

Johannes F. Lehmann

Kontinuität und Diskontinuität

Zum Paradox von ‚Bildung‘ und ‚Bildungsroman‘

DOI 10.1515/iasl-2016-0014

Abstract: In the present paper, the discourse on “Bildung” as well as the “Bildungsroman” are presented as attempts of solving the basic cultural and temporal paradoxes of *Modernity* by conveying social *continuity* through figures of individual and generational *discontinuity*. Consequently, the discourse and kinds of narratives on processes of education and individual formation are analyzed with regard to problems of the respective social times, mainly led on by Rousseau’s *Emile*, Defoe’s *Robinson Crusoe* and Goethe’s *Wilhelm Meister*.

1 Kontinuität versus Diskontinuität als Paradox der ‚Bildung‘

‚Bildung‘ ist seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ein Begriff, den man als Versuch einer Lösung für das fundamentale kulturelle und zeitliche Paradox der Moderne verstehen kann: In dem Maße, in dem die westlichen, modernen Kulturen sich über Terme wie Innovation, Leistung, Kreativität, Originalität und das unwiederholbare, individuelle, freie und autonome ‚Selbst‘ begründen, geraten sie zugleich in Opposition zu Nachahmung, Wiederholung, Tradition und Herkunft. „Unsere Kinder sollen und müssen das nicht werden, was wir waren“, sagt der aufgeklärte Major von Berg in Lenz *Der Hofmeister*, denn, „die Zeiten ändern sich, Sitten, Umstände, alles.“¹ „Alles“, das heißt, dass sich auch der Mensch selbst ändert, insofern er durch veränderte Umstände modifiziert wird: „Der Mensch, der durch Regierungsformen, Gesetze, Gewohnheiten modifiziert wird,

¹ Jakob Michael Reinhold Lenz: *Der Hofmeister*. In: J.M.R.L.: Werke und Briefe. Hg. von Sigrid Damm. Frankfurt/M. u. a. 1987. Bd. 1: Dramen. Frankfurt/M. u. a.: Insel Verlag 1987, S. 43.

Kontaktdaten: Prof. Dr. Johannes F. Lehmann, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Institut für Germanistik, vergleichende Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft, E-Mail: johannes.lehmann@uni-bonn.de

wird zum ganz anderen Wesen, als er war.⁴² In dem Maße, in dem der gesellschaftliche Wandel zur Voraussetzung und zum Ausgangspunkt des Selbstverständnisses der Gesellschaft wird, erscheinen ihr die Prozesse der kulturellen Reproduktion durch Schule und Unterricht als Prozesse bloßer Reproduktion des Vergangenen problematisch. Dies wirkt sich bis auf die konkrete Ebene didaktischer Praxis aus, wenn etwa Herder vorschlägt, dass man den Schüler das zu Lernende mit eigenen Worten wiederholen lassen soll:

Seine Gedanken kann mir der Lehrer nicht eingeben, eintrichtern; *meine* Gedanken kann, will und muß er durch Worte wecken; also daß sie *meine*, nicht *seine* Gedanken sind. Worte sind bloß das Instrument, dies muß ich mit eignen Kräften, auf meine Weise brauchen lernen, oder ich habe nicht gelernt. Der beste Prüfstein also, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß ers nachmachen, daß ers selbst vortragen kann, nach seiner eignen Art, mit seinen eignen Worten.³

An die Stelle bloßer mechanischer Wiederholung tritt der (so kontrollierbare) Neueinsatz der eigenen und selbstdenkenden Übernahme des Gelernten. Und genau daran, an der „*lebendige[n]* Nachbildung“,⁴ im Gegensatz zu bloßer mechanischer Übernahme, hängt der Begriff der ‚Bildung‘, der mit *Selbstbildung* gleichsam zusammenfällt: „*Eigne* Bildung erlangt man unter der Hand und Leitung eines rechtschaffnen Lehrers nur durch eignen Fleiß, durch *eigne* Bildung.“⁵ Heinrich Bosse hat diesen Aspekt der von ihm beschriebenen ‚Bildungsrevolution‘ den „Aufstand gegen jede Schul-Kultur“⁶ genannt. ‚Bildung‘ heißt insgesamt, die kulturelle Weitergabe im Hinblick auf das Neue und das Eigene, das sich in jedem Individuum ankündigt („da wir nun alle als Originale geboren worden, wie kömmt es doch, daß wir als Kopien sterben?“⁷) und im Hinblick auf die sich permanent verändernde Gesellschaft zu organisieren, in welcher der Mensch

2 [Mercier-Wagner]: Neuer Versuch über die Schauspielkunst. Aus dem Französischen. Mit einem Anhang aus Goethes Brieftasche. Faksimiledruck nach der Ausgabe von 1776. Mit einem Nachwort von Peter Pfaff. Heidelberg: Lambert Schneider 1967, S. 199.

3 Johann Gottfried Herder: *Vitae, non scholae discendum*. 1800. In: J.G.H.: Sämtliche Werke. Hg. von Bernhard Suphan. Hildesheim 1967f. [Repr. Nachdruck der Ausgabe Berlin 1877–1913]. Bd. XXX: Poetische Werke 6. Hg. von B.S. Hildesheim: Georg Olms 1968 [Repr. Nachdruck der Ausgabe Berlin von 1889], S. 266–274, hier S. 268 (Hervorhebung im Original).

4 Herder: *Vitae, non scholae discendum* (Anm. 3), S. 269 (Hervorhebung J.L.). „Die große Ordnung der lebenden Natur verknüpft alle Wesen durch einen stillen Uebergang lebendiger Nachbildung.“

5 Herder: *Vitae, non scholae discendum* (Anm. 3), S. 270 (Hervorhebung J.L.).

6 Heinrich Bosse: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Heidelberg: Winter 2012, S. 50.

7 Edward Young: *Gedanken über die Original-Werke* [1760]. Heidelberg: Lambert Schneider 1977, S. 39.

jeweils „zum ganz anderen Wesen [wird], als er war“. In doppelter Hinsicht geht es dabei um ‚Zukunftsfähigkeit‘:

Die öffentlichen Gewalten wollen die Bildungseinrichtungen zukunftsfähig machen für alle: indem sie alle für die Verbesserung der Verhältnisse engagieren. Die anti-schulischen Proteste wollen den einzelnen zukunftsfähig machen: indem sie die Ausbildung jedes einzelnen seiner eigenen Selbstverbesserung anheim geben.⁸

Die Reflexion über zeitliche Veränderungen der Gesellschaft und die Veränderungen des Menschen in und durch die Zeit bildet die Ausgangshypothese schon für Rousseaus ‚Bildungsroman‘⁹ *Émile oder Über die Erziehung*, der im weiteren Verlauf der Argumentation vor allem im Hinblick auf den in ihm verhandelten Roman *Robinson Crusoe* im Zentrum stehen wird:

Wenn der Mensch immer in seinem Lande verhaftet bliebe, wenn immer das gleiche Wetter herrschte, wenn niemand seinen Stand wechselte, so wäre die bestehende Praxis in gewisser Hinsicht gut. Das Kind, einmal für seinen Beruf erzogen, brauchte ihn niemals mehr zu verlassen und wäre niemals den Unbequemlichkeiten eines anderen ausgesetzt. Aber die Verhältnisse ändern sich ständig, der Geist des Jahrhunderts ist unruhig und stürzt von Generation zu Generation alles um. Ist es daher nicht unsinnig, ein Kind so zu erziehen, als brauchte es sein Zimmer nie zu verlassen, als bliebe es immer inmitten seiner Leute?¹⁰

Obwohl Rousseau hier mit Metaphern des Raumes operiert, Land und Zimmer, geht es ihm um eine Reflexion permanenter zeitlicher Veränderung, darum, dass „der Geist des Jahrhunderts [...] alles [umstürzt]“ und dass sich hieran auch das pädagogische Handeln zu orientieren habe, und zwar im Hinblick auf die Erziehung für eine von der Gegenwart verschiedene Zukunft.

Auch noch die Gründung der Humboldt-Universität zu Beginn des 19. Jahrhunderts basiert auf einer Zeitreflexion, nämlich darauf, dass die Bildungsinstitution Universität eine Eigenzeit jenseits der Gegenwart einrichten soll, die auf die unkalkulierbare Zukunft Bezug nimmt. Henrik Steffens argumentiert in diesem Sinne für die Transzendenz der Gegenwart:

8 Bosse: Bildungsrevolution (Anm. 6), S. 50. Heinrich Bosse hat den Begriff der Zukunftsfähigkeit allerdings selbst nicht weiter verfolgt.

9 Belege, dass Rousseaus *Émile* als Bildungsroman gewertet wurde, bei Georg Stanitzek: Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur. Zur Frühgeschichte des deutschen „Bildungsromans“. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte (DVJ) 62 (1988), S. 416–450, hier S. 420 f.

10 Jean-Jacques Rousseau: *Emil oder Über die Erziehung*, in neuer dt. Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. 10. Auflage. Paderborn u. a.: Schöningh 1991, S. 15.

Ihr behauptet, daß der Staat, gefangen von dem Drange der Gegenwart, bei allen Veranstaltungen nur auf die Bedürfnisse derselben zu sehen hat. Aber was ist denn diese Gegenwart? Bestimmt durch die Vergangenheit, aufgelöst durch die Zukunft, läßt sie sich in keinem Momente fassen. Was ihr für die Gegenwart einrichtet, ist vergänglich wie sie.¹¹

Bezieht man sich allein auf die Ansprüche und Bedürfnisse der Gegenwart, verliert man die Zukunft. Wer sich, so Steffens, dem „Drang der Umstände“ unterwirft, der „vernichtet die lebendige Zukunft, eine kurze Gegenwart vorübergehend darzustellen“.¹²

Nur derjenige Staat, der es einsieht, daß das Entfaltende und Belebende in seiner Erscheinung nicht wiederum durch diese gemessen werden kann, daß es vielmehr, den unscheinbaren Keim der Zukunft enthaltend, als sein innerstes Heiligtum gepflegt werden muß, kann ohne Sorgen den Trübsalen der Zeit und dem unvermeidlichen Untergang bestehender Einrichtungen entgegensehen, denn was in ihm lebt, gehört nicht einer einzelnen Zeit oder bestimmten Umständen, vielmehr der ewig sich neu gestaltenden Geschichte.¹³

Theorien dieser Art versuchen die gegenwartsabgewandte Eigenzeit der Institution Universität als Ort und Zeitraum der Diskontinuität auf die Kontinuität, d. h. auf das Leben und Überleben des Staates in der „ewig sich neu gestaltenden Geschichte“ zu beziehen.¹⁴

Dieser Doppelaspekt von Diskontinuität und Kontinuität im Begriff der ‚Bildung‘ ist zentral auch für die lebenswissenschaftlichen Obertöne des Begriffs, wie er als ‚Bildungstrieb‘ im Kontext der Verabschiedung der Präformationslehre

11 Henrik Steffens: Über die Idee der Universität. In: Ernst Anrich (Hg.): Die Idee der Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964, S. 309–374, hier S. 341. Vgl. auch Friedrich Wilhelm Joseph Schelling: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (1803). In: Anrich: Die Idee der Universität (Anm. 11), S. 1–123, hier S. 19: Schelling wendet sich explizit gegen all jene, die „die Wissenschaft überhaupt nur als Nützlichkeit begreifen“.

12 Steffens: Über die Idee (Anm. 11), S. 342.

13 Steffens: Über die Idee (Anm. 11), S. 342f.

14 Die Abwendung „vom politisch-ökonomischen Bewährungsfeld“ (so Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996, S. 101), den der neuhumanistische Begriff der Bildung impliziert, ist also nur die eine Seite. In dieser Abwendung wird zugleich die Rettung der politischen Lebensfähigkeit des Staates durch Bildung gesucht. Vgl. hierzu: Johannes F. Lehmann: Das Unnütze Wissen (der Literaturwissenschaft). In: Jill Bühler/Antonia Eder (Hg.): Das Unnütze Wissen in der Literatur. Freiburg/Br.: Rombach 2016, S. 85–101.

zugunsten der Epigenese begegnet.¹⁵ Auch hier geht es darum, dass die Zeugung des Lebens und der *Fortbestand* der Gattung gerade durch einen kontingenten *Neueinsatz* der Begegnung von Samen- und Eizelle gesichert wird – und nicht mehr durch eine von Gott im Moment der Schöpfung bereits angelegte Präformation der Wesen. Das Leben, als derart biologisch an die Spontaneität und die Selbsttätigkeit gebundenes Phänomen, wird dann als Norm auch auf die politische Sphäre übertragen. Zumindest lässt sich vor diesem Hintergrund plausibilisieren, dass nun auch die Macht nicht mehr durch Herkunft und Tradition begründet sein darf, vielmehr soll jede *lebende* Generation *sich selbst* politisch organisieren können. Und das wiederum heißt, dass die jetzt Lebenden nicht das Leben ihrer Nachkommen bestimmen dürfen. Als Artikel 28 ist dieser Gedanke Teil der *Déclaration des Droits de L’Homme et du Citoyen* vom Juni 1793 geworden: „Un peuple a toujours le droit de revoir, de réformer et de changer sa Constitution. Une génération ne peut assujettir à ses lois les générations futures.“¹⁶ Dieses Verbot, das Leben zukünftiger Generationen zu bestimmen, ist für die Frage der Bildung und Erziehung, insofern sie Kontinuität und Weitergabe sichern sollen, eine in der Tat irritierende Herausforderung. Wie soll man Kinder erziehen und Bildungsinstitutionen einrichten, wenn man das Leben der zukünftigen Generation nicht bestimmen darf? Und wie kann man Erziehung und Bildung organisieren, wenn gerade die Selbstbestimmung und das heißt die Zukunftsfähigkeit derer, die zu erziehen und zu bilden sind, das Ziel ist? So kann man mit Kant einerseits sagen: „Eine Generation erzieht die andere.“¹⁷ Das wäre eine Erziehung, in welcher die vorangehende Generation das, was sie von ihren Eltern gelernt hat, wiederum der nachfolgenden Generation überliefert. Kant vergleicht dies mit der Übernahme des Gesangs bei Vögeln, die sich nicht durch Instinkt, sondern durch Lernen vollzieht und die er als die „treueste Tradition“ der Welt bewundert, da „jede Vogelgattung durch alle Generationen einen gewissen Hauptgesang be-

15 Johann Friedrich Blumenbach: Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte. Göttingen: Johann Christian Dieterich 1781. Vgl. hierzu: Hubert Thüring: Das neue Leben. Studien zu Literatur und Biopolitik 1750–1938. München: Fink 2012.

16 Der Text der Menschenrechtserklärung ist abrufbar unter: <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-constitutions-de-la-france/constitution-du-24-juin-1793.5084.html> (Zuletzt eingesehen am 13.06.2016). Ähnlich argumentiert auch Thomas Jefferson. Vgl. hierzu Peter Sloterdijk: Die schrecklichen Kinder der Neuzeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2015, S. 441, S. 39. Sowie: Ohad Parnes/Ulrike Vedder/Stefan Willer: Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008, S. 82–109.

17 Immanuel Kant: Über Pädagogik. In: I.K.: Werke in sechs Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt 1998. Bd. VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, S. 693–761, hier: S. 697.

hält“.¹⁸ Andererseits muss dieses Prinzip der bloßen Replikation von Traditionen durchbrochen werden: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit.“¹⁹ Mit dieser Bezugnahme auf die Zukunft und der Abkopplung von der Gegenwart soll der Fortschritt ermöglicht werden, der durch eine Erziehung, die die Kinder ausschließlich „in die gegenwärtige Welt“ einpassen will, gerade verhindert wird.

Wie kann vor dem Hintergrund dieser Denkfiguren und innerhalb der so aufgerissenen Kluft zwischen dem Vergangenen und dem Zukünftigen, dem Alten und dem Neuen, dem Überlieferten und dem Traditionsbruch durch Originalität gesellschaftliche *Kontinuität* gesichert werden, die zugleich *Diskontinuität* (in der individuellen Autonomie des Einzelnen) gerade voraussetzt und ermöglicht? Eben dieses Problem zu lösen, ist Aufgabe und Thema der ‚Bildung‘. Die Kluft zwischen dem Alten und dem Neuen wird als die Zeit der ‚Gegenwart‘ überhaupt erst seit 1770 unter diesem Begriff reflektiert und als Reflexionskategorie bewusst.²⁰ So ist ‚Bildung‘ gekoppelt an das Problem der ‚Gegenwart‘, daran, dass die eigene Zeit unter dem neuen Namen ‚Gegenwart‘ nun als notwendig verschiedenen von früheren und auch von zukünftigen Gegenwarten erscheint.²¹ Während die Zeit der Vergangenheit keine Auskunft mehr über die Zukunft geben kann und der Erfahrungsraum sich vom Erwartungsraum abkoppelt,²² wird zugleich die Gegenwart als Bedingungsrahmen von Bildungsprozessen entdeckt, die von Beginn an stetig stattfinden.²³ Beides findet sich im Erzählverfahren des sogenannten Bildungsromans wieder.

18 Kant: Über Pädagogik (Anm. 17), S. 699.

19 Kant: Über Pädagogik (Anm. 17), S. 704.

20 Zur Entstehung des Begriffs der ‚Gegenwart‘ um 1800 vgl. den Aufsatz von Ingrid Oesterle: „Es ist an der Zeit!“ Zur kulturellen Konstruktionsveränderung von Zeit gegen 1800. In: Walter Hinderer/Alexander von Bormann/Gerhart von Graevenitz (Hg.): Goethe und das Zeitalter der Romantik. Würzburg: Königshausen & Neumann 2002, S. 91–121. Sowie meinen demnächst erscheinenden Aufsatz: „Ändert sich nicht alles um uns herum? Ändern wir uns nicht selbst?“ Zum Verhältnis von Leben, Zeit und Gegenwart um 1770. In: Peter Schnyder (Hg.): Lebenswissen. Poetologien des Lebendigen im langen 19. Jahrhundert. Freiburg/Br.: Rombach 2016.

21 Norbert Elias: Über die Zeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990, S. 49 f.

22 Reinhart Koselleck: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989, S. 349–375.

23 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 15: „Wir lernen vom ersten Augenblick unseres Lebens. Unsere Erziehung beginnt mit der Geburt.“ Und in Goethes Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* heißt es: „Alles was uns begegnet läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.“ Johann Wolfgang Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre. In: J.W.G.: Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Vierzig Bände. Hg. von Friedmar Apel u. a. Frankfurt/M. 1992. I. Abt.,

2 Bildungsroman

Dass der Held des Bildungsromans sich *selbst* finden muss (bzw. sich ausbilden will, ganz, wie er da ist), erscheint nur deshalb überhaupt als schwierige Bildungsaufgabe, weil das zu findende ‚Selbst‘ und die eigenen Talente und Kräfte per definitionem nicht in der Linie der Kontinuität der eigenen Herkunftssphäre, sondern nur ab- und jenseits davon gefunden werden können. Dass gleichwohl prägende Elemente jener Herkunft eine zentrale Rolle spielen und am Ende der Suche gleichsam wiedergefunden werden, ist Teil jener zunehmenden Aufmerksamkeit der Moderne auf *untergründig und unbewusst wirksame* Herkunfts- und Vorgeschichten,²⁴ die das Optieren für Diskontinuität als ihre andere Seite begleitet. Dieses paradoxe Mit- und Gegeneinander von Diskontinuität und Kontinuität lässt sich begrifflich zugleich auf Identität und Differenz der Begriffe von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ projizieren.

Bildung – als Prinzip der Diskontinuität – geht vom individuellen Selbst aus. Im Bildungsroman wird diesem Prinzip entsprechend aus der Perspektive des sich bildenden, von seiner Herkunft wegstrebenden Subjekts erzählt, nämlich als Geschichte der jeweils gegenwärtigen Aufnahme und Verarbeitung von Umweltreizen und als Suche nach den eigenen Kräften und dem mit ihnen korrespondierenden Platz in der Gesellschaft. Demgegenüber wird Bildung im Sinne von Erziehung – als Prinzip der Kontinuität – vom Standpunkt der Gesellschaft aus gedacht und im Erziehungsroman auch vom Standpunkt des Erziehers aus erzählt. In diesem Sinne ist Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* sowohl Bildungs- als auch Erziehungsroman: ‚Bildung‘ fokussiert – im Hinblick auf die *Form* des Erzählens – das Geschehen der erlebten Gegenwart der Hauptfigur. Erzählt werden jeweils die gegenwärtigen Gefühle Wilhelms, all das, was sich jeweils „hell vor seine Seele“²⁵ stellt, all das, was ihm jeweils im Moment des Erlebens „scheint“ oder was ihm so vorkommt, „als ob“. Diese Fokussierung auf die Gegenwärtigkeit des Gefühls anlässlich von Erfahrungen mit der Außenwelt schlägt sich unter anderem nieder in der in den Bildungsromanen des späten

Bd. 9: Wilhelm Meisters theatralische Sendung, Wilhelm Meisters Lehrjahre, Unterhaltungen deutscher Ausgewanderter. Hg. von Wilhelm Voßkamp u. a. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 1992, S. 355–992, hier S. 798.

24 Johannes F. Lehmann: Geschichte und Vorgeschichte. Zur historischen und systematischen Dimension einer Unterscheidung. In: J.F.L. u. a. (Hg.): Die biologische Vorgeschichte des Menschen. Zu einem Schnittpunkt von Erzählordnung und Wissensformation. Freiburg/Br.: Rombach 2012, S. 23–47. Siehe zu den im achten Buch nachgetragenen Vorgeschichten in Goethes *Lehrjahre*: Cornelia Zumbusch: Nachgetragene Ursprünge. Vorgeschichten im Roman (Wieland, Goethe, Stifter). In: *Poetica* 43 (2011), S. 267–299.

25 Goethe: *Lehrjahre* (Anm. 23), S. 386.

18. Jahrhunderts neu erfundenen Erzählwendung „Es war ihm, als ob“.²⁶ Insbesondere in Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* findet sich diese Wendung in hoher Frequenz, in Varianten aber auch in den *Lehrjahren*, etwa an der zentralen Stelle der Begegnung des verwundeten Wilhelm mit der Amazone:

In diesem Augenblicke, da er den Mund öffnen und einige Worte des Dankes stammeln wollte, wirkte der lebhafteste Eindruck ihrer Gegenwart so sonderbar auf seine schon angegriffenen Sinne, daß es ihm auf einmal vorkam, als sei ihr Haupt mit Strahlen umgeben, und über ihr ganzes Bild verbreite sich nach und nach ein glänzendes Licht.²⁷

In dieser Erzählwendung geht es darum, das Erleben der Figur durch einen Vergleich als den inneren emotional-kognitiven Reflex auf ein Äußeres zu fassen. Während die subjektive Qualität des gegenwärtigen Erlebens im Vergleich szenisch verbildlicht und dadurch wie auf eine Bühne gestellt wird, markiert das „als ob“ oder das „ihm kam vor“ die narrative (auch zeitliche) Distanz des Erzählers. So treffen in dieser Wendung stilistisch Theater und Roman aufeinander.²⁸

Der Name, unter dem die so darzustellende Gegenwart des Erlebens seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts diskutiert wird und der diese Erzählwendung allererst plausibel macht, lautet ‚Gefühl‘. Wilhelm fühlt *sich selbst* aufgrund des Eindrucks der Amazone auf seine Sinne in diesem Augenblick so, *als ob* ihr Haupt mit Strahlen umgeben sei. Gegenstand des Gefühls, so sagt es Nikolaus Tetens, Philosoph und Begründer der empirischen Psychologie, sind „die Beziehungen der gefühlten Objekte auf die gegenwärtige Beschaffenheit der Seele, und ihrer Vermögen und Kräfte.“²⁹ Während der *Wille* eine Veränderung erstrebt, geht das *Gefühl* „nicht über das Gegenwärtige hinaus.“³⁰ Für das Gefühl gilt: „Nur jetzige Veränderungen, gegenwärtige Zustände von uns, können Objekte des Gefühls

26 Vgl. hierzu Johannes F. Lehmann: „Es war ihm, als ob.“ Zu Theorie und Geschichte des ‚erlebten Vergleichs‘. In: Zeitschrift für Deutsche Philologie (ZfdPh) 132/4 (2013), S. 481–498.

27 Goethe: *Lehrjahre* (Anm. 23), S. 590.

28 Vgl. David E. Wellbery: Die Enden des Menschen. Anthropologie und Einbildungskraft im Bildungsroman bei Wieland, Goethe, Novalis. In: D.E.W. (Hg.): *Seiltänzer des Paradoxalen. Aufsätze zur ästhetischen Wissenschaft*. München u. a.: Carl Hanser 2006, S. 70–117, hier S. 97. Wellbery weist darauf hin, dass die „hervorstechendste rhetorisch-stilistische Tendenz“ der *Lehrjahre* noch nicht untersucht worden sei. Er selbst sieht sie in der „Metonymisierung“, die in der Gegenläufigkeit von Theater und Roman einen ähnlichen Effekt hat wie die Wendung „Es war ihm, als ob“: „Die prosaische Figuration – als dem ‚Roman‘ zugehörige Schicht – subvertiert die theatralische Illusion, die sie aufschimmern läßt.“ (Wellbery: *Die Enden des Menschen*, S. 99).

29 Nikolaus Tetens: *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung*. 2 Bde. Hildesheim u. a.: Georg Olms 1979 (=Reprint der Ausgabe Leipzig: Weidmanns Erben und Reich 1777). Bd. 1, S. 184.

30 Tetens: *Philosophische Versuche*. Bd. 1 (Anm. 29), S. 171.

sein.³¹ Insofern die Selbstreferenz im Gefühl auf den eigenen Zustand, die eigenen Kräfte und das eigene Vermögen bezogen ist, ist alles Gefühl im Grunde „Selbstgefühl“.³² Dieses Selbstgefühl wird im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts als eine alle Fremdreferenz begleitende Selbstreferenz entdeckt. Der Schulreformer und Historiker Michael Ignaz Schmidt schreibt in seinem Buch *Geschichte des Selbstgefühls* (1772):

Dieses Selbstgefühl ist in alle seine [des Menschen, J.L.] Gedanken, in all seine Empfindungen, Thun und Lassen eingeflochten. Er trägt es mit sich, wo er nur immer ist, und es ist ihm eine nie ganz versiegende Quelle des Vergnügens; sein erstes und letztes Bedürfnis aber, es allzeit lebhaft zu erhalten, zu verstärken, und zu erhöhen.³³

Lust und Unlust in die Selbstreferenz des Gefühls zu verlegen, das die eigenen Kräfte fühlbar macht, ist die entscheidende Voraussetzung sowohl für eine Anthropologie der Leistungsgesellschaft wie für das Erzählprogramm des Bildungsromans. ‚Bildung‘ findet einerseits als Modifikation des Gefühls permanent, in jedem Gegenwartsaugenblick, statt, bildet aber zugleich durch das „Vermögen, sich verändern zu lassen“³⁴ und „mit perfektibler Selbstthätigkeit zurückzuwirken“,³⁵ eine je individuelle Geschichte des sich bildenden Subjekts. Jedes Gefühl ist eine gegenwärtige Modifikation der Seele, „die eine bleibende Spur in ihrem Zustande und in ihren Kräften“³⁶ hinterlässt. Indem man dem je gegenwärtigen Gefühl und dessen Rückwirkungen sowie den vom Gefühl der Lust angereizten Selbstthätigkeiten folgt, verfolgt man die Bildung des Subjekts – und zwar völlig unabhängig davon, zu welchem Ergebnis dieser Prozess führt.³⁷

31 Tetens: *Philosophische Versuche*. Bd. 1 (Anm. 29), S. 170.

32 „Begleitet nicht ein gewisses dunkles Selbstgefühl alle unsere Zustände, Beschaffenheiten und Veränderungen von der leidentlichen Gattung?“ Tetens: *Philosophische Versuche*. Bd. 1 (Anm. 29), S. 261. Vgl. auch Johann Heinrich Abicht: *Psychologische Anthropologie*. Erste Abtheilung. Aetiologie der Seelenzustände. Erlangen: Johann Jakob Palm 1801, S. 68: „Demnach sind alle unsere Gefühle Selbstgefühle.“

33 [Michael Ignaz Schmidt]: *Die Geschichte des Selbstgefühls*. Frankfurt u.a.: Johann Jakob Stahel 1772, S. 2.

34 Tetens: *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung*. 2 Bde. Hildesheim u.a.: Georg Olms 1979 (=Reprint der Ausgabe Leipzig: Weidmanns Erben und Reich 1777). Bd. 2, S. 374.

35 Tetens: *Philosophische Versuche*. Bd. 2 (Anm. 34), S. 374.

36 Tetens: *Philosophische Versuche*. Bd. 2 (Anm. 34), S. 416.

37 Perfektibilität ist, obwohl das in der deutschen Rezeption oft anders verstanden wurde, bei Rousseau kein teleologisches Prinzip der Vervollkommnung, sondern „Bestimmbarkeit gegenüber dem Zufall“ (Stanitzek: *Bildung und Roman* [Anm. 9], S. 440). Es ist, anders formuliert, die Bestimmbarkeit durch die jeweilige Gegenwart und durch die Zeit. Rousseau beschreibt die menschliche *perfectibilité* in Opposition zu den *unveränderlichen* Zeitrhythmen des Tiers, das

‚Erziehung‘ dagegen, sucht man die mit ihr korrespondierende Erzählform, folgt eher dem Rückblick oder dem Vorausblick, erzählt die Resultate vergangener Erziehungsmaßnahmen oder formuliert die Ziele für anzustellende therapeutische Maßnahmen aus der Perspektive des (intervenierenden) Beobachters – im Fokus steht das gegenwärtige Erleben des (zu erziehenden) Subjekts dann allenfalls als Effekt des Erziehungshandelns der Erzieher und wird daher gemeinsam mit diesem perspektiviert. Insbesondere das achte und letzte Buch von Goethes *Lehrjahren* – nachdem Wilhelm am Ende des siebten Buches in die Rolle des biologischen Vaters eingetreten und von der Natur losgesprochen wurde – ist stark von Fragen der Erziehung dominiert und holt zugleich sämtliche Vor- und Herkunftsgeschichten nach. Was für Wilhelm im Gang seiner Bildung jeweils gegenwärtiges Erleben war, wird nun noch einmal rückblickend vom Standpunkt der ‚Erzieher‘ und ‚Therapeuten‘ der Turmgesellschaft perspektiviert.³⁸ Rätsel werden gelöst, Identitäten geklärt, Spuren und Zeichen rückblickend gedeutet und Maskierungen gelüftet – so als ob der Roman aus der Retrospektive und aus der Perspektive der ‚Erzieher‘ noch einmal neu erzählt werden sollte.

3 Anthropologie der Kräfte und Selbstgefühl in Rousseaus *Émile*

Beide Pole aber, der Pol der auf Diskontinuität, Selbstbestimmung und Entwicklung des Individuums zielenden *Bildung* sowie der Pol der auf gesellschaftliche Kontinuität abzielenden *Erziehung*, arbeiten mit einer Anthropologie von Kräften

„nach einigen Monaten ist, was es sein ganzes Leben sein wird, und seine Art nach tausend Jahren, was sie im ersten dieser tausend Jahren war.“ Und so ist es die *perfectibilité*, die dafür sorgt, dass der Mensch „tiefer fällt als das Tier selbst“. Sie ist es, die den Menschen „vermöge der Zeit (à force de tems), aus jenem ursprünglichen Zustand fortzieht, in dem er ruhige und unschuldige Tage verleben würde.“ Jean-Jacques Rousseau: Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inégalité. Edition Meier. Paderborn: Schöningh³1993, S. 101–102; S. 104–105. Zur Diskussion der Perfektibilität im Hinblick auf den Bildungsroman vgl. Günther Buck: Die systematische Stellung des ‚Emile‘ im Werk Rousseaus. In: G.B. (Hg.): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. München: Fink 1984, S. 91–134, bes. S. 108–110; Stanitzek: Bildung und Roman (Anm. 9), bes. S. 426–429; sowie, neuabgedruckt, Wilhelm Voßkamp: „Un Livre Paradoxal“. Jean-Jacques Rousseaus *Émile* in der deutschen Diskussion um 1800. In: W.V. (Hg.): Der Roman des Lebens. Die Aktualität der Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman. Berlin: University Press 2009, S. 49–59.

38 Zu Goethes *Lehrjahren* als ‚Erziehungsroman‘ siehe Nicolas Pethes: Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts. Göttingen: Wallstein 2007, S. 298–312.

und einer mit diesen Kräften korrespondierenden Psychologie des Selbstgefühls. Insofern Bildung und Erziehung auf die Modifikation menschlicher *Kräfte* gerichtet sind, werden diese auf ihre Nutzbarkeit innerhalb ihres *Wirkungsfeldes* bezogen. So gelangt man vom Selbstgefühl und der Perspektive auf das zu bildende Subjekt zur Perspektive gesellschaftlicher Nützlichkeit, insofern die Kräfte, die im Selbstgefühl für Vergnügen und Glückseligkeit sorgen sollen, einen Ort, einen Platz in der Gesellschaft brauchen, um entsprechend ihrer individuellen Eigenart überhaupt wirksam werden zu können.

Den Zusammenhang dieser Psychologie des Selbstgefühls mit einer Anthropologie der Kräfte hat vermutlich niemand so schonungslos im Hinblick auf den Nutzen für die Gesellschaft erörtert wie Peter Villaume in seinem in Johann Heinrich Campes *Revisionswerk* publizierten Text: „Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey“?³⁹ Ausgangspunkt der Argumentation ist auch hier eine Psychologie des Selbstgefühls als Selbstreferenz der eigenen Kräfte. Wer über viele Kräfte verfügt, diese aber nicht fühlt, ist auch nicht glücklich, er ist bloß „vollkommen wie eine große künstliche Maschine“.⁴⁰ Daraus folgt:

Um also den Kräften und Vollkommenheiten ihren ganzen Werth zu geben, muß die Erkenntniß derselben, das Bewußtseyn, sie begleiten. Alsdann empfindet der Mensch sein Glück, indem er sieht und fühlt, was er thut und was er thun kann. Also besteht die größte Vollkommenheit des Menschen in dem Bewußtseyn seiner Kräfte.⁴¹

Da der Mensch nach inneren Trieben und Kräften wirkt und nicht nach Zwecken,⁴² fallen Vollkommenheit und Brauchbarkeit nicht zusammen. Im Gegenteil, die Vollkommenheit ist der Brauchbarkeit oft hinderlich.⁴³ Brauchbarkeit definiert Villaume dabei als „Gemeinbrauchbarkeit“⁴⁴ im Hinblick auf die unmittelbaren „Bedürfnisse des Lebens“⁴⁵ und den Erhalt der Maschine des Staates, der viele Aufgaben und Arbeiten vorsieht, für die vollkommen ausgebildete Menschen, die

39 Peter Villaume: Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey. In: P.V.: Allgemeine Revision des gesamte Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Dritter Theil. Hg. von Joachim Heinrich Campe. Hamburg: Carl Ernst Bohn 1785, S. 435–616.

40 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 462.

41 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 462f. Vgl. hierzu noch einmal [Schmidt]: Geschichte des Selbstgefühls (Anm. 33), S. 8: „Jedes Vergnügen entsteht also eigentlich aus dem Gefühl eigener Vollkommenheit, und jedes Mißvergnügen aus dem Gefühl eigener Unvollkommenheit.“

42 Vgl. Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 473.

43 Vgl. Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 468.

44 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 450.

45 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 447.

sich in ihrer Kraft fühlen möchten, dysfunktional sind. Brauchbarkeit bezieht sich auf die Geschäfte des Alltags, und brauchbar sind die mittelmäßigen, die durchschnittlichen Menschen, die in Geschäften des Alltags für die wiederum mittelmäßigen Bedürfnisse der Durchschnittsmenschen sorgen. Wer vollkommene Kräfte hat, ist im Geschäft des Alltags, wo diese Kräfte nicht zum Einsatz kommen, unbrauchbar und unglücklich: „Sie würden zugut seyn, und vor allen Dingen sich zugut dünken zu den gemeinen Geschäften, welchen Millionen obliegen müssen, wenn die Bedürfnisse sollen befriediget werden. Tausende würden sich in den Schranken ihres Standes nicht halten können.“⁴⁶

Insgesamt argumentiert Villaume mit einem statischen Begriff von Gesellschaft, es geht immer um die Gefahr, dass etwa der Bauer, wenn er zu gut ausgebildet ist, nicht länger Bauer sein will,⁴⁷ dass Schranken durchbrochen und Kreise gesprengt werden. Brauchbarkeit fordert Gehorsam und sie erfordert, dass „Unterarbeiter“ möglichst nicht selbst denken, sondern „maschinenmäßig handeln“.⁴⁸ Entsprechend vereckelt die eigene Vortrefflichkeit dem Menschen die alltäglichen Geschäfte – und so kommt es, dass Menschen mit großen Kräften den ihren Kräften korrespondierenden Platz in der Gesellschaft so selten finden. Diese individuellen Kräfte erscheinen so – vor dem Hintergrund der Psychologie des Selbstgefühls – als Bedrohung der statischen Sozialordnung. Vor diesem Hintergrund kritisiert Villaume Rousseaus *Émile*. Durch eine Erziehungsmethode, die den Menschen nicht für einen Stand, sondern *als Menschen* für alle möglichen Stände erziehen will, „opfert er [Rousseau, J.L.] die Brauchbarkeit desselben [des Zöglings, J.L.] gänzlich auf. Man sehe, wie viel Anstalten, wie viel Zeit er verwendet, um den Emil die Anfangsgründe der physischen Geographie zu lehren – Damit wäre Emil in keinem Examen durchgekommen.“⁴⁹ Villaume argumentiert so letztlich „von den Rechten der Gesellschaft“⁵⁰ her, denn dieser verdankt der Mensch als seiner „Pflegerin“⁵¹ sein Leben. Daher darf sie ihr „heiliges Recht“⁵² geltend machen und vom Einzelnen die Aufopferung „eines Theils seiner Veredlung und Vollkommenheit“⁵³ fordern:

46 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 479.

47 Vgl. Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 547.

48 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 485.

49 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 518.

50 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 531.

51 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 532: „Jeder Mensch, ehe er noch zur Kenntniß seiner selbst gelangt, hat schon eine große Schuld auf sich, sein Leben und seine bisherige Erhaltung. Diese Schuld verpflichtet ihn gegen seine Pflegerin, die Gesellschaft; und er kann niemahls sich von der Verpflichtung lossagen.“

52 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 532.

53 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 532.

Man kann von dem Menschen sagen, daß er ein Rad in einer großen Maschine, der Gesellschaft, ist. Das Rad muß genau in die andern Theile greifen; es muß weder zugroß seyn, noch zusauber ausgearbeitet werden. Im ersten Fall thut es keine Dienste, es muß aus der Maschine verworfen werden; in dem letzten bricht es leicht. Also muß der Erzieher allemahl auf den Stand seines Zöglings Rücksicht nehmen.⁵⁴

Mit Villaumes Kritik an Rousseau ist erfasst, dass es im Spannungsfeld zwischen einer Diskontinuität (Bildung) einschließenden Erziehung und einer auf bloße Kontinuität der Gesellschaft zielenden Erziehung um die Frage geht, ob und in welcher Weise die dynamische Temporalität der Gesellschaft selbst zur Grundlage der Erziehungs- bzw. Bildungsreflexion gemacht wird. In einer statischen Sozialordnung, wie sie Villaume voraussetzt, geht es letztlich nicht um die Kräfte selbst, sondern um ihre Zurichtung für bestehende Stände bzw. Anwendungsbereiche. Rousseau schreibt dagegen im *Émile*: „In Ägypten mußte der Sohn den Beruf des Vaters übernehmen, und die Erziehung hatte wenigstens ein gesichertes Ziel. Bei uns bleiben nur die Ränge bestehen, und die Menschen wechseln ständig. Niemand weiß, ob er seinem Sohn nicht schadet, wenn er ihn für seinen Stand erzieht.“⁵⁵ Da Rousseau in seiner Gegenwart eine Statik der Ränge bei gleichzeitiger dynamischer Durchlässigkeit beobachtet, versucht er sein Erziehungsziel „allgemeiner zu fassen“.⁵⁶ Es soll zwar ebenfalls für die Interessen der Sozialordnung erzogen werden, aber zugleich so, dass der Individualität der Kräfte (in der Gegenwart des Zöglings) und der sozialen Dynamik (der Zukunft der Gesellschaft) Rechnung getragen wird. Gerade indem Rousseau mit seinem Roman als „Drittem Discours“ versucht, inmitten der historisch kontingenten Gegenwart hinter die historischen Entfremdungen zur ursprünglichen Natur des Menschen zurück zu gelangen,⁵⁷ fokussiert er sich auf ursprüngliche und dynamische Kräfte des Menschen, die der gleichzeitig entstehenden dynamischen Gesellschaft, in der Menschen genötigt sind, ihren „Platz zu wechseln“,⁵⁸ perfekt eingepasst sind. Der Zögling soll *Kräfte* entwickeln, um „Reichtum und Armut hinzunehmen, und, wenn es sein muß, im Eis Islands und auf den glühenden Felsen Malτας zu leben.“⁵⁹ Für das Existieren-Können unter der ganzen dynamischen Bandbreite

54 Villaume: Ob und in wie fern (Anm. 39), S. 525.

55 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 14.

56 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 15.

57 Wie sich Emil als „Dritter Discours“ auf die beiden ersten beziehen lässt, zeigt Buck: Die systematische Stellung (Anm. 37), S. 96: „Die Aufgabe des Zweiten Discours ist es, den natürlichen Menschen vor der Vergesellschaftung und damit vor der historischen Veränderung vorzuführen. Die Aufgabe eines künftigen Dritten Discours ist es, zu zeigen, daß und wie die natürliche Existenz unter Bedingungen der Gesellschaft (au sein de la société) möglich ist.“

58 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 14.

59 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 15.

sozialer und geographischer Extrembedingungen verwendet Rousseau den Begriff ‚Leben‘. Gemeint ist damit der Zusammenhang einer Anthropologie der Kräfte mit einer Psychologie des Selbstgefühls:

Es handelt sich weniger darum, den Tod zu verhindern, als es [das Kind, J.L.] leben zu lehren. Leben ist nicht atmen; leben ist handeln, d. h. von unseren Organen, Sinnen, Fähigkeiten, von allen unseren Bestandteilen Gebrauch zu machen. Sie geben uns das Gefühl, daß wir existieren.⁶⁰

Erziehung soll „für alle Lebensumstände tauglich machen.“⁶¹ Mit dieser Lebensfähigkeit wiederum korrespondiert das Selbstgefühl, das mit dem Gebrauch der Kräfte verbunden ist. ‚Leben‘ und Lebensfähigkeit als die je gegenwärtige Anpassung und die Bewältigung der veränderlichen Sozial- und Umweltbedingungen ist das Ziel der Erziehung bei Rousseau. Da Rousseau davon ausgeht, dass es einen angeborenen Tätigkeitsdrang gibt, der sich in Relation zu den je nach biologischem Alter verfügbaren Kräften auf Dinge und Menschen bezieht, geht es darum, die Situationen der Umwelt jeweils so einzurichten, dass der Zögling in der jeweiligen Gegenwart Erfahrungen machen kann, die seine Kräfte entsprechend seinen Möglichkeiten üben. Weil es letztlich das Kind ist, das hartnäckig „Versuche“⁶² mit seiner Umwelt anstellt, das aus Erfahrungen Schlüsse zieht und lernt, kann der Erzieher auf diesen Prozess nur einwirken, indem er die Erfahrungsgegenwart des Zöglings so einrichtet und inszeniert, dass dieser die richtigen Schlüsse zieht.⁶³ Zentrales Medium der Erziehung im Sinne der Wiederbelebung vor-geschichtlicher, ‚natürlicher‘ Kräfte für eine unbekannte Zukunft ist daher die ‚Gegenwart‘, und zwar die Gegenwart des Kindes. Ausgangspunkt ist das Prinzip „nicht: Zeit gewinnen, sondern Zeit verlieren.“⁶⁴ Der berühmte Satz der ‚negativen Erziehung‘ steht im unmittelbaren Kontext dieser Zeitreflexi-

60 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 15.

61 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 27.

62 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 47. Nicolas Pethes hat gezeigt, wie sehr Erziehungs- und Bildungsdiskurse im 18. Jahrhundert dem Modell des Experimentierens folgen. (Pethes: Zöglinge [Anm. 38].) Das hat aber bei Rousseau seine entscheidende Bedingung darin, dass das Kind selbst als lernender Experimentator gedacht wird.

63 Vgl. Christophe Martin: ‚Der Natur Gewalt antun‘? Negative Erziehung und die Versuchung des Experiments im *Émile*. In: Bettine Menke/Thomas Glaser (Hg.): *Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität*. München: Fink 2014, S. 25–46, hier S. 35: „Wenn man die Kontrolle über die Gegenstände erlangt, die das Kind umgeben, ist dies gleichbedeutend mit der vollständigen Verfügungsgewalt über das Kind.“

64 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 72. Dieses Zeitverlieren ist durchaus auch eine ökonomische Investition. Häufig werden den Kindern nämlich zur Unzeit Dinge beigebracht, die sie in ihrem Alter nicht brauchen können, mit denen aber die Erzieher selbst ihre Kosten rechtfertigen wollen.

on. Indem Rousseau sich darauf einstellt, dass von Generation zu Generation alles umgestürzt wird, basiert sein Erziehungskonzept auf dem Prinzip der Diskontinuität – auf der Erweckung und Leitung von Kräften, die in der Zukunft selbständig Problemlösungen finden können sollen, so dass es zugleich eine gesellschaftliche Kontinuität geben kann. So gibt es bei Rousseau einerseits einen Prozess der Bildung, der – vom Zögling aus gesehen – nur als Gegenwartserfahrung und nur in der Gegenwart stattfinden kann, einen Prozess, der aber zugleich vom Erzieher inszeniert wird, gerade um diese Kräfte jeweils an und durch Gegenwartsherausforderungen hervorzulocken. Das Kind soll gerade nicht *jetzt schon* lernen, was es *später* anwenden können soll, sondern jeweils nur das, was *jetzt* seiner weiteren Entwicklung dient, also das, „was seinem Alter nützlich ist“. ⁶⁵ Um dieser Gegenwart willen soll man Zeit verlieren wollen. Entsprechend formuliert Rousseau den möglichen Einwand selbst in Form eines Zeitarguments: „Aber, werdet ihr sagen, wird dann noch Zeit sein, das zu lernen, was man wissen muß, wenn der Augenblick gekommen ist, sein Wissen auch anzuwenden? Ich weiß es nicht. Was ich aber weiß, ist, daß es unmöglich ist, es früher zu lernen.“ ⁶⁶

Erziehung, die Kräfte entwickeln will, muss den Zögling immer auf der Höhe seiner Gegenwart halten, weder darf die Sprache noch die Einbildungskraft, der Wille oder die Herrschsucht den Horizont der jeweiligen Gegenwart transzendieren. ⁶⁷ Die Erfahrung der Herrschaft, die Rousseau bei seinem Zögling um jeden Preis verhindern will, ist nichts anderes als die Aufhebung des (natürlichen, aber labilen) Gleichgewichts zwischen jeweiliger Konstitution und jeweiliger Kondition. Die gesamte Erziehungskunst Rousseaus ist daher eine Kunst des richtigen Timings, des richtigen Augenblicks, denn sie versucht biologisch eigenzeitliche Entwicklungsstufen mit spezifischen Umwelterfahrungen so zu synchronisieren, dass die Kräfte jeweils auf der Höhe der gestellten Anforderung am effektivsten für ihren nützlichen Einsatz *in der Zukunft* trainiert werden – und für dieses Erziehungsprinzip muss die Gesellschaft eigens Zeit zur Verfügung stellen, muss sie den Kindern eine Gegenwartszeit einrichten, die nicht auf die Bedürfnisse der

„Ihnen liegt mehr daran, zu beweisen, daß sie keine Zeit verloren und das Geld verdient haben, das ihnen bezahlt wurde.“ Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 154.

⁶⁵ Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 173. Das ‚Jetzt‘ ist auch das Prinzip, das Jean-Jacques als einziges Wettbewerbsmotiv zulässt. Statt sich mit anderen soll sich Emil immer nur mit sich selbst zu einem früheren Zeitpunkt vergleichen und schauen, „was du jetzt kannst.“

⁶⁶ Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 173.

⁶⁷ Buck beschreibt das treffend als ein Verfahren, „das fließende Gleichgewicht von sich wandelnder Konstitution und ebenso wandelhaften Konditionen durch fortwährendes Arrangieren der Konditionen zu garantieren und zu steuern.“ (Buck: Rückwege [Anm. 37], S. 113.) Auf das hierin implizierte Zeitproblem geht Buck allerdings nicht ein. Vgl. auch Buck: Rückwege (Anm. 37), S. 124.

gesellschaftlichen Gegenwart, sondern auf die der jetzigen Kinder als Ressourcen der zukünftigen Gesellschaft bezogen ist.

Émile und Robinson Crusoe

Wenn Émile das Alter von etwa 12 Jahren erreicht hat und seine Kräfte größer sind als seine Bedürfnisse, kommt „die Zeit der Arbeit, des Unterrichts, der Studien.“⁶⁸ Das Zeitfenster dieses Gefälles von Kräften und Bedürfnissen zugunsten der Kräfte ist klein und muss daher in der Gegenwart für die Zukunft gut genutzt werden: Der Knabe „soll also sozusagen den Überschuss seines gegenwärtigen Seins in die Zukunft werfen.“⁶⁹ Dazu ist allerdings wiederum nötig, diese Kraft in einer Gegenwart einzuschließen, und zwar in einer Gegenwart, die als Gefahren- bzw. Bedrohungssituation gleichsam alle Kräfte, körperliche wie die sich ebenfalls entwickelnden geistigen Kräfte, im Hinblick auf das Nützliche absorbiert. Die Verstandesreife dieses Alters ist nach Rousseau mit einer Zeitreflexion verbunden, die zugleich ein Zeitproblem schafft: „Wenn Kinder ihre Bedürfnisse früher voraussehen, als sie sie fühlen, ist ihr Verstand schon weit vorgeschritten. Sie fangen an, den Wert der Zeit zu erkennen. Dann muß man sie daran gewöhnen, ihre Zeit nützlich anzuwenden.“⁷⁰ Dabei geht es aber wiederum nicht um den jetzigen Nutzen für die Gesellschaft, den die Kinder noch gar nicht verstehen, sondern um die Kopplung von Zeit und Nutzen auf der Höhe der Kräfte des Zöglings. Das Nützliche des Wissens, das Rousseau mit seinem Zögling trainiert, liegt nun insbesondere in solchen Situationen, in denen das Wissen sich als nützlich für das eigene physische Leben und Überleben zeigt. In diesen Kontext gehört der Roman *Robinson Crusoe* von Daniel Defoe, den Jean-Jacques als das einzige Buch für seinen Zögling zulässt. Allerdings darf Émile Defoes Roman nicht in ganzer Länge lesen, Anfang und Ende müssen gekürzt werden, es „muß mit dem Schiffbruch Robinsons beginnen und mit der Ankunft des rettenden Schiffes enden.“⁷¹ Weggeschnitten wird somit der gesamte narrative Bogen des Romans, der die Vorgeschichte des Schiffsbruchs, den Aufenthalt auf der Insel und die glückliche Rückkehr nach England am Ende in ein moralisch gedeutetes Geschehen stellt. Das Moment der Diskontinuität, Robinsons Aufbruch aus der Sphäre seiner Herkunft ohne den väterlichen Segen, ist hier als sündige Überhebung erzählt, die im Roman durch Buße abgegolten wird. Der Roman themati-

68 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 157.

69 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 157.

70 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 172.

71 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 180 f.

siert an seinem Beginn den Konflikt zwischen dem Vater und seinem Sohn, dessen unwiderstehliches Begehren, aus der Sphäre des väterlichen Mittelstandes auszubrechen und „abseits von den gewohnten Wegen“⁷² in der Welt herum zu schweifen, vom Vater verdammt wird. Dessen Programm des Mittelweges, auf dem weder besondere Härten und Plagen noch besonderer Müßiggang drohen, ist demjenigen Rousseaus, der seinen Zögling gerade in soziale und geographische Extremsituationen versetzen will, um alle seine Kräfte anzureizen, exakt entgegengesetzt. Der Erzieher in Rousseaus Roman ist somit auf der Seite des renitenten und unchristlichen Sohnes. Mit der Kürzung dieses Anfangs wird zugleich die Parteinahme unsichtbar. Weggeschnitten wird auch das Ende des Romans, in dem Robinson nach England zurückkehrt und – wie zur Belohnung für seine Buße – reich wird und weitere Reisen unternimmt.

Rousseau will *Robinson Crusoe* nicht als Bekehrungs- und Bußgeschichte⁷³ und auch nicht als Bildungsroman⁷⁴ nutzen – obwohl es strukturell durchaus Parallelen etwa zu *Wilhelm Meisters Lehrjahren* gibt: der Aufbruch des jugendlichen Helden als Abkehr von Vater- und Herkunftssphäre sowie seine Suche nach dem, was seine „innersten Neigungen“⁷⁵ fordern, seine Erfahrungen auf der Insel bzw. im Theater und schließlich der Eintritt in die Rolle des Erziehers und Religionslehrers gegenüber Freitag bzw. Felix am Ende. Rousseau aber will den Roman als Simulationsraum für die Gegenwartserfahrung heranziehen, sich und sein Leben auf der Insel permanent retten zu müssen – um so mit und für Émile die Kategorie des Nützlichen zu trainieren, und zwar eben im Hinblick auf die als veränderlich gedachte Gesellschaft und ihre unbekanntere Zukunft. Defoe selbst dagegen geht noch von einer statischen Gesellschaft aus, denn als Robinson nach 35jähriger Abwesenheit nach England zurückkehrt, findet er exakt die gleiche Gesellschaft vor, die er als junger Mann verlassen hat. Robinson, das hat Tobias Boes gezeigt, bewegt sich sowohl als Kaufmann, der nach 35 Jahren die jährliche Verzinsung der damals geschlossenen Verträge erhält, als auch als Inselbewohner, in der Zeitordnung zyklischer Wiederholungen.⁷⁶

72 Daniel Defoe: *Robinson Crusoe*. Mit Illustrationen von Ludwig Richter. In der Übersetzung von Hannelore Novak. Frankfurt/M.: Insel Verlag 1973, S. 12.

73 Siehe hierzu grundlegend: J. Paul Hunter: *The Reluctant Pilgrim. Defoes Emblematic Method and Quest for Form in ‚Robinson Crusoe‘*. Baltimore: Johns Hopkins Press 1996.

74 „Defoe is generally recognized both as the inventor of the English novel and of the first modern Bildungsroman.“ So Michael Bernsen: *Novel*. In: Michel Delon (Hg.): *Encyclopedia of the Enlightenment*. Vol. 1: A–L. London u. a.: Routledge 2011, S. 929.

75 Defoe: *Robinson* (Anm. 72), S. 17.

76 Zur Parallele von Goethes *Lehrjahren* und Defoes *Robinson Crusoe* vgl. Tobias Boes: *Formative Fictions: Nationalism, Cosmopolitanism, and the ‚Bildungsroman‘*. Ithaca: Cornell University Press 2012, S. 62f.

Für Rousseau dagegen ist der Roman in der gekürzten Form nutzbar, gerade weil diese zyklischen Wiederholungen zugunsten einer permanenten Veränderung der Gesellschaft aufgebrochen sind. Rousseau weiß genau, dass Émile „später wahrscheinlich auch nicht so leben“⁷⁷ wird, wie Robinson auf seiner Insel, aber er soll lernen, jeweils alles wissen zu wollen, „was nützlich ist. Aber auch nur das!“⁷⁸ *Robinson Crusoe* fungiert als ein Trainingslager des nützlichen Wissens, in und mit dem die kindliche Neugier disziplinarisch auf das zur Lebenserhaltung Nützliche reduziert wird. Der Standpunkt, von dem aus Émile das gesellschaftliche Leben betrachten soll, ist der der Selbsterhaltung der Gesellschaft.⁷⁹ Von ihm aus soll Émile über Nützlich und Unnützlich urteilen. Während der Standpunkt der Selbsterhaltung der Gesellschaft bei Villaume zur Begründung herangezogen wurde, den Menschen Bildung zum Teil zu verweigern, damit sie für die Fortsetzung *derselben* Gesellschaft brauchbar bleiben, denkt Rousseau die Brauchbarkeit des Menschen dynamisch, unter Einschluss von Diskontinuität, als die vom Erzieher geleitete Ausbildung individueller und ursprünglicher Kräfte für eben diese dynamische Entwicklung der Gesellschaft und ihrer Erhaltung.

In den *Lehrjahren* Goethes schließlich geht es – in sehr viel komplexerer Weise – ebenfalls um eine doppelte zeitliche Dynamik: Es geht zum einen um die Zeitlichkeit des sich ‚bildenden‘ Wilhelm, dessen diskontinuierliche Bildung als Abfolge von theatral präsentierten Gegenwartserfahrungen vom Erzähler narrativ begleitet wird und am Ende eine lesbare Lebensgeschichte, einen Roman, bildet; es geht zum anderen um die geschichtliche Zeitlichkeit der Gesellschaft, die sich vor allem in der Dynamik der Turmgesellschaft zeigt, die, als Wilhelm beobachtende und leitende Erziehungsinstitution, selbst einer zeitlichen Entwicklung unterliegt: „Das Gesetz des Endes“ der *Lehrjahre*, so formuliert Cornelia Zumbusch treffend, ist nicht „das der Kontinuität, sondern das der dezidierten Neuausrichtung der eigenen Anstrengungen angesichts einer ständig drohenden ‚Staatsrevolution‘.“⁸⁰ Der Turm steht selbst in der Geschichte der Abfolge der Generationen und in der geschichtlichen Zeit, in der der Geist des Jahrhunderts von Generation zu Generation, gerade nach der Französischen Revolution, alles umstürzt, wie Rousseau formuliert hatte. So werden auch die theoretischen Positionen des Turms zur Erziehung, etwa die des Abbés, explizit historisiert.⁸¹

77 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 180.

78 Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 181.

79 „Das Kind soll alle Dinge der Natur und alle Arbeiten der Menschen nach ihren greifbaren Beziehungen zu seinem Nutzen, seiner Sicherheit, seiner Erhaltung und seinem Wohlbefinden einschätzen.“ Rousseau: Emil (Anm. 10), S. 183–184.

80 Zumbusch: Nachgetragene Ursprünge (Anm. 24), S. 288.

81 Goethe: Lehrjahre (Anm. 23), S. 900.

Die jüngere Generation des „alten Turm“⁸² gründet aufgrund ihrer geschichtlichen Gegenwartserfahrung, die zugleich diejenige des Goetheschen Romans und zugleich der Roman (als einer der „Tendenzen des Zeitalters“ neben der Französischen Revolution) selbst ist, bekanntlich eine Versicherungsgesellschaft. Mit dieser Veränderung zieht sie Konsequenzen aus der Geschichtlichkeit, insofern die Offenheit der Zukunft an die Stelle der Legitimitätsfunktion der Vergangenheit tritt. Die Legitimität des Besitzes durch Erbschaft soll, so erklärt Lothario Werner, durch eine staatliche Besteuerung der Güter ersetzt werden. Zugleich könnte ohne den „Lehns-Hokus-Pokus“⁸³ der Besitz gleichmäßiger unter den Kindern verteilt werden, „um alle in eine lebhaft freie Tätigkeit zu versetzen, statt ihnen nur die beschränkten und beschränkenden Vorrechte zu hinterlassen, welche zu genießen wir immer die Geister unserer Vorfahren hervorrufen müssen.“ Damit wird von einer Legitimität durch Kontinuität umgestellt auf einen neuen Legitimitätstyp, der Diskontinuität und Neueinsätze möglich macht. Vor diesem Hintergrund ist Wilhelms Bildungsweg und das Prinzip der Diskontinuität sowohl ästhetisch⁸⁴ als auch ökonomisch und politisch gerechtfertigt, wie sehr Wilhelm auch immer als „armer Hund“ erscheint und wie sehr auch immer am Ende alle Instanzen der Kontinuität wieder in ihr Recht treten. Dass ‚Bildung‘ als paradoxer Zusammenhang aus Diskontinuität und Kontinuität funktioniert, formuliert der letzte Satz des Lehrbriefes: „Der echte Schüler lernt aus dem *Bekanntes* das *Unbekannte* entwickeln, und nähert sich dem Meister.“⁸⁵

Ist das Problem der ‚Bildung‘ das einer Gegenwart, die innerhalb der geschichtlichen Zeit und der sich verändernden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse auf zukünftige Gegenwarten reflexiv bezogen ist, so erklärt dies womöglich auch, warum Frauen in Goethes *Lehrjahren* eben diese Bildung von den Männern (sehr viel mehr als vom Roman selbst)⁸⁶ verweigert wird: Offenbar steigt der Bedarf an Unveränderlichkeit. Die Sphäre der Frau soll daher die zeitlose zyklische Zeit des Hauses und der Natur sein, die Sphäre der „immer wiederkehrenden unentbehrlichen Bedürfnisse“, wo sie „gleichsam als ein Gestirn regelmäßig wiederzukehren“⁸⁷ hat. Neben den individuellen, diskontinuier-

82 Goethe: *Lehrjahre* (Anm. 23), S. 945.

83 Goethe: *Lehrjahre* (Anm. 23), S. 887.

84 Vgl. Werners Beschreibung von Wilhelms Äußerem: Goethe: *Lehrjahre* (Anm. 23), S. 878.

85 Goethe: *Lehrjahre* (Anm. 23), S. 875.

86 Zur Schönen Seele vgl. Heinrich Bosse: *Nach außen und von innen. Selbstbildung in Goethes Wilhelm Meister-Roman*. Erscheint in: Metin Genç/Christof Hamann (Hg.): *Institutionen der Pädagogik. Studien zur Kultur- und Mediengeschichte ihrer ästhetischen Formierungen*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2016.

87 Goethe: *Lehrjahre* (Anm. 23), S. 830.

lichen Romanen der Männer, wie sie im Turm für eine unabsehbare Zukunft als Dokumente der Gegenwart archiviert sind, hängen – gewissermaßen als Kompensation – im „Saal der Vergangenheit“, der zugleich der Saal „der Gegenwart und der Zukunft“ ist, die zeitlosen Lebensbilder familialer Verhältnisse: „So war alles und so wird alles sein!“⁸⁸

88 Goethe: Lehrjahre (Anm. 23), S. 921.