

Anja Lemke

Verhaltensdesign avant la lettre. Kontingenz und Potentialität im »Bildungs«-Roman des 18. Jahrhunderts mit Blick auf Wilhelm Meisters Lehrjahre 2018

<https://doi.org/10.25969/mediarep/12452>

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lemke, Anja: Verhaltensdesign avant la lettre. Kontingenz und Potentialität im »Bildungs«-Roman des 18. Jahrhunderts mit Blick auf Wilhelm Meisters Lehrjahre. In: Jeannie Moser, Christina Vagt (Hg.): *Verhaltensdesign – Technologische und ästhetische Programme der 1960er und 1970er Jahre*. Bielefeld: transcript 2018, S. 175–192. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/12452>.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here:

<https://doi.org/10.14361/9783839442067-011>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Non Commercial - No Derivatives 4.0 License. For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Verhaltensdesign *avant la lettre*

Kontingenz und Potentialität im »Bildungs«-Roman

des 18. Jahrhunderts mit Blick auf *Wilhelm Meisters Lehrjahre*

Anja Lemke

Auf den ersten Blick scheint ein Beitrag, der sich mit Bildung im Roman des 18. Jahrhunderts befasst, in einem Band, dessen Ziel es ist, mit dem Begriff des »Verhaltensdesigns« eine Schnittstelle von computertechnischer und humaner Transformation zu untersuchen, eindeutig deplatziert. Wenn im Folgenden dennoch von einem Verhaltensdesign *avant la lettre* gesprochen wird, dann weniger weil versucht werden soll, in den ästhetischen Bildungsprogrammen vor 1800 Vorläufer gegenwärtiger pädagogischer Steuerungsprogramme auszumachen – auch wenn sich durchaus Bezüge aufzeigen lassen –, als vielmehr, weil sich im späten 18. Jahrhundert mit der »Umstellung von Providenz auf Kontingenz« der Paradigmenwechsel ereignet,¹ der die Debatten um die Organisation und Steuerung der Interaktion menschlicher und nicht-menschlicher Akteure sowie die Formung ihrer Aktionsräume bis heute maßgeblich bestimmt. Kontingenzbewältigung lässt sich als eine der zentralen Aufgaben ausmachen, auf die modernes Verhaltensdesign Antworten zu geben versucht.

Gerade weil die anthropologischen Entwürfe einer mathematisch-technisch informierten Humanwissenschaft, wie sie sich schrittweise von den

1 | Der Begriff des »Umschlags« ist der etwas unbefriedigende Versuch, den extrem komplexen und vielschichtigen Umstrukturierungsprozess von einem kosmologisch geschlossenen, theologisch-metaphysischen Weltbild zu modernen Modellen von Kontingenz im Zuge aufklärerischer Säkularisierung, der sich vom Mittelalter bis ins späte 18. Jahrhundert nachzeichnen lässt, schlagwortartig zu verdichten. Zur Komplexität des Paradigmenwechsels vgl. grundlegend Niklas Luhmann: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, 2. Bde., Frankfurt a.M. 1980 und 1981, mit Bezug auf den Roman, vgl. Werner Frick: *Providenz und Kontingenz. Untersuchungen zur Schicksalssemantik im deutschen und europäischen Roman des 17. und 18. Jahrhunderts*, Tübingen 1988.

Psychotechniken des späten 19. Jahrhunderts über mathematisch basierte Intelligenzmessung bis hin zur Kybernetik der 1950er und 1960er Jahre entwickelt haben und in veränderter Form gegenwärtig in neuropsychologischen Diskursen wieder aufgegriffen werden,² mit den anthropologischen Diskursen des 18. Jahrhunderts wenig gemein zu haben scheinen, lohnt ein Blick auf die historische Schnittstelle, an der sich Subjektivierungsformen ausgebildet haben, die auf die moderne Herausforderung von Kontingenz als Folge der Transformation von einer stratifikatorischen in eine funktional ausdifferenzierte Gesellschaft antworten. Und zwar nicht nur, weil sich das humanistische Vokabular vom autonomen, selbstbestimmten Individuum in der gegenwärtigen Bildungspolitik hartnäckig als Bezugspunkt hält, sondern weil sich beobachten lässt, dass die Umstellung von Erfahrungs- auf Erwartungs- bzw. Zukunftswissen eine Verschiebung im Selbstbild des Menschen und seinem Verständnis von Wirklichkeit einleitet,³ die von den im Kontext des Begriffs »Verhaltensdesign« diskutierten Steuerungsprogrammen und Kontrollformen sozialer Gefüge gegenwärtig aufgegriffen wird und die hier mit dem Begriff der »Potentialität« gefasst werden soll.

Potentialität bildet den Kern eines pädagogisch-ästhetischen Verhaltensdesigns, das wesentlich auf Selbststeuerung, Steigerung und Abschöpfen von Kräften und Vermögen sowie auf intrinsische Motivation und das Entfalten von Potential in der Zukunft ausgerichtet ist. Ausgehend von der anthropologischen Grundannahme einer im Individuum angelegten Fähigkeit zur Entwicklung bzw. präziser zur Vervollkommnung im Sinne dessen, was Rousseau als *perfectibilité* beschrieben hat, konzentrieren sich die pädagogischen Bemühungen des 18. Jahrhunderts wesentlich auf die Ausbildung der dem Menschen inhärenten individuellen Seelenvermögen, wobei im Anschluss an die Wolf'sche Metaphysik die bereits seit Aristoteles gängige Aufteilung der Seelenkräfte übernommen und insbesondere die unteren Seelenvermögen der *aisthesis*, der *memoria* und der *phantasia* in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten. Vor allem letzterer kommt für die Bewältigung der einbrechenden Kontingenz eine zentrale Rolle zu, obliegt es doch der Imagination, dem Individuum die Zukunftsentwürfe zu liefern, auf die hin es seine Entwicklung auszurichten hat.

Dort, wo Bildung sich nicht mehr länger im Kontext einer *imago dei*-Lehre am Vorbild göttlicher Vollkommenheit ausrichten kann, dem autonomen In-

2 | Vgl. zur Entwicklung der Kybernetik Michael Hagner, Erich Hörl (Hg.): *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*, Frankfurt a.M. 2008.

3 | Vgl. hierzu grundlegend Reinhart Kosellecks Beiträge zur »Sattelzeit« wie: »Das achtzehnte Jahrhundert als Beginn der Neuzeit, in: ders., Reinhart Herzog (Hg.): *Epochenschwelle und Epochenbewußtsein*, München 1987, 269-282; ders.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt a.M. 1989.

dividuum, dessen Erziehung unter dem Diktum der »Erziehung zur Freiheit« steht, aber auch nicht einfach Zielvorgaben von außen vorgegeben werden können, muss der Einzelne seine Ziele selbst prospektiv entwerfen, um sich in einem permanenten Selbstoptimierungsprozess immer wieder neu an diesen Zielen auszurichten.⁴ Einbildungskraft wird damit zum zentralen Impulsgeber für gelingendes Selbstmanagement im Angesicht einer offenen Zukunft. Und dies ist der Grund, warum sich im ausgehenden 18. Jahrhundert eine ganze Reihe von Diskursen um dieses Seelenvermögen formiert, namentlich die Anthropologie, die Psychologie und vor allen Dingen die Pädagogik, aber auch staatliche und ökonomische Steuerungs- und Lenkungsinstanzen, für die der Einzelne nicht länger als Rechtssubjekt im Fokus des Interesses steht, sondern als ein Individuum wahrgenommen wird, das mit Kräften, Wünschen und Vermögen ausgestattet ist, die es zu stimulieren und zu disziplinieren gilt.⁵

Zum Dauerproblem wird dabei die Gleichzeitigkeit von Stimulation und Disziplinierung, die sich in allen Diskursen, die sich mit Einbildungskraft befassen, diagnostizieren lässt. Schon bei Aristoteles, der die *phantasia* in seinen erkenntnistheoretischen Überlegungen als Bindeglied zwischen *aisthesis* und Verstand situiert, tendiert dieses Vermögen dazu, sich zu verselbständigen und einen Überschuss an Bildlichkeit zu produzieren, den produktiv zu machen nicht nur die Ästhetik, sondern auch die Pädagogik bemüht ist.

Exemplarisch lässt sich dies an einem ihrer modernen Gründungstexte, Rousseaus *Emil oder Über die Erziehung* zeigen, der sich als eine Art Manifest für die Ausbildung gelenkter Einbildungskraft lesen lässt. Während sich der Mensch für Rousseau im Naturzustand durch ein »vollkommenes Gleichge-

4 | Zur Loslösung von der *imago dei*-Lehre: Rudolf Vierhaus: »Bildung«, in: O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Stuttgart 1971, 508-551; Käte Meyer-Drawe: »Entbildung – Einbildung – Bildung. Zur Bedeutung der *imago dei*-Lehre für moderne Bildungstheorien«, in: Rudolf Behrens (Hg.): *Ordnungen des Imaginären. Theorien der Imagination in funktionsgeschichtlicher Sicht. Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft. Sonderheft 2*, Hamburg 2002, 181-194. Zum Paradox der »Erziehung zur Freiheit« vgl. Eva Geulen, Nicolas Pethes: »Einleitung«, in: dies. (Hg.): *Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungsdiskurs der Moderne*, Freiburg 2007, 7-12; zum damit verbundenen Spannungsfeld von »Bildung« und »Erziehung« vgl. Käte Meyer-Drawe: »Zum metaphorischen Gehalt von »Bildung« und »Erziehung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), 161-175 sowie Bettine Menke, Thomas Glaser: »Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität. Ein Aufriss«, in: dies. (Hg.): *Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität*, Paderborn 2014, 7-17.

5 | Vgl. ausführlich Joseph Vogl: *Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen*, Zürich/Berlin 2008³.

wicht von Kräften und Wünschen« auszeichnet, wird diese Harmonie im Verlauf der menschlichen Entwicklung gestört, wobei es die »virtuelle Fähigkeit« der Einbildungskraft ist, die »für uns das Maß des Möglichen weitet, sei es im Guten wie im Bösen.«⁶ Einbildungskraft ist für Rousseau zum einen verantwortlich für die Störung des harmonischen Gleichgewichts zwischen Wünschen und Fähigkeiten, das den menschlichen Naturzustand auszeichnet, auf der anderen Seite bliebe ohne sie der Horizont des Möglichen und damit die Orientierung auf Zukunft hin weitgehend unmöglich. Wunsch und Erfüllung kommen in diesem Modell nach Verlust des Naturzustands niemals mehr ganz zur Deckung, und so bleibt die Einbildungskraft Motor jedes Zukunftsentwurfs und gleichzeitig Quelle der Unmöglichkeit seiner stabilen Realisierung. Es wird zu zeigen sein, wie der Roman eben diese Differenz zum Entwicklungsgesetz seiner eigenen Formierung macht.

I. KONTINGENZ UND POTENTIALITÄT IM ROMAN

Im modernen Roman des 18. Jahrhunderts verschränken sich zwei Aspekte, die für die Frage nach der Funktion und der Wirkungsweise der hier untersuchten Form des »Verhaltensdesigns« zentral sind: Die Gattung bildet das bevorzugte Medium für die zeitgenössische Reflexion über Bildung und Erziehung. Im Roman, insbesondere in der Spielart, die ab der Mitte des 19. Jahrhunderts den Namen des Bildungsromans tragen wird, werden zentrale Elemente der zeitgenössischen Pädagogik lesbar. Er stellt den fiktionalen Raum zur Verfügung, in dem sich das neue Wissen vom Menschen experimentell entwirft.⁷ Übernehmen kann er diese Rolle in der Moderne, weil er anders als die traditionellen Gattungen nicht über eine in Rhetorik und Poetik festgeschriebene Form verfügt, sondern diese Form allererst im Vollzug der Darstellung gewinnt. Was den Roman über die Jahrhunderte zur inferioren Gattung gemacht und seine Diskussion in der Theorie konstant begleitet hat, ist die ihm inhärente Regellosigkeit. Diese wird in dem Moment, in dem das literarische System sich aus der Umklammerung durch heteronome Anforderungen löst, zu seinem entscheidenden Plus: Er kann zum Darstellungsraum fiktional

6 | Jean-Jacques Rousseau: *Emil oder Über die Erziehung*, übers. von Eleonore Sckomodau, Stuttgart 1963, 188.

7 | Vgl. zum experimentellen Charakter der pädagogischen Fiktion im 18. Jahrhundert ausführlich Nicolas Pethes: *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*, Göttingen 2007.

entworfenen, individuellen Lebens werden, um in und durch diese Darstellung seine eigene Form als Entwurf einer möglichen Welt auszubilden.⁸

Was so zum Austrag kommt, ist eine doppelte Kontingenzbewältigung. Auf der einen Seite stellt der Roman selbst als Entwurf einer möglichen Welt die wirkliche Welt als eine bloß mögliche dar, d.h. er macht die Entstehung kontingenter Welten lesbar. Auf der anderen Seite lässt sich im fiktionalen Erzähltext eben die Entwicklung bzw. Bildung von Individualität beobachten, die im 18. Jahrhundert als Antwort auf den Umgang mit der in der Moderne einbrechenden offenen Zukunft in den Blick genommen wird.

Hans Blumenberg hat den Zusammenhang von Gattungsform und Realitätserfahrung prägnant beschrieben, wenn er im Roman die künstlerische Antwort auf den Wirklichkeitsbegriff der Moderne sieht. Anders als das Wirklichkeitsverständnis, das für die Antike, das Mittelalter und die Frühe Neuzeit jeweils leitend war, kann er Wirklichkeit nicht mehr durch Vergegenwärtigung im Sinne von Evidenz oder durch den Rückgriff auf eine vergangene Einheit verbürgen, sondern hat seinen Zeitbezug in der Zukunft. Realität wird in dieser Wirklichkeitsauffassung verstanden als

»*Resultat einer Realisierung*, als sukzessiv sich konstituierende Verlässlichkeit, als niemals endgültig und absolut zugestandene Konsistenz, die immer noch auf jede Zukunft angewiesen ist, in der Elemente auftreten können, die die bisherige Konsistenz zersprengen und das bis dahin wirklich Anerkannte in die Irrealität verweisen können.«⁹

Dieser Wirklichkeitsbegriff, der als zukunftsöffener nur noch intersubjektiv ausgehandelt werden kann und, wie Blumenberg bemerkt, an sich selbst eine »gleichsam ›epische‹ Struktur hat, daß er notwendig auf das nie vollendbare und nie in allen seinen Aspekten erschöpfte Ganze einer *Welt* bezogen ist«,¹⁰ findet seinen ästhetischen Darstellungsraum im Roman. Der Roman ist die Antwort auf ein Wirklichkeitsverständnis, dem die Welt nicht länger ein geschlossener Kosmos ist, sondern ›eine Welt‹ – eine Welt unter möglichen anderen Welten, die es als mögliche im Roman zu realisieren gilt.

George Lukács hat in der *Theorie des Romans* diesen Wendepunkt von der geschlossenen kosmologischen Abgeschlossenheit des Kreises hin zum Ein-

8 | Vgl. zum Zusammenhang von Form und Leben für die Gattung Rüdiger Campe: »Form und Leben in der Theorie des Romans«, in: Armen Avanessian, Winfried Menninghaus, Jan Völker (Hg.): *Vita aethetica. Szenarien ästhetischer Lebendigkeit*, Berlin 2009, 193-211.

9 | Hans Blumenberg: »Wirklichkeitsbegriffe und die Möglichkeit des Romans«, in: H.R. Jauß (Hg.): *Nachahmung und Illusion (= Poetik und Hermeneutik I)*, München 1969², 9-27, 12f. Hervorhebung im Original.

10 | Ebd., 13.

bruch von Kontingenz als Erfahrung eines fundamentalen Risses zwischen Ich und Welt, Außen und Innen, Seele und Handeln beschrieben. Mit dem Einbruch der Kontingenz tritt für Lukács das Leben in seiner Dissonanz zutage und verlangt – das ist für die Romantheorie entscheidend – nach Formung. Während sich in Lukács' Theorie im griechischen Kosmos, dem die Antike im Epos Gestalt gegeben hat, das Leben im Einklang mit der Welt immer schon als geformtes zeigt, wird seine Formungsnotwendigkeit jetzt evident. Dabei tritt Kontingenz nicht nur von außen als offene Zukunft an den Menschen heran, sondern wird von ihm gleichzeitig selbst mit erzeugt:

»[D]er Kreis, dessen Geschlossenheit die transzendente Wesensart ihres [gemeint sind die Griechen, A.L.] Lebens ausmacht, ist für uns gesprengt; wir können in einer geschlossenen Welt nicht mehr atmen. Wir haben die Produktivität des Geistes erfunden. [...] Wir haben das Gestalten erfunden. [...] Wir haben in uns die allein wahre Substanz gefunden: darum mußten wir zwischen Erkennen und Tun, zwischen Seele und Gebilde, zwischen Ich und Welt unüberbrückbare Abgründe legen.«¹¹

Dass der Roman für eine solche fundamentale Umstellung von der Nachbildung der Welt oder der in ihr auffindbaren Gegenstände hin zur Realisierung einer Welt, die relevante Gattung darstellt, liegt an seiner bereits skizzierten Formlosigkeit. Weil der Roman keine feste Form hat, gewinnt er diese wesentlich erst im Vollzug seiner Entstehung, er ist also immer schon auf seinen eigenen Prozess gerichtet.

Am Roman lässt sich nicht Form beschreiben, sondern Formung, dabei geht es immer gleichzeitig um »die Formierung eines Ereignisses und das Ereignis der Formierung.«¹² Damit sind die reflexiven Momente dem Roman nicht nur als identifizierbare Teile innerhalb der Erzählung eingelagert, etwa in Form von reflexiven Passagen, die die Narration unterbrechen, sondern der Roman selbst ist als Erzählung immer auch die Frage nach seiner Formwerdung, nach der Entstehung und der Möglichkeit der Realisierung einer Welt. Möglichkeit findet sich hier also immer sowohl auf der Seite des Inhalts, der zu realisierenden Welt als auch auf der Seite der Form, die gerade nicht feste Form, sondern Formierung, d.h. Prozessualität ist.

Gleichzeitig ist die im Roman entworfene Welt immer eine individuell perspektivierte Wirklichkeit. »Wirklichkeit als sich konstituierender Kontext«, so

11 | Georg Lukács: *Theorie des Romans*, Neuwied/Berlin 1971, 25f.

12 | Die Formulierung stammt von Joseph Vogl und bezieht sich auf Schillers *Wallenstein*. Gleichwohl lässt sich Vogls Analyse insbesondere mit Blick auf seine Überlegungen zur Potenz und die Verbindung von *Walleinstein* mit Schillers *Briefen zur ästhetischen Erziehung* an die hier formulierten Gedanken anschließen. (Vgl. Joseph Vogl: *Über das Zaudern*, Zürich/Berlin 2008², 55.)

Blumenberg, »ist ein der immer *idealen Gesamtheit* der Subjekte zugeordneter *Grenzbegriff*, ein Bestätigungswert der in der *Intersubjektivität* sich vollziehenden Erfahrung und Weltbildung.«¹³ Entsprechend, und dies betont auch Lukács' Romantheorie, konzentriert sich der Formwerdungsprozess des Romans in der Moderne auf die Kategorie des Lebens und zwar präziser auf die des individuellen Lebens und seiner Formwerdung. »Die äußere Form des Romans ist eine wesentlich biographische«,¹⁴ wobei diese Biographie, an der der Roman seine Form gewinnt, indem er sie entwickelt, durch eine Suchbewegung gekennzeichnet, also ihrerseits im Bereich des Möglichen anzusiedeln ist:

»Die Epopöe gestaltet eine von sich aus geschlossene Lebenstotalität, der Roman sucht gestaltend die verborgene Totalität des Lebens aufzudecken und aufzubauen. Die gegebene Struktur des Gegenstandes – das Suchen ist nur der vom Subjekt aus gesehene Ausdruck dafür, daß sowohl das objektive Lebensganze wie seine Beziehung zu den Subjekten nichts selbstverständlich Harmonisches an sich hat – gibt die Gesinnung zur Gestaltung an: Alle Risse und Abgründe, die die geschichtliche Situation in sich trägt, müssen in die Gestaltung einbezogen und können und sollen nicht mit Mitteln der Komposition verdeckt werden. So objektiviert sich die formbestimmende Grundgesinnung des Romans als Psychologie der Romanhelden: sie sind Suchende.«¹⁵

Damit wird deutlich, in welcher Weise im modernen Roman des 18. Jahrhunderts Gattungsfragen und Bildungsfragen in einem doppelten Möglichkeitsbegriff zusammentreffen: Kontingenz als Folge der Auflösung geschlossener Formen und dem Einbruch einer offenen Zukunft auf der einen Seite und Potentialität als individuelles Vermögen, als Annahme einer im Individuum angelegten Fähigkeit zur Entwicklung. Der Roman zielt auf das Beobachtbarmachen dieser beiden Möglichkeitsformen und zeigt ihre vielfältigen Verschränkungen.

Dies tut er, indem er, wie Blanckenburg in seinem *Versuch über den Roman* von 1774 nicht müde wird zu betonen, die innere Geschichte eines Menschen, »sein[en] innere[n] Zustand« zu schildern unternimmt.¹⁶ Dabei ist zentral, dass dieses Erzählen der psychologischen Ursachen, die die im Roman erzählten Handlungen als kausal motiviert sichtbar machen sollen, von Blanckenburg wiederholt mit dem Begriff des »Wirklichwerdens« beschrieben werden.¹⁷ Wir werden also mit dem Programm der psychologischen Kausalkettenbildung, die

13 | Blumenberg: *Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans*, 13.

14 | Lukács: *Theorie des Romans*, 66.

15 | Ebd., 51.

16 | Friedrich von Blanckenburg: *Versuch über den Roman*, Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774, mit einem Nachwort von Eberhard Lämmert, Stuttgart 1965, 18.

17 | Vgl. etwa ebd. 303 und 312.

den modernen Roman vom finalen Erzählen im Rahmen einer providentiellen Ordnung unterscheidet,¹⁸ exakt an die Schwelle geführt, an der der Übergang von der reinen Möglichkeit, dem Vermögen, dem Noch-nicht-in-der-Handlung-Sichtbaren und dem Handeln selbst, der Aktion, beschreibbar gemacht werden soll:

»Bey einzelnen Begebenheiten haben wir gesehen, daß der Endzweck des Dichters nicht anders erreicht werden kann, als indem wir das Wirklichwerden dieser Begebenheit, oder mit anderen Worten, indem wir eine anschauende Verbindung von Wirkung und Ursache sehen, wodurch die Begebenheit erfolgt.«¹⁹

Für unseren Argumentationszusammenhang ist entscheidend, dass das Kausalitätsprinzip, das mit Blanckenburg ins Zentrum des psychologischen Romans rückt, letztlich auf der durch die Vermögenspsychologie fundierten Logik eines potentiellen Seelenvermögens basiert, das in seinem Wirklichwerden, d.h. als Handlung, als Akt, beobachtbar gemacht werden soll. Indem der Roman diesen Übergang ins Zentrum der Narration stellt, legt er den Bereich offen, an dessen Stimulierung, Lenkung und Steuerung im 18. Jahrhundert alle mit Kontingenzbewältigung befassten Diskurse, wie etwa die Pädagogik und die Politische Ökonomie sowie verschiedene staatliche Institutionen, gleichermaßen interessiert sind.

Im Roman werden damit zwei, die Moderne bestimmende Möglichkeitskonzepte sichtbar: Kontingenzbewältigung im Sinne der Bewältigung von Vielfalt und Unübersichtlichkeit als Herausforderung staatlicher und ökonomischer Steuerung auf der einen Seite – die von dieser Steuerung anvisierte Stimulierung und Disziplinierung menschlicher Seelenvermögen, insbesondere der Einbildungskraft mit dem Ziel der Herstellung eines modernen, auf Eigenlenkung ausgelegten Individuums auf der anderen Seite. Beide Aspekte des Möglichkeitsdenkens greifen dabei vielfältig in einander.

Es ist nicht zuletzt gerade die Öffnung der Welt auf eine kontingente Zukunft, die den Fokus auf die dem Menschen inhärenten und von ihm auszubildenden Vermögen lenkt. Umgekehrt wird die Entwicklung der unterschiedlichen Vermögen, die menschliche Fähigkeit zur Vervollkommnung, zum Garanten, Zukunft im Entwurf denken, ordnen, steuern und sinnhaft strukturieren zu können. Der Roman bzw. die mit ihm im 18. Jahrhundert verbundene Gattungsdiskussion greift diese beiden Möglichkeitsbereiche und die mit ihnen verbundenen Problemstellungen auf und verbindet sie mit einer ästhetischen Formreflexion, indem er Darstellungsweisen entwickelt, um das

18 | Vgl. zur final motivierten Erzählform einschlägig Clemens Lugowski: *Die Form der Individualität im Roman*, Frankfurt a.M. 1976.

19 | Ebd., 311f.

Möglichkeitsdenken der Zeit konfigurieren. Der Roman wird zu der literarischen Gattung, die den Umgang mit und die Produktion des Wissens über Kontingenz und ihre Steuerung sowie die Stimulation und Disziplinierung von individueller Potentialität maßgeblich mit bestimmt.

II. GOETHE'S *WILHELM MEISTER*. LEHRJAHRE DER EINBILDUNGSKRAFT

Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* soll hier nicht ein weiteres Mal als Paradebeispiel für die Gattung des Bildungsromans herangezogen werden. Vielmehr soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich die auch im Roman selbst geführte Gattungsdiskussion mit Fragen des Beobachtbarmachens und der Steuerung des Vermögens der Einbildungskraft verbindet. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Steuerung und Lenkung von Einbildungskraft in den *Lehrjahren* nicht nur ein pädagogisches Problem darstellt, sondern im Sinne der oben ausgeführten gattungstheoretischen Überlegungen dem Roman selbst zu seiner Form verhilft, indem er die Einbildungskraft als Vermögen sichtbar macht – das heißt den Übergang von Potentialität in Aktualität als Antwort auf moderne Kontingenz darzustellen unternimmt.

Dass der moderne Roman anders als das Epos und die antike Tragödie als Antwort auf Kontingenz zu verstehen ist, thematisiert der Text selbst im siebten Kapitel des fünften Buches, an dessen Beginn es heißt: »Eines Abends stritt die Gesellschaft, ob der Roman oder das Drama den Vorzug verdiene.«²⁰ Im Verlauf der Debatte kann man sich zumindest darauf einigen, »daß man dem Zufall im Roman gar wohl sein Spiel erlauben könne; [...] daß hingegen das Schicksal, das die Menschen, ohne ihr Zutun, durch unzusammenhängende äußere Umstände zu einer unvorhergesehenen Katastrophe hindrängt, nur im Drama statt habe.«²¹

Die *Lehrjahre* entscheiden sich bekanntlich für einen »Mittelweg«, indem sie Wilhelm Meisters Bildungsgang als eine Reihe von zufälligen Begegnungen inszenieren, die sich retrospektiv als »gelenkter Zufall« durch die Turmgesellschaft und seine Emissäre zu erkennen geben.²² Schon Schiller hat in seinem Briefwechsel mit Goethe angemerkt:

20 | Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, in: *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, 40 Bde., Bd. 9, hg. von Wilhelm Voßkamp und Herbert Jauermann, Frankfurt a.M. 1992, 675.

21 | Ebd., 676.

22 | Pethes: *Zöglinge der Natur*, 303.

»Der Roman, wie er da ist, nähert sich in mehreren Stücken der Epopee, unter anderem auch darinn, daß er Maschinen hat, die in gewißem Sinne die Götter oder das regierende Schicksal darinn vorstellen. Der Gegenstand fordert dieses. Meisters Lehrjahre sind keine bloß blinde Wirkung der Natur, sie sind eine Art Experiment. Ein verborgen wirkender höherer Verstand, die Mächte des Thurms, begleiten ihn mit ihrer Aufmerksamkeit, und ohne die Natur in ihrem freyen Gang zu stören, beobachten, leiten sie/ihn von ferne, und zu einem Zwecke, davon er selbst keine Ahnung hat, noch haben darf.«²³

Nun verhält es sich zwar so, dass die Emissäre der Turmgesellschaft zunächst im Geheimen agieren, so dass sich Wilhelm das ganze Ausmaß der Beobachtung und Lenkung seines Lebens erst nach der Initiation im Turm enthüllt.²⁴ Gleichzeitig aber sind in den Text eine Reihe von selbstreferentiellen Szenen eingelassen, die das Verhältnis von Potentialität und Kontingenz, Zufall und Steuerung im Handlungsverlauf veranschaulichen, indem sie Wilhelm auf bildliche Weise mit den Entwürfen seiner Einbildungskraft konfrontieren, und auf diese Weise das, was sich im Roman narrativ vollzieht, so vor Augen stellen, dass die Wirkungsweise der Einbildungskraft selbst beobachtbar wird.²⁵ Exemplarisch lässt sich dies an der Begegnung Wilhelms mit dem ersten Emissär des Turms erläutern, in dessen Mittelpunkt das leitmotivisch verwendete »Bild vom kranken Königssohn« steht, das als Medium der Reflexionssteigerung den Zusammenhang von Kontingenz und dem Vermögen der Imagination zur Darstellung bringt.

Der geheimnisvolle Fremde trifft Wilhelm in dem Moment, in dem dieser sich entschlossen hat, seine bürgerliche Existenz aufzugeben und mit seiner Geliebten Marianne ein gemeinsames Leben als Schauspieler zu beginnen, bevor er durch einen Zufall erfährt, dass Marianne ihn betrügt. Wilhelm befindet sich also an dieser Stelle des Romans in einer Art Zwischenraum

23 | Brief von Schiller an Goethe vom 8. Juli 1796, in: *Friedrich Schiller, Johann Wolfgang Goethe. Der Briefwechsel*, historisch-kritische Ausgabe, Bd.1: Text, hg. und kommentiert von Norbert Oellers, Stuttgart 2009, 223.

24 | Vgl. zur Geheimbundtradition als Vorlage für den Turm Rosemarie Haas: *Die Turmgesellschaft in Wilhelm Meisters Lehrjahre. Zur Geschichte des Geheimbundromans und der Romantheorie im 18. Jahrhundert*, Frankfurt/Bern 1975.

25 | Die Verknüpfung zwischen Bild, Einbildungskraft und Bildung, die der Roman hier vornimmt, hat Wilhelm Voßkamp in seinen Arbeiten zu Goethes *Wilhelm Meister* herausgearbeitet. Vgl. insbesondere »Bilder der Bildung in Goethes Romanen *Wilhelm Meisters Lehrjahre* und *Wilhelm Meisters Wanderjahre*«, in: *Der Roman des Lebens. Die Aktualität der Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*, Berlin 2009, 62-82. Ein Aufsatz, der neben dem Bild der schönen Amazone ebenfalls das Bild vom kranken Königssohn ins Zentrum der Überlegungen zur Rolle der Einbildungskraft für Wilhelms Bildungsgang stellt.

zwischen imaginärem Zukunftsentwurf und enttäuschter Hoffnung. In eben jenes Zwischen platziert der Fremde sein Gespräch, in dessen Zentrum die Kunstsammlung von Wilhelms Großvater steht, präziser, Wilhelms Lieblingsbild vom kranken Königssohn.



Abbildung 1: Der kranke Königssohn (Antiochos und Stratonike) von Antonio Bellucci (um 1700, Öl auf Leinwand, Gemäldegalerie Alte Meister, Schloss Wilhelmshöhe Kassel). Die Forschung ist sich uneins, ob Goethe dieses Bild oder das von Januarius Zink (1730-1797) bzw. überhaupt eines der zwei Bilder, die er beide gekannt haben müsste, als Vorlage diente.

Rasch wird klar, dass Wilhelm in den Augen des Fremden den ästhetischen Gehalt des Kunstwerks gerade dadurch zu verfehlen scheint, dass er die Form ignoriert und sich stattdessen ausschließlich für das im Bild entfaltete Narrativ interessiert. Während der Emissär, der sich als der Kunstsammler zu erkennen gibt, der dem Großvater bei der Veräußerung der Sammlung behilflich war und entsprechend gute Kenntnisse von den einzelnen Bildern besitzt, kritisch anmerkt, es »war eben nicht das beste Gemälde, nicht gut zusammengesetzt, von keiner sonderlichen Farbe und die Ausführungen durchaus maniert«,²⁶

macht Wilhelm klar: »der Gegenstand ist es, der mich an einem Gemälde reizt, nicht die Kunst.«²⁷ Und er fährt fort, das Bild habe

»einen unauslöschlichen Eindruck auf mich [gemacht], den mir selbst ihre Kritik, die ich übrigens verehere, nicht auslöschen könnte, wenn wir auch jetzt vor dem Bild stünden. Wie jammerte mich, wie jammert mich noch ein Jüngling, der die süßen Triebe, das schönste Erbteil, das uns die Natur gab, in sich verschließen, und das Feuer, das ihn und andere erwärmen und beleben sollte, in seinem Busen verbergen muß, so daß sein Innerstes unter ungeheuren Schmerzen verzehrt wird.«²⁸

Wilhelm entzieht sich in dieser Szene der von seinem Gesprächspartner geforderten Reflexion und setzt ganz auf die affektive Kraft der Imagination. Der »unauslöschliche Eindruck« wird auch gegen die Kritik des Fremden von Wilhelm behauptet, selbst »wenn wir auch jetzt vor dem Bild stünden« – d.h. Wilhelm imaginiert den »Evidenztest« und rückt nicht ab vom Bild, sondern entzündet seine Einbildungskraft daran, dass er sich das Bild als gegenwärtig vorstellt. Entsprechend verschiebt sich sein Affekt von der Erinnerung an den Eindruck auf den Eindruck selbst, der Text springt vom Imperfekt ins Präsens: »Wie jammerte mich, wie jammert mich noch ein Jüngling«.²⁹ Und was Wilhelm beklagt, ist eben das Eingeschlossenensein des Gefühls im Innern der Seele, die mangelnde Möglichkeit, die »innere Geschichte«, wie es Blanckenburg vom Roman verlangt, im Handeln sichtbar zu machen. Mit dieser Eingeschlossenheit identifiziert er sich, aus ihr gilt es sich durch die Hinwendung zur Kunst zu befreien. Gleichzeitig verdichtet die auf dem Bild dargestellte Szene Wilhelms im Augenblick der imaginierten Betrachtung bereits fast aufgelöstes Liebesverhältnis zu Marianne und weist voraus auf die Begegnung mit der »schönen Amazone« Natalie.³⁰

In gewisser Weise findet sich in der kleinen Szene, in der Wilhelm vom unauslöschlichen Eindruck spricht, den das Bild auf ihn gemacht hat, *in nuce* die Grundbewegung seines ganzen Bildungsgangs zusammengefasst, verläuft dieser doch über acht Bücher exakt immer wieder nach dem Prinzip eines Entwurfs von Bildern durch eine von der Kunst entzündete Einbildungskraft, die dann ihrerseits temporär zum Leitfaden für das eigene Wünschen und Streben wird. In immer neuen Anläufen entwirft sich Wilhelm sein Leben, wobei die Kunst stets als Impuls dient, das, was als Affekt, als Streben, als Wunsch in ihm ist, durch einen Entwurf der Einbildungskraft zur Anschau-

27 | Ebd.

28 | Ebd., 423.

29 | Ebd.

30 | Vgl. zu dieser sowohl erinnernden als auch vorausweisenden Verdichtungsfunktion des Bildes für die Handlung des Romans Voßkamp: *Bilder der Bildung*, 68-76.

ung zu bringen. Es ist ein, an der rhetorischen Figur der *evidentia* geschultes Wechselspiel von inneren Bildern, die Wilhelm in Bezug auf seine eigenen Lebensentwürfe entwickelt, und deren Veranschaulichung in den Bildern der Kunst – sei es, wie hier im Bild vom kranken Königssohn, oder sei es in den Rollen, die er auf dem Theater annimmt, insbesondere die Rolle des Hamlet, die ihm bis zur Entsagung im siebten Buch als zentrale Identifikationsfigur dient.³¹

Bekanntlich, und darum dreht sich dann in der Folge auch das Gespräch zwischen Wilhelm und dem Fremden, unternimmt Wilhelm einige Anstrengungen, diesen Rhythmus von Bildentwurf und -destruktion, der die Tätigkeit seiner Einbildungskraft als Leitfaden seines Bildungsgangs bestimmt, durch Einbettung in ein schicksalhaftes Gefüge zu stabilisieren und sein Leben auf diese Weise zu runden. Und es ist die Turmgesellschaft, die gegen diese Schicksalsgläubigkeit die modernen Koordinaten »Zufall und Vernunft« setzt. So betont der erste Emissär im Verlauf des Gesprächs:

»Das Gewebe dieser Welt ist aus Notwendigkeit und Zufall gebildet, die Vernunft des Menschen stellt sich zwischen beide, und weiß sie zu beherrschen, sie behandelt das Notwendige als den Grund ihres Daseins, das Zufällige weiß sie zu lenken, zu leiten und zu nutzen, und nur, indem sie fest und unerschütterlich steht, verdient der Mensch ein Gott der Erde genannt zu werden.«³²

Doch trotz des Hohelieds auf die Vernunft lässt sich das pädagogische Programm, das die Turmgesellschaft Wilhelm angedeihen lässt, nicht auf die herkömmliche Hierarchie der Seelenvermögen reduzieren. An die Stelle der Disziplinierung der Einbildungskraft durch die Vernunft tritt vielmehr im Erziehungsprogramm des Turms gerade deren gesteuerte Stimulierung. Alle Begegnungen mit den Gesandten bis zur Initiationsszene im siebten Buch sind auf eine solche Anregung der Imagination durch Kunst ausgelegt. So lenkt in der ersten Begegnung der Fremde gleich zu Beginn des Gesprächs das Thema

31 | Die zentrale Rolle der Evidenz für die Romantheorie des 18. Jahrhundert kann hier nicht ausführlich entfaltet werden. Es sei aber ausdrücklich auf die Schnittstelle hingewiesen, die Evidenz für den Übergang einer auf Persuasion zielenden Rede hin zur psychologischen Innenschau des modernen Romans spielt. Denn es ist eben die Figur der *evidentia*, deren anschauliche Detaildarstellung über die bloße Narration von Handlung hinaus deren Motivation mit »vor Augen stellen« kann. Vgl. Gert Hübner: »*evidentia*. Erzählformen und ihre Funktionen«, in: Harald Haferland, Matthias Meyer (Hg.): *Historische Narratologie, mediävistische Perspektiven*, Berlin 2010, 119-147; Andreas Solbach: *Evidentia und Erzähltheorie. Die Rhetorik anschaulichen Erzählens in der Frühmoderne und ihre antiken Quellen*, München 1994; und Campe: »Form und Leben«.

32 | Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 423f.

auf die Kunstsammlung und fordert Wilhelm durch geschicktes Nachfragen zur Beschreibung seines Lieblingsbildes heraus. Im zweiten Buch geschieht Ähnliches auf einer Kahnfahrt, bei der die Schauspielgesellschaft gemeinsam mit einem »fremden Geistlichen«, dem zweiten Emissär, ein Stück extemporiert. Ein Zeitvertreib, den der Geistliche als »Übung sehr nützlich« findet, denn »[e]s ist die beste Art, die Menschen aus sich heraus und durch einen Umweg wieder in sich hinein zu führen.«³³

Eben dies ist das Ziel des Verhaltensdesigns *avant la lettre*, das der Roman in seiner Wirkungsweise zu zeigen in der Lage ist: das Sichtbarmachen des Inneren, den Menschen »aus sich herauszuführen«, um über diesen Umweg auf sein Inneres einwirken zu können. Der Abbé, das pädagogische Zentrum der Turmgesellschaft, liefert das entsprechende Bildungskonzept für diese Prozedur, wenn er, wie Aurelie und Natalie einstimmig berichten, die Überzeugung formuliert, man müsse, »wenn man an der Erziehung des Menschen etwas tun wolle, [...] sehen, wohin seine Neigungen und seine Wünsche gehen«.³⁴ Es gehe darum, sicherzustellen, »dass die Erziehung sich an die Neigung anschließe«, denn

»das erste und letzte am Menschen sei Tätigkeit, und man könne nichts tun, ohne die Anlagen dazu zu haben, ohne den Instinkt, der uns dazu treibe. [...] Wenn man es genau betrachtet, so wird jede auch nur die geringste Fähigkeit angeboren, und es gibt keine unbestimmte Fähigkeit. Nur unsere zweideutige, zerstreute Erziehung macht die Menschen ungewiß, sie erregt Wünsche statt Triebe zu beleben, und, anstatt den wirklichen Anlagen aufzuhelfen, richtet sie das Streben nach Gegenständen, die so oft mit der Natur, die sich nach ihnen bemüht, nicht übereinstimmt.«³⁵

Das vom Abbé formulierte Erziehungsprogramm der Lenkung und Stimulierung von Fähigkeiten folgt dem Ziel, sie für die Tat, für das Tätigsein nutzbar zu machen. Ein Lenkungsprozess, der, wenn er an den »natürlichen Neigungen« ansetzt, im Idealfall ein Selbststeuerungsprozess wird, der die Individuen nach dem Prinzip der Eigenlenkung funktionieren lässt.

Das Interesse des Turms an dieser Ausbildung der Fähigkeiten und Vermögen durch das Stimulieren der Einbildungskraft ist eng gekoppelt an dessen Funktion als staatliche, pädagogische und ökonomische Steuerungsinstanz. Als solche ist er im Roman genau die Institution, die Wilhelms Einbildungskraft auszubilden trachtet, weil eine solche Subjektivierung den gesellschaftlichen und ökonomischen Umbrüchen der Zeit gemäß ist. Dort wo der Einzelne nicht länger allein als Rechtssubjekt im Rahmen repräsentativer Machtver-

33 | Ebd., 473.

34 | Ebd., 792.

35 | Ebd., 900.

hältnisse situiert ist, sondern in einer sich ausdifferenzierenden, funktional strukturierten Gesellschaft in einem Geflecht von Zufällen, unkontrollierbaren Ereignissen und Entwicklungen mit offenem Ausgang, entwickeln sich staatliche Steuerungsmechanismen, die diese kontingenten Strukturen so weit wie möglich nutzbar machen.³⁶ Dabei geht es zum einen schlicht um das Sammeln und Erfassen von Daten über die einzelnen Individuen, ihre Kräfte, Wünsche und Bestrebungen, um auf diese Weise das empirische Feld, auf dem der moderne Staat zu agieren genötigt ist, als kontingentes Feld dennoch möglichst umfassend zu strukturieren. Daneben spielt aber immer auch die Stimulierung, Disziplinierung und Lenkung der zu identifizierenden Affekte und Wünsche der Subjekte eine entscheidende Rolle – wobei es gerade nicht um Unterdrückung und Zurichtung von Potential geht, sondern um die Herstellung, Entfaltung und Abschöpfung dieses Potentials, das, so wie es der Abbé formuliert hat, durch die Erziehung belebt und in Handlung überführt werden muss.³⁷

III. AKTIVE POTENTIALITÄT. SCHILLERS ÄSTHETISCHES ERZIEHUNGSPROGRAMM IM GESPRÄCH MIT GOETHE'S *WILHELM MEISTER*

Wohl niemand hat die durchaus unheilvolle Übereinstimmung zwischen der Neuorganisation staatlicher und ökonomischer Lenkung angesichts des Umgangs mit erhöhter Komplexität und zunehmender Kontingenz auf der einen Seite und der Indienstnahme des Potentials des Einzelnen auf der anderen Seite, die Goethes Roman beobachtbar macht, besser verstanden als Schiller. In den *Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen* unterzieht er genau diese Fragen einer theoretischen Reflexion. Entsprechend verwundert es nicht, dass er an einer entscheidenden Stelle im Briefwechsel mit Goethe über das achte Buch des Romans fast wörtlich aus seinem eigenen Erziehungsprogramm zitiert. Im Brief vom 8. Juli 1796 formuliert Schiller das »Ziel bey welchem Wilhelm nach einer langen Reyhe von Verirrungen endlich anlangt«, wie folgt:

»er tritt von einem leeren und unbestimmten Ideal in ein bestimmtes thätiges Leben, aber ohne die idealisierende Kraft dabey einzubüßen.« Die zwey entgegengesetzten

36 | Vgl. Vogl: *Kalkül und Leidenschaft*.

37 | Vgl. zur entscheidenden Funktion der Stimulierung und Entfaltung menschlicher Vermögen im Rahmen der Disziplinarmacht Michel Foucault: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter, Frankfurt a.M. 1994.

Abwege von diesem glücklichen Zustand sind in dem Roman dargestellt und zwar in allen möglichen Nüancen und Stufen. Von jener unglücklichen Expedition an, wo er ein Schauspiel aufführen will, ohne an den Inhalt gedacht zu haben, biß auf den Augenblick, wo er – Theresen zu seiner Gattinn wählt, hat er gleichsam den ganzen Kreis der Menschheit einseitig durchlaufen; jene zwey Extreme sind die beyden höchsten Gegensätze, deren ein Charakter wie der seinige nur fähig ist, und daraus muß nun die Harmonie entspringen. Daß er nun, unter der schönen und heitern Führung der Natur (durch Felix) von dem idealischen zum reelen, von einem vagen Streben zum Handeln und zur Erkenntniß des wirklichen übergeht, ohne doch dasjenige dabey einzubüßen, was in jenem ersten strebenden Zustand reales war, *daß er Bestimmtheit erlangt, ohne die schöne Bestimmbarkeit zu verlieren*, daß er sich begrenzen lernt, aber in dieser Begrenzung selbst, *durch die Form* wieder den Durchgang zum Unendlichen findet u.s.f., dieses nenne ich die Krise seines Lebens, das Ende seiner Lehrjahre, und dazu scheinen sich mir alle Anstalten in dem Werk auf das vollkommenste zu vereinigen.«³⁸

Unschwer lassen sich in diesen Ausführungen Schillers eigene Überlegungen zum ästhetischen Zustand als Ergebnis der Erfahrung mit dem Kunstwerk erkennen, wie sie der 20. Brief *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* formuliert:

»Der Mensch kann nicht unmittelbar vom Empfinden zum Denken übergehen; er muß *einen Schritt zurück tun*, weil nur, indem eine Determination wieder aufgehoben wird, die entgegengesetzte eintreten kann. Er muss also, um Leiden mit Selbsttätigkeit, um eine passive Bestimmung mit einer aktiven zu vertauschen, augenblicklich *von aller Bestimmung frei sein* und einen Zustand der bloßen Bestimmbarkeit durchlaufen. Mithin muss er auf gewisse Weise zu jenem negativen Zustand der bloßen Bestimmungslosigkeit zurückkehren, in welchem er sich befand, ehe noch irgend etwas auf seinen Sinn einen Eindruck machte. Jener Zustand aber war an Inhalt völlig leer, und jetzt kommt es darauf an, eine gleiche Bestimmungslosigkeit und eine gleich unbegrenzte Bestimmbarkeit mit dem größtmöglichen Gehalt zu vereinbaren, weil unmittelbar aus diesem Zustand etwas Positives erfolgen soll.«³⁹

Diesen Zustand realer und aktiver Bestimmbarkeit nennt Schiller den ästhetischen Zustand, ein Zustand, in dem der Mensch, wie es wenig später heißt, »Null« ist.⁴⁰ Indem Schiller Wilhelms Bildungsgang an sein eigenes ästhetisches Programm anschließt, zeigt sich, dass er im Vollzug der Formung der

38 | Brief an Goethe vom 8. Juli 1796, 226f. Hervorhebungen von mir, AL.

39 | Friedrich Schiller: »Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen«, in: *Friedrich Schiller. Sämtliche Werke*, Bd. 5: Erzählungen. Theoretische Schriften, hg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert, München 1993⁹, 632f.

40 | Ebd., 635.

Figur die gelungene Darstellung einer paradoxal anmutenden ›aktiven Potentialität‹ erkennt: im Sinne einer Öffnung für alle möglichen Bestimmungen, die noch nicht festgelegt worden sind, gleichwohl aber nicht mehr als reine Potentialität vor aller Aktualisierung liegen.

Gleichzeitig wird im Roman auch deutlich, was die *Ästhetischen Briefe* nahelegen, jedoch nicht explizit sagen: dass ästhetische Erziehung als ein Durchgangsstadium zu verstehen ist, das letztlich den Übergang ins Handeln vorbereiten soll, ohne dass die in ihm gewonnene Potentialität dabei verloren geht oder irgend anders als in vollendeter Harmonie mit dem Übergang ins aktive Handeln korrespondiert. Dieses harmonisierende Miteinander zweier einander eigentlich ausschließender Strukturen ist dem Leser der *Ästhetischen Briefe* schon bei der Frage nach dem Verhältnis von individueller Freiheit und Gemeinwesen begegnet, also auf der Schwelle, an die Goethe seinen *Wilhelm Meister* führt. Nachdem Schiller den ästhetischen Zustand als Zustand des harmonischen Ausgleichs beschrieben hat, der sich jeglicher Bestimmung entzieht und statt dessen lediglich einen Raum des Möglichen öffnet und den Rezipienten auf diese Weise in die Lage versetzt, frei zu entscheiden, wie er sich selbst bilden möchte, fasst er zusammen:

»Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als dass es ihm nunmehr *von Natur wegen* möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – daß ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist.«⁴¹

Dieses Ineinssetzen von Wollen und Sollen, mit dem Schiller die Entfaltung des individuellen Potentials konfliktlos mit den Absichten des Gemeinwesens in Übereinstimmung bringt, verbindet sein Bildungsprojekt mit den Erziehungsstrategien des Turms und macht dabei gleichzeitig deutlich, inwieweit beide Konzepte die Engführung gesellschaftspolitischer Ordnungswünsche mit ästhetischen Formfragen zum Thema machen. Was Schiller betrifft, so hat ihn gerade diese Verbindung von sozio-ökonomischen Bemühungen der Kontingenzbewältigung mit dem Programm einer ästhetischen Erziehung nicht zu Unrecht dem Verdacht ausgesetzt, dass es sich bei letzterem um ein verkapptes Disziplinarmodell handelt. Mit Paul de Man gesprochen wäre dies die Anmut des Tanzes, die »die Gewalt verbirgt, durch die sie allererst möglich wird.«⁴²

41 | Ebd., 21. Brief, 635.

42 | Paul de Man: »Ästhetische Formalisierung. Kleists Über das Marionettentheater«, in: ders.: *Allegorien des Lesens*, 205-232, 231.

Allerdings muss gleichzeitig betont werden, dass die radikale Restitution der Fülle des Möglichen, die den Menschen im ästhetischen Zustand auf »Null« setzt, die Ästhetik nicht völlig mit dem anvisierten staatlichen Ordnungsmodell übereinkommen lässt, sondern einen Überschuss an Potentialität erzeugt, der das Schiller'sche Modell von Harmonie und Stabilität auf der einen Seite ermöglicht, auf der anderen Seite aber auch beständig gefährdet.⁴³ Interessant und für den hier diskutierten Zusammenhang zentral ist in diesem Kontext, dass es sowohl in den *Ästhetischen Briefen* als auch im Brief an Goethe die Form ist, die das Disziplinarmodell trägt. Beide Textstellen betonen, dass Bestimmtheit zu erlangen ohne die »schöne Bestimmbarkeit« zu verlieren nur möglich ist, wenn die Begrenzung selbst als Form begriffen wird, die letztlich das Leben nicht endgültig stillstellt, sondern als unabschließbare Formierung, als Ereignis der Formwerdung ihrerseits im Fluss bleibt.

In den *Lehrjahren* fungiert der Turm als diese Instanz der Bildung im Sinne der Formung und es ist daher nur folgerichtig, dass er in gewisser Weise am Ende mit dem Roman zusammenfällt, wenn Wilhelm in der Initiationsszene umgeben von den Schriftrollen der anderen Romanfiguren sein eigenes Leben als gedrucktes in den Händen hält. Der Turm ist auf der einen Seite eine Ordnungsinstitution, die die Individuen, die die neue Ordnung benötigen, erzeugt und formt. Gleichzeitig sind die Szenen des Aufeinandertreffens von Turm und Individuum auch die Orte, an denen sich der Roman selbstreflexiv auf sich zurückbeugt und den Leser beobachten lässt, wie er als Roman seine Form gewinnt, indem er Momente des Wirklichwerdens von potentiellerm Vermögen als individuelle Formung beobachtbar macht.

43 | Vgl. zur Diskussion um die Disziplinierung in Schillers Ästhetik Michael Gamper: *Masse lesen, Masse schreiben. Eine Diskurs- und Imaginationsgeschichte der Menschenmenge 1765-1930*, München 2007, 77-101 und Joseph Vogl: »Staatsbegehren. Zur Epoche der Policey«, *DVjs* 74/63 (2000), 600-626 sowie Anja Lemke: »Ästhetische Erziehung als Arbeit am Selbst. Schillers Bildungsprogramm aus der Perspektive postfordistischer Kontrollgesellschaften«, in: Menke, Glaser: *Experimentalanordnungen der Bildung*, 131-145.