchmeyers These stützt, dass *Der Nachsommer* keine restaurative Utopie ist, sondern Impulse für stilbewusste und kenntnisreiche Erneuerung setzt. Vgl. Dieter Borchmeyer: Stifters ‚Nachsommer‘ – eine restaurative Utopie? In: *Poetica* 12 (1980), 59–82.

gegenwärtiges Wissen zu bewahren und altes Wissen zu erneuern. Die moderne Tünche wird von den Mauern des Sternhofs, der Gips von der Nausikaa-Statue genommen. Die Vertäfelungen werden skrupulös untersucht, hier und da ergänzt und fehlende Details industriös nachgebildet.¹⁴⁵⁶ Sakrale, Kunst-, aber auch Gebrauchsgegenstände und Pflanzen wie der *Cereus peruvianus* werden durch Ausbessern, Nachbilden und Hege behutsam konserviert und bilden im Kontext des Rosenhauses und seiner Nebengebäude und Flächen dichte materielle Ensembles. Die *Nachsommer*-Welt sei, wie Katharina Grätz zutreffend zu den Differenzen von Stifters Text und dem klassischen Bildungsroman schreibt, im hohen Maße ‚musealisiert‘:

[A]n die Stelle der Auseinandersetzung mit der kontingenten Welt tritt nun der künstlich geordnete Raum des Museums. Heinrichs Bildungsgang vollzieht sich nicht in der Konfrontation mit der Außenwelt, sondern im Durchschreiten von Sammlungen und Museen, und das bedeutet, am Leitfaden einer vorgegebenen Systematik.¹⁴⁵⁷

Das Hauptziel des Romans bestehe nicht mehr darin, einen „Ausgleich zwischen Ich und Welt“ wie im klassischen Bildungsroman zu generieren, „sondern eine neue Zentrierung des aus den Fugen geratenen Daseins“ über die Vereinigung von Kunst und Leben bzw. von „musealer und außermusealer Sphäre“¹⁴⁵⁸ zu erzeugen. Wie die Objekte, so werden auch die Subjekte, die sie bearbeiten, wahrnehmen und in andere Kontexte setzen, durch ihre Aktivität modifiziert. Ihre Ordnungs- und Bewahrungsbemühungen schaffen jenen kulturell-natürlichen Kosmos, in dem sie sich ethisch ideal formieren können.

Der Roman versucht mithin, Leben und Form, Natur und Kultur, Gegenwart und Vergangenheit, Mensch und Gegenstand miteinander zu vermitteln. Zu diesem Zweck harmonisiert er einerseits die Räume der dargestellten Welt mit der Darstellungsweise: Pflanzen, Gegenstände, Gemälde und Menschen erscheinen im Entwicklungsgang Heinrichs stets an der richtigen Stelle.

1456 Die Episode vom Kerberger Altar ist ein gutes Beispiel (HKGA 4.1, 283–286), denn seine industrielle Wiederherstellung bereitet selbst auf der Zeichnung, die Heinrich anfertigt und seinem Vater schenkt (HKGA 4.2, 235 f.), noch Freude: Es war dem Vater „sehr angenehm, die Zeichnung zu besitzen, und sie öfter nach Muße betrachten zu können“ (ebd.).

1457 Grätz: *Musealer Historismus*, 179.

1458 Ebd. 247 f. Ähnlich erkennt Hohendahl im *Nachsommer* eine Raumutopie, in der die Zeitutopie des Bildungsromans modifiziert wird: Peter Uwe Hohendahl: Die gebildete Gemeinschaft: Stifters ‚Nachsommer‘ als Utopie der ästhetischen Erziehung. In: Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, Bd. 3. Stuttgart: Metzler 1982, 333–356.

Andererseits erhöht *Der Nachsommer* die aus den aufklärerischen Erziehungsromanen und Robinsonaden bekannte regulierte Freiheit dadurch, dass eine strukturierte Umgebung auf ein selbstreguliertes Individuum trifft.¹⁴⁵⁹ Die (diegetische) Welt, die Pläne der reifen Figuren und Heinrichs Selbststeuerung sind so perfekt miteinander verzahnt, dass man weder von freien Zeiten sprechen kann, in denen sich Kontingentes ereignete (etwa Fechtübungen fürs Theater, die, wie in *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, als realer Kampf interpretiert werden), noch von Szenen, in denen durch Materialmodifikation etwas Neues entstehen könnte (die Verführung Agathons, die Erzählungen der Mitreisenden im *Heinrich von Ofterdingen*, das Schreiben Murrs, das Orplid-Stück Maler Noltens, die ‚kolossale Kritzelei‘ des Heinrich Lee), woraus man den irritierenden Schluss ziehen kann, dass der dem klassischen Bildungsroman im Hinblick auf freie Zeiten so nahestehende *Nachsommer* ihm bezüglich der Verbindung von Kreativitätsszenen und Kreativitäts-Szenen am fernsten ist. Wie nun zu zeigen sein wird, bearbeitet *Der Nachsommer* zwar die zentrale Problemstellung des Bildungsromans: die Frage, wie jungen Menschen freie Zeit zugemutet werden kann. Nur greift er in seiner Präferenz für „durchgängige Sinngebung“¹⁴⁶⁰ und die Bahnung kontingenter Aktivitäten auf ältere Denk- und Darstellungsformen und Semantiken nicht nur aus Neuhumanismus und Idealismus, sondern insbesondere aus der Aufklärung zurück.¹⁴⁶¹ Die Zeitlosigkeit des *Nachsommer* erklärt sich in der Perspektive einer Wissensgeschichte freier Zeiten daher aus einer Ungleichzeitigkeit, mit der sich der

¹⁴⁵⁹ Adolf Zeising urteilt in den Blättern für literarische Unterhaltung, dass sich Stifter die Aufgabe, die Bildung eines jungen Menschen darzustellen, leicht gemacht habe, „denn einerseits ist der junge Mann, der hier erzogen und glücklich gemacht wird, schon von vornherein eine so gut geartete Natur, daß er eigentlich kaum einer besonderen Erziehung bedurfte; andererseits lebt er von Anfang an in so glücklichen Verhältnissen und auf seinem einfachen wohlgebahnten Lebenswege kommen ihm alle äußern Verhältnisse und Beziehungen fort und fort in so freundlicher Weise entgegen, daß man auch nicht einen Augenblick wegen seines Glückes in Sorge zu sein braucht. Auf keinen Fall kann man also das vom Verfasser gezeichnete Erziehungswerk als die Lösung eines pädagogischen Problems betrachten“ (HKGA 4.4, 146).

¹⁴⁶⁰ W. G. Sebald: Bis an den Rand der Natur. Versuch über Stifter. In: ders.: *Die Beschreibung des Unglücks*, 15–37, hier 18.

¹⁴⁶¹ Auch das Moment der Raumutopie erinnert an Texte der Aufklärung wie etwa die *Nouvelle Héloïse* (JJR 2), in der Triebverzicht und Ehe gleichsam den utopischen Raum Clarens konditionieren. Dort hält die Sublimierung der Leidenschaften die Katastrophe allerdings nicht auf. Was zudem an die *Nouvelle Héloïse* erinnert, ist die Vereinigung von Vergnügen und Tätigkeit, Arbeit und Fest. Vgl. hierzu Michel Delon: Das Vergnügen an der Arbeit. Von der Aufklärung zur Utopie Fouriers. In: Wolfgang Asholt u. Walter Fähnders: *Arbeit und Müßiggang 1789–1914*. Frankfurt/M.: Fischer 1991, 101–111.

Roman sowohl im Sinn eines nostalgischen Illusionismus wie auch eines utopischen Kritizismus deuten lässt.

Die These möchte ich im Rekurs auf Vorarbeiten und Seitenstücke nun mit Blick auf die volkspädagogische Institutionalisierung freier Zeiten erhärten, die Stifter als Publizist, Bildungstheoretiker und Schulinspektor reflektierte und diskursiv sowie handelnd vorantrieb.¹⁴⁶² Ziel ist es, Verflechtungen zwischen der Formentwicklung des Bildungsromans, der Diskursgeschichte freier Zeiten und der Institutionengeschichte der Bildung nachzuweisen. Wir erinnern uns, dass in einer Institution wie dem Kindergarten Mitte des 19. Jahrhunderts fortgesetzt wird, was außerordentliche Individuen zu Beginn der Moderne begannen und in epistemischen, literarischen sowie institutionellen Formen der Aufklärung, wie Anschauungspädagogik, Erziehungsroman, Robinsonade, Philanthropin, ausgeweitet wurde. Man versetzte darin immer mehr Menschen in simulierte Umwelten, legte ihnen stimulierende Materialien vor, mit denen sie sich dank der ihnen inhärenten apparativen Skripte frei entwickeln können sollten. Im *Nachsommer* erreicht die Formierung/Subjektivierung junger Menschen durch materielle und kulturtechnische Bahnung nun eine an die avancierte Frühpädagogik erinnernde Dichte.¹⁴⁶³ Heinrich und Gustav, der Ziehsohn Risachs und Sohn Mathildes, betreiben ohne Abweichungen, ohne Irren, ohne Spiel Frei-Arbeit bzw., mit Stifter gesprochen, „freie[] Beschäftigung“¹⁴⁶⁴.

In diesem Hause [dem Rosenhaus] war jeder unabhängig, und konnte seinem Ziele zustreben. Nur durch die gemeinsame Hausordnung war man gewissermaßen zu einem Bande verbunden. Selbst Gustav *erschien* völlig frei. Das Gesez, welches seine Arbeiten regelte, war nur einmal gegeben, es war sehr einfach, der Jüngling hatte es zu dem seinigen gemacht, er hatte es dazu machen müssen, weil er verständig war, und so lebte er darnach (H. d. V.; 4.1, 218).

1462 Vgl. Verf.: Foucault als Spiegel. Ein Versuch zum Verhältnis von Sprechen, Macht und Souveränität in Stifters Leben und Werk. In: *JASILO* 29 (2022), 11–30; ders.: Stifter et Foucault Ou l'écrivain et la transformation du pouvoir éducatif (1848–1857). In: *Synergies Pays Germanophones* 15 (2022), 17–30.

1463 Risachs Räume werden geschildert, weil sie „Ordnungen visualisieren, in die der Einzelne einzutreten hat, um seine Individualität ihren Geboten zu unterwerfen“. Günter Saße: Familie als Traum und Trauma. In: Sabina Becker u. Katharina Grätz (Hg.): *Ordnung – Raum – Ritual. Adalbert Stifters artifizieller Realismus*. Heidelberg: Winter 2007, 211–233, hier 214.

1464 „Zum Unterrichte für Gustav waren gewisse Stunden festgesetzt, welche der alte Mann [Risach] nie versäumte, andere Stunden waren für die Selbstarbeit bestimmt, welche Gustav wieder gewissenhaft hielt. Die übrige Zeit war zu freier Beschäftigung überlassen“ (HKGA 4.1, 221).

Wie bei Fröbels Spielenden handelt es sich bei Heinrich, Gustav oder Mathilde um Akteure, bei deren konstanter freier Entfaltung natürlicher individueller Anlagen mögliche Zufälle gen null tendieren. Gleich der polarisierten Montessori-Kinder, die sich qua materieller ‚Wachtposten‘ und soufflierter Begriffe in die ‚Umgebung‘ einpassen, erscheint Heinrich als ein „Kunstprodukt“¹⁴⁶⁵, das sich in den Rahmen, in dem er sich formiert, störungsfrei einfügt. Subjektive Kontingenz, aus der Goethe die Form Bildungsroman generiert, meidet der *Nachsommer*.

Vergleicht man Stifters Roman mit der Früh- und Reformpädagogik, dann fällt auf, dass beide Phänomene bei gleichzeitiger Affirmation des ganzen und durchschnittlichen Menschen und seiner individuellen Fähigkeiten den Abbau des subjektiv Unvorhersehbaren bezwecken. Diese Tendenz betrifft nicht nur die Figuren und deren Ordnungsbemühungen, sie schlägt auch auf Ebene der Narration durch: Heinrich kommt in Situationen, in denen gerade das Ausbleiben des zufälligen Ereignisses, das vorbeiziehende Gewitter zum eigentlich Erzählenswerten avanciert.¹⁴⁶⁶ Das im zweiten Buch dann tatsächlich ausbrechende Gewitter (4.2, 86–94) wird dagegen in dem von allen Zieraten befreiten Marmorzimmer erfahren. Das Marmorzimmer gleicht einem Wahrnehmungsdispositiv, in dem die meteorologische Entladung weder überraschend stattfindet noch an ästhetischer Faszination verliert – im Gegenteil: Sie wird von Risach, Natalie und Heinrich in einem Interieur wahrgenommen, das nicht vom Ereignis ablenkt, sondern die sensorische Fokussierung darauf vereinfacht, indem es sie akustisch und optisch amplifiziert. Die ‚Umgebung‘ provoziert und garantiert eine reinere bzw. eine Vereinigungserfahrung von Natur (dem Gewitter), Kultur (hier in Form des Marmorzimmers) und

1465 „Heinrich ist ein Musterknabe, eine ‚Un-Person‘, ein reines Kunstprodukt, und das war mit der Andeutung gemeint, es gebe im *Nachsommer* kein eigentliches Subjekt der Bildung mehr: Der Held hat keine Leidenschaften, keine falschen Anlagen, nichts, was in einem Entwicklungsgang abgeschliffen werden müßte.“ Christian Begemann: Erschriebene Ordnung. Adalbert Stifters ‚Nachsommer‘. In: Dorothea Klein u. Sabine M. Schneider (Hg.): *Lektüren für das 21. Jahrhundert. Schlüsseltexte der deutschen Literatur von 1200 bis 1990*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2000, 202–225; ähnlich Cornelia Zumbusch: *Der Nachsommer*. In: Christian Begemann u. Davide Giuriato (Hg.): *Stifter-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2017, 98–108, hier 100. Sebald spricht von der „leicht paranoide[n] Atmosphäre dieses extrem durchrationalisierten Erzählerwerks“ und einem „im Transzendenten angesiedelte[n] und bis ins Detail harmonisierte[n] Modell“. Sebald: *Bis an den Rand der Natur*, 22.

1466 Marianne Schuller: Das Gewitter findet nicht statt oder die Abdankung der Kunst. Zu Adalbert Stifters Roman ‚Der Nachsommer‘. In: *Poetica* 10 (1978), 25–52.

Individuum.¹⁴⁶⁷ Allerdings nimmt die Harmonisierung von materialer Umgebung, Mensch und Gewitter dem ästhetisch intensivierten Phänomen den Schrecken der Unmittelbarkeit.

Stifters kontingenzreduzierende Techniken sind von der Forschung bereits frühzeitig identifiziert und nahezu einhellig als Reaktion auf die Revolution von 1848/1849 gedeutet worden.¹⁴⁶⁸ Zu den biographischen Impulsen für seine Poetik zählen in diesem Kontext auch die Enttäuschungen infolge der gedrosselten, dann revidierten Bildungsreformen. Hierzu liegen nun zahlreiche neu edierte Primärtexte vor, die von Walter Seifert in drei Bänden mit drei Kommentarbänden herausgegebenen *Amtlichen Schriften* sowie die von Wolfgang Hackl und Wolfgang Wiesmüller edierten Briefe aus der Zeit des *Nachsommer*.¹⁴⁶⁹ Der Kontingenzabbau macht aus dem *Nachsommer* ein literarisches Räderwerk, das lange und kurze Zeitabschnitte, zyklische und lineare Prozesse inhaltlich und formal perfekt orchestriert. Dabei laufen diverse Geschehnisse, die Vorgeschichte Risachs als intradiegetische Erweiterung in die Vorzeit des Romans, die parallele Herstellung des Brautschmucks, die Hege des Cereus peruvianus auf die Hochzeit von Natalie und Heinrich zu. Diese harmonische Finalisierung von narrativen, natürlichen und biographischen Dynamiken besitzt zweifellos auch eine wirkungsästhetische Komponente: Wie Heinrich durchläuft der Leser die natürlichen und musealen Ordnungen zum Zweck des systematischen Nachvollzugs ihrer internen Regelmäßigkeit. Er gewinnt durch die vertiefte ästhetische Erfahrung eine erweiterte Gegenwart spätestens dann, wenn er am Romanende zu Heinrich aufschließt. Das Präsens simuliert dem Lesenden eine Kopräsenz mit dem Erzähler und dessen bis dahin perfekt tradierter, ideal geordneter, rituell stabilisierter Welt.

Wie angedeutet, greift Stifter auf ältere Semantiken und Wissensformen zurück und kontrahiert den klassischen Bildungsroman mit anderen Genres. Wir erinnern uns etwa, dass Wielands Agathon, der die Fähigkeit hat, *Vergnügen* zu empfinden, also die Schöpfung selbst in Momenten größten Risikos selbstvergessen zu kontemplieren, seine Muße nach Jahren abenteuerlicher Wendungen in Tarent und dann vollends nach diversen Textstufen im Elysium

¹⁴⁶⁷ Grätz: *Musealer Historismus*, 237 spricht von einer „augenblickhaften, ekstatischen Vermittlung von Kunst und Natur“, die der Raum ermögliche, indem er die Aufmerksamkeit auf das Äußere fokussiere und es zur Geltung bringe. Vgl. auch Burkhard Meyer-Sickendiek: *Die Ästhetik der Epigonalität. Theorie und Praxis wiederholenden Schreibens im 19. Jahrhundert: Immermann – Keller – Stifter – Nietzsche*. Tübingen u. Basel: A. Francke 2001, 202.

¹⁴⁶⁸ Vgl. Sebald: *Bis an den Rand der Natur*; Matz: 1857, 286 f.; ders.: *Adalbert Stifter oder Diese fürchterliche Wendung der Dinge. Biographie*. Göttingen: Wallstein 2016, 293.

¹⁴⁶⁹ Das betrifft die Bände 10.1–10.6 sowie den Briefband 11.3 der HKGA.

erhält. Auch Heinrich Drendorf empfindet von Anfang an Vergnügen. Von sechs Belegstellen der beiden ersten Kapitel, *Die Häuslichkeit* und *Der Wanderer* (4.1, 24 f., 34 f., 41) – die sich um Zitate ergänzen ließen, an denen auch Risach Vergnügen empfindet (4.1, 86 f., 90, 161) und als eine ähnlich wie Heinrich wahrnehmende Person dargestellt wird –, möchte ich einen Passus am Ende von *Die Häuslichkeit* wiedergeben:

Auf diese Weise geschah es, daß in dem Ganzen doch noch eine ziemliche Ordnung herrschte, da bei der Unbestimmtheit des ganzen Unternehmens die Gefahr sehr nahe war, in die verschiedensten Dinge zersplittert, und in die kleinsten Kleinlichkeiten verschlagen zu werden. In Bezug auf die Fächer, die ich eben angefangen hatte, besuchte ich auch Anstalten in unserer Stadt, die ihnen förderlich werden konnten: Büchersammlungen, Sammlungen von Werkzeugen und namentlich Orte, wo Versuche gemacht wurden, die ich wegen meiner Unreife und wegen Mangel an Gelegenheit und Werkzeugen nie hätte ausführen können. Was ich an Büchern und überhaupt an Lehrmitteln brauchte, schaffte der Vater bereitwillig an.

Ich war sehr eifrig und gab mich manchem einmal ergriffenen Gegenstande mit all der entzündeten Lust hin, die der Jugend bei Lieblingsdingen eigen zu sein pflegt. Obwohl ich bei meinen Besuchen der öffentlichen Anstalten zu körperlicher oder geistiger Entwicklung, ferner bei den Besuchen, welche Leute bei uns oder welche wir bei ihnen machten, sehr viele junge Leute kennen gelernt hatte, so war ich doch nie dahin gekommen, so ausschließlich auf bloße *Vergnügungen* und noch dazu oft unbedeutende erpicht zu sein, wie ich es bei der größten Zahl der jungen Leute gesehen hatte. Die *Vergnügungen*, die in unserem Hause vorkamen, wenn wir Leute zum Besuche bei uns hatten, waren auch immer ernsterer Art. Ich lernte auch viele ältere Menschen kennen; aber ich achtete damals weniger darauf, weil es bei der Jugend Sitte ist, sich mit lebhafter Betheiligung mehr an die anzuschließen, die ihnen an Jahren näher stehen, und das, was an älteren Leuten befindlich ist, zu übersehen (H. d. V.; 4.1, 24).

Stifter differenziert durchgängig niedriges und höheres Vergnügen, wobei Letzteres bildungsfähige Figuren auszeichnet. Es wurde erwähnt, dass dieses höhere Vergnügen in der Ästhetik der Hoch- und Spätaufklärung, bei Wolff, Brockes, Sulzer, Lessing oder eben Wieland, eine zentrale Kategorie darstellt.¹⁴⁷⁰ Im Hinblick auf Risach, Mathilde und Heinrichs Familie werden Verb, Substantiv wie Adjektiv – sich vergnügen, Vergnügen und vergnüglich – insbesondere im zweiten Band (vgl. 4.2, 20, 50, 63, 67, 118 f., 127, 130, 133 f., 150, 160, 167, 208, 213, 224, 241) im physikotheologischen Sinn verwendet. Durch die in freier Zeit betriebene sinnliche Verinnerlichung des Äußeren vervollkommenet sich das Innere. Wer sich vergnügt, genießt die Schönheit des Beobachteten,

¹⁴⁷⁰ Vgl. Abschn. 1.1.2 und 2.2.2 sowie Verf.: *Bildungslust*.

oft der Natur, die sich dem Menschen im Kleinen bereits offenbaren oder ihn im Modus des Erhabenen überwältigen kann.¹⁴⁷¹

Es fällt nun im Hinblick auf ältere Semantiken freier Zeiten auf, dass Heinrichs freie Zeit im zweiten Buch zunehmend als „Muße“ (z. B. 4.2, 45, 69, 113, 129) bestimmt wird. Es ist Risach, der ihm nahelegt, seine wissenschaftliche Beschäftigung auszusetzen und „müßig“ zu sein:

Das Streben in einer Richtung legt dem Geiste eine Binde an, verhindert ihn, das Nebenliegende zu sehen, und führt ihn in das Abenteuerliche. Später, wenn der Grund gelegt ist, muß der Mann sich wieder dem Einzigen zuwenden, wenn er irgendwie Bedeutendes leisten soll. Er wird dann nicht mehr in das Einseitige verfallen. In der Jugend muß man sich allseitig üben, um als Mann gerade dann für das einzelne tauglich zu sein. [...] [L]ebt einmal eine Weile müßig bei uns, das heißt, thut, was euch der Augenblick und die Neigung eingibt, wir wollen dieses Haus und den Garten genießen [...] und die Dinge an uns vorüber fließen lassen, wie sie fließen (4.2, 44 f.).

Damit werden die beginnenden künstlerischen Aktivitäten von den eher wissenschaftlichen Vergnügungen gegen Ende des ersten Buches nicht nur durch Paratexte und zeitlich, sondern auch semantisch abgegrenzt. Ähnliche Differenzierungstaktiken weist das von Aprent und Stifter herausgegebene *Lesebuch zur Förderung humaner Bildung in Realschulen* auf, dessen Textauswahl den Weg „Von Außen – nach Innen“ (10.2, 384), von Hebels Gedicht *Der Mauwurf* zu Goethes *Das Göttliche* beschreitet: „Zuerst Beschauen des Gegenstandes und Herrschaft desselben, dann Erregtheit des Innern und seine Geltendmachung“ (ebd. 385). Man erkennt in der didaktischen Differenzierung von Äußerem und Innerem, Praktischem und Theoretischem, Wahrnehmung und Einbildungskraft, die das Lesebuch keineswegs durchhält, Rekurse auf bekannte Bildungstheorien etwa Schillers, Humboldts oder Hegels.¹⁴⁷² Der Roman versucht wie das Lesebuch einerseits das holistische

¹⁴⁷¹ Vgl. die *Vorrede* der *Bunten Steine* (HKGA 2.2, 9–16); das Erhabene erlebt Heinrich nach langen Vorbereitungen, seine Wanderung auf dem Simmi-Gletscher ist das größte erzählte Wagnis, das jedoch wegen Heinrichs Wissen und Erfahrung glimpflich verläuft (HKGA 4.3, 101–110).

¹⁴⁷² Man könnte hier einwenden, dass Hegel eine Entfremdungstheorie der Bildung vertritt, in der Subjekte sich durch Bildungsinhalte entäußern und so zu einem zerrissenen Bewusstsein gelangen, wohingegen *Ästhetische Erziehung* (Schiller) und allseitige Entwicklung (W. v. Humboldt) holistische Narrative darstellen. Jedoch ist bei Hegel Bildung auch eine Voraussetzung zur sprachlichen Objektivierung und Vergemeinschaftung subjektiver Ansichten – die Kunstgespräche im *Nachsommer* sind ein gutes Beispiel dafür, wie subjektive Erfahrungen und partikuläre Erkenntnisse am Kunstgegenstand verallgemeinert werden.

Moment der Bildung zu bewahren, sie andererseits aber auch zu gradieren.¹⁴⁷³ Hierfür aktualisiert er zwei Semantiken freier Zeiten: (Natur-)Wissenschaftler arbeiten und spezialisieren sich mit aufklärerischem Vergnügen, Kunstkenner haben neuhumanistische Muße.

Stifter recurriert in der Semantik seines Romans jedoch nicht nur auf ältere Konzepte, sondern verschleift auch die Unterschiede zwischen den damit verbundenen Zuständen und Tätigkeiten.¹⁴⁷⁴ Man weiß nicht immer, was als Beschäftigung und was als Erholung bezeichnet wird, was nun eine Art Arbeit, was nun Muße ist. Damit ‚verstößt‘ Stifter gegen eine weitere Genrekonvention des klassischen und romantischen Bildungsromans, der ja eine Trennung von Arbeit und freier Zeit vorsah und die Phase der Selbsterprobung in freier Zeit als Vorlauf für die soziale Aktivität fokussierte und modellierte.¹⁴⁷⁵

Stifters Sinnangebot einer höheren Tätigkeit gilt es im Zusammenhang mit den bereits besprochenen realistischen Romanen zu deuten. Im Gegensatz zu Freytag, dem Apologeten bürgerlicher Arbeit, und Keller, dem materialistischen Analytiker einer irreversibel Komplexität erzeugenden Gesellschaft, die Muße verhindert und Entfremdung erzeugt, versucht Stifter über ältere Semantiken freier Zeit, die Muße mit der Arbeit zu fusionieren. Er restituiert in Anbetracht sozialer Herausforderungen der 1840er und 1850er Jahre Sinnoptionen der sattelzeitlichen Vergangenheit und konzipiert ein restauratives Gegenangebot: Dort, wo Keller die Kunst heillos ökonomisiert darstellt und Freytag die Überwältigung *durch* in eine Präferenz *für* Ökonomie transformiert, gestaltet Stifter eine Sphäre der allseitigen Erziehung durch Wissenschaft und vor allem durch Kunst zur Gegenwart. Die Poetik freier Zeiten im *Nachsommer* ergänzt die von Grätz analysierten musealen Strategien und restauratorischen Aktivitäten, denn „[w]as Risach vorschwebt, beschränkt sich nicht auf die Kunst, sondern zielt auf die vollständige ästhetische Durchformung der

1473 Walter Seifert: Schulrat und Poet – Stifter zwischen Amt und Poesie. In: Hartmut Laufhütte u. a. (Hg.): *Stifter und Stifterforschung im 21. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer 2007, 37–63.

1474 Der Satz „An Sonntagen oder zu anderen Zeiten, wo die Arbeit minder drängte, gab es noch Gelegenheit zu manchen angenehmen Freuden und zu stärkender Erholung“ (HKGa 4.1, 233) steht z. B. unverbunden zwischen der Beschreibung diverser Tätigkeiten, sodass die Tätigkeiten davor und danach als „angenehme[] Freuden“ erscheinen, zumal ein freudiges Ereignis, das Finden eines besonderen Marmors, berichtet wird. Man weiß nicht, wo erholsame Ausnahme beginnt und eifrige Arbeit endet.

1475 In den *Lehrjahren*, in denen Werner und Wilhelm miteinander kontrastieren, im *Oftringen*, in dem Heinrich schlafen und sein Vater nicht hämmern darf, im *Titan*, in dem Albano sich zum künftigen Herrscher bildet, im *Godwi*, in dem Maria seine Arbeit unterbricht, um biographisch tätig zu werden und sich musisch zu komplettieren, ist die freie Zeit als Phase des Müßiggangs, Schlafens und der Ausbildung konzipiert.

Lebenswelt bis hin zu den Gebrauchsgegenständen des täglichen Lebens“.¹⁴⁷⁶ Die Wiederherstellung von Kunstwerken, Geräten und Gebäuden einer vorbildlicheren Vergangenheit und die Anleihen an ältere Formen individueller Vervollkommnung und Geselligkeit lassen die Romangemeinschaft als „nicht depravierten Kulturzustand“¹⁴⁷⁷ erscheinen. Stifter formiert eine zivilisatorische Alternative, der nachzustreben attraktiv wirken könnte (Stichwort: utopischer Kritizismus). Aber zugleich entkoppelt sich die *Nachsommer*-Welt durch Strategien der zeitlichen Distanzierung von der trivialen Gegenwart (Stichwort: nostalgischer Illusionismus), was der „beruhigten domestischen Seligkeit [...] eschatologische Züge“¹⁴⁷⁸ verleiht.

Das Beobachtete, Kontingenzreduktion, Ausdehnung freier Individualzeit, die Fusion diverser Semantiken, lässt die Vermutung zu, dass Stifters *Nachsommer* auch im Hinblick auf die Transformation freier Zeiten endzeitlich zu lesen ist. Es wäre ein (bildungs-)utopischer Text, der die Potenziale der hier analysierten Geschichte freier Zeiten einlöste. Die folgenden Abschnitte versuchen die Vermutung diskurs- und dispositivgeschichtlich zu erhärten, indem sie auf die amtlichen und publizistischen Arbeiten Stifters und die Themen Bildungsreform, -theorie, -institutionen und -akteure eingehen.

Kommen wir zunächst zu den Aspekten Bildungsreform und Bildungstheorie. Stifter war älter als Keller und Freytag. Nach seiner Zeit als Hofmeister, ersten literarischen Erfolgen und der von ihm als Katastrophe erlebten Revolution 1848 arbeitete er ab 3. Juni 1850 zunächst als provisorischer Schulinspektor. Parallel zu den Arbeiten am *Nachsommer* wurde er 1853 zum Volksschulinspektor befördert und erhielt die Amtsbezeichnung eines Schulrates.¹⁴⁷⁹ Diese Tätigkeit führte Stifter bis zu seiner Pensionierung am 25. November 1865 aus, wobei seine Macht durch die Bürokratisierung, Zentralisierung und Professionalisierung der Bildung und später durch das Konkordat sukzessive beschnitten wurde. Ähnlich wie Keller, Freytag, aber auch Emma Hohenemser, Julius Fröbel, der Neffe Friedrich Fröbels und erster Herausgeber Gottfried Kellers, Carl Schurz und dessen Frau, die als Liberale in die USA flohen, wo Margarethe Meyer-Schurz den ersten Kindergarten gründete, gehörte Stifter einer Generation an, die die Expansion von Bildung nicht nur gedanklich vorantrieb. Ihre Mitglieder reflektierten zum einen Vorstellungen von Aufklärung,

1476 Grätz: *Musealer Historismus*, 205.

1477 Ebd. 197.

1478 Sebald: *Bis an den Rand der Natur*, 23.

1479 Vgl. Matz: *Stifter* u. die einleitenden Angaben zu den *Amtlichen Schriften* von Walter Seifert (10.1, 19–31). Der Eifer, mit dem er am Roman arbeitet, erwähnt er in den Briefen an Heckenast mehrfach (u. a. HKGA 4.4, 65 69, 72, 83, 89).

Idealismus, Klassik, Romantik und Neuhumanismus, kulturellen Strömungen also, die ihren Habitus konstituiert, ihren Erwartungshorizont wesentlich geformt und ihre Ideen freier Selbstregulierung beeinflusst hatten. Zum anderen besaßen sie aufgrund der komplexeren und durchlässigeren Gesellschaft erweiterte und konkretere Partizipationsoptionen etwa journalistischer Art. Ebenso wie der Freischärler und spätere Zürcher Stadtschreiber Keller oder der nach seiner Kritik am Weberaufstand in Preußen steckbrieflich gesuchte Journalist und spätere Hofrat Freytag dachte Stifter öffentlich über die soziale Umsetzung der bürgerlichen Ideale nach. Unter den drei Autoren des Realismus wirkte aber allein er bei der Institutionalisierung „der sistematischen Erziehung, d. h. der planmäßigen Herbeiführung der Momente der Vernunftentwicklung“ (10.1, 36), auf höherer Ebene mit.¹⁴⁸⁰ Das ging so weit, dass er sowohl seinen Posten (als Schulinspektor) als auch dessen Gegenstände (die Realschule in Linz) konzipierte.

Bei Stifters Versuch, liberale Ideen qua Bildung gesellschaftlich zu implementieren, d. h. aus dem Imaginären und Symbolischen eine neue Realität zu formen, ist die besondere Situation der Habsburgermonarchie zu beachten. Das Elend der Landbevölkerung und der Arbeiter war nach dem Hungerwinter 1847/1848 groß. Auf die Unabhängigkeitsbestrebungen der Ungarn folgte eine scharfe militärische Reaktion. Zugleich war die Unterstützung der Bevölkerung für den Erhalt des Status quo nach Jahrzehnten des Metternich'schen Spitzel- und Zensurwesens gering. Aus dieser aufgeladenen Situation erklärt sich die Drastik, die der Wiener Aufstand vom 6. Oktober 1848 gewann: Arbeiter, Studierende und Soldaten beteiligten sich, der Kriegsminister wurde gelyncht, die Insurgenten erhielten Todesurteile.¹⁴⁸¹ Mit der *Oktroyierten Märzverfassung* vom 4. März 1849 reagierte der Staat auf die instabile Lage. Stifter lobte in einem Artikel in der *Linzer Zeitung* am 10. März den Vorschlag zur moderaten Modernisierung der Gesellschaft, der u. a. das Zensuswahlrecht vorsah: „Nicht jene Verfassung ist daher die beste, welche die größtmögliche Freiheit giebt, sondern die welche der Vernunft-Entwicklung die angemessenste giebt“ (8.2, 60). Und er erhoffte sich in Anbetracht des politischen Modernisierungswillens

¹⁴⁸⁰ Freytag las an der Universität Breslau zu mittelhochdeutscher und neuer deutscher Literatur, legte dann aber die Privatdozentur nieder, nachdem die Fakultät seinen Plan abschlägig beschied, Vorlesungen zur deutschen Kulturgeschichte zu halten: Freytag: *Erinnerungen*, 189 f. Vgl. zu Stifter Walter Seifert: *Amtliche Schriften*. In: Christian Bege-
mann u. Davide Giuriato (Hg.): *Stifter-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart:
Metzler 2017, 189–194 sowie ders.: *Pädagogik*. In: ebd. 275–279, der insbesondere auf die
Bedeutung Rousseaus, Herders und Jean Pauls hinweist.

¹⁴⁸¹ Am Aufstand beteiligte sich u. a. auch Julius Fröbel. Er wurde verhaftet, zum Tode verurteilt, dann begnadigt und floh in die USA.

wie viele andere Intellektuelle der Zeit „eine Reform des gesamten Erziehungswesens“ (8.3, 175), die unter Federführung der Grafen Stadion und von Thun und Hohenstein bereits in Angriff genommen war.¹⁴⁸² Die Thun-Hohenstein'sche Reform nahm sich der Realschulen, Gymnasien und Universitäten an, Letztere erhielten nach preußischem Vorbild mehr Souveränität. Bei allen Unterschieden zwischen den preußischen und österreichischen Reformen war beider Ziel, durch die vom Staat an Institutionen delegierte Vergabe erweiterter Freiheit deren nicht regulierter Umsetzung vorzubeugen.¹⁴⁸³

In einem Artikel, der der *Allgemeinen Zeitung Augsburg* am 15. Januar 1849 beilag, bekannte sich Stifter zu den Zielen der Unterrichtsreform. Der Artikel, der sich auf die spätere Ernennung zum Schulrat positiv ausgewirkt haben dürfte und womöglich eine Auftragsarbeit für das Unterrichtsministerium darstellt, nimmt indirekt Bezug auf die eskalierende politische Gewalt in Österreich, aber auch in Ungarn, Baden oder Frankreich. Volksbildung wird darin als Mittel präsentiert, sozialer Gärung vorzubeugen.

Es war wohl schon längst die Nothwendigkeit anerkannt – nicht bloß in Oesterreich, sondern ich meine fast in der ganzen Welt – daß man in dem Erziehungs- und Unterrichtswesen Verbesserungen einführe. Es war eine tausendjährige Sünde daß man ganze Schichten der menschlichen Gesellschaft in einem

1482 Vgl. die Beiträge in: Christof Aichner u. Brigitte Mazohl (Hg.): *Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen 1849–1860. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen*. Wien, Köln u. Weimar: Böhlau 2017 (= Veröffentlichungen der Kommission für Neuere Geschichte Österreichs, 115).

1483 „In der Ära des Neoabsolutismus wurden unter dem Minister Thun-Hohenstein von den Reformansätzen des Revolutionsjahres jene aufgegriffen und angepasst, welche mit den katholisch-konservativen staatstragenden Prinzipien gerade noch vereinbar waren. Die Anerkennung der Lehr- und Lernfreiheit für die Neugestaltung der Universitäten durfte bestehen bleiben, solange ein starkes Ministerium mit seiner Berufungspolitik und rigiden Studienplänen steuernd eingreifen konnte. Sogar in den Grundrechtskatalog der oktroyierten und bald wieder außer Kraft gesetzten Verfassung von 1849 wurde die von der Frankfurter ‚Paulskirchen-Verfassung‘ entlehnte Formulierung ‚Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei‘ aufgenommen.“ Vgl. Thomas Maisel: Lehr- und Lernfreiheit und die ersten Schritte zu einer Universitäts- und Studienreform im Revolutionsjahr 1848. In: Aichner u. Mazohl: *Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen 1849–1860*, 99–117, hier 117. Die neoabsolutistischen Staaten versuchten, sich in umfassender Weise der Kräfte der Bevölkerung zu versichern, mussten aber ihre eigene Modifikationsfähigkeit akzeptieren, was in Preußen, wo man stärker aus strukturellen und finanziellen Gründen zur Erneuerung gezwungen war, eher akzeptiert wurde als in Österreich, wo man auf den Druck der Bevölkerung reagierte. Vgl. zu Preußen Hohendahl: *Reform als Utopie* sowie generell zu den Bildungsreformen und ihrer Aufweichung im 19. Jahrhundert Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland* und zur Herausbildung des Bildungsbürgertums Bollenbeck: *Bildung und Kultur*.

Zustand ließ in welchem sie, menschlich unfrei und unentwickelt, die Opfer ihrer Leidenschaften waren, und in bewegten Zeiten dem Staate, der besseren Gesellschaft und sich selber die Gefahr des Untergangs bereiteten, welche zu vermeiden stets Mittel der Gewalt und der fürchterlichen Vertilgung des menschlichen Lebens angewendet werden mußten (8.2, 53).

Das Erziehungskonzept des Schultheoretikers Stifter ähnelt im Hinblick auf seinen Umgang mit Kontingenz und der Semantik freier Zeiten dem Bildungsmodell des *Nachsommer* und ist, wie dieses, alles andere als homogen. Vielmehr vermischen sich darin christliche, aufklärerische, neuhumanistische und idealistische Elemente.¹⁴⁸⁴ Letztere zeigen sich deutlich in Stifters schultheoretischen Schriften, etwa in *Was ist Freiheit?*, wo er eine an Kant und Fichte erinnernde Verbindung von Freiheit und Sittlichkeit formuliert:

Die menschliche Freiheit ist also etwa ganz anderes, als pure Ausgelassenheit. Wir sind freilich ganz gleich, aber nur in diesem *einzig*en Stücke, nämlich wir haben Alle vor Gott die nämliche Pflicht, *immer besser, rechtschaffener und sittlicher zu werden*. Diese Pflicht hat Arm und Reich, Groß und Niedrig, Mächtig und Schwach. Diese Pflicht macht den Menschen zum Menschen [...]. *Das aber ist die menschliche Freiheit, daß Keiner den Menschen in der Pflicht der Sittlichkeit und Tugend stören darf* (H. i. O.; 69 f.).

Dass „die echte Freiheit die meiste Selbstbeherrschung, die Bändigung seiner Begierden“ (70) fordert, expliziert Stifter oft (z. B. 120–122). Ein derart als Triebverzicht und rationale Abkehr von Begierden verstandene Freiheit gilt ihm als Voraussetzung dafür, dass man Geschäftsinteressen verfolgen, sich verhebelichen und vervollkommen kann.¹⁴⁸⁵ Idealerweise geht Selbstkontrolle politischer Handlung voraus, da deren leidenschaftlich-irrationale Motivierung fatale Resultate zeitigen könne: „*Suche eher auf unermüdliche, aber ruhige Weise die Abhilfe deiner Uebel, wenn es selbst Jahre lang dauert, ehe du dich in die Verwirrung und in das Elend einer Revolution stürzest*“ (H. i. O.; 77).

¹⁴⁸⁴ Vgl. den Kommentar (8.3, 166 f.) sowie Mathias Mayer: *Adalbert Stifter. Erzählen als Erkennen*. Stuttgart: Reclam 2001, 11; vgl. zum neuhumanistischen Einfluss auch das Lesebuch, das Stifter zusammen mit Aprent herausgegeben hat und das nach dem Zweiten Weltkrieg in Bayerns Schulen Verwendung fand: Johannes Aprent u. Adalbert Stifter (Hg.): *Lesebuch zur Förderung humaner Bildung*. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1947. Der eigentliche Titel der 1854 bei Heckenast erschienenen Anthologie lautet aber *Lesebuch zur Förderung humaner Bildung in Realschulen und anderen zu weiterer Bildung vorbereitenden Mittelschulen*; jedoch wurde das Lesebuch nicht an österreichischen Schulen zugelassen (vgl. Matz: *Stifter*, 288) – ein weiterer Rückschlag für den liberalen Bildungstheoretiker Stifter. Vgl. hierzu grundlegend Seifert: *Schulrat und Poet*.

¹⁴⁸⁵ Die Verbindung zu Kant hat Hohendahl: *Utopie der ästhetischen Erziehung* unterstrichen.

Für Stifter ist Volksbildung der einzige Weg, Ärmere durch Triebsublimierung, Affektsteuerung und Vernunftentwicklung zur Freiheit zu bringen. Es gilt, sie durch bereits Gebildete in einem zeitaufwendigen Prozess behutsam an die Gegenwart heranzuführen.¹⁴⁸⁶ Stifter verteilt die Verantwortung hierfür auf diverse Einrichtungen: Die Schule ist ein Ort der Bildung junger Menschen, die Kirche gilt ihm als eine Institution, die sich um die Mäßigung und Erbauung weniger vernunftbegabter Erwachsener kümmert.¹⁴⁸⁷ Diese Kautelen im Hinblick auf die Kirche sind begründet. Die Oberhoheit über die Schulen lag bis zur Revolution von 1848/1849 und ab 1855 wieder vollends in den Händen der Kirche.¹⁴⁸⁸ Zudem blieb die Kirche ein einflussreicher politischer Faktor. Und die Familie? Nur wenn die Eltern nicht „im Geiste und der Seele unentwickelt sind“ (124) und über Bildung verfügten, vermöge die Familie zur Erziehung beizutragen. Tatsächlich zeichnet sich bei Stifter eine Präferenz für eine moderne staatliche Bildung ab, die schon bei Kant begründet wird.¹⁴⁸⁹ Der Staat, dem Stifter als Journalist Meinungen anbietet und den er später als Schulinspektor vertritt, wird in den Schriften als pastorale Macht modelliert, die als Ergänzung (und Nachfolger) der Kirche fungiert und Kinder gegebenenfalls aus den Familien nimmt, um sie zu Staatsbürgern zu formen.¹⁴⁹⁰ Bildung firmiert dabei als Oberbegriff für diverse Kulturtechniken, die der medial gestützten Subjektivierung dienen.¹⁴⁹¹ Allerdings verwendet Stifter den Begriff Bildung in Bezug auf Volkserziehung, um individuelle von kollektiven Entwicklungsprozesse

1486 Vgl. hierzu Seifert: *Schulrat und Poet*, 40–47.

1487 Hierüber informiert Stifter in dem Artikel *Kirche und Schule* (HKGA 8.2, 297–303).

1488 „Bezeichnend für die oberösterreichischen Lehranstalten war nämlich, dass keinerlei Unterschied bestand zwischen konfessionellen und staatlichen.“ Matz: *Stifter*, 42. Und „[s]eit dem Abschluss des Konkordats zwischen Staat und Kirche im Jahr 1855 war das Schulwesen wiederum vollständig in die Zuständigkeit des Klerus übergegangen.“ Ebd. 308. Dazu genauer Seifert: *Amtliche Schriften*, 193 f.

1489 Denn Familie und Fürst haben keine universellen Interessen: „Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist, und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke“ (KWA 12, 704).

1490 Vgl. zur pastoralen Macht Hubert L. Dreyfus u. Paul Rabinow (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt/M.: Athenäum 1987.

1491 Vgl. hierzu Kittler: *Aufschreibesysteme* u. Bosse: *Bildungsrevolution* sowie grundlegend Foucault: *Überwachen und Strafen*. Stifter ist ähnlich wie die von Kittler untersuchten Moritz und Pestalozzi ein Vertreter der Lautiermethode, in der im Unterricht die Arbeit des mütterlichen Mundes fortgesetzt und die Mutter so zum Vorgänger des Staates, der Staat zum Vollender der Familie wird (HKGA 10.2, 408 f.). Durch die Lautiermethode wird ein Abstand zu den Zeichen gewonnen und Bedeutung als ein Präsenzeffekt inszeniert, wie es auch im *Nachsommer* der Fall ist, wo Risach Gustav mündlich unterrichtet und der Bericht seines Vorlebens den Signifikaten die passenden Signifikanten zuweist.

zu differenzieren. Er unterscheidet sich darin von den Romantikern, die jedem kreativen Akt eine potenzielle geschichtliche Relevanz zuweisen. Zwar liegt Stifiers Konzept der Volksbildung eine auf Kulturtechniken basierte Vorstellung individueller Selbstreferenzialität zugrunde, sie dient aber der Heranführung der zu Bildenden an den Status quo und damit zur Festigung und Absicherung der bestehenden Gesellschaft. Diese restaurative Argumentation ist aus Morgensterns Romantheorie¹⁴⁹² bekannt und deckt sich mit dem Selbstverständnis konservativer Liberaler. Stifter ist darauf bedacht, die Möglichkeiten von Bildung institutionell einzuhegen.¹⁴⁹³

Die amtlichen Schriften der Jahre 1849 und 1850 beinhalten diverse Mittel, die eine solche Regulierung erleichtern sollen. Hierzu gehört auch eine regionale zeitliche Abstufung der Bildungslandschaft. So widerspricht Stifter in einem Gutachten zunächst der Idee, eine Universität in Linz zu gründen.¹⁴⁹⁴ Es sei noch kein Arbeitsmarkt für die Absolventen vorhanden. Die Gefahr, dass arbeitslose Akademiker zu „literarische[m] Proletariat“ (10.1, 44) würden, sei zu groß. Stifter erwähnt Juristen und Mediziner, wobei ihm wohl das Beispiel von Adolphe Thiers (1797–1877) vorschwebte, der als Jurist ausgebildet war und als Journalist die Julirevolution maßgeblich vorbereitete. Sodann skizziert Stifter eine ‚bedarfsorientierte‘ Alternative. Kurz vor seiner Ernennung zum provisorischen Schulrat legt er den *Entwurf der Organisation einer vollständigen Real-schule zu Linz für Oesterreich ob der Enns* (10.1, 47–91) vor. Darin wird umrissen, wie die vorhandene Unter- um eine Oberrealschule zu ergänzen sei. An der Schule würden Kompetenzen für die „Beschäftigungs-zweige[] [vermittelt], die

1492 Vgl. Abschn. 2.1.3.

1493 So schon Hohendahl: „Der Schock der Revolutionserfahrung besteht darin, daß die politischen Ereignisse für Stifter nicht mehr als das Ergebnis von sittlichen, rationalen Entscheidungen erkennbar sind, vielmehr nur eine Unordnung auszudrücken scheinen, die Stifter sich als das Ergebnis ungezügelter Affekte erklärt. Daraus ergibt sich der Schluß, daß nur durch ein breites politisches Bildungsprogramm die politische Reife vorbereitet werden kann, die dem Volk zu einem *späteren* Zeitpunkt die Teilnahme ermöglichen wird. An dieser Position hält er fest und verteidigt sie auch publizistisch. Seine eigenen Bemühungen um die Stellung eines Schulrats bezeugen, daß er dieses Bildungsprojekt verwirklichen wollte.“ H. i. O.; Hohendahl: *Utopie der ästhetischen Erziehung*, 336 f. Ähnlich Werner Michler: Adalbert Stifter und die Ordnungen der Gattung. In: Laufhütte: *Stifter und Stifterforschung*, 183–199, insb. 186–190.

1494 Vgl. hierzu *Begutachtung des Vorschlages in Oberösterreich (Linz oder Salzburg) eine Universität zu gründen* (10.1, 40–47), 10.4, 85–90, in der Stifter die humanistische Bildung als Grundlage aller Bildung bezeichnet (41) und vor einem „literarische[n] Proletariat“ (44), vor unbeschäftigten Akademikern warnt, die allzu oft „Schriftsteller“ (H. i. O.; 44) würden, die in Zeitungen Maßloses forderten und „staatsgefährlich[]“ seien, da sie das Volk zu Revolutionen verleiteten. Dagegen seien „Schulen für den mittleren u auch höheren Bürger ferner für den höheren Bauer ein weit näheres Bedürfnis als eine Universität“ (H. i. O.; 46).

eben keine höhere wissenschaftliche Bildung erfordern, für die aber die in der Volksschule gewonnenen Kenntnisse nicht ausreichen“ (10.1, 48). Dabei müsse ein Mindestmaß an humanistischer Bildung unterrichtet werden. Stifter misst der Bildung eine prinzipiell segensreiche Wirkung bei. Ferner hat er die herausragenden Schüler der Realschule im Blick, die später das Obergymnasium und die Universität besuchen können. Stifter schrieb detaillierte Unterrichtspläne für die Realschule, in denen die literarische Bildung anfangs wenig relevant ist. In der zweiten Klasse der Unterrealschule sollen Aufsätze geschrieben werden, deren Grundlage die „Benützung des Lehrstoffes aus Geographie, Geschichte und Naturgeschichte“ (58) sei. Ab der dritten Klasse gebe es „Beschreibungen und Erzählungen eigener Erfindung (von dem Lehrer vorher besprochen)“ (60). Und erst in der Oberrealschule „sollen [die Schüler] die bedeutendsten Erscheinungen der neueren vaterländischen Literatur kennen lernen, und daraus ihren Gedankenkreis erweitern, beleben und erhöhen“ (69).

Stifter war zu Beginn seiner Amtszeit sehr erfolgreich. Er konzipierte die Realschule in Linz, als deren Inspektor er fünf Jahre wirkte. Während der Zeit entglitt ihm allerdings die Kontrolle über die Schule.¹⁴⁹⁵ So ergriff er in den Querelen, die einige Lehrer und Bedienstete der Schule mit dem rechtshaberischen und eigenmächtigen Direktor Dr. Zampieri hatten, Partei gegen diesen. Stifters Vorschlag, Zampieri seines Amts zu entheben, den er in einem mehr als hundert Seiten umfassenden Konvolut von Gesprächsprotokollen und eigener Stellungnahme formulierte (10.2, 20–122), wurde jedoch abgelehnt.¹⁴⁹⁶ Vielmehr wurde ihm infolge der Affäre die Inspektion eben jener Anstalt entzogen, deren Gründung er maßgeblich beeinflusst hatte. Und ab dem Konkordat wurde der neuhumanistische Bildungsreformer Stifter gezwungen, die religiös-sittliche Eignung von Schülern und Lehrern zu prüfen. Stifter, der unter den Zurückweisungen und Beschneidungen litt, reduzierte sein amtliches Engagement auf das Notwendigste und wandte sich seinem literarischen Prestigeobjekt, dem *Nachsommer*, zu.¹⁴⁹⁷ Der Roman bot ihm einerseits einen Fluchtraum, andererseits aber auch Gelegenheit, eben das umzusetzen, was in der Wirklichkeit nicht umgesetzt werden konnte. Die Parallelen zwischen den amtlichen Schriften und dem Roman sind jedenfalls auffällig. Eine erste Parallele liegt in der methodischen Differenzierung der Lerninhalte, die

1495 Vgl. zu dieser Thematik und den genaueren Gründen für Stifters Abberufung genauer Verf.: *Stifter et Foucault* u. *Foucault als Spiegel*.

1496 Selbst der Stifter gewogene Marian Koller, sein ehemaliger Lehrer aus Kremsmünster, der im Ministerium arbeitete, vermutete eine Parteilichkeit Stifters für einen der Lehrer, Johannes Aprent. Vgl. ebd.

1497 Seifert: *Schulrat und Poet*, 44 f.

im neuhumanistischen Lesebuch, im Linzer Lehrplan und im *Nachsommer* von außen nach innen verläuft. Der Roman setzt gleichfalls ein gegenwartsstabilisierendes Programm um, das kontingente Prozesse reguliert. Anders als das amtliche Wirken läuft der Roman aber störungsfrei ab. Er ist ein idealisiertes Pendant der institutionalisierten Bildung, in dem exemplarische Figuren (wie Risach) angemessen auf bildungsfähige Individuen (wie Heinrich) einwirken.

Der Roman materialisiert ebenso wie die amtlichen Schriften ein restauratives Modell. Beides beinhaltet Vorstellungen von notwendigen Vorentwicklungen und unüberbrückbaren Differenzen der Gegenwart zum Idealzustand. Während Stifter Oberösterreich als zu rückständig für eine Universität befand und die Schüler an die regionalen Bedingungen heranzuführen bestrebt war, stellt *Der Nachsommer* eine Differenz zwischen dem Erzählten und dem Erzählen her. Schon der erste Satz „Mein Vater war ein Kaufmann“ (H. d. V.; 4.1, 9) zeige, so Matz, dass „der Erzähler [...] von seiner eigenen Geschichte berichtet, die lange vor dem Augenblick beginnt, da er spricht: Seine Geschichte ist ihm selbst bereits Geschichte“.¹⁴⁹⁸ Überdies geht dem Bildungsgang und Liebesroman Heinrichs die problematische Vorgeschichte Risachs mit Mathilde voraus, deren trauriger Beschluss die Voraussetzung für die problemlose Geschichte von Natalie und Heinrich ist. Durch Risachs Geschichte, die Heinrich erzählt, wie sie Risach erzählt, gewinnt das Gewordene eine Bedeutung, die solide und nicht mehr modifizierbar wirkt. Zudem rückt Stifter die im Roman schließlich erreichte Gegenwart von der historischen Gegenwart ab. Etwa über die Illustrationen von Peter Johann Nepomuk Geiger wird der Augenblick des Erzählens dreißig Jahre vor den Publikationszeitpunkt verlagert.¹⁴⁹⁹ Den geplanten Beisatz „Eine Erzählung aus unseren Tagen“ verkürzt er auf „eine Erzählung“: „Die Zeit muß der Leser finden. Am Ende sucht er durch den Beisatz verführt Dampfbahnen und Fabriken in dem Buche“ (4.4, 103). Die Größe und Vorbildlichkeit der Vergangenheit, die das Romanpersonal selbst an der mittelalterlichen und antiken Kunst verstehen lernt und dadurch seine Urteilsfähigkeit und Sittlichkeit bildet, lernen die Leser an Geschehnissen begreifen, die vor dem politischen Gewitter von 1848/1849 stattgefunden haben. Ehe man im Jetzt zu wirken beginnt, sollen Leser wie Akteure zur Gegenwart durch die Kenntnis der Vergangenheit aufschließen.

¹⁴⁹⁸ Matz: 1857, 299.

¹⁴⁹⁹ Vgl. den Brief an den Zeichner vom 11. Februar 1856, in dem Stifter die Kleidung von Natalie und Mathilde beschreibt und darauf hinweist, sie sei aus der „lezte[n] Zeit der Regierung Kaiser Franz“ (4.4, 86), also aus den späten 1820er bzw. den frühen 1830er Jahren.

Hierbei ist auffällig, dass Stifter diverse Verzeitlichungsebenen und -techniken koppelt. So sind Familienbiographie und Geschichte nicht nur narrativ, sondern auch epistemisch miteinander verflochten. Die Genealogie fungiert im *Nachsommer* zum einen als ein dem Historismus verwandtes Modell insofern, als beide Ansätze zeitlich abgeschlossene Entitäten mit ihrer Eigenlogik zur Anschauung bringen: Die anderen Epochen der Geschichte wie auch das Vorleben der älteren Generationen sind abgeschlossene Phasen der Vergangenheit.¹⁵⁰⁰ Zum anderen ist die Genealogie durch Verwandtschaft, Erbschaft und Narration biologisch, subjektiv, materiell und erzählerisch mit der Gegenwart verbunden.¹⁵⁰¹ Sie ist etwas Vergangenes, das auf die Nachkommen niederkommt und aus dem heraus sie sich subjektiv und objektiv (anhand der vererbten Züge, der geerbten Güter, der berichteten Geschichte) einrichten und verstehen lernen können. Anders als in Novalis' *Ofterdingen*, dessen Held das Leben seines Vaters nachlebt und es mit neuer Bedeutung versieht, erhält im *Nachsommer* die Frage, wie eine Veränderung durch Nachkommen aussehen könnte, keinen Raum. Weil es im Roman um den Nachvollzug der Heinrich und Natalie genügenden und sie erfüllenden Ordnung in Rosenhaus und Asperhof geht, erscheint die Intention, sie zu modifizieren, als Sakrileg.¹⁵⁰² Risach sieht nach seinem Tod zwar Veränderungen kommen. Seine Erben sind aber nicht bestrebt, selbst etwas zu ändern (4,3, 280). Der Roman hat demnach wie Stifters bildungsreformerische Publizistik restaurative Tendenzen. Diese gilt es nun um einige progressive und eklektische Züge zu ergänzen, die sich aus Stifters Erfahrung mit der institutionalisierten Bildung ergeben.

Denn was wir bisher beobachtet haben, kann man auch an den Aspekten Bildungsinstitutionen und Bildungsakteure erkennen. In Stifters Lösungen für die Problematik der Volkserziehung, die auch in der Poetik freier Zeiten im *Nachsommer* widerhallen, sind zweifellos Erfahrungen seiner Kindheit und Jugend eingeflossen. Kurz nach Vollendung seines 13. Lebensjahres wurde der finanziell nicht abgesicherte Halbweise von seinem Großvater Franz Friepes über hundert Kilometer zum Aufnahmegespräch im Stiftsgymnasium Kremsmünster geleitet.¹⁵⁰³

1500 Vgl. Michler: *Adalbert Stifter und die Ordnungen der Gattung*, 193.

1501 Ähnliches gilt für die bei Stifter allgegenwärtige Geologie; vgl. Timothy Attanuci: *The Restorative Poetics of a Geological Age. Stifter, Viollet-le-Duc, and the Aesthetic Practices of Geohistoricism*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2020.

1502 Ganz ähnlich Saße: *Familie als Traum und Trauma*.

1503 Vgl. hierzu Raimund Paleczek: „Der Kaplan sagt ja, er hat kein Talent“. In: *JASILO* 24 (2017), 79–84; eine ähnliche Erfahrung, wie sie im *Nachsommer* der Freiherr Risach macht (HKGA 4,3, 152). Nach dem Tod des Vaters musste Adalbert auf dem Feld helfen; vgl. Matz: *Stifter*, 33 f.



Abb. 10 Adalbert Stifter: *Das Stift Kremsmünster* (um 1823–1825)

Die Armut der ungebildeten Landbevölkerung im südlichen Böhmen auf der einen Seite, die zahlreichen ansprechenden Möglichkeiten der exklusiven oberösterreichischen Abtei auf der anderen Seite verhalten sich dabei wie Problem und Lösung zueinander. Will man nämlich nach einem Vorbild für die ausgefeilte Distribution von Zeit und Gegenständen, Bildungsstadien und Bildungsinhalten suchen, wie man sie in Stifters Roman und Bildungstheorie findet, wird man in der Benediktinerabtei fündig. Kremsmünster war jene Institution, die Stifter in der historisch konkreten Situation und Region die allseitigste Bildung ermöglichte.¹⁵⁰⁴ Allerdings war das Stift ebenso ambivalent Veränderungen gegenüber eingestellt wie Stifter. Einen freien Unterricht gab es ohnehin nicht. Die Lehrer mussten sich an die Lehrpläne halten und die

¹⁵⁰⁴ Hier drängt sich der Vergleich mit Freytag und Keller auf: Freytag besuchte das Oelser Gymnasium, auf dem der Herzog Friedrich Wilhelm von Braunschweig-Lüneburg-Oels die Schwarze Schar, ein Freikorps, aufstellte. Das Korps kämpfte unter dem Herzog von Wellington in Portugal gegen Napoleon und half mit, dessen Truppen bis Toulon zurückzuschlagen. Neun Schüler des Gymnasiums fielen in den Freiheitskriegen. Die Gepflogenheiten waren preußisch-militaristisch. Keller wurde dagegen von der modernen Industrieschule verwiesen. Im *Grünen Heinrich* findet der Schülerstreich, bei dem ihm seine Kameraden beschuldigten, einen Nachhall. Immerhin traf er dort auf Julius Fröbel, der zunächst Kellers Lehrer und dann sein erster Herausgeber als Leiter des *Literarischen Comptoirs Zürich und Winterthur* war. Die Industrieschule kann, ebenso wie der Einfluss Fröbels, als Faktor in der Herausbildung von Kellers ‚Realitätssinn‘ gelten, der sich von Stifters neuhumanistischer Schulbildung stark unterscheidet.

approbierten Unterrichtsbücher vorlesen.¹⁵⁰⁵ Ihnen drohten Sanktionen, sollten sie die Vorgaben nicht erfüllen. Und die Unterrichtsordnung war nach dem Wiener Kongress wieder rigider geworden, was zur explosiven Lage um 1848 beitragen sollte. Eine Forderung der Revolutionäre war Lehrfreiheit.

Daniel Ehrmann hat eine faszinierende Analyse von Stifters Zeit in Kremsmünster vorgelegt. Er operiert mit Michel Foucaults Konzepten, um aus dem Internatsleben Stifters Schlüsse auf dessen Pädagogik und literarische Produktion zu ziehen.

Diese Regelungen haben Stifter nicht nur betroffen, sie scheinen ihn so nachhaltig zum Stiftsschüler erzogen und ihn so sehr in die Praxisformen des Dispositivs eingegliedert zu haben, dass auch seine spätere literarische Pädagogik diese Grundsätze ästhetisch reproduziert und so auf ihre Art zur Rekursion der Regierung beiträgt.¹⁵⁰⁶

Dabei überzeichnet Ehrmann, obgleich er auch Foucaults späte Konzepte wie ‚Regierung‘ oder ‚Biomacht‘ anspricht, die Disziplinierungsfunktion des Gymnasiums. Er schreibt über Kremsmünster und dessen Folgen resümierend: „Wie der *Nachsommer* sind viele Stifter-Texte von einer im Stift seinen Referenzpunkt findenden Pädagogik geprägt, die sich an den Grundsätzen von ‚Überwachen und Strafen‘ orientiert.“¹⁵⁰⁷ Ehrmann erinnert an die restriktiven staatlichen Regulierungen, an die „Disziplinar-Verfassung der Gymnasien“,¹⁵⁰⁸ an die Bedeutung der Zensuren, an die vordefinierten Lehrmaterialien. Er führt die „moralische Lenkung“ an, die von den Lehrern ausgehen sollte. Er rekonstruiert die strengen Maßstäbe Kremsmünsters und belegt, dass die Wohnungsgeber der Stiftszöglinge angehalten wurden, potenzielles Fehlverhalten, etwa Alkohol, Tabak oder Frauen betreffend, zu melden. Es lassen sich gleichwohl Zeugnisse anführen, die den Eindruck relativieren. So verlief das Aufnahmegespräch, sofern man Stifter Glauben schenkt, in einer dem künftigen Zögling gegenüber aufgeschlossenen Weise.¹⁵⁰⁹ Zudem hatte er in seinem Zeichenlehrer Marian Koller, dem Leiter der berühmten Sternwarte, einen Lehrer, der selbst wissenschaftliche Studien betrieb. Er dürfte auf eine von der staatlich verordneten Pädagogik der 1820er Jahre abweichende Weise

¹⁵⁰⁵ Vgl. zum Folgenden Daniel Ehrmann: Stifter und Stiftsschüler. Poesie, Pädagogik und Politik im 19. Jahrhundert. In: *JASILO* 24 (2017), 85–103.

¹⁵⁰⁶ Ebd. 94.

¹⁵⁰⁷ Ebd. Vgl. hierzu Foucault: *Überwachen und Strafen*.

¹⁵⁰⁸ Ehrmann: *Stifter und Stiftsschüler*, 92.

¹⁵⁰⁹ Matz: *Stifter*, 35.

Stifters Faszination für zahlreiche Gegenstände geweckt haben.¹⁵¹⁰ In Kremsmünster wurden naturkundliche und humanistische Studien in teils engem Kontakt zwischen Lehrern und Schülern betrieben, was den Vorstellungen von disziplinatorischer Zurichtung widerspricht.¹⁵¹¹ Aber dennoch trifft Ehrmann einen wichtigen Punkt. Kremsmünster könnte Stifter beeinflusst haben, weil er dort Machttechniken kennenlernte. Allerdings war deren Spektrum breiter und umfasste neben der Disziplinierung pastorale, biopolitische und selbstsorgende Taktiken antiker, religiöser, säkularer, moderner Provenienz. So entstand sowohl durch den materiellen Reichtum an Bildungsobjekten der Natur und Antike als auch durch persönliche Einflüsse eine relative Freiheit im Aufbau und Verfolg individueller Interessen.¹⁵¹²

Liest man den *Nachsommer* vor dem Hintergrund der diskurs- und dispositivgeschichtlichen Konstruktion freier Zeiten in Bildungstheorien und -einrichtungen, zeigt er sich mit seinen heterogenen Semantiken, Wissensbeständen und Erziehungspraktiken durchaus als literale Entsprechung der Bildungsinstitution in Kremsmünster: Der Roman greift einerseits historisch distinkte Lieferanten von Semantiken und Begriffen für seine Poetik freier Zeiten (Physikotheologie, Neuhumanismus, Idealismus) auf, indem er seine Figuren zum Vergnügen an der Naturschönheit führt, die Antike zum idealen Objekt einer in Muße möglichen ästhetischen Faszination bestimmt und sittliche Einstellungen am freien und vernünftigen Handeln präsentiert.¹⁵¹³ Dass die Einflüsse etwa der Aufklärung im *Nachsommer* auf die Stiftszeit zurückweisen, ist ein Eindruck, der sich am Beispiel der Physikotheologie erhärten lässt.¹⁵¹⁴ In Kremsmünster zierte ein Motto von Bartolt Hinrich Brockes'

¹⁵¹⁰ Vgl. Seifert: *Amtliche Schriften*, 190 f.

¹⁵¹¹ Hierzu aktuell Coen: *Climate in Motion: Science, Empire, and the Problem of Scale*, 67 f., die sich zu Koller und anderen Lehrern äußert und die Bedeutung von Kremsmünster für die Klimaforschung analysiert. Ich danke der mittlerweile verstorbenen Agnes Hofmann für den Hinweis. Zudem wäre an die rhetorische Schulung Stifters zu erinnern, die Felix Reinstadler: Adalbert Stifter als Rhetorikschüler. Zu den Fassungen des ‚Haidedorfs‘. In: *JASILO* 24 (2017), 131–153 rekonstruiert hat.

¹⁵¹² Die im Fall Kollers über die Internatszeit hinausging: Koller arbeitete später im Unterrichtsministerium, wenngleich er Stifters Vorschläge nicht immer unterstützte. Vgl. Verf.: *Stifter et Foucault* u. *Foucault als Spiegel*.

¹⁵¹³ Vgl. Michler: *Adalbert Stifter und die Ordnungen der Gattung*, 188.

¹⁵¹⁴ Vgl. zur Physikotheologie bei Stifter nur Florian Welle: *Der irdische Blick durch das Fernrohr. Literarische Wahrnehmungsexperimente vom 17. bis zum 20. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2009, 146 f.; Edda Ziegler: Im Zirkelodem der Sterne. Über Die Sonnenfinsternis am 8. July 1842 in Wien. In: Walter Hettche, Johannes John u. Sibylle von Steinsdorff (Hg.): *Stifter-Studien: Ein Festgeschenk für Wolfgang Frühwald zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer 2000, 4–20, hier 11; Christian Begemann: Metaphysik und Empirie. Konkurrierende Naturkonzepte im Werk Adalbert Stifters. In: Lutz Danneberg u.

Gedichtsammlung *Irdisches Vergnügen in Gott* die Schaukästen der Mineralogischen Sammlung. Gottes Schöpfung erkennen Physikotheologen wie Brockes bekanntlich auch im scheinbar nur Nebensächlichen. Die Hinwendung zum Kleinen modelliert Stifter nicht nur in der Vorrede zu den *Bunten Steinen*, sondern auch im *Nachsommer*. In der Fokussierung des Details befreit sich das wahrnehmende Individuum von äußeren Zwängen und zu großen eigenen Wünschen. Sie evoziert als emotionales Korrelat gelungener, sich genügender Kontemplation der Natur und ihrer Gesetze ein Vergnügen, das keineswegs Resultat einer beschneidenden Disziplinierung, sondern einer Bereicherung und Optimierung der Wahrnehmungsfähigkeit und des Wissens durch bewusste Begrenzung ist.

Über Ehrmann könnte man hinauszugehen versuchen, indem man weitere theoretische Gesichtspunkte und Erkenntnisse Foucaults für eine Interpretation des *Nachsommers* fruchtbar macht.¹⁵¹⁵ *Der Nachsommer* erscheint dann als eine vergleichbare Sondierung der kulturtechnisch gestützten Subjektivierungs- und Erziehungsmacht der Moderne. Der Roman schwankt ja u. a. zwischen einer Subjektivierung durch Disziplinierung und einer Individualisierung durch die Optimierung der Wahrnehmung sowie durch die subtile Anregung eigener Interessen und auch sexueller Begierden.¹⁵¹⁶ Wenn Risach und Eustach den Gips von der Frauenskulptur nehmen, um behutsam zum Marmor zu gelangen, dann hat diese Tätigkeit, zumal bei einer Nausikaa-Figur, auch eine erotische Komponente. Während Nausikaa aber, durch Athene verzaubert, dem tang- und muschelbehangenen Odysseus verfällt und den fremden Alten als künftigen Bräutigam in Scheria einführt, widmen sich im

Friedrich Vollhardt (Hg.): *Wissen in Literatur im 19. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer 2002, 92–126; Ingeborg Ackermann: 'Geistige Copie der Welt' und 'Wirkliche Wirklichkeit'. Zu B. H. Brockes und Adalbert Stifter. In: Sibylle Penkert (Hg.): *Emblem und Emblematikrezeption. Vergleichende Studien zur Wirkungsgeschichte*. Darmstadt: WBG 1978, 436–501; Eva Geulen: *Worthörig wider Willen. Darstellungsproblematik und Sprachreflexion in der Prosa Adalbert Stifters*. München: Iudicium 1992, 16–30.

1515 D. h., man sollte auf den Wissenschaftshistoriker, der *Ordnung der Dinge* schrieb, den Theoretiker der Biomacht, der die Vorlesungen zur *Geschichte der Gouvernamentalität* hielt, den Autor des zweiten und dritten Bandes von *Sexualität und Wahrheit* rekurren. Vgl. die Vorarbeiten von Verf.: *Stifter et Foucault* u. *Foucault als Spiegel*.

1516 Die Ehe hat im *Nachsommer* die Bedeutung, soziale Linien über die Vereinigung von Individuen zu verbinden und die Individuen zu einer vollkommenen Darlegung ihres Inneren durch Geselligkeit und Geständnis zu geleiten, durch die die Reproduktion nicht mehr nur biologischer, sondern auch erinnernd-narrativer Art ist. Diese Individuen lernen, wahr zu sprechen. Vgl. Michel Foucault: *Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II* (Vorlesungen am Collège de France 1983/1984). Übers. von Jürgen Schröder. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2012.

Nachsommer reife Männer steinerne Schönheit. In Risachs Gemächern entdeckt Heinrich dann die Statue, deren weltliche Entsprechung Natalie ist.¹⁵¹⁷ Heinrichs vom realen Frauenkörper entzündetes bzw. befeuertes Begehren wird in den Gesprächen mit Risach und Eustach durch die diskursive Reflexion des konkreten unbelebten Objekts sprachlich gesteuert, wodurch sich die Ebenen des Symbolischen, Realen und Imaginären ausbalancieren.¹⁵¹⁸ Die aufwallenden Emotionen werden mit den Artefakten der Vergangenheit gebannt, gebahnt und modifiziert. Der Roman erfüllt zweifelsohne biopolitische Aufgaben, indem er das Begehren, das er weckt, durch Kunstgespräche kultiviert und im Befriedigungsaufschub zu Ehe und Güterverwaltung lenkt. Biopolitik, die „Macht, leben zu machen“,¹⁵¹⁹ bedeutet in Stifters Roman, die Individuen über ihre Interessen und Begierden zu verschalten und für Eigentumssicherung und Fortschritt zu sorgen. Die Energien des Individuums kommen ihm selbst sowie den sozialen und kulturellen Formen zugute, die sie aktivieren, steigern und regulieren.

Überdies findet sich ein weiteres Foucault'sches Moment im Roman: ein freies, der ‚Parrhesie‘ verwandtes Sprechen. Foucault reflektiert die Parrhesie im Kontext der Vorlesung zur *Regierung des Selbst und der Anderen* als ein Wahrsprechen, das Freimut erfordere.¹⁵²⁰

An den Schriften Platons, Senecas und Epiktets, an Philodems Abhandlung *Peri parrhesias* und den Tragödien des Euripides entwickelt Foucault ein Verständnis der parrhesia als Tugend im etymologischen Wortsinn: als Akt der freimütigen Rede, der Mut erfordert, weil er ein Schweigen – das näher lag oder sogar geboten war – durchbricht, weil er mit Selbstexposition verbunden ist und weil er riskiert, durch rückhaltlose Offenheit die Zuneigung des Freundes zu verspielen oder den Zorn des Tyrannen auf sich zu ziehen. Ethisch bleibt das ambivalent. Das parrhesiastische Sprechen erscheint als ein riskanter Akt, in dem sich die Freiheit des Sprechers darstellt.¹⁵²¹

1517 Nachdem Heinrich aufgefallen ist, dass ihn Natalie an einige Figuren aus den geschnittenen Steinen des Vaters erinnert, bezieht er das Mädchen auf die Skulptur. „Die Bilder gaben mir wieder eine süße Empfindung, und die hohe Gestalt auf der Treppe [die Skulptur] trat mir immer näher, [...] seit ich wußte, daß etwas unter den Lebenden wandle, das ähnlich sei“ (HKGA 4.2, 199).

1518 Vgl. hierzu grundlegend Sabina Becker: Nachsommerliche Sublimationsrituale. Inszenierte Ordnung in Adalbert Stifters *Nachsommer*. In: dies. u. Katharina Grätz (Hg.): *Ordnung – Raum – Ritual*, 315–338.

1519 Michel Foucault: *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*, Bd. 1 [1976]. Übers. von Ulrich Raulff u. Walter Seitter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977, 165.

1520 Eine umfangreiche Skizze von Foucaults Überlegungen zur Parrhesie findet sich in Foucault: *Der Mut zur Wahrheit*, 22–37.

1521 Petra Gehring u. Andreas Gelhard: Vorwort. In: dies. (Hg.): *Parrhesia. Foucault und der Mut zur Wahrheit*. Zürich: diaphanes 2012, 7–9, hier 8.

Stifters literarische Bildungsutopie im *Nachsommer* basiert auf dem engen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler: Risach und Drendorf praktizieren, wie immer schematisch, eine perfekte, auch ethische Erziehung, die auf der Selbstexposition des Erziehenden sowie der Freiheit des Zuhörenden beruht. Die Form des ‚Wahrsprechens‘, die sich im Laufe der Jahre entwickelt, gipfelt im Roman in der biographischen Erzählung Risachs. Sie gibt die Begründung, weshalb Risach zurückgezogen lebt, was ihm bedeutend ist und woraus sich die Ästhetik seiner Existenz zusammensetzt.¹⁵²² In seiner Erzählung nehmen nicht nur Risachs Leben und Gemeinschaft Form an, vielmehr werden Ordnung und Beschaffenheit der Liegenschaften, sei es von Risach, sei es von Mathilde Tarona, begründet. „Meine Sammlungen vervollständigen sich, die Baulichkeiten runden sich immer mehr; ich habe Menschen an mich gezogen, ich habe hier mehr gelernt als sonst in meinem ganzen Leben“ (4.3, 224). Risach, der im Anschluss Heinrich auffordert, gleichfalls freimütig zu sprechen – „Ich wünsche nicht, daß ihr gegen eure künftige Gattin Geheimnisse habt, ihr könnt Natalien mittheilen, was ich euch sagte“ (ebd.) –, gibt durch die indirekte Markierung seines Berichts als parrhesiastischer Rede auch dem narrativen Akt, dessen Produkt der Roman ist, eine andere Bedeutung. Erzählt nicht Heinrich uns, wie Risach ihm, in schonungsloser Offenheit seine Vergangenheit? Treten wir als Leser nicht in eine parrhesiastische Interaktion mit dem Erzähler und den Figuren? Und bedarf diese freimütige Äußerung nicht einer gegenseitigen Anerkennung, die wir als Lesende, solange wir lesen, mit der Gabe unserer freien Zeiten leisten? So sehr der Vergleich mit Foucault auch hinken mag, weil Stifters Erotik stilisiert und zart sei¹⁵²³ bzw. verklemmt ist, zwischen Foucault und Stifters *Nachsommer* gibt es Bezüge, die über Überwachen und Strafen hinausgehen.

Worum aber kreisen die Studien und Werke, aber auch die Biographien Stifters und Foucaults? Der kleinste gemeinsame Nenner scheint mir die Frage nach der Möglichkeit souveränen Lebens unter den Bedingungen der Moderne zu sein. *Der Nachsommer* behandelt diesen Aspekt primär in seiner Poetik freier Zeiten. Der Roman generiert mit ihr durch die Wahl von Figuren, Ort und Erzähltem einen Rahmen, in dem individuelle Entwicklungsprozesse

¹⁵²² „Aber schließlich muß man sich [daran erinnern], daß für den Menschen seine Seinsweise und sein Verhalten, die Ansicht, die seine Existenz den Augen der anderen und seinen eigenen zur Erscheinung bringt, auch die Spur, die diese Existenz hinterlassen kann und in der Erinnerung der anderen nach seinem Tod hinterlassen wird, diese Seinsweise, diese Ansicht, diese Spur ein Gegenstand ästhetischer Bemühung war. Sie haben in ihm eine Sorge um die Schönheit, den Glanz und die Vollkommenheit wachgerufen“. Foucault: *Der Mut zur Wahrheit*, 213 f.

¹⁵²³ Michler: *Adalbert Stifter und die Ordnungen der Gattung*, 193.

ungefährdet ablaufen und Individuen durch die Aussteuerung am Gewesenen und durch freimütiges Sprechen zur Gegenwart aufschließen können. Freilich ist der Roman keine Institution, aber eine Forminnovation im Rekurs auf ältere Formen wie Anthropologischer Roman, Erziehungsroman, Bildungsroman, aber auch Idylle und Utopie, die kaum zufälligerweise kurz nach dem gescheiterten Versuch der Institutionalisierung einer liberalen Volksbildung in Österreich entsteht und mit ihm semantisch, thematisch und strukturell korreliert.¹⁵²⁴ Der Roman steuert Imagination und Begehren über Gegenstände und Begriffe innerhalb eines lang gestreckten, aber perfekt regulierten Ordnungsrahmens aus, der zeitlich und räumlich abgeschlossen ist. Er fusioniert physikotheologische, neuhumanistische und idealistisch-moralphilosophische Gedanken und bringt Episteme des Repräsentationszeitalters (Kameralistik, Physikotheologie) und moderne Episteme (z. B. Historismus) zusammen.¹⁵²⁵ *Der Nachsommer* fungiert als ein Wahrnehmungsdispositiv für die autonome Bildung derjenigen Figuren und Leser, die den Wert von individueller Bildung erkennen lernen. Genaues Lesen und Zuhören, lebenslanges Lernen und ständiges Üben erscheinen darin als habituelle Voraussetzung für höhere Aufgaben. Kreative Energien, die dem Erkennen und Erlernen des Gegründeten zukommen, führen zur Bildung einer Urteilskraft, die es im *Nachsommer* erlaubt, über spätere Verbesserungen des Vorhandenen angemessen zu urteilen.

Die Poetik freier Zeiten im *Nachsommer* hat demnach eine didaktisch-pädagogische Bedeutung. Sie lässt sich auch aus dem Umgang mit freien Zeiten in Stifters journalistischen Artikeln und amtlichen Dokumenten erörtern. In Stifters Inspektionsberichten von Volksschulen wird deutlich, dass die effiziente Verbringung der freien Zeit junger Menschen ein Hauptanliegen des k. u. k. Schulrats war. So prangert Stifter noch in einem Bericht vom November 1858 an, dass (kirchliche) Sonntagsschulen eine dürftige Überwachung der Schüler leisteten (10.3, 116 f.). Tagesschulen werden im selben Bericht präferiert, weil die Lehrer dort auch neben den Unterrichtszeiten als individuelles Vorbild fungierten. Eine solche Schule sei der ideale Aufenthaltsort: „Eigentliche Renitenz kömmt gar nicht vor, nur häusliche oder Feldarbeiten halten zuweilen ab“ (10.3, 120). Schwerer als die lückenhafte religiöse Schulorganisation wiegen materielle Zwänge seitens der Eltern. Stifter kritisiert es, wenn die Arbeit auf den familieneigenen Bauernhöfen oder gar in Fabriken die Kinder vom Schulbesuch abhalte. Er sucht Kinderarbeit zu unterbinden und fahndet,

1524 Vgl. zur Gattungshybridität des *Nachsommer* ebd.

1525 Foucault: *Die Ordnung der Dinge*.

sobald Kinder der Schulpflicht entzogen werden, nach den Schuldigen.¹⁵²⁶ Die Thematik der Kinderarbeit, die Engels in Wuppertal in ihren Anfängen und in Vollendung in den Fabrikhöhlen in Manchester beobachtet und der Marx und Engels im *Kapital* die drastischsten Beispiele für ihre Mehrwertlehre entnehmen,¹⁵²⁷ erwähnt der *Nachsommer* nicht. Zwar gibt es im Roman Fabriken, jedoch sucht Heinrich sie nur auf, um sich über Herstellungsprozesse und Produkte zu informieren.¹⁵²⁸ Stifter selbst waren die Auswüchse der Industrialisierung aus der florierenden Linzer Baumwollverarbeitung allerdings bekannt, und seine Schulkonzeption wie sein Roman erscheinen vor dem Hintergrund der Fabrikarbeit als kulturelle Formen, in denen Kinder erstmals bzw. nochmals freie Zeit für etwas haben, das nicht (Lohn-)Arbeit ist. In beidem wird das Ideal der Muße als einer Arbeit am Selbst und für Höheres auf weitere Altersstufen ausgeweitet.

Weshalb sich gerade Schulen des Problems freier Zeiten annehmen sollen, erklärt sich bei Stifter durch mehrere Faktoren. Neben der etymologischen Begründung, die z. B. der im 19. Jahrhundert in Österreich einflussreiche Philosoph und Pädagoge Herbart dezidiert anspricht,¹⁵²⁹ gibt es weitere, teils in

1526 Zwei Beispiele aus der Zeit nach dem *Nachsommer*: Am 28. Februar 1858 fragt Stifter in Bezugnahme auf eine Maria Zehetner, „welche in der Grillmairischen Fabrik in Kleinmünchen laut Bericht der Schulbezirksaufsicht Enns arbeitet“ (HKGA 10.3, 80), weshalb ein halbtätiger Unterricht eingeführt worden sei, der diese Arbeit erlaube, da „eine Einführung des halbtägigen Unterrichts zu dem Zwecke, daß die Kinder abwechselnd in Fabriken arbeiten können, nicht in den Direktiven der Schulverfassung liegt“ (ebd.). Am 29. November 1858 leitet er ferner eine „Untersuchung gegen die Schuldtragenden wegen Verwendung der schulpflichtigen Tagelöhnerkinder Karl u Adam Huber in der Cubo- u Schimak'schen dann Grillmayer'schen Fabrik zu Kleinmüster“ (HKGA 10.3, 141) ein.

1527 Vgl. hierzu Friedrich Engels: *Zur Lage der arbeitenden Klasse in England* (MEW 2, 225–506).

1528 „In dem Thale waren daher mehrere Fabriken zerstreut. [...] Ich besuchte nach und nach alle diese Fabriken, und unterrichtete mich über die Erzeugnisse, welche da hervorgebracht wurden.“ Heinrich lernt nicht nur Lieferung und Verarbeitung von Textilien kennen, sondern erfährt auch alles über die Maschinen, die dabei Verwendung finden. „Ich ging durch die Gefälligkeit der dabei Angestellten alle Theile durch, bis ich das Ganze so vor mir hatte, und zusammen begreifen konnte, als hätte ich es als Zeichnung auf dem Papier liegen [...]. / In späterer Zeit begann ich, die Naturgeschichte zu betreiben“ (beide Zitate HKGA 4.1, 31). Allerdings können in dieser Phase der Industrialisierung mit Fabriken auch Manufakturen mit einem geringen Grad an Mechanisierung gemeint sein.

1529 „SCHULE heißt MUSSE; und die Muße ist das Gemeingut für Speculation, Geschmack, und Religion – ist die Hingebung des theilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äußeren Thun und Leidens.“ H. i. O.; Herbart: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, 287. Vgl. zu Herbarts Bedeutung für Österreich auch Erik Adam u. Gerald Grimm (Hg.): *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. Wien: Lit 2009.

dieser Studie bereits erwähnte Argumente. Für Stifter, wie für Locke, Rousseau, Campe oder Fröbel, sind Pausen und Spiele die Momente, in denen sich kindliche Bildungspotenziale, aber auch Aberrationen und Lücken der Erziehung wahrnehmen lassen. Oft entstehe moralischer Handlungsbedarf:

Ich habe mir zu Aufgabe gemacht, unsere zarteste Jugend, wie sie mir so vor Augen kommt, zu beobachten, namentlich bei ihren Spielen, wo sie einen zufällig dastehenden Mann nicht beachtet, und ich muß gestehen, daß ich da Worte gehört habe, die die Seele schaudern machen könnten, von Morden, Brennen und Gotteslästern. [...] Gewiß aber geht aus solchen Kindern ein verwilderteres Geschlecht, ein verwilderterer Pöbel hervor, als sonst (8.2, 214 f.).

Auch würden die Kinder nicht „Hirsche, Pferde, Männer auf die Mauern kritzeln[en]“, sondern „Galgen, Sensen und Tod“ (beide Zitate ebd.). Das hänge damit zusammen, dass man „beliebige Vorstellungen in den Kinderherzen wuchern“ lasse. Allein das Wirken eines gebildeten Lehrers als individuellem Vorbild könne dem vorbeugen.

Ich habe das Alles gesagt, um die Ueberzeugung zu erwecken, daß die Leiter der Menschheit, und unter ihnen die Lehrer der Jugend, außer der gewöhnlichen Aufgabe noch eine größere haben, nämlich die bösen Eindrücke, die aus den Uebeln der Zeit hervorgegangen sind, nach und nach zu verwischen und unschädlich zu machen (215).

Daher müssten auch „treffliche[] Lehrer“ (ebd.) herangebildet werden. In Tagesschulen vermögen diese „Leiter der Menschheit“ (ebd.) mehr zu leisten als einen guten Unterricht. Es handle sich um Personen, die aufgrund ihrer neuhumanistischen Bildung vorbildlich auch in die freien Zeiten der Kinder hineinwirken. Schule wird in Stifters bildungstheoretischer Konzeption demnach als eine ganzheitliche Institution aufgefasst, in der Bildungsakteure Handlungsfreiräume haben.

Stifter orientiert sich in seiner Bildungstheorie einerseits an den Gedanken der preußischen Bildungsreformen, er will freie Zeiten an immer mehr Individuen distribuieren.¹⁵³⁰ Andererseits lässt er das Gelingen der Bildung, das sich in freien Zeiten beobachten lässt, von mehreren Faktoren abhängen. Neben der Vorbildfunktion des humanistisch informierten Lehrers, also einer habituellen Orientierung des Kindes an einem geschulten Vorbild, und

¹⁵³⁰ Bei allen Differenzen zwischen den zentralen Bildungsvorstellungen der preußischen Reformen und deren realer Umsetzung ist Hohendahl zuzustimmen, dass eine erstaunliche Nähe zwischen Ideal und Erlass vorhanden sei. Vgl. Hohendahl: *Reform als Utopie*. Vgl. dagegen Ash: *Mythos Humboldt*.

moralphilosophischen Argumenten, die Mäßigung und Triebverzicht postulieren, besitzt der Glaube weiterhin eine überragende Bedeutung, was sowohl der angesprochenen Prävalenz der Kirche in Erziehungsfragen als auch einer gleich näher zu erläuternden heilsgeschichtlichen Bildungsidee zuzuschreiben ist, denn dort, wo freie Zeit nicht wissenschaftlich oder religiös genutzt wird, steht Übles zu vermuten.

Außer der immer steigenden Genußsucht, welche die Menschen von einander absondert, für das Gemeinwohl unempfindlich macht, und sie in Habsucht und Weichlichkeit stürzt, ist ein trauriges Zeichen unserer Zeit die Abnahme der Religion. Dieß hängt freilich wieder mit der Unterhaltungssucht zusammen. Wessen Sinnen und Trachten immer dahin geht seinem Körper Lustbarkeiten und Ergötzungen zu verschaffen, der kann auf das Höhere und das Ueberirdische keinen Blick werfen. Es ist aber auch ein natürliches Ding, daß der Mensch, der einfach und mäßig lebt, der nicht immer auf Erheiterung seines Körpers denkt, Zeit und Muße hat, seine Seele auf das Höhere zu richten. Es kommt die Ahnung von Gott in sein Herz, er betrachtet die göttlichen Werke, bewundert die unermessliche Schönheit und Wohltätigkeit derselben (8.2, 299 f.).

Man merkt an dieser Stelle neuerlich die physikotheologischen Einflüsse. Den Ansatz, in der wissenschaftlichen Betrachtung der Schöpfung eine Art Gottesdienst zu sehen, in der die Andacht zum Unbedeutenden zur Verwirklichung der Persönlichkeit führt, spiegelt, wie gesehen, auch die Vergnügungssemantik des *Nachsommers*.¹⁵³¹

Die moderne Wissenschaft kann Stifter derart zwar als letzte geschichtliche, aber keineswegs höchste Stufe der Menschheitsentwicklung bezeichnen. Sie verstärkt in seiner Perspektive vielmehr die Vereinzelungs- und Spezialisierungstendenzen der Moderne. Stifter operiert mit zwei Geschichtsmodellen: zum einen mit der Vorstellung von einzelnen Fortschritten in der Industrie und Wissenschaft, aber auch in der Politik, die, sofern sie unverbunden und zu radikal sind, zu Rückschritten in Sitten und Künsten führen können, und zum anderen mit der Idee einer sukzessiv-organischen Erfüllung der Menschheit.¹⁵³² Diese heilsgeschichtliche Vorstellung beruht, ähnlich wie in Herders Geschichtsphilosophie oder in Jean Pauls Pädagogik,

¹⁵³¹ In den offiziellen Schriften basiert die Hoffnung auf soziale Regulierung kindlicher Aktivitäten allerdings weniger auf deren individueller Besonderheit als vielmehr auf der Annahme, sie seien entwicklungsfähig. Diesen Gedanken hat ausgeführt: Giuriato: *Grenzenlose Bestimmbarkeit*.

¹⁵³² Es ist ein geschichtsphilosophischer Dualismus der, geistesgeschichtlich betrachtet, bei Herder, Friedrich Schlegel (KFSA 7, 56–79), aber auch bei Thomas Mann zur Charakterisierung des Nationalcharakters europäischer Länder eingesetzt wurde. Partikular und rational gelten die romanische und angelsächsische Zivilisation, wohingegen die

auf Sedimenten der Imago-Dei-Lehre.¹⁵³³ In *Bildung des Lehrkörpers* heißt es unmissverständlich:

[A]lle Menschen in allen Zeiten geben das Bild der Menschheit. Dieses Bild wird erst fertig sein, wenn der letzte Mensch gestorben ist [...]. Dieses Bild kennt Gott allein, uns ist die gesammte Zukunft mit allen ihren Ausbildungen und Fortschritten verschlossen. Aber die Vergangenheit ist uns geöffnet, und aus ihr, wenn wir die Menschen beobachten, wie sie in den verschiedensten Zeiten und an den verschiedensten Orten gewesen sind, lernen wir die Art und Weise des Menschen kennen, und lernen die Hoffnung schöpfen, was aus dieser Menschheit noch werden kann (8.1, 180).

Die Lehrer nun, die durch wissenschaftliche und institutionelle Auswahlprozesse, durch Selbst- und Allgemeinbildung ins Amt gelangen, sind in Stifters Bildungstheorie Subjekte, die eine solche Bildung an der Vergangenheit ermöglichen. Sie vermögen Individuen zu jener Freiheit anzuleiten, die man durch Kulturtechniken erlangen kann, und erlauben einen heilsgeschichtlichen Progress, eine Annäherung ans göttliche Vor-Bild.¹⁵³⁴ Ihre Tätigkeit ist, was Risach in dem ‚reformierten‘ Bildungsroman *Nachsommer* praktiziert: nicht eine zivilisierte Arbeit, sondern eine Arbeit an der Zivilisation und gegen ihre Defizite. Stifter modelliert Bildung als einen sowohl restaurativen als auch utopischen Prozess.

Vor diesem zivilisationskritischen Hintergrund könnte man im *Nachsommer* nun durchaus einen Bildungsroman sehen. Anhand der richtigen Rezeption des dargestellten Bildungsgeschehens im Roman kann jeder Leser (wie Heinrich) durch das Erlernen des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens und Handelns zu einer virtuellen Gegenwart aufschließen und zum kulturellen Entwicklungsplateau gelangen, auf den sich die Gebildeten befinden. Anders als bei Freytag und Keller geht es hierbei allerdings nicht um den Abbau aktueller Komplexität durch den Roman (Freytag) oder die Diagnose unheilbarer Desintegration (Keller), sondern um eine auf musealen, restaurativen, kontemplativen und parrhesiastischen Techniken basierende Einfühlung in Komplexität. Literatur differenziert sich in Stifters Roman zur Sphäre der bewussten Entschleunigung

deutsche Kultur integrativ und tief erscheint. Vgl. hierzu ausführlich Bollenbeck: *Bildung und Kultur*.

1533 Johann Gottfried Herder: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit [1774]. In: ders.: *Werke in zehn Bänden*, Bd. 4, 9–109 sowie Jean Pauls *Levana* (JPW 1.5, 515–874).

1534 Stifter spricht diesbezüglich auch von der „Menschwerdung des Menschen“ (HKGA 8.1, 191).

und des *Statischen Erzählen[s]*,¹⁵³⁵ die eine sinnliche, kognitive und habituelle Vorbereitung angemessenen geschichtlichen Handelns ermöglicht. Die dafür notwendige Zeitnahme und Rigidität, mit denen eine solche Selbstbildung zu unternehmen wären, stehen allerdings im krassen Missverhältnis zu den Zeitzwängen der durch Fabriken, Eisenbahnen und Lohnarbeit charakterisierten Moderne. Die Ebenen des Symbolischen, Realen und Imaginären synthetisieren zwar, jedoch stimuliert und differenziert *Der Nachsommer* im Gegensatz etwa zum harmonistischen Bildungsroman Novalis' keine offenen Entwicklungsverläufe, die sich im Unendlichen treffen könnten. Stifters Roman simuliert Schließungen, Kontrakte, Verbindungen. Er räumt Unwägbarkeiten durch seinen flachen Protagonisten aus und wird aufgrund seiner zeitlichen Distanzierung der Gegenwart von der idealisierten Vergangenheit zum Komplizen dessen, was, wie die Ehe am Ende des *Nachsommers*, bereits „gegründet“ ist. Hinter Stifters obsessivem Hang zum Tradierten steckt zweifellos das Unbehagen an der Moderne, die alles „Ständische und Stehende“¹⁵³⁶ verdampfen macht.

Wo geschlossen wird, findet sich auch Ausgeschlossenenes. Dies betrifft mehrere Aspekte des Romans.¹⁵³⁷ Auf den ersten Blick ist etwa alles, was die Natur bereitstellt, schön und verdient (physikotheologische) Aufmerksamkeit, die zu Vergnügen führt. Sogar die hässlichen Erlensträucher am Bachrain bergen, wenn man deren Wurzeln durchschneidet, wunderliche Holzmaserungen, weshalb Risach von dem Plan ablässt, das Gewässer zu begradigen und die Ränder auszutrocknen. Anders sieht es bei den Vögeln aus, denn

daß auch unnütze Glieder herbeikommen, Müssiggänger Störefriede, das begreift sich. Ein großer Händelmacher ist der Sperling. Er geht in fremde Wohnungen, balgt sich mit Freund und Feind, ist zudringlich zu unsern Sämereien und Kirchen. Wenn die Gesellschaft nicht groß ist, lasse ich sie gelten, und streue ihnen sogar Getreide. Sollten sie hier aber doch zu viel werden, so hilft die Windbüchse [...]. Als einen bösen Feind zeigte sich der Rothschwanz. Er flog zu dem Bienenhaushaus, und schnappte die Thierchen weg. Da half nichts als ihn ohne Gnade mit der Windbüchse zu tödten (4.1, 169 f.).

Wie der Umgang mit der Natur, so ist auch der mit den Untergebenen funktional und rigide. Renitentes Personal wird entlassen, „weil es bei uns eingeführt ist, daß der, welcher wiederholt den Anordnungen nicht nachkömmt,

1535 Matthias Mayer: Die Angst vor der Musik oder Statisches Erzählen. In: Laufhütte: *Stifter und Stifterforschung*, 201–212.

1536 MEW 4, 465.

1537 Saße: *Familie als Traum und Trauma*, 212, 217, der u. a. Arno Schmidt hierzu zitiert.

des Dienstes entlassen wird“ (4.1, 125). Risach trauert der Leibeigenschaft nach, durch die die Arbeiter stärker ans Haus gebunden waren, wo sie der-einst auch ihre Speisen einnahmen: Seitdem sie „für die Arbeit bezahlt werden“, beobachtet er, dass sie eher „familienlos und ohne Bildung sind, leicht dem Laster anheim[fallen]“ (beide Zitate 4.1, 136).¹⁵³⁸ Risach erzählt, er habe versucht, den durch Lohnarbeit losgetretenen Prozess der Entfremdung umzu-kehren und die Arbeitenden wieder an einen Tisch im ‚ganzen Haus‘ zu brin-gen. Allerdings hätten sich die Menschen nicht mehr anschließen können, weil es gegen ihr verändertes Wesen gewesen sei. Die entfremdete Masse zeigt sich mit Risachs volkspädagogischen Ideen sozialer Partizipation bereits inkompatibel. Stifters Roman hat so eine eminent melancholische Signatur: Im aussichtslosen Rückzugsgefecht gegen die Auswirkungen der Moderne ventiliert er vergangene Formen, die er jedoch nicht mehr unverändert über-nimmt, sondern sie im Fall des Bildungsromans ‚dekonstruiert‘, ‚hybridisiert‘ und ihnen andere Genera ‚aufpfropft‘, wie Werner Michler gezeigt hat.¹⁵³⁹ Sein ‚Glück‘ konstituiert sich mitnichten nur im Bewahren einstiger Möglich-keiten, sondern auch in deren sie fragilisierender, erschöpfender und wenig ermutigender Refiguration.¹⁵⁴⁰

Das exklusive Moment betrifft auch die Akteure des *Nachsommer*. Nicht jeder verfügt über freie Zeit, sich an den menschlichen Vorbildern, den kultu-rellen Gegenständen und den natürlichen Objekten zu erfreuen. Im Fall von Heinrich und Natalie ermöglicht das Kapital der Eltern und aus Erbschaften Zeit zur Bildung. Wer nicht zu den bereits Gebildeten, Reichen, Adeligen gehört und darin zur Gruppe junger Männer, die ihre Meriten und Talente haben, kann nicht einfach mit Risach in Verbindung treten.¹⁵⁴¹ Der Umgang mit dem Gesinde mag als Beispiel dienen. Im Roman tritt Risach eher über-raschend zu den Bediensteten oder ruft sie durch Glocken. Sein Schlafzimmer hat eine Notvorrichtung:

Dort befanden sich außer dem gewöhnlichen Glockenzuge an den Seitenbrettern des Bettes zwei Platten, die durch das leiseste Auflegen einer Hand eine laut und lange tönende Glocke in Bewegung setzten, damit man, wenn dem alten Manne

¹⁵³⁸ Auch hier ist Stifter Marx erstaunlich nahe: „Keine Form der Lohnarbeit, obgleich die eine Mißstände der andren überwältigen mag, kann die Mißstände der Lohnarbeit selbst überwältigen“ (MEW 42, 58 f.).

¹⁵³⁹ Michler: *Adalbert Stifter und die Ordnungen der Gattung*, 197 f.

¹⁵⁴⁰ Vgl. dagegen Sebald: *Bis an den Rand der Natur*.

¹⁵⁴¹ Michler: *Adalbert Stifter und die Ordnungen der Gattung*, 197. Heinrich ist als junger Mann ungezwungener als seine Schwester, die Bildung im *Nachsommer* zeigt sich geschlecht-lich codiert. Vgl. hierzu auch Becker: *Nachsommerliche Sublimationsrituale*, 33 f.

etwas zustieße, schnell zu Hilfe eilen könnte. [...] Diese Vorrichtungen waren eine Erfindung Eustachs, weil der alte Mann jede Einschränkung durch Dienerschaft ja die Nähe derselbe nicht wollte, um nicht gestört zu werden. Er ließ auch nicht zu, daß Gustav in einem Zimmer neben ihm schlafe, um sich nicht an ihn zu gewöhnen (4.1, 224).

Eine solche Distanzierung von den Schlafzimmern der älteren Generation kennen Heinrich und seine Schwester Klothilde bereits aus dem Elternhaus. „Dieser Zug strenger Genauigkeit prägte sich uns ein, und ließ uns auf die Befehle der Eltern achten, wenn wir sie auch nicht verstanden. So zum Beispiele durften nicht einmal wir Kinder das Schlafzimmer der Eltern betreten“ (4.1, 11). Die Befolgung von Regeln, deren Sinn man nicht hinterfragt und womöglich später versteht, ist die Voraussetzung von Heinrichs Glück. Es entspringt der unwahrscheinlichen Fügung, auf ein Umfeld zu treffen, dessen geschätzte, genossene und dann begriffene Rituale, Sammlungsmethoden und Wahrnehmungstechniken aufs Genaueste mit den Prinzipien korrespondieren, denen er als Kind blind gehorchte. Die Ordnungs- und Exklusionsmechanismen laufen auf eine Form der sehr begrenzten und stark selektiven Freiheit weniger Figuren hinaus, deren Grundlage die Negation kindlicher Neugierde und Kreativität ist. Disziplinierung wird somit zur impliziten Voraussetzung freier individueller Selbstregulierung und -optimierung.¹⁵⁴²

Auf welches Problem reagiert der Roman? Was verlockt an der systematischen Vorstrukturierung der Lebenswelt derart, dass man die Regeln individuell internalisiert und habituell weiter exekutiert? Sozialgeschichtlich liegt die Antwort in einer gemäßigten Aktualisierung liberaler Ideen durch Institutionalisierung und Elitenbildung. Eine weitere Antwort liefern die Syntheseangebote des Romans, denn auf *Darstellungsebene* reizt die keine Innovation heischende, die Kontingenz reduzierende Perfektionierung von Kulturtechniken den Rezipienten an, sich in der Wahrnehmung zeitdehnender Beobachtungs-, Sammlungs-, Verfertigungsprozesse zu verfeinern. Als eine den Leser zu Selbstdisziplin und ethisch-ästhetischer Vertiefung anregende Maschine zeichnet sich der Text durch Entschleunigung, Verlangsamung und die vollkommene Plausibilisierung der Ereignisse aus. So werden die Materialmodifikationen in den Kreativitätsszenen, etwa Holz- und Goldschmiedearbeiten, aber auch die Kakteenpflege einem finalen Sinn zugeführt, insofern die Kunstobjekte und die Blüte des Kaktus als Hochzeitsgeschenke fungieren. Wie in der Hochzeit in den *Lehrjahren*, wo der Oheim kulturelle und natürliche Ordnung im Fest harmonisch verschwimmen lässt, werden hier soziale Dynamiken und

¹⁵⁴² Vgl. Ehrmann: *Stifter und Stiftsschüler*.

biologische Vorgänge harmonisch orchestriert. Was bei Goethe jedoch ein in die *Bekenntnisse einer schönen Seele* ausgelagertes Element darstellt, wird hier nun über längere Zeitverläufe auf die Biographien von zwei Generationen ausgedehnt.¹⁵⁴³ Die harmonische Finalisierung der einzelnen Herstellungs- und Wachstumsprozesse in der Hochzeit von Heinrich und Natalie ist eine Art Geschenk an die Lesenden, die, sollte es ihrer Aufmerksamkeit entgangen sein, das erstmalige Auftauchen der Dinge und deren fortschreitende Bearbeitung bis zur sinnhaften Zueignung durch erneutes Lesen rekonstruieren können. An Stifters literarischer Schöpfung können sie an zahlreichen Details ein Vergnügen finden, das auch Vergnügen an einem Ganzen ist, dessen Totalität man sich durch akribische Lektüre verstehend nähert. Es bedarf hierfür weder des reflektierenden Erzählers im Stil des anthropologischen Romans noch einer unzugänglichen symbolisch-künstlerischen Ordnung wie in den *Lehrjahren*, in denen die humanen Ordnungsversuche des Turms keineswegs ideal sind.

Wenn ich eingangs der Studie davon gesprochen habe, dass die Kreativökonomie der Gegenwart eine Mindestsicherung aus älteren Modellen bezieht, deren Funktionsweise man in Bildungsromanen beobachten kann, ist Stifters *Nachsommer* ein besonderes Beispiel, weil darin Individualität und Kollektivität zukunftsweisend konstelliert werden.¹⁵⁴⁴ *Der Nachsommer* bildet sowohl allgemein als auch selektiv. Die genaue Rekonstruktion des Gelesenen erlaubt es allen Lesern, ihre Sinne und ihr Urteilsvermögen zu verfeinern. Allerdings muss man es mit der Lektüre ernst meinen. Die Selbstbildung am ästhetischen Objekt reproduziert jene soziale Selektion durch individuelle Verfeinerung, die der Roman als Bildungsgeschehen erzählt, macht sie aber von materiellen Voraussetzungen unabhängig. Man kann sich im ästhetischen Genuss belohnen und als virtuelles Mitglied einer exklusiven Gemeinschaft betrachten, einer über die Zivilisationsmasse erhabenen Elite der Kunstverständigen und Bildungsfähigen, die ihre Zeit ideal einzusetzen weiß. Der Roman eröffnet dem Kollektiv der Lesenden die Chance zu einer Singularisierung, wie er sie im dargestellten Kollektiv beobachten kann,¹⁵⁴⁵ denn für

1543 Die Hochzeiten, die der Oheim und Risach organisieren, sind Versuche, die biologisch-symbolische Reproduktion im Ritual der Verheiratung symbolisch an den zusammenschießenden kulturellen Reichtum zu binden.

1544 Und diese neue Konstellierung ist die „sociale“ Komponente des Romans.

1545 Vgl. Abschn. 1.4.3. Mit ‚linken‘ Theorien, etwa denen von Gorz: *Arbeit zwischen Misere und Utopie* oder Srnicek u. Williams: *Inventing the Future*, könnte man den *Nachsommer* als eine ‚Postwork‘-Utopie lesen, in der Individuen multiaktiv sind. Eine solche Lektüre würde es auch erlauben, den bürgerlichen Kern dieser ‚linken‘ Utopien genauer zu bestimmen, der in den (protestantischen?) Produktivitäts- und Kreativitätsphantasien zu vermuten ist.

die *Nachsommer*-Figuren steht die Fetischisierung noch des kleinsten Dings im Zusammenhang mit den Eigenschaften desjenigen, der es fetischisiert. Die musealisierten, restaurierten Gegenstände oder gehegten Pflanzen stehen durch ihre materielle Optimierung, diskursive Sublimierung und affektive Intensivierung in einem Abhängigkeits- und Wirkungsverhältnis mit den Subjekten. Stifters Roman ist in dieser Hinsicht seiner Zeit voraus, und er weiß darob, insofern er den durchkulturalisierten Lebensstil der Rosenhäusler mit wirtschaftlichem Erfolg krönt. Sie sind nicht nur reich, sondern wirtschaften nachhaltig, vorbildlich und erzeugen Gewinn. Bei den Gebildeten gehen andere Grundbesitzer, Bauern und Handwerker in die Lehre.¹⁵⁴⁶ *Der Nachsommer* zeigt, wie man (Lebens-)Stile durch Singularisierung festigt und Dinge hervorbringt, die schöner, haltbarer, teurer sind, höheren Genuss bringen und die Arbeit verschönern.¹⁵⁴⁷ Die kulturelle Selbstoptimierung avanciert zu einem wirtschaftlichen Erfolgsmodell, das neue Distinktionsweisen erzeugt, durch die die *Nachsommer*-Figuren ein Zweck und Zwang entzogenes Dasein „höherer Tätigkeit“ stabilisieren.¹⁵⁴⁸

Es gibt die Tendenz in der Stifter-Forschung, Stifters literarische Schule des Sehens und Wahrnehmens als Ausdruck einer modernistischen Ästhetik aufzufassen und deren Effekt der Entschleunigung zu loben.¹⁵⁴⁹ Und tatsächlich: Das Umkippen des Romans von einer realistischen und minutiösen Schilderung von Natur und Kunst in eine selbstbezügliche Zeichenordnung, in eine gewagte und komplexe Konstruktion, in der Zeitlichkeit aufgehoben wirkt, ist ein Merkmal dieses wie anderer seiner Texte. Stifter vertritt keine naiven organizistischen Kreativitätsvorstellungen, sondern ein Ideal der kontinuierlichen und industriösen technischen Verfeinerung. Auch seine Vorstellung von Kindheit zeigt sich der Romantik entwachsen.¹⁵⁵⁰ Stifters Literatur (wie seine Pädagogik) ist ein durch die Reflexion disziplinierender, pastoraler und selbstsorgender Taktiken entstandenes Dispositiv, mit dem seine Figuren und

1546 „Oft haben sie mich zuerst verlacht, und endlich dann doch nachgeahmt“ (HKGA 4.1, 73).

1547 Vgl. hierzu Reckwitz: *Kreativität und Gesellschaft der Singularitäten*.

1548 Selbstoptimierung ist es auch insofern, als Strategien der Bildung, des Fortschritts und der Rationalisierung im *Nachsommer* konvergieren, um den Einzelnen zur optimalen Ausnutzung seiner Anlagen zu führen. Vgl. hierzu Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung*.

1549 „Von der das Lesetempo verlangsamenden Aussparung der Kommas bei Aufzählungen über den sparsamen Gebrauch von Ausrufungszeichen bis hin zur letztlich rücksichtslosen Absatzgestaltung [...] – all diese minutiös ausgearbeiteten Techniken beanspruchen den Leser auf extremste Weise. Er wird ernst genommen und zu dem beim kleinsten Detail mitbedachten, impliziten Dialogpartner, sodass sich gerade Stifters spröde gebärdende Textstrukturierung als Signal sozialer Kompetenz erweist.“ Mayer: *Adalbert Stifter*, 151 und ders.: *Die Angst vor der Musik*, 210–212. Vgl. hierzu auch Matz: 1857.

1550 Giuriato: *Grenzenlose Bestimmbarkeit*.

Leser zur Verfeinerung der Wahrnehmung und des Miteinanders sowie zur Ästhetisierung des Selbst angehalten werden. Dabei ergänzen sich die Aspekte der Disziplinierung und bewussten Singularisierung, da der Interpret, der sich durch den verfeinerten Konsum des *Nachsommer*-Objekts singularisieren will, bewusst Leidenschaft, Fleiß, Hingabe und Zeit zu investieren hat. Auch der eigene, philologische Blick, der die Selbstreferenzialität erkennt, erörtert, sie schätzt und genießt, basiert auf der Verinnerlichung und intentionalen Perfektionierung von Beobachtungstaktiken, die der interpretatorischen Freiheit gar nicht widersprechen, sondern sich in ihr vollenden.¹⁵⁵¹ Was an diesem Text demnach modern ist, ist eine immens aufwendige, objektbezogene und reflexive kulturtechnische Kreativität, die nicht mehr romantisiert wird und deren Resultate den Rezipienten nachhaltig befriedigen, weil sie dessen scheinbar zeitloses Vermögen zur Distinktion formaler Prozesse beschäftigen und erweitern. Im Vordergrund steht dabei gerade nicht die Innovation, sondern die für die Selbstoptimierung notwendige Fähigkeit des genauen Nachvollzugs.

Wie wäre dieser, zugegeben losen, Assoziation Deckung zu geben? Die Wissensgeschichte freier Zeiten lieferte zumindest einige Argumente, die sie bestärken, denn Stifter steht dort, wo Denkformen des Individuellen aus Idealismus, Romantik und Neuhumanismus auf Regierungstechniken statistischer Natur und auf Episteme der großen Zahl wie die Evolutionstheorie treffen.¹⁵⁵² Im Zeitraum von 1830 bis 1860 erzeugt die Bildungsexpansion und damit die Institutionalisierung freier Zeiten weiterer Bevölkerungsteile Ängste sowohl vor einer Überbildung der Bevölkerung auf Seiten der politischen Macht als auch vor der Homogenisierung und Barbarisierung auf Seiten derjenigen, die in den sechzig Jahren zuvor qua Bildung aufgestiegen waren.¹⁵⁵³ Dass die freie Zeit in der Bildungstheorie Stifters zu den Kleinen und Armen gelangt, ohne im Roman an Exklusivität zu verlieren, zeigt den spezifischen bildungsgeschichtlichen Ort Stifters an. Stifter kennt die Widersprüche und Fehlschläge der Bildungsexpansion und hält dennoch an der Zukunftsressource Bildung fest, der er seine berufliche Existenz verdankt. Stifters Lösung besitzt eine brüchige, melancholische, fragile Signatur, die vor einer Konsequenz ihrer

¹⁵⁵¹ Mit Martus: *Werkpolitik* kann man am idealen Stifter-Leser philologische Tugenden wie „Zurückhaltung und Enttäuschungsresistenz“ (442), gepaart mit der „selektionslosen Aufmerksamkeit“ (51) erkennen.

¹⁵⁵² Vgl. Gamper: *Masse lesen, Masse schreiben*. Das erste statistische Büro in Österreich wurde 1829 gegründet, 1863 wurde es in die k.-k. statistische Zentralkommission überführt.

¹⁵⁵³ Vgl. zur Gegensteuerung von staatlicher Seite und zum Bildungsdünkel des zumeist urbanen Bildungsbürgertums Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*, 60–201 u. Bollenbeck: *Bildung und Kultur*.

impliziten Kritik zurückschreckt, die ein begeisterter Stifter-Leser, Friedrich Nietzsche, in *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* ziehen wird:

Also, nicht Bildung der Masse kann unser Ziel sein: sondern Bildung der einzelnen ausgelesenen, für große und bleibende Werke ausgerüsteten Menschen: wir wissen nun einmal, daß eine gerechte Nachwelt den gesamten Bildungsstand eines Volkes nur ganz allein nach jenen großen, einsam schreitenden Helden einer Zeit beurteilen und je nach der Art, wie dieselben erkannt, gefördert, geehrt, oder sekretiert, mißhandelt, zerstört worden sind, ihre Stimme abgeben wird.¹⁵⁵⁴

Zu Stifters Zeit, in der die Volkspädagogik wieder in kirchliche Gewalt gerät, Dressur und moralische Repression zurückkehren, „Bequemlichkeit und Schlendrian“¹⁵⁵⁵ Oberhand gewinnen, Gymnasien und Universitäten allein Funktionseliten reproduzieren, schafft der *Nachsommer* ein alternatives Verhältnis von Masse und Bildung. Die kulturelle Elite, die im *Nachsommer* entwickelt wird, ist zwar ihrer Zeit enthoben, aufgrund ihrer ungewollten, aber erklärbaren wirtschaftlichen Erfolge, moralischen Reife und Aufgeschlossenheit zum Unterrichten jedoch ein habituelles Vorbild, das kulturelle und soziale Ressourcen für die soziale Verbesserung bewahrt und erschließt.

Darin liegen Ähnlichkeiten zur Kreativökonomie der Gegenwart, aber auch himmelweite Unterschiede. In der Gegenwart hat sich die Gruppe kuratierender Subjekte durch wirtschaftliche Strukturveränderungen im Postfordismus zwar ausgeweitet.¹⁵⁵⁶ Allerdings sind die Prozesse der Bildung, Produktion und Konsumption verkürzt, die Haltbarkeit von Artefakten und Lebensstilen geschrumpft.¹⁵⁵⁷ Und während kreative Habitusmuster im ökonomisch-sozialen Mainstream angelangt sind, sind Institutionen, die zur Etablierung freier Zeiten einst gegründet und finanziert und an denen Subjekte einigermaßen sorgfältig und behutsam durch Kreativitätsszenen an Kulturtechniken und deren individuelle Applikation herangeführt wurden, selbst Masseninstitutionen geworden. Stifter, könnte man despektierlich sagen, ist ein nostalgischer Utopist und daher auch eine Angelegenheit für nostalgische Utopisten, die dem *rasenden Stillstand* eine verlangsamte Verzeitlichung entgegenstellen, wie sie einst unter Bildung vorgestellt werden konnte.¹⁵⁵⁸ Zwischen

¹⁵⁵⁴ KSA 1, 693–712, hier 698 f.

¹⁵⁵⁵ Stifter in einem Brief an Heckenast (12. Februar 1864), zit. nach Seifert: *Schulrat und Poet*, 46.

¹⁵⁵⁶ Andreas Reckwitz: *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp 2019, 135–201, 211; vgl. auch dazu Abschn. 1.4.3 u. Teil 3.

¹⁵⁵⁷ Vgl. Abschn. 1.4.3.

¹⁵⁵⁸ Paulo Virilio: *Rasender Stillstand. Essay* [1992]. Frankfurt/M.: Fischer 1997.

ihm und uns liegt sowohl die affirmative kulturelle Moderne eines Baudelaire¹⁵⁵⁹ als auch „die totale, universelle Entwicklung der Produktivkräfte des Individuums“.¹⁵⁶⁰ In dem Jahr, in dem *Der Nachsommer* erscheint, wird sie erstmals theoretisch reflektiert.

2.6.4 Kollektive Bildung: *Grundrisse* und *Kapital*

Ehe ich zum Abschluss des geschichtlichen Teils der Studie gelange, möchte ich kurz zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen zurückkehren und die Schritte der Expansion, Institutionalisierung und Standardisierung von Bildung und freien Zeiten bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts rekapitulieren, die sich in der Geschichte des Bildungsromans niederschlagen und dazu führen, dass der Bildungsroman endet bzw. in die ‚sozialere‘ Novelle, den Institutionen- oder Kollektivroman übergeht. Am Anfang dieser Studie standen drei Ausnahmeakteure der Frühen Neuzeit im Fokus, die freie Zeiten für sich reklamierten und diese Zeitnahme durch die vermehrt entpersonalisierte Zukunftsrelevanz ihrer frei gewählten kreativen Aktivitäten legitimierten. Ich habe mich eingehend mit der sozialen Expansion freier Zeiten in der Sattelzeit auseinandergesetzt und dabei einen Schwerpunkt auf die Transformation ihrer Semantik in Klassik, Romantik und Neuhumanismus gelegt. Stets geht es bei der Neubewertung von Muße, Müßiggang oder gar Faulheit um die Hoffnung, kontingente Handlungen von Subjekten könnten zukunftsrelevante Aspekte ans Licht fördern. Darin liegt auch eine Reaktion auf die Aufklärung, die kaum epistemische Mittel und ästhetische Formen besitzt, individuelle Kontingenz zuzulassen. Um 1800 zeigen, wie wir gesehen haben, Genres wie Robinsonade, Erziehungsroman, psychologischer und anthropologischer Roman, aber auch Vorläufer der modernen Ökonomie und Erziehung eine Lücke an, die der Bildungsroman füllt: Er verzichtet auf die Insel als abgelegenen Ort, auf den Erzieher als Demiurgen-Dramaturgen der Umwelt und auf rationalisierende Erzähler. Der Bildungsroman als zentrales Artefakt der Imaginationsgeschichte freier Zeiten konstruiert bessere, weil kontingenzaffinere, realitätsnähere und zukunftsfähigere Szenarien. Ähnlich wie in den Bildungsreformen rückt in dieser kulturellen Form das, was Utopie oder unvorstellbare Konsequenz war, der Gesellschaft näher. Der Müßiggang wird darin nicht reduziert und

¹⁵⁵⁹ Vgl. Charles Baudelaire: *Der Maler des modernen Lebens* [1863]. In: ders.: *Sämtliche Werke/Briefe*. Bd. 5 u. 6: *Aufsätze zur Literatur und Kunst 1857–1860. Les Paradis artificiels. Die künstlichen Paradiese*. Hg. von Friedhelm Kemp, übers. von Friedhelm Kemp u. Bruno Streiff. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 1989, 213–268.

¹⁵⁶⁰ MEW 42, 422.

perhorresziert wie in Kameralistik oder Philanthropismus, sondern als Ressource positiv semantisiert, was sich insbesondere in seinen Kreativitätsszenen zeigt, in Konstellationen von Vorstellungen, Begriffen und Objekten, in denen Individuen mittels kulturtechnischer Material- auch Selbstmodifikation betreiben. Wilhelm Meisters Naschsucht in freien Stunden wird zum Bildungskatalysator.

Der Bildungsroman ist demnach als Form zu bestimmen, die sich auf die Darstellung von Konsonanz und Dissonanz von distinkten Verzeitlichungsprozessen konzentriert. Das Genre entwickelt dieses Merkmal vornehmlich anhand des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Seine Gattungsgeschichte zeigt aber auch, dass weitere Ebenen hinzukommen können, auf denen Verzeitlichungsprozesse ablaufen. Zunächst dehnt das Genre parallel zur Resemantisierung von Müßiggang in der idealistischen Ästhetik Schillers freie Zeiten auf die damals mobilste soziale Gruppe, auf bürgerliche, junge, weiße Männer aus. Sie figurieren als zukunfts offene, flexible Entitäten, durch deren Bildung die Verbesserung des Kollektivs vorstellungsfähig wird, sofern es gelingt, subjektive und kollektive Veränderungsprozesse zu harmonisieren. In der Thematisierung von Integrationsoptionen und Desintegrationsgefahren ist in den späten Stufen des *Agathon*-Projektes wie auch in der Umschrift der *Theatralischen Mission* in die *Lehrjahre* eine Reaktion auf die Französische Revolution zu sehen. Die Verzeitlichung des durchschnittlichen Selbst durch kreative Akte und die Verzeitlichung des Sozialen durch die Integration neuer, anderer Menschen, die die Turmgesellschaft über symbolische Praktiken (z. B. Rituale, Archivierungen) zu vereinen sucht, sind jedoch nur zwei der vielen Ebenen, auf denen Bildungsprozesse zu beobachten sind. Diskutiert wurden vitale, natürliche, soziale, aber auch formale, werkgenetische und intertextuelle Prozesse. Am Prototyp des Goethe'schen Bildungsromans orientieren sich zahlreiche Texte, um Interferenzen von Leben und Form auszutesten, wobei sie je nach ideengeschichtlichem Hintergrund und kultursoziologischer Position andere Akzentuierungen vornehmen. Die Beispiele reichen von der Auskopplung der Kunst (Goethe) – in der die ästhetische Form als Ideal des Lebens erscheint, weil sie über die defizitären dargestellten kreativen Handlungen, die individuellen und vitalen Formierungsprozesse erhaben ist – über die absolute Harmonie zwischen alltäglichen, literarischen, mythischen, unbewussten und bewussten Entwicklungsdynamiken (Novalis) bis hin zu Desintegrationsszenarien (Brentano, Jean Paul, Hoffmann).

In Klassik und Romantik steht zwar nie zur Debatte, dass der Protagonist des Romans der grundlegende oder exemplarische Unbestimmtheitsfaktor ist. An der Entfaltung seiner Vita lassen sich Integrations- oder Desintegrationseffekte im Zusammenspiel mit den anderen Ebenen historisch am besten

modellieren. Die Evolution der Form koppelt sich an die Veränderungsfähigkeit des Individuums.¹⁵⁶¹ Allerdings wird diese emphatische (und letztlich gruppen- und geschlechtsspezifische) Subjektivitätsvorstellung bereits in der Sattelzeit problematisch. In der Restaurationszeit knüpft man dann an Desintegrationstendenzen der romantischen Bildungsromane Brentanos, Jean Pauls, Eichendorffs und Hoffmanns an. Indes in der frühen Romantik das spekulative kreative Subjekt noch die primäre Glücks- oder Problemquelle darstellt, verlagert sich der Akzent nun auf die humane, physische und soziale Außenwelt. Die zunehmende Industrialisierung, Merkantilisierung, Urbanisierung und Mechanisierung lassen in Anbetracht der gleichzeitigen politischen Restauration die im Roman entfalteten bildungsphilosophischen Ideen naiv und obsolet wirken. Schon Brentano und Hoffmann gestalten nebeneinander herlaufende oder auseinanderfallende Dynamiken in ihren Romanen, z. B. in Form individueller Entwicklungs-, formaler Herstellungs- und sozialer Rezeptionsprozesse. Die Romane entgrenzen sich zu einer simulierten Kreativitäts-Szene und veranschaulichen derart Unabschließbarkeit und Fragmentierung. Zudem fallen in der Restaurationszeit die freien Zeiten, die der Bildungsroman voraussetzt, wieder dem Adel zu. Diejenigen, die im Schweiß ihres Angesichts arbeiten, haben keine Muße für die Verwirklichung ihrer Persönlichkeit und für kulturtechnische Selbstveredelung. Auch die Künstler sind von Arbeitsteilung, der Anonymität des Marktes und der Vergleichbarkeit der Produkte betroffen. Die von Mörike, Heine und Keller beobachtete soziale Komplexität lässt die Sinnofferte des Bildungsromans, Integrations- und Desintegrationschancen über längere Läufe freier Zeit zu thematisieren, unzureichend erscheinen. Büchners Reflexion des verdrängten Arbeitszwangs in *Leonce und Lena* höhlt die Kunst- und Bildungsideologie weiter aus. Und journalistische Formate zeigen sich besser in der Lage, eine medienbasierte kollektive Gegenwart zu erzeugen.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts fällt die Orientierung an adeligen Privilegien zugunsten der selbstbewussten Akzentuierung einst bürgerlicher Verhaltensweisen weg. Die Notwendigkeit der Arbeit wird weitgehend akzeptiert und auch die ästhetische Tätigkeit als Arbeit begriffen. Insbesondere nach den bürgerlichen Revolutionen von 1848/1849 scheint sich die Entproblematisierung der (Lohn-)Arbeit (als einem sozial organisierten Kreislauf mit der Natur) zu vollenden, was an den realistischen Bildungsromanen deutlich wird. Arbeit wird darin nicht mehr als notwendige Folge einer in die Jugend verschobenen Muße und exemplarisch gelebten freien Zeit erkannt und modelliert. Vielmehr

¹⁵⁶¹ Campe: *Form und Leben*.

wird entweder – dies sahen wir an *Soll und Haben* – die individuelle Erfüllung im Bildungsgang durch die Erfüllung der beruflichen Pflichten abgelöst, wobei Kreativitätsszenen wegfallen, oder es steht – wie im Fall des *Grünen Heinrich* – die Frage im Raum, welche sozialen Voraussetzungen für eine ideale Kreativitätsszene und damit eine erfüllende Arbeit zu schaffen wären. Zwischen Freytags Roman, der den Gewinn disziplinierter, pflichttreuer Unterwerfung unter die Arbeitsdoktrin mythisiert, und Kellers Roman, der jene Verluste bezeichnet, die durch den Spalt zwischen ökonomischer Realität und Imagination entstehen, positioniert sich der die Poetik freier Zeiten totalisierende *Nachsommer*, der als Wahrnehmungsdispositiv die Verwaltung der Kreativität vollendet. Hier gibt es kein relevantes Individuum, das freie Zeit hätte *und* kontingent handelte. Die freie Zeit wird zur Arbeit am Selbst, an Sittlichkeit und Gesellschaft genutzt. Stifters Bildungsroman wählt in Korrelation zu seinen pädagogischen Schriften den Schritt, das bildungsfähige Individuum, dessen riskanter Bildungsgang zu beschreiben wäre, durch eine elitäre Vergemeinschaftung von Bildung zu ersetzen, wie sie Institutionen idealiter betreiben sollten. In seiner radikalen Konstruktion kann der Roman sowohl als ästhetische Phantasie und kühne Komposition als auch als eine Austreibung des freien, kontingent handelnden Menschen aus der verwalteten Bildung und den ästhetischen Gestaltungsvorgängen gesehen werden. Die Formgenese übernimmt, schreibt den Menschen. ‚Life follows form.‘

Aus den im Kontext der Imaginations-, Diskurs- und Dispositivgeschichte freier Zeiten an den Kreativitätsszenen realistischer Bildungsromane gewonnenen Beobachtungen lassen sich nun zumindest zwei roman-geschichtliche Forminnovationen plausibilisieren: Anstelle der Bildung des Einzelnen, deren utopisches Potenzial nachgerade naiv wirkt,¹⁵⁶² können sich Romane zum einen den Orten zuwenden, in denen bildungsfähige Individuen ihre Freiheit temporär aufgeben, um Subjekte des Staates zu werden. Sie werden Institutionenromane, in denen die Sicht der Institution dominiert, an der das Leben bildungsfähiger Subjekte geformt wird.¹⁵⁶³ Ist der Name für sozial Geschaffenes, in dem Leben geformt wird, Institution, dann könnte *Der*

¹⁵⁶² Diltheys Betrachtungsweise des Bildungsromans Anfang des 20. Jahrhunderts unterstreicht, wenn auch in überzogener Weise, die Naivität und Hoffnung, die Bildungsromane versprühten: Dilthey: *Das Erlebnis und die Dichtung*, 249 f.

¹⁵⁶³ Vgl. zum Institutionenroman Campe: *Institution im Roman*. Robert Musil; ders.: *Kafkas Institutionenroman. Der Proceß, Das Schloß*. In: ders. u. Michael Niehaus (Hg.): *Gesetz. Ironie. Festschrift für Manfred Schneider*. Heidelberg: Synchron 2004, 197–208; ders.: *Robert Walsers Institutionenroman Jakob von Gunten*. In: Rudolf Behrens u. Jörn Steigerwald (Hg.): *Die Macht und das Imaginäre*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005, 235–250; ders.: *Das Bild und die Folter*; ders.: *Form und Leben in der Theorie des Romans*.

Nachsommer jenes Übergangsmoment darstellen, an dem der Bildungs- zum Institutionenroman wird. Zum anderen kann sich das Bildungsinteresse vom Individuum ab- und dem Kollektiv zuwenden. Diese Wendung wird durch epistemische Paradigmen wie Historismus, Evolutionstheorie und Statistik forciert. Das singuläre Subjekt büßt dort seine Aura ein, sei es, indem man es kontextualisiert und historisch distanziert, sei es, indem man es als Ausdruck einer Veränderungen unterliegenden Spezies ansieht, sei es, indem man es als Teil steuerbarer Massen begreift. Allerdings führt das auch zu Darstellungsproblemen: Engels und Marx arbeiten in ihrer Theorieproduktion gewissermaßen am kollektiven Bildungsroman, an dessen Ende alle unterschiedslos in freier Arbeit ihre Kreativität verfolgen können sollen.¹⁵⁶⁴ Nicht mehr wird das Individuum die Erfüllung im Kleinen vollziehen, damit die Menschheit sich sukzessive auf der heilsgeschichtlichen Leiter emporschiebe. Erst auf der Grundlage der strukturell-materiellen sozialen Veränderung wird individueller Progress möglich. Was aber folgt, wenn die Veränderungen eingetreten sind?

Es sind die aus dem Nachlass von Karl Kautsky unter dem Titel *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie* herausgegebenen und hier bereits zitierten Fragmente, in denen Karl Marx über die Zeit nach der Revolution nachdenkt.¹⁵⁶⁵ Sie haben ihm von orthodoxer marxistischer Seite den Vorwurf eingebracht, noch zu sehr an idealistischen und humanistischen Denkmodellen zu hängen.¹⁵⁶⁶ Tatsächlich ist ein romantischer oder neuhumanistischer Zug an den Texten kaum zu verkennen. Zugleich haben die italienischen (Post-)Operais-ten in einer Relektüre der Fragmente der Jahre 1857–1863 versucht, über *Das Kapital* hinauszugehen, und dabei antizipiert, was sich im Ästhetischen und Kognitiven Kapitalismus erst noch sukzessive realisieren sollte.¹⁵⁶⁷ Insofern sind die betreffenden Texte, insbesondere das *Maschinenfragment*, für diese Studie einschlägig. Der Vergleich mit Stifters *Nachsommer* ist dabei auf den ersten Blick wenig plausibel. Wie gesehen, hegte der liberale Autor Stifter große Hoffnungen hinsichtlich der *bürgerlichen* Revolution, deren Realisierung ihn schockierte. Seine bildungsreformerischen Bemühungen suchten im Schulterschluss mit den alten Mächten nach Kompromisslösungen, wobei ihn die zunehmende Zentralisierung, Bürokratisierung und Professionalisierung

¹⁵⁶⁴ Breyer: *Lehrjahre des Kapitals*.

¹⁵⁶⁵ Vgl. Abschn. 1.4.4.

¹⁵⁶⁶ Thomas Atzert: Vom Massenarbeiter zum gesellschaftlichen Arbeiter und darüber hinaus. Die ‚Grundrisse‘ im undogmatischen Marxismus in Italien. In: Antonio Negri: *Über das Kapital hinaus* [1979]. Berlin: Dietz 2019, 249–263.

¹⁵⁶⁷ Negri: *Über das Kapital hinaus*; aber auch Gorz: *Arbeit zwischen Misere und Utopie* oder Srnicek u. Williams: *Inventing the Future* oder Ritschel: *Freie Zeit* greifen auf Ideen des *Maschinenfragments* zurück.

im Bildungssystem enttäuschten. *Der Nachsommer* ist auch als Dokument dieser gescheiterten politischen, philosophischen, pädagogischen und beruflichen Vorstellungen und Bemühungen zu betrachten, in dem potenzielle Strategien zur Verbesserung in Romanform utopisch und melancholisch ausgestaltet sind. Rejektion, Kompensation, Sublimation waren die Stichwörter, die meine Interpretation des *Nachsommers* lieferte. Stifter skizziert darin eine Quasiinstitution in der virtuellen Vergangenheit und rekurriert auf klassische Formen und tradierte Semantiken. Sein Roman setzt auf Techniken des Restaurierens und Kennenlernens des Gewesenen. Mit Marx müsste man ihn als „Befreiung auf einem bornierten Standpunkt“¹⁵⁶⁸ bezeichnen.

Stifters Roman erschien neun Jahre nach der bürgerlichen Revolution in einem für Marx bedeutenden Jahr. Marx' Situation war in London wirtschaftlich noch trostloser als die Stifters in Linz.¹⁵⁶⁹ Auch er sollte Geld verlieren, worüber sich Marx allerdings freute, denn das, was er herbeigesehnt hatte, trat ein. Eine globale Wirtschaftskrise setzte ein. Sie ging auf Eisenbahnspekulationen zurück, eine Geldanlage, die Stifters eigenen Ruin 1865 vollendete. Preisverfall, Überproduktion und Massenarbeitslosigkeit waren die Folgen. Die Geschehnisse verifizierten, was die Theoretiker des Kapitalismus prognostiziert hatten. Die Idylle des *Nachsommers* steht im Widerspruch zu den dystopischen Zukunftsvisionen der *Grundrisse*, wo die Katastrophe als Wendepunkt begriffen wird. Während *der Nachsommer* die historische Katastrophe aufschiebt, um eine bessere Vorzeit zu imaginieren, ersehnen die *Grundrisse* die Katastrophe und malen die Zeit danach aus. Jedoch geht es in beiden Texten um eine totale Vergemeinschaftung von kreativen Individuen, die im Fall Stifters patriarchalischer, paternalistischer und restaurativer, im Fall des *Maschinenfragments* progressiver Natur ist. Beide Texte entwerfen

1568 Hier das Zitat im Ganzen, das sich auf Stifters Konzentration auf Form und Gewesenes übertragen und mit dem sich Stifters Fokus als Kompensation der Entfremdungstendenzen werten lässt: „In der bürgerlichen Ökonomie – und der Produktionsepoche, der sie entspricht, – erscheint diese völlige Herausarbeitung des menschlichen Innern als völlige Entleerung, diese universelle Vergegenständlichung als totale Entfremdung, und die Niederreißung aller bestimmten einseitigen Zwecke als Aufopferung des Selbstzwecks unter einen ganz äußeren Zweck. Daher erscheint einerseits die kindische alte Welt als das Höhere. Andererseits ist sie es in alledem, wo geschlossene Gestalt, Form, und gegebne Begrenzung gesucht wird. Sie ist Befriedigung auf einem bornierten Standpunkt; während das Moderne unbefriedigt läßt oder wo es in sich befriedigt erscheint, gemein ist“ (MEW 42, 387 f.).

1569 Stifter erhielt annual 1500 und später 1800 Gulden, das war das mehrfache Einkommen jener Lehrkräfte, über deren Zukunft er mit seinen Gutachten entschied. Jedoch hatte er Schulden und seine Klagen über die finanzielle Misere durchziehen den Briefwechsel (HKGa 11.3).

ein Weltmodell erfüllender Tätigkeit. Während Stifters *Nachsommer*-Gemeinschaft die Differenz von Arbeit und Nichtarbeit teilweise einebnet, interessiert Marx sich für die Zukunft des Arbeiters, wenn dieser aufgrund der Revolution der Gesellschaft keine Surplus-Arbeit mehr verkaufen muss.¹⁵⁷⁰ Wo Stifter eine Utopie der sukzessiven Kulturalisierung der Produktion skizziert, in der die schwache und eine moderierte starke Kreativität herausragender Subjekte als Garant sozialer Verbesserung erscheinen, dreht Marx die Komponenten um. Auch hier steht eine befreite Arbeit im Mittelpunkt. Doch sie entsteht nicht bei ‚manchen freilich‘, die es sich leisten können, den Vogelflug zu beobachten oder Erlenwurzeln zu zersägen, sondern vielmehr infolge der vollständigen Entwicklung maschineller Arbeit. Durch die Zunahme an konstantem Kapital, der in Maschinen verhärteten kognitiven und physischen Arbeit, wird Produktion immer effizienter. Zugleich, da der Mehrwert in Marx' Theorie aus dem variablen Kapital, aus Mehrarbeit hervorgeht, verringert sich mit Zunahme des konstanten Kapitals der Gewinn des Kapitalisten, sofern er diesen nicht durch Mehrarbeit und Ausbeutung steigert. Nach Marx führt dies wiederum zu verstärkter Konkurrenz, die ihrerseits die Effizienzsteigerung vorantreibt. Letztlich sinkt die Profitrate und verleitet die Akteure dazu, sich immer riskanteren Aktienspekulationen hinzugeben, in der Hoffnung auf höhere Renditen. Eine Blase entsteht und platzt – wie 1857.

Eine Folge sei dann „die Reduktion der notwendigen Arbeit der Gesellschaft zu einem Minimum“, die „freigewordne Zeit“ könne somit in „die künstlerische, wissenschaftliche etc. Ausbildung der Individuen“¹⁵⁷¹ fließen, denn „[d]ie wirkliche Ökonomie“ dränge auf Arbeitszeitreduktion und die Erweiterung von Genuss: „Also keineswegs *Entsagen vom Genuß*, sondern Entwickeln von power, von Fähigkeiten zur Produktion und daher sowohl der Fähigkeiten wie der Mittel des Genusses“ (H. i. O.). Die Grundlagen des Genießens lägen in der Fähigkeit zu genießen und in der Möglichkeit, sich die Mittel dazu zu verschaffen. Die Genussfähigkeit des Individuums fungiert als „größte Produktivkraft“, weshalb „[d]ie Ersparung von Arbeitszeit gleich Vermehren der freien Zeit, d. h. Zeit für die volle Entwicklung des Individuums, [...] auf die Produktivkraft der Arbeit [zurückwirkt].“ Und dabei bleibe es nicht, denn „vom Standpunkt des unmittelbaren Produktionsprozesses aus betrachtet“ sei

1570 „Sobald die Arbeit in unmittelbarer Form aufgehört hat, die große Quelle des Reichtums zu sein, hört und muß aufhören, die Arbeitszeit sein Maß zu sein und daher der Tauschwert [das Maß] des Gebrauchswerts. Die *Surplusarbeit der Masse* hat aufgehört, Bedingung für die Entwicklung des allgemeinen Reichtums zu sein, ebenso wie die *Nichtarbeit der wenigen* für die Entwicklung der allgemeinen Mächte des menschlichen Kopfes“ (H. i. O.; MEW 42, 601).

1571 Ebd.

das genießende und sich Genuss verschaffende Individuum das fixe Kapital: „dies capital fixe being man himself“. Dadurch bleibe auch „die unmittelbare Arbeitszeit selbst nicht in dem abstrakten Gegensatz zu der freien Zeit“. Weder sei die freie Zeit dann das Andere der Arbeit, „wie sie vom Standpunkt der bürgerlichen Oekonomie aus erscheint“, noch könne „[d]ie Arbeit [...] Spiel werden, wie Fourier will“. Vielmehr verwandele

[d]ie freie Zeit, die sowohl Mußezeit als Zeit für höhere Tätigkeit ist [...] ihren Besitzer natürlich in ein andres Subjekt [...], und als dies andre Subjekt tritt er dann auch in den unmittelbaren Produktionsprozeß. Es ist dieser zugleich Disziplin, mit Bezug auf den werdenden Menschen betrachtet, wie Ausübung, Experimentalwissenschaft, materiell schöpferische und sich vergegenständlichende Wissenschaft mit Bezug auf den gewordenen Menschen, in dessen Kopf das akkumulierte Wissen der Gesellschaft existiert.¹⁵⁷²

Die Perspektive, die Marx entwickelt, ist die einer Veränderung des modernen Subjekts und seiner Gesellschaft durch dessen freie Zeit. Mit der Entfesselung der produktiven Kraft und Genussfähigkeit des Individuums wird die Gewissheit verbunden, sie wirke auf die Produktivkraft der Arbeit transformativ zurück.¹⁵⁷³ Dabei verbinden sich Disziplin („mit Bezug auf den werdenden Menschen“), Ausübung und schöpferische Wissenschaft im Kopf des Menschen, wo das akkumulierte Wissen kondensiert. Antonio Negri hat in den Pariser Vorlesungen *Über das Kapital hinaus* (1979) an diesen und anderen Belegstellen die Art der sich befreienden Arbeit näher beschrieben:

Die Kreativität der kommunistischen Arbeit steht in keinem Verhältnis zur kapitalistischen Organisation der Arbeit. Lebendige Arbeit, die sich selbst befreit, die den Gebrauchswert ihrer selbst zurückerobert gegen den Tauschwert, eröffnet ein Universum von Bedürfnissen, von denen Arbeit allenfalls ein Teil sein kann.¹⁵⁷⁴

Allerdings reichte die Krise 1857 nicht aus, um diese Transformation einzuleiten. Oder war die Theorie selbst noch unvollkommen? Wie Stifter brauchte Marx

¹⁵⁷² Alle Zitate ebd. 607. Vgl. Srnicek u. Williams: *Inventing the Future*, 85 f.

¹⁵⁷³ Diese Perspektive übernehmen etwa Srnicek und Williams: *Inventing the Future*, 80: „Free time is the basic condition for self-determination and the development of our capacities.“ Ähnlich auch Gorz: *Arbeit zwischen Misere und Utopie*, 142: „Es gilt, sie [die Arbeit] durch die Versöhnung mit einer Alltagskultur und einer Lebenskunst zu verändern, deren Fortsetzung sie ebenso sehr werden soll wie deren Quelle, anstatt davon getrennt zu sein.“ Wie historisch und klassenspezifisch dieser Subjektentwurf allerdings selbst ist, wird nirgendwo thematisiert.

¹⁵⁷⁴ Negri: *Über das Kapital hinaus*, 219.

knapp ein Jahrzehnt, um nach dem enttäuschenden Ereignis (Revolution bzw. Krise) sein Hauptwerk zu schaffen. 1867 erschien der erste Band des *Kapitals*, das, wie *Der Nachsommer*, schlussendlich drei Bände umfasste. Wie erwähnt, hat Till Breyer eine Lektüre des *Kapitals* als Bildungsroman vorgelegt.¹⁵⁷⁵ Man kann seine Interpretation bestätigend rekonstruieren, vertiefen und ergänzen: Zum einen gilt es, die Relation zu jenem Bildungsroman hinzuzufügen, den Breyer nicht erwähnt, zum *Nachsommer*. Zum anderen wäre zu prüfen, ob *Das Kapital* im Sinne des hier genutzten Bildungsromankonzepts verschiedene Verzeitlichungsprozesse zu synthetisieren und auch auf Rezeptionsebene Bildung zu bewirken sucht. Ähnlich wie in Stifters pädagogischen Arbeiten geht es in Marx' und Engels' Schriften um Massenerziehung. Jedoch soll keineswegs paternalistisch zum Status quo, sondern zu dessen Überwindung erzogen werden. Ähnlich wie Stifter sieht Marx zudem zwei Entwicklungstendenzen: Einer naturgemäßen Entwicklung der Kultur (Stifter) bzw. der ökonomischen Kräfte (Marx) steht eine widernatürliche Entwicklung gegenüber, die die natürliche Entwicklung durch soziale Spannungen und Kämpfe bremst. Sowohl *Der Nachsommer* als auch die Marx'sche Geschichtsphilosophie sind sowohl harmonistisch als auch tragisch, da Stifter immer nur über eine erfüllt wirkende Vorzeit zur Gegenwart gelangen kann.¹⁵⁷⁶ Marx dagegen sagt, dass die gegenwärtige Phase ökonomischer Entwicklung untergehen *muss*, was bedeutet, dass es darin zunächst schlimmer wird.¹⁵⁷⁷

Doch zunächst zu Breyers Argumentation: Dass sich „Marx'sche Gesellschaftskritik und die literarische Form des Bildungsromans an verwandten Problemstellungen“ entzündeten, ist gut beobachtet. Beide Ansätze wollten „den Menschen nicht als Gegebenes, sondern als Prozess“ darstellen. „Beide prozessieren die Semantik der ‚Bildung‘ und das mit ihr verbundene Wissen als Darstellungsproblem“. ¹⁵⁷⁸ Für Breyer ist die dem zugrunde liegende historische Version von Bildung die Vorstellung autonomer Entwicklung in soziale Verhältnisse hinein. Die aus der Aufklärung resultierende, im Bildungsroman entfaltete Idee einer selbstreferenziellen Entwicklung ins Gegebene „fungiert

¹⁵⁷⁵ Breyer: *Lehrjahre des Kapitals*.

¹⁵⁷⁶ Sebald: *Beschreibung des Unglücks*.

¹⁵⁷⁷ „Marx's idea of history represented a perfect Synekdoche: the parts merged into a whole which is qualitatively superior to any of the entities that comprise it.“ White: *Metahistory*, 282. „Marx's thought moved between Metonymical apprehensions of the severed conditions of mankind in its social state and Synecdochic intimations of the unity he spied at the end of the whole historic process. How can man be both immediately determined and potentially free; how can he be both severed and fragmentic in his becoming, yet whole and one in his being?“ Ebd. 285.

¹⁵⁷⁸ Alle Zitate Breyer: *Lehrjahre des Kapitals*, 200 f.

bei Marx als eine Art Gegenlicht, in dem die Gestalt des modernen Proletariers als Schattenriss verhinderter und entzogener Möglichkeiten hervortritt¹⁵⁷⁹. Vor dem Hintergrund der Entfremdungstheorie kann Breyer dann Marx' und Engels' *Kapital* als „negativen Bildungsroman“ und auch „Meta-Bildungsroman“ lesen, in dem das Verhältnis des singulären Lebens zur Schrift, das im Bildungsroman, aber auch im anthropologischen und psychologischen Roman prävaliert, zugunsten des Verhältnisses des Lebens „zur Form des Kapitals“¹⁵⁸⁰ verschwinde. Was Marx im *Kapital* unternehme, sei nicht mehr, die Grammatik des individuellen Lebensprozesses auszuformulieren, sondern die organische Bildung des Kapitals darzulegen, von seiner kleinsten Form bis zum weltumspannenden Prozess, in den Finanzkapital, Immobilien und Renten mit einfließen. Es sei die „innere Bildungslogik des Kapitals“,¹⁵⁸¹ die Marx erzähle. Das Kapital werde dabei personifiziert, es durchlaufe einen autonomen Reifungsprozess, der als Biographie codiert sei.¹⁵⁸² Dabei gelte es, die parodistischen Momente nicht zu verkennen, mit denen *Das Kapital* die im vulgärökonomischen Diskurs vorhandenen, am Bildungsroman orientierten Narrative darstelle, um, wie die zeitgenössischen Bildungsromane Freytags und Kellers, „den Zerfall einer bereits entplausibilisierten Darstellungsform“¹⁵⁸³ bewusst zu machen.

Breyers Aufsatz liefert kluge Einsichten zum Verhältnis von Bildungsroman und *Kapital*. Von ihnen ausgehend kann man versuchen, Konzepte analytisch einzubinden, die in dieser Darstellung des Bildungsromans zentrale Bedeutung hatten: freie Zeiten, Kreativitätsszenen/Kreativitäts-Szenen und die Definition des Bildungsromans als Medium, in dem die Möglichkeiten der Konkordanz und Dissonanz diverser Verzeitlichungsprozesse thematisiert werden. Diese Aspekte sind im *Kapital* eng miteinander verwoben, geht es doch darin um die Befreiung des Lesers durch die Verwirklichung der in seiner gegenwärtigen Situation vorhandenen Möglichkeiten. *Das Kapital*, als Bildungsroman betrachtet, hält die womöglich radikalste Kreativitäts-Szene bereit, weil es nicht nur Prozesse darstellt, sondern selbst Prozess ist, der einen Prozess stimulieren will, in dem sich die eigene Gegenwart durch kollektive

¹⁵⁷⁹ Ebd. 206.

¹⁵⁸⁰ Ebd. 207.

¹⁵⁸¹ Ebd. 210.

¹⁵⁸² Die Stelle, die Breyer (ebd. 212) dazu zitiert, schreibt dem Kapital ein „curriculum vitae“ (MEW 24, 192) zu. Techniken der Anthropomorphisierung des Gegenständlichen und der Verdinglichung des Humanen sind im Übrigen Strategien nicht nur bei Marx und Engels, sondern bereits bei Büchner.

¹⁵⁸³ Breyer: *Lehrjahre des Kapitals*, 215.

Selbstbildung revolutioniert.¹⁵⁸⁴ Es steht damit im Gegensatz zu den simulierten Kreativitäts-Szenen der Romantik und den dystopisch anmutenden Kreativitätsszenen in Aufklärungsromanen oder realistischen Bildungsromanen. Diesen Gedanken entfaltet Breyer am Ende andeutungsweise, wo er vermutet, dass „der bürgerliche Bildungsroman sich als Parodie des *Kapitals*“¹⁵⁸⁵ herausstellen könnte. Dieser Vermutung werde ich nun im Rückgriff auf eine Vorarbeit nachgehen.¹⁵⁸⁶ Sie lässt sich im Rekurs auf die Kritik an den bürgerlichen Darstellungsweisen bestärken, die Marx' und Engels' literaturtheoretische Arbeiten beinhalten. Sie werde ich zunächst ansprechen. Sodann werde ich an einem Beispiel illustrieren, wie *Kapital*-Leser durch die lektüregeleitete Analyse dazu gelangen, ihre Zeit zu überwinden. Es geht um Marx' Versuch, den individuellen Bildungsprozess qua Lektüre mit dem Moment kollektiver revolutionärer Modifikation konvergieren zu lassen.

In den Publikationen Engels' und Marx' finden sich Hinweise darauf, wie bürgerliche Darstellungsweisen mit revolutionärer Absicht anzueignen wären. Engels' Sozialreportagen zeigen, wie poetische Mittel in journalistischen Zusammenhängen eingesetzt werden können. Sie verwenden einen Darstellungsmodus, in dem die für den Realismus notwendige erzählerische Distanz aufgegeben wird: „Realistisch zu erzählen heißt nichts anderes als die Gesetze des Epischen strikt zu befolgen, also: ruhig, klar und sachlich (,objektiv') zu berichten“.¹⁵⁸⁷ Suspekt muten in Anbetracht einer solchen tendenziösen Aneignung die Werke der frühen Arbeiterliteratur an, der Jacques Rancière's Dissertation *Die Nacht der Proletarier* gewidmet ist. Rancière sucht die „gemischte Szene“ auf,

in der sich die Proletarier unter Mitwirkung der Intellektuellen, die sie treffen und deren Rolle sie manchmal einnehmen wollen, in den Worten und Theorien von oben versuchen, und den alten Mythos, der definiert, wer das Recht hat für andere zu sprechen, wiederholen und verschieben. Vielleicht zeichnet sich durch einige erstaunliche Leidenschaften, zufällige Begegnungen, Diskussionen über das Geschlecht Gottes und den Ursprung der Welt hindurch ein Bild ab, vielleicht erhebt sich hier die Stimme des großen Kollektivs der Arbeiter.¹⁵⁸⁸

1584 So heißt es über die Methode des *Kapitals*: „Daß Widersprüche im Kapital enthalten sind, sind wir die letzten zu leugnen. Unser Zweck ist vielmehr, sie völlig zu entwickeln“ (MEW 42, 257).

1585 Breyer: *Lehrjahre des Kapitals*, 218.

1586 Die folgenden Abschnitte basieren auf Verf.: Mutato nomine de te fabula narratur. Warum es kaum Tiere im ‚Kapital‘ gibt. In: Michael Bies u. Elisabetta Mengaldo (Hg.): *Marx konkret. Poetik und Ästhetik des Kapitals*. Göttingen: Wallstein 2020, 139–161.

1587 Aust: *Realismus*, 74.

1588 Beide Zitate Rancière: *Die Nacht der Proletarier*, 42.

Eine solche Stimme ist allerdings in der Optik des von Engels und Marx vertretenen Historischen Materialismus keine der Zukunft, sondern eine, die die intellektuellen und poetischen Mittel der Bourgeoisie kopiert und dementsprechend borniert ist. Patrick Eiden-Offe hat Marx' davon abweichende Strategie auf eine griffige Formulierung gebracht: „Marx bedient sich einer Poetik der Entpoetisierung: einer Poetik, die all ihre Kunstmittel darauf verwendet, ihre Produkte gerade nicht als poetisch geformte Gebilde erscheinen zu lassen.“¹⁵⁸⁹ Eine andere Perspektive entwickelt Derrida in *Marx' Gespenster*: Die (bürgerlichen) Poeten, ihre Werke und Verfahren seien Zeugen einer noch nicht Vergangenheit gewordenen Vergangenheit. Sie fungierten als „Figuren der Entlehnung, entlehnte Figuren“ und stellten der Analyse „erborgte Namen“, eine „entlehnte Figuralität“ zur Verfügung. Sie erlaubten es, „eine erborgte Sprache“¹⁵⁹⁰ zu sprechen.

Die Positionen differieren: Eiden-Offe spricht von einer Poetik, die desto poetischer sein muss, als sie Poesie als das Andere markieren will, gegen das sie sich absetzt.¹⁵⁹¹ Eine solche ‚Poetik der Entpoetisierung‘ läuft auf die Disimulation eigener Poetizität hinaus. Dagegen fokussiert Derrida, indem er über die „erborgte Sprache“, „entlehnte Figuren“, „entlehnte Figuralität“ schreibt, stärker auf Marx' geschichtsphilosophisches Dilemma: eine Theorie einer unerlösten Gegenwart liefern zu wollen, die von Gespenstern heimgesucht werde, imaginär befangen und im vergangenen Imaginären gefangen sei. In *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte* findet sich eine vielzitierte und thematisch einschlägige Aussage zum Verhältnis von Poesie und Revolution, die Derridas Position zu bekräftigen scheint:

¹⁵⁸⁹ Eiden-Offe: *Die Poesie der Klasse*, 158.

¹⁵⁹⁰ Alle Zitate Jacques Derrida: *Marx' Gespenster. Der verschuldete Staat, die Trauerarbeit und die neue Internationale* [1993]. Aus dem Französischen übers. von Susanne Lüdemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, 177.

¹⁵⁹¹ Eiden-Offe könnte hierin Lukács folgen, der schreibt, dass die Widersprüche des Kapitalismus nicht durch einen versöhnlichen Realismus „überwunden werden, sondern allein durch einen revolutionären Realismus, der die inneren Widersprüche der kapitalistischen Entwicklung mit schonungsloser Offenheit, mit unerschrocken-zynischer oder revolutionär-kritischer Wahrheit bloßlegt. Es ist die Poesie der revolutionären Klarheit über die Fundamente der Vorwärtsentwicklung.“ Georg Lukács: *Karl Marx und Friedrich Engels als Literaturhistoriker*. Berlin: Aufbau 1948, 490 f. Das Problem einer solchen revolutionären Wahrheitsempfänger im Ästhetischen ist freilich, dass die Poesie, die nicht die „Klarheit über die Fundamente der Vorwärtsentwicklung“ spricht, damit disqualifiziert wäre und alles auf ein homogenisiertes Andersmachen hinausliefe, dessen Konformität dann kaum noch unerschrocken wirken dürfte.

Die soziale Revolution des neunzehnten Jahrhunderts kann ihre Poesie nicht aus der Vergangenheit schöpfen, sondern nur aus der Zukunft. Sie kann nicht mit sich selbst beginnen, bevor sie allen Aberglauben an die Vergangenheit abgestreift hat. Die früheren Revolutionen bedurften der weltgeschichtlichen Rückerinnerungen, um über ihren eigenen Inhalt zu betäuben. Die Revolution des neunzehnten Jahrhunderts muß die Toten ihre Toten begraben lassen, um bei ihrem eignen Inhalt anzukommen.¹⁵⁹²

Marx stellt auf der einen Seite ein Abstreifen jenes Aberglaubens in Aussicht, der die Poesie früherer Revolutionen konditioniert habe, auf der anderen Seite spricht er von einer künftigen Darstellungsweise, einer Poesie der Zukunft, wobei der poetische Neuanfang mit der Revolution koinzidiert, die nun in die Subjektposition rückt und als Akteur agiert, denn die Revolution muss, um „mit sich selbst [zu] beginnen, [...] allen Aberglauben an die Vergangenheit abgestreift haben“, sie muss „die Toten ihre Toten begraben lassen“. Sie muss ein Schreiben betreiben oder betreiben *lassen* – die Diathese wechselt ins Passiv –, das die Darstellungskonventionen destruiert bzw. ihre Autodestruktion fördert, ohne selbst bereits revolutioniertes Schreiben zu sein. Man hat es hier mit der literaturgeschichtlichen Version des revolutionären Dilemmas zu tun: Steht den Arbeitern nach dem Grad der Entwicklung der Produktivkräfte die Macht zu, blockiert das Überdauern der unzeitgemäßen Hierarchien in den Produktionsverhältnissen den Machttransfer.¹⁵⁹³

Ein publizistisches Pendant zu der Passage aus *Der achtzehnten Brumaire des Louis Bonaparte* findet sich in einem älteren Aufsatz Friedrich Engels'. Unter dem Pseudonym Friedrich Oswald veröffentlichte er in der *Mitternachtszeitung für gebildete Stände* im Sommer 1840 einen Text, der den Titel *Moderne Polemik* trägt.¹⁵⁹⁴ Der Coautor des 2. und 3. Bandes des *Kapitals* erörtert darin, weshalb die Adepten der Modernen Polemik – Börne, Gutzkow, Heine – einen

1592 MEW 8, 117. Dieser Passus ist zentral für Lukács: *Marx und Engels als Literaturhistoriker*, 461–503 sowie Claus Träger: *Revolution und Literatur bei Marx*. In: Gerhard Selzer (Hg.): *Karl Marx und Grundfragen der Revolution in Theorie und Praxis*. Leipzig: Karl-Marx-Universität, Interdisziplinäres Zentrum für Vergleichende Revolutionsforschung 1980 (= Materialien der Karl-Marx-Konferenz 1978), 175–181. Vgl. auch die Ausführungen zum *Brumaire* von Oskar Negt: Einleitung. In: ders. (Hg.): *Marx*. München: DTV 1998, 17–63, hier 33–41.

1593 Vgl. hierzu die grundsätzlichen Überlegungen in *Zur Kritik der Politischen Ökonomie* (MEW 13, 8 f.).

1594 MEW 41, 45–58. Vgl. hierzu auch Elisabetta Mengaldo: *Kritik als Waffe. Polemische Zitate und Erzählungen in Marx' Kapital*. In: Bies und dies.: *Marx konkret*, 67–92 sowie Dirk Rose: *Polemische Moderne. Stationen einer literarischen Kommunikationsform vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Göttingen: Wallstein 2020, 304–310, dem ich den Hinweis verdanke.

agonalen Stil persönlicher Beleidigung und Vernichtung kultivieren müssten, der stets parteiisch sei. Erst nach siegreichem Abschluss der publizistischen Fehden könnten sich die Vormärzschriftsteller dem Schreiben zeitloser Werke hingeben. Dann würden sie der Zukunft paradigmatische Werke schenken. Engels schreibt gegen Ende, dass „die Polemik nur gegen die Kinder der Vergangenheit, gegen die Schatten des Todes gerichtet werden darf“.¹⁵⁹⁵ Sowohl Engels' literaturkritische Schrift vor der Bekanntschaft mit Marx als auch das Zitat aus dem *achtzehnten Brumaire* teilen bei allen Unterschieden in der Wahl der Mittel und Gegenstände den Tenor, dass der Einlösung poetischer Potenziale der Gegenwart die Bannung des Toten und die Verabschiedung der Vergangenheit vorausgehen müssten. Dirk Rose unterstreicht an Engels' Text einen Aspekt, der sich auch auf die zuvor zitierten Aussagen beziehen lässt.

Die literaturgeschichtliche Katalysatorfunktion der Polemik gewinnt dadurch freilich ein ambivalentes Aussehen. Sie wird nur auf eine Art Durchgangsstadium reduziert, an dessen Ende eine ‚positive‘ neue Ästhetik steht, die jene polemischen Energien, welche zu ihrer Durchsetzung notwendig waren, in idealtypische Kunstwerke umlenkt. Diese sollen indes ihre polemische Grundierung gar nicht mehr erkennen lassen bzw. sie haben eine polemische Schreibweise gar nicht mehr nötig.¹⁵⁹⁶

Wer von Toten spricht, die Tote begraben, oder einer gegen die „Schatten des Todes“ gerichteten Polemik, betreibt offensichtlich noch keine Zukunftspoetik, aber auch keine „Poetik der Entpoetisierung“. Er trennt das Kommende offenkundig von dem, was nötig ist, es einzuleiten. Es stellt sich nun in Anbetracht der vorhandenen Möglichkeiten die Frage, welche Poetik *Das Kapital* – als Bildungsroman betrachtet – besitzt: Weist es eine entpoetisierte Poetik oder eine Art Ersatzpoetik auf, die vor der künftigen steht (und damit die künftige Poetik zu ihrem Supplement macht)? Handelt es sich um eine dissimulierte Poetik oder eine gegen das Überholte gerichtete, sich selbst exorzierende Poetik?

Ich möchte im Folgenden an einem sehr begrenzten Beispiel eine dritte Möglichkeit entwickeln: Liest man *Das Kapital* als einen Bildungsroman, der alle vorherigen Bildungsromane parodiert und dabei vollkommen neue Entwicklungsebenen und Konvergenzflächen verwendet, dann ist es weder innovativ im Hinblick auf das Genre Bildungsroman – vielmehr ist dies der auf den letzten dreihundert Seiten beobachtete Kern der Gattung –, noch ist *Das Kapital* zeitenthoben, sondern sowohl formreflexiv als auch zeitbezogen: Es

¹⁵⁹⁵ MEW 41, 58.

¹⁵⁹⁶ Rose: *Polemische Moderne*, 308 f.

sammelt sich darin „das akkumulierte [Bildungsroman-]Wissen der Gesellschaft“ (s. o.). Die Darstellungsform des 1. Bandes, in der die „Gestaltungen des Kapitals“ ‚entwickelt‘ werden und sich dann „schrittweis der Form“ annähern, „worin sie auf der Oberfläche der Gesellschaft [...] auftreten“, ¹⁵⁹⁷ erinnert durchaus an die Integrationstendenzen des Bildungsromans. *Das Kapital* ist nicht der Versuch einer Analyse der historischen Gegenwart, sondern der Versuch, eine Theorie der Gegenwart überhaupt erst zu entwickeln, eine Theorie, deren Begriffe sich während des Versuchs bilden. Marx' und Engels' schreiben einen Bildungsroman, in dem die Individuen, auch die schreibenden, durch Erkenntnis ihrer kollektiven Existenz handlungsfähig werden. Die kollektive Kreativität, die darin angesprochen wird, soll die Mittel zur Sprengung der Gegenwart und damit zur Sprengung ihrer Darstellungsform erhalten. Diese Intention lässt sich an einer einschlägigen Passage aus dem 4. Kapitel exemplifizieren. In *Die Verwandlung des Geldes in Kapital*, heißt es, diese sei

auf Grundlage dem Warenaustausch immanenter Gesetze zu entwickeln, so daß der Austausch von Äquivalenten als Ausgangspunkt gilt. Unser noch als Kapitalistenraupe vorhandener Geldbesitzer muß die Waren zu ihrem Wert kaufen, zu ihrem Wert verkaufen und dennoch am Ende des Prozesses mehr Wert herausziehen als er hineinwarf. Seine Schmetterlingsentfaltung muß in der Zirkulationssphäre und muß nicht in der Zirkulationssphäre vorgehen. Dies sind die Bedingungen des Problems. Hic Rhodus, hic salta!¹⁵⁹⁸

Dort, wo es keine Begriffe gibt, weil wir es mit einem Theoriesprung zu tun haben, erfolgt der Übergang in eine uneigentliche Darstellungsweise. Marx verwendet in der Passage zahlreiche Verfahren und greift auf andere Genres zurück. „Hic Rhodus, hic salta!“ ist eine Vermischung von zwei Übersetzungen aus Aesops Fabel *Der Aufschneider*,¹⁵⁹⁹ die aus Hegels *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (1820) stammen. Hegel schreibt in der Vorrede, nachdem er das griechische Original auf Lateinisch mit „*Hic Rhodus, hic saltus*“ (H. i. O.) wiedergibt, dass es ebenso töricht sei zu wähnen,

irgend eine Philosophie gehe über ihre gegenwärtige Welt hinaus, als, ein Individuum überspringe seine Zeit, springe über Rhodus hinaus. Geht seine Theorie in der Tat darüber hinaus, baut es sich eine Welt, *wie sie sein soll*, so existiert sie wohl, aber nur in seinem Meinen – einem weichen Elemente, in dem sich alles

¹⁵⁹⁷ MEW 23, 33.

¹⁵⁹⁸ MEW 23, 180 f.

¹⁵⁹⁹ Aesop: *Fabeln. Griechisch/Deutsch*. Übers. von Thomas Voskuhl. Stuttgart: Reclam 2005, 38.

Beliebige einbilden läßt. / Mit weniger Veränderung würde jene Redensart lauten: / *Hier* ist die Rose, *hier* tanze (H. i. O.).¹⁶⁰⁰

Im *Kapital* zitiert Marx nur die modifizierte Variante mit dem Imperativ „salta!“.¹⁶⁰¹

Die Fabel handelt von einem feigen Fünfkämpfer. Er war vor der schlechten Meinung geflüchtet, die seine Mitbürger über ihn und sein Leistungsvermögen hatten. Zurückgekehrt behauptet er nun, in Rhodos weiter als alle Olympiasieger gesprungen zu sein. Ein Anwesender schenkt dem keinen Glauben. Er fordert den Athleten auf, seine Leistung am Ort der Erzählung zu wiederholen. Wenn es um den Beweis des Sprungvermögens geht, dürfe es irrelevant sein, wo man sich befinde. „Spring!“ Dieser menschliche Sprung steht im Kontext des *Kapitals*, wie gesehen, mit einer teriomorphen Metapher in Verbindung. Dort veranschaulicht die Schmetterlingswerdung der „Kapitalistenraupe“ den begrifflichen Übergang von Geld zum Kapital. Die Metamorphose der Raupe steht für den Abstraktionsgewinn. Mit dem Zitat wird eine Verwandlung (vom Geldbesitzer in den Kapitalisten, von Geld in Kapital), mit einem Sprung (des Fünfkämpfers, aber auch des Lesers oder Kapitalisten, die durch den Imperativ angesprochen werden) und einer Substitution von Begriffen, also eine ontologische, topographische und epistemische Modifikation, in ein Verhältnis gebracht: Das eine kann für das andere stehen. Der Sprung ist ebenso eine Metapher für den Erkenntnissatz, für das Erfassen eines Sachverhalts, das Überwinden einer Verständnisbarriere wie auch für den physischen Übergang. Welche Funktionen erfüllt nun die Metapher als Darstellungsform?

¹⁶⁰⁰ H. i. O.; HWA 7, 26.

¹⁶⁰¹ Dagegen finden sich im *achtzehnten Brumaire* beide Versionen, wobei die lateinische Übertragung modifiziert wird: „Bürgerliche Revolutionen, wie die des achtzehnten Jahrhunderts, stürmen rascher von Erfolg zu Erfolg, ihre dramatischen Effekte überbieten sich, Menschen und Dinge scheinen in Feuerbrillanten gefaßt, die Ekstase ist der Geist jedes Tages; aber sie sind kurzlebig, bald haben sie ihren Höhepunkt erreicht, und ein langer Katzenjammer erfaßt die Gesellschaft, ehe sie die Resultate ihrer Drang- und Sturmperiode nüchtern sich aneignen lernt. Proletarische Revolutionen dagegen, wie die des neunzehnten Jahrhunderts, kritisieren beständig sich selbst, unterbrechen sich fortwährend in ihrem eignen Lauf, kommen auf das scheinbar Vollbrachte zurück, um es wieder von neuem anzufangen, verhöhnen grausam-gründlich die Halbheiten, Schwächen und Erbärmlichkeiten ihrer ersten Versuche, scheinen ihren Gegner nur niederzuwerfen, damit er neue Kräfte aus der Erde sauge und sich riesenhafter ihnen gegenüber wieder aufrichte, schrecken stets von neuem zurück vor der unbestimmten Ungeheuerlichkeit ihrer eigenen Zwecke, bis die Situation geschaffen ist, die jede Umkehr unmöglich macht, und die Verhältnisse selbst rufen. / Hic Rhodus, hic salta! / Hier ist die Rose, hier tanze!“ MEW 8, 118.

Offensichtlich erleichtert die Verwandlung der Raupe in den Schmetterling den Nachvollzug der Metamorphose des Geldbesitzers in den Kapitalisten, die selbst metonymisch für die abstrakte Substitution von Geld durch Kapital steht. Personifikation und Anthropomorphismus greifen ineinander, um die scheinbare Veränderung, die Kapitalbildung zu illustrieren. Die Substitution von Geld durch Kapital, vom Geldbesitzer durch den Kapitalbesitzer wird als Metamorphose erzählt, die die poetische Funktion der Sprache illustrativ nutzt. Dabei schreibt die euphemistische Repräsentation des Vorgangs gegen die eigene Semantik an. Bringt die Fabel Verhalten von Menschen in Handlungsweisen von Tieren zum Ausdruck, spitzt die Satire menschliches Verhalten zu, dann hat man es mit einer ironisch gebrochenen, satirischen Fabel zu tun. Die Verwandlung des Geldbesitzers in den Kapitalisten ist weder Verschönerung noch Wesensveränderung. Vielmehr hilft die Schmetterlingsmetapher, antiphrastisch den unappetitlichen Kern der Sache zu dechiffrieren.

Es geht in der Fabel vorderhand um den Unterschied zwischen eingebildeten und realen Sprüngen. Wenn ein Sprung nicht an einem Ort realisiert werden kann, dann ist er mangels fehlender Sprungkraft auch nicht auf Rhodos vollzogen worden. Der Fragesteller der Fabel traut den Worten des Athleten nicht. Er weiß, dass die physikalischen Bedingungen universal sind. Die Beispielgeschichte, die es erlaubt, sich imaginär an einen anderen Ort zu versetzen, ist deshalb perfekt gewählt, weil es in ihr durch die Versetzung an einen anderen Ort um die Negation dieser Versetzung geht. *Das Kapital* wählt eine Form poetischer Darstellung, in der auf den realen Standpunkt des Betrachters verwiesen und dieser zum Verzicht auf Imagination aufgefordert wird. So wie der Beobachter in der Fabel die prahlerischen Worte des Athleten durchschaut, muss es der Leser mit der Wirklichkeit machen, die ihm im Veranschaulichungsmodus der satirisch überzeichneten Fabel vor Augen steht. Dem Leser, der ein begriffliches Problem lösen, einen Erkenntnisprung vollziehen und verstehen soll, wie der Geldgeber zum Kapitalisten, wie Geld zu Kapital wird, glückt das Vorhaben, sobald er von den Beispielen abstrahiert und sie zueinander und zu sich in Beziehung setzt. Gilt das eine Resultat, die Insistenz auf den Standpunkt, für die anderen Ebenen des Vergleichs, dann bedeutet dies, dass der ontologische Wechsel und die terminologische Veränderung keine realen Transformationen sind. Die Sprünge, Metamorphosen, Substitutionen sind vorgestellt. Die ästhetische Modellierung des abstrakten Vorgangs mag vonnöten sein, sein Begreifen läuft letztlich auf den Verzicht auf Einbildung hinaus. Während Hegel schreibt, man müsse über seine Zeit springen, um die Gegenwart zu verändern, hält Marx dagegen, es genüge, ihre Bedingungen erkannt zu haben, und sei es durch obsoleete poetische Mittel.

Aus der durch ästhetische Verfremdung gewonnenen Erkenntnis resultiert die Fähigkeit adäquaten politischen Handelns.¹⁶⁰²

Kommen wir zum Ausgangsproblem zurück. Wie kann man sich die Produktionsmittel des Imaginären aneignen und anders verwenden? *Das Kapital* scheint sich als Statthalter künftiger Poesie zu installieren, indem es die konventionellen Inhalte und Darstellungsformen mit der Forderung einbringt, sich über diese Konventionen zu erheben, und zwar durch die Realisierung jener begrifflichen und geschichtsphilosophischen Möglichkeiten, die die poetischen Partien veranschaulichen. Es gibt einen Mittelweg zwischen der Entpoetisierung und der Entlehnung von Figuralität, nämlich die poetische Transformation hin zur Erkenntnis des eigenen Standorts, die die Bedingung revolutionärer Handlung wäre: Der Befreiung der Poesie durch die politische Aktion geht eine Befreiung zur politischen Aktion durch Poesie voraus. Dieses Moment der Befreiung ist genau invers zu Stifters Versuch angelegt, durch Bildungsinhalte und Kulturtechniken der Goethezeit eine skrupulös-behutsame Heranführung der Menschheit an die Gegenwart zu erzielen, wo sich elitären Gruppen Verbesserungspotenziale öffnen. Wo Freytag das Problem der Masse durch eine Heroisierung des Mediokren und durch Homogenisierung löst, schlägt Stifter Elitenbildung und pastoral angeleitete Individualisierung durch Bildung am Gewesenen vor. Dagegen versuchen Marx und Engels die Komplexität ihrer Gegenwart theoretisch zu erfassen und zugleich der Masse Mittel an die Hand zu geben, in der Emanzipation von Bildungsprivilegien der Anderen sich des eigenen historischen Ortes bewusst zu werden. Dafür braucht es keinen Riesensatz, sondern eine begriffliche Standortbestimmung, etwas Symbolisches, das durch die imaginären Produktivkräfte erleichtert wird und dann zu realen Veränderungen führt. So unterschiedlich *Der Nachsommer* und *Das Kapital* sein mögen, sie setzen Individuum und Masse in Beziehung und totalisieren Bildung. Und sie werfen die Frage auf, was passieren wird, wenn der Mensch die Zwänge überwunden und durch Aneignung der Produktionsmittel sich auch seine Zeit angeeignet haben wird.

¹⁶⁰² Marx-Exegeten tun sich schwer mit dieser komplexen Verschachtelung subtiler bis drastischer Verfahren. Kaum lässt sich die Stelle, wie es Gareth Stedman Jones macht, als „ebenso kunstvolle[] wie blumige[] Beschreibung“ werten: Gareth Stedman Jones: *Karl Marx. Die Biographie*. Übers. von Thomas Atzert u. Andreas Wirthensohn. Frankfurt/M.: Fischer 2017, 509. Letzteres ist zum einen deshalb naiv, weil das Blumige die ironische Verdeckung des eigentlichen, faulen Sachverhalts ist. Zum anderen geht Jones dem Zitat nicht nach, das ja auf Hegels Rechtsphilosophie und eben nicht nur auf Aesop verweist und im Kurzschluss der beiden Hegel-Übertragungen („hier tanze!“) Marx' Hegel-Kritik in nuce enthält.

Bekanntlich gibt es neben dem *Maschinenfragment* wenige Beschreibungen Marx' über den Zustand, der sich eingestellt haben wird, wenn die organisierte menschliche Arbeit etwa durch Maschinisierung und die kollektive Aneignung der Produktionsmittel geringere Bedeutung erlangt hat. Jedoch sucht die freie Zeit auch *Das Kapital* heim, denn sie ist dasjenige, was hier gegeben und dort genommen wird, was hier verschwindet und dort miraculös auftaucht: „In der kapitalistischen Gesellschaft wird freie Zeit für eine Klasse produziert durch Verwandlung aller Lebenszeit der Massen in Arbeitszeit.“¹⁶⁰³ Ähnlich heißt es in einem bereits zum Teil zitierten Passus aus den *Theorien über den Mehrwert*:

Wenn alle arbeiten müssen, der Gegensatz von Überarbeiteten und Müßiggängern wegfällt und dies wäre jedenfalls die Konsequenz davon, dass das Kapital aufhörte zu existieren, ... und außerdem die Entwicklung der Produktivkräfte, wie das Kapital sie hervorgebracht hat, in Betracht gezogen wird, so wird die Gesellschaft den nötigen Überfluss in 6 Stunden produzieren, mehr als jetzt in 12, und zugleich werden alle 6 Stunden Freizeit, den wahren Reichtum haben; Zeit, die nicht durch unmittelbar produktive Arbeit absorbiert wird, sondern zum Genuss, zur Muße, so dass sie zur freien Tätigkeit und Entwicklung Raum gibt.

Arbeitszeit ... bleibt immer die schaffende Substanz des Reichtums und das Maß des Aufwandes, der seine Produktion verlangt. Aber freie Zeit, verfügbare Zeit, ist der Reichtum selbst teils zum Genuss der Produkte, teils zur freien Tätigkeit, die nicht wie die Arbeit durch den Zwang eines äußeren Zwecks bestimmt ist, der erfüllt werden muss.¹⁶⁰⁴

Nun kann man sich fragen, woher Marx seine Ideen bezieht. Dass die Vorstellung einer Zeit „zur freien Tätigkeit und Entwicklung“ vom Bildungsroman an durchschnittlichen, aber singulären Individuen fiktiv erprobt wurde, habe ich gezeigt. Marx führt die von Montaigne, Bacon und Descartes begonnene Freiheitsdiskussion fort und radikalisiert sie. Auch er vertraut auf die Kulturtechniken, darauf, dass sie in den Händen des Menschen zur „freien Tätigkeit und Entwicklung Raum“ geben. Was Marx nicht wissen kann, ist, dass die freie Zeit als lebensgeschichtliches Segment durch Institutionen bald stärker sozialisiert wird. Die Kinder werden weniger arbeiten, mehr freie Zeit haben dürfen – heute übrigens mehr denn je. Marx hat idealistische, romantische und neuhumanistische Vorstellungen von der freien Zeit, ebenso wie die Kindergarten-theoretiker und -praktiker, die sie institutionell implementieren. Marx konnte sich auch nicht vorstellen, dass der Zugang zu Bildung einmal sehr vielen offenstehen wird, die in den Genuss temporärer freier Zeit kommen, ohne

¹⁶⁰³ MEW 23, 552.

¹⁶⁰⁴ MEW 26.3, 252 f.

eine Revolution zu starten. Er hatte den Luxus, sich freie Zeit als das Andere zu denken, in dem das individuelle Leben seine Kreativität ausleben darf, ohne dass es durch Bildungsstrukturen reguliert und von ökonomischen Verwertungslogiken antizipiert würde. Marx wusste nicht, dass der von ihm theoretisch erfasste Kapitalismus 150 Jahre später das Reich der Freiheit realisieren würde, um durch die kreativen Tätigkeiten (nicht nur, aber vieler) Gebildeter zu überleben. Die Kreativökonomie, die alles versucht, um das Andere der Arbeit als Quelle der Wertschöpfung zu erschließen und damit vollends alle Risiken auf das Individuum abzuwälzen, wird der freien Zeit einen neuen Sinn geben – und damit dem Bildungsroman.

3. Ausblick

3.1 Der Bildungsroman, die Kreativökonomie, die Universität

Die Institutionalisierung von Bildung ist keineswegs der alleinige Faktor für den Funktionsverlust einer der wichtigsten ästhetischen Formen der Sattelzeit. Weitere kontextuelle Gründe für den Untergang des Bildungsromans im 19. Jahrhundert sind genannt worden: Lohnarbeit, Industrialisierung, soziale Funktionalisierung, technische, mediale und epistemische Veränderungen wie Evolutionstheorie, Historismus oder Statistik. Daneben sind formevolutive Aspekte in Anschlag gebracht worden: Passendere Genres entstanden. Andere Ästhetiken emergierten, die sich entweder auf Referenz (Naturalismus) oder auf Selbstreferenz (literarische Moderne) konzentrierten. Zudem war der Bildungsroman selbst einerseits Massengenre geworden, andererseits wurden in kurzer Zeit drei Werke publiziert, die sich auf das Genre bezogen und dieses aus diversen Richtungen aushöhlten, sei es, indem sie die kulturtechnische Selbstreferenzialisierung von arbeitsteiligen sozialen Prozessen verklärend abtrennten (Keller), sei es, indem sie die individuelle Aktivität mit ihr problemlos vereinten (Freytag und Stifter). Diese Aspekte sind zwar allesamt relevant, vorliegend habe ich aber vornehmlich auf Verbindungen zwischen der Gattungsgeschichte des Bildungsromans und der Diskurs- und Dispositivgeschichte freier Zeiten geachtet. Und hier kann man zugespitzt sagen, dass das, was der Bildungsroman vorstellbar machte, indem er es erstmals erzählte – einem jungen, bürgerlichen Mann temporäre Freiheit zu geben –, Mitte des 19. Jahrhunderts nicht mehr nur Idee oder problematische Neuheit war. Vielmehr hatte das dem flexiblen Jüngling zugewandte Genre auch deshalb ausgedient, weil Frauen und Arbeiter die Bildungsexpansion vorantrieben und noch jüngere Individuen von ihr ergriffen wurden. Je professioneller die Frühpädagogik betrieben wurde, je stärker die Bildung im 19. Jahrhundert als Volksbildung konzipiert und mit dem Aufkommen statistischer Verfahren seit 1830 über Durchschnittswerte administriert wurde, umso irrelevant wurde es, mit der Poetik freier Zeiten die kreativen Potenziale und Desintegrationsgefahren Einzelner auszuloten. Im Zuge der Institutionalisierung, Rationalisierung und Quantifizierung von Bildung entstand vielmehr eine Diskrepanz zwischen den zu bildenden Kollektiven und der bildungsbürgerlichen Elite. Und die mit deutscher Literatur betraute Wissenschaft reproduzierte die Differenz: Sie entwickelte mit der philologischen Akkuratessse einerseits ein exklusives Professionalitätsmuster, das zu herausragenden Ergebnissen führte.

Andererseits diente sie sich als *Nationalphilologie* der kollektiven kulturellen Einigung an.¹⁶⁰⁵

Und heute? In den letzten Jahrzehnten hat die höchste Form institutionalisierter Bildung an Gegenständen wie *Wilhelm Meisters Lehrjahre* diverse Krisen durchlaufen. Wie der Bildungsroman wurde die deutschsprachige Neu-philologie von großen Zahlen heimgesucht. Seit der Bildungsexpansion der 1960er Jahre hatten sich die Studierendenzahlen in Deutschland und Österreich verfünffacht. Sodann wirkte die Germanistik aufgrund der zahlreichen medien- und kulturwissenschaftlichen Paradigmen, die in sie übertragen wurden, zunehmend gestaltlos.¹⁶⁰⁶ Überdies geriet die gesamte Universität im ‚Bologna-Prozess‘ unter Ökonomisierungsdruck und in einen Quantifizierungsdraft. Schließlich nahm die Germanistik in einem konsequenten und waghalsigen Schritt selbst Zuflucht zu den großen Zahlen. Sie hat die Konversion ihrer Gegenstände ins Digitale als etwas begreifen gelernt, das als Forschung immerhin finanziert wird – mögen die möglichen Konsequenzen der Digitalisierung auch Skepsis hervorrufen.¹⁶⁰⁷ Die Krisen der Neugermanistik haben jedoch weder ihren Inhalten noch ihren Methoden den Rest gegeben. Vielmehr haben das kulturtechnisch erzeugte Affektive, Ästhetische, Kognitive, seine mediale Bereitstellung, sein Vertrieb, sein Konsum Eingang in die Ökonomie und Subjektformen gefunden. Reckwitz führt dies auf den

Aufstieg einer neuen Mittelklasse [zurück], die von der Bildungsexpansion und dem gestiegenen Wohlstand der Wirtschaftswunderjahre profitiert. Die Selbstverwirklichungswerte, die im 19. und frühen 20. Jahrhundert nur von kleinen Minderheiten und Subkulturen vor allem im Feld der Kunst ‚gelebt‘ wurden, haben in Gestalt dieser neuen Mittelklasse erstmals eine breitere gesellschaftliche Basis gefunden, von wo aus sie in die gesamte Gesellschaft ausstrahlen. In der Sphäre der Ökonomie hat die Umstellung der westlichen Wirtschaft von einem Industrie- hin zu einem Konsumentenkapitalismus, der auf die schier

1605 Die geisteswissenschaftliche Verstandesschulung war im 19. Jahrhundert zunächst in den Widerspruch von wissenschaftlicher Leistungsethik auf der einen und (neu-)humanistischer Bildung auf der anderen Seite geraten. Von 1810 bis 1848 konfligiert die ‚Andacht zum Unbedeutenden‘ der Lachmann-Schule mit der staatlich gewollten Suche nach ethischen Vorbildern sowie der kulturpolitischen Erziehungs- und Popularisierungsaufgabe der Germanistik. Vgl. Janota: *Eine Wissenschaft etabliert sich*. Ende des 19. Jahrhunderts nimmt die Nationalisierung der Philologie dann noch zu.

1606 Vgl. Erhart: *Grenzen der Germanistik*.

1607 Christians: *Wilhelm Meisters Erbe*, 56 f. sieht etwa eine Verbindung zwischen der politisch gewollten Öffnung des Lektürepensums auf Texte, die nach Kriterien wie ‚class‘, ‚race‘ und ‚gender‘ selektiert werden, der Abschaffung der Tradition und den „selbstevident[n]“ und „sachliche[n]“ Darstellungsverfahren“ des Digitalen: „Das Konzept Kanon erledigt sich mit der Überführung von Literatur in Big Data von selbst.“

unstillbaren emotionalen und kulturellen Bedürfnisse mobiler Konsumenten nach Dingen, Diensten, medialen Formaten und Ereignissen setzt, den Wandel der Subjektkultur ebenso vorangetrieben wie die Transformation der Arbeitswelt der Hochqualifizierten in Richtung eines postindustriellen ‚neuen Geist des Kapitalismus‘, dem zufolge Arbeit im Idealfall nicht mehr nur Broterwerb ist, sondern Sinn stiftet und Befriedigung verschafft.¹⁶⁰⁸

Anders als in der Imaginations-, Diskurs- und Dispositivgeschichte freier Zeiten um 1800 fungieren die Schöpfung und Rezeption ästhetischer Güter nun allerdings nicht mehr als Versuchsflächen individueller Freiheit.¹⁶⁰⁹ Eine Erfahrungsbildung an der Vergangenheit zur Öffnung besserer ‚Zukünfte‘ ist nicht vorgesehen. Und wer ästhetischer Bildung heute noch humanitätsphilosophische oder nationale Relevanz zuschriebe, machte sich wohl lächerlich.

Man kommt demnach zu einem irritierenden Befund: Ästhetische Befähigung mag in der *Gesellschaft der Singularitäten* an Bedeutung gewonnen haben. Jedoch hat ein Abschluss in den ästhetischen Kerndisziplinen auf die Laufbahn keine unmittelbar positive Auswirkung. Und Studierende der Literaturwissenschaft – „Mitglieder einer Unterschicht“,¹⁶¹⁰ wie Bohrer kurz vor seinem Tod schrieb – treffen in Bildungsinstitutionen auf die dystopische Seite der *Nachsommer*-Welt. Der dort oberflächlich und wortgewaltig bemühte Individualitätsappell kuvriert notdürftig die Anstrengungen, große Subjektmengen durchzuverwalten.¹⁶¹¹ Dass sie der personellen Erneuerung dienen und bestenfalls ihre Finanzierung ermöglichen, geben die Institutionen jenen gegenüber, die dereinst zu bilden sie sich vorgenommen, nicht zu.¹⁶¹² Der Kampf um Wohnsitzprämien spricht jedoch Bände.¹⁶¹³ Dabei ist der erste Wunsch, möglichst viele zum Studium in die Universitätsstädte zu locken, an den zweiten gekoppelt, diese mögen das, was vom Studium geblieben, rasch

1608 Reckwitz: *Das Ende der Illusionen*, 211.

1609 Vgl. die pessimistische Sicht von Fuhrmann: *Bildung*, 52 f.; die analytische Betrachtungsweise von Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung* sowie für das utopische Gegenmodell des bedingungslosen Grundeinkommens Gorz: *Arbeit zwischen Misere und Utopie*; Srnicek u. Williams: *Inventing the Future* u. Ritschel: *Freie Zeit*.

1610 Bohrer: *Kein Wille zur Macht*, 17.

1611 „Wer Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft als Bildungsziele verspricht, weiß schon, wovon er spricht: von der Suspendierung jener Individualität, die einmal Adressat und Akteur von Bildung gewesen war.“ Liessmann: *Unbildung*, 71; ähnlich Fohrmann: *Im Spiegel des Geldes*.

1612 Dafür ist die Literatur zuständig: Michel Houellebecq: *Soumission*. Paris: Flammarion 2015, 18–22.

1613 Martin Doerry: Wer war Goethe? Keine Ahnung, irgendso'n Toter. In: *Spiegel online* (2017). URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/germanistik-studium-wo-die-chancen-fuer-germanistik-studenten-liegen-a-1133069.html> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).

erfolgreich absolvieren. Im letzten Gesetzesentwurf zum österreichischen Universitätsgesetz 2021 wird den Studierenden ein Bildungserfolg diktiert. Sie sollen eine Mindestleistung erbringen – die allerdings so gering ausfällt, dass sie die Geste des Diktats ridiculisiert. Doch geht es hier in erster Linie um die performative Wirkung, denn die Leistungszuweisung, ihre Konvertibilität in Zeit durch den Workload und dessen Verteilung auf Module suggerieren eine Mess- und Planbarkeit des Studiums.¹⁶¹⁴ Zumindest was geisteswissenschaftliche Gegenstände betrifft, laufen derlei rationalisierende und quantifizierende Anstrengungen freilich aufs Gegenteil dessen hinaus, was mit ihrem Studium weiland bezweckt war: dass *man sich als Individuum zu einer gegebenen Materie in Bezug setzt und etwas studiert*. Abgesehen von der Unmöglichkeit, den Gegenstandsbereich in dieser Zeit und zerhackten Form angemessen zu vermitteln, wird dem geisteswissenschaftlichen Studium genommen, was die Universität modernisierte: die Gewissheit, dass die Unplanbarkeit subjektiver Kontingenz ein Wettbewerbsvorteil demokratischer Gesellschaften ist.¹⁶¹⁵

Nun kann man sich fragen, ob Bildung überhaupt ein wünschenswertes und zeitgemäßes Modell der individuellen Persönlichkeitsformung und Wissenserweiterung ist.¹⁶¹⁶ Und selbst wenn man sie ‚retten‘ wollte, wie wäre dies anzustellen? Einige Verteidiger von Bildung, Humanities und Philologie bieten Argumentationsmuster an, die man von Stifter und Nietzsche her kennt.¹⁶¹⁷ Dass die „Sperrigkeit“¹⁶¹⁸ literaturwissenschaftlicher Gegenstände und das „Privileg des Denkens“ (Gumbrecht) das Besondere des Studiums ausmachen, erscheint mir gleichwohl zutreffender als die gegenläufige Behauptung, man könne vergleichbar komplexe, begrifflich zu explizierende Erfahrungen wie

¹⁶¹⁴ Vgl. dazu Werner Hamacher: Freistätte. Zum Recht auf Forschung und Bildung. In: Unbedingte Universitäten (Hg.): *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*. Zürich: diaphanes 2010, 217–247.

¹⁶¹⁵ So schon Theodor W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* [1970]. Hg. von Gert Kadelbach. 27. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2015, 47: „So viel würde ich konzederen, daß in einem Zustand, in dem die virtuelle Abhängigkeit aller vom übermächtigen Gesamtgefüge die Möglichkeit von Freiheit auf ein Minimum reduziert, der Appell an die Freiheit des Einzelnen etwas Hohles hat“. Ähnlich auch Christians: *Wilhelm Meisters Erbe*, 68–79 und Hamacher: *Freistätte*, 223.

¹⁶¹⁶ Zumal der ‚Bildung‘ in der Selbstbeschreibung des Erziehungssystems zum einen die ‚Kompetenz‘ den Rang abzulaufen scheint; vgl. Achim Brosziewski: Von Bildung zu Kompetenz. Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems. In: Thomas Kurtz u. Michaela Pfadenhauer (Hg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS 2010, 119–134. Zum anderen erscheint sie als eine Vorstufe der Selbstoptimierung auch lebensweltlich als obsolet, vgl. Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung*, 85–91.

¹⁶¹⁷ Vgl. Kap. 1.; Gumbrecht: *Macht der Philologie* u. Fuhrmann: *Bildung*.

¹⁶¹⁸ Karl Heinz Bohrer: P.S. III. In: *Merkur* 2.51 (1997), 183 f., hier 184.

beim Lesen eines Baudelaire-Gedichts beim Schauen etwa von Bud-Spencer-Filmen machen – was keineswegs bedeutet, dass sich bei Letzterem nicht auch kluge Einsichten gewinnen lassen; zumal die Erweiterung der Gegenstände auf andere mediale Formen ja auch auf die kanonisierte Literatur zurückwirken und zu Relektüren führt. Den Elitisten und Erweiterern stehen Pragmatiker gegenüber, die an die Riesenaufgaben der Germanistik erinnern: literarische Gegenstände zu tradieren, sie in Bezug zu kulturellen, sozialen, technischen und medialen Veränderungen zu setzen, den technischen Wandel selbst zu nutzen, nicht nur Fachinteressierte, sondern auch Lehramtsstudierende ab der Primarstufe zu unterrichten.¹⁶¹⁹ Die Germanistik schafft diese Aufgaben erstaunlich gut, auch wenn vielen die Orientierung hier und da verloren geht. Aber wieso sollte man von Germanisten (oder sie von sich) verlangen, was von Physikern niemand verlangte? Oder, anders gefragt, woher stammt der erstaunliche Selbstvergewisserungsbedarf, der besonders in der Neueren deutschen Literaturwissenschaft beheimatet scheint, rekrutieren sich viele der Diskutanten aktueller Kontroversen auch medienseitig aus ihr?¹⁶²⁰

Koschorkes Hinweis auf die traditionelle und mittlerweile überholte Aufgabe der Germanistik als Nationalphilologie ist eine mögliche Antwort.¹⁶²¹ Die Neugermanistik hat sich eine kulturelle Orientierungsverantwortung zugemutet und sie eingebüßt. Auch editionsphilologische Großvorhaben, die das kulturelle Erbe durch die Pflege klassischer Werke sichern könnten, sind rar geworden.¹⁶²² Koschorke erwähnt in seinem lesenswerten Essay einige Punkte, an denen die Germanistik den Wandel *zum kleinen Fach* vollziehen könnte.¹⁶²³ Jedoch liegt ein Argument für die Neugermanistik vor,

¹⁶¹⁹ So sorgten unlängst für mehr Trennschärfe: Steffen Martus: Germanistik in der Krise? Der eierlegende Wollmilchgermanist wird dringend gesucht. In: *FAZ* (08.02.2017) u. Heinz Drügh, Susanne Komfort-Hein u. Albrecht Koschorke: Wir Todgeweihten grüßen euch! In: *FAZ* (09.02.2017). Aber auch der Philosoph und begnadete (Bildungs-)Polemiker Liessmann: *Theorie der Unbildung*, 124–142 kann den Entwicklungen – etwa zur Massenuniversität – durchaus eine positive Seite abgewinnen, wohingegen er die Elitenbildung als spätf feudale Gegenauflärung kritisiert.

¹⁶²⁰ Man kann noch ergänzen: dass auch viele Journalisten, die über den Zustand der Germanistik diskutieren, ehemalige Germanistikstudierende (Doerry, Greiner u. Kaube) sind.

¹⁶²¹ Das Fach habe in der Funktion einer Nationalphilologie „zwischen Freiheitskriegen und Reichsgründung“ seine Mission gehabt: Koschorke: *Die Germanistik auf dem Weg zum kleinen Fach*, 590.

¹⁶²² Zumindest in den Augen Koschorkes – dass die Klassikerinnen, die Editionen von Autorinnen fehlen, unterstreichen dagegen die Aktivitäten von *#breiterkanon*. URL: <https://breiterkanon.hypotheses.org> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).

¹⁶²³ Ich habe sie andernorts diskutiert und dort als Gegenmodell den Ansatz einer Nationenphilologie skizziert, die der nationalen und regionalen Vielgestaltigkeit des deutschen Sprachraums gerecht zu werden sucht. Vgl. Verf.: *Vergessene Faszination*, 163–167.

das sowohl historischer als auch struktureller Natur ist und das, wenig überraschend, mit dem hier analysierten Gegenstand und seiner Funktion bei der historischen Subjektkonstruktion durch Bildung und in Differenz zur Arbeit zusammenhängt, denn die Spannung zwischen kultureller Besonderung und autonomer Individualisierung einerseits und der Notwendigkeit sozialer Regulierung sowie der Bildungsexpansion andererseits habe ich in dieser Studie als Merkmal diskutiert, mit dem der Bildungsroman sich in Differenzierung von Erziehungsroman oder Robinsonade entwickelte. Seine Imaginationsgeschichte, in der die Demokratisierung der Muße beobachtet wurde, zeigte sich mit der Diskurs- und Dispositivgeschichte freier Zeiten in mehreren Stufen korreliert, wie es zuletzt die konkrete Tätigkeit des Schulinspektors Stifter verdeutlicht hat. Bildungsromane veranschaulichen individuelle Autonomie, ihre Voraussetzungen, Potenziale oder Grenzen am Beispiel des Lernens und Anwendens von Kulturtechniken in freien Zeiten in Form von Kreativitätsszenen. Es geht dabei inhaltlich, aber auch in der Rezeption der Werke um die Verinnerlichung von Medienkulturtechniken und den Aufbau eines Habitus, der sowohl heteronom wie autonom ist, sowohl die Inkorporierung von Disziplin ermöglicht als auch eine relativ autonome Ästhetisierung des Selbst.¹⁶²⁴ Das Genre ist ein Versuchsraum, der dem individuellen Leben kreative Freiräume erlaubt und zusätzliche Ebenen generiert, die subjektive Prozesse verstärken, beschleunigen, relativieren und konterkarieren können. Es gestaltet z. B. dynamische soziale Umwelten, in denen die subjektive Entwicklung selten problemlos abläuft. Scheitern und Desintegration sind ebenso plausible Resultate von Bildungsromanen wie das Auseinandergehen von literarischer Form und dem sich darin formierenden individuellen Leben.

Was die Romane fiktional verwirklichen – die Selbstformierung singulären Lebens in sozialen Kontexten über Kulturtechniken –, realisieren im 19. Jahrhundert zunehmend Institutionen. Universitäten wurden als ‚Freistätten‘ und ‚Pflanzschulen des Geistes‘ konzipiert, an denen das Privileg der freien Zeit demokratisiert bzw. dessen Demokratisierungspotenzial diskursiv tradiert worden ist.¹⁶²⁵ Jungen Menschen Zeit zu geben, ohne vollends wissen zu

¹⁶²⁴ Ich habe diese Ambivalenz oft mit Einsichten von Foucault darzulegen versucht. Man kann aber auch in der Bildung selbst, wie etwa Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung*, ein Bündel an Strategien sehen, das sowohl Selbstoptimierung als auch die Reflexion ihrer Ambivalenzen ermöglicht.

¹⁶²⁵ Zwar sind Schritte wie die Regulierung des Gymnasialzugangs, der Aufbau von Universitäten und insbesondere Gymnasien primär in urbanen Zentren, die Einführung des Berechtigungswesens, die Schaffung von Geisteseliten und die Formierung des Bildungsbürgertums als Klasse Faktoren, die dem Demokratisierungspotenzial von Bildung im 19. Jahrhundert entgegengewirkt haben. Allerdings lässt sich die Ausweitung von

können und zu wollen, was sie damit machen, ist eine Zumutung moderner Gesellschaften und zugleich eine Gabe, die Vertrauen in den Einzelnen und die Zukunft ausdrückt und bei der das Scheitern – des Individuums, der Institution – mitprogrammiert ist,¹⁶²⁶ denn „das zentrale Bildungsziel der Individualisierung [...] kann man gut als die Fähigkeit charakterisieren, den Prozess selbst – auch als sein Produkt – noch reflektieren und *kritisieren* zu können und zu dürfen“.¹⁶²⁷ Die Zumutung an den Einzelnen verringert sich nun, umso weniger man den Einzelnen als kritische Entität im doppelten Sinn des Wortes begreift und je mehr man ihn als Element von Mengen administriert. Die eingangs skizzierte aktuelle institutionengeschichtliche Entwicklung der Universität liefert zahlreiche Belege hierfür. Darin kaschieren Universitäten oft ihre produktive Fehlbarkeit durch Optimierungsbemühen, die ihr die eigene Dynamik zumindest in den Geisteswissenschaften rauben. Allerdings ist die Nivellierung subjektiver Besonderheit dem Bildungsroman selbst und der Bildungsexpansion von Anfang an eingeschrieben. Der Wilhelm Meister der *Lehrjahre* ist kein Genie, die Humboldt'sche Universität unterrichtet nicht nur künftige Wissenschaftler, die Humaniora konzipiert Kant als Propädeutika.¹⁶²⁸ Und dass mit Morgensterns Vorträgen die Bildungsromanforschung einsetzt, ist insofern aussagekräftig, als in den popularisierenden Reden das vermeintlich problematische und individuelle Moment Goethe'scher Bildung zugunsten der vermeintlich vorbildlichen Männlichkeit von Klinger banalisiert wird. Die Neugermanistik ist folglich nicht nur wie andere Disziplinen der Humanities ein Kontext von Bildungsbiographien, sondern hat durch den Gegenstand Bildungsroman und ihre Fachgeschichte eine besondere ‚Kompetenz‘ für deren generelles Problem – und ein generelles Problem mit dieser ‚Kompetenz‘.

Die ersten Ansätze zu dieser Studie liegen weit zurück. Für die Idee, eine (Vor-)Geschichte der Kreativität im Bildungsroman zu schreiben, erntete ich aber wenig Verständnis. Das Thema Kreativität wurde damals, 2012, zwar sehr geschätzt, man riet mir aber vom Bildungsroman ab. Es bringe nichts, sich an einen derart überforschten Gegenstand zu hängen, zumal der Begriff von Anfang an höchst diskutabel gewesen und übermäßig zerredet worden sei. Man solle sich, wenn überhaupt, auf den migrantischen Bildungsroman konzentrieren. Mich beschlich dabei das Gefühl, dass der Bildungsroman an

Bildung – etwa auf Arbeiter, Frauen und Kleinkinder – kaum leugnen. Vgl. dazu Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 312 sowie Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*.

1626 Vgl. nur Hamacher: *Freistätte*.

1627 H. d. V.; Christians: *Wilhelm Meisters Erbe*, 72.

1628 Auf Kant verweist etwa Derrida: *Die unbedingte Universität*, 44.

seinen Protagonisten spiegelte, was ich als junger Akademiker durchlebte: Zeit zu haben, wenngleich anfangs aufgrund eines hohen Deputats recht wenig, ohne zu wissen, ob ich sie gut investierte. Und wie die Bildungsromanhelden empfand ich die Ungewissheit nicht als etwas Negatives. Es war eine paradoxe Situation: In Anbetracht der Relevanzabwägungen erschien mir die Zeit für Lektüre, Reflexion, Diskussion problematisch *und* selbstverständlich. Dieser diffuse habitualisierte Umgang mit freien Zeiten, in denen Kreatives und Innovatives entstehen konnte, oder aber eben nicht, schien eine Voraussetzung für meine Situation im Bildungsdispositiv zu sein und auf ebenso diffuse Weise mit dem Gegenstand zusammenzuhängen, dessen Protagonisten von Wilhelm in der Speisekammer über Albano auf Ischia bis zu Heinrich Lee im Haus des Grafen freie Zeiten nutzen lernen. Kreativ sind sie dabei nicht zwingend, aber das Vertrauen, das der Roman in sie und in sich setzt, nicht zwingend schwache oder starke Kreativität zu entwickeln, war mir derart merkwürdig und vertraut, dass ich meine Fragestellung modifizierte und überlegte, ab wann, historisch betrachtet, und wie, strukturell betrachtet, freie Zeiten und Kreativität relationiert wurden, denn die Geschichte und Gegenwart freier Zeiten erschien mir als Voraussetzung dafür, sich dem Thema der modernen Kreativität (auch) in der Literatur stellen zu können.

Zunächst stellte ich fest, dass die Gabe freier Zeit an Individuen eine lange Geschichte hat, die keineswegs zu Beginn der Neuzeit einsetzt, dort aber eine entscheidende Veränderung erfährt, denn exzellente Individuen beginnen zu der Zeit geradezu obsessiv, sich Freiräume zu schaffen. Sie verzeitlichen sich über Kulturtechniken, etwa im essayistischen Schreiben des Selbst, das Montaigne praktiziert, und entkoppeln den Erwartungshorizont vom Erfahrungsraum, indem sie wie Bacon Unbekanntes schaffen oder schaffen wollen. Sentenzhaft formuliert: In der personalisierten Kontingenz individualisierter freier Zeit subjektiviert sich Fortschritt, wird Moderne zur Praxis.¹⁶²⁹ Sodann gelangte ich im Hinblick auf die Frage, ab wann sich in den Strukturen des Erziehungssystems freie Zeiten finden lassen, von der Universität zum Kindergarten, vom Student zum Kleinkind, von Humboldt zu Fröbel. Was jedoch auf der einen Seite, bei den frühmodernen Ausnahmen, mit hohen Kosten einhergeht – Montaigne blieb im Turm; Bacon erliegt einer Lungenentzündung, die er sich bei dem Versuch zuzieht, die Haltbarkeit toter Hühnern im Schnee zu verlängern; Descartes bewirbt sich in Schweden um Drittmittel für mehr freie Zeit und stirbt während der Reise eines mysteriösen Todes –, ist auf der anderen Seite selbstverständlich, normalisiert, formalisiert: Das polarisierte

¹⁶²⁹ Vgl. hierzu einschlägig Michael Makropoulos: *Modernität und Kontingenz*. München: Fink 1997.

Montessori-Kind wirkt wie ein miniaturisierter Mitbewohner von Bacons Bensalem, wenngleich es nichts Neues entwickeln soll, sondern selbst das Neue ist, dessen Fähigkeit zur Erzeugung von Neuem es reguliert zu entwickeln gilt. Die Suchbewegungen kamen sich näher, ohne einander zu berühren, und führten nach einer gewissen Dauer zur Fragestellung der vorliegenden Arbeit: Fungiert der Bildungsroman als ein Bindeglied zwischen dem Aufbruch des singulären schöpferischen Individuums in die Moderne, der kulturtechnischen Heroenzeit, in der Muße neu semantisiert, subjektiv refiguriert wird, und einer modernen Gesellschaft, in der das Leben nicht mehr unterdrückt, sondern (selbst-)reguliert und (selbst-)optimiert wird?¹⁶³⁰ Ist das Genre eine Art imaginationsgeschichtlicher Reflektor und Multiplikator, der mit seiner Poetik freier Zeiten Selbstformierung verallgemeinerungsfähig macht? Schenkt der Bildungsroman Gelegenheit, sich freie Zeit vorzustellen und deren Relevanz für die kulturtechnische Selbstformierung zu bedenken? Und ist das Vergehen der Gattung dadurch zu erklären, dass die Institutionen effizienter zu verwirklichen begannen, was er in der Vorstellung entwickelt und dabei stets relativiert und oft problematisiert hat?

Dieser Vermutung bin ich über Jahre und auf den vorhergehenden Seiten gefolgt und habe dabei versucht, Gattungs-, Wissens- und Institutionengeschichte freier Zeiten punktuell aufeinander zu beziehen. Ausgewählt habe ich einschlägige Gattungsvertreter, den Kanon, auch weil diese Werke für die Institutionalisierung von Bildung und die Formierung der Neugermanistik am relevantesten waren. Es sind Texte, die machtvoll insofern wurden, als sie als exemplarische Narrative der Selbstformierung selegiert, klassifiziert, kanonisiert, gedruckt und unterrichtet wurden. Mittlerweile kann ich den Kritiken an meinem Projekt teilweise Recht geben: Zum Gegenstand Bildungsroman ist nichts Innovatives und Kreatives zu berichten – es sei denn, man nimmt das Genre, um den Innovationszwang etwa in Bildungseinrichtungen zu hinterfragen, denn der Bildungsroman ist die kulturelle Form, die im Bereich der Wahrnehmungen und Empfindungen die Massenkompabilität der Kreativität am fiktiven Einzelnen vorstellbar macht, problematisiert und formreflexiv differenziert. Indem der Bildungsroman über soziale Bedingungen, Grenzen und Gefahren kulturtechnischer individueller Erneuerung informiert, lädt er uns ein, unsere Vorstellungen von Kreativität historisch breiter zu reflektieren. Im Gegensatz zu Andreas Reckwitz bin ich demnach nicht der Meinung, dass die Sozialisierung der Kreativität auf einigen, lange Zeit Subkulturen und Eliten vorbehaltenen Praktiken beruht, die ab den 1960er Jahren

¹⁶³⁰ Klassisch: Foucault: *Sexualität und Wahrheit I*, 165 sowie aktuell: Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung*.

durch Wohlstandsgesellschaft und Bildungsexpansion generalisiert wurden. Ich teile nicht die Ansicht, dass die Stürmer und Dränger historisch unverbundene Vorläufer von Hipstern und Bobos sind. Vielmehr habe ich versucht, die gesellschaftliche Etablierung der Kreativökonomie als Entwicklung der ‚longue durée‘ zu begründen, in der die Professionalisierung, Optimierung und Institutionalisierung von Erziehung, die kulturelle Gruppen- und Selbststimulierung von Individuen treibende Faktoren waren. Und ich hoffe, dass meine Arbeit einige Argumente dafür liefert, die nun zu diskutieren sind und die die Bedeutung von Bildungsinstitutionen verstehen helfen.

Allerdings habe ich nur die Hälfte des betreffenden Zeitraums analysiert und einen klaren literaturwissenschaftlichen Schwerpunkt gesetzt, was neben individuellen Interessen den institutionellen Anforderungen an eine Habilitationsschrift und der fehlenden Zeit geschuldet ist. Es bleibt, die Spanne nach den liberalen Revolutionen (mit der bürgerlichen Elitenbildung bzw. -festigung und der einsetzenden Nationalisierung) und darüber hinaus zu untersuchen. Nächste Schritte könnten darin liegen, auf die literarischen Formen und pädagogischen Strömungen der Jahre von 1848 bis 1945 und deren Bezug zur Kreativität zu achten, etwa die Waldorf-Pädagogik, die ja als Arbeiterfrühpädagogik begann. Auch wäre die Bildungsgeschichte mit ihren Diskursen und staatlichen Strategien, regionalen und individuellen Praktiken ab ca. 1830 systematischer zu erforschen und auf die Literatur zu beziehen.¹⁶³¹ Zudem müsste ein Aspekt wie die Neudefinition von Leistung im 19. Jahrhundert berücksichtigt werden.¹⁶³² Ich habe allenfalls punktuelle Bohrungen vorgenommen, nehme aber an, dass Reformpädagogik, Lebensreform und Arbeitswissenschaft als exemplarische Antreiber einer umfassenden und ambivalenten Dynamik der Ästhetisierung und Rationalisierung des modernen Lebens fungiert haben.

Zum Zusammenhang von Kindheit und Literatur ab 1848 sind in jüngster Zeit Davide Giuriatos Studie *Grenzenlose Unbestimmtheit* und Mareike Schildmanns Dissertationsschrift *Poetik der Kindheit* erschienen, zwei lesenswerte Studien, die den ersten Umstand beheben helfen.¹⁶³³ Ferner wäre kreativitätstheoretisch auf Romane einzugehen, die, wie Thomas Manns *Zauberberg*

¹⁶³¹ Röcke: *Soziologie der Selbstoptimierung* legt dar, dass die Bildung, der Fortschritt und die Rationalisierung in der Geschichte der Selbstoptimierung ineinandergreifen.

¹⁶³² Verheyen: *Die Erfindung der Leistung* sieht das Leistungsparadigma einer Veränderung unterzogen, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts Fahrt aufnimmt und in deren Verlauf moralisch-sittliche Ziele von Leistung durch Effizienz und Messbarkeit substituiert wurden.

¹⁶³³ Mareike Schildmann: *Poetik der Kindheit. Literatur und Wissen bei Robert Walser*. Göttingen: Wallstein 2019; Giuriato: *Grenzenlose Bestimmbarkeit*.

oder Roberts Musils *Der Mann ohne Eigenschaften*, die Zeitüberschüsse als Voraussetzung von Bildung thematisieren und die freien Zeiten im Sanatorium und im ‚Urlaub vom Leben‘ maximal erhöhen.¹⁶³⁴ Kaum zufälligerweise stellen beide Romane eine Relation zwischen der Überschusszeit ihrer elitären Protagonisten und dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs dar. Sie geben dem privilegierten Individuum Gelegenheit, die Unausweichlichkeit historischer Prozesse in einer Überdosierung freier Individualzeit zu erfahren – ein Verfahren, durch welches einerseits der Reichtum des Gewesenen bewusst wird und der individuelle Möglichkeitssinn wächst, andererseits aber die fatale, oft banale Erkenntnis der historischen Faktizität steht. Zur zweiten Fragestellung der pädagogischen Diskurse der Liberalisierung und der konkreten Praktiken der Bildungsoffensive ab 1830 sind zwei kleinere Projekte in der Schweiz entstanden – im ersten europäischen Land, das Volksbildung zentralstatistisch betrieb.¹⁶³⁵

In Anbetracht der Ergebnisse meiner Studie *und* der derzeitigen Lage der Geisteswissenschaften erstaunt es dann nicht mehr, dass der Bildungsroman kein ‚angesagter‘ Forschungsgegenstand ist. Vielmehr resultiert seine Missachtung einerseits aus der übermäßigen Diskussion des Terminus in der älteren Forschungsgeschichte, deren Perspektiven weitestgehend überholt sind, andererseits aus der dem Gegenstand eigenen, der Bildungsromanforschung und Fachgeschichte impliziten Spannung von Individualisierung und Institutionalisierung, kultureller Besonderung und Vermassung, die in den letzten Dezennien zugenommen hat. Man könnte den Gegenstand angemessen unterrichten, wenn man sich auf diese Spannungen und Ambiguitäten konzentrierte, halste sich damit aber keinen geringen Aufwand auf: Man müsste bereit sein, die zwischen Utopie und Dystopie, Synthese und Desintegration

1634 Zum Thema Muße und Müßiggang bei Mann und Musil gibt es schon Arbeiten; vgl. Antonia Egel: Muße im Gehen. Handke, Stifter, Thomas Mann. In: Günter Figal, Hans W. Hubert u. Thomas Klinkert (Hg.): *Die Raumzeitlichkeit der Muße*. Tübingen: Mohr Siebeck 2016 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 2), 109–135; Heinrich Puppe: *Muße und Müßiggang in Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“*. St. Ingbert: Röhrig 1991 (= Beiträge zur Robert-Musil-Forschung).

1635 Es handelt sich um die Projekte *Akteure – Diskurse – Medien. Die schweizerische Bildungsexpansion 1830–1860, ihre Bedeutung für den deutschsprachigen Raum und ihre Aktualität* sowie *Wissenskulturen an der Schnittstelle, Kombination historischer Bildungsforschung und Digital Humanities zur Erfassung von Bildungsdiskursen im Kanton Zürich*. Sie bilden die Grundlage eines aktuell entstehenden Projektes, das die digitale Erschließung und Analyse der schulischen Lesebücher im deutschsprachigen Raum von 1832 bis 1918 zum Ziel hat. Darin soll es um die institutionelle Verbindung von literarischer Bildung und Rationalisierung, von Tendenzen der Individualisierung und Vermassung gehen.

oszillierende Poetik als Konstituens unserer generellen Realität als (moderne) Subjekte und unserer spezifischen universitären Arbeit in den Geisteswissenschaften zu diskutieren. Das würde auf eine permanente Darlegung und Infragestellung des akademischen Arbeitens und unseres Faches hinauslaufen. Anders als die Selbstverständigungsbemühungen in den überregionalen Printmedien, wäre diese Diskussion allerdings an dem Ort zu realisieren, an dem die Freiheit des Forschens und der Lehre institutionalisiert wurde: der Universität. Womöglich brächte das uns als Spezialistinnen und Spezialisten des Geschriebenen denjenigen näher, die dort temporär Wissenschaft betreiben, denn auch wer heute mit quantifiziertem Workload, präzisierten Lernergebnissen und Kompetenzen in genau definierten Modulen Geisteswissenschaften studiert, hat ein Kapitel seines Bildungsromans mit all seinen Desintegrationsgefahren und Glücksversprechen vor sich.¹⁶³⁶ Ob man Studienabbrecher*in oder Spitzenkraft oder beides wird, wer weiß es?

Dass unter den hier diskutierten Texten Stifters Roman derzeit am aktivsten (wenn auch nicht unbedingt als Bildungsroman) beforscht wird, könnte damit zusammenhängen, dass die erwähnten Spannungen von Individualität und Masse, Subjektivität und Institution, Leben und Form den eigentümlichen Reiz seiner Poetik ausmachen, die zwischen kollektiven (und Selbst-) Optimierungsphantasien und Dystopie oszilliert. Zunächst braucht es Freiheit und Zeit, sich den Roman philologisch adäquat anzueignen:¹⁶³⁷ Das langsame und lange Lesen des Langweiligen hat kompensatorischen Entschleunigungscharakter. Sodann ist es im aktuellen Wirtschafts- und Wissenschaftssystem schlüssig, sich einem Lektüregegenstand zuzuwenden, der den Zwang zur Dauerinnovation in Frage zu stellen hilft. Mit Marquards Kompensationsthese, Rosas Konzept der ‚Entschleunigungs-‘ oder Gumbrechts Begriff der

¹⁶³⁶ Und nach meinen Erfahrungen sind die Studierenden an Bildungsromanen interessiert; zumal und vielleicht weil der Bildungsroman den eigentlichen Reichtum von (und damit auch Alternativen zur institutionalisierten) Bildung über längere Zeitverläufe am Beispiel junger Menschen entfaltet. Ich bedanke mich bei den Studierenden in Bremen, Greifswald und Innsbruck, die sich mit mir durch beinahe sämtliche der vorgestellten Romane (Brentano, Freytag, Goethe, Keller, Moritz, Novalis, Wieland) gelesen haben.

¹⁶³⁷ Nietzsches Vorwort zur *Morgenröthe* gibt darüber Auskunft: „Man ist nicht umsonst Philologe gewesen, man ist es vielleicht noch das will sagen, ein Lehrer des langsamen Lesens: – endlich schreibt man auch langsam. [...] Gerade damit aber ist sie [die Philologie] heute nöthiger als je, gerade dadurch zieht sie und bezaubert sie uns am stärksten, mitten in einem Zeitalter der ‚Arbeit,‘ will sagen: der Hast, der unanständigen und schwitzenden Eilfertigkeit, das mit Allem gleich ‚fertig werden‘ will, auch mit jedem alten und neuen Buche: – sie selbst wird nicht so leicht irgend womit fertig, sie lehrt gut lesen, das heisst langsam, tief, rück- und vorsichtig, mit Hintergedanken, mit offen gelassenen Thüren, mit zarten Fingern und Augen lesen ...“ (KSA 3, 17).

„Überschusszeit“ kann man sich die aktuelle Relevanz des *Nachsommers* durchaus erklären.¹⁶³⁸ Schließlich ist Stifters Roman auch deshalb interessant, weil er zeigt, dass kulturelle Singularisierung, Bildungsreform und ökonomische Wertschöpfung nur in einer ästhetischen Konstruktion zusammenkommen können, die die lebensweltliche Unvereinbarkeit der drei Momente verdeutlicht. Seine Aussteuerung der Imagination und des Begehrens über alte Gegenstände und Begriffe innerhalb eines obsoleten, perfekt regulierten Ordnungsrahmens unterbreitet vor dem realgeschichtlichen Hintergrund der Ausweitung der Pädagogik auf weitere soziale Gruppen den Vorschlag, lebenslanges Üben und konstante Erhöhung des Distinktionsvermögens als Bedingungen einer selbst-optimierten und relativ freien Gemeinschaft zu bedenken. Sich für höhere Aufgaben zu qualifizieren, hänge dann vom Sublimierungs- und Distinktionswillen ab.¹⁶³⁹ Stifters Roman schärft mithin den Blick für die lebensweltlichen Anforderungen einer Bildung, die zugleich expandiert und Eliten (re-)produziert, aber keine Synthese zwischen diesen Aufgaben schaffen kann. Stagnation droht, der Formwille wirkt inhuman, soziale Ursachen und Folgen von Bildungsferne werden ausgeblendet. Und der kulturelle Gewinn mündet nicht stets in sozialer (und pekuniärer) Anerkennung.

Der *Nachsommer* hat demnach zumindest zwei Verbindungen zur Gegenwart: einerseits zur schwierigen Aufgabe der Bildungseinrichtungen, Spitze und Masse, Individuum und Kollektiv über Bildung zu relationieren, andererseits zur Kreativökonomie, in der man sich über kulturelle Kenntnisse habituell und ökonomisch zu singularisieren sucht und sich lebenslang optimiert.¹⁶⁴⁰ Allerdings bleibt in der Kreativökonomie, in der sich in freien Zeitphasen über die Applikation von Kulturtechniken Innovation ergeben soll, für die Abgründe des *Nachsommers* kein Raum. Und die Universität hat sich im 19. Jahrhundert zwar zunächst zur Anstalt der Eliten- und Nationenbildung entwickelt, sich dann aber im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre beider Aufgaben in einem reflexiven Prozess zu entledigen gesucht.¹⁶⁴¹ Die Humanities, die einst Individuen „produzieren“ wollten, die selbstständig, kritisch und im Umgang mit kreativen Traditionen so geschult waren, dass sie kulturtechnisch

1638 Rosa: *Beschleunigung*. Vgl. zur Kompensationstheorie Marquard: *Apologie*.

1639 Bourdieu: *Die feinen Unterschiede*.

1640 Der *Nachsommer* ist in dieser Hinsicht neoliberal; vgl. Joseph Vogl: Lernen, lebenslanges. In: Unbedingte Universitäten (Hg.): *Bologna-Bestiarium*. Zürich: diaphanes 2013, 227–230.

1641 Dass die Idee einer Bildung aller zum Verlust an individuellen Räumen, einem Niveauverlust und zu Ressentiments bei denjenigen führte, die sich als Bildungselite nicht mehr vor gesamtgesellschaftlichen Dynamiken gefeit fühlen, ist eher der konkreten politischen Umsetzung als dem Gedanken der Expansion geschuldet. So schon Friedeburg: *Bildungsreform in Deutschland*; vgl. dagegen nur Fuhrmann: *Bildung*.

kompetent (historische) Innovationen erkannten, haben sich infolgedessen zumindest in fünffacher Weise destabilisiert und ihrer Mittel und Inhalte beraubt: Erstens hätten sie sich, so Koschorke, im Zuge der kritischen Aufarbeitung ihrer Machtposition auf theoretischer Ebene weitgehend „selbst dekonstruiert“.¹⁶⁴² Mit dem Poststrukturalismus wurden Konzepte wie Autonomie, Präsenz, Individuum und Kollektiv in einer Institution thematisiert, ohne die Funktion dieser Institution als Garanten sowohl zur Relationierung von Individuen und Kollektiven als auch zu deren freier Problematisierung zu reflektieren. Zweitens hat sich in der Durchsetzung der Kreativökonomie eine Abhängigkeit des Kapitalismus von kognitiven, ästhetischen, kulturellen Aspekten relativ unabhängig von den Humanities etabliert. Drittens beförderte der ‚Bologna-Prozess‘ die Austreibung der Bildungsutopie aus der Institution, in der sie soziale Realität werden sollte.¹⁶⁴³ Viertens flüchten sich einige Vertreter*innen in Traditionsverliebtheit, Elitismus oder Zynismus, andere helfen die Fächer mit neoliberalen Managementideen zu erodieren, die selbst aus ästhetischen Arsenalen schöpfen.¹⁶⁴⁴ Fünftens brachte die Digitalisierung immer mehr Bildungsinhalte schneller, früher, unregelmäßiger ans Subjekt. Der in den Humanities eingeübte Umgang mit Kulturtechniken und freien Zeiten konnte damit nicht Schritt halten.

Jedoch bergen die Auflösung der Institution Universität von innen und außen und die grenzenlose Multiplikation und Zirkulation von Bildungsinhalten durch die Digitalisierung auch die Möglichkeit, die Funktion der Universität in der Gegenwart über das Verhältnis von freier Zeit und Arbeit neu zu bestimmen. Derridas Vortrag *Die unbedingte Universität*, zuerst an der Stanford University im Jahr 1998 vorgetragen, dann in Frankfurt am Main auf Einladung von Jürgen Habermas gehalten, ist ein früher Versuch, der viele der

¹⁶⁴² „Mehr und mehr verlagerte sich das kritische Interesse auf die Wahrheitsdiskurse selbst und ihre Machtsimplikationen. Eng damit verbunden war eine Pluralisierung des Wissensbegriffs. Man ging dazu über, historische und fremdkulturelle Weltansichten als ‚Wissen‘ anzuerkennen, unabhängig davon, ob dieses Wissen modernen wissenschaftlichen Maßstäben genügt oder nicht. Es war ein erklärtes Ziel, minoritäre Traditionen und nichtwestliche Ontologien als gleichrangig zu behandeln. Das ging so lange gut, wie die Verfahrensweisen und institutionellen Rahmenbedingungen regulärer Wissenschaft unangefochten schienen.“ Albrecht Koschorke: Die akademische Linke hat sich selbst dekonstruiert. Es ist Zeit, die Begriffe neu zu justieren. In: *NZZ* (14.04.2018).

¹⁶⁴³ Hierzu sind neben dem in Zürich 2013 bei diaphanes erschienenen *Bologna-Bestiarium* auch die weiteren zwei Bände *Was passiert?* und *Was ist Universität?* (beide ebd. 2010) des Herausgeberkollektivs Unbedingte Universitäten lesenswert, das bezeichnenderweise auf eine studentische Alternative zurückgeht. Fohrmann spricht auch von einer gegenwärtigen „Zombifizierung“ (Fohrmann: *Im Spiegel des Geldes*, 122) der Bildung.

¹⁶⁴⁴ Boltanski u. Chiapello: *Der neue Geist des Kapitalismus*.

angesprochenen Aspekte aufgreift.¹⁶⁴⁵ Derrida evoziert darin eine Vorstellung von akademischer Arbeit, in der Arbeit und Muße verschwimmen, wobei er Humboldts Ideal der Universität und Kants Idee der philosophischen Fakultät aufgreift und Marxens Konzept der Freizeit andeutet. Derrida erinnert an die utopische Basis der, wie er sie nennt, klassischen Universität, als Institution, der die unbedingte Freiheit die Grundbedingung ist:

Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell genießen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine *unbedingte* Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf *Wahrheit* gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt.¹⁶⁴⁶

Dieses Recht, alles sagen, fragen und hinterfragen zu dürfen, habe die Universität in die Nähe der Literatur gerückt, denn die Universität handle so, als ob diese Freiheit – die in der außerinstitutionellen Realität nicht vorhanden ist und in der Universität von Seiten des Staates und der Ökonomie in Frage gestellt wird – vorhanden *wäre*. Dabei ist kaum eindeutig zu sagen, welcher Profession der Professor nachgehe und was sein Werk sei: „Welches Verhältnis besteht zwischen lehren, öffentlich erklären, sich bekennen zu ... und arbeiten? In der Universität? In den Humanities?“ (36). Was ist universitäre Arbeit, da sich diejenigen, „die an der Universität zur Arbeit angehalten sind (Lehrende, Versorgungs- und Verwaltungspersonal, Forscher, Studenten), manche und namentlich die Studenten, zumindest als solche, sich kaum ‚travailleurs‘, ‚Arbeiter‘ nennen[?]“ (H. i. O.; 37 f.). Der Unterschied zwischen dem Universitätsmitglied und dem Arbeiter bestehe in der Anerkennung des Letzteren durch den Markt. Daneben tätigt Derrida zwei weitere Unterscheidungen, um die klassische universitäre Arbeit von der normalen Arbeit zu differenzieren. Er beschreibt sie als eine Arbeit, die entbehrlich und hart sein könne, aber Produkte hervorbringe, die flüchtig seien, „Gespenstererscheinungen“ (39), und sich auf vorhandene Werke bezögen. Die Produkte seien nicht performativ, sondern konstativ, theoretisch. „Innerhalb der klassischen Tradition stecken die Humanities ein Gebiet des Wissens, zuweilen auch der Erzeugung von Wissen ab, aus dem indessen keine signierten Werke hervortreten, ganz gleich, ob es sich bei diesen um Kunstwerke handelt oder nicht“ (43).

¹⁶⁴⁵ So heißt es im Untertitel des Erstvortrags in Stanford abweichend „Was morgen *geschehen könnte*, den ‚Humanities‘ sei dank“. Derrida: *Die unbedingte Universität*, 7.

¹⁶⁴⁶ H. i. O.; Derrida: *Die unbedingte Universität*, 9 f., die folgenden Zitate im Fließtext stammen aus dieser Ausgabe.

Derrida erinnert an Kants Vorstellung von Universität. Die Autonomie der Institution werde im *Streit der Fakultäten* dadurch legitimiert, dass ihre Freiheit nur in ihr gelte, dass sie Freiheit simuliere. Doch diese klassische Definition von Universität – als eine den Staat nicht gefährdende, sondern ihn begünstigende Freidenkzone – sieht Derrida an Grenzen gelangt. Nun beginnt er die rekonstruierten Konzepte in Frage zu stellen und zu verschieben. Im Zuge seiner Dekonstruktion der Universität spricht er die Veränderung der Arbeitswelt an. Derrida nutzt Jeremy Rifkins Studie mit dem selbsterklärenden Titel *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market-Era*,¹⁶⁴⁷ aber nicht nur sie: „Diese Problematik des sogenannten ‚Endes der Arbeit‘ hatte schon in Texten von Marx oder Lenin nicht völlig gefehlt“ (57). Derrida geht überdies auf die „Effekt[e] der Techno-Wissenschaft und zugleich der Virtualisierung, Delokalisierung und des Weltweit-Werdens der Tele-Arbeit“ (59) ein: „Und was da geschieht, verschärft auch in der Tat eine bestimmte Tendenz zur asymptotischen Verkürzung der Arbeitszeit“ (ebd.). Was mit der dadurch entstehenden Überschusszeit geschehen könnte, bezeichnet Rifkin als Zuwendung zu humanen Werten, zur Brüderlichkeit, als eine Selbstbefragung über Sinn und Zweck des Lebens (61). Ausgehend von diesen generellen sozialen und technischen Herausforderungen, der Zunahme an virtueller und kognitiver und der Verringerung traditioneller Arbeit skizziert Derrida ein Aufgabenspektrum der Humanities, denen er indirekt ja eine Kenntnis im Umgang mit Überschusszeiten und Freiheit zuspricht. Sie müssten ihre eigene „Geschichte studieren [...], die Geschichte der Begriffe, die die jeweiligen Disziplinen konstruiert, und das heißt: diese Disziplinen gegründet haben und mit ihnen umfangsgleich gewesen sind“ (66). Er spricht davon, dass sich die Humanities „der Geschichte des Menschen widmen [müssen], der Idee des Menschen, der Figur des Menschen“ (67). Überdies gelte es, auf die Souveränität von Individuen und Staaten und deren Geschichte sowie auf die

Geschichte des *Begriffs* Literatur, der modernen Institution namens Literatur [zu achten], ihrem Verhältnis zur Fiktion und zur performativen Kraft des ‚als ob‘, ihrem Begriff des Werks, des Autors, der Signatur, der Nationalsprache, ihrem Bezug zu jenem Recht, alles zu sagen [...], das der Demokratie ebenso zugrunde liegt wie der Idee der unbedingten Souveränität, auf die sich die Universität beruft (H. i. O.; 70).

1647 Es ist in deutscher Übersetzung erschienen: Jeremy Rifkin: *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft*. Mit einem Nachwort von Martin Kempe. Übers. von Thomas Steiner. Frankfurt/M.: Campus 1995.

Womöglich überrascht Derrida mit seinem Vortrag diejenigen, die ihn als Vertreter einer esoterischen Methode sehen. In *Die unbedingte Universität* präsentiert und performiert er Dekonstruktion als kontinuierliche Aushandlung von Konzepten, die zu politischem Handeln anregen solle. Zugleich erinnert er als Professor der Reformuniversität Paris VIII daran, dass die Einheit von Masse und geistiger Spitze ein Merkmal der *modernen* Universität sei.¹⁶⁴⁸ Er fordert, dass sich die Universität an ihren Grenzen auch

mit außerakademischen Kräften verbünde[n soll], um durch eine erfindungsreiche Gegenoffensive jedem (politischen, rechtlichen, ökonomischen etc.) Wiederaneignungsversuch und allen anderen Figuren der Souveränität entgegenzutreten. / Das heißt auch, eine andere Topologie aufzurufen: Die unbedingte Universität hat ihren Ort nicht zwangsläufig, nicht ausschließlich innerhalb der Mauern dessen, was man heute Universität nennt. [...] Sie findet statt, sie sucht ihre Stätte, wo immer diese Unbedingtheit sich ankündigen mag. Wo immer sie (sich), vielleicht, zu denken gibt (77).

Man kann in Derridas Rede eine akademische Version der utopischen Definition immaterieller Arbeit sehen und seine Argumente mit den Ideen von Negri, Gorz oder Srnicek und Williams sowie den eingangs zitierten Äußerungen Gumbrechts vergleichen. Derridas und Gumbrechts Statements zeigen, dass in aktuelleren Reflexionen der Universität die Notwendigkeit der Institution am Beispiel der freien Zeit/Arbeit des Philologen begründet wird.¹⁶⁴⁹ Den Humanities wird weiterhin das Potenzial zugeschrieben, eine Arbeit auszuloten, die auch ihr Anderes, eine freie, höhere Tätigkeit ist. Und gerade weil die Kreativökonomie sich anheischig macht, dieses Andere der Arbeit doch wieder als Arbeit zu resemantisieren, ohne die Ökonomie zu revolutionieren,

¹⁶⁴⁸ Etwas, worauf auch Konrad Paul Liessmann insistiert. Im Hinblick auf die Herkunft der Humboldt'schen Universität weist er darauf hin, dass es dort eine Einheit von Forschen und Lernen gegeben habe: „Während die traditionellen Universitäten zu mehr oder weniger berufsqualifizierenden Ausbildungsgängen mit knappen Ressourcen heruntergewirtschaftet worden sind, rettet sich die halbierte humanistische Universitätsidee in die aus dem neoliberalen Geist des Wettbewerbs geborene Elitekonzeption. Hegel nannte solche Vertracktheit die List der Vernunft.“ Liessmann: *Unbildung*, 128.

¹⁶⁴⁹ Zur Erinnerung: „Die Bedingung der Möglichkeit von Erleben und Bildung ist Zeit, genauer gesagt: das Privileg – das überaus akademische und an den Elfenbeinturm gemahnende Privileg –, sich einer geistigen Herausforderung stellen zu dürfen, ohne zu einer raschen Reaktion oder gar einer schnellen ‚Lösung‘ verpflichtet zu sein. Ohne bestimmte Institutionen und ohne individuelle Anstrengungen wird diese Überschusszeit natürlich nie zu Gebote stehen. Wir brauchen ‚höhere Bildungsanstalten‘, um im Widerstand gegen den ärgsten Zeitdruck des Alltags Überschusszeit zu erzeugen und zu schützen.“ Gumbrecht: *Macht der Philologie*, 137.

scheint der Universität eine besondere Verantwortung und Bedeutung zuzufallen.¹⁶⁵⁰ Ob es den Geisteswissenschaften Auftrieb geben kann, wenn sie die derzeitige Krise allein mit den alten Selbstbegründungsgesten in einer ökonomischen Realität zu lösen versuchen, die sich dieser Mittel längst viel erfolgreicher bedient, wage ich allerdings zu bezweifeln. Die konkreten Hinweise des alimentierten Staatsdieners Derrida erscheinen da zielführender: Dass man geschichtliche Vorstufen dieser Konzepte und Zusammenhänge darstellen und unterrichten müsste, ist eine berechtigte Option. Man sollte nicht die Bildungsideologie und Subjektmodelle der Vergangenheit in einer ihr feindlichen institutionellen Gegenwart zu bewahren suchen, sondern zeigen, woher diese Konzepte stammen und dass sie schon früh als unvereinbar aufeinander bezogen wurden. Die Universität war schon immer der Ort, an dem Bildung (und Arbeit) dekonstruiert, nämlich auf individuelle Autonomie und staatliche Regulierung bezogen wurde. Diese Kraft zur Infragestellung, Rekonstruktion und Flexibilisierung der Semantik sollte sie sich, sollten *wir uns* bewahren.

Die Geschichte des Bildungsromans ist ein Gegenstand, an dem sich die von Derrida erwähnten ambigen Verhältnisse darstellen lassen. Es ist eine Geschichte der Individualisierung und Subjektivierung des Menschen, in der die Widersprüche von Autonomie und Heteronomie, Kreativität und Disziplinierung, Individualisierung und Kollektivierung, Genialität und Dilettantismus, Harmonie und Desintegration im Bildungsgeschehen der Gattung, in der Quersicht seiner Vertreter sichtbar werden. Es war notwendig, Gattungsgeschichte zu betreiben, also die Texte auf lineare Bezüge zu lesen, um die Tendenzen der Radikalisierung, Problematisierung, Aktualisierung und Diversifizierung herauszuarbeiten. Damit ist keineswegs alles über den Bildungsroman gesagt.¹⁶⁵¹ Vielmehr müsste man ihn gerade jetzt nicht nur weiter lesen, sondern auch seine Geschichte weiterlesen und seinen möglichen Verzweigungen bis zur Gegenwart nachgehen, denn es könnte den Geisteswissenschaften Auftrieb geben, ihr Wissen über die Techniken des ästhetischen Kapitalismus und die immaterielle Arbeit zu nutzen, um damit aus dem Innovations- und Kreativitätswettbewerb auszusteigen, den zu beobachten und zu analysieren ihre Aufgabe wäre. Abschließend will ich den Weg des Weiterlesens bis zur

1650 Das Paradox von Dringlichkeit und Zeitüberschuss bringt Derrida auf den Punkt: „Lassen Sie sich Zeit, aber tun Sie es schnell, denn Sie wissen nicht, was Sie erwartet.“ Derrida: *Die unbedingte Universität*, 78.

1651 Zumal noch nicht einmal alle kanonisierten Texte gelesen wurden – Hölderlins *Hyperion* fehlt, der gerade im Hinblick auf die Zusammenführung kollektiver Prozesse mit seiner transnationalen Anlage (Griechenland, Deutschland) zusätzliche Elemente ins Spiel brächte.

Gegenwart zumindest etwas verfolgen, indem ich zwei aktuelle Werke diskutiere, die sich Bildungsroman nennen. Beide bekräftigen den Gedanken, dass sich Bildungsinstitutionen und eine Bildung durch Kulturtechniken als Subjektivierungsmodus voneinander entfernt haben. Der erste Text, der sich Bildungsroman nennt, ist eine Frucht der Bildungsexpansion, geschrieben von einem Germanistikstudenten und Studienabbrecher über einen Germanistikstudenten und Studienabbrecher. Der zweite Text, der sich Bildungsroman nennt, entstammt der Feder einer jungen, homosexuellen Frau aus der nord-östlichen Peripherie Deutschlands. Er wurde in *dem* Westverlag publiziert, ist also Ergebnis eines Bildungserfolgs einer aufgrund der sozialen Marker mehrfach diskriminierten Autorin. So sehr die Texte die Gattung Bildungsroman parodieren, so sehr sind sie in einem Punkt dem Genre treu geblieben. Im Zusammenspiel von dargestellter Kreativitätsszene und darstellender Kreativitäts-Szene thematisieren sie die Synchronisierung von individueller, kollektiver und ästhetischer Entwicklung, von Leben, Geschichte und Form.

3.2 Gerhard Henschel: Bildungsversagerroman

Der autofiktionale Martin-Schlosser-Zyklus ist bis zum Jahr 2024 auf etwa 6000 Seiten angewachsen.¹⁶⁵² Im *Kindheits-, Jugend-, Liebes-, Abenteuer-, Bildungs-, Künstler-, Arbeiter-, Erfolgs-, Schauer-, Schelmen-, Frauenroman* lässt sich nachvollziehen, wie der autodiegetische Erzähler auf dem Weg ist, der zu werden, der sein Autor ist. Die Einzeltitel des Zyklus sind zwar teils Genrebezeichnungen, sie werden aber nicht in ihrer gattungstheoretischen Spezifik fruchtbar gemacht.¹⁶⁵³ Vielmehr könnte man die Romane als kontinuierlichen Riesentext lesen. Die Bezeichnung der Bände lässt sich sowohl auf werkpolitische als auch ökonomische Erwägungen zurückführen, die mit der

¹⁶⁵² Dieses Kapitel basiert auf folgenden Vorarbeiten und Seitenstücken: Verf.: Wie viel Gegenwart verträgt die aktuelle literaturwissenschaftliche Kontextforschung? In: *KulturPoetik* 2 (2020), 245–260; Der west-östliche Bildungsroman der Gegenwart. Ein Vergleich von Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe. Bildungsroman‘ (2012) und Gerhard Henschels ‚Bildungsroman‘ (2014). In: *Literatur für Leser:innen* 42.3 (= Sonderheft Gerhard Henschel), 231–248; Praktiken mit K. Ein terminologischer Vorschlag zur Kanonforschung am Beispiel von Gerhard Henschels Martin-Schlosser-Romanen. In: *Literatur für Leser:innen* 43.2 (= Sonderheft Praktiken der Kanonisierung) (2023), 117–132.

¹⁶⁵³ Zumal es sich nicht immer um feststehende Gattungen handelt. Die Bezeichnung Jugendroman verdient jeder Roman, der (nach welchen Kriterien auch immer) auf eine jugendliche Zielgruppe zugeschnitten scheint, wohingegen das Genre Künstlerroman inhaltliche Merkmale vorgibt.

Zyklizität des Projektes zusammenhängen, denn die einzelnen Romane haben nahezu den gleichen Umfang und Preis und wurden ab dem *Jugendroman* im Rhythmus von maximal zwei Jahren publiziert. Das Großprojekt ist formal an Walter Kempowskis *Deutscher Chronik* angelehnt, dessen Seminar sowohl Henschel (real) als auch Schlosser (fiktiv) mehrfach besuch(t)en.¹⁶⁵⁴ Die Prosa-miniaturen, an denen das Werden Schlossers abzulesen ist, enthalten, wie die Collagen Kempowskis, historische wie private Informationen. Zum Weltwissen gehören die Preise von Schokoriegeln, zum Privatwissen die Höhe der Rentenbescheide. Dabei entwickelt sich der Protagonist insbesondere kulturell weiter. Der Bielefelder Student entwächst dem Emdener Nachwuchskicker, was sich an einem veränderten Sprachduktus und veränderten ästhetischen und literarischen Präferenzen zeigt. Durch Magazine, wie *Der Rabe*, *konkret*, *Kowalski*, *Mad*, *Der Spiegel*, *taz* oder *Titanic*, bildet sich Martins Geschmack, durch sein Studium in Bielefeld, Berlin und Köln der 1980er Jahre festigt sich ein Habitus. Dann hat er mit literarischen Gelegenheitsarbeiten erste Erfolge. Und aus dem manischen Leser, Familienjournalisten, Schulzeitungsbeiträger, Briefeschreiber, Hausarbeitsautor, dem Gelegenheitsschreiber wird schlussendlich ein auf dem literarischen Feld arrivierter Autor.

Henschels Romanzyklus eignet sich folglich besonders für einen an Bourdieus Arbeiten orientierten literatursoziologischen Zugang, bei dem inhaltliche und formale Aspekte beobachtet und aufeinander bezogen werden. Auf der Inhaltsseite lernen wir den Dauerleser Martin Schlosser kennen, der sich allseitig bildet und zugleich dem familiären Alltag größte Aufmerksamkeit zukommen lässt. Die Darstellung der Spannung zwischen Sub-, Populär- und literarischer Hochkultur und Lebenswelt ist jedoch auch Ergebnis formalästhetischer Entscheidungen und literarischer Präferenzen, die man auf den Einfluss von Rolf Dieter Brinkmann, der Neuen Frankfurter Schule, Arno Schmidt, Kempowski oder Michael Rutschky zurückführen kann, die jedoch in den ersten Romanen noch nicht erwähnt werden. Henschels (formale) Verfahren, sein Blick für das Tragikomische des Alltags, seine satirischen Miniaturen kann man mit Bourdieu als Sinn für Platzierungen verstehen, mit dem zugleich Schlossers inhaltlich erst wachsendes Wertungsvermögen korreliert.¹⁶⁵⁵ Schlosser liest und übernimmt meinungsstarke ästhetische Positio-

¹⁶⁵⁴ Die Seminarerfahrungen werden u. a. geschildert in Gerhard Henschel: *Bildungsroman*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2014, 275 f., 385–405 sowie ders.: *Künstlerroman*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2015, 96–99, 209–215. Vgl. auch ders.: *Da mal nachhaken: Näheres über Walter Kempowski*. München: DTV 2008.

¹⁶⁵⁵ Bourdieu: *Die Regeln der Kunst*, 378.

nen. Dabei werden eigene, historische – mit Bourdieu gesprochen: noch nicht konsekrierte – Präferenzen gelobt, wohingegen konsekrierte Positionen (die Gruppe 47) bzw. Konsekration erteilende Akteure der Literaturkritik kritisiert werden.¹⁶⁵⁶ Die Kritiken stammen sowohl von bewunderten Akteuren (von Figuren wie Jörg Drews, Rutschky oder den NFS-Autoren Robert Gernhardt und Eckhard Henscheid) als auch von Schlosser selbst. Die autofiktionalen Romane sind als autonome Kunstwerke somit inhaltlich wie formal mit dem literarischen Feld verbunden. Sie sind Resultate von formalen und inhaltlichen Präferenzen, die in ihnen wachsen. Oder anders gesagt: Die in dem Romanzyklus häufig dargestellten Kreativitätsszenen präfigurieren die Kreativitäts-Szene, die sie hervorbringt und die bis zum Abschluss des Projektes (das vermutlich mit dem Lebensende von Gerhard Henschel koinzidiert) fortläuft.

Der *Bildungsroman* ist nun jener Einzelroman, der dem Zeitraum des Schlosser'schen Germanistikstudiums in Bielefeld, West-Berlin und Köln gewidmet ist und in dem sich in den freien Zeiten des Trampers und Bummelstudenten zahlreiche Dispositionen festigen. Das kreative Individuum Martin Schlosser liest fleißig und lernt einiges von wenigen akademischen Lehrern. So sagt Martin gar über einen Berliner Professor: „So wie [Horst] Denkler will ich auch mal werden, wenn ich groß bin, dachte ich.“¹⁶⁵⁷ Der gleichfalls verehrte Jörg Drews rät dem Novizen in seiner *Vorlesung zur Einführung in die Literaturwissenschaft*:

Wir sollten uns auch nicht von der Sorge erdrücken lassen, dass wir Tag und Nacht lesen müßten, um uns den gesamten Kanon anzueignen. Auch die Professoren hätten ihre Blindstellen. „Ich zum Beispiel habe es bis heute nicht geschafft, mich so eingehend mit Hölderlin zu befassen, wie er es sicherlich verdient hätte. Den *Hyperion* habe ich nie gelesen. Und ich rate Ihnen: Nehmen Sie sich drei Autoren vor, aus verschiedenen Jahrhunderten und möglichst auch aus verschiedenen Ländern oder besser noch Kontinenten. Lesen Sie sich da ein, und wenn Sie sich durch das alles hindurchgearbeitet haben, dann verfügen Sie über

¹⁶⁵⁶ Eigene und zitierte Invektiven von Drews, Gernhardt, Henscheid oder ohne Autorennennung gegen Walter Jens, Marcel Reich-Ranicki oder Fritz J. Raddatz finden sich mit zustimmenden Kommentaren des Erzählers versehen im *Bildungsroman* auf 341, 408 f., 427. Im *Bildungsroman* kritisiert Henschel Handke, Johnson, Christa Wolf u. a. (53) und im *Künstlerroman* auf 144; in Gerhard Henschel: *Arbeiterroman*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2017 kritisiert Schlosser etwa Handke (65), Ralph Giordano (198), Jens (196, 498–500); wobei sich Schlosser mit den historisch Nichtkonsekrierten gegen die historisch Arrivierten, mit der neuen Avantgarde gegen die gealterte wendet. Diese Generationsdynamik konstituiere, so Bourdieu, das literarische Feld; vgl. nur Bourdieu: *Die Regeln der Kunst*, 227–281.

¹⁶⁵⁷ Henschel: *Bildungsroman*, 286.

ein Grundwissen, das Ihnen durch Ihr ganzes Leben helfen wird. Egal, ob Sie sich nun der Universität verschreiben oder einen anderen Berufsweg wählen ...“¹⁶⁵⁸

Diesen Ratschlag nimmt Martin Schlosser an. Er konzentriert sich auf wenige, größtenteils deutsche Autoren des 20. Jahrhunderts. Er liest auf den Anfangsseiten des *Bildungsromans* Herbert Achternbusch, Henscheid und Arno Schmidt, wobei alle drei Gegenstände von Professor Drews sowie Achternbusch und Schmidt auch dessen Tipps an die Studierenden im *Bildungsroman* sind.¹⁶⁵⁹ Dagegen werden andere wie Böll, Brasch, Grass kritisiert, wie insgesamt die Ablehnung der Gruppe 47 ein wiederkehrendes Motiv ist.¹⁶⁶⁰ Aber auch Autoren, die Drews ablehnen, werden negativ beurteilt:

Gunnar borgte mir den Roman *Irre* von Rainald Goetz. Darin wurde vehement auf Jörg Drews herumgehackt: [...] Und mit so einem Gezeifer konnte man Suhrkamp-Autor werden? Erinnerste das nicht fatal an diesen einen Nazi, der gesagt hatte, wenn er das Wort Kultur höre, entsichere er seinen Revolver?¹⁶⁶¹

Dass universitäre Lehrer als Kritiker fungieren und Studierende haben, die ihre Kritiken teilen, zeigt, wie individuelle und strukturelle Elemente ineinandergreifen und sich Habitusformen rekursiv produzieren. Zugleich ist der Text in unserem Kontext interessant, weil er Bildung erneut als Prozess relativ allseitiger individueller Vervollkommnung darstellt, der auch erotische Erlebnisse inkludiert. Das Germanistikstudium gibt Schlosser zudem die Freiheit, relativ kontingent seine Lesebedürfnisse zu entwickeln und auch Kanonisches, Hölderlin-Gedichte und Jean Paul, zu lesen.

Dass es sich dabei um eine Festigung und intersubjektive Reproduktion von Wahrnehmungsdispositionen handelt, die sich in der Rezeption nahtlos fortsetzt, habe ich anderorts an dreißig Rezensionen des *Bildungs-*, *Künstler-* und *Arbeiterromans* ausführlich erläutert, weshalb ich mein Ergebnis hier nur resümiere. Die Gruppe, die sich im literarischen Feld auf den Roman bezieht, ist ähnlichen Alters und hat einen ähnlichen Status wie Henschel. Zumeist sind es Redakteure und Herausgeber, die Henschels Romane nahezu durchweg loben. Dabei habe ich zwei Strategien typisiert. Zum einen werden die Schlosser-Texte identifikatorisch gelesen, was durch die Anlage des Zyklus als

¹⁶⁵⁸ Ebd. 39.

¹⁶⁵⁹ Ohne Anspruch auf Vollständigkeit betrifft das auf den ersten 100 Seiten: ebd. 39, 40, 42–44, 46, 62 f.

¹⁶⁶⁰ Ohne Anspruch auf Vollständigkeit betrifft das auf den ersten 100 Seiten: ebd. 28, 42 f., 47, 53 f.

¹⁶⁶¹ Ebd. 322 f.

„das interessanteste autobiografische Romanprojekt der jüngeren deutschen Literatur“¹⁶⁶² bzw. als „autobiographisches Großprojekt“¹⁶⁶³ begründet sein mag. Zum anderen wird Henschels Ansatz an den Romanen Karl Ove Knausgärds oder J. J. Voskuils, ja an Marcel Prousts *À la Recherche du temps perdu* gemessen, seine Collage des Alltäglichen erinnert an Döblin, Brinkmann oder Henscheid, die Serialität wird mit *BREAKING BAD*, *THE WIRE* oder *MAD MEN*, die Zyklichkeit mit den Romanserien Joachim Meyerhoffs, Ralf Rothmanns, Andreas Maiers und Peter Kurzecks verglichen. Ein Grund dafür, dass die Romane von genau diesen Rezensenten ausgewählt, die Zitate und Vergleiche genauso selektiert werden, wie sie selektiert worden sind, dürfte in der Mischung des halbidentifikatorischen und halbliterarischen Lesens und Wertens liegen, da man derart über Henschels Romane ästhetisch urteilen und sich zugleich in die Wertung inkludieren kann. Wenn man sich mit dem habituell identifiziert, was man lobt, impliziert der künstlerischen Anerkennung eine Selbstanerkennung. Henschels Romane mit ihren wertungsstarken Protagonisten mobilisieren maskuline Bewertungskartelle innerhalb einer Generation, bei denen im Fremdlob des literarischen Anspruchs und des pikaresken Wagnisses die Konsekration des Selbsterreichten mitschwingt. Dabei fahren die Rezensenten, sofern man mit Konzepten der Männlichkeitsforschung argumentiert, die ‚patriarchale Dividende‘ ein, die Schlosser – ein der weiblichen (vor allem sexuellen) Selbstbestimmung gegenüber offener Mann – mit seiner Arbeitsethik und Potenz generiert.¹⁶⁶⁴

Die Schlosser-Romane weisen demnach zwei Merkmale des Bildungsromans auf: Zum einen aktivieren sie das traditionelle und hinreichend problematisierte Spezifikum, ein Individuum durch Scheitern und Irrwege zum Glück zu führen. Zum anderen kommt man nicht nur im *Nachsommer* nach 1000 Seiten in Heinrich Drendorfs Gegenwart an, man sieht sich als Henschel-Leser durch die Romane zur Gegenwart gelangen, in der Schlosser zu unserem Zeitgenossen wird. Das Lob der Rezensenten, die sich mit Henschel zur eigenen Gegenwart durchlesen, ist auch ein Lob auf den eigenen Bildungs(irr)weg. Jedoch kann man von der konkreten Gruppe der Henschel-Rezensenten und von ihrem Rezeptionsobjekt abstrahieren, denn Henschel ist nicht der Einzige, der sich dieser Form – des autofiktionalen Romanzyklus – bedient. Neben Meyerhoff, Rothmann, Maier und Kurzeck wären da noch Annie Ernaux und Elena Ferrante zu erwähnen, deren Weltbestseller der *Neapel-Saga*, obgleich

1662 Guido Speckmann: Aufwärts. Und zwar steil! In: *Neues Deutschland* (08.09.2015), 16.

1663 Wolfgang Schneider: Auch die Lottozahlen sind nicht erfunden. In: *FAZ* (05.08.2010), 28.

1664 Vgl. Robert W. Connell: *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise der Männlichkeit*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS 2006.

unter Pseudonym publiziert, autobiographische Züge zu besitzen scheint. Die literarische Form des autofiktionalen Romanzyklus scheint als Gegenentwurf zu den *Kleinen Formen des Digitalen*, aber auch zu Fernsehserien den Bedürfnissen einer Zeit nachzukommen, in der das individuelle Leben selbst immer weniger erzählbar wirkt, man auf andere Medien zur Darstellung des Selbst rekuriert und Vergangenheit nicht mehr an eine immer unübersichtlichere Gegenwart gekoppelt werden kann: Der autofiktionale Romanzyklus reagiert auf die Unfähigkeit, dem gewordenen individuellen Leben narrative Form zu geben – und eine seiner Pointen liegt bei Henschel darin, dass man den Romanen als Quellen nicht trauen darf und in den scheinbar historischen Gedanken keineswegs authentische Informationen zu sehen sind. Der zweite Bezug zum Bildungsroman liegt also in der Fähigkeit, die Synchronisierung von individuellen und kollektiven Veränderungsprozessen narrativ zu ermöglichen und zu problematisieren. In der spätmodernen Medienlandschaft lässt sich der Verlust des Selbst oder dessen Abhängigkeit von digitalen, kleinen und kurzlebigen Formen durch dessen Überepisierung reflektieren. Es fällt auf, dass die Zyklen der nahezu gleichaltrigen westdeutschen Autoren Henschel, Maier und Meyerhoff der akademischen Bildung je ein Werk schenken.¹⁶⁶⁵

3.3 Den Hals in die Tür bekommen: Schalansky und Suhrkamp

Judith Schalanskys Roman *Der Hals der Giraffe* ist in erster Linie weder Bildungsroman noch Text, sondern zunächst einmal ein Buch.¹⁶⁶⁶ So schreibt Felicitas von Lovenberg:

Alles an Judith Schalanskys heute erscheinendem Roman *Der Hals der Giraffe* ist ungewöhnlich. Da ist zunächst das schöne grobe Leinen, in das er gehüllt ist, mit dem aufgeprägten kopflosen Giraffenskelett und dem Untertitel *Bildungsroman*. Lesend kommt man dann an knapp zwei Dutzend spinnenbeinzarten

¹⁶⁶⁵ Vgl. Andreas Maier: *Die Universität*. Berlin: Suhrkamp 2018; Joachim Meyerhoff: *Ach, diese Lücke, diese entsetzliche Lücke*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2015. Einen nahezu allein der höheren Bildung gewidmeten Roman sucht man bei Ferrante, Ernaux oder Kurzeck vergebens, wobei die Ansätze auch stark divergieren, da Ferrante ein Rätselspiel um die Autorschaft betreibt und Ernaux' Ästhetik in der französischen Tradition der Gedächtnispoetik steht und Verbindungen zu klassischen Texten von Marcel Proust oder Patrick Modiano und zeitgenössischen von Didier Eribon oder Édouard Louis aufweist. Und zudem sind Henschel, Maier und Meyerhoff eben auch Kinder der deutschen Bildungsexpansion des 20. Jahrhunderts mit untereinander ähnlichen Dispositionen.

¹⁶⁶⁶ Vgl. hierzu Pohl: *West-Östlicher Bildungsroman der Gegenwart*.

Illustrationen von Raupe, Pantoffeltierchen und Fruchtfliege über Quallen und Schnabeltier bis hin zum Kreuzungsschema zweier Rinderrassen vorbei.¹⁶⁶⁷

Dieser Roman soll als multimodales Werk rezipiert werden. Die Peritexte informieren uns darüber, dass nicht nur der Text, sondern auch dessen typographische und materielle Ebene von der Autorin gestaltet bzw. ausgewählt wurden: „Typografie und Einband: Judith Schalansky, Berlin“. Hierbei ist zu bedenken, dass Schalansky Kommunikationsdesign studiert und Typographie unterrichtet hat. Ihre erste Buchpublikation war die typographische Sammlung *Fraktur mon Amour*.¹⁶⁶⁸ Mittlerweile ist sie Herausgeberin der *Naturkunden* im Verlag Matthes & Seitz, einer bibliophilen Reihe, die derzeit 111 Bände umfasst. Die opulenten, oft reich illustrierten Bände widmen sich Themen wie Kakteen, dem Esel, Symbiosen oder den Bergen Kaliforniens. Zudem ist Schalansky auch im Schreiben eine Grenzgängerin, einige ihrer Prosatexte oszillieren zwischen Faktualem und Fiktionalem. Ein Beispiel hierfür ist das *Verzeichnis einiger Verluste*, das 2018 mit dem Wilhelm Raabe-Preis prämiert und als „poetische Archivierung verschwundener Dinge“,¹⁶⁶⁹ wie dem Kaspirischen Tiger oder dem Palast der Republik, von der Jury gewürdigt wurde. Und auch der im Untertitel *Bildungsroman* benannte *Der Hals der Giraffe* ist optisch und haptisch mehr als ein belletristisches Werk. Sein Leineneinband orientiert sich an alten DDR-Schulbüchern,¹⁶⁷⁰ seine Segmentierung erinnert an biologische Kompendien. Das Buch ist etwa in Abschnitte, wie *Naturhaushalte*, *Vererbungsvorgänge* oder *Entwicklungslehre*, sowie in Unterabschnitte, wie *Medusen* oder *Sexualdimorphismus* unterteilt.

1667 Felicitas von Lovenberg: Im Tierreich trifft man sich nicht zum Kaffeetrinken. In: *FAZ* (09.09.2011). Vgl. hierzu die Aussagen von Schalansky mit Kommentar in Michael Braun: Judith Schalansky. In: Carola Hilmes (Hg.): *Schriftstellerinnen II*. München: edition text & kritik 2019, 168–178, insb. 168.

1668 Judith Schalansky: *Fraktur mon amour*. Mainz: Schmidt 2006.

1669 So heißt es in der Jurybegründung. URL: <https://www.braunschweig.de/literaturzentrum/literaturpreis/literaturpreis/judith-schalansky.php> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024). Vgl. Judith Schalansky: *Verzeichnis einiger Verluste*. Berlin: Suhrkamp 2018. Das Buch scheint noch stärker als der erste Roman *Blau steht dir nicht* in der Tradition Sebalds zu stehen; vgl. zu diesem Bezug auch Braun: *Schalansky*, 170 f.

1670 Schiedermaier weist auf ein konkretes Schulbuch der DDR hin, das als mögliches Vorbild gedient habe könnte: Simone Schiedermaier: Lamarcks Giraffe, Darwins natürliche Züchtung, Haeckels Ökologie. Zu Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe. Bildungsroman‘. In: Almut Hille, Sabine Jambon u. Marita Meyer (Hg.): *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium 2015, 196–210.

Schalanskys Poetik einer fragmentierenden Dekontextualisierung und neu konstellierenden Rekontextualisierung diverser, auch primär nicht-ästhetischer Elemente macht weder vor dem im Untertitel angesprochenen Genre noch seinem vermeintlichen Verursacher halt. So nimmt sie sich die Pflanze vor, über die Goethe im *West-östlichen Divan* altersweise sinniert. Indes das lyrische Ich in *Gingo Biloba* anhand des zweigeteilten Ginkgoblattes über die Zweieinheit der Liebenden und die Autor-Werk-Teilung in „meinen Liedern“¹⁶⁷¹ nachdenkt, akzentuiert Schalansky eine andere Eigenschaft der Pflanze: Sie ist ein Nacktsamer. „Es waren die aufgeplatzten Früchte, das faulige Samenfleisch. Ein beißender, ranziger Geruch. [...] Seit ein paar Jahren war der Ginkgo geschlechtsreif und verpestete jeden Herbst die Luft.“¹⁶⁷² Schalansky karikiert jedoch nicht nur epochen- und autor-, sondern auch genrespezifische Elemente des Bildungsromans wie die Figureneigenschaften und Plotmuster gattungstypischer Prätexte. Protagonistin des Romans ist die gealterte, in der DDR sozialisierte und verhärmte Biologielehrerin Inge Lohmark. Ihr Berufsleben hat sie am Charles-Darwin-Gymnasium im Nordosten Deutschlands verbracht. Sie ist mithin genaues Gegenteil der bürgerlichen, jungen und flexiblen Männer, die um 1800 zu Protagonisten der Bildung avancierten, ehe man sie institutionalisierte.¹⁶⁷³ Auch unter epistemischen Gesichtspunkten erscheint der Text eher als Antibildungsroman oder Genreparodie. „Sie sehen, niemand – kein Tier, kein Mensch – kann ganz für sich allein existieren. Zwischen den Lebewesen herrscht Konkurrenz. Und manchmal auch so etwas wie Zusammenarbeit“ (7), sagt Lohmark zu Beginn. Und sie stellt ein Tafelbild her, auf dem die Schüler*innen die Nahrungspyramide erkennen: „In der Natur

1671 Zit. aus der dritte Strophe: „Solche Frage zu erwiedern / Fand ich wohl den rechten Sinn, / Fühlst du nicht an meinen Liedern / Daß ich Eins und doppelt bin“ (MA 11.1.1, 118 f., hier 119).

1672 Schalansky: *Der Hals der Giraffe*, 155, die Literaturangaben im Fließtext stammen aus diesem Band.

1673 „Der Roman fokussiert nicht etwa die Lehrjahre einer Figur, die sich als Verwandte von Wilhelm Meister oder Anton Reiser zu erkennen geben könnte, sondern verkehrt den Blick vom Jugendlich-Lernenden auf die in die Jahre gekommene Lehrerin Inge Lohmark. Diese wird weder mit wechselnden äußerlichen Bedingungen konfrontiert, an denen sie wachsen könnte, noch vollzieht sich eine tatsächliche innere Entwicklung. Inge Lohmark zeichnet sich gerade durch ihre völlige Starre, durch das absolute Unvermögen, sich anzupassen, aus. Damit treten nicht nur Untertitel und Genre des Romans miteinander in Konflikt, sondern auch die lamarckistische Anspielung des Titels lässt unschwer ein ironisches Verhältnis zur Protagonistin, bis hin zu ihrem eigenen klingenden Namen, erkennen.“ Elisabeth Heyne: „Nichts ging über die Radialsymmetrie“. Zu einer bio-ästhetischen Poetik der Symmetrie zwischen Text und Bild in Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe*. In: *Textpraxis* 9.02 (2014). URL: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/elisabeth-heyne-radialsymmetrie> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).

hatte alles seinen Platz, und wenn vielleicht auch nicht jedes Lebewesen, so doch zumindest jede Art ihre Bestimmung: fressen und gefressen werden. Es war wunderbar“ (8). Ein bildungsfähiges, autonomes Individuum passt nicht in die Episteme der Protagonistin. „Der Bildungstrieb, das war Zeugung, Ernährung und Reproduktion. Lob der Einehe, Dilemma der Arterhaltung. Zellen, die sich vermehrten und abstarben“ (153).

Die hier ausgesprochene Tendenz zur Entindividualisierung findet sich auch auf diversen Gestaltungsebenen ausmodelliert. So macht sich die Erzählinstanz nicht selten die Gedankenrede und Perspektive der Protagonisten zu eigen, Erzähler- und Figurenstimme fusionieren. Fordert Lohmark die Kinder auf, das Buch auf Seite 7 aufzuschlagen, haben wir es bereits getan (7). Die Kollektivierung der Informationsweitergabe ergänzt die administrativen Strategien Inge Lohmarks, die, wenig überraschend bei einer in der DDR sozialisierten Lehrkraft, primär mit dem Kollektiv rechnet. So nutzt sie die biologische Taxonomie, um Individuen zu erfassen:

Sie kannte sie alle. Sie erkannte sie sofort. Schüler wie diese hatte sie schon haufenweise gehabt, klassenweise, Jahr für Jahr. Die brauchten sich nicht einzubilden, sie wären besonderes. Es gab keine Überraschungen. [...] Ein Blick auf den Sitzplan genügte. Die Benennung war alles. Jeder Organismus hatte einen Ruf- und Familiennamen: Art. Gattung. Ordnung. Klasse (19).

Auf der nächsten Doppelseite wird dann das Sitzschema abgedruckt, wobei Einträge folgendermaßen lauten: „Saskia. Ohne Schminke möglicherweise sogar hübsch. Ebenmäßiges Gesicht, hohe Stirn, gezupfte Augenbrauen und stullendummer Ausdruck. Zwanghafte Fellpflege“ (20). Wie die Autorin bei einer Tagung in Greifswald 2015 sagte, hat sie viele Worte aus Zuchtmanualen des 19. Jahrhunderts entnommen, „Duldungstier“ (20) könnte dazu gehören. Was Lohmark mithin inkorporiert und perfektioniert hat, ist der Blick der unbeteiligten Biologin, des Kollektivs – oder der inhumanen Institution, die nicht auf Individuen achtet, sondern Gruppen beobachtet und Mengen verwaltet.

Inge Lohmark sah über die drei Bankreihen und bewegte den Kopf dabei nicht einen einzigen Zentimeter. Das hatte sie perfektioniert in all den Jahren: den allmächtigen, unbeweglichen Blick. Laut Statistik waren immer mindestens zwei dabei, die sich wirklich für das Fach interessierten (10).

Bei der Einübung und Bewahrung dieser Perspektive hilft ihr der Sozialdarwinismus, der Abweichungen ‚nach unten‘ durch fehlende Begabung erklärt. „Es lohnte einfach nicht, die Schwachen mitzuschleifen. Sie waren

nur Ballast, der das Fortkommen der anderen behinderte“ (11). Daher müssen Lohmark auch die Bemühungen ihrer Kollegin Schwanneke „mit ihrer Integrationswut“ suspekt erscheinen. Und auch die Idee, es gebe so etwas wie „Selbstverwirklichung“, wird von Lohmark als „lächerlich“ (alle Zitate 12) abgetan.

Bei solch reflektiertem Angriff auf zentrale Merkmale des Genres Bildungsroman darf der Aspekt freier Zeiten, als Motiv wie Strukturmerkmal, nicht fehlen. Lohmark muss sich fragen, was sie nach der Pensionierung machen wird: „Was sollte sie bloß noch machen in all der Zeit?“ (37). Und freie Zeit, etwa in den Sommerferien, ist in Lohmarks Sichtweise auch das größte Problem der Schüler: „Die bloße Aussicht darauf, ihre Tage nichtsnutzig zu verschwenden, raubte den Kindern jede Konzentration“ (8). In der Schule herrscht jedoch Lohmark: „Niemand hatte eine Wahl. Es gab die Zuchtwahl und sonst nichts“ (10). „Sie trafen sich hier ja nicht zum Vergnügen, zum reinen Zeitvertreib. Hier wurde Leistung verlangt. Wie überall“ (104). „An Überforderung war noch niemand gestorben. [...] Wohl aber an Langeweile“ (105). Die Zeitvorstellungen des klassischen Bildungsromans werden auch an einem anderen Punkt zweifelhaft: Einst waren junge Menschen das personalisierte Zukunftsversprechen, Bildungsromane entnahmen der individuellen Selbstreferenzialisierung eine Ebene, mit der oder gegen die sie ihre Form entwickelten. Lohmark misstraut allerdings genau dieser Option einer Verzeitlichung des Sozialen durch die Bildung von jungen Individuen: „Es hätte nur noch gefehlt, dass ausgerechnet sie [Schwanneke] [...] davon angefangen hätte, dass die Kinder doch unsere Zukunft wären. / Von wegen Zukunft. Diese Kinder hier waren nicht die Zukunft. Genau genommen waren sie die Vergangenheit“ (14). Schließlich stellen sie die letzte Klasse dar, „die es am Charles-Darwin-Gymnasium geben sollte und die in vier Jahren Abitur machen würde“ (14). Das Gymnasium wird mangels Schüler, mangels biologischer Reproduktion aufgegeben, weshalb Matthias N. Lorenz auch von einem „Rückbildungsroman“¹⁶⁷⁴ spricht, bei dem die Natur die Kultur zurückbilde.

Als Kennerin der ost-westlichen Schulsysteme weiß Lohmark, dass in den Institutionen allseitige Bildung und Freiheit ideologische Plastikwörter, leere Signifikanten sind. Ihre Gedanken bei der Rede des westdeutschen Direktors Kattner demontieren auf sarkastische Weise dessen bildungspolitischen Jargon:

¹⁶⁷⁴ Matthias N. Lorenz: Das fühlende Tier – Natur versus Kultur in Judith Schalanskys Rückbildungsroman ‚Der Hals der Giraffe‘. In: Sven Kramer u. a. (Hg.) *Neue Naturverhältnisse in der Gegenwartsliteratur*. Berlin: Schmidt 2015, 253–284.

Es war doch alles die gleiche Chose. Man nehme demokratisch und frei und ersetze es durch sozialistisch. Raus kam immer die Bildung von allseitig entwickelten Persönlichkeiten. Im Mittelpunkt stand angeblich immer der Mensch.

Früher sollten die Kinder zu fortschrittlichen und friedliebenden Menschen erzogen werden, heute eben zu freien. Dabei war doch Freiheit nichts anderes als Einsicht in die Notwendigkeit. Niemand war frei. Und sollte es auch gar nicht sein. Allein die Schulpflicht. Das war ein staatlich organisierter Freiheitsentzug. Ausgeheckt von der Konferenz der Kultusminister. Es ging gar nicht um Wissensvermittlung. Sondern darum, die Kinder an einen geregelten Tagesablauf und die jeweils vorherrschende Ideologie zu gewöhnen (150).

Und natürlich lehnt Lohmark, deren Argumentation nicht nur an dieser Stelle an die Logik der Naturwissenschaftlerin Montessori erinnert,¹⁶⁷⁵ jene Kreativität ab, über die Kattner schwadroniert: „Jetzt auch noch dieses Totschlagargument. Kreativität war wie Gott. Nicht zu messen, nicht zu beweisen, also inexistent. Ein Hirngespinnst, an das sich die Versager klammerten. Wer nichts konnte, war immerhin kreativ“ (151). Es ist in Anbetracht von Lohmarks biologistischem Determinismus konsequent, dass sie sich über Evolutionstheorien lustig macht, die, wie die Ansätze Lamarcks, Iwan Wladimirowitsch Mitschurins oder Trofim Denissowitsch Lyssenkos, davon ausgehen, dass eigene Anstrengung und Umweltmodifikation Individuen so veränderten, dass sie ihre Veränderungen mit artverbessernden Effekten weitervererben könnten. Kreativität wird nicht Menschen, sondern dem Leben an sich bzw. der Natur zugeschrieben.

Die Destruktion des Bildungsromangenres wird in Schalanskys Text auch durch dessen miteinander verwobene Leit motive verstärkt. Ein Leitmotiv drückt das Gegenteil von Entwicklung aus: Ab- und Aussterben.¹⁶⁷⁶ Schuldirektor Kattner fragt, mit einem Kreuzworträtsel beschäftigt, Lohmark nach Lösungswörtern, die ihm nicht einfallen. Die nicht genannten Lösungen lauten „Romy Schneider“ sowie „Osiris“ (167). Romy Schneider gehört nicht nur zu den 374 Frauen, die am 6. Juni 1971 im Stern bekannten: „Wir haben abgetrieben“. Ihr Exmann, Harry Meyen, litt unter der von Schneider erzwungenen Trennung von ihr und dem gemeinsamen Sohn und beging Suizid, der Sohn kam bei einem Unfall zwei Jahre später (1981) ums Leben. Der räumliche Verlust von Lohmarks Tochter Claudia, die elf Jahre im Ausland lebt, zunächst im

¹⁶⁷⁵ Diese Verbindung hat Lemke bereits hervorgehoben: Anja Lemke: Bildung als *formatio vitae*. Zum Verhältnis von Leben und Form in Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe‘. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 41.2 (2016), 395–411, hier 406.

¹⁶⁷⁶ Vgl. Lorenz: *Das fühlende Tier*.

Vereinigten Königreich, dann in den USA, und sich nur mehr sporadisch meldet, auch die Ehe, aus der sie hervorgegangen ist, ist eine Leerstelle des Texts. Claudia wird anfangs nur beiläufig erwähnt, die Erinnerung an sie nimmt mit Lohmarks zunehmender Angst vor dem Ende ihres Berufslebens jedoch mehr Raum ein. Lohmark hält ihre Tochter für beinahe zu alt, um Kinder zu haben und damit die Reproduktion der Familie fortzusetzen: „Es sah schlecht aus mit Enkelkindern. Ein Strich in Leere. Eine Sackgasse. Das tote Ende einer Entwicklung. Claudia war schon fünfunddreißig“ (114–117). Schalansky gestaltet den Gedanken, dass das Leben einen Strich durch die Lohmark-Sippe macht, indem sie die Seite nach dem Wort „Strich“ enden und dann zunächst zwei ganzseitige Illustrationen folgen lässt. Die buchspezifische Gestaltungsebene versinnbildlicht den Riss durchs Leben, über den Lohmark nachdenkt.

Gestaltungsebene, Erzähler- und Figurenstimme können, wie an dieser Stelle, harmonisieren, sie können sich aber auch desintegrieren. Die gestalterischen Elemente können gegen die Gedanken und Aussagen der Protagonistin arbeiten und deren Einstellung als Abwehr und Schutzhaltung dekvrieren. So besitzen etwa Lohmarks autoritäre Feststellungen vor der Klasse selbst einen Sinnüberschuss. Sie weisen auf Aspekte der verdrängten Vergangenheit hin und greifen das Motiv des Ab- und Aussterbens auf. In der ersten Schulstunde nach den Sommerferien spricht Lohmark über ausgestorbene und gefährdete Arten. Sie exemplifiziert dies am Schreiadler, dessen Küken seinen Zwilling tötet: „Ein paar Tage hackt es auf ihn ein. Bis es stirbt und dann von den Eltern verfüttert wird. Man nennt das angeborenen Kainismus“ (28). Dass sie selbst nur ein Kind, Claudia, hat, ist auf eine Abtreibung zurückzuführen, die Lohmark nach dem Mauerfall – wie Romy Schneider: heimlich – vornehmen ließ, obgleich sie „schon drüber“ (164) war. Die „Tochter, an die sie sich kaum noch erinnern konnte“ (154), und der abgetriebene, unerwünschte Nachwuchs kehren in Lohmarks Aussagen wieder und steigern Einsamkeits- und Todesängste. Die Angst vorm Aussterben verbindet Lohmarks Familie zudem mit dem Landstrich, in dem sie lebt. Der lateinische Name des Schreiadlers, den sie in den ersten Stunde bespricht, um ihre Schülerinnen und Schüler nach deren freier Zeit wieder sofort auf die gnadenlosen Mechanismen des Lebens hinzulenken, ist *Clanga* oder *Aquila pomarina*, Pommernadler. Das ausgestorbene Tier, das die Familienmitglieder frisst, erinnert an die Region Vorpommern (Lohmarks und Schalanskys Heimat), dessen junge, bildungswillige Einwohner, vor allem Frauen, den Weg in den Westen antreten.

Jedoch wird von Anfang an klar, dass die Unterbrechung von Routinen und die erzwungene freie Zeit Lohmark zu Betrachtungen führen, in denen sie ihre Wahrnehmung und ihren Ausdruck nicht mehr unter Kontrolle hat, und nicht nur Texte entstehen, die von Naturschönheit berichten, sondern

Sprachtechniken zur Schönheitsdarstellung nutzen.¹⁶⁷⁷ Die letzte ‚Szene‘ des Romans, in der Lohmark zunächst die Strauße beobachtet, ihre schwarzen, glänzenden Augen, dann eine Gruppe junger Vögel auf die Weide stürzen sieht, dann einen Schwarm Krähen, der durch die Wolkendecke bricht, führt zu einer Bemerkung, in der die Überwältigung durch Schönheit lakonisch-lohmarkisch ausgesprochen wird: „Unerträglich, aber schön“ (222). Die spontane Bemerkung kann man als Kontrafaktur jenes berühmten „Verweile doch, du bist so schön!“¹⁶⁷⁸ verstehen, mit dem ein anderer sein Erdendasein aushaucht, wenngleich Faust den Satz, mit dem er die Wette verlöre, im Futur II einleitet („Zum Augenblicke dürft’ ich sagen“) und so relativiert. Zugleich ist das elliptische Oxymoron ein verstümmeltes Zitat aus Max Frischs *Homo Faber*, aus jener Episode auf Kuba, in der Faber sich dem Schönen und auch den Schönen zuwendet. Er beobachtet die Habaneras und dann den Himmel über Havanna, der „unerträglich, aber schön“¹⁶⁷⁹ sei. Dass die wissenschaftsgläubigen Protagonist*innen Faber und Lohmark auch jeweils verdrängte bzw. unbekannte Töchter haben und im Laufe der Romane einen kathartischen Prozess der Läuterung durchlaufen, spricht für ein bewusstes Zitat Schalanskys. Es würde sich ihrem poetischen Spiel mit konventionellen und heteronormativen Bildungsinhalten ideal einfügen. Dazu gleich mehr.

Diese Schönheit der Natur, aber auch der Sprache, die sie festhält, herstellt und verdoppelt, verstärkt der multimodale Roman mit diversen Illustrationen, in denen Schalansky wie schon beim Frisch-Zitat Details weglassen lässt, um sowohl den Fokus auf das Schöne zu verengen als auch zur Reflexion der Darstellungsweise einzuladen.¹⁶⁸⁰ Wir finden

im Text auch eine ganze Reihe von Bildern, die Klassikern der Evolutionstheorie entnommen sind. Etwa die Embryonenentwicklung aus Ernst Haeckels *Natürliche Schöpfungsgeschichte* von 1868, seine berühmten Quallen aus den *Kunstformen der Natur* (1899–1904), allerdings, wie alle Abbildungen des Textes, in Schwarz-Weiß, oder Charles Darwins *Hund in demütiger Haltung* aus dem zweiten Kapitel von *Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei*

¹⁶⁷⁷ So ordnet sie der Natur eine andere Schönheit zu, kann diese aber nur mit kulturellen Vorstellungen von Schönheit einfangen: „Ihre darauffolgende Beschreibung der beiden Quallendarstellungen allerdings geht alles andere als ‚unverfremdend‘ vor – es ist von Blütenkelchen, wallendem Tentakelhaar, blau gerüschten Unterröcken, umschwärmenden Schwestern die Rede, mit symmetrischen Fangfäden, wie von Perlen besetzt, ‚Symmetrien wie Kaukasierhirne‘“ (34).

¹⁶⁷⁸ MA 18.1, 355.

¹⁶⁷⁹ Max Frisch: *Homo faber. Ein Bericht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1957, 177.

¹⁶⁸⁰ Vgl. hierzu den Artikel von Schiederemair: *Lamarcks Giraffe, Darwins natürliche Züchtung, Haeckels Ökologie*.

den Menschen und den Thieren von 1877. Dabei ist durchweg die Beschriftung, die die Originalabbildungen begleitet, entfernt worden, sodass der Leser unmittelbar aufgefordert wird, zwischen Bild und Text eigenständige, neue Verbindungen herzustellen, statt die Bilder lediglich als Illustration des Textes oder als Abbildungen im Rahmen wissenschaftlicher Argumentation zu begreifen. Gleichzeitig öffnen sich die Abbildungen auf diese Weise für eine eigenständige ästhetische Dimension jenseits ihrer naturwissenschaftlichen Funktion.¹⁶⁸¹

Ähnlich wie Lemke hat bereits Elisabeth Heyne über Schalanskys Rekontextualisierung und Manipulation der Illustrationen aus den naturkundlichen Büchern geschrieben und ihre Gedanken an Haeckels *Baum des Lebens* exemplifiziert, der sich im *Hals der Giraffe* auf den Seiten 214 f. findet, wo ihm jegliches sprachlich-ordnende Element genommen wird, sodass er vom Schema zum Bild wird:

Schalanskys Roman seinerseits verschärft den Prozess vom Diagramm zum Bild, indem er Haeckels Baum gänzlich vom diskursiven Element befreit. Als Platzhalter für eine enttarnte, quasi entblätterte Wissenschaftlichkeit steht der nackte Baum als wörtlich genommene Metapher im Raum der Seite. Die auf der Grundlage der zweidimensionalen Bildlichkeit erschaffenen Wissensgegenstände sind nur noch Bild, das für sich selbst stehend seine zwingende Teleologie wieder verliert.¹⁶⁸²

Der Text lotet demnach die Spannung zwischen institutionalisierter Bildung, statistischen Verfahren der Administration sowie epistemischen Erwägungen zur Evolution der Arten und zur genetischen Determination einerseits, andererseits ästhetischer Freiheit, autonomer Gestaltung und kreativ-poetischer Selbstregulation aus. Dabei arbeiten die Illustrationen gegen Lohmarks vordergründige Ansichten, gegen den konstativen Gehalt ihrer Aussagen, insofern sie Vorlagen aufnehmen, zerstückeln, neu zusammensetzen. Dieser Fokus auf das Bruchstück hallt auch in der Sprache des Romans wider. Sowohl Erzählinstanz als auch Lohmark nutzen Parataxen und Ellipsen: „Ein Windstoß. Die wippenden Zweige. Die Beine fühlten sich taub an. Wieder Seitenwechsel“ (219). In Gedanken verstößt Lohmark konsequent gegen ihre eigenen Forderungen, verlangt sie doch, dass Schüler*innen „[i]n ganzen Sätzen, bitte“ (184), sprechen. Das Buch wirkt folglich gerade nicht wie eine heterogene Mischung abgebrochener Sätze, herausgebrochener Zitate, verstümmelter Bilder, sondern stimmt seine Strategien des Zerstückelns, Fragmentierens, Abbrechens

¹⁶⁸¹ Lemke: *Bildung als formatio vitae*, 402.

¹⁶⁸² Heyne: *Nichts ging über die Radialsymmetrie*.

multimodal aufeinander ab.¹⁶⁸³ Außerdem hat die Gestaltungsweise Wiedererkennungswert. Wer ein von Schalansky geschriebenes oder ‚nur‘ gestaltetes Buch in Händen hält, erkennt in der Regel sofort, von wem allein es kommen kann. Und tatsächlich besteht eine tiefgründige Komplizenschaft zwischen Autorin, Erzählerin und Protagonistin. Wie Schalansky stöbert ihre Protagonistin in (Schul-)Archiven und alten Büchern und löst „prachtvolle[] Blätter aus der Monographie der Medusen“ (34) aus einem steifen Band und lässt sie „in silberne Kästen“ (35) rahmen. Ihre individuelle Neupositionierung von Haeckels Quallen ‚rettet‘ die Tiere, denn diese Dinge überleben in der Illustration. Als de- und rekontextualisierte Artefakte erleben sie eine serielle Musealisierung im Schulflur bzw. eine Wiedergeburt im künstlerisch gestalteten Buch.

Kulturtechniken haben demnach eine Fähigkeit, die Inge Lohmark leugnet, obgleich sie selbst sie kreativ und kompetent nutzt: Kulturtechniken helfen, Tod und Vergessen zu entkommen. Sie kontrastieren mit jener Tendenz, die das Motiv des Ab- und Aussterbens forciert. Dies verdeutlicht das zweite Kreuzworträtselwort, das Kattner nicht einfällt und der Text nicht nennt. Der ägyptische Totengott Osiris stirbt, Anubis, sein Sohn, setzt die zerstückelten Gebeine zusammen, balsamiert den Körper und sorgt so für die Wiedergeburt des Vaters. Ferner setzt sich zuvor Osiris' Schwester Isis auf den toten Leib ihres Bruders und Mannes und zeugt den Sonnengott Horus, der sich an Osiris' Mörder rächen wird. Es handelt sich um einen Fall weiblicher Parthenogenese; ein Aspekt, der zu einem weiteren Motivbereich des Romans führt,¹⁶⁸⁴ denn der *Hals der Giraffe* enthält zahlreiche ‚abweichende‘ Sexual- und Begehrensformen, wie sexuellen Dimorphismus (z. B. beim Ginkgo) und Homosexualität (129). Über diesen Gender-Trouble lassen sich Verbindungen zu Goethe ziehen, sei es zu den Androgynievorstellungen des *Ginkgo*-Gedichts, sei es zu *Wilhelm Meisters Lehrjahren* und dort zur travestierten Mariane oder zur

1683 Ein Eindruck, den man von W. G. Sebald kennt, dessen Bücher die Verluste der Moderne, ihre Zerstörungs- und Fragmentierungsergebnisse verzeichnen und multimodal aufheben. Jedoch übernehmen bei Sebald (im Kontrast zum *Hals der Giraffe*, weniger zum *Verzeichnis einiger Verluste*, das mir auch in klarerer Tradition zu Sebald zu stehen scheint) vor allem der hypotaktische Satzbau, die Verwendung von diversen Tempusformen, die historische Tiefe und Möglichkeiten schaffen, sowie die Narration selbst die Aufgabe, die visuellen Elemente, die auch herausgerissene Seiten und Details sein können, zu verbinden.

1684 Ferner führt das Beispiel zu einem Autor, dessen *Sexuelle Poetik* (Hartwig) Abweichungen vom heteronormativen Zustand sucht, Robert Musil, der das Gedicht *Isis und Osiris* geschrieben hat, das für den *Mann ohne Eigenschaften* zentrale Bedeutung hat. Vgl. Robert Musil: *Isis und Osiris*. In: ders.: *Gesammelte Werke*, Bd. 6. *Prosa und Stücke*. Hg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt 1978, 465.

zwittrigen Mignon. Während die androgynen Erfahrungen Wilhelms letztlich auf eine ‚intakte‘ Männlichkeit hinauslaufen, unternimmt der *Hals der Giraffe* eine queere Lektüre der queeren Goethe-Phantasien. Lohmark liefert ihren Schüler*innen die Begründung, dass

die Embryogenese grundsätzlich erst einmal das Weibliche vollzieht. Auch wenn vom Moment der Befruchtung an klar ist, welches Geschlecht der Embryo einmal haben wird. Das Ypsilon ist nur dafür da, dass die Entwicklung zum Weiblichen unterdrückt wird. Männer sind Nicht-Frauen (122).

Priorität hat das Weibliche allerdings nicht nur in der Natur, sondern auch zunehmend im Begehren Lohmarks. Sie hegt für ihre Schülerin Erika unangemessene Gefühle: „Erika tat so, als ob sie sich am Schienbein kratzte, unbekümmert wie ein Kind, schamlos. Gab es eigentlich weibliche Pädophilie?“ (179). Man kann diese Affinität zwar dadurch erklären, dass Erika Lohmark an ihre Tochter erinnert. Aber Lohmark weidet sich generell an weiblichen, jungen Körpern. „Es blieb spannend. Eine kleine Drahtige sprang über das Spielfeld. Wie ein wildes Tier. Ihre weißen Zähne. Die frische Luft. Wie gut es roch“ (217). Und auch zu Romy Schneider ergibt sich durch das Lehrer*in-Schülerin-Verhältnis eine Verbindung, spielte Schneider doch im Remake des Internatsfilms MÄDCHEN IN UNIFORM (1958, das Original ist von 1931) die Rolle der Manuela, die sich in ihre Lehrerin Elisabeth von Bernburg verliebt.¹⁶⁸⁵ Frauen entsprechen überdies Lohmarks Vorliebe für Symmetrie, haben sie doch ein symmetrisches Chromosomenpaar, das sich in gleichgeschlechtlicher Liebe verdoppelt.¹⁶⁸⁶ Allein die lesbische Liebe entspricht der von Goethe am Ginkgoblatt entwickelten Idee der Spiegelliebe, ist in ihr doch das symmetrische X-Chromosom doppelt gedoppelt (XX + XX).¹⁶⁸⁷ Und

¹⁶⁸⁵ Zahlreiche Anlehnungen und Strukturanalogien sowie Anspielungen erwähnt Doris Hermanns: „Der große Geist der Liebe, der tausend Formen hat.“ In: Christa Winsloe: *Das Mädchen Manuela. Der Roman von ‚Mädchen in Uniform‘*. Hg. und mit einem Nachwort versehen von Doris Hermanns. Berlin: Krug & Schadenberg 2012, 273–291, hier 290. Den Hinweis verdanke ich Tobias Unterhuber.

¹⁶⁸⁶ „Am Anfang war die Quelle. [...] Ihre Vollkommenheit blieb unerreicht, kein Zwei-Seiten-Tier konnte so schön sein. Nichts ging über die Radialsymmetrie.“ Schalansky: *Der Hals der Giraffe*, 35.

¹⁶⁸⁷ Die Vorstellungen von der Spiegelbildlichkeit lesbischer Liebe erinnern an Spielarten des poststrukturalistischen Feminismus: Vgl. Luce Irigaray: *Das Geschlecht, das nicht eins ist* [1977]. Übers. von Eva Meyer u. Heidi Paris. Berlin: Merve 1979 sowie dies.: *Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts* [1974]. Übers. von Xenia Rajewski u. a. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.

bezeichnenderweise ist Erika auch der Name einer zwittrigen und radiär-symmetrischen Pflanze (die viele als Unkraut einstufen).

Der *Hals der Giraffe* verzeichnet wie andere Bücher Schalanskys ‚natürliche‘ Verluste und relativiert den Verlust, indem das Verlorengegangene durch diverse Kulturtechniken, wie Schreiben, Erzählen und Illustrieren, im Medium Buch bewahrt wird. Überdies werden im *Bildungsroman* biologische Vorgänge des Zeugens, Gedeihens und Vergehens mit ästhetischen Strategien des Erkennens, Erhaltens und Vermehrens der Schönheit konfrontiert. Die Bezeichnung Bildungsroman, so Lemke, sei daher bewusst gewählt:

Insofern trägt Schalanskys Roman seinen Untertitel völlig zu Recht und ohne jeden ironischen Unterton, verhandelt er doch die Frage nach der institutionellen und diskursiven Formung des Lebens im und durch einen Text, der als konsequenter Gattungshybrid die konstitutionelle Diskursverflechtung, die das Verhältnis von Leben und Form bestimmt, sowohl formal als auch inhaltlich zum Ausdruck bringt.¹⁶⁸⁸

Anknüpfend an Campes Arbeiten und dessen hier bereits skizzierte Überlegungen zu Leben und Form weist Lemke überzeugend nach, dass Schalanskys Roman biologische Diskurse, z. B. die Positionen Darwins, Lamarcks, Mitschurins oder Lyssenkos, aufgreife.¹⁶⁸⁹ Lemke vermisst allerdings ein grundlegendes Merkmal des Bildungsromans: die Entwicklung der Protagonistin. Auch Lohmarks abschließender Wandel von der Darwinistin zur Lamarckianerin sei keine Entwicklung, sondern „ein Rückschritt, ob aus Protest, Erschöpfung oder Überzeugung sei dahingestellt“.¹⁶⁹⁰ Im letzten Monolog übernimmt Lohmark Ansichten Lamarcks und Lyssenkos: „Es gibt nun mal keine Organismen ohne Umwelt.“ (210) „Alles ist möglich, wenn wir uns nur wirklich anstrengen“ (211). Während der titelgebende Giraffenhals in Lamarcks Arbeiten als Beispiel firmiert, dass der Phänotyp den Genotyp beeinflussen könne, dass durch die willentliche Modifikation Einzelner – „In jedem von uns steckt der Drang zu Höherem, zur Höherentwicklung“ (210) – eine genetische Mutation herbeizuführen sei, ist auf den Kontext dieses Sinneswandels zu achten. Zum einen verstößt die Ansicht, man müsse sich nur genug strecken, um ans Ziel zu kommen, gegen Lohmarks epistemische Überzeugungen und institutionelle Erfahrungen, gegen ihr besseres Wissen. Zum anderen

¹⁶⁸⁸ Lemke: *Bildung als formatio vitae*, 411.

¹⁶⁸⁹ „Wie in einem Brennglas verhandelt dieser Text die Wissensordnungen, die das, was ‚Leben‘ ist, im 20. Jahrhundert bestimmen.“ Lemke: *Bildung als formatio vitae*, 397.

¹⁶⁹⁰ Ebd. 409.

äußert sie die Ansicht in einem Moment, in der ihr, kurz nachdem sie über ihre Entlassung informiert wurde, die sprachliche und gedankliche Kontrolle entgleitet: „Was erzählte sie da eigentlich?“ (211). Ihre Wandlung wirkt auf der Folie der Entlassung wie eine Schockreaktion, mit der Inge Lohmark die drohende Veränderung mit vorhandenen, aber falschen Erklärungsmodellen zu antizipieren sucht.

Es ist Lemke womöglich Recht zu geben, dass Schalanskys Text seiner Protagonistin keine (eindeutige) Entwicklung zugestehe. Jedoch konfrontiert Schalansky den biologischen Determinismus Lohmarks mit den auch inhaltlich dargestellten, mehr noch aber darstellenden kulturtechnischen Fähigkeiten des Menschen, Dinge, die nicht (mehr) da sind, in der Vorstellung und durch Repräsentation zu bewahren. Der individualistischen Bildungsutopie, deren evolutionstheoretischer Ausdruck der Lamarckismus ist, erwächst in Schalanskys Roman eine neue Bedeutung. Das Buch, das wir in Händen halten, ist eine Medienkombination, die Versatzstücke aus diversen Provenienzen integriert. Das biologische Lehrbuch der DDR, das Bild der ausgestorbenen Seekuh, die pommerschen Kleinstädte erhalten neues Dasein in Schalanskys Roman, der die Spannung zwischen Aussterben und Weiterleben, zwischen dem Ende einer Gesellschaft und der Übernahme durch eine andere, zwischen Ost und West zum Ausdruck bringt. Das Mediensubstrat selbst ist Resultat einer Kreativitätsszene, in der reale, imaginäre und symbolische Elemente neuartig konstellierte werden und zu Bewusstsein gelangen.¹⁶⁹¹ Und es ist nicht zuletzt Ausdruck eines Bildungserfolgs. Dass die junge, lesbische, ostdeutsche, vorpommersche Autorin Schalansky im renommierten westdeutschen Verlag Suhrkamp einen Bildungsroman publiziert, bei dem sie die multimodale Gestaltung und die Type übernimmt und eine queere Dekonstruktion von Goethe und Frisch vornimmt, spricht für ihre Kreativität, aber auch dafür, dass individuelle Bildung neben den Institutionen weiterhin stattfindet und immer neue Gruppen sich die Privilegien derjenigen zu eigen machen, die sich dereinst über Bildungsromane und Bildungskonzepte sozial etablierten. Und zeigt der Roman nicht, wie man die Form des Bildungsromans strecken, wie man ihn refigurieren, ihn als Verlust verzeichnen und ihn in der Verzeichnung am Leben erhalten kann?

Ein heterosexueller westdeutscher Autor und eine homosexuelle ostdeutsche Autorin verwenden in der Gegenwartsliteratur die Gattungsbezeichnung Bildungsroman als Titel bzw. Untertitel. Es sind Romane, die von

¹⁶⁹¹ Die materiellen Elemente sind allerdings nicht zeitlos, das Bamberger Leinen der Erstausgabe „war nicht mehr lieferbar, sodass die Folgeauflagen in vier verschiedenen Leineneinbänden herauskamen“. Braun: *Schalansky*, 173.

abweichenden Bildungswegen, von einer Bildung neben den Institutionen berichten und zugleich neue Gruppen und Formen in die Bildungsbürgerlichkeit bzw. Hochkultur integrieren. Sie präsentieren neue Ästhetiken und konsekrieren vorhandene häretische Ansätze. Sie beziehen sich im Falle Schalanskys stark auf die konventionellen Merkmale des Genres, aber auch Henschels Bildungsroman nutzt zahlreiche gattungstypische Aspekte in parodistischer Weise. Beiden Texten liegt eine Ästhetik zugrunde, die die Integration von individuellen, kollektiven und formalen Prozessen reflektiert. Das Bewahren und Aufwerten von *Mad*, Kempowski oder der Neuen Frankfurter Schule im literarischen Feld, die Rekonstruktion vom Alltag der BRD-Vergangenheit bis zur Gegenwart, die Rekontextualisierung von DDR-Lehrbüchern und sozialistischen Theorien im bildungsbürgerlichen Westverlag sprechen dafür, dass die Autor*innen der Gegenwartsliteratur um die generische Macht des Bildungsromans wissen. Sie schreiben den Bildungsroman als wichtige Referenz und als Merkmalssponder fort, auch gegen die germanistischen Versuche, ihn auf einzelne Vertreter historisch festzulegen oder zu verabschieden. Sie reformulieren Konzepte von Bildung und Literatur, die deren professionalisierter Unterrichtung und Lektüre in Bildungseinrichtungen entglitten sind. Womöglich sind diese Romane, die das Individuum als Instanz der multimodalen Gestaltung oder als Akteur eines (sub-)kulturellen Milieus und Repräsentanten eines Habitus präsentieren, näher an den Individuen, die heute Romane lesen, und daher im gewissen Sinn auch realer als die Institutionen, in denen Individuen gebildet werden, denn die Institutionen haben Grenzen, die zuletzt darin sichtbar werden, dass ihre Texte von Individuen an einem bestimmten Punkt aufhören.

Literaturverzeichnis

- Abel, Günter: Die Kunst des Neuen. Kreativität in der Philosophie. In: Abel, Günter (Hg.): *Kreativität, XX. Deutscher Kongreß für Philosophie*. Hamburg: Meiner 2006, 1–21.
- Abel, Günter (Hg.): *Kreativität. XX. Deutscher Kongreß für Philosophie*. Hamburg: Meiner 2006.
- Ackermann, Ingeborg: ‚Geistige Copie der Welt‘ und ‚Wirkliche Wirklichkeit‘. Zu B. H. Brockes und Adalbert Stifter. In: Sibylle Penkert (Hg.): *Emblem und Emblematisierung. Vergleichende Studien zur Wirkungsgeschichte*. Darmstadt: WBG 1978, 436–501.
- Adam, Erik u. Grimm, Gerald (Hg.): *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. Wien: Lit 2009.
- Addison, Joseph: The Spectator 160 [1711]. In: Donald F. Bond (Hg.): *The Spectator*, Bd. 2. Oxford: Clarendon 1965, 237–239.
- Adorno, Theodor W.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* [1970]. Hg. von Gert Kadelbach. 27. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2015.
- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie [1970]. In: ders.: *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden*, Bd. 7. Hg. von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss u. Klaus Schultz. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.
- Adorno, Theodor W.: Zum Gedächtnis Eichendorffs [1957]. In: ders.: *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden*. Bd. 11: *Noten zur Literatur*. Hg. von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss u. Klaus Schultz. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, 69–94.
- Adorno, Theodor W. u. Horkheimer, Max: *Dialektik der Aufklärung* [1947]. 12. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer 2000.
- Aesop: *Fabeln. Griechisch/Deutsch*. Übers. von Thomas Voskuhl. Stuttgart: Reclam 2005.
- Aichner, Christof u. Mazohl, Brigitte (Hg.): *Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen 1849–1860. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen*. Wien, Köln u. Weimar: Böhlau 2017 (= Veröffentlichungen der Kommission für Neuere Geschichte Österreichs, 115).
- Alexis, Willibald: The Romances of Walter Scott – Romane von Walter Scott [1823]. In: Hartmut Steinecke u. Fritz Wahrenburg (Hg.): *Romantheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam 1999, 306–315.
- Alquié, Ferdinand: *Wissenschaft und Metaphysik bei Descartes*. Übers. von Jürgen Brankel. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001.

- Alt, Peter-André: *Aufklärung*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1996.
- Améry, Jean: Schlecht klingt das Lied vom braven Mann – Anlässlich der Neuauflage von Gustav Freytags ‚Soll und Haben‘. In: *Neue Rundschau* 89 (1978), 84–93.
- Amrein, Ursula (Hg.): *Gottfried Keller Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2016.
- Andermatt, Michael: ‚Der Grüne Heinrich‘ (1854/55, 1879/80). In: Ursula Amrein (Hg.): *Gottfried Keller Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2016, 16–46.
- André, Jean-Marie: *Recherches sur l'otium romain*. Paris: Les Belles Lettres 1962.
- Anonym: Der Sieg der Natur über die Schwärmerey. In: *Göttingische Gelehrte Anzeigen von gelehrten Sachen* 123 (1764), 993–998.
- Anonym: *Wer hier lernt, soll kognitive, künstlerische, praktische und soziale Fähigkeiten ausbilden*. URL: <https://www.waldorfschule-uhlandshoehe.de/unsere-schule/eine-freie-schule/> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).
- Aprent, Johannes u. Stifter, Adalbert (Hg.): *Lesebuch zur Förderung humaner Bildung*. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1947.
- Arendt, Hannah: *Vita activa. Vom tätigen Leben* [1967]. München: Piper 2007.
- Ariès, Philippe: *Geschichte der Kindheit* [1975]. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. Übers. von Caroline Neubaur u. Karin Kersten. 19. Aufl. München: dtv 2019.
- Ariew, Roger: *Descartes and the Last Scholastics*. Ithaca, NY: Cornell UP 1999.
- Ariew, Roger u. a. (Hg.): *The A to Z of Descartes and Cartesian Philosophy*. Lanham u. a.: Scarecrow 2010.
- Aristoteles: *Werke in deutscher Übersetzung*. Bd. 6: *Nikomachische Ethik*. Erster Halbbd. Übers. von Dorothea Frede. Berlin u. Boston: De Gruyter 2020.
- Arndt, Ernst Moritz: *Fragmente über Menschenbildung*, 2 Bde. Altona: Hammerich 1805.
- Art.: „Makaroni“. In: Wolfgang Pfeifer u. a.: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* [1993]. Digitalisierte u. von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Makaroni> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).
- Art.: Erstling. In: Jacob Grimm u. Wilhelm Grimm (Hg.): *Grimms Wörterbuch*. Bd. 3: E-Forsche. Leipzig: Hirzel 1862, Sp. 1015 f.
- Ash, Mitchell G.: *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böhlau 1999.
- Attanucci, Timothy: *The Restorative Poetics of a Geological Age. Stifter, Viollet-le-Duc, and the Aesthetic Practices of Geohistoricism*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2020.
- Atzert, Thomas: Vom Massenarbeiter zum gesellschaftlichen Arbeiter und darüber hinaus. Die ‚Grundrisse‘ im undogmatischen Marxismus in Italien. In: Antonio Negri: *Über das Kapital hinaus* [1979]. Berlin: Dietz 2019, 249–263.
- Auerochs, Bernd: Wielands Schreibweisen. In: Jutta Heinz (Hg.): *Wieland-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2008, 141–149.

- Aust, Hugo: *Literatur des Realismus* [1977]. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler 2000.
- Aust, Hugo: *Der historische Roman*. Stuttgart: Metzler 1994.
- Austin, J. L.: *How to Do Things With Words*. Harvard: Harvard UP 1955.
- Bachmann-Medick, Doris: *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft* [1996]. 2. Aufl. Tübingen u. Basel: Francke 2004.
- Bachmann, Vera: *Stille Wasser – tiefe Texte? Zur Ästhetik der Oberfläche in der Literatur des 19. Jahrhunderts*. Bielefeld: transcript 2013.
- Bachtin, Michail: *Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur* [1940]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995.
- Bacon, Francis: *The Major Works. Including 'New Atlantis' and the 'Essays'*. Hg., eingeleitet u. kommentiert von Brian Vickers. Oxford: Oxford UP 2008.
- Bacon, Francis: *The Works of Francis Bacon*, 14 Bde. Hg. von James Spedding, Robert Leslie Ellis u. Douglas Denon Heath. London: Longman 1857–1874.
- Bacon, Francis: *The Works of Francis Bacon*, 3 Bde. Hg. von Basil Montagu, Bd. 3. Philadelphia: Carey and Hart 1859.
- Bacon, Francis: *Novum organum scientiarum*. Leiden: Wyngaerden and Moiardum 1645.
- Bahners, Patrick: Die Wunde Habermas. In: *FAZ* (26.07.2011).
- Baldwin, Claire: *The Emergence of The Modern German Novel. Christoph Martin Wieland, Sophie von La Roche, and Maria Anna Sagar*. Rochester u. New York: Camden House 2002 (= Studies in German Literature Linguistics and Culture).
- Balmer, Susanne: *Der weibliche Entwicklungsroman. Individuelle Lebensentwürfe im bürgerlichen Zeitalter*. Köln, Weimar u. Wien: Böhlau 2011, 15.
- Barad, Karen: *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Übers. von Jürgen Schröder. Berlin: Suhrkamp 2012.
- Bark, Irene: „Steine in Potenzen“: *Konstruktive Rezeption der Mineralogie bei Novalis*. Tübingen: Niemeyer 1999.
- Barthes, Roland: Vom Werk zum Text [1971]. In: Barthes, Roland: *Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays IV*. Übers. von Dieter Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006, 64–72.
- Barthes, Roland: Schreiben, ein intransitives Verb? [1970] In: ders.: *Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays IV*. Übers. von Dieter Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006, 240–250.
- Barthes, Roland: Der Tod des Autors [1967]. In: Barthes, Roland: *Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays IV*. Übers. von Dieter Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006, 57–63.
- Barthes, Roland: *Mythen des Alltags* [1957]. Übers. von Horst Brühmann. Berlin: Suhrkamp 2010.
- Bass, Hans-Heinrich: *Hungerkrisen in Preußen während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. St. Katharinen: Scripta Mercaturae 1991.

- Bataille, Georges: *Die Aufhebung der Ökonomie: Der Begriff der Verausgabung* [1933] – *Der verfernte Teil* [1949] – *Kommunismus und Stalinismus* [1953]. Übers. von Traugott König und Heinz Abosch. München: Rogner & Bernhard 1975.
- Baudelaire, Charles: *Der Maler des modernen Lebens* [1863]. In: ders.: *Sämtliche Werke/Briefe*. Bd. 5 u. 6: *Aufsätze zur Literatur und Kunst 1857–1860. Les Paradis artificiels. Die künstlichen Paradiese*. Hg. von Friedhelm Kemp, übers. von Friedhelm Kemp u. Bruno Streiff. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 1989, 213–268.
- Bauer, Manuel: *Ökonomische Menschen. Literarische Wirtschaftsanthropologie des 19. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 216.
- Baumann, Harold: Montessori-Pädagogik und Faschismus – eine Entgegnung. In: Reinhard Fischer u. Peter Heitkämper (Hg.): *Montessori-Pädagogik. Aktuelle und internationale Entwicklungen*. Münster: Lit 2005, 122–176.
- Bausinger, Hermann: Vorliterarische Formen. In: Ulfert Ricklefs (Hg.): *Das Fischer Lexikon Literatur*, Bd. 3. Frankfurt/M.: Fischer 1996, 1979–1998.
- Beck, Hans Joachim: *Friedrich von Hardenberg, Oeconomie des Styls: Die ‚Wilhelm Meister‘-Rezeption im ‚Heinrich von Ofterdingen‘*. Bonn: Bouvier 1976.
- Becker, Sabina: Nachsommerliche Sublimationsrituale. Inszenierte Ordnung in Adalbert Stifters ‚Nachsommer‘. In: Becker, Sabina u. Katharina Grätz (Hg.): *Ordnung – Raum – Ritual. Adalbert Stifters artifizieller Realismus*. Heidelberg: Winter 2007, 315–338.
- Becker, Sabina: Romantischer Aufbruch im Zeichen des Rokoko: Ludwig Tiecks Rokokorezeption. In: Matthias Luserke, Reiner Marx u. Reiner Wild (Hg.): *Literatur des Rokoko. Festschrift für Gerhard Sauder zum 60. Geburtstag*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001, 251–278.
- Becker, Thomas: *Mann und Weib – schwarz und weiß. Die wissenschaftliche Konstruktion von Geschlecht und Rasse 1650–1900*. Frankfurt/M.: Campus 2005.
- Beddow, Michael: *The Fiction of Humanity. Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Cambridge u. a.: Cambridge UP 1982.
- Begemann, Christian: Metaphysik und Empirie. Konkurrierende Naturkonzepte im Werk Adalbert Stifters. In: Lutz Danneberg u. Friedrich Vollhardt (Hg.): *Wissen in Literatur im 19. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer 2002, 92–126.
- Begemann, Christian: Erschriebene Ordnung. Adalbert Stifters ‚Nachsommer‘. In: Dorothea Klein u. Sabine M. Schneider (Hg.): *Lektüren für das 21. Jahrhundert. Schlüsseltexte der deutschen Literatur von 1200 bis 1990*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2000, 202–225.
- Behler, Ernst: Zur Entstehung und Wirkung des Texts. In: Clemens Brentano: *Godwi oder Das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman*. Stuttgart: Reclam 2007, 556–562.
- Behler, Ernst: Nachwort. In: Clemens Brentano: *Godwi oder Das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter Roman*. Stuttgart: Reclam 2007, 569–591.

- Behler, Ernst: Friedrich Schlegels ‚Lucinde‘. In: Behler, Ernst: *Frühromantik*. Berlin u. New York: De Gruyter 1992, 225–238.
- Behrens, Rudolf: Imagination und Muße. Eine delikate Kreuzung im 18. Jahrhundert. In: Kerstin Fest (Hg.): *Muße im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= *Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße*, 21), 9–25.
- Beigbeder, Frédéric: *99 francs*. Paris: Gallimard 2000.
- Beise, Arnd: ‚Leonce und Lena‘. In: Roland Borgards u. Harald Neumeyer (Hg.): *Büchner-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2015, 75–89.
- Bellebaum, Alfred: *Langeweile. Überdruß und Lebenssinn. Eine geistesgeschichtliche und kulturosoziologische Untersuchung*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990.
- Bellmann, Hans: Lesarten und Erläuterungen. In: Clemens Brentano: *Sämtliche Werke und Briefe. Frankfurter Brentano-Ausgabe. Historisch-kritische Ausgabe*, Bd. 16. Hg. von Hans Bellmann. Veranstaltet vom Freien Deutschen Hochstift, 38 Bde. Hg. von Jürgen Behrens, Wolfgang Frühwald u. Detlex Lüders. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1978, 577–602.
- Bellmann, Hans: Erläuterungen zu Godwi II. In: Clemens Brentano: *Sämtliche Werke und Briefe. Frankfurter Brentano-Ausgabe*, Bd. 16. Hg. von Hans Bellmann. Historisch-kritische Ausgabe, veranstaltet vom Freien Deutschen Hochstift, 38 Bde. Hg. von Jürgen Behrens, Wolfgang Frühwald u. Detlex Lüders. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1978, 705–795.
- Benjamin, Walter: Ursprung des deutschen Trauerspiels [1928]. In: Benjamin, Walter: *Gesammelte Schriften*, Bd. 1.1. Hg. von Rolf Tiedemann u. Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974, 230–430.
- Benjamin, Walter: *Charles Baudelaire. Ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus*. Hg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974.
- Berghahn, Klaus L.: Nachwort. In: Friedrich Schiller: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Mit den Augustenburger Briefen hg. von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam 2000, 253–286.
- Bickenbach, Matthias: *Von den Möglichkeiten einer ‚inneren‘ Geschichte des Lesens*. Tübingen: Niemeyer 1999 (= *Communicatio*, 20).
- Birus, Hendrik: ‚Größte Tendenz des Zeitalters‘ oder ‚ein Candide, gegen die Poësie gerichtet‘? In: Karl Eibl u. Bernd Scheffer (Hg.): *Goethes Kritiker*. Paderborn: Mentis 2001, 27–43.
- Blaicher, Günther: *Freie Zeit – Langeweile – Literatur. Studien zur therapeutischen Funktion der englischen Prosaliteratur des 18. Jahrhunderts*. Berlin u. New York: De Gruyter 1978.
- Blanckenburg, Friedrich von: *Versuch über den Roman*. Leipzig u. Liegnitz: David Siegers Witwe 1774.
- Blankertz, Herwig: *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan 1963.

- Blankertz, Herwig (Hg.): *Bildung und Brauchbarkeit. Texte von J. H. Campe und P. Vil-laume zur utilitären Erziehung*. Braunschweig: Westermann 1965.
- Blome, Eva: Zerstückte Laufbahn. Karl Philipp Moritz ‚Anton Reiser‘. In: *IASL* 41.2 (2016), 271–289.
- Bloom, Harold: *Einflussangst. Eine Theorie der Dichtung*. Übers. von Angelika Schweik-hart. Basel u. Frankfurt/M.: Stroemfeld 1995.
- Blumenbach, Johann Friedrich: *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*. Göttingen: Dieterich 1781.
- Blumenberg, Hans: Das Fernrohr und die Ohnmacht der Wahrheit. In: Galileo Gali-lei: *Sidereus Nuncius (Nachricht von den Sternen), Dialog über die Weltsysteme (Aus-wahl), Vermessung der Hölle Dantes, Marginalien zu Tasso*. Hg. und eingeleitet von Hans Blumenberg. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2022, 7–75.
- Blumenberg, Hans: *Lebenszeit und Weltzeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.
- Blumenberg, Hans: *Die Legitimität der Neuzeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1966.
- Blumenberg, Hans: *Der Prozeß der theoretischen Neugierde*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973.
- Bodmer, Johann Jakob: *Critische Abhandlung von dem Wunderbaren in der Poesie und dessen Verbindung mit dem Wahrscheinlichen. In einer Vertheidigung Johann Miltons Verlustes des Paradieses Wider die Einwürffe der Herren Voltaire, Magny und anderer*. Zürich: Orell 1740.
- Boehm, Laetitia: Libertas Scholastica und Negotium Scholare. Entstehung und Sozial-prestige des akademischen Standes im Mittelalter. In: Hellmuth Rössler u. Günther Franz (Hg.): *Universität und Gelehrtenstand 1400–1800. Büdinger Vorträge 1966*. Lim-burg, Lahn: Starke 1970 (= Deutsche Führungsschichten in der Neuzeit, 4), 15–61.
- Böhm, Elisabeth u. Dennerlein, Katrin (Hg.): *Der Bildungsroman im literarischen Feld. Neue Perspektiven auf eine Gattung*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2016.
- Böhme, Gernot: *Ästhetischer Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp 2016.
- Böhme, Gernot u. Böhme, Hartmut: *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants* [1983]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985.
- Böhme, Hartmut: *Natur und Subjekt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- Bohnengel, Julia: ‚Der wilde Athem der Natur‘. Zur Friedrich/Loskine-Episode in Mörikes ‚Maler Nolten‘. In: Reiner Wild (Hg.): *‚Der Sonnenblume gleich steht mein Gemüthe offen‘. Neue Studien zum Werk Eduard Mörikes*. Mit einer Bibliographie der Forschungsliteratur 1985–1995. St. Ingbert: Röhrig 1997 (= Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, Bd. 14), 45–69.
- Bohrer, Karl Heinz: *Kein Wille zur Macht*. München: Hanser 2019.
- Bohrer, Karl Heinz: Lobhudeleien der Gleichheit. In: *FAZ* (28. Juli 2011).
- Bohrer, Karl Heinz: *Die Kritik der Romantik. Der Verdacht der Philosophie gegen die lite-rarische Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989.

- Bollenbeck, Georg: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M. u. Leipzig: Insel 1994.
- Bollnow, Otto Friedrich: *Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel* [1967]. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 1977.
- Boltanski, Luc u. Chiapello, Ève: *Der neue Geist des Kapitalismus* [1999]. Konstanz: UVK 2003.
- Borcherdt, Hans Heinrich: Der deutsche Bildungsroman [1941]. In: Rolf Selbmann (Hg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1988, 182–238.
- Borchmeyer, Dieter: Stifeters ‚Nachsommer‘ – eine restaurative Utopie? In: *Poetica* 12 (1980), 59–82.
- Börne, Ludwig: Roman-Literatur [1825]. In: Hartmut Steinecke u. Fritz Wahrenburg (Hg.): *Romantheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam 1999, 315–320.
- Bosse, Heinrich: Das Dispositiv der Bildung in Jena. In: *Athenäum. Jahrbuch der Friedrich-Schlegel-Gesellschaft* 25 (2015), 89–122.
- Bosse, Heinrich: Kreativität. In: Roland Borgards u. a. (Hg.): *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Darmstadt: WBG 2013, 236–240.
- Bosse, Heinrich: Die moderne Bildungsrevolution. In: Bosse, Heinrich.: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Heidelberg: Winter 2012 (= Siegen. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft, Bd. 169), 47–159.
- Bosse, Heinrich: Gelehrte und Gebildete – die Kinder des ersten Standes. In: Bosse, Heinrich: *Bildungsrevolution 1770–1830* [2008]. Heidelberg: Winter 2012 (= Siegen. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft, Bd. 169), 327–350.
- Bosse, Heinrich: Der Autor als abwesender Redner [1994]. In: Bosse, Heinrich: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Heidelberg: Winter 2012 (= Siegen. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft, Bd. 169), 237–250.
- Bosse, Heinrich: Der geschärfte Befehl zum Selbstdenken. Ein Erlaß des Ministers v. Fürst an die preußischen Universitäten im Mai 1770 [1990]. In: Bosse, Heinrich: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Heidelberg: Winter 2012 (= Siegen. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft, Bd. 169), 251–285.
- Bosse, Heinrich: ‚Die Schüler müssen selbst schreiben lernen‘ oder: Die Einrichtung der Schiefertafel [1985]. In: Bosse, Heinrich: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Heidelberg: Winter 2012 (= Siegen. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft, Bd. 169), 161–192.
- Bosse, Heinrich: *Autorschaft ist Werkherrschaft. Über die Entstehung des Urheberrechts aus dem Geist der Goethezeit* [1981]. Neue, mit einem Nachwort von Wulf D. v. Lucius versehene Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink 2014.

- Böttiger, Karl Wilhelm (Hg.): *Literarische Zustände und Zeitgenossen in Schilderungen aus Karl August Böttiger's handschriftlichem Nachlasse*, 2 Bde. Leipzig: Brockhaus 1838.
- Bourdieu, Pierre: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes* [1992]. Übers. von Bernd Schwibs u. Achim Russer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2001.
- Bourdieu, Pierre: *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit 1989.
- Bourdieu, Pierre: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* [1980]. Übers. von Günter Seib. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* [1979]. Übers. von Bernd Schwibs. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2011.
- Bourdieu, Pierre: Der Markt der symbolischen Güter [1971]. In: Bourdieu, Pierre: *Kunst und Kultur. Zur Ökonomie symbolischer Güter. Schriften zur Kulturosoziologie*, Bd. 4. Hg. von Franz Schultheis u. Stephan Egger, übers. von Hella Beister. Konstanz: UVK 2011, 15–96.
- Braun, Michael: Judith Schallansky. In: Carola Hilmes (Hg.): *Schriftstellerinnen II*. München: edition text & kritik 2019, 168–178.
- Breithaupt, Fritz: *Der Ich-Effekt des Geldes. Zur Geschichte einer Legitimationsfigur*. Frankfurt/M.: Fischer 2008.
- Breitinger, Johann Jacob: *Critische Dichtkunst*. Leipzig: Locher 1740.
- Brenner, Peter J.: Kritische Form. Zur Dialektik der Aufklärung in Wielands Roman ‚Don Sylvio von Rosalva‘. In: *Jahrbuch der deutschen Schiller-Gesellschaft* 20 (1976), 162–183.
- Brentano, Clemens: *Sämtliche Werke und Briefe. Frankfurter Brentano-Ausgabe*. Historisch-kritische Ausgabe, veranstaltet vom Freien Deutschen Hochstift, 38 Bde. Hg. von Jürgen Behrens, Wolfgang Frühwald u. Detlex Lüders. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1975 ff.
- Breuer, Josef u. Freud, Sigmund: *Studien über Hysterie*. Leipzig u. Wien: Deuticke 1895.
- Breyer, Till: Lehrjahre des Kapitals. Marx und das Ende des Bildungsromans. In: Michael Bies u. Elisabetta Mengaldo (Hg.): *Marx konkret. Poetik und Ästhetik des Kapitals*. Göttingen: Wallstein 2020, 199–218.
- Breyer, Till: *Chiffren des Sozialen. Politische Ökonomie und die Literatur des Realismus*. Göttingen: Wallstein 2019.
- Briese, Olaf: Akademikerschwemme. Junghegelianismus als Jugendbewegung. In: Lars Lambrecht (Hg.): *Umstürzende Gedanken – Radikale Theorie im Umfeld der 48er Revolution*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2013, 123–141.
- Brocke, Bernhard vom: Institutionelle Wege aus der Krise: Universitätsseminar, Akademiekommision oder Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung in den Geisteswissenschaften 1810 – 1900 – 1995. In: Christoph König u. Eberhard

- Lämmert (Hg.): *Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900*. Frankfurt/M.: Fischer 1999, 191–215.
- Bröckling, Ulrich: *Postheroische Helden. Ein Zeitbild*. Berlin: Suhrkamp 2020.
- Bröckling, Ulrich: *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007.
- Brodersen, Kai u. a. (Hg.): *Kreativität*. Berlin u. Heidelberg: Springer 2000.
- Brosziewski, Achim: Von Bildung zu Kompetenz. Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems. In: Thomas Kurtz u. Michaela Pfadenhauer (Hg.): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS 2010, 119–134.
- Brückner, Leslie: „Der Sumpf, der in der Mitte liegt“. Darstellungen der Julimonarchie bei Heinrich Heine und Adolphe-François Loève-Weimars. In: *Heine-Jahrbuch* 52 (2013), 54–73.
- Büchner, Georg: *Sämtliche Werke und Schriften*. Historisch-kritische Ausgabe mit Quellendokumentation und Kommentar. Im Auftrag der Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz, 10 Bde. Hg. von Burghard Dedner u. Thomas Michael Mayer. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000–2013.
- Büchner, Georg: *Dichtungen*. Hg. von Henri Poschmann, unter Mitarbeit von Rosemarie Poschmann. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2006.
- Büchner, Georg: *Schriften, Briefe, Dokumente*. Hg. von Henri Poschmann, unter Mitarbeit von Rosemarie Poschmann. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2006.
- Buck-Morss, Susan: *Hegel und Haiti. Für eine neue Universalgeschichte*. Übers. von Laurent Faasch-Ibrahim. Berlin: Suhrkamp 2011.
- Bunia, Remigius: Die Stimme der Typographie. Überlegungen zu den Begriffen ‚Erzähler‘ und ‚Paratext‘, angestoßen durch die *Lebens-Ansichten des Katers Murr* von E. T. A. Hoffmann. In: *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 37 (2005), 373–392.
- Bunke, Simon: Gefährliche Muße. Zur Heterotopie der Kahnfahrt in der Romantik bei Friedrich de la Motte Fouqué, Clemens Brentano und Heinrich Heine. In: Claudia Lillge, Thorsten Unger u. Björn Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*. Paderborn: Fink 2017, 359–373.
- Bürger, Peter: *Ursprung des postmodernen Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000.
- Burton, Robert: *Anatomy of Melancholy*. Oxford: Cripps 1628.
- Butler, Judith: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York u. London: Routledge 1990.
- Caborn, Joannah, Hoffarth, Britta u. Kumiega, Lukasz: Einführung: Zum Potenzial des Foucaultschen Dispositivkonzepts. In: Caborn, Joannah, Hoffarth, Britta u. Kumiega, Lukasz (Hg.): *Verortungen des Dispositiv-Begriffs: Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*. Wiesbaden: Springer 2013, hier 7–17.

- Campe, Joachim Heinrich: *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder* [1779/1780]. Hg. von Alwin Binder u. Heinrich Richartz. Stuttgart: Reclam 1981.
- Campe, Joachim Heinrich: Von den freien Spielen. In: Campe, Joachim Heinrich. (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Bd. 8. Wien u. Wolfenbüttel: Gräffer 1787, 355–376.
- Campe, Joachim Heinrich: Vorrede, welche zugleich den Plan des Werks enthält. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Bd. 1. Hamburg: Bohn 1785, III-LXXXIV.
- Campe, Joachim Heinrich: Robinson der Jüngere. Zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder. Hamburg: Bohn 1779.
- Campe, Joachim Heinrich (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Bde. 1–12. Hamburg: Bohn 1785.
- Campe, Rüdiger: *Die Institution im Roman. Robert Musil*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2020 (= Zurich Distinguished Lectures – The Art of Interpretation, Bd. 3).
- Campe, Rüdiger: Die Schreibszene, Schreiben. In: Sandro Zanetti (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Berlin: Suhrkamp 2012, 269–282.
- Campe, Rüdiger: Form und Leben in der Theorie des Romans. In: Armen Avanesian, Winfried Menninghaus u. Jan Völker (Hg.): *Vita aesthetica. Szenarien ästhetischer Lebendigkeit*. Zürich, Berlin: diaphanes 2009, 193–211.
- Campe, Rüdiger: Das Bild und die Folter. Robert Musils ‚Törleß‘ und die Form des Romans. In: Ulrike Bergemann u. Elisabeth Strowick (Hg.): *Weiterlesen. Literatur und Wissen*. Bielefeld: transcript 2007, 121–147.
- Campe, Rüdiger: Kafkas Fürsprache. In: Arne Höcker u. Oliver Simons (Hg.): *Kafkas Institutionen*. Bielefeld: transcript 2007, 189–212.
- Campe, Rüdiger: Robert Walsers Institutionenroman ‚Jakob von Gunten‘. In: Rudolf Behrens u. Jörn Steigerwald (Hg.): *Die Macht und das Imaginäre. Eine kulturelle Verwandtschaft in der Literatur zwischen Früher Neuzeit und Moderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005, 235–250.
- Campe, Rüdiger: Kafkas Institutionenroman. ‚Der Proceß‘, ‚Das Schloß‘. In: Campe, Rüdiger u. Michael Niehaus (Hg.): *Gesetz. Ironie. Festschrift für Manfred Schneider*. Heidelberg: Synchron 2004, 197–208.
- Castoriadis, Cornelius: *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie* [1975]. Übers. von Horst Brühmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984.
- Caves, Richard: *Creative Industries: Contracts between Art and Commerce*. Cambridge, MA: Harvard UP 2002.
- Christians, Heiko: *Wilhelm Meisters Erbe. Deutsche Bildungsidee und globale Digitalisierung*. Weimar u. Köln: Böhlau 2020.

- Clarke, Desmond M.: *René Descartes. A Biography*. Cambridge: Cambridge UP 2006.
- Clason, Christopher R.: Hoffmann's ‚Lebens-Ansichten des Katers Murr‘: Mediations at the Border of Natur and Culture. In: *HfJB* 20 (2012), 13–20.
- Coen, Deborah R.: *Climate in Motion: Science, Empire, and the Problem of Scale*. Chicago u. London: Chicago UP 2018.
- Condillac, Etienne Bonnot de: *Essai sur l'origine des connaissances humaines. Ouvrage où l'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement humain*. Amsterdam: Mortier 1746.
- Connell, Robert W.: *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise der Männlichkeit*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS 2006.
- Dainat, Holger: Von der Neueren deutschen Literaturgeschichte zur Literaturwissenschaft Die Fachentwicklung von 1890 bis 1913/14. In: Jürgen Fohrmann u. Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jh.* Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994, 494–537.
- Danneck, Anna: „Kapabel, miserabel, aimabel“. Funktionen der französischen Sprachelemente in Heinrich Heines Lyrik. In: *Komparatistik Online* (2014). URL: https://www.komparatistik-online.de/index.php/komparatistik_online/article/view/141/102 (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).
- Dedner, Burghard: Lektürespuren in Büchners literarischen Werken. Eine Bestandaufnahme mit besonderer Berücksichtigung Ludwig Tiecks. In: Roland Borgards u. Dedner, Burghard (Hg.): *Georg Büchner und die Romantik*. Stuttgart: Metzler 2020, 183–198.
- Dehrmann, Mark-Georg: *Studierte Dichter. Zum Spannungsverhältnis von Dichtung und philologisch-historischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2015 (= Historia Hermeneutica, Series Studia, 13).
- Dehrmann, Mark-Georg: „Muße geben“. Muße, Buchmarkt und Autorschaft im 18. Jahrhundert am Beispiel Klopstocks und Basedows. In: Kerstin Fest (Hg.): *Muße im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 21), 99–122.
- Dehrmann, Mark-Georg: *Das ‚Orakel der Deisten‘. Shaftesbury und die deutsche Aufklärung*. Göttingen: Wallstein 2009.
- Deiters, Franz-Josef: Arbeit und Müßiggang und das Sprechen über Literatur um 1800. In: Claudia Lillge, Thorsten Unger u. Björn Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*. Paderborn: Fink 2017, 39–56.
- Deiters, Franz-Josef: Poetisierung als kritisches Verfahren – ‚Arbeit‘ in der deutschen Frühromantik. In: *Limbus* 2 (2009), 33–49.
- Deleuze, Gilles: Was ist ein Dispositiv? [1989] In: François Ewald u. Bernhard Waldenfels (Hg.): *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991, 153–162.

- Delon, Michel: Das Vergnügen an der Arbeit. Von der Aufklärung zur Utopie Fouriers. In: Wolfgang Asholt u. Walter Fähnders: *Arbeit und Müßiggang 1789–1914*. Frankfurt/M.: Fischer 1991, 101–111.
- Dennerlein, Katrin: Wielands ‚Geschichte des Agathon‘ oder ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘. Die Frage der Gattungsgenese des Bildungsromans aus Sicht der Bourdieuschen Feldtheorie. In: Elisabeth Böhm u. Dennerlein, Katrin (Hg.): *Der Bildungsroman im literarischen Feld. Neue Perspektiven auf eine Gattung*. Berlin, New York u. Boston: De Gruyter 2016, 13–54.
- Derrida, Jacques: Die différance [1968]. In: Peter Engelmann (Hg.): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam 1990, 76–113.
- Derrida, Jacques: *Marx' Gespenster. Der verschuldete Staat, die Trauerarbeit und die neue Internationale* [1993]. Aus dem Französischen übers. von Susanne Lüdemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003.
- Derrida, Jacques: *Die unbedingte Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2001.
- Derrida, Jacques: *Limited inc*. Evanston: Northwestern UP 1988.
- Derrida, Jacques: *Grammatologie* [1967]. Übers. von Hans-Jörg Rheinberger u. Hanns Zischler. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974.
- Descartes, René: *Philosophische Schriften in einem Band. Mit einer Einführung von Rainer Specht und ‚Descartes‘ Wahrheitsbegriff von Ernst Cassirer*. Hamburg: Meiner 1996.
- Descartes, René: *Œuvres de Descartes*. Hg. von Charles Adam u. Paul Tannery. Paris: Vrin 1982–1991.
- Devereux, Georg: *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* [1967]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973.
- Diderot, Denis: Sur le génie [1757]. In: ders.: *Œuvres complètes*, Bd. 4. Hg. von Jules Assézar u. Maurice Tourneux. Paris: Éditions Garnier Frères 1875, 26 f.
- Diderot, Denis: Paradoxe sur le comédien [1830]. In: ders.: *Œuvres complètes*, Bd. 8. Hg. von Jules Assézar u. Maurice Tourneux. Paris: Éditions Garnier Frères 1875, 361–423.
- Dilthey, Wilhelm: *Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin* [1906]. 13. Aufl. Stuttgart u. Göttingen: Teubner u. Vandenhoeck & Ruprecht 1957.
- Dischner, Gisela: Melancholie und Müßiggang – Eine Zustandsbeschreibung. In: Mirko Gemmel (Hg.): *Ökonomie des Glücks. Muße, Müßiggang und Faulheit in der Literatur*. Berlin: Ripperger & Kremers 2014, 7–16.
- Dischner, Gisela: *Wörterbuch des Müßiggängers*. Bielefeld: Aisthesis 2009.
- Dischner, Gisela: *Friedrich Schlegels ‚Lucinde‘ und Materialien zu einer Theorie des Müßiggangs*. Hildesheim: Gerstenberg 1980.
- Dobler, Gregor: Muße und Arbeit. In: Burkhard Hasebrink u. Peter Philipp Riedl (Hg.): *Muße im kulturellen Wandel*. Berlin: De Gruyter 2012, 54–68.

- Doerry, Martin: Wer war Goethe? Keine Ahnung, irgendso'n Toter. In: *Spiegel online* (2017). URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/germanistik-studium-wo-die-chancen-fuer-germanistik-studenten-liegen-a-1133069.html> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).
- Dörr, Volker C.: „Melancholische Schweinsohren“ und „schändlichste Verwirrung“. Zu Georg Büchners ‚Lustspiel‘ ‚Leonce und Lena‘. In: *DVJL* 77.3 (2003), 380–406.
- Dreyfus, Hubert L. u. Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt/M.: Athenäum 1987.
- Drügh, Heinz, Komfort-Hein, Susanne u. Koschorke, Albrecht: Wir Todgeweihten grüßen euch! In: *FAZ* (09.02.2017).
- Dubos, Jean-Baptiste: *Réflexions critiques sur la poésie et la peinture*. Paris: Mariette 1719.
- Durkheim, Émile: *Über die Teilung der sozialen Arbeit* [1893]. Übers. von Ludwig Schmidt. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977.
- Eder, Antonia: Die Macht der Müdigkeit. Büchners ‚Leonce und Lena‘. In: Richard Brittnacher u. Irmela von der Lühe (Hg.): *Enttäuschung und Engagement. Zur ästhetischen Radikalität Georg Büchners*. Bielefeld: Aisthesis 2014 (= Forum Vormärz-Forschung. Vormärz-Studien, Bd. 33), 131–151.
- Egel, Antonia: Muße im Gehen. Handke, Stifter, Thomas Mann. In: Günter Figal, Hans W. Hubert u. Thomas Klinkert (Hg.): *Die Raumzeitlichkeit der Muße*. Tübingen: Mohr Siebeck 2016, 109–135 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 2).
- Ehrmann, Daniel: Stifter und Stiftsschüler. Poesie, Pädagogik und Politik im 19. Jahrhundert. In: *JASILO* 24 (2017), 85–103.
- Eichendorff, Joseph von: *Ahnung und Gegenwart. Sämtliche Erzählungen I*. Hg. von Wolfgang Frühwald u. Brigitte Schillbach. Frankfurt/M.: DKV 2007.
- Eichendorff, Joseph von: *Sämtliche Werke des Freiherrn Joseph von Eichendorff*. Historisch-kritische Ausgabe. Begründet von Wilhelm Kosch u. August Sauer. Fortgeführt u. hg. von Hermann Kunisch (†) u. Helmut Koopmann. Regensburg 1962–1970, dann Stuttgart, Berlin, Köln (u. Mainz), ab 1997 Tübingen.
- Eichner, Hans: ‚Lucinde‘. In: Friedrich Schlegel: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 2. Hg. von Ernst Behler unter Mitwirkung von Jean-Jacques Anstett u. Hans Eichner. München, Paderborn u. Wien: Ferdinand Schöningh 1967, XLVI–LV.
- Eickhoff, Franziska C.: *Der lateinische Begriff ‚otium‘. Eine semantische Studie*. Freiburg: Mohr Siebeck 2021 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 16).
- Eiden-Offe, Patrick: *Die Poesie der Klasse. Romantischer Antikapitalismus und die Erfindung des Proletariats*. Berlin: Matthes & Seitz 2017.
- Eilert, Heide: Eduard Mörike: ‚Maler Nolten‘ (1832). In: Paul Michael Lützeler (Hg.): *Romane und Erzählungen zwischen Romantik und Realismus. Neue Interpretation*. Stuttgart: Reclam 1983, 165–182.

- Eilert, Heide Christina: Brentano ‚Godwi‘ (1800/02). In: Paul Michael Lützeler (Hg.): *Romane und Erzählungen der deutschen Romantik. Neue Interpretationen*. Stuttgart: Reclam 1981, 125–140.
- Elias, Norbert: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2 Bde [1939]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976.
- Ellis, Robert P.: *Francis Bacon: The Double-Edged Life of the Philosopher and Statesman*. Jefferson: McFarland 2015.
- Emmel, Hildegard: *Was Goethe vom Roman der Zeitgenossen nahm. Zu ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘*. Bern: Francke 1972.
- Engel, Manfred: Kontexte und Kontextrelevanzen in der Literaturwissenschaft. In: *KulturPoetik* 18.1 (2018), 71–89.
- Engel, Manfred: Vormärz, Frührealismus, Biedermeierzeit, Restaurationszeit? Komparatistische Konturierungsversuche für eine Konturlose Epoche. In: *Oxford German Studies* 40.3 (2011), 210–220.
- Engel, Manfred: *Der Roman der Goethe-Zeit. Bd. 1: Anfänge in Klassik und Frühromantik: Transzendente Geschichten*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1993 (= Germanistische Abhandlungen, 71).
- Epstein, Joel J.: *Francis Bacon: A Political Biography*. Athens: Ohio UP 1977.
- Erb, Andreas: *Schreib-Arbeit. Jean Pauls Erzählen als Inszenierung ‚freier‘ Autorschaft*. Wiesbaden: DUV 1996.
- Erhart, Walter: *Familienmänner. Über den literarischen Ursprung moderner Männlichkeit*. München: Fink 2001.
- Erhart, Walter: Heinrich Heine: Das Ende der Geschichte und „verschiedenartige“ Theorien zur Literatur. In: Joseph A. Kruse, Bernd Witte u. Karin Füllner (Hg.): *Aufklärung und Skepsis. Internationaler Heine-Kongreß zum 200. Geburtstag*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1999, 489–507.
- Erhart, Walter: Wieland ist nie modern gewesen. In: Erhart, Walter u. Lothar van Laak (Hg.): *Wissen – Erzählen – Tradition. Wielands Spätwerk*. Berlin u. New York: De Gruyter 2010 (= Quellen und Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte, Bd. 64), 15–35.
- Erhart, Walter: *Entzweiung und Selbstaufklärung. Christoph Martin Wielands ‚Agathon‘-Projekt*. Tübingen: Niemeyer 1991 (= Studien zur deutschen Literatur, Bd. 115).
- Erhart, Walter (Hg.): *Grenzen der Germanistik. Rephilologisierung oder Erweiterung?* Stuttgart u. Weimar: Metzler 2004.
- Ermatinger, Emil: *Gottfried Kellers Leben, Briefe und Tagebücher*, 3 Bde. Stuttgart u. Berlin: Cotta 1915–1919.
- Esclapez, Raymond: L’oisiveté créatrice dans les ‚Essais‘. Persistance et épanouissement d’un thème. In: *Bulletin de la Société des Amis de Montaigne* 13–16 (1988/1989), 25–39.
- Evans, Dylan: Der Name des Vaters. In: Evans, Dylan (Hg.): *Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse*. Übers. von Gabriella Burkhart. Wien: Turia & Kant 2002, 197.

- Ewers, Hans-Heino: J. H. Campe (1746–1818): Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder. 2 Teile. Hamburg 1779/1780. In: Ewers, Hans-Heino u. Theodor Brüggemann (Hg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800*. Stuttgart: Metzler 1982, Sp. 215–234.
- Eysenck, H. J.: *Genius. The Natural History of Creativity*. Cambridge: Cambridge UP 1995.
- Fichte, Johann Gottlieb: *Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit*. Berlin: Wittlich 1812.
- Fichte, Johann Gottlieb: *Reden an die deutsche Nation*. Berlin: Realschulbuchhandlung 1808.
- Fichte, Johann Gottlieb: *Deducirter Plan einer zu Berlin zu erichtenden höhern Lehranstalt* [1807]. Stuttgart, Tübingen: Cotta'sche 1817.
- Fichte, Johann Gottlieb: *Ueber das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit* [1806]. In: ders.: *Fichtes Werke*. Hg. von Immanuel Hermann Fichte. Bd. 4: *Zur Politik und Moral*. Berlin: De Gruyter 1971, 289–476.
- Finkelde, Dominik: Tautologien der Ordnung. Zu einer Poetologie des Sammelns bei Adalbert Stifter. In: *The German Quarterly* 80.1 (2007), 1–19.
- Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004.
- Fleck, Ludwik: Das Problem einer Theorie des Erkennens [1936]. In: ders.: *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*. Mit einer Einleitung hg. von Lothar Schäfer u. Thomas Schelle. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983, 84–127.
- Fleck, Ludwik: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* [1935]. Mit einer Einleitung hg. von Lothar Schäfer u. Thomas Schnelle. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983.
- Fliehm, Reinhold: *Weibliche Bildungsromane: Genderbewusste Literaturdidaktik im Englischunterricht*. Tübingen: Narr 2002.
- Florida, Richard: *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*. New York: Collins 2007.
- Florida, Richard: *Cities and the Creative Class*. New York u. London: Routledge 2005.
- Florida, Richard: *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books 2004.
- Fohrmann, Oliver: *Im Spiegel des Geldes. Bildung und Identität in Zeiten der Ökonomisierung*. Bielefeld: transcript 2016.
- Fohrmann, Jürgen u. Voßkamp, Wilhelm (Hg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jh.* Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994.
- Folengo, Teofilo [o.A.]: Die Nymphen auf dem Käsberg. In: Martin Müller: *Das Schlaraffenland. Der Traum von Faulheit und Müßiggang. Eine Text-Bild-Dokumentation*. Wien: Brandstätter 1984, 53 f.
- Folengo, Theophilo [o.A.]: *Macaronice Prima*. In: Friedrich Wilhelm Genthe: *Geschichte der Macaronischen Poesie und Sammlung ihrer vorzüglichsten Denkmale*. Halle u. Leipzig: Reinicke 1829, 209–222.

- Foucault, Michel: *Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II (Vorlesungen am Collège de France 1983–1984)* [2009]. Übers. von Jürgen Schröder. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2012.
- Foucault, Michel: *Die Regierung des Selbst und der anderen I (Vorlesungen am Collège de France 1982–1983)* [2008]. Übers. von Jürgen Schröder. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2011.
- Foucault, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik (Vorlesung am Collège de France 1978–1979)* [2004]. Übers. von Jürgen Schröder. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004.
- Foucault, Michel: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I (Vorlesung am Collège de France 1977–1978)* [2004]. Übers. von Jürgen Schröder. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004.
- Foucault, Michel: *Hermeneutik des Selbst (Vorlesungen am Collège de France 1981–1982)* [2001]. Übers. von Ulrike Bokelman. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2009.
- Foucault, Michel: *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit*, Bd. 3 [1984]. Übers. von Ulrich Raulff u. Walter Seitter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989.
- Foucault, Michel: Genealogie der Ethik. Interview. Ein Überblick über laufende Arbeiten [1983]. In: Hubert L. Dreyfus u. Paul Rabinow: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt/M.: Athenäum 1987, 263–294.
- Foucault, Michel: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Übers. von Jutta Kranz u. a. Berlin: Merve 1978.
- Foucault, Michel: *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*, Bd. 1 [1976]. Übers. von Ulrich Raulff u. Walter Seitter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977.
- Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* [1975]. Übers. von Walter Seitter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977.
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens* [1969]. Übers. von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981.
- Foucault, Michel: *Die Heterotopien/Der utopische Körper*. Zwei Radiovorträge, zweisprachige Ausgabe [1966]. Übers. von Michael Bischoff, mit einem Nachwort von Daniel Defert. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2005.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften* [1966]. Übers. von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971.
- Fouqué, Friedrich de la Motte: Vorwort. In: Joseph von Eichendorff: *Ahnung und Gegenwart. Sämtliche Erzählungen I*. Hg. von Wolfgang Frühwald u. Brigitte Schillbach. Frankfurt/M.: DKV 2007, 613–636.
- Freud, Sigmund: Trauer und Melancholie [1917]. In: ders.: *Studienausgabe. Bd. 3. Psychologie des Unbewußten*. Hg. von Alexander Mitscherlich, Angela Richards u. James Strachey. Frankfurt/M.: Fischer 2000, 175–191.
- Freytag, Gustav u. Schmidt, Julian: Den Lesern der Grenzboten. In: *Die Grenzboten* 7.3 (1848), 1–4.
- Freytag, Gustav: Die deutsche Landwirthschaft und der Zucker. In: *Die Grenzboten* 14.1 (1855), 494–502.

- Freytag, Gustav: *Erinnerungen aus meinem Leben*. Leipzig: Hirzel 1887.
- Freytag, Gustav: *Soll und Haben* [1855]. 3. Aufl. Leipzig u. Waltrop: Manuscriptum 2007.
- Frick, Werner: *Providenz und Kontingenz. Untersuchungen zur Schicksalssemantik im deutschen und europäischen Roman des 17. und 18. Jahrhunderts*. Tübingen: Niemeyer 1988 (= Hermaea. Neue Folge, Bd. 55).
- Fricke, Harald: Definitionen und Begriffsformen. In: Rüdiger Zymner (Hg.): *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler 2010, 7–10.
- Friedeburg, Ludwig von: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989.
- Frisch, Max: *Homo faber. Ein Bericht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1957.
- Fröbel, Friedrich: *Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Die Menschengenerziehung*. Hg. von Erika Hoffmann. Düsseldorf u. München: Küpper (vormals Bondi) 1951.
- Fröbel, Friedrich: *Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zu edlen Pflege des Kindeslebens. Ein Familienbuch*. Hg. von Johannes Prüfer. Leipzig: Wiegand 1927.
- Fröbel, Julius: *Ein Lebenslauf. Aufzeichnungen, Erinnerungen und Bekenntnisse*, Bd. 1. Stuttgart: Cotta 1890.
- Früchtel, Josef: Einleitung. In: Günter Abel (Hg.): *Kreativität, XX. Deutscher Kongreß für Philosophie*. Hamburg: Meiner 2006, 1163–1168.
- Frühwald, Wolfgang: Nachwort. In: Novalis (Friedrich von Hardenberg): *Heinrich von Ofterdingen. Ein Roman*. Hg. von Wolfgang Frühwald. Stuttgart: Reclam 2004, 237–255.
- Fuest, Leonhard: *Poetik des Nicht(s)tuns. Verweigerungsstrategien in der Literatur seit 1800*. München: Fink 2008.
- Fuhrmann, Manfred: *Bildung. Europas kulturelle Identität*. Stuttgart: Reclam 2002.
- Füssel, Marian: Akademische Aufklärung. Die Universitäten des 18. Jahrhunderts im Spannungsfeld von funktionaler Differenzierung, Ökonomie und Habitus. In: *Geschichte und Gesellschaft. Sonderheft 23: Die Aufklärung und ihre Weltwirkung* (2010), 47–73.
- Gallas, Helga: *Das Textbegehren des Michael Kohlhaas. Die Sprache des Unbewußten und der Sinn der Literatur*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1981.
- GAM (Gonzagarredi Montessori): *Catalogo del materiale e degli arredi Montessori prodotti a Gonzaga*. Gonzaga 1938.
- Gamper, Michael: *Der große Mann. Geschichte eines politischen Phantasmas*. Göttingen: Wallstein 2016.
- Gamper, Michael: Einleitung. In: Gamper, Michael (Hg.): *Experiment und Literatur. Themen, Methoden, Theorien*. Göttingen: Wallstein 2010, 9–14.
- Gamper, Michael: *Masse lesen, Masse schreiben. Eine Diskurs- und Imaginationsgeschichte der Menschenmenge 1765–1930*. München: Fink 2007.
- Garve, Christian: Über die Muße. In: ders.: *Gesammelte Werke*, Bd. 4. Hg. von Kurt Wölfel. Hildesheim: Olms 1985 [Reprint der Ausgabe Breslau: Korn 1796 u. 1800], 263–272.

- Gasché, Rodolphe: *The Scene of Writing. A Deferred Outset*. In: *Glyph* 1 (1977), 150–172.
- Gehlen, Arnold: *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*. 5. Aufl. Wiesbaden: Aula 1986.
- Gehring, Petra u. Gelhard, Andreas: Vorwort. In: Gehring, Petra u. Gelhard, Andreas (Hg.): *Parrhesia. Foucault und der Mut zur Wahrheit*. Zürich: diaphanes 2012, 7–9.
- Genette, Gérard: *Die Erzählung* [1998]. 3. Aufl. Paderborn: Fink 2010.
- Genthe, Friedrich Wilhelm: *Geschichte der Macaronischen Poesie und Sammlung ihrer vorzüglichsten Denkmale*. Halle u. Leipzig: Reinicke 1829.
- Gerhard, Melitta: *Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes ‚Wilhelm Meister‘*. Halle: Niemeyer 1926 (= DVJs, 9).
- Gerhardt, Eberhard: ‚Koppe, Johann Gottlieb‘. In: *Neue Deutsche Biographie*, Bd. 12 (1979), 573–575.
- Geulen, Eva: *Worthörig wider Willen. Darstellungsproblematik und Sprachreflexion in der Prosa Adalbert Stifters*. München: Iudicium 1992.
- Giesecke, Birgit u. a. (Hg.): *Kulturgeschichte des Menschenversuchs im 20. Jahrhundert*. Berlin: Suhrkamp 2009.
- Gille, Klaus F. (Hg.): *Goethes Wilhelm Meister. Zur Rezeptionsgeschichte der Lehr- und Wanderjahre*. Frankfurt/M.: Athenäum 1979.
- Gimmel, Jochen, Keiling, Tobias u. a. (Hg.): *Konzepte der Muße*. Tübingen: Mohr Siebeck 2016.
- Gineste, Thierry: *Le Lion de Florence. Sur l'imaginaire des Fondateurs de la psychiatrie, Pinel (1745–1826) et Itard (1774–1838)*. Paris: Albin 2004.
- Giuriato, Davide: *Grenzenlose Bestimmbarkeit. Kindheiten in der Literatur der Moderne*. Zürich: diaphanes 2020.
- Giuriato, Davide: *Maschinen-Schreiben*. In: Sandro Zanetti (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Berlin: Suhrkamp 2012, 305–317.
- Giuriato, Davide, Stingelin, Martin u. Zanetti, Sandro (Hg.): *„System ohne General“. Schreibszenen im digitalen Zeitalter*. München: Wilhelm Fink 2006 (= *Zur Genealogie des Schreibens*, Bd. 3).
- Giuriato, Davide, Stingelin, Martin u. Zanetti, Sandro (Hg.): *„SCHREIBKUGEL IST EIN DING GLEICH MIR: VON EISEN“*. *Schreibszenen im Zeitalter der Typoskripte*. München: Wilhelm Fink 2005 (= *Zur Genealogie des Schreibens*, Bd. 2).
- Goethe, Johann Wolfgang: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*, 21 Bde. Hg. von Karl Richter, in Zusammenarbeit mit Herbert G. Göpfert, Norbert Miller u. Gerhard Sauder. München: btb 2006.
- Goethe, Johann Wolfgang: *Wilhelm Meisters theatralische Sendung – Wilhelm Meisters Lehrjahre – Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten*. Hg. von Herbert Jaumann u. Wilhelm Voßkamp, unter Mitwirkung von Almuth Voßkamp. Frankfurt/M.: DKV 1992 (= *Johann Wolfgang Goethe: Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 9).

- Goethe, Johann Wolfgang: *Goethes Werke*. Hg. im Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen. 4. Abteilung: *Goethes Briefe*. 8. Bd.: *Italiänische Reise*. Weimar: Hermann Böhlau 1890.
- Goethe, Johann Wolfgang: *Goethes Werke*. Hg. im Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen. 3. Abteilung: *Goethes Tagebücher*. 1. Bd.: 1775–1787. Weimar: Hermann Böhlau 1887.
- Goldammer, Hermann (Hg.): *Handbuch der Fröbel'schen Erziehungsmethode, Spielgaben und Beschäftigungen*. Nach Fröbels Schriften und den Schriften der Frau B. von Marenholtz-Bülow. Erster Teil. Berlin: Lüderitz'sche 1874.
- Goldsmith, Kenneth: *Uncreative Writing. Sprachmanagement im digitalen Zeitalter*. Berlin: Matthes & Seitz 2017.
- Gorz, André: *Arbeit zwischen Misere und Utopie* [1997]. Aus dem Französischen von Jadja Wolf. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1999.
- Grätz, Katharina: *Musealer Historismus. Die Gegenwart des Vergangenen bei Stifter, Keller und Raabe*. Heidelberg: Winter 2006.
- Gray, Floyd: *Montaigne bilingue: le latin des ‚Essais‘*. Paris: Librairie Honoré Champion 1991.
- Greimas, Algirdas Julien [1966]: *Strukturelle Semantik. Methodologische Untersuchungen*. Braunschweig: Vieweg 1971.
- Grene, Marjorie: *Descartes*. Brighton: Harvester Press 1985.
- Grimmiger, Rolf: Roman. In: Grimmiger, Rolf (Hg.): *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bd. 3: *Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution*, 2. Teilbd. München: Hanser 1980, 635–715.
- Groß, Erich: *C. M. Wielands ‚Geschichte des Agathon‘. Entstehungsgeschichte*. Berlin: Ebering 1930.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: *Die Macht der Philologie. Über einen verborgenen Impuls im wissenschaftlichen Umgang mit Texten*. Aus dem Amerikanischen von Joachim Schulte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003.
- Gundolf, Friedrich: *Romantiker. Neue Folge*. Berlin u. Leipzig: Keller 1931.
- Gutjahr, Ortrud: *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt: WBG 2007.
- Habermas, Jürgen: *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* [1962]. Mit einem Vorwort zur Neuaufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990.
- Häfner, Ralph: „L'âme est une neurologie en miniature“: Herder und die Neurophysiologie Charles Bonnets. In: Hans-Jürgen Schings (Hg.): *Der ganze Mensch*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994, 390–409.
- Hahn, Torsten u. Pethes, Nicolas: Das zweifache Ende der Utopie. Literatur als Gesellschaftsexperiment in Wezels ‚Robinson‘ und Goethes ‚Wanderjahren‘. In: Marcus Krause u. Nicolas Pethes (Hg.): *Literarische Experimentalkulturen. Poetologien des*

- Experiments im 19. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2005 (= Studien zur Kulturpoetik, Bd. 4), 123–146.
- Hahne, Nina: *Essayistik als Selbsttechnik. Wahrheitspraxis im Zeitalter der Aufklärung*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2015 (= Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung, Bd. 53).
- Hamacher, Werner: Freistätte. Zum Recht auf Forschung und Bildung. In: Unbedingte Universitäten (Hg.): *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*. Zürich: diaphanes 2010, 217–247.
- Haraway, Donna: A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist Feminism the Late Twentieth Century [1985]. In: dies.: *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York, London: Routledge 1991, 149–181.
- Hardt, Michael u. Negri, Antonio: *Empire*. Harvard: UP 2000.
- Hartmann, Tina: Überdauern im Makulaturblatt. Künstlertum als Fragment in E. T. A. Hoffmanns Roman ‚Lebens-Ansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern‘. In: *HJB* 21 (2013), 42–54.
- Haug, Wolfgang Fritz: *Kritik der Warenästhetik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971.
- Hausen, Karin: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Werner Conze (Hg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart: Klett 1976 (= Industrielle Welt, Bd. 21), 363–393.
- Hawlotschek, Kurt: Die Deutschlandreise des René Descartes. In: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 25 (2002), 235–252.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Werke*, 20 Bde. Hg. von Eva Moldenhauer u. Karl Markus Michel. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.
- Heidegger, Gotthart: Mythoscopia Romantica oder Disours Von den Romanen [1708]. In: Hartmut Steinecke u. Fritz Wahrenburg (Hg.): *Romantheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam 1999, 86–92.
- Heiland, Helmut: *Friedrich Fröbel. In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek: Rowohlt 1982.
- Heiland, Helmut: *Friedrich Wilhelm August Fröbel. Basiswissen Pädagogik, Historische Pädagogik*. Hg. von Christine Lost u. Christian Ritzi, Bd. 5. Hohengehren: Schneider 2002.
- Heiland, Helmut: *Maria Montessori. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek: Rowohlt 1991.
- Heim, Tino: *Metamorphosen des Kapitals. Kapitalistische Vergesellschaftung und Perspektiven einer kritischen Sozialwissenschaft nach Marx, Foucault und Bourdieu*. Bielefeld: transcript 2013.
- Heine, Heinrich: *Sämtliche Schriften*, 7 Bde. Hg. von Klaus Briegleb. München: dtv 1997.

- Heinrich, Michael: *Karl Marx und die Geburt der modernen Gesellschaft. Bd. 1: Biographie und Werkentwicklung: 1818–1841*. Göttingen: Schmetterling 2018.
- Heinz, Jutta: ‚Wielandizität‘. Versuch einer Charakteristik. In: Heinz, Jutta (Hg.): *Wieland-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2008, 457–466.
- Heinz, Jutta: Erzählen statt Klassifizieren – Wezels Theorie der Empfindungen in seinem ‚Versuch über die Kenntniß des Menschen im Kontext zeitgenössischer Affektenlehren‘. In: Alexander Košenina u. Christoph Weiß (Hg.): *Johann Karl Wezel (1747–1819)*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1997, 237–257.
- Helmholtz, Hermann von: *Über die Akademische Freiheit der deutschen Universitäten. Rede beim Antritt des Rectorats an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin am 15. October 1877*. Berlin: Hirschwald 1878.
- Helming, Helen: *Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung*. Freiburg: Herder 1994.
- Henschel, Gerhard: *Arbeiterroman*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2017.
- Henschel, Gerhard: *Bildungsroman*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2014.
- Henschel, Gerhard: Da mal nachhaken: Näheres über Walter Kempowski. München: DTV 2008.
- Henschel, Gerhard: *Künstlerroman*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2015.
- Henschel, Gerhard: *Schauerroman*. Hamburg: Hoffmann & Campe 2021.
- Herbart, Johann Friedrich: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Röwer 1806.
- Herder, Johann Gottfried: Der Cid, nach spanischen Romanzen besungen. In: ders.: *Sämmtliche Werke. Zur schönen Literatur und Kunst. Dritter Theil*. Tübingen: Cotta'sche 1805, 182–184.
- Herder, Johann Gottfried: Vom Erkennen und Empfinden in der menschlichen Seele [1778]. In: ders.: *Werke in zehn Bänden*. Hg. von Günter Arnold u. a. Bd. 4 hg. von Jürgen Brummack u. Martin Bollacher. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2000, 327–396.
- Herder, Johann Gottfried: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit [1774]. In: ders.: *Werke in zehn Bänden*. Hg. von Günter Arnold u. a. Bd. 4 hg. von Jürgen Brummack u. Martin Bollacher. Berlin: Deutscher Klassiker Verlag 2000, 9–109.
- Hermanns, Doris: „Der große Geist der Liebe, der tausend Formen hat.“ In: Christa Winsloe: *Das Mädchen Manuela. Der Roman von Mädchen in Uniform*. Hg. und mit einem Nachwort versehen von Doris Hermanns. Berlin: Krug & Schadenberg 2012, 273–291.
- Hernández, Isabel: Don Quijote y la novela de formación alemana. In: *Anales Cervantinos* 49 (2017), 295–323.
- Heydenreich, Aura: Meister Floh. Ein Märchen in sieben Abenteuern zweier Freunde (1822). In: Christine Lubkoll u. Harald Neumeyer (Hg.): *E. T. A. Hoffmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2015, 166–171.

- Heyne, Elisabeth: „Nichts ging über die Radialsymmetrie“. Zu einer bioästhetischen Poetik der Symmetrie zwischen Text und Bild in Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe‘. In: *Textpraxis* 9.2 (2014). URL: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/elisabeth-heyne-radialsymmetrie> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).
- Hildesheimer, Wolfgang: Büchnerpreisrede 1966. In: Ernst Johann (Hg.): *Büchner-Preis-Reden*. Stuttgart: Reclam 2001, 169–182.
- Hinderer, Walter (Hg.): *Codierungen von Liebe in der Kunstperiode*. Würzburg: Königshausen & Neumann 1997.
- Hinderer, Walter: *Büchner-Kommentar zum dichterischen Werk*. München: Winkler 1977.
- Hnilica, Irmtraud: *Im Zauberkreis der großen Waage. Die Romantisierung des bürgerlichen Kaufmanns in Gustav Freytags ‚Soll und Haben‘*. Heidelberg: Synchron 2012.
- Hodkinson, James: Müßiggang, Zurückhaltung und die (Zusammen-)Arbeit der Poesie in Novalis' ‚Heinrich von Ofterdingen‘. In: Claudia Lillge, Thorsten Unger u. Björn Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*. Paderborn: Fink 2017, 237–254.
- Hofer, Christina: *Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen*. Würzburg: Ergon 2001.
- Hoffmann, E. T. A.: *Hoffmanns Briefwechsel*. Hg. von Hans von Müller. Bd. 2: 1814–1822. Berlin: Paetel 1912, 488–492.
- Hoffmeister, Gerhart: Der romantische Roman. In: Helmut Schanze (Hg.): *Literarische Romantik*. Stuttgart: Kröner 2008, 37–68.
- Hohendahl, Peter Uwe: Die gebildete Gemeinschaft: Stifters ‚Nachsommer‘ als Utopie der ästhetischen Erziehung. In: Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, Bd. 3. Stuttgart: Metzler 1982, 333–356.
- Hohendahl, Peter Uwe: Reform als Utopie. Die preußische Bildungspolitik (1809–1817). In: Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, Bd. 3. Stuttgart: Metzler 1982, 250–272.
- Höhn, Gerhard: Französische Zustände. In: Höhn, Gerhard (Hg.): *Heine-Handbuch. Zeit, Person, Werk*. Stuttgart: Metzler 1987, 232–244.
- Höhn, Gerhard: Verschiedenartige Geschichtsauffassung. In: Höhn, Gerhard (Hg.): *Heine-Handbuch. Zeit, Person, Werk*. Stuttgart: Metzler 1987, 265–268.
- Höllerer, Walter: Nachwort. In: Jean Paul Richter: *Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe*, Bd. 1.3. Hg. von Norbert Miller u. a. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 1996, 1039–1165.
- Holmer, Heide u. Meier, Albert: Informationen zur Entstehung des ‚Anton Reiser‘. In: AR, 956–960.
- Homer: *Odysee*. Übers. von Roland Hampe. Stuttgart: Reclam 1979.
- Honneth, Axel: *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp 2011.

- Honneth, Axel: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.
- Honold, Alexander: ‚Die Leute von Seldwyla‘ (1857, 1873/74). In: Ursula Amrein (Hg.): *Gottfried Keller Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2016, 47–86.
- Honold, Alexander: Zwiebeln, Uhren, Hunger und Unsterblichkeit. Das Spiel gegen die Zeit in Büchners ‚Leonce und Lena‘. In: Richard Brittnacher u. Irmela von der Lühe (Hg.): *Enttäuschung und Engagement. Zur ästhetischen Radikalität Georg Büchners*. Bielefeld: Aisthesis 2014 (= Forum Vormärz-Forschung. Vormärz-Studien, Bd. 33), 181–201.
- Hörisch, Jochen: *Gott, Geld, Glück. Zur Logik der Liebe in den Bildungsromanen Goethes, Kellers und Thomas Manns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983.
- Horlacher, Rebekka: *Bildung*. Bern: Haupt 2011.
- Houellebecq, Michel: *Soumission*. Paris: Flammarion 2015.
- Howkins, John: *Creative Economy: How People Make Money from Ideas*. London: Penguin 2002.
- Huber, Peter: Kreativität und Genie in der Literatur. In: Kai Brodersen u. a. (Hg.): *Kreativität*. Berlin u. Heidelberg: Springer 2000, 205–226.
- Humboldt, Wilhelm von: Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [1810]. In: ders.: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1. Hg. von Andreas Flitner u. Klaus Giel. 3. Aufl. Darmstadt: WBG 1996, 255–266.
- Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792]. In: ders.: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1. Hg. von Andreas Flitner u. Klaus Giel. 3. Aufl. Darmstadt: WBG 1996, 56–233.
- Husserl, Edmund: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. 3. Aufl. Hamburg: Meiner 1996.
- HW: Hoffmann, E. T. A.: *Sämtliche Werke in sechs Bänden*. Hg. von Wulf Segebrecht u. Hartmut Steinecke. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 1985–2003.
- Hyppolite, Jean: *Genèse et Structure de la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel*. Paris: Aubier 1946.
- Immermann, Karl: *Die Epigonen. Familienmemoiren in neun Büchern. 1823–1835*, 3 Bde. Düsseldorf: Schaub 1836.
- Irigaray, Luce: *Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts* [1974]. Übers. von Xenia Rajewski u. a. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.
- Irigaray, Luce: *Das Geschlecht, das nicht eins ist* [1975]. Übers. von Eva Meyer u. Heidi Paris. Berlin: Merve 1979.
- Itard, Jean Marc Gaspard: *Rapports et Mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutité*. Hg. und mit einem Vorwort versehen von Désiré Magloire Bourneville. Paris: Alcan 1894.
- Jacobs, Jürgen u. Krause, Markus: *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München: Beck 1989.

- Jacobs, Jürgen: Bildungsroman. In: Dieter Lamping (Hg.): *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart: Kröner 2009, 56–64.
- Jacobs, Jürgen: *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München: Wilhelm Fink 1972.
- Janota, Johannes: *Eine Wissenschaft etabliert sich. 1810–1870*. Tübingen: Niemeyer 1980 (= Wissenschaftsgeschichte der Germanistik, Bd. 3).
- Jaumann, Herbert: Vom ‚klassischen Nationalautor‘ zum ‚negativen Classiker‘. Wandel literaturgesellschaftlicher Institutionen und Wirkungsgeschichte am Beispiel Wieland. In: Karl Richter u. Jörg Schönert (Hg.): *Klassik und Moderne. Die Weimarer Klassik als historisches Ereignis und Herausforderung im kulturgeschichtlichen Prozeß*. Stuttgart: Metzler 1983, 3–26.
- Jauß, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970.
- Jones, Gareth Stedman: *Karl Marx. Die Biographie*. Übers. von Thomas Atzert u. Andreas Wirthensohn. Frankfurt/M.: Fischer 2017.
- Justi, Johann Heinrich Gottlob von: *Grundsätze der Policy-Wissenschaft in einen vernünftigen, auf den Endzweck der Policy gegründeten, Zusammenhänge und zum Gebrauch Academischer Vorlesungen abgefasst*. Göttingen: Vandenhoeck 1756.
- Justi, Johann Heinrich Gottlob von: *Staatswirthschaft oder Systematische Abhandlung aller Oekonomischen und Cameral-Wissenschaften, die zur Regierung eines Landes erfordert werden*. 1. Theil. Leipzig: Bernhard Christoph Breitkopf 1755.
- Kafitz, Dieter: Wirklichkeit und Dichtertum in Eichendorffs ‚Ahnung und Gegenwart‘. In: *DVjs* 45 (1971), 350–374.
- Kaiser, Gerhard u. Kittler, Friedrich A.: *Dichtung als Sozialisationsspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1978.
- Kaiser, Joseph Franz: *Lithographirte Ansichten der Steyermärkischen Städte, Märkte und Schlösser*. Graz: Kaiser 1824–1833.
- Kallweit, Hilmar: Szenerien der Individualisierung (Goethe, Bentham). In: Manfred Frank u. Anselm Haverkamp (Hg.): *Individualität. Poetik und Hermeneutik XIII*. München: Wilhelm Fink 1988, 384–420.
- Kant, Immanuel: *Werke*, 12 Bde. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977.
- Karlauf, Thomas: *Stefan George. Die Entdeckung des Charisma. Biographie*. München: Blessing 2007.
- Kayser, Wolfgang: Entstehung und Krise des deutschen Romans. Die Anfänge des deutschen Romans im 18. Jahrhundert und seine heutige Krise. In: *DVjs* 28.4 (1954), 417–446.
- Keiling, Tobias, Krause, Robert u. Liedke, Heidi (Hg.): *Muße und Moderne*. Freiburg: Mohr Siebeck 2018 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 10).

- Keller, Gottfried: *Sämtliche Werke*. Historisch-Kritische Ausgabe, 36 Bde. Hg. von Walter Morgenthaler, Ursula Amrein, Thomas Binder, Karl Grob, Peter Stocker u. Peter Villwock unter Mitarbeit von Dominik Müller. Frankfurt/M. u. Zürich: Stroemfeld/Neue Zürcher Zeitung 1996–2013.
- Keller, Gottfried: *Der grüne Heinrich*. Hg. v. Thomas Böning u. Gerhard Kaiser. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2007.
- Keller, Gottfried: *Gesammelte Briefe in vier Bänden*. Hg. von Karl Helbling. Bd. 3.2. Bern: Benteli 1953.
- Kemmann, Ansgar: „Evidentia, Evidenz“. In: Gert Ueding: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online: Eup-Hör*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2013. URL: https://www.degruyter.com/database/HWRO/entry/hwro.3.evidentia_evidenz/html (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024).
- Kerr, Alfred: *Godwi. Ein Kapitel deutscher Romantik*. Berlin: Bondi 1898.
- Kiehl, Robert: *Das Experiment des aufgeklärten Bildungsromans. Ein Vergleich der Fassungen von Christoph Martin Wielands ‚Geschichte des Agathon‘*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2008.
- Kilpatrick, William Heard: *The Montessori System Examined*. Cambridge, MA: Riverside 1914.
- Kittler, Friedrich: Die Irrwege des Eros und die absolute Familie. In: Kittler, Friedrich: *Dichter – Mutter – Kind*. München: Fink 1991, 149–196.
- Kittler, Friedrich: *Aufschreibesysteme 1800/1900* [1985]. 3. Aufl. München: Fink 1995.
- Kittler, Friedrich: Die Zeit der anderen Auslegung. Schreiben bei Rilke und in der Kunsterziehungsbewegung [1985]. In: Sandro Zanetti (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Berlin: Suhrkamp 2012, 112–131.
- Kittler, Friedrich: Über die Sozialisation Wilhelm Meisters. In: Gerhard Kaiser u. Kittler, Friedrich (Hg.): *Dichtung als Sozialisationsspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1978, 13–124.
- Kittstein, Ulrich: *Gottfried Keller. Ein bürgerlicher Außenseiter*. Darmstadt: Wbg Academic 2019.
- Kittstein, Ulrich: Maler Nolten. In: Inge Wild u. Reiner Wild (Hg.): *Mörke-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2004, 157–178.
- Kittstein, Ulrich: *Zivilisation und Kunst. Eine Untersuchung zu Eduard Mörikes ‚Maler Nolten‘*. St. Ingbert: Röhrig 2001.
- Klein-Landeck, Michael: *Freie Arbeit bei Maria Montessori und Peter Petersen*. Berlin: Lit Verlag 1997.
- Klibansky, Raymond, Panofsky, Erwin u. Saxl, Fritz: *Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und der Kunst* [1964]. Übers. von Christa Buschendorf. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990.
- Kling, Alexander u. Wernli, Martina (Hg.): *Das Verhältnis von res und verba. Zu den Narrativen der Dinge*. Freiburg: Rombach 2018 (= litterae, Bd. 231).

- Klinkert, Thomas: *Muße und Erzählen: ein poetologischer Zusammenhang. Vom ‚Roman de la Rose‘ bis zu Jorge Semprún*. Freiburg: Mohr 2016 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 3).
- Koch, Hans-Albrecht: *Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung für Anfänger*. Darmstadt: WBG 1997.
- Kofman, Sarah: *Schreiben wie eine Katze ... Zu E. T. A. Hoffmanns ‚Lebens-Ansichten des Katers Murr‘* [1976]. Wien: Passagen 1985.
- Köhn, Lothar: *Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht*. Stuttgart: Metzler 1969 (= Referate aus der DVjs).
- Kolk, Rainer: Liebhaber, Gelehrte, Experten. Das Sozialsystem der Germanistik bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jürgen Fohrmann u. Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jh.* Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994, 48–114.
- König, René: *Vom Wesen der deutschen Universität. Schriften*, Bd. 2. Hg. von Heine von Alemann u. a. Opladen: Leske & Budrich 2000.
- Konrad, Christiane: *Die ‚Mutter- und Koselieder‘ von Friedrich Wilhelm August Fröbel. Untersuchungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte*. Inauguraldissertation Universität Würzburg 2006.
- Körte, Mona: *Essbare Lettern, brennendes Buch. Schriftvernichtung in der Literatur der Neuzeit*. München: Fink 2012.
- Koschorke, Albrecht: Die akademische Linke hat sich selbst dekonstruiert. Es ist Zeit, die Begriffe neu zu justieren. In: *NZZ* (14.04.2018).
- Koschorke, Albrecht: Die Germanistik auf dem Weg zum kleinen Fach. In: *DVjs* 89.4 (2015), 587–594.
- Koschorke, Albrecht: Institutionentheorie. In: Eva Eßlinger u. a. (Hg.): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2010, 49–64.
- Koschorke, Albrecht: *Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts* [1999]. 2. Aufl. München: Fink 2003.
- Koschorke, Albrecht: System. Die Ästhetik und das Anfangsproblem. In: Robert Stockhammer (Hg.): *Grenzwerte des Ästhetischen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, 146–163.
- Koschorke, Albrecht: Wissenschaften des Arbiträren. Die Revolutionierung der Sinnesphysiologie und die Entstehung der modernen Hermeneutik um 1800. In: Joseph Vogl (Hg.): *Poetologien des Wissens um 1800*. München: Fink 1999, 19–52.
- Koschorke, Albrecht: Alphabetisation und Empfindsamkeit. In: Hans-Jürgen Schings (Hg.): *Der ganze Mensch*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994, 605–628.
- Koselleck, Reinhart: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006.

- Koselleck, Reinhart: Einleitung. Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen*. Stuttgart: Metzler 1990.
- Koselleck, Reinhart: Erfahrungsraum und Erwartungshorizont. Zwei historische Kategorien. In: Koselleck, Reinhart: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979, 349–375.
- Koselleck, Reinhart: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.
- Koselleck, Reinhart u. Meier, Christian: Fortschritt. In: Reinhart Koselleck, Werner Conze u. Otto Brunner (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta 1975, 351–423.
- Krämer, Sibylle: Ist Schillers Spielkonzept unzeitgemäß? Zum Zusammenhang von Spiel und Differenz in den Briefen ‚Über die ästhetische Erziehung des Menschen‘. In: Jan Bürger (Hg.): *Friedrich Schiller. Dichter, Denker, Vor- und Gegenbild*. Göttingen: Wallstein 2007, 158–171.
- Krämer, Sibylle: Einführung. Wie aus ‚nichts‘ etwas wird: Zur Kreativität der Null. In: Günter Abel (Hg.): *Kreativität, XX. Deutscher Kongreß für Philosophie*. Hamburg: Meiner 2006, 341–343.
- Kremer, Detlef: *E. T. A. Hoffmann. Erzählungen und Romane*. Berlin: Schmidt 1999.
- Kremer, Detlef: Lebens-Ansichten des Katers Murr (1819/21). In: Kremer, Detlef (Hg.): *E. T. A. Hoffmann. Leben – Werk – Wirkung*. Berlin u. New York: De Gruyter 2009, 338–356.
- Kremer, Detlef: *Romantik. Lehrbuch Germanistik*. Stuttgart: Metzler 2007.
- Kremer, Detlef: Spätaufklärung als Grotteske. Johann Karl Wezels ‚Lebensgeschichte Tobias Knauts, des Stammlers, sonst der Weise genannt‘. In: Alexander Košenina u. Christoph Weiß (Hg.): *Johann Karl Wezel (1747–1819)*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1997, 9–27.
- Kristeva, Julia: *Die Revolution der poetischen Sprache* [1974]. Übers. von Reinhold Werner. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978.
- Krohn, Wolfgang: *Francis Bacon*. München: Beck 2006.
- Kurth, Lieselotte E.: *Die zweite Wirklichkeit: Studien zum Roman des 18. Jahrhunderts*. Chapel Hill: University of North Carolina Press 1969 (= University of North Carolina Studies in the Germanic Languages and Literatures, 62).
- Lacan, Jacques: *Encore. Das Seminar, Buch XX* [1975]. Textherstellung durch Jacques-Alain Miller. Hg. von Norbert Haas u. Hans-Joachim Metzger. Übers. von Norbert Haas, Vreni Haas u. Hans-Joachim Metzger. Wien: Turia & Kant 2017.
- Lafargue, Paul: *La droite à la paresse* [1880]. Paris: Oriol 1883.
- Latour, Bruno: *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford UP 2005.

- Latour, Bruno: *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge, Mass.: Harvard UP 1999.
- Latour, Bruno: *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La Découverte 1991.
- Latour, Bruno: *Les Microbes. Guerre et paix, suivi de Irréductions*. Paris: Editions A. M. Métailié 1984.
- Latour, Bruno u. Woolgar, Steve: *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage Publications 1979.
- Laube, Heinrich: Literatur. In: *Zeitung für die elegante Welt* (23. Mai 1833), 397–400.
- Laufhütte, Hartmut: Entwicklungs- und Bildungsroman in der deutschen Literaturwissenschaft. Die Geschichte einer fehlerhaften Modellbildung und ein Gegenentwurf. In: Michael Titzmann (Hg.): *Modelle des literarischen Strukturwandels*. Tübingen: Max Niemeyer 1991 (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 33), 299–314.
- Leenders, Hélène: *Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001.
- Lehmann, Johannes F.: Kontinuität und Diskontinuität. In: *IASL* 41.2 (2016), 251–270.
- Lehr, Rudolf: *Landeschronik Oberösterreich*. Wien: Brandstätter 2008.
- Lemke, Anja: Bildung als *formatio vitae*. Zum Verhältnis von Leben und Form in Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe‘. In: *IASL* 41.2 (2016), 395–411.
- Lemke, Anja: Waren- und Kapitalzirkulation. Poetisierung der Arbeit als Bildung des Nationenkörpers in Gustav Freytags ‚Soll und Haben‘. In: Lemke, Anja u. Alexander Weinstock (Hg.): *Kunst und Arbeit. Zum Verhältnis von Ästhetik und Arbeitsanthropologie vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: Fink 2014, 257–271.
- Lepenies, Wolf: *Melancholie und Gesellschaft. Mit einer neuen Einleitung: Das Ende der Utopie und die Wiederkehr der Melancholie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.
- Lepenies, Wolf: *Das Ende der Naturgeschichte: Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts*. München: Hanser 1976.
- Lessing, Gotthold Ephraim: Hamburgische Dramaturgie [1767/1769]. In: ders.: *Werke. Bd. 4: Dramaturgische Schriften*. Hg. von Herbert G. Göpfert u. Karl Eibl. München: Hanser 1973, 229–721.
- Lévi-Strauss, Claude: *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft* [1949]. Übers. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981.
- Lévi-Strauss, Claude: *Mythologica I. Das Rohe und das Gekochte* [1964]. Übers. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971.
- Liebrand, Claudia: *Aporie des Kunstmythos*. Freiburg: Rombach 1996.
- Liessmann, Konrad Paul: Das schlechte Gewissen. Über Muße und Bildung. In: Liessmann, Konrad Paul: *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay 2017, 26–35.

- Liessmann, Konrad Paul: Revolution und Grausamkeit. Zur Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen. In: Liessmann, Konrad Paul: *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay 2017, 155–165.
- Liessmann, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay 2006.
- Lillge, Claudia, Unger, Thorsten u. Weyand, Björn (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*. München: Fink 2017.
- Link, Jürgen: *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Wiesbaden: Springer 1996.
- Locke, John: Some Thoughts Concerning Education [1693]. In: Locke, John: *The Works of John Locke*, Bd. 8. London: Rivington 1824, 1–210.
- Lorenz, Matthias N.: Das fühlende Tier – Natur versus Kultur in Judith Schalanskys Rückbildungsroman ‚Der Hals der Giraffe‘. In: Sven Kramer u. a. (Hg.): *Neue Naturverhältnisse in der Gegenwartsliteratur*. Berlin: Schmidt 2015, 253–284.
- Lorey, Isabell: *Die Regierung des Prekären*. Mit einem Vorwort von Judith Butler. Wien u. Berlin: Turia Kant 2012.
- Lotman, Jurij M.: *Die Struktur literarischer Texte* [1970]. Übers. von Rolf-Dietrich Keil. 4. Aufl. München: Fink 1993.
- Lottmann, André: *Arbeitsverhältnisse. Der arbeitende Mensch in Goethes ‚Wilhelm Meister‘-Romanen und in der Geschichte der Politischen Ökonomie*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2011.
- Lovenberg, Felicitas von: Im Tierreich trifft man sich nicht zum Kaffeetrinken. In: FAZ (09.09.2011).
- Lubkoll, Christine: E. T. A. Hoffmann als Erzähler. In: *HfJB* 17 (2009), 7–19.
- Luckscheiter, Roman: Jean Paul: Titan. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.): *Kindlers Literatur Lexikon*. Stuttgart: Metzler 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-05728-0_6970-1
- Luhmann, Niklas: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.
- Luhmann, Niklas: Literatur als Kommunikation [1995]. In: ders.: *Schriften zu Kunst und Literatur*. Hg. von Niels Werber. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008, 373–388.
- Luhmann, Niklas: *Die Wissenschaft der Gesellschaft* [1992]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.
- Luhmann, Niklas: *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität* [1982]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.
- Luhmann, Niklas: *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München: Olzog 1981.
- Luhmann, Niklas: Frühneuzeitliche Anthropologie: Theorietechnische Lösungen für ein Evolutionsproblem der Gesellschaft. In: ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der Moderne*, Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980, 162–234.

- Luhmann, Niklas: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984.
- Luhmann, Niklas: Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: Luhmann, Niklas: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd. 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981, 105–194.
- Lukács, Georg: *Werke. Bd. 6: Probleme des Realismus 3. Der historische Roman*. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1965.
- Lukács, Georg: *Karl Marx und Friedrich Engels als Literaturhistoriker*. Berlin: Aufbau 1948.
- Lukács, Georg: *Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik* [1916]. 2. Aufl. Berlin: Luchterhand 1963.
- Lutz, Jakob: Einleitung. In: Jean Itard: *Victor, das Wildkind von Aveyron*. Zürich u. Stuttgart: Rotapfel 1965, 5–13.
- Lützel, Paul Michael (Hg.): *Romane und Erzählungen zwischen Romantik und Realismus. Neue Interpretationen*. Stuttgart: Reclam 1983.
- Macksey, Richard u. Donato, Eugenio (Hg.): *The Languages of Criticism and the Sciences of Man: the Structuralist Controversy*. Baltimore u. London: John Hopkins Press 1970.
- MacLean, Ian: *Montaigne als Philosoph*. München: Fink 1998.
- Maier, Andreas: *Die Universität*. Berlin: Suhrkamp 2018.
- Maier, Hermann: *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Metzler 1992.
- Maisel, Thomas: Lehr- und Lernfreiheit und die ersten Schritte zu einer Universitäts- und Studienreform im Revolutionsjahr 1848. In: Christof Aichner u. Brigitte Mazohl: *Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen 1849–1860. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen*. Wien, Köln u. Weimar: Böhlau 2017, 99–117.
- Majetschak, Stefan: Genialität. Zur philosophischen Deutung der Kreativität des Künstlers. In: Günter Abel (Hg.): *Kreativität, XX. Deutscher Kongreß für Philosophie*. Hamburg: Meiner 2006, 1169–1184.
- Makropoulos, Michael: Kontingenz und Handlungsraum. In: Gerhart von Graevenitz u. Odo Marquard (Hg.): *Kontingenz. Poetik und Hermeneutik XVII*. München: Fink 1998, 23–27.
- Makropoulos, Michael: *Modernität und Kontingenz*. München: Fink 1997.
- Man, Paul de: *Allegorien des Lesens* [1979]. Übers. von Werner Hamacher u. Peter Krumme. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- Man, Paul de: Roland Barthes and the Limits of Structuralism. In: *Yale French Studies* 77 (1990), 177–190.
- Mandeville, Bernard: *Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile* [1714]. Mit einer Einleitung von Walter Euchner. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.

- Manger, Klaus: Wielands moderner Klassizismus. In: Walter Erhart u. Lothar van Laak (Hg.): *Wissen – Erzählen – Tradition. Wielands Spätwerk*. Berlin u. New York: De Gruyter 2010 (= Quellen und Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte, Bd. 64), 205–222.
- Marquard, Odo: *Apologie des Zufälligen*. Stuttgart: Reclam 1986.
- Marquard, Odo: Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften []. In: Marquard, Odo: *Apologie des Zufälligen*. Stuttgart: Reclam 1986, 98–116.
- Martin, Norbert: Muße. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer u. Gottfried Gabriel (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 6: Mo–O. Darmstadt: WBG 1984, 258.
- Martínez, Mathías u. Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*. 9. Aufl. München: Beck 2012.
- Martini, Fritz: Nachwort. In: Christoph Martin Wieland: *Werke*, Bd. 1. Hg. von Fritz Martini u. Reinhard Döhl. München: Hanser 1964, 915–966.
- Martini, Fritz: Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie. In: *DVjs* 35 (1961), 44–63.
- Martus, Steffen: Germanistik in der Krise? Der eierlegende Wollmilchgermanist wird dringend gesucht. In: *FAZ* (08.02.2017).
- Martus, Steffen: *Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert – ein Epochenbild*. Hamburg: Rowohlt 2015.
- Martus, Steffen: *Werkpolitik. Zur Literaturgeschichte kritischer Kommunikation vom 17. bis ins 20. Jahrhundert mit Studien zu Klopstock, Tieck, Goethe und George*. Berlin u. New York: De Gruyter 2007 (= Historia Hermeneutica, Series Studia, 3).
- Marx, Friedhelm: *Erlesene Helden. Don Sylvio, Werther, Wilhelm Meister und die Literatur*. Heidelberg: Winter 1995 (= Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, 3, Bd. 139).
- Marx, Karl u. Engels, Friedrich: *Marx-Engels-Gesamtausgabe*. Hg. von der Internationalen Marx-Engels-Stiftung. Berlin: De Gruyter 1990 ff.
- Marx, Karl u. Engels, Friedrich: *Werke*, 43 Bde. Hg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin: Dietz 1956–1990.
- Mathieu-Castellani, Gisèle: *Montaigne. L'écriture de l'essai*. Paris: Presses universitaires de France 1988.
- Matthäus, Wolfhart: ‚Kreativität‘. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* 3 (G–H), 1194–1203.
- Matuschek, Stefan: Muße und Spiel: Schillers Wende von der freien zur Befreienden Kunst. In: Gregor Dobler u. Peter Philipp Riedl (Hg.): *Muße und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck 2017 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 5), 229–242.
- Matuschek, Stefan: *Literarische Spieltheorie. Von Petrarca bis zu den Brüdern Schlegel*. Heidelberg: Winter 1998 (= Jenaer germanistische Forschungen, Neue Folge, Bd. 2).
- Matz, Wolfgang: *Adalbert Stifter oder Diese fürchterliche Wendung der Dinge. Biographie*. Göttingen: Wallstein 2016.

- Matz, Wolfgang: 1857. *Flaubert, Baudelaire, Stifter. Die Entdeckung der modernen Literatur*. Göttingen: Wallstein 2007.
- Mauss, Marcel: *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften* [1925]. Übers. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968.
- May, Kurt: ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘, ein Bildungsroman? In: *DVjs* 31 (1957), 1–37.
- Maye, Harun: Was ist eine Kulturtechnik. In: Lorenz Engell u. Bernhard Siegert (Hg.): *Zeitschrift für Medien- und Kulturtechnikforschung* 1 (2010), 121–135.
- Mayer, Hans: *Georg Büchner und seine Zeit* [1946]. Erweiterte Neuaufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972.
- Mayer, Matthias: Die Angst vor der Musik oder Statisches Erzählen. In: Hartmut Laufhütte (Hg.): *Stifter und Stifterforschung im 21. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer 2007, 201–212.
- Mayer, Mathias: *Adalbert Stifter. Erzählen als Erkennen*. Stuttgart: Reclam 2001.
- Mayer, Thomas Michael: Das Protokoll der Straßburger Studentenverbindung ‚Eugenia‘. In: *Georg Büchner Jahrbuch* 6 (1986/1987), 324–392.
- McCarthy, John: Erzählstrategien und europäische Politik in Wielands ‚Geschichte des Agathon‘. Ein Beitrag zum Kontinentalisierungskonzept. In: Frauke Berndt u. Daniel Fulda (Hg.): *Die Erzählung der Aufklärung*. Hamburg: Meiner 2018, 98–117.
- McCarthy, John: *Christoph Martin Wieland*. Boston: Twayne's Publishers 1979.
- McRobbie, Angela: *Be Creative. Making a Living in the New Culture Industries*. Cambridge: Polity Press 2016.
- Mengaldo, Elisabetta: *Zwischen Naturlehre und Rhetorik. Kleine Formen des Wissens in Lichtenbergs ‚Sudelbüchern‘*. Göttingen: Wallstein 2021.
- Mengaldo, Elisabetta: Kritik als Waffe. Polemische Zitate und Erzählungen in Marx' Kapital. In: Michael Bies u. Mengaldo, Elisabetta (Hg.): *Marx konkret. Poetik und Ästhetik des Kapitals*. Göttingen: Wallstein 2020, 67–92.
- Menke, Bettine u. Glaser, Thomas (Hg.): *Experimentalanordnung der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität*. München: Fink 2014.
- Mersch, Dieter: Imagination, Figuralität und Kreativität. Zur Frage der Bedingungen kultureller Produktion. In: Günter Abel (Hg.): *Kreativität, XX. Deutscher Kongreß für Philosophie*. Hamburg: Meiner 2006, 344–359.
- Meyer-Drawe, Käte u. Witte, Egbert: Bilden. In: Ralf Konersmann (Hg.): *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*. Studienausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2014, 64–82.
- Meyer-Sickendiek, Burkhard: *Die Ästhetik der Epigonalität. Theorie und Praxis wiederholenden Schreibens im 19. Jahrhundert: Immermann – Keller – Stifter – Nietzsche*. Tübingen u. Basel: A. Francke 2001.
- Meyer, Hermann: *Das Zitat in der Erzählkunst. Zur Geschichte und Poetik des europäischen Romans*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler 1967.

- Meyer, Hermann: Zitierkunst in E. T. A. Hoffmanns ‚Kater Murr‘. In: Jost Schillemeit (Hg.): *Deutsche Erzählungen von Wieland bis Kafka*. Frankfurt/M.: Fischer 1966, 179–195.
- Meyerhoff, Joachim: *Ach, diese Lücke, diese entsetzliche Lücke*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2015.
- Michler, Werner: Adalbert Stifter und die Ordnungen der Gattung. In: Hartmut Laufhütte (Hg.): *Stifter und Stifterforschung im 21. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer 2007, 183–199.
- Montaigne, Michel de: *Essais de Michel seigneur de Montaigne* [1580]. 5., erweiterte Aufl. Paris: Abel l'Angelier 1588.
- Montaigne, Michel de: *Essais. Erste moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett*. Frankfurt/M.: Eichborn 1998 (= Die Andere Bibliothek, hg. von Hans Magnus Enzensberger).
- Montaigne, Michel de: *Les essais de Michel de Montaigne publiés d'après l'exemplaire de Bordeaux avec les variantes manuscrites & les leçons des plus anciennes impressions, des notes, des notices et un lexique*. Hg. von Fortunat Strowski, François Gêbelin u. Pierre Louis Joseph Villey-Desmeserets. Bordeaux: Pech 1906–1933.
- Montessori, Maria: *Die Entdeckung des Kindes* [1950]. Hg. u. eingeleitet von Paul Oswald u. Günter Schulz-Benesch. Freiburg, Basel u. Wien: Herder 1969.
- Moretti, Franco: *Distant Reading*. Konstanz: KUP 2016.
- Moretti, Franco: *Der Bourgeois. Eine Schlüsselfigur der Moderne* [2013]. Berlin: Suhrkamp 2014.
- Moretti, Franco: *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture* [1987]. London: Verso 2000.
- Morgenstern, Karl: Zur Geschichte des Bildungsromans [1824]. In: Rolf Selbmann (Hg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1988, 73–99.
- Morgenstern, Karl: Ueber das Wesen des Bildungsromans [1820]. In: Rolf Selbmann (Hg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1988, 55–72.
- Morgenstern, Karl: Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane [1816]. In: Rolf Selbmann (Hg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1988, 45–54.
- Mörke, Eduard: *Werke und Briefe*. Historisch-kritische Gesamtausgabe, 20 Bde. Im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg und in Zsarb. mit dem Schiller-Nationalmuseum Marbach a. N. Hg. von Hubert Arbogast u. a. Stuttgart: Klett-Cotta 1967 ff.
- Moritz, Karl Philipp: Vorschlag zu einem Magazin einer Erfahrungs-Seelenkunde. In: *Deutsches Museum* 1 (1782), 485–503.

- Moritz, Karl Philipp: *Werke. Bd. 1: Dichtungen und Schriften zur Erfahrungsseelenkunde.* Hg. von Heide Hollmer u. Albert Meier. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 2006.
- Moritz, Karl Philipp: Über die bildende Nachahmung des Schönen [1788]. In: ders.: *Werke. Bd. 2: Popularphilosophie. Reisen. Ästhetische Theorie.* Hg. von Heide Hollmer u. Albert Meier. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 1997, 958–991.
- Moulier Boutang, Yann: *Le Capitalisme Cognitif. La Nouvelle Grande Transformation.* Neue, erweiterte Auflage. Paris: Éditions Amsterdam 2007.
- Müller-Funk, Wolfgang: *Erfahrung und Experiment. Studien zur Theorie und Geschichte des Essays.* Berlin: Akademie Verlag 1995.
- Müller-Sievers, Helmut: *Epigenesis. Naturphilosophie im Sprachdenken Wilhelm von Humboldts.* Paderborn u. a.: Schöningh 1993.
- Müller, Ernst: Denkfigur. In: Roland Bourgards u. a. (Hg.): *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Darmstadt: WBG 2013, 28–32.
- Müller, Jan-Dirk: *Evidentia* und Medialität. Zur Ausdifferenzierung von Evidenz in der Frühen Neuzeit. In: Gabriele Wimböck, Karin Leonhard u. Markus Friedrich (Hg.): *Evidentia.* Berlin: Lit Verlag 2007, 59–84.
- Müller, Klaus-Detlef: Der Zufall im Roman. Anmerkungen zur erzähltechnischen Bedeutung der Kontingenzen. In: *Germanisch-romanische Monatsschrift* 28 (1978), 265–290.
- Müller, Klaus-Detlef: *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit.* Tübingen: Max Niemeyer 1976 (= Studien zur deutschen Literatur, Bd. 46).
- Müller, Martin: *Das Schlaraffenland. Der Traum von Faulheit und Müßiggang. Eine Text-Bild-Dokumentation.* Wien: Brandstätter 1984.
- Muñoz y Manzano, Cipriano: Grabados. In: Muñoz y Manzano, Cipriano: *Goya: su tiempo, su vida, sus obras.* Madrid: Hernández 1887, 327–359.
- Musil, Robert: Das Unanständige und Kranke in der Kunst [1911]. In: Musil, Robert: *Gesammelte Werke. Bd. 8: Essays und Reden.* Hg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt 1978, 975–977.
- Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften [1930/1932/posthum]. In: Musil, Robert: *Gesammelte Werke*, Bd. 1–5. Hg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt 1978.
- Musil, Robert: Isis und Osiris. In: Musil, Robert: *Gesammelte Werke. Bd. 6: Prosa und Stücke.* Hg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt 1978, 465.
- Musil, Robert: Was arbeiten Sie? Gespräch mit Robert Musil (30. April 1926). In: Musil, Robert: *Gesammelte Werke. Bd. 7: Kleine Prosa, Aphorismen, Autobiographisches.* Hg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt 1978, 939–942.
- Nahrstedt, Wolfgang: *Die Wiederentdeckung der Muße. Freizeit und Bildung in der 35-Stunden-Gesellschaft.* Bielefeld: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1989.

- Nahrstedt, Wolfgang: Die Entstehung des Freiheitsbegriffs der Freizeit. Zur Genese einer grundlegenden Kategorie der modernen Industriegesellschaften (1755–1826). In: *Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 60.3 (1973), 311–342.
- Negri, Antonio: *Über das Kapital hinaus* [1979]. Berlin: Dietz 2019.
- Negt, Oskar: Einleitung. In: Negt, Oskar (Hg.): *Marx*. München: DTV 1998, 17–63.
- Neumann, Peter: *Jena 1800. Die Republik der freien Geister*. Berlin: Siedler 2018.
- Niethammer, Friedrich Immanuel: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena: Frommann 1808.
- Nietzsche, Friedrich: *Sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe, 15 Bde. Hg. von Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München u. New York: DTV 1980.
- Novalis (Hardenberg, Friedrich von): *Schriften*, 4 Bde. Zweite, nach den Handschriften ergänzte, erweiterte und verbesserte Aufl. Hg. von Paul Kluckhohn u. Richard Samuel. Stuttgart: Kohlhammer 1965 (Bd. 2), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968 (Bd. 3), 1975 (Bd. 4) u. 1977 (Bd. 1).
- Novalis (Hardenberg, Friedrich von): *Heinrich von Ofterdingen. Ein Roman* [1802]. Hg. von Wolfgang Frühwald. Stuttgart: Reclam 2004.
- O'Connor, Brian: *Idleness. A Philosophical Essay*. Princeton: PUP 2018.
- Oesterle, Günter: Friedrich Schlegel in Paris oder die romantische Gegenrevolution. In: Gonthier-Louis Fink (Hg.): *Les Romantiques allemands et la Révolution française/Die deutsche Romantik und die französische Revolution*. Strasbourg: Université de Science Humaines 1989, 163–179.
- Oesterle, Günter: *Integration und Konflikt. Die Prosa Heinrich Heines im Kontext oppositioneller Literatur der Restaurationsepoche*. Stuttgart: Metzler 1972.
- Opaschowski, Horst Werner: Freizeit. Eine wortgeschichtliche Studie. In: *Zeitschrift für die deutsche Sprache* 26 (1970), 142–150.
- Ortland, Eberhard: ‚Genie‘. In: Karlheinz Barck u. a. (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe*, Bd. 2. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2001, 661–709.
- Osten, Marion von (Hg.): *Be Creative! Der kreative Imperativ*. Zürich: Edition Museum für Gestaltung 2003.
- Ovid: *Opera. Werke. Bd. 4: Die Liebesergüsse*. Übers. von Heinrich Lindemann. Leipzig: Engelmann 1859.
- Pabst, Stephan: Anonymität und Autorschaft. Ein Problemaufriss. In: Pabst, Stephan (Hg.): *Anonymität und Autorschaft. Zur Literatur- und Rechtsgeschichte der Namenslosigkeit*. Berlin u. New York: De Gruyter 2011 (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 126), 1–35.
- Palczyk, Raimund: „Der Kaplan sagt ja, er hat kein Talent“. In: *JASILO* 24 (2017), 79–84.
- Perrault, Charles: *Parallèle des anciens et des modernes, en ce qui regarde les arts et les sciences*, Bd. 2. Paris: Coignard 1693.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*. Bern u. Zürich: Gessner 1801.

- Peterson, Brent O.: Wezel and the Genre of Robinson Crusoe. In: *Lessing Yearbook* XX (1988), 183–204.
- Pethes, Nicolas: *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Wallstein: Göttingen 2007.
- Pethes, Nicolas: „Das war schon einmal da! wie langweilig!“ – Die Melancholie des Zitierens in Georg Büchners dokumentarischer Poetik. In: *ZfdPH* 4 (2006), 518–535.
- Pethes, Nicolas u. a. (Hg.): *Menschenversuche. Eine Anthologie 1750–2000*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008.
- Pfotenhauer, Helmut: *Jean Paul. Das Leben als Schreiben. Biographie*. München: Hanser 2013.
- Pieper, Josef: *Muße und Kult* [1948]. 7. Aufl. München: Kösel 1965.
- Pikulik, Lothar: *Frühromantik. Epoche – Werke – Wirkung*. München: Beck 1992.
- Piller, Annemarie: *Der Mensch im Schnittpunkt von Autonomie und Heteronomie*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2003.
- Pilz, Michael: *Praktiken der Verzeichnung. Bibliographie im literarischen Feld: Der Leipziger Messkatalog 1760–1860*. Ungedruckte Habilitationsschrift Universität, Innsbruck 2020.
- Pinel, Philipp: Rapport fait à la Société des Observateurs de l'Homme sur l'enfant connu sous le nom de Sauvage de l'Aveyron [1801]. In: Jean Copans u. Jean Jamin (Hg.): *Aux Origines de l'anthropologie française: Les Mémoires de la Société des Observateurs de l'Homme en l'an VIII*. Paris: Le Sycomore 1978, 113.
- Ping, Larry L.: *Gustav Freytag and the Prussian Gospel: Novels, Liberalism, and History*. Oxford u. a.: Peter Lang 2006.
- Platon: Ion. In: Platon: *Sämtliche Dialoge*, Bd. 3. Hg. von Otto Apelt. Hamburg: Meiner [unveränderter Nachdruck der Leipziger Ausgabe von 1922], 105–130.
- Pohl, Peter C.: Epische Alterität. In: Sebastian Meixner (Hg.): *Kellers Welten. Territorien – Ordnungen – Zirkulationen*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2023 (= Gottfried Kellers Moderne. Hg. von Frauke Berndt u. Philipp Theisohn, Bd. 3), 123–144.
- Pohl, Peter C.: Maccheroni in ‚Leonce und Lena‘. Ein kulturwissenschaftlicher Versuch zu einem der letzten Dinge der Komödie. In: *Büchner-Jahrbuch* 15 (2023), 123–138.
- Pohl, Peter C.: Praktiken mit K-. Ein terminologischer Vorschlag zur Kanonforschung am Beispiel von Gerhard Henschels Martin-Schlosser-Romanen. In: *Literatur für Leser:innen* 43.2 (= Sonderheft Praktiken der Kanonisierung) (2023), 117–132.
- Pohl, Peter C.: „Auch die Kinder werden ekel.“ Die Robinsonaden von Campe und Wezel und ihre Poetik freier Zeiten. In: Johannes Frimmel u. Christine Haug (Hg.): *300 Jahre Robinson Crusoe*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2022, 167–189.
- Pohl, Peter C.: Der west-östliche Bildungsroman der Gegenwart. Ein Vergleich von Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe. Bildungsroman‘ (2012) und Gerhard Henschels ‚Bildungsroman‘ (2014). In: *Literatur für Leser:innen* 42.3 (= Sonderheft Gerhard Henschel) (2022), 231–248.

- Pohl, Peter C.: Foucault als Spiegel. Ein Versuch zum Verhältnis von Sprechen, Macht und Souveränität in Stifters Leben und Werk. In: *JASILO* 29 (2022), 11–30.
- Pohl, Peter C.: Stifter et Foucault Ou l'écrivain et la transformation du pouvoir éducatif (1848–1857). In: *Synergies Pays Germanophones* (2022), 17–30.
- Pohl, Peter C.: Über Identifikation, Überidentifikation. Friedrich Schlegels Camões-Interpretation und ihre Folgen. In: *Athenäum. Jahrbuch der Friedrich Schlegel Gesellschaft* 29 (2021), 81–115.
- Pohl, Peter C.: *Vergessene Faszination. Zur deutschsprachigen Rezeptionsgeschichte des portugiesischen Nationalepikers Luís Vaz de Camões*. Mit Beiträgen von Michael Pilz u. Sigurd Paul Scheichl u. einer annotierten Bibliographie von Michael Pilz. Innsbruck: IUP 2022 (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germanistische Reihe, Bd. 95).
- Pohl, Peter C.: Wie viel Gegenwart verträgt die aktuelle literaturwissenschaftliche Kontextforschung? In: *KulturPoetik* 2 (2020), 245–260.
- Pohl, Peter C.: Unzeitgemäße Modernität. Christoph Martin Wielands europäische Romane ‚Don Sylvio von Rosalva‘ (1763/64) und ‚Geschichte des Agathon‘ (1766/67) und ihre deutschsprachige Rezeption. In: *Lessing Yearbook XLVI* (2019), 111–134.
- Pohl, Peter C.: Geregelte Muße. Dinge und freie Zeiten in Jean-Jacques Rousseaus ‚Émile‘ und Joachim Heinrich Campes ‚Robinson der Jüngere‘. In: Kerstin Fest (Hg.): *Muße im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße, 21), 81–98.
- Pohl, Peter C.: ‚Mutato nomine de te fabula narratur!‘ Warum es kaum Tiere im Kapital gibt. In: Michael Bies u. Elisabetta Mengaldo (Hg.): *Marx konkret. Poetik und Ästhetik des Kapitals*. Göttingen: Wallstein 2020, 139–161.
- Pohl, Peter C.: Biedere Exotik. Luís Vaz de Camões in Bühnenwerken der Restaurationszeit und ihr Bezug zu Gottfried Kellers ‚Grünem Heinrich‘. In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 4 (2019), 361–382.
- Pohl, Peter C.: Primula veris. Über Werkstätten, Werksichten und Dinge des ‚Grünen Heinrich‘. In: Alexander Kling u. Martina Wernli (Hg.): *Das Verhältnis von ‚res‘ und ‚Verba‘. Zu den Narrativen der Dinge*. Freiburg: Rombach 2017, 271–292.
- Pohl, Peter C.: Romantik als Bildungsstufe. Ästhetische Distinktion und kollektive Lebensformung in Gustav Freytags ‚Soll und Haben‘. In: *IASL* 41.2 (2016), 304–321.
- Pohl, Peter C.: Die Gattung der Müßiggänger. Freie Zeiten in Bildungsroman und Pädagogik um 1800 und die immaterielle Arbeit der Gegenwart. In: Mirko Gemmel u. Claudia Löschner (Hg.): *Ökonomie des Glücks. Muße, Müßiggang und Faulheit in der Literatur*. Berlin: Ripperger & Kremers 2014, 272–309.
- Pohl, Peter C.: Bildungslust. Die Semantik des Vergnügens und der Bildungsroman (1766–1821). In: Michael Heinlein u. Katharina Seßler (Hg.): *Die vergnügte Gesellschaft. Ernsthaftige Perspektiven auf modernes Amusement*. Bielefeld: transcript 2012, 35–56.

- Pohl, Peter C.: Geordnete Zufälle. Über Scheitern und Irrtum im frühen Bildungsroman (Wieland, Goethe). In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 17 (2011), 12–33.
- Pohl, Peter C.: *Konstruktive Melancholie. Robert Musils Roman ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘ und die Grenzen des modernen Geschlechterdiskurses*. Wien: Böhlau 2011 (= Literatur – Kultur – Geschlecht, Große Reihe, Bd. 61).
- Pohrt, Wolfgang: *Honoré de Balzac. Der Geheimagent der Unzufriedenheit* [1984]. Hg. von Klaus Bittermann. Berlin: Edition Tiamat 2018 (= Gesammelte Werke, Bd. 3).
- Ponsard, Monika: ‚Don Sylvio de Rosalva‘ de Christoph Martin Wieland. Une réécriture du ‚Don Quichotte‘. In: *Chroniques allemandes* 6 (1997), 39–47.
- Prahl, Hans-Werner: *Soziologie der Freizeit*. Paderborn: Schöningh 2002.
- Prawer, Siegbert Salomon: Mignons Genugtuung. Eine Studie über Mörikes ‚Maler Nolten‘. In: Jost Schillemeit (Hg.): *Interpretationen*. Bd. III: *Deutsche Romane von Grimmelshausen bis Musil*. Frankfurt/M. u. Hamburg: Fischer 1966, 164–181.
- Preisendanz, Wolfgang: Die Auseinandersetzung mit dem Nachahmungsprinzip in Deutschland und die besondere Rolle der Romane Wielands (‚Don Sylvio‘, ‚Agathon‘). In: Hans Robert Jauß (Hg.): *Poetik und Hermeneutik*. Bd. 1: *Nachahmung und Illusion*. München: Fink 1969, 72–93.
- Preisendanz, Wolfgang: *Humor als dichterische Einbildungskraft. Studien zur Erzählkunst des poetischen Realismus* [1963]. 3. Aufl. München: Fink 1985.
- Puppe, Heinrich: *Muße und Müßiggang in Robert Musils Roman ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘*. St. Ingbert: Röhrig 1991 (= Beiträge zur Robert-Musil-Forschung).
- Rakow, Christian: *Die Ökonomien des Realismus. Kulturpoetische Untersuchungen zur Literatur und Volkswirtschaftslehre 1850–1900*. Berlin u. a.: De Gruyter 2013.
- Rancière, Jacques: *Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums* [1981]. Übers. von Brita Pohl. Wien: Turia & Kant 2005.
- Rauen, Christoph: *Pop und Ironie. Popdiskurs und Popliteratur um 1980 und 2000*. Boston u. Berlin: De Gruyter 2011 (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 123).
- Reckwitz, Andreas: *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp 2019.
- Reckwitz, Andreas: *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp 2017.
- Reckwitz, Andreas: *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp 2012.
- Regener, Ursula: Soll und Haben in Eichendorffs Welt. Zum Zusammenhang der romantischen ‚Wilhelm-Meister‘- und Philisterkritik mit Adam Müllers Staatstheorie. In: Claudia Lillge, Thorsten Unger u. Björn Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*. Paderborn: Fink 2017, 377–392.
- Reinstadler, Felix: Adalbert Stifter als Rhetorikschüler. Zu den Fassungen des ‚Haide-dorfs‘. In: *JASILO* 24 (2017), 131–153.

- Reisener, Marius: Phantom-Genre und Phantom-Gender. Geschlecht in Karl Morgens-
sterns ‚Ueber das Wesen des Bildungsromans‘ (1819/20). In: *Weimarer Beiträge* 66.3
(2020), 367–385.
- Rez.: Brentano, Clemens: Godwi oder das steinerne Bild der Mutter. Ein verwilderter
Roman von Maria. In: *Neue allgemeine deutsche Bibliothek* 69 (1802), 107–114.
- Rheinberger, Hans-Jörg: *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte
der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Göttingen: Wallstein 2001.
- Rheinberger, Hans-Jörg: *Experiment, Differenz, Schrift. Zur Geschichte epistemischer
Dinge*. Marburg/Lahn: Basiliken 1992.
- Richter, Dieter: *Schlaraffenland. Geschichte einer populären Phantasie* [1984]. Frank-
furt/M.: Hain 1989.
- Richter, Jean Paul: *Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe*. Hg. von Norbert Mil-
ler u. a. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 1996.
- Ricken, Norbert: *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*.
Wiesbaden: Springer VS 2006.
- Rieger, Michael: *Ästhetik der Existenz? Eine Interpretation von Michel Foucaults Konzept
der ‚Technologien des Selbst‘ anhand der ‚Essais‘ von Michel de Montaigne*. Münster
u. a.: Waxmann 1997.
- Rifkin, Jeremy: *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft*. Mit einem Nachwort von Martin
Kempe. Übers. von Thomas Steiner. Frankfurt/M.: Campus 1995.
- Ritschel, Gregor: *Freie Zeit. Eine politische Idee von der Antike bis zur Digitalisierung*.
Bielefeld: transcript 2021.
- Ritter, Alexander: Der patriotisierte Roman als gesellschaftlicher Kassensturz. Gustav
Freytags paratextuelle Fesselung von ‚Soll und Haben‘ ans ideologische „Leitseil
[...] im Reiche der Poesie als Demimonde“. In: Florian L. Krobb (Hg.): *150 Jahre ‚Soll
und Haben‘. Studien zu Gustav Freytags kontroversem Roman*. Würzburg: Königs-
hausen & Neumann 2005, 47–66.
- Ritter, Joachim: Genie. In: Ritter, Joachim (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philo-
sophie*. Bd. 3: G-H. Darmstadt: WBG 1974, 279–309.
- Röcke, Anja: *Soziologie der Selbstoptimierung*. Berlin: Suhrkamp 2021.
- Röcken, Per: Philosophische Schriften. In: Roland Borgards u. Harald Neumeyer (Hg.):
Büchner-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2015,
130–137.
- Rosa, Hartmut: *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*.
Frankfurt/M.: Suhrkamp 2005.
- Rose, Dirk: *Polemische Moderne. Stationen einer literarischen Kommunikationsform
vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Göttingen: Wallstein 2020.
- Rosenkranz, Karl: Einleitung über den Roman [1827]. In: Eberhard Lämmert u. a. (Hg.):
Romantheorie 1620–1880. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland. Frank-
furt/M.: Athenäum 1988, 265–268.

- Rosseaux, Ulrich: *Freiräume. Unterhaltung, Vergnügen und Erholung in Dresden (1694–1830)*. Köln, Weimar u. Wien: Böhlau 2007.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Œuvres complètes*. Hg. von Bernard Gagnebin u. Marcel Raymond. Paris: Gallimard 1959 ff.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder Über die Erziehung* [1762]. Hg., eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Übers. von Eleonore Sckommodau. Stuttgart: Reclam 1963.
- Russell, Bertrand: *In Praise of Idleness and Other Essays*. London: Allen & Unwin 1935.
- Rutschky, Katharina (Hg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein 1977.
- Sachs, Hans: Das Schlaweraffenland [1558]. In: Martin Müller: *Das Schlaraffenland. Der Traum von Faulheit und Müßiggang. Eine Text-Bild-Dokumentation*. Wien: Brandstätter 1984, 55–58.
- Saint-Lambert, Jean-François de: Génie. In: *L'Encyclopédie*, Bd. 7 (1757), 581–584.
- Saller, Reinhard: *Schöne Ökonomie. Die poetische Reflexion der Ökonomie in frühromantischer Literatur*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007 (= Epistemata: Reihe Literaturwissenschaft, Bd. 592).
- Sarasin, Philipp: Infizierte Körper, kontaminierte Sprachen. Metaphern als Gegenstand der Wissenschaftsgeschichte. In: Sarasin, Philipp: *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, 191–230.
- Saße, Günter: Familie als Traum und Trauma. In: Sabina Becker u. Katharina Grätz (Hg.): *Ordnung – Raum – Ritual. Adalbert Stifters artifizierlicher Realismus*. Heidelberg: Winter 2007, 211–233.
- Schäfer, Martin Jörg: Raumordnungen bei Joseph von Eichendorff. In: Claudia Lillge, Thorsten Unger u. Björn Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*. Paderborn: Fink 2017, 345–358.
- Schäfer, Martin Jörg: Émile unter Schauspielern. Rousseaus Theater der Erziehung. In: Maud Meyzaud (Hg.): *Arme Gemeinschaft: Die Moderne Rousseaus*. Berlin: b_books 2015, 130–154.
- Schäfer, Martin Jörg: *Die Gewalt der Muße. Wechselverhältnisse von Arbeit, Nichtarbeit, Ästhetik*. Zürich: diaphanes 2013.
- Schalansky, Judith: *Verzeichnis einiger Verluste*. Berlin: Suhrkamp 2018.
- Schalansky, Judith: *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman*. Berlin: Suhrkamp 2011.
- Schalansky, Judith: *Fraktur mon amour*. Mainz: Schmidt 2006.
- Schanze, Helmut: *Die Erfindung der Romantik*. Stuttgart: Metzler 2018.
- Schärf, Christian: *Geschichte des Essays. Von Montaigne bis Adorno*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1999.
- Schelsky, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek: Rowohlt 1963.

- Schiedermaier, Simone: Lamarcks Giraffe, Darwins natürliche Züchtung, Haeckels Ökologie. Zu Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe. Bildungsroman‘. In: Almut Hille, Sabine Jambon u. Marita Meyer (Hg.): *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium 2015, 196–210.
- Schildmann, Mareike: *Poetik der Kindheit. Literatur und Wissen bei Robert Walser*. Göttingen: Wallstein 2019.
- Schiller, Friedrich von: *Schillers Werke. Nationalausgabe*. Im Auftrag des Goethe- und Schiller-Archivs, dessen Schiller-Nationalmuseums u. der Deutschen Akademie hg. von Julius Petersen u. Gerhard Fricke. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger Weimar 1943 ff.
- Schings, Hans-Jürgen: Wilhelm Meister und das Erbe der Illuminaten. In: *Jahrbuch der Schillergesellschaft* 43 (1999), 123–147.
- Schings, Hans-Jürgen: Agathon – Anton Reiser – Wilhelm Meister. Zur Pathogenese des modernen Subjekts im Bildungsroman. In: Wolfgang Wittkowski (Hg.): *Goethe im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration*. Tübingen: Max Niemeyer 1984, 42–68.
- Schings, Hans-Jürgen: *Melancholie und Aufklärung. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler 1977.
- Schivelbusch, Wolfgang: *Die Kultur der Niederlage. Der amerikanische Süden 1865, Frankreich 1871, Deutschland 1918*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2012.
- Schlaffer, Hannelore: Frauen als Einlösung der romantischen Kunsttheorie. In: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* 21 (1977), 274–296.
- Schlechta, Karl: *Goethes ‚Wilhelm Meister‘*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1953.
- Schlegel, August Wilhelm: Variationen. In: *Europa* 1 (1803), 78–83.
- Schlegel, Friedrich: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*. Hg. von Ernst Behler unter Mitwirkung von Jean-Jacques Anstett u. Hans Eichner. München, Paderborn u. Wien: Ferdinand Schöningh 1967 ff.
- Schleiermacher, Friedrich: *Sämtliche Werke. Abteilung 3: Zur Philosophie*, Bd. 5. Berlin: Reimer 1835.
- Schleiermacher, Friedrich: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*. Berlin: Realschulbuchhandlung 1808.
- Schleiermacher, Friedrich: Versuch einer Theorie des geselligen Betragens [1799]. In: ders.: *Kritische Gesamtausgabe*. Hg. von Hartmut Fischer u. a. Abteilung 1, Bd. 2. Hg. von Günter Meckenstock. Berlin u. Boston: De Gruyter 1984, 163–184.
- Schlesinger, Claus-Michael: *Aufklärung und Bewölkung. Poetik der Meteore im 18. Jahrhundert*. Konstanz: UP 2018.
- Schmidt-Funke, Julia A.: Die 1830er Revolution als europäisches Medienereignis. In: *Europäische Geschichte Online (EGO)*. Hg. vom Institut für Europäische Geschichte

- (IEG) 2011. URL: <http://www.ieg-ego.eu/schmidtfunkej-2011-de> (zuletzt abgerufen am 18. März 2022).
- Schmidt, Jochen: *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945*, Bd. 1 u. 2. Darmstadt: WBG 1985.
- Schmidt, Julian: E. T. A. Hoffmann und sein Einfluß auf die neuere Literatur. In: *Die Grenzboten* 11.1 (1852), 441–453.
- Schmidt, Julian: Charaktere der deutschen Restauration. In: *Die Grenzboten* 7.8 (1847), 347–362.
- Schmidt, Ricarda: Schmerzliches Sehnen und böser Hohn. Ambivalenzen in E. T. A. Hoffmanns Darstellungen von Künstlern. In: *HJB* 17 (2009), 20–36.
- Schmieder, Falko: Experimentalsysteme in Wissenschaft und Literatur. In: Michael Gamper (Hg.): *Experiment und Literatur. Themen, Methoden, Theorien*. Göttingen: Wallstein 2010, 17–39.
- Schmitz-Emans, Monika: Arbeit, Muße und Schreiben bei Jean Paul. In: Claudia Lillge, Thorsten Unger u. Björn Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*. Paderborn: Fink 2017, 217–236.
- Schmitz-Emans, Monika: LebensAnsichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern. Herausgegeben von E. T. A. Hofmann. In: Christine Lubkoll u. Harald Neumeyer (Hg.): *E. T. A. Hoffmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2015, 152–160.
- Schneider, Lothar L.: *Realistische Literaturpolitik und naturalistische Kritik. Über die Situierung der Literatur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und die Vorgeschichte der Moderne*. Tübingen: Niemeyer 2005.
- Schneider, Wolfgang: Auch die Lottozahlen sind nicht erfunden. In: *FAZ* (05.08.2010), 28.
- Schnyder, Peter: *Alea. Zählen und Erzählen im Zeichen des Glücksspiels (1650–1850)*. Göttingen: Wallstein 2009.
- Scholar, Richard: *Montaigne and the Art of Free-Thinking*. Oxford: Peter Lang 2010.
- Scholl, Annette: ‚Kunst! O in deine Arme wie gern entflöh‘ ich dem Eros!‘ Kunst und Künstler in Mörikes ‚Maler Nolten‘. In: Reiner Wild (Hg.): *Der Sonnenblume gleich steht mein Gemüthe offen‘. Neue Studien zum Werk Eduard Mörikes*. Mit einer Bibliographie der Forschungsliteratur 1985–1995. St. Ingbert: Röhrig 1997 (= Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, Bd. 14), 71–89.
- Scholz, Bernhard F.: Allegorie 2. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. 1. Hg. von Klaus Weimar u. a. Berlin: De Gruyter 2007, 41.
- Schönert, Jörg: *Roman und Satire im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Poetik*. Stuttgart: Metzler 1969.

- Schopenhauer, Arthur: *Arthur Schopenhauers Werke in fünf Bänden*. Nach den Ausgaben letzter Hand hg. von Ludger Lütkehaus. Bd. 1: *Die Welt als Wille und Vorstellung erster Band*. Zürich: Haffmanns 1988.
- Schrader, Monika: *Mimesis und Poesis. Poetologische Studien zum Bildungsroman*. Berlin u. New York: De Gruyter 1975.
- Schrimpf, Hans-Joachim: Nachwort. In: Karl Philipp Moritz: *Die Neue Cecilia*. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1794. Stuttgart: Metzler 1962, 77–94.
- Schuller, Marianne: Das Gewitter findet nicht statt oder die Abdankung der Kunst. Zu Adalbert Stifters Roman ‚Der Nachsommer‘. In: *Poetica* 10 (1978), 25–52.
- Schulte-Sasse, Jochen: Der Begriff der Literaturkritik in der Romantik. In: Peter-Uwe Hohendahl (Hg.): *Geschichte der deutschen Literaturkritik (1730–1980)*. Stuttgart: Metzler 1985, 76–128.
- Schulz, Wilhelm: Über: Nachgelassene Schriften von G. Büchner (1851). In: *Deutsche Monatsschrift für Politik, Wissenschaft, Kunst und Leben* 2.2 (1851). Hg. von Adolph Kolatschek, 210–233.
- Schumacher, Eckhard: *Die Ironie der Unverständlichkeit. Johann Georg Hamann, Friedrich Schlegel, Jacques Derrida, Paul de Man*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000.
- Schwarz, Egon: Joseph von Eichendorff: Ahnung und Gegenwart (1815). In: Paul Michael Lützeler (Hg.): *Romane und Erzählungen der deutschen Romantik. Neue Interpretationen*. Stuttgart: Reclam 1981, 302–324.
- Sebald, W. G.: Bis an den Rand der Natur. Versuch über Stifter. In: Sebald, W. G.: *Die Beschreibung des Unglücks. Zur österreichischen Literatur von Stifter bis Handke*. Frankfurt/M.: Fischer 2012, 15–37.
- Sebald, W. G.: Das Schrecknis der Liebe. Zu Schnitzlers ‚Traumnovelle‘. In: Sebald, W. G.: *Die Beschreibung des Unglücks. Zur österreichischen Literatur von Stifter bis Handke*. Frankfurt/M.: Fischer 2012, 38–60.
- Sebald, W. G.: *Die Beschreibung des Unglücks. Zur österreichischen Literatur von Stifter bis Handke*. Frankfurt/M.: Fischer 2012.
- Séguin, Eduard: *Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode* [1907]. Übers. von Heinrich Neumann u. hg. von Salomon Krenberger. Wien: Graeser 1912.
- Seichter, Sabine: *Der Lange Schatten Maria Montessoris. Der Traum vom perfekten Kind*. Weinheim: Beltz 2024.
- Seidler, Andreas: *Der Reiz der Lektüre. Wielands ‚Don Sylvio‘ und die Autonomisierung der Literatur*. Heidelberg: Winter 2008 (= Ereignis Weimar-Jena. Kultur um 1800. Ästhetische Forschungen, Bd. 23).
- Seifert, Walter: Amtliche Schriften. In: Christian Begemann u. Davide Giuriato (Hg.): *Stifter-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2017, 189–194.
- Seifert, Walter: Pädagogik. In: Christian Begemann u. Davide Giuriato (Hg.): *Stifter-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2017, 275–279.

- Seifert, Walter: Schulrat und Poet – Stifter zwischen Amt und Poesie. In: Hartmut Laufhütte u. a. (Hg.): *Stifter und Stifterforschung im 21. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer 2007, 37–63.
- Selbmann, Rolf: *Der deutsche Bildungsroman*. 2. Aufl. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994.
- Selbmann, Rolf: Einleitung. In: Selbmann, Rolf (Hg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1988, 1–44.
- Selbmann, Rolf (Hg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1988.
- Selbmann, Rolf: *Theater im Roman. Studien zum Strukturwandel des deutschen Bildungsromans*. München: Wilhelm Fink Verlag 1981.
- Seneca, Lucius Anneus: *De otio – Über die Muße. De providentia – Über die Vorsehung*. Stuttgart: Reclam 1996.
- Sengle, Friedrich: *Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815–1848*, 3 Bde. Stuttgart: Metzler 1971 f.
- Sengle, Friedrich: Bildungsroman? In: Sengle, Friedrich: *Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815–1848*, Bd. 2. Stuttgart: Metzler 1972, 906–911.
- Sengle, Friedrich: Zeitungen, Zeitschriften, ‚Zeitschriftsteller‘. In: Sengle, Friedrich: *Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815–1848*, Bd. 2. Stuttgart: Metzler 1972, 56–82.
- Sengle, Friedrich: *Wieland*. Stuttgart: Metzler 1949.
- Sennett, Richard: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus* [1998]. Berlin: Goldmann 2006.
- Siebert, Bernhard: Kulturtechnik. In: Harun Maye u. Leander Scholz (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaft*. München: Wilhelm Fink 2010, 95–118.
- Simon, Ralf: Mörikes poetische Szene und ihre unausgesetzte Verhinderung. In: Wolfgang Braungart u. Simon, Ralf (Hg.): *Eduard Mörike. Ästhetik und Geselligkeit. Zur Einführung*. Tübingen: Niemeyer 2004, 123–137.
- Sorg, Klaus-Dieter: *Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann*. Heidelberg: Winter 1993 (= Germanistische Abhandlungen, 71).
- Specht, Rainer: René Descartes (1596–1650). In: René Descartes: *Philosophische Schriften in einem Band. Mit einer Einführung von Rainer Specht und ‚Descartes‘ Wahrheitsbegriff‘ von Ernst Cassirer*. Hamburg: Meiner 1996, XV–XL.
- Specht, Rainer: *René Descartes in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg: Rowohlt 1966.
- Speckmann, Guido: Aufwärts. Und zwar steil! In: *Neues Deutschland* (08.09.2015), 16.
- Spinoza, Baruch de: *Die Ethik nach geometrischer Methode dargestellt* [1677]. Übers. von Otto Baensch. Hamburg: Meiner 1994.

- Srnicek, Nick u. Williams, Alex: *Inventing the Future. Postcapitalism and a World Without Work*. London u. New York: Verso 2016.
- Stadler, Ulrich: Novalis: ‚Heinrich von Ofterdingen‘ (1802). In: Paul Michael Lützeler (Hg.): *Romane und Erzählungen der deutschen Romantik. Neue Interpretationen*. Stuttgart: Reclam 1981, 141–162.
- Stahl, Ernst Ludwig: Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert [1934]. In: Rolf Selbmann (Hg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1988, 123–181.
- Stanitzek, Georg: Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur. Zur Frühgeschichte des deutschen ‚Bildungsromans‘. In: *DVjs* 62 (1988), 416–450.
- Starobinski, Jean: *Montaigne. Denken und Existenz* [1982]. München: Fischer 1989.
- Steinecke, Hartmut u. Wahrenburg, Fritz: Einleitung. In: Steinecke, Hartmut u. Wahrenburg, Fritz (Hg.): *Romantheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam 1999, 13–32.
- Steinecke, Hartmut: E. T. A. Hoffmann und Goethe: Parodie oder Hommage? In: *HJB* 17 (2009), 48–61.
- Steinecke, Hartmut: Hoffmanns Leben. In: Detlef Kremer (Hg.): *E. T. A. Hoffmann. Leben – Werk – Wirkung*. Berlin u. New York: De Gruyter 2009, 1–17.
- Steinecke, Hartmut: Nachwort. In: E. T. A. Hoffmann: *Lebens-Ansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern*. Stuttgart: Reclam 2009, 491–516.
- Steinecke, Hartmut: *Unterhaltsamkeit und Artistik: Neue Schreibarten in der deutschen Literatur von Hoffmann bis Heine*. Berlin: Schmidt 1998 (= Philologische Studien und Quellen, 149).
- Steinecke, Hartmut: Romantheorien der Restaurationsepoche. In: Paul Michael Lützeler (Hg.): *Romane und Erzählungen zwischen Romantik und Realismus. Neue Interpretation*. Stuttgart: Reclam 1983, 11–37.
- Steiner, Uwe: Wilhelm Meisters Lehrjahre. In: Bernd Witte u. Peter Schmidt (Hg.): *Goethe Handbuch. Bd. 5: Prosaschriften*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1997, 113–152.
- Stichweh, Rudolf: *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.
- Stieve, Claus: *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Wilhelm Fink 2008.
- Stifter, Adalbert: *Adalbert Stifters sämtliche Werke*, 25 Bde. Hg. von August Sauer u. a., Hildesheim: Gerstenberg 1972.
- Stifter, Adalbert: *Werke und Briefe*. Historisch-kritische Gesamtausgabe, 23 Bde. Hg. von Alfred Doppler u. Wolfgang Frühwald im Auftrag der Kommission für Neuere deutsche Literatur der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer 1978 ff.

- Stingelin, Martin: „*Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum*“. *Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*. Hg. unter Mitarbeit von Davide Giuriato u. Sandro Zanetti. München: Wilhelm Fink 2004 (= Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 1).
- Stingelin, Martin: Einleitung. In: Stingelin, Martin (Hg.): „*Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum*“. *Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*. Hg. unter Mitarbeit von Davide Giuriato u. Sandro Zanetti. München: Wilhelm Fink 2004 (= Zur Genealogie des Schreibens, Bd. 1), 7–21.
- Stöckmann, Ernst: *Anthropologische Ästhetik. Philosophie, Psychologie und ästhetische Theorie der Emotionen im Diskurs der Aufklärung*. Tübingen: Max Niemeyer 2009 (= Hallische Beiträge zur Europäischen Aufklärung, Bd. 39).
- Stopp, Elisabeth: ‚Übergang vom Roman zur Mythologie‘. Formal Aspects of the Opening Chapter of Hardenberg’s ‚Heinrich von Ofterdingen‘. In: *DVJL* 48 (1974), 318–341.
- Streidt, Gert u. Peter Feierabend (Hg.): *Preußen. Kunst und Architektur*. Köln: Könnemann 1999.
- Stumpp, Gabriele: *Müßige Helden. Studien zum Müßiggang in Tiecks ‚William Lovell‘, Goethes ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘, Kellers ‚Grünem Heinrich‘ und Stifters ‚Nachsommer‘*. Stuttgart: Metzler 1992.
- Swales, Martin: Utopie und Bildungsroman. In: Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, Bd. 3. Stuttgart: Metzler 1982, 218–226.
- Swales, Martin: *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*. Princeton: Princeton UP 1978.
- Takahasi, Teruaki u. Borsche, Tilman (Hg.): *Bildung nach Humboldt. Erfolg, Krise und Zukunft einer Idee in Ungarn, Finnland und Japan*. Freiburg: Karl Alber 2018.
- Theweleit, Klaus: *Männerphantasien*, 2 Bde. Frankfurt/M. u. Basel: Verlag Roter Stern u. Stroemfeld 1977 f.
- Thomasius, Christian: Gespräch über den Roman [1688]. In: Hartmut Steinecke u. Fritz Wahrenburg (Hg.): *Romantheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam 1999, 80–86.
- Thomé, Horst: *Roman und Naturwissenschaft. Eine Studie zur Vorgeschichte der deutschen Klassik*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang 1978 (= Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 15).
- Thraemer, Eduard: Morgenstern, Karl Simon. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 22 (1885), 231–233.
- Thums, Barbara: *Aufmerksamkeit. Wahrnehmung und Selbstbegründung von Brockes bis Nietzsche*. München: Fink 2008.
- Tocqueville, Alexis de: *Ueber die Demokratie in Nordamerika*, Erster Teil [1835]. Übers. von Friedrich August Rüder. Leipzig: Kummer 1836.
- Tocqueville, Alexis de: *Ueber die Demokratie in Nordamerika*, Zweiter Teil [1835]. Übers. von Friedrich August Rüder. Leipzig: Kummer 1836.

- Tocqueville, Alexis de: *De la démocratie en Amérique*, Bd. 1 [1835]. 4. Aufl. Brüssel: Hauman 1837.
- Tocqueville, Alexis de: *De la démocratie en Amérique*, Bd. 2. Brüssel: Hauman 1835.
- Tönnies, Ferdinand: *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie* [1887]. Darmstadt: WBG 2010.
- Tournier, Michel: *Vendredi ou les Limbes du Pacifique*. Paris: Gallimard 1967.
- Träger, Claus: Revolution und Literatur bei Marx. In: Gerhard Selzer (Hg.): *Karl Marx und Grundfragen der Revolution in Theorie und Praxis*. Leipzig: Karl-Marx-Universität, Interdisziplinäres Zentrum für Vergleichende Revolutionsforschung 1980 (= Materialien der Karl-Marx-Konferenz 1978), 175–181.
- Tynjanov, Jurij: Über die literarische Evolution [1927]. In: Jurij Striedter (Hg.): *Russischer Formalismus – Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. München: Fink 1971, 433–461.
- Uhland, Ludwig: Der Rezensent. Glosse. In: Friedrich Raßmann (Hg.): *Blumenlese südlicher Spiele im Garten deutscher Poesie*. Berlin: Nicolai 1817, 5–7.
- Ullrich, Hermann: *Robinson und Robinsonaden. Bibliographie, Geschichte, Kritik*. Weimar: Emil Felber 1898.
- Unbedingte Universitäten (Hg.): *Was ist Universität?* Zürich: diaphanes 2010.
- Unbedingte Universitäten (Hg.): *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*. Zürich: diaphanes 2010.
- Ungern-Sternberg, Alexander von: *Die Zerrissenen*. Stuttgart: Cotta 1832.
- Ungern-Sternberg, Wolfgang von: Chr. M. Wieland und das Verlagswesen seiner Zeit. Studien zur Entstehung des freien Schriftstellertums in Deutschland. In: *Archiv für Geschichte des deutschen Buchwesens* 14 (1974), Sp. 1211–1534.
- Unterhuber, Tobias: Die dunkle Seite des gezähmten Spiels in E. T. A. Hoffmanns ‚Spieler-Glück‘. In: *E. T. A. Hoffmann Jahrbuch* 29 (2021), 80–91.
- Veblen, Thorstein: *Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen* [1899]. Übers. von Suzanne Heintz u. Peter von Haselberg. Berlin: Fischer 2007.
- Verheyen, Nina: *Die Erfindung der Leistung*. München: Hanser 2018.
- Vickers, Brian: Introduction. In: Francis Bacon: *The Major Works. Including ‚New Atlantis‘ and the ‚Essays‘*. Hg., eingeleitet u. kommentiert von Brian Vickers. Oxford: Oxford UP 2008, XV–XLIV.
- Vickers, Brian: Leisure and Idleness in the Renaissance: The Ambivalence of Otium. In: *Renaissance Studies* 4.2 (1990), 107–154.
- Vickers, Brian: Leisure and Idleness in the Renaissance. The Ambivalence of Otium. In: *Renaissance Studies* 4.1 (1990), 1–37.
- Vickers, Brian (Hg.): *Arbeit, Musse, Meditation. Studies in the Vita activa and Vita Contemplativa*. Zürich, Stuttgart: Teubner 1985.

- Vierhaus, Rudolf: Bildung. In: Otto Brunner, Werner Conze u. Reinhardt Koselleck (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 2. Stuttgart: Klett 1972, 508–551.
- Villey, Pierre: *Montaigne et François Bacon*. Paris: Revue de la Renaissance 1913.
- Vinken, Barbara: *Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos*. München: Piper 2001.
- Vogl, Joseph: Lernen, lebenslanges. In: Unbedingte Universitäten (Hg.): *Bologna-Bestiarium*. Zürich: diaphanes 2013, 227–230.
- Vogl, Joseph: *Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen*. Zürich, Berlin: diaphanes 2008.
- Vogl, Joseph: Einleitung. In: Vogl, Joseph (Hg.): *Poetologien des Wissens um 1800*. München: Fink 1999, 7–16.
- Vogl, Joseph (Hg.): *Poetologien des Wissens um 1800*. München: Fink 1999.
- Volkening, Heide: Über die europäische Arbeit und die orientalische Kunst der Passivität. Friedrich Schlegels ‚Idylle über den Müßiggang‘. In: Claudia Lillge, Thorsten Unger u. Björn Weyand (Hg.): *Arbeit und Müßiggang in der Romantik*. Paderborn: Fink 2017, 115–128.
- Voltaire: *Candide, ou l'Optimisme, traduit de l'allemand de Mr. le Docteur Ralph*. Genf: Cramer 1759.
- Voorhoeve, Jutta: *Romantisierte Kunstwissenschaft. ‚Franz Sternbalds Wanderungen‘ von Ludwig Tieck und die Emergenz moderner Bildlichkeit*. München: Fink 2010.
- Voß, G. Günter u. Pongratz, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1 (1998), 131–158.
- Voßkamp, Wilhelm: „Fortschreitende Vollkommenheit“: Der Übergang von der Raum- zur Zeitutopie. In: Voßkamp, Wilhelm: *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2018, 135–149.
- Voßkamp, Wilhelm: Homo Oeconomicus und Homo Poeticus bei Daniel Defoe und Johann Gottfried Schnabel. In: Voßkamp, Wilhelm: *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2018, 160–172.
- Voßkamp, Wilhelm: Utopische Gattungen als literarisch-soziale Institutionen. In: Voßkamp, Wilhelm: *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2018, 32–48.
- Voßkamp, Wilhelm: Der Bildungsroman als literarisch-soziale Institution. In: Voßkamp, Wilhelm: *Der Roman des Lebens. Die Aktualität unserer Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*. Berlin: Berlin UP 2009, 118–142.
- Voßkamp, Wilhelm: Perfektibilität und Bildung. Zu den Besonderheiten des deutschen Bildungskonzepts im Kontext der europäischen Utopie- und Fortschrittsdiskussion.

- In: Voßkamp, Wilhelm: *Der Roman eines Lebens. Die Aktualität unserer Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*. Berlin: Berlin UP 2009, 33–48.
- Voßkamp, Wilhelm: Wilhelm Meisters theatralische Sendung. In: Bernd Witte u. Peter Schmidt (Hg.): *Goethe-Handbuch*, Bd. 3. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1997, 101–113.
- Voßkamp, Wilhelm: Einleitung. ‚Bildung‘ als Synthese. In: Jürgen Fohrmann u. Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Wissensgeschichte der Germanistik im 19. Jh.* Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994, 15–24.
- Wagner-Egelhaaf, Martina: Unheilbare Phantasie und heillose Vernunft. Johann Georg Zimmermann ‚Über die Einsamkeit‘ (1784/85). In: Aleida u. Jan Assmann (Hg.): *Einsamkeit. Archäologie der literarischen Kommunikation VI*. München: Fink 2000, 265–279.
- Waltz, Matthias: *Ordnung der Namen. Die Entstehung der Moderne: Rousseau, Proust, Sartre*. Frankfurt/M.: Fischer 1993.
- Walzel, Oskar: Alfred Kerr: Godwi. Ein Capitel deutscher Romantik. In: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 43,3 (1899), 305–322.
- Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Zwei Teile in einem Band [1921/1922]*. Hg. von Alexander Ulfig. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2005.
- Wegmann, Nikolaus: Was heißt einen ‚klassischen Text‘ lesen? Philologische Selbstreflexion zwischen Wissenschaft und Bildung. In: Jürgen Fohrmann u. Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 1994, 334–450.
- Wegmann, Thomas: ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘, die Arbeit am Selbst und die doppelte Buchführung. In: Iuditha Balint, Miriam Albracht u. Frank Weiher (Hg.): *Goethe und die Arbeit*. München: Fink 2018, 97–119.
- Wegmann, Thomas: *Dichtung und Warenzeichen. Reklame im literarischen Feld 1850–2000*. Göttingen: Wallstein 2011.
- Wegmann, Thomas: *Tauschverhältnisse. Zur Ökonomie des Literarischen und zum Ökonomischen in der Literatur von Gellert bis Goethe*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2002 (= Epistemata Literaturwissenschaft, Bd. 386).
- Weiershausen, Romana: Von der Auflösung der Komödie im Zirkelschluss: Büchners ‚Leonce und Lena‘. In: Richard Brittnacher u. Irmela von der Lühe (Hg.): *Enttäuschung und Engagement. Zur ästhetischen Radikalität Georg Büchners*. Bielefeld: Aisthesis 2014 (= Forum Vormärz-Forschung, Vormärz-Studien, Bd. 33), 167–180.
- Weimar, Klaus: *Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. Paderborn: Fink 2003.
- Welle, Florian: *Der irdische Blick durch das Fernrohr. Literarische Wahrnehmungsexperimente vom 17. bis zum 20. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2009.
- Werber, Niels: *Liebe als Roman. Zur Koevolution intimer und literarischer Kommunikation*. München: Fink 2003.

- Werber, Niels: *Literatur als System. Zur Ausdifferenzierung literarischer Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.
- Wernli, Martina: Vorbeiziehende Wolken. Georg Büchner, Melancholie und Romantik. In: Roland Borgards u. Burghard Dedner (Hg.): *Georg Büchner und die Romantik*. Stuttgart: Metzler 2020, 183–198.
- Westerwelle, Karin: *Montaigne. Die Imagination und die Kunst des Essays*. München: Fink 2002.
- Wezel, Johann Karl: Ankündigung einer Privatanstalt für den Privatunterricht und die Erziehung junger Leute zwischen dem zwölften und dem achtzehnten Jahre [1780]. In: ders.: *Gesamtausgabe in acht Bänden*. Hg. von Klaus Manger. Bd. 7: *Versuch über die Kenntnis des Menschen, Rezensionen*. Hg. von Jutta Heinz. *Schriften zur Pädagogik*. Hg. von Cathrin Blöss. Heidelberg: Mattes 2001, 552–606.
- Wezel, Johann Karl: Robinson Crusoe [1779/1780]. Hg. von Wolfgang Hörner u. Jutta Heinz. In: Wezel, Johann Karl: *Gesamtausgabe in acht Bänden*. Hg. von Klaus Manger, Bd. 2.2. Heidelberg: Mattes 2016.
- White, Hayden: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe* [1973]. Baltimore: Johns Hopkins University Press 2014.
- White, Hayden: Schreiben im Medium [1993]. In: Sandro Zanetti (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Berlin: Suhrkamp 2012, 251–260.
- Whitney, Charles: *Francis Bacon. Die Begründung der Moderne* [1986]. Frankfurt/M.: Fischer 1989.
- Wieland, Christoph Martin: *Geschichte des Agathon*. Erste Fassung von 1766/1767, mit einer synoptischen Übersicht über die Kapitelfolge der ersten und der letzten Fassung sowie den Zusätzen und Ergänzungen von 1773, 1794 und 1800. Hg. von Klaus Manger. Berlin: Deutscher Klassiker Verlag 2010.
- Wieland, Christoph Martin: Vorrede des Herausgebers. In: *Teutscher Merkur* 1 (1773), III–XXII.
- Wieland, Christoph Martin: *Werke, Romane*. 5 Bde. Hg. von Fritz Martini u. Hans Werner Seiffert. München: Hanser 1964–1968.
- Wienbarg, Ludolf: Wanderungen durch den Thierkreis. Faule und frische Romane [1835]. In: Eberhard Lämmert u. a. (Hg.): *Romantheorie 1620–1880. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland*, 2 Bde. Frankfurt/M.: Springer 1988, 295–299.
- Wiethölter, Waltraud: *Jean Paul: Flegeljahre (1804/05)*. In: Paul Michael Lützeler (Hg.): *Romane und Erzählungen der deutschen Romantik. Neue Interpretationen*. Stuttgart: Reclam 1981, 163–193.
- Wilson, Daniel W.: *The Narrative Strategy of Wieland's ‚Don Sylvio von Rosalba‘*. Bern u. a.: Peter Lang 1981.
- Winkler, Michael u. Sauerbrey, Ulf: *Friedrich Fröbel und seine Spielpädagogik. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh 2017.

- Winnicott, David: *Vom Spiel zur Kreativität* [1971]. Stuttgart: Klett-Cotta 1974.
- Wintermeyer, Ingo: Die Makkaroni im Nord-Süd-Gefälle – Eine utopische Chiffre und das ‚real existierende‘ Paradies Neapel. In: Wintermeyer, Ingo (Hg.): *Kleine Lauben, Arcadien und Schnabelewopski. Festschrift für Klaus Jeziorkowski*. Würzburg: Königshausen & Neumann 1995, 81–93.
- Wirth, Uwe: (Papier-)Müll und Literatur. Makulatur als Ressource. In: *ZfdPH* 133 (2014), 19–32.
- Wirth, Uwe: *Die Geburt des Autors aus dem Geist der Herausgeberfiktion. Editoriale Rahmung im Roman um 1800: Wieland, Goethe, Brentano, Jean Paul und E. T. A. Hoffmann*. München: Fink 2008.
- Wirth, Uwe: Neue Medien im Buch. Schreibszenen und Konvertierungskonzepte um 2000. In: Corina Caduff u. Ulrike Vedder (Hg.): *Chiffre 2000 – Neue Paradigmen der Gegenwartsliteratur*. München: Fink 2005, 171–184.
- Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachtheorie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002.
- Wokalek, Marie: *Die schöne Seele als Denkfigur. Zur Semantik von Gewissen und Geschmack bei Rousseau, Wieland, Schiller, Goethe*. Göttingen: Wallstein 2011.
- Wolf, Norbert Christian: „Göthe wird und muß übertroffen werden“. Novalis' ‚Heinrich von Ofterdingen‘ und die Genrebegründung durch ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘. In: Elisabeth Böhm u. Katrin Dennerlein (Hg.): *Der Bildungsroman im literarischen Feld. Neue Perspektiven auf eine Gattung*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2016 (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, 144), 55–106.
- Wyss, Ulrich: Der doppelte Ursprung der Literaturwissenschaft nach 1800. In: Jürgen Fohrmann u. Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Wissenschaft und Nation. Studien zur Entstehungsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft*. München: Wilhelm Fink 1991, 73–88.
- Ziegler, Edda: Im Zirkelodem der Sterne. Über Die Sonnenfinsterniß am 8. July 1842 in Wien. In: Walter Hettche, Johannes John u. Sibylle von Steinsdorff (Hg.): *Stifter-Studien: Ein Festgeschenk für Wolfgang Frühwald zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer 2000, 4–20.
- Zimmermann, Johann Georg: *Über die Einsamkeit*, 4 Bde. Leipzig: Weidmanns Erben und Reich 1784/1785.
- Zittel, Claus: Instauratio Magna. In: *Kindlers Literatur Lexikon*, Bd. 1. Hg. von Heinz Ludwig Arnold. Stuttgart: Metzler 2009, 782.
- Zumbusch, Cornelia: Der Nachsommer. In: Christian Begemann u. Davide Giuriato (Hg.): *Stifter-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler 2017, 98–108.

Abbildungsverzeichnis

Die in der Studie genutzten Abbildungen werden (mit Seitenangabe) hier nachgewiesen:

- Abb. 1: Materiale didattico Montessori. In: GAM (Gonzagarredi Montessori):
Catalogo del materiale e degli arredi Montessori prodotti a Gonzaga.
 Gonzaga 1938. Digitalisat und Wiedergabeerlaubnis stammen von: GAM
 Gonzagarredi Montessori. 3
- Abb. 2: Michel de Montaigne: *Essais de Michel seigneur de Montaigne*. 5.,
 erweiterte Aufl. Paris: Abel l'Angelier 1588 [1580], 36. URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k11718168/f85.item> (zuletzt abgerufen am 26. Oktober 2024). 77
- Abb. 3: Frontispiz von Francis Bacon: *Novum organum scientiarum*. Leiden:
 Wyngaerden and Moiardum 1645. Das Digitalisat (= EC.B1328.620ib)
 stammt von der Houghton Library der Harvard University. 99
- Abb. 4: Saal zur Freiarbeit in Palidano In: GAM (Gonzagarredi Montessori):
Catalogo del materiale e degli arredi Montessori prodotti a Gonzaga.
 Gonzaga 1938. Digitalisat und Wiedergabeerlaubnis stammen von: GAM
 Gonzagarredi Montessori. 118
- Abb. 5: Friedrich Fröbels „Achte Gabe“. In: Hermann Goldammer (Hg.):
Handbuch der Fröbel'schen Erziehungsmethode, Spielgaben und
Beschäftigungen. Nach Fröbels Schriften und den Schriften der Frau B.
 von Marenholtz-Bülow. Erster Teil. Berlin: Lüderitz'sche 1874, o. A. 154
- Abb. 6: Francisco de Goya: *Capricho 43*. „Der Traum der Vernunft gebiert
 Ungeheuer.“ Das Original befindet sich in der Staatsgalerie Stuttgart
 (Graphische Sammlung), bei der ich mich für das hochauflösende
 Digitalisat bedanke. 250
- Abb. 7: Frontispiz von Daniel Chodowiecki. In: Joachim Heinrich Campe:
Robinson der Jüngere. Zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für
Kinder. Hamburg: Bohn 1779. Das Digitalisat stammt von der Staats-
 bibliothek Berlin. URL: https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkan-sicht?PPN=PPN656417579&PHYSID=PHYS_0006&DMDID=DMDLOG_0001&view=picture-single (zuletzt abgerufen am 2. Juli 2025). 258
- Abb. 8: Karl Eduard Biermann: *Borsig's Maschinenbau-Anstalt zu Berlin* (1847).
 Scan aus: Gert Streidt u. Peter Feierabend (Hg.): *Preußen. Kunst und*
Architektur. Köln: Könemann 1999, 400. 534

Abb. 9: Der Venustempel – Grazer Zuckerfabrik [1830]. In: Joseph Franz Kaiser:
Lithographirte Ansichten der Steyermärkischen Städte, Märkte und Schlösser.
Graz: Kaiser 1824–1833. URL: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/com-
mons/1/1a/102_Der_Venustempel_-_Grazer_Zuckerfabrik_-_J.F.Kaiser_
Lithografirte_Ansichten_der_Steiermark_1830.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1a/102_Der_Venustempel_-_Grazer_Zuckerfabrik_-_J.F.Kaiser_Lithografirte_Ansichten_der_Steiermark_1830.jpg) 560

Abb. 10: Adalbert Stifter: *Das Stift Kremsmünster* (um 1823–1825). Scan aus:
Rudolf Lehr: *Landeschronik Oberösterreich*. Wien: Brandstätter 2008,
237. 594

Danksagung

Die vorliegende Habilitationsschrift ist nicht allein das Ergebnis individueller Arbeit, sondern wurde in vielerlei Hinsicht durch die Unterstützung und das Vertrauen zahlreicher Personen und Institutionen ermöglicht. Ihnen allen gilt mein aufrichtiger Dank. Zunächst danke ich allen Personen innerhalb der Academia, die mich mit ermutigendem Zu- und konstruktivem Widerspruch auf meinem Weg begleitet haben. Diskussionsbeiträge auf Tagungen, Hinweise von Herausgebern sowie Rückmeldungen seitens der Gutachterinnen und Gutachter in Peer Reviews sowie im Habilitationsverfahren haben maßgeblich dazu beigetragen, meine Argumente zu schärfen und weiterzuentwickeln. Die produktive Zusammenarbeit innerhalb der Studienstiftung des deutschen Volkes, des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung in Greifswald sowie an meinen akademischen Wirkungsstätten war für die Entstehung dieser Arbeit von herausragender Bedeutung. Für die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, meine oft noch unausgereiften Überlegungen ernst zu nehmen und weiterzudenken, sowie für ihre Offenheit danke ich ihnen sehr. Auch für praktische Hilfe – etwa durch Hinweise auf Quellen und Forschungsliteratur oder die Bereitstellung von Digitalisaten – bin ich dankbar. Besonders verbunden bin ich den Archiven und Bibliotheken, die meine Recherchen durch Zugang zu zentralen Materialien ermöglicht haben. Mein Dank gilt zudem den Studierenden meiner Seminare (nicht nur) zu Bildungsromanen, deren engagierte Lektüren und Diskussionen zur Reflexion und Präzisierung meiner eigenen Positionen geführt haben. Nicht zuletzt möchte ich meinem privaten Umfeld danken, das meine intensive Auseinandersetzung mit sonderbaren wissenschaftlichen Fragestellungen über viele Jahre hinweg mit Geduld und Nachsicht begleitet hat. Sie haben mir den nötigen Freiraum gegeben, um dieser Arbeit mit der erforderlichen Konzentration nachgehen zu können.

Namentlich bedanke ich mich bei den Universitäten und Universitätsbibliotheken in Greifswald und Innsbruck und der Biblioteca Nacional in Lissabon, bei der Staatsgalerie Stuttgart, der Firma Gonzagarredi Montessori, dem Innsbruck Zeitungsarchiv sowie dem Brenner-Archiv. Bei der Formatierung des Textes und der Erstellung der Datei und der Bibliographie leisteten Martin Gerstenbräun-Krug und Martina Hämmerle unverzichtbare Dienste. Dem Advisory Board von *vita activa* danke ich für die Aufnahme in die Reihe und Claudia Lillge für ihre bewundernswerte bibliophile Sorgfalt und ihr genaues Auge, Henning Siekmann (Fink München) danke ich für die umsichtige Betreuung des Manuskripts und Anne Borkam für das professionelle Korrekturat. Ferner bedanke ich mich beim FWF und der Universität Innsbruck für

die finanzielle Unterstützung der Publikation. Auf Konferenzen durfte ich mit Roland Borgards, Heinrich Bosse, Till Breyer, Burghard Dedner, Jörg Döring, Michael Heinrich, Agnes Hoffmann (†), Alexander Kling, Anja Lemke, Falko Schmieder, Peter Schnyder, Gerhardt Stenger, Martina Wernli und vielen weiteren mehr diskutieren. Durch Einladungen ergab sich die Gelegenheit, Kontakte mit Vera Bachmann, Irmtraud Hnlica und Marco Rispoli zu knüpfen und zu vertiefen. Meine engsten Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde aus dem akademischen Umfeld – Eva Blome, Katrin Dautel, Sebastian Donat, Sarah Göth, Wolfgang Hackl, Alena Heinritz, Carola Hilmes, Lena Hintze Sieglinde Klettenhammer, Elias Kreuzmair, Johann Georg Lughofer, Elisabetha Mengaldo, Helge Perplies, Michael Pilz, Maria Piok, Dirk Rose, Sigurd Paul Scheichl, Claus-Michael Schlesinger, Veronika Schuchter, Eckhard Schumacher, Martin Sexl, Hania Siebenpfeiffer, Tobias Unterhuber, Heide Volkening – danke ich für ihre kostbare Zeit und ihr Wohlwollen. Philipp Dreesen und Sophie Modert möchte ich für die Zusammenarbeit in Sachen Bildungsgeschichte danken. Claudia, Marlis und Reinhard Czycholl danke ich für ihre Bereitschaft, das gesamte Manuskript zu lesen und mich in meinem Leben stets zu unterstützen. Marta Ramos Nunes Mouga de Carvalho und Maria Ramos de Carvalho Gärtner Pohl danke ich für unser Miteinander, aus dem ich Kraft für den langen Weg und seine diversen Umwege schöpfen konnte. Thomas Wegmann möchte ich in meinem Dank besonders hervorheben, denn ohne ihn hätte ich weder das Konzept der Habilitationsschrift umsetzen und mir die nötige Zeit nehmen können, noch hätte ich den ideellen Bezug zur Neugermanistik bewahrt.

Personenregister

- Abbé Sicard, Roch-Ambroise Cucurron
136 n. 312, 145, 150
- Achternbusch, Herbert 654
- Addison, Joseph 199, 200 n. 464, 201
- Adorno, Theodor W. 85 n. 203, 194,
244 n. 611, 285
- Aesop 626, 629 n. 1601
- Alexander der Große 97
- Alexis, Willibald 488, 489 n. 1237
- Alquié, Ferdinand 106
- Apollinaire, Guillaume (= Apolinary de
Wąz-Kostrowicki, Wilhelm Albert
Włodzimierz) 26 n. 56
- Aprent, Johannes 583, 588 n. 1483,
591 n. 1495
- Aristoteles 75, 97, 525
- Arndt, Ernst Moritz 156 n. 352, 157,
160 n. 362, 236 n. 580, 423, 506
- Ash, Mitchell G. 240
- Auerbach, Ernst 534
- Austen, Jane 416
- Austin, John Langshaw 518
- Bachelard, Gaston 171, 174 n. 388
- Bachtin, Michail Michailowitsch 268, 523
- Bacon, Francis 12, 33, 39 n. 86, 68 n. 164,
73–74, 85–93, 94 n. 232, 95–103,
108–109, 112, 115–117, 128, 134, 142, 188,
200 n. 463, 217, 378, 630, 640–641
- Barthes, Roland 178–179, 180 n. 402, 182–183,
186, 537
- Bataille, Georges 392
- Baudelaire, Charles 26 n. 56, 514–515, 612,
637
- Bäuerle, Adolf 490
- Bayle, Pierre 327 n. 868
- Beise, Arnd 528
- Bellmann, Hans 439 n. 1119, 446
- Benjamin, Walter 186, 515, 539 n. 1378
- Bentham, Jeremy 122
- Billeter, Gustav 366
- Blumenberg, Hans 76, 107, 129 n. 299,
144 n. 330
- Boccaccio, Giovanni 483 n. 1230, 505,
522 n. 1327, 523
- Bodmer, Johann Jakob 192–193, 200, 311,
320, 336
- Böhme, Gernot 37, 194, 207, 209–211, 213,
437 n. 1112, 521
- Bohrer, Karl Heinz 513–515, 635
- Böll, Heinrich 654
- Bollnow, Otto Friedrich 153, 162 n. 368
- Boltanski, Luc 207–208, 213
- Bonaparte, Lucien 136
- Bonaparte, Napoleon 19, 61, 506–507,
594 n. 1503
- Bonnot de Condillac, Étienne 135,
138 n. 317, 139, 140 n. 322
- Börne, Ludwig 491, 624
- Bosse, Heinrich 33 n. 70, 56, 57 n. 143, 58,
60 n. 153, 116, 180, 188, 449 n. 1151
- Bourdieu, Pierre 6 n. 9, 25, 38, 231, 319, 323,
484, 502, 547–548, 551–552, 652–653
- Brasch, Thomas 654
- Breitinger, Johann Jakob 192–193, 200
- Brenner, Peter J. 336–337
- Brentano, Clemens 25, 28, 187, 224,
234 n. 574, 238, 245, 292, 308, 414–415,
439–440, 442–444, 446 n. 1143,
447 n. 1146, 448–451, 460, 463, 467, 513,
519, 529, 546, 555, 613–614, 644 n. 1636
- Brinkmann, Rolf Dieter 652, 655
- Brockes, Bartold Hinrich 582, 596
- Bruegel, Pieter der Ältere 522
- Büchner, Georg 30–31, 38, 54, 246,
456 n. 1172, 486–487, 489, 492,
506 n. 1282, 516–521, 523–532, 536, 614,
621 n. 1581
- Buck-Morss, Susan 489
- Buffon, Georges-Louis Leclerc, Comte de
342, 347
- Butler, Judith 162
- Campe, Joachim Heinrich 14–15, 20–21,
63 n. 157, 239, 242 n. 604, 247, 251,
255–259, 261–265, 270, 272–274, 287,
302, 464, 602
- Campe, Rüdiger 7, 23, 178–179, 183–184,
185 n. 418, 186, 190, 234, 297, 305–306,
411, 667

- Cäsar, Julius 97
 Cecil, William, Lord Burghley 89, 90 n. 221, 92
 Chiapello, Ève 207–208, 213
 Choderlos de Laclos,
 Pierre-Ambroise-François 287 n. 723
 Chodowiecki, Daniel 257
 Cicero, Marcus Tullius 75
 Cooper, James Fenimore 491, 571
 Cuvier, Georges 136 n. 312

 da Gama, Vasco 545, 546 n. 1388
 d'Alembert, Jean-Baptiste 347
 Dante Alighieri 280
 d'Argens, Jean-Baptiste de Boyer, Marquis
 327 n. 868
 d'Aulnoy, Marie-Catherine 314 n. 820, 402
 de Balzac, Honoré 246 n. 616
 de Camões, Luís 280, 544–548
 de Cervantes, Miguel 305 n. 790, 312 n. 813,
 324, 370 n. 965
 de Chateaubriand, François-René, vicomte
 416
 de Crébillon, Claude-Prosper Jolyot
 314 n. 820, 347
 Defoe, Daniel 252 n. 630, 255–256, 259, 261,
 264–265 n. 663
 de Fontenelle, Bernard 327 n. 868
 Degérando, Jode 136 n. 312
 de Gournay, Marie 76
 de Goya, Francisco 248–249
 de La Boétie, Étienne 79
 de Lamarck, Jean-Baptiste 661, 667
 de La Mettrie, Julien Offray 326, 327 n. 868
 de Montaigne, Michel 12, 33, 73–76,
 78–80, 82–83, 85, 88–89, 91, 96 n. 235,
 98 n. 239, 102, 103 n. 244, 109, 112,
 116–117, 134, 202, 217, 630, 640
 de Ronsard, Pierre 75
 Derrida, Jacques 171, 425 n. 1084, 476, 623,
 646–650
 de Saint-Georges, Jules-Henri Vernoy 547
 de Saint-Just, Louis Antoine 514
 Descartes, René 12, 33, 62 n. 155, 73–74, 93,
 94 n. 231, 96 n. 235, 101 n. 243, 102–117,
 128, 134, 188, 217, 630, 640
 de Spinoza, Baruch 525
 de Tocqueville, Alexis 491, 509–511, 513

 Devereux, Georg 4, 5 n. 7, 129 n. 299
 Devereux, Robert, 2. Earl of Essex 95 n. 233
 Diderot, Denis 41 n. 96, 196–198, 200, 202,
 204, 247–248, 268 n. 670, 302, 315, 327,
 416, 493 n. 1251
 Dilthey, Wilhelm 244 n. 610, 387 n. 1013,
 615 n. 1561
 Dionysos von Syrakus 97
 Döblin, Alfred 655
 Donizetti, Gaetano 547
 Drews, Jörg 653–654
 Dubos, Jean-Baptiste 196
 Dumas, Alexandre, der Ältere 246 n. 616
 Durkheim, Émile 487

 Elias, Norbert 487, 497
 Elizabeth I., Königin von England und
 Irland 86, 91, 95 n. 233, 97
 Emmerich Joseph Freiherr von Breidbach zu
 Bürresheim 310 n. 807
 Engels, Friedrich (= Oswald, Friedrich) 26,
 31, 521, 566, 601, 616, 620–626, 629
 Epiktet 598
 Eribon, Didier 656 n. 1665
 Ernaux, Annie 241 n. 601, 655, 656 n. 1665
 Euripides 598

 Fénelon, François de Salignac de La
 Mothe- 453
 Ferdinand II. (Kaiser des HRR) 103
 Ferrante, Elena 655, 656 n. 1665
 Feuerbach, Ludwig 521, 534, 551, 552 n. 1401
 Fichte, Johann Gottlieb 33, 55 n. 135, 56,
 64–69, 72, 144, 158 n. 355, 202–206,
 236 n. 581, 242, 288, 289 n. 730, 292,
 307, 322, 426 n. 1088, 439, 442 n. 1131,
 588
 Ficino, Marsilio 75, 142 n. 326
 Fielding, Henry 280, 314, 338
 Fischart, Johann Baptist Friedrich 523
 Fleck, Ludwik 171, 172 n. 381
 Florida, Richard 215
 Folengo, Teofilo OSB 523
 Fortis, Leone 547
 Foucault, Michel 41–42, 49, 79, 108,
 109 n. 267, 122, 135 n. 308, 171, 178,
 207, 223 n. 541, 241, 243, 266 n. 667,
 314 n. 818, 595, 597–599, 638 n. 1624

- Foucher, Henri 547
 Fourier, Charles 619
 Freud, Sigmund 144 n. 331, 344, 473
 Freytag, Gustav 31, 246, 308, 490,
 491 n. 1247, 554–557, 559–572,
 574 n. 1448, 584–586, 594 n. 1503, 604,
 615, 621, 629, 633, 644 n. 1636
 Friedrich Christian II. von Schleswig-
 Holstein-Sonderburg-
 Augustenburg 45
 Friedrich Wilhelm Herzog von Braunschweig-
 Lüneburg-Oels 594 n. 1503
 Friepes, Franz 593
 Frisch, Max 663, 668
 Fröbel, Friedrich 2, 5 n. 7, 7, 55, 117, 131,
 150–164, 166–172, 174–175, 177, 187, 191,
 216, 218, 236 n. 580, 252, 261 n. 653, 292,
 383, 389, 423, 435, 580, 585, 594 n. 1503,
 602, 640
 Fröbel, Julius 150, 586 n. 1480
 Galilei, Galileo 101 n. 243, 103, 113
 Garve, Christian 39 n. 87, 40 n. 95, 54,
 55 n. 135, 65 n. 159
 Gasché, Rodolphe 7, 178
 Gehlen, Arnold 176
 Geiger, Peter Johann Nepomuk 592
 Genette, Gérard 367 n. 960
 Genthe, Friedrich Wilhelm 523
 George, Stefan 180, 231
 Gernhardt, Robert 653
 Gessner, Salomon 347
 Gineste, Thierry 146
 Giordano, Ralph 653 n. 1656
 Giuriato, Davide 7, 149, 153, 178–179,
 185–186, 642
 Gleim, Johann Wilhelm Ludwig 317 n. 833,
 350
 Goethe, Johann Wolfgang 16, 20, 22 n. 47,
 24–25, 27–28, 39 n. 86, 45, 160, 187, 189,
 198 n. 455, 202, 203 n. 474, 221 n. 537,
 233 n. 572, 238–240, 274–277, 288–289,
 291, 294, 299–301, 306 n. 795, 309,
 313, 319, 322, 324–325, 331 n. 878,
 359–360, 363–367, 369–370, 372–373,
 376, 385, 389, 392, 395 nn. 1035–1036,
 397 n. 1040, 400–406, 411, 413–415,
 416 n. 1066, 417–418, 420–422, 424,
 426–430, 436, 439, 445, 454, 456,
 468, 474 n. 1210, 475 n. 1214, 478–479,
 483 n. 1230, 491, 495, 498, 503, 505, 507,
 521–523, 531, 535–536, 541, 568, 580,
 583, 608, 613, 639, 644 n. 1636, 658,
 665–666, 668
 Goetz, Rainald 654
 Gorz, André 226, 649
 Gotthelf, Jeremias 304 n. 786, 534
 Gottsched, Johann Christoph 192–193, 195,
 200, 303
 Grass, Günter 654
 Greimas, Algirdas Julien 482
 Grene, Marjorie 106
 Groß, Erich 326
 Guerrieri Gonzaga, Emma (geb.
 Hohenemser) 151, 585
 Gumbrecht, Hans Ulrich 35–36, 636, 644,
 649
 Gundolf, Friedrich 415
 Gutjahr, Ortrud 300
 Gutzkow, Karl 490, 624
 Habermas, Jürgen 646
 Haeckel, Ernst 663–665
 Halm, Friedrich 547
 Handke, Peter 653 n. 1656
 Hartley, David 326
 Haug, Wolfgang Fritz 211
 Hebel, Johann Peter 583
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 21–22,
 198 n. 457, 232 n. 571, 236–238, 247,
 282, 292–294, 301, 304–305, 307–308,
 388, 436, 445, 472 n. 1204, 480–481,
 488–489, 506 n. 1281, 513, 555 n. 1411,
 561, 583, 626, 628, 629 n. 1601,
 649 n. 1648
 Heidegger, Gotthard 284 n. 717, 303
 Heine, Heinrich 30–31, 234, 246, 472 n. 1204,
 486, 489, 491, 501 n. 1271, 509–516, 522,
 524–525, 529–530, 532, 614, 624
 Heinse, Johann Jakob Wilhelm 439
 Heliodor aus Emesa 341, 347
 Helvétius, Claude Adrien 326 n. 862
 Henscheid, Eckhard 653–655
 Henschel, Gerhard 38, 241 n. 601, 652–656,
 669
 Herbart, Johann Friedrich 601

- Herder, Johann Gottfried 157 n. 355,
200–202, 204, 206, 236 n. 581, 248,
251 n. 626, 281, 385, 395 n. 1036, 453,
454 n. 1164, 544, 546, 567, 586 n. 1479,
603
- Hesse, Hermann 235
- Hinderer, Walter 528
- Hobsbawm, Eric Jean 117
- Hoffmann, E. T. A. 9, 24–26, 28, 185 n. 418,
186–187, 224, 245, 292, 295, 414–415,
418, 439, 463, 470–474, 476, 478–481,
483–485, 492–493, 499–500, 546, 555,
613–614
- Hogel, Christine 310 n. 806
- Hohenemser, Ida 2
- Hölderlin, Friedrich 650 n. 1651, 653–654
- Horaz 282, 382 n. 1003
- Horkheimer, Max 194, 285
- Horn, Uffo 547
- Hugo, Victor 509, 515
- Hume, David 336
- Hyppolite, Jean 232 n. 571, 307
- Immermann, Karl 300, 495, 523
- Iselin, Isaak 350
- Itard, Jean 7, 117, 135–148, 150–151, 170–171,
174, 177, 187, 191, 217, 252
- Jacobi, Friedrich Heinrich 350
- James I. (König von England) 86, 90 n. 221
- Jauffret, Louis-François 136 n. 312
- Jean Paul 24, 28, 157 n. 353, 202,
234 n. 574, 236 n. 580, 292, 414–415,
423, 424 n. 1083, 435, 439, 451–455,
456 n. 1172, 457–459, 463, 467, 469,
470 n. 1199, 471 n. 1203, 483 n. 1229, 485,
493 n. 1251, 498 n. 1267, 506, 529, 541,
586 n. 1479, 603, 613–614, 654
- Jens, Walter 653 n. 1656
- Johnson, Uwe 653 n. 1656
- Kafka, Franz 186
- Kant, Immanuel 45, 52, 56, 81 n. 193,
197 n. 452, 229 n. 558, 236, 242, 262,
281, 288, 292, 298 n. 760, 322, 356,
357 n. 937, 363, 380, 404, 588, 589, 639,
647, 648
- Kautsky, Karl 616
- Keller, Gottfried 27, 31, 38, 150, 187, 210, 230,
246, 308–309, 493 n. 1252, 496, 499, 521,
534 n. 1365, 535–539, 542–553, 556–557,
571–572, 584–586, 594 n. 1503, 604,
614–615, 621, 633, 644 n. 1636
- Kempowski, Walter 652, 669
- Kerr, Alfred 439–440, 450 n. 1153
- Kittler, Friedrich 82, 178, 187, 368 n. 963,
387, 390, 589 n. 1490
- Klemperer, Victor 220 n. 533
- Klibansky, Raymond 142, 249
- Klinger, Friedrich Maximilian 22 n. 47, 275,
277, 376, 639
- Klinkert, Thomas 78 n. 180, 79 n. 183, 83
- Klopstock, Friedrich Gottlieb 180, 231, 275,
317 n. 833, 351, 398, 453
- Knausgård, Karl Ove 241 n. 601, 655
- Koller, Marian 591 n. 1495, 595,
596 nn. 1510–1511
- Koppe, Johann Gottlieb 560
- Koschorke, Albrecht 43–44, 182 n. 406, 482,
637, 646
- Kracauer, Siegfried 186
- Kurzeck, Peter 241 n. 601, 655, 656 n. 1665
- Lafargue, Paul 228
- Lange, Wichard 156
- Latour, Bruno 6 n. 9, 121, 315, 482, 540
- Laube, Heinrich 490
- Lavater, Johann Caspar 366
- Leibniz, Gottfried Wilhelm 283 n. 715
- Lenin, Wladimir Iljitsch 648
- Lessing, Gotthold Ephraim 283, 314,
316–317, 321, 351, 369, 582
- Lévi-Strauss, Claude 496
- Lieb knecht, Wilhelm 220 n. 532
- Liessmann, Konrad Paul 305, 649 n. 1648
- Link, Jürgen 155
- Locke, John 2 n. 2, 135, 139, 250, 252, 602
- Lottmann, André 387
- Louis, Édouard 656 n. 1665
- Lubkoll, Christine 483
- Ludwig III., Großherzog von Hessen
(Hessen-Darmstadt) 519
- Ludwig XIV., König von Frankreich und
Navarra 543 n. 1383
- Luhmann, Niklas 57 n. 143, 229 n. 560,
233 n. 572, 238, 242, 251, 301, 323,

- 341 n. 898, 342 n. 900, 343 n. 902, 487, 518
 Lukács, Georg 23, 281 n. 708, 305 n. 790, 623 n. 1590
 Lullus, Raimundos 103
 Luther, Martin 541
 Luxemburg, Rosa 220 n. 532
 Lyssenko, Trofim Denissowitsch 661, 667
- Magritte, René 191
 Maier, Andreas 241 n. 601, 245 n. 613, 655–656
 Mallarmé, Stéphane 26 n. 56, 182
 Mandeville, Bernard 326 n. 862, 390, 527
 Manger, Klaus 316, 323 n. 853, 338 n. 890, 351 n. 923
 Mann, Thomas 603 n. 1531, 642
 Maraini, Maria Guerrieri Gonzaga 1
 Marquard, Odo 644
 Martini, Fritz 278, 321
 Martus, Steffen 35 n. 75, 36, 156, 180, 192 n. 436, 351 n. 921
 Marx, Karl 26, 31, 38, 168 n. 376, 218–220, 222 n. 538, 307, 449, 520–521, 601, 606 n. 1537, 616–631, 647–648
 Mathilde Karoline von Bayern, Prinzessin 519
 McRobbie, Angela 209 n. 497, 213
 Mehring, Franz 220 n. 532
 Mersch, Dieter 148, 191
 Meyen, Harry 661
 Meyerhoff, Joachim 241 n. 601, 655–656
 Meyer-Schurz, Margarethe 150, 585
 Milton, John 197, 200 n. 463, 336 n. 887
 Mitschurin, Iwan Wladimirowitsch 661, 667
 Modiano, Patrick 656 n. 1665
 Montessori, Maria 1–8, 31, 117–135, 141 n. 324, 142 n. 324, 144 n. 331, 148–149, 151, 153, 163, 168–172, 174–175, 177, 187, 191, 217, 252, 261 n. 653, 661
 Moretti, Franco 23, 243 n. 609, 252 n. 630, 257 n. 643, 296–297, 300–302, 305, 309, 407, 410, 416 n. 1066
 Morgenstern, Karl 21–22, 244 n. 610, 247, 275–282, 286–287, 292, 294, 296 n. 758, 299, 304, 308, 480–481, 488, 590, 639
 Mörike, Eduard 27, 30–31, 187, 225, 234, 292, 295, 300, 463, 484, 486, 489–492, 494–503, 505–509, 512, 529, 546, 555, 614
 Moritz, Karl Philipp 27, 230, 239, 247 n. 619, 298 n. 760, 303 n. 782, 365, 372–375, 377–380, 381 n. 999, 382, 384–385, 389, 395 n. 1037, 409, 415, 589 n. 1490, 644 n. 1636
 Moritz von Nassau, Prinz 103
 Moulier Boutang, Yann 207, 211–213
 Müller, Adam 462 n. 1186
 Musil, Robert 85 n. 203, 235, 299, 329 n. 874, 364 n. 950, 432 n. 1099, 643, 665 n. 1684
 Mussolini, Benito 1
- Nahrstedt, Wolfgang 219–221
 Negri, Antonio 619, 649
 Newton, Isaac 197 n. 452, 202
 Nietzsche, Friedrich 49, 85 n. 203, 109 n. 267, 506 n. 1282, 611, 636, 644 n. 1637
 Nompère de Champagny, Jean-Baptiste, duc de Cadore 148
 Novalis = Georg Philipp Friedrich von Hardenberg 24–25, 28, 125 n. 292, 152, 187, 205
 Novalis=Georg Philipp Friedrich von Hardenberg 234 n. 574, 238, 245, 291 n. 740, 299, 325 n. 858, 388, 414–415, 417–422, 424, 426–430, 431 n. 1097, 433–440, 447 n. 1146, 451, 463, 467–468, 491, 506–507, 519, 530–531, 555, 562, 569, 593, 605, 613, 644 n. 1636
- Opaschowski, Horst Werner 151
 Ovid (Publius Ovidius Naso) 334, 472
- Panofsky, Erwin 142, 249
 Perrault, Charles 193 n. 440, 195, 200, 314 n. 820
 Pestalozzi, Johann Heinrich 151, 153, 158, 161, 472 n. 1205, 589 n. 1490
 Pethes, Nicolas 15, 44 n. 108, 139, 145, 243, 247, 251, 254, 269 n. 675, 519 n. 1317
 Petrarca, Francesco 142 n. 326
 Philodem 598
 Pindar 355
 Pinel, Philippe 136–137

- Platon 75, 98 n. 239, 527, 598
 Plutarch 75
 Polgar, Alfred 186
 Proust, Marcel 182–183, 655, 656 n. 1665
 Prutz, Robert 490
- Rabelais, François 475 n. 1214, 523
 Raddatz, Fritz J. 653 n. 1656
 Raffael (Raffaello Sanzio da Urbino) 118, 455
 Rancière, Jacques 13 n. 27, 622
 Raßmann, Friedrich 480
 Reckwitz, Andreas 9, 207–209, 158 n. 359, 211, 213–215, 241, 437 n. 1112, 634, 641
 Reich, Philipp Erasmus 350
 Reich-Ranicki, Marcel 653 n. 1656
 Rheinberger, Hans-Jörg 5 n. 8, 148 n. 337, 171, 173, 174 n. 388
 Richardson, Samuel 280 n. 706, 314, 335, 416
 Rifkin, Jeremy 648
 Rosa, Hartmut 227, 240, 644
 Roscher, Wilhelm 559 n. 1419, 561
 Rosenkranz, Karl 293
 Rothman, Ralf 655
 Rousseau, Jean-Jacques 2 n. 2, 4, 14, 20, 38, 54, 137–138, 153, 157 n. 353, 158, 201, 221, 239, 247–257, 262–263, 273–274, 287, 302, 326 n. 862, 347, 380 n. 996, 416, 425 n. 1084, 458, 474 n. 1212, 586 n. 1479, 602
 Russell, Bertrand 228
 Rutschky, Michael 652–653
- Sachs, Hans 522
 Saint-Lambert, Jean-François 196–197
 Sand, George = Amantine Aurore Lucile Dupin de Francueil 529
 Saxl, Fritz 142, 249
 Schalansky, Judith 10, 26, 38, 656–658, 661, 662–665, 667–669
 Schanze, Helmut 288 n. 727, 292
 Schelling, Friedrich 152 n. 345, 153, 242
 Schiller, Friedrich 39, 45–48, 49 n. 124, 50–54, 70–72, 120, 154, 160, 229, 248, 275, 362, 369, 385, 404, 415 n. 1063, 454, 484, 531, 536, 583, 613
 Schlegel, August Wilhelm 478, 547
 Schlegel, Friedrich 21–23, 39, 45, 49–50, 52, 54, 70–72, 160, 205, 229, 245, 247, 278 n. 698, 282, 288–291, 306 n. 795, 308, 404 n. 1050, 411, 412 n. 1060, 414–415, 418, 436–438, 440, 446, 451, 466, 479–480, 485, 488, 513, 515 n. 1304, 519, 529, 531, 536, 547, 575 n. 1452, 603 n. 1531
 Schlegel, Johann Elias 278 n. 698
 Schleiermacher, Friedrich 33, 55 n. 135, 56–57, 60–64, 66–69, 72, 144, 206, 232, 308, 531
 Schmid, Hermann 547
 Schmidt, Arno 605 n. 1536, 652, 654
 Schmidt, Julian 554, 574 n. 1448
 Schmoller, Gustav 559 n. 1419
 Schneider, Romy 661–662, 666
 Schrader, Monika 298–299, 305
 Schulthess, Barbara 363, 366
 Schulz, Wilhelm 530
 Schurz, Carl 150, 585
 Scott, Walter 416, 488, 509, 571 n. 1440
 Scribe, Eugène 547
 Séguin, Édouard 150–151
 Selkirk, Alexander 256 n. 643
 Seneca 75, 91, 598
 Shaftesbury, Anthony Ashley-Cooper, 3. Earl of 199–200, 281, 283
 Shakespeare, William 196, 202, 278 n. 698, 319, 321, 376, 397–399, 475 n. 1214
 Shelley, Percy Bysshe 416
 Smith, Adam 378, 389
 Sokrates 528
 Srnicek, Nick 619 n. 1572, 649
 Starobinski, Jean 80
 Sterne, Laurence 280 n. 706, 314, 338, 475 n. 1214
 Stifter, Adalbert 9, 18, 20, 24, 26 n. 56, 31, 49, 55 n. 134, 94 n. 232, 120, 129–130, 187, 230, 246, 308, 447 n. 1147, 499 n. 1268, 550 n. 1397, 555, 557, 565, 571–577, 578 n. 1458, 579–606, 608–611, 615–620, 629, 633, 636, 638, 644–645
 Stingelin, Martin 7, 149, 178, 184, 186
 Stolberg, Friedrich Leopold Graf zu 404
 Sue, Eugène 246 n. 616, 509, 515

- Sulzer, Johann Georg 582
 Swift, Jonathan 268 n. 670

 Thiers, Adolphe 590, 511 n. 1293
 Thomasius, Christian 303
 Thomson, James 347
 Tieck, Ludwig 287 n. 723, 439, 447 n. 1146,
 478–480, 509, 547
 Tieck, Sophie 479
 Tönnies, Ferdinand 487
 Trapp, Christian 233 n. 572, 261 n. 650

 Uhland, Ludwig 480

 Vieweg, Eduard 534–535, 537, 549,
 553 n. 1404
 Vogl, Joseph 159, 171, 175 n. 389, 325 n. 858,
 387, 409, 437, 562
 Voltaire (François-Marie Arouet) 247, 280,
 302, 314, 315, 327, 268 n. 670, 327 n. 868
 von Beyme, Carl Friedrich 64
 von Blanckenburg, Christian Friedrich 21,
 247, 276, 279, 282–287, 289–290,
 293, 304 n. 785, 329 n. 873, 347 n. 911,
 375 n. 977, 488
 von Chézy, Wilhelm 547
 von Eichendorff, Joseph 24, 28, 129, 224,
 234 n. 574, 263 n. 659, 292, 397 n. 1040,
 414–415, 439, 460–469, 485, 495,
 501 n. 1272, 503, 614
 von Flotow, Friedrich 547
 von Helmholtz, Hermann Ludwig
 Ferdinand 56
 von Horváth, Ödön 235
 von Humboldt, Alexander 152, 255
 von Humboldt, Wilhelm 16, 19, 33, 55 n. 135,
 56, 57, 60, 66–69, 72–73, 144, 240, 255,
 308, 360, 411, 531, 562, 583, 639, 640,
 647, 649 n. 1648
 von Hutten, Ulrich 538
 von Kalb, Charlotte 453
 von Klettenberg, Susanne 402
 von Linné, Carl 137, 138
 von Lovenberg, Felicitas 656
 von Metternich, Klemens Wenzel
 Lothar 29, 586
 von Stadion, Johann Philipp Graf 587

 von Stein, Charlotte 366, 373
 von Thun und Hohenstein, Leo 73, 587
 Voskuil, J. J. 655

 Walpole, Horace, 4. Earl of Orford 416
 Walser, Robert 235
 Warhol, Andy 191
 Weber, Max 231 n. 564, 257 n. 643, 487
 Wegmann, Thomas 25 n. 52, 210, 221 n. 537,
 245, 376–378, 387 n. 1013, 388, 409, 411,
 437, 494, 562
 Weiß, Christian Samuel 152
 Wellesley, Arthur, 1. Duke of Wellington
 594 n. 1503
 Werber, Niels 222–225, 312 n. 812, 318 n. 836,
 332 n. 879, 369
 Wezel, Johann Karl 15, 21, 239, 247,
 248 n. 620, 251 n. 630, 252, 263–274,
 346, 536
 Whitney, Charles 86, 93 n. 228, 101 n. 243
 Wieland, Christoph Martin 17 n. 36, 24,
 27, 35 n. 75, 41, 44 n. 109, 45, 74, 189,
 197 n. 452, 198, 239, 268 n. 670, 274–276,
 278–279, 282, 286, 293–294, 298 n. 761,
 299–300, 309–311, 312 n. 813, 313–329,
 330 n. 876, 332–338, 340–341, 343–344,
 346–355, 357–360, 362–364, 365 n. 953,
 373–374, 376, 385, 397 n. 1040, 401,
 404, 407, 409, 415, 420, 442 n. 1131,
 446 n. 1144, 456, 464, 486, 491, 528, 530,
 536, 555, 581, 582, 644 n. 1636
 Wienburg, Ludolf 489, 495 n. 1258
 Williams, Alex 619 n. 1572, 649
 Wilmans, Friedrich 443
 Winkelmann, Stephan August 443
 Wolff, Christian 193 n. 437, 380, 582

 Xenophon 280

 Young, Edward 199 n. 458, 201

 Zampieri, Joseph 591
 Zanetti, Sandro 178
 Zimmermann, Johann Georg 39, 41–44,
 50–51, 54, 55 n. 135, 65 n. 159, 72,
 89 n. 219, 143, 346, 352 n. 924, 425
 zu Putlitz, Gustav Gans 547