

FVF
FORUM VORMÄRZ FORSCHUNG
Jahrbuch 2019

Zwischen Emanzipation
und Sozialdisziplinierung:
Pädagogik im Vormärz

AISTHESIS VERLAG

Kuratorium:

Michael Ansel (Wuppertal), Olaf Briese (Berlin), Birgit Bublies-Godau (Dortmund), Norbert Otto Eke (Paderborn), Philipp Erbentraut (Frankfurt a. M.), Jürgen Fohrmann (Bonn), Bernd Füllner (Düsseldorf), Katharina Gather (Paderborn), Katharina Grabbe (Münster), Detlev Kopp (Bielefeld), Hans-Martin Kruckis (Bielefeld), Sandra Markewitz (Vechta), Anne-Rose Meyer (Wuppertal), Maria Pormann (Köln), Florian Vaßen (Hannover)

FVF
FORUM VORMÄRZ FORSCHUNG

Jahrbuch 2019
25. Jahrgang

Zwischen Emanzipation
und Sozialdisziplinierung:
Pädagogik im Vormärz

herausgegeben
von
Katharina Gather

AISTHESIS VERLAG

Das FVF im Internet: www.vormaerz.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das FVF ist vom Finanzamt Bielefeld nach § 5 Abs. 1 mit Steuer-Nr. 305/0071/1500 als gemeinnützig anerkannt. Spenden sind steuerlich absetzbar.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge müssen nicht mit der Meinung der Redaktion übereinstimmen.

Redaktion: Detlev Kopp

Publiziert von
Aisthesis Verlag Bielefeld 2022
Postfach 10 04 27, D-33504 Bielefeld
Satz: Germano Wallmann, geisterwort.de

Open Access ISBN 978-3-8498-1660-5
Print ISBN 978-3-8498-1557-8
E-Book ISBN 978-3-8498-1558-5
www.aisthesis.de



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

Sandra Markewitz (Vechta)

Der Bildungsroman als pädagogische Praxisform

Karl Morgensterns Schriften im deutschen Vormärz

Praxisformen sind, anders als ihre theoretischen Geschwister, auf Anwendung zu prüfen. Nicht auf jene verkürzte Weise, die von jedem wissenschaftlichen Punkt ideologisch den Anwendungsnachweis fordert. Vielmehr ist diese Anwendung eine, die besagt, wie der Begriff des Lernens ins Werk gesetzt wird, wenn eine Semantisierungsform gegriffen hat und ihre Folgen, Gewohnheiten, Anforderungen selbstverständlich geworden sind. Karl Morgenstern (1770-1852) hat dabei den Diskurs, an dem er teilnimmt, nicht initiiert, nicht geprägt, er ist ein Seitenautor, dessen Werke heute schwerlich selbstverständlich zu bekommen sind, jemand, nach dem man – with purpose and intention – suchen muss. Gleichwohl hat er eine Nuance zum Diskurs der Bildung beigetragen, die einen spezifisch modernen Aspekt aufgreift und präfiguriert: den anthropologischen Punkt, wie zu zeigen sein wird in spezifischer Beleuchtung. Vor allem ist sein Beitrag zunächst begrifflich, der Ausdruck „Bildungsroman“ stammt von ihm:

Bildungsroman wird er heißen dürfen, erstens und vorzüglich wegen seines Stoffs, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweytens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, in weitem Umfange als jede andere Art des Romans, fördert. An sich gefallende, schöne und unterhaltende Darstellung der Bildungsgeschichte eines ausgezeichnete Bildungsfähigen wird sein objectiver, im Kunstwerke überall sich aussprechender Zweck [...] seyn; ursprünglich und zunächst also, wie bey jedem wahrhaft schönen Kunstwerk, nichts Didaktisches.¹

Die Absage an die didaktische Seite der künstlerischen Hervorbringung, so auch des Romans, ist ernst zu nehmen. Sie verweist auf Anschlussfähigkeit des Morgenstern'schen Gedankens an eine spätere Zeit, die das Ästhetikum erkennt und es nicht unter den Bildungsaspekt subsumiert. Der objektive

¹ Karl Morgenstern, Ueber das Wesen des Bildungsromans, Vortrag, gehalten den 12. Dezember 1819 (1920), S. 13.

Zweck des Bildungsromans, die sich in ihm aussprechende vorzügliche Bildungsgeschichte, weist also von Beginn an, von Prägung des Terminus Bildungsroman an, auf etwas Anderes und Weiteres. Dies ist umso interessanter, als Morgensterns Definition des Bildungsromans in der Forschung in aller Sachlichkeit als etwas rezipiert wurde, das auf Standardauffassungen der Zeit, nicht das Ganz Andere rekuriert:

[...] it is surprising that the term *Bildungsroman* was used only infrequently until the late nineteenth century, when it was, so to speak, put on the map by Dilthey. This might lead one to conclude that the term [...] only acquires resonance *after* the great line of eighteenth- and nineteenth-century Bildungsromane. But I do not believe this is so. The term may not have gained currency until late, but [...] many of the implications of the genre are commonplaces within nineteenth-century novel theory in Germany.²

Morgenstern schrieb im Anschluss an Friedrich von Blanckenburgs *Versuch über den Roman* (1774); seine Wortschöpfung war nicht so originell, wie es auf den ersten Blick schien. Gleichwohl kann sein Definitionsversuch als verdichtendes Element gesehen werden, das in einem beginnenden Diskurs um Bildung, Bildsamkeit, Selbstentwurf und Genre stabilisierend wirkte. Exemplarisch zeigt die Geschichte des Begriffs *Bildungsroman*, wie ein Wort über mehrere Anläufe mit unterschiedlichen Akzentuierungen langsam den Weg in die lebendige Ausformung einer Sprache nimmt. Inhaltlich ist an der Definition auffällig, dass „des Helden Bildung“ bis zu einer „gewissen Stufe der Vollendung“ dargestellt werde, d. h. Vollständigkeit wird nicht verlangt, der Held ist, wie das Genre, in dem er sich ausspricht, im Werden. Dies ist einer der *commonplaces*, die Swales schon 1978 erwähnte. Gleichzeitig steht und fällt mit der Definition ein Bildungsideal. Den Gedanken des Werdens des Helden zu verstehen, heißt, von älteren Formen der Heldendarstellung ebenso Abschied zu nehmen wie von der Idee der Vollständigkeit überhaupt, die die Beherrschbarkeit der Wissensinhalte suggeriert. Geisteswissenschaftliche Forschung suchte jedoch immer auch das Nicht-Ausgedeutete, das Angedachte und Angerissene, den Versuch, manchmal die Präntention auf eine Form zu verstehen. Die Genese des Begriffs „Bildungsroman“ zeigt in diesem Sinne eine Notwendigkeit, ein Desiderat des Diskurses auf Begriffsebene: Der neue Held nach dem Muster von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*

2 Martin Swales, *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*, Princeton 1978, p. 13.

(1795/96) ist eingebettet in eine umfassendere, heterogen verfasste Tradition und Fortführung des Genres, von Johann Gottlieb Schummels *Empfindsame Reisen durch Deutschland* (1771/72), Adolph Freiherr Knigges *Geschichte Peter Clausens* (1783/85), Johann Carl Wezels *Herrmann und Ulrike* (1780), Christoph Martin Wielands *Geschichte des Agathon* (1766/67, 1773, 1794), Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* (1785/90) sowie, nach der Goethe-Zäsur des paradigmatischen Werkes, Jean Pauls *Titan* (1800/03), Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* (1802), Joseph von Eichendorffs *Abnung und Gegenwart* (1815), E. T. A. Hoffmanns *Lebens-Ansichten des Kater Murr* (1819/21), Mörikes *Maler Nolten* (1832), Karl Immermanns *Die Epigonen* (1836), Gottfried Kellers *Der grüne Heinrich* (1854/56, 1879/80), Stifters *Nachsommer* (1857) bis hin zu Raabes *Der Hungerpastor* (1864) und *Stopfkuchen* (1891) u. a.³ Im 20. Jahrhundert reichen die Entwicklungslinien von Thomas Mann über Musil bis zu Grass; indes ist zu sehen, dass sich im Fortschreiten der Entwicklung der Leitbegriff Bildungsroman verändert, anreichert, aber auch Aspekte in den Hintergrund treten, die den Ausdruck vormals bestimmten. Der Heldenbegriff wandelt sich mit seinen Verkörperungen; Goethes musterbildende Zäsur gab aber auch eine Aufgabe für das 19. Jahrhundert, die lange nachwirkte: Bildung zu denken als Vervollkommnung des grundsätzlich als perfektibel zu begreifenden Menschen. Die Bildbarkeit des Menschen steht nun aber gerade auf dem Prüfstand der Entwicklung der Semantik des Lernens nach Goethe; es ist eine Idee, an die Aufklärung gewöhnte, gewöhnen wollte, angesichts der Wesens-Auffassungen der Dinge und Sachverhalte, deren Unveränderlichkeit, antikisch-aristotelisch, ihr bedeutungsgebender Faktor lange gewesen war. Mit der Definition des Terminus „Bildungsroman“ ist ein Schritt in die Moderne getan, die Modernität der Zeichenverwendung, die hier deutlich werden konnte, da das Subjekt des Zeichengebrauchs sich als eines auswies, das Lernen musste und konnte, das angesichts eines Wissensreservoirs agierte, zu dem es selber beitrug. Auf der Wortebene scheinen Definitionen jene Disziplinierungen zu sein, die den Gebrauch der Begriffe ermöglichen und vergleichbar machen. Schon Wittgenstein jedoch erinnerte an die unscharfen Ränder der Begriffe, die jeden Bildungsgang kontingent begleiten und konstituieren.⁴ Bei Morgenstern fördert die Darstellung des Bildungs-

3 Vgl. Rolf Selbmann, *Der deutsche Bildungsroman*, 2. Auflage, Stuttgart/Weimar 1994.

4 Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Werkausgabe, Band 1, Frankfurt a. M. 1984, PU 71, S. 280: „Man kann sagen, der Begriff ‚Spiel‘ ist ein Begriff mit verschwommenen Rändern. – ‚Aber ist ein verschwommener Begriff

ganges des Helden die Bildung des Lesers. Damit ist in der Definition eine Spannung zwischen zwei Momenten enthalten: Der Konzession der mangelnden, aber eben nicht fehlenden Vollständigkeit der Darstellung des Helden und der Zugabe des Zweckes, dass die Darstellung der Bildung des Helden den Leser bilde, wobei der Zweck des Kunstwerks letztlich nicht didaktisch sei. Wie ist dies zu gewichten? Melitta Gerhard, die den deutschen Entwicklungsroman bis zur mittelalterlichen Epik zurückverfolgt, dem „Hervortreten in Wolframs Parzival-Epos“⁵, betont den „inneren Werdegang“⁶, der aber nicht gleichzusetzen sei mit „direkte[r] Charakteristik“.⁷ Was zunächst als Diagnose auf den *Parzival* bezogen war, hat einen Punkt auch in Bezug auf Morgensterns Definition des Genres: Die allzu direkte Charakteristik wäre die didaktisch den Gegenstand nur unter dem Nutzenaspekt präsentierende. Auch wenn generell zu befragen ist, ob das Beispiel des Helden tatsächlich eine Vergleichbarkeit begründet, die die Lernfähigkeit des Rezipienten immer einrechnet, der sich am Helden idealiter orientiere, ist die Frage nach Indirektheit oder Direktheit der Darstellung bezeichnend, weil sie impliziert, was von der Darstellungskategorie überhaupt verlangt wird: Direktheit der Darstellung glaubt an die Vorbildfunktion, als würde die Darstellung, direkt und deutlich, eine Übertragbarkeit dieser schon nahelegen. Dass bei Wolfram eine relative Indirektheit der Darstellung herrschte, zeigt, dass der Terminus Bildungsroman etwas addiert, das Morgenstern erst dazu bringt, von der didaktischen Implikation des Wortes *Bildungsroman* explizit absehen zu müssen. Der Auftrag der Bildung, gekoppelt an ein Genre, übersteigt dieses auch immer, nicht zuletzt, weil das tatsächliche Ins-Werk-Setzen des gebildeten Körpers jeweils kontextuell different eingebettet und semantisiert ist. Diese Kontextualisierung ist indes nicht nur die übliche des in der modernen Sprachphilosophie betonten *context principle*. Vielmehr erscheint der Ausgleich, den die Kontextualisierung schafft, indem sie die erklärenden Phänomene vergleichbar mit Sinn ausstattet, in einer Harmonieforderung zu liegen, die in der platonisch getönten Idee der Bildbarkeit

überhaupt ein *Begriff*? – Ist eine unscharfe Photographie überhaupt ein Bild eines Menschen? Ja, kann man ein unscharfes Bild immer mit Vorteil durch ein scharfes ersetzen? Ist das unscharfe nicht gerade das, was wir brauchen?“

5 Melitta Gerhard, *Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes „Wilhelm Meister“*, Berlin und München 1968 (1926), S. 1.

6 Ebenda, S. 41.

7 Ebenda.

selbst liegt: Was in einem Menschen liegt, kann er auch ausbilden. Graduell und organisch ist der Entwicklungsgang:

Die Aufgabe der *Lehrjahre Wilhelm Meisters* scheint keine andere, als die Darstellung eines Menschen, der sich durch die Zusammenwirkung seiner innern Anlagen und äußern Verhältnisse allmählich naturgemäß ausbildet. Das Ziel dieser Ausbildung ist ein vollendetes Gleichgewicht, Harmonie mit Freyheit. Je mehr Bildsamkeit in der Person, und je mehr bildende Kraft in der sie umgebenden Welt, desto reichhaltiger die Nahrung des Geistes aus einer solchen Darstellung.⁸

Die Darstellung ist nicht nur eine Präsentation von einer Absicht subsumierbaren Inhaltswerten, sie nährt den Geist, der an ihr reift. Als Nahrung ist die Bekanntschaft des Bildungsromans mit dem lesenden Rezipienten die direkteste; er findet etwas in diesem, das ihn zu weiterer Selbstbildung antreibt, das ihn wachsen lässt als werde ein Natürliches seiner selbstverständlichen Verwendung zugeführt. Die besondere Nuance dieser Direktheit ist, dass Morgenstern auf der Natur-Kultur-Achse noch unschuldig operiert, vor der Einsicht in die Kulturalisierung jeder Natur, die der Mensch anblickt. Die Nahrung des Bildungsromans ist die möglicher Darstellungen dessen, was ein Mensch sein könnte, möglicher Formen von Bildsamkeit. Diese fächern sich auf als unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und -optionen, erschöpfen sich aber nicht in ihnen, da die inneren Anlagen des zu bildenden Menschen eine notwendige Ingredienz des Bildungsganges bilden. Wie im chemischen Prozess wandeln sich die Elemente, wenn sie in dem, der sich bildet zusammentreffen. Dazu kommt, die Modernität des Unternehmens anzeigend, die Einbildungskraft. Goethe schreibt von seinem exemplarischen Helden, dass sich die „Begierde zu dem reizenden Mädchen“⁹ auf „den Flügeln der Einbildungskraft“¹⁰ erhoben habe, dies schon im dritten Kapitel, sodass von vornherein eine Überblendung von Wirklichkeits- und Möglichkeitsraum im Sinne der Wechselwirkung vorlag. Gefühlsqualitäten, die zur Bildsamkeit beitragen, sind solche, die in der Darstellung Möglichkeiten zu einer Wirklichkeit machen, aus denen neue Möglichkeiten von Bildung und Bildsamkeit entspringen. Morgenstern ist insofern im Bildungsbegehren noch

8 Morgenstern, Ueber das Wesen des Bildungsromans, a. a. O., S. 17f.

9 Johann Wolfgang von Goethe, Werke, Band 7, Romane und Novellen II, textkritisch durchgesehen und kommentiert von Erich Trunz, München 1998, S. 14.

10 Ebenda.

platonisch getönt, als die Bildsamkeit des Individuums nicht zur Debatte steht, sie ist – als Aszendenz – die Voraussetzung, die durch die Darstellung wahrgemacht wird und sich – in die reagierend idealiter sich bildende Leserschaft hinein – potenziert. Überhaupt verweist das Morgenstern-Zitat darauf, dass der Roman eine Aufgabe habe, er genügt sich nicht selbst, sondern setzt die Darstellung ein. Modern ist das Darstellungsbewusstsein, das aus diesen Worten schon 1819 spricht, keine Fabel leitet, will erzählt werden, sondern das Ergebnis, das diese Darstellung als Darstellung für die Bildsamkeit von Charakteren hat. Hat diese Darstellung, die die Rezipienten am persönlichsten Punkt, ihrer Selbstbildung, trifft, etwas Disziplinierendes? Zunächst ist noch einmal zu betonen, dass Morgenstern in der Definition die pädagogische, knabentreibende Pointe von Bildung abweist. Diese wäre aufgezwungene Bildung eines Gegenstandes, der dieser Form der Bildung gar nicht vor inhärenten Voraussetzungen bedarf. Im Laufe der Geschichte des Bildungsromans hat sich das Movens der Bildung zunehmend internalisiert, nicht in dem Sinne, dass in einem ominösen Innern Bildungsgefühle wach würden, die nur der Held oder nur der Rezipient haben könnten. Aber nach dem organischen Modell Morgensterns, das die Geistesgeschichte überholt hat zu Kontingenmdiagnose und Konstruktionslesart, nehmen der Held wie der Rezipient das, was sie bildet, in sich hinein. Das ist die unmittelbarste Erkenntnis der eigenen Bildbarkeit: sie zu nähren durch das, was andere erleben, an anderer Raumstelle, Vorbild und Eingabe zugleich. Wenn von Disziplinierung gesprochen werden kann, dann auf zwei Ebenen: Erstens auf der Oberflächenebene, auf der Held wie Rezipient sich entwickeln und gedeihen, weil etwas in sie hineinkommt, das naturhaft die Bildung befördert, im Sinne der Perfektibilitätsidee als Entwicklung zum Besseren. Gleichzeitig auf der Ebene der Verbindung von Individuum und Gesellschaft im Bildungsgang, bleibt das Hineingenommene fremd, nur darum konnte es als Hinzukommendes die Bildung befördern. Auch kann die Nahrung der Bildung unterschiedlich vertragen werden. Auf einer umfassenderen Ebene liegt eine Disziplinierung auf der Ebene des Genres; der Roman untersteht dem Bildungszweck, auch wenn Morgenstern echtes Kunstwerk und didaktisches Kunstwerk unterscheidet. Letzteres käme deswegen nicht zur Bildsamkeit, weil die Prozesse der Selbstbildung durch das angestoßen werden, was sich mit dem Subjekt der Bildung verbindet, während der Zweck der Bildung (Selbstwandlung) sich entwickelt. Er besteht gerade nicht vorher und könnte dann auch nicht auf mannigfaltige Protagonisten der Bildung projiziert werden. Doch die projizierten und selbstverpflichtenden Bilder

leben. Lukács sprach vom *principium stilisationis* der Gattung, in dem sich der Wechsel vollziehen könne.¹¹ Jenseits der dialektischen Inklinaton ist die festgeschriebene Wandlung des Helden ein Ziel, ihr Paradoxes entfaltet sich an den Stätten des Lebens, die der Held in Vertretung des Lesers aufsucht, um das Leben zu bestehen. Die große Epik, wie Lukács es nannte, die allumspannende Epopöe, hat ihre Zeit gehabt, in der sie Leitbild war. Mit der Disziplinierung des Helden zum Vorbild kam etwas anderes hinzu, überhaupt das Bewusstsein, dass das Leben nicht einfach zu überwinden, sondern dass das Leben in einer bestimmten Weise zu bestehen war. So ist die Disziplinierung durch Bildung – die, wie oben gesagt, Oberflächen- und umfassendere Dimension hat – nicht zuletzt neben der scheinbar vorherrschenden Beschränkung zur Bildung hin, die dem Helden eine – wenn auch produktive – Grenze setzt, auch eine Freiheitsform des Diskurses des Wissens der damaligen Zeit. Der sich emanzipierende Bürger benötigte eine Idee von sich selbst, die anpassungsfähig und innovativ zugleich war, bzw. diese Seiten verkörperte, da die Emanzipation zwischen diesen Polen vor sich ging und immer wieder neu justiert werden musste. Mit der Disziplinierung des Menschen in der Idee der Bildsamkeit scheint dabei etwas Neues auf, ohne etwas Altes ganz zu verlassen; das Interim des Mittels des emanzipativen Vorgangs entspricht dessen Unabschließbarkeit und tastender, explorierender Natur, mit McLuhan: *probing*, das Sondieren des Möglichen. In der Tat steht im emanzipativen Prozess auch ein Medium auf dem Prüfstand: das, in dem ein Bildungsgang vor sich geht als das, was ein sich Bildender als möglich begreift. Es ist zunächst die Sprache, in der Aspekte von Bildsamkeit und Bildbarkeit vermittelt werden, letztlich auch Morgensterns Definition des Bildungsromans. Darüber hinaus aber bedeutet die Definition eine Disziplinierung des Diskurses um Bildung und Wissen selbst, d. h. eine Einschränkung der Perspektive, in der von Bildung gesprochen werden kann. Eigentümlicherweise gehen Aneignung der Bildsamkeit als Potenz zur Wandlung und Begrenzung der Ausdrucksfähigkeiten der Rezipienten Hand in Hand:

Mit der neuen anthropologischen Vorstellung, dass das Leben in der Verantwortung des Einzelnen liegt, gewann die Idee der Bildsamkeit überragenden Stellenwert. Die prinzipielle Bildungsfähigkeit des Menschen wurde zunächst in Analogie zu einem botanisch-morphologischen Wachstumsbegriff ver-

11 Georg Lukács, Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik, Neuwied und Berlin 1971, S. 31.

standen. Wie Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) in seiner Abhandlung *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäft* (1781) darlegte, kann die Entwicklung des Menschen analog dem pflanzlichen Wachstum gesehen werden, bei dem mit dem Keim bereits alle Anlagen vorhanden sind, die sich dann durch Metamorphose zur Blüte und Frucht entfalten.¹²

Der morphologische Wachstumsbegriff feiert Organizität vor dem Fall, den die kritische Denkbewegung bedeutet. Kritik war nicht nur kantisch Emanzipationsmittel und Aspekt der Selbstgesetzgebung der Menschen, die merkten, dass Vernunft auch für sie (mit allen Homogenisierungen des Anspruchs) vorgesehen war. Der verantwortungsfähige Mensch fiel zunächst noch mit Organizität zusammen, das keimhaft Gegebene zu entwickeln, war seine Aufgabe, streifte diese aber ab zu der Modifizierung, die darin bestand, eine abschbare Selbst-Wandlung ins Werk zu setzen, die emanzipativ nutzbar war und einer allgemeineren, kollektiven Entwicklungsidee einsetzbar. Die Potenz der Wandlung des Einzelnen wurde durch den symbolhaften Charakter ihrer Anlage als etwas erkennbar, das über das bloße Entfaltungsmoment hinausging. Gerade das Ineinander von Entfaltung und Begrenzung, Disziplinierung und Bildung/Bildsamkeit als Freiheitsform verlangte im 19. Jahrhundert die Anknüpfung an den kollektiven Diskurs, den Raum des Politischen. In der Anbindung an den Raum des Politischen liegt eine Mechanizität, da eine Entwicklung, die nach der vermittelten organischen Prämisse beschreibbar ist, funktionalisiert wird zur Stabilisierung des Sozialen: Was hier keimhaft sich entwickeln wird, hat im emanzipatorischen Projekt der Vormärzzeit einen Ort, der die Entwicklungsbewegung des sich Entfaltenden durchschneidet. Pädagogische Ideale sind einem Zweck untergeordnet, der das Genre, in dem sie ausgesprochen werden verweltlicht. Morgenstern schreibt zur Unterscheidung von Roman und Epopöe:

[...] in der Epopöe ist das Wunderbare, dem Zeitgeiste aus welchem sie hervorging gemäß, durchaus wesentlich; im Roman nicht, obwohl es in gewissen Arten desselben durch Anknüpfen des Wirklichen an die Geisterwelt Statt finden kann, wie es zum Beispiel in Klingers *Faust dem Morgenländer* Statt findet durch Einführung jenes Geistes der kalten Inseln, der dem Verfasser zur Durchführung seines dichterischen Planes notwendig war.¹³

12 Ortrud Gutjahr, Einführung in den Bildungsroman, Darmstadt 2007, S. 32.

13 Morgenstern, Ueber das Wesen des Bildungsromans, a. a. O., S. 54.

Was ist mit dem Wunderbaren hier gemeint? Wie ist das Verhältnis des Wunderbaren zum Bildungsroman? Zunächst solle es dem Roman, im Gegensatz zur Epopöe, nicht wesentlich sein. D. h. der Roman ist nicht auf dem Grund des Wunderbaren gebaut, als den Morgenstern das Wunderbare in Bezug auf die Epopöe vorstellt. Es wäre zu einfach, hier nur eine Essentialisierung des Wunderbaren zu sehen, zu kritisieren, dass man eine Handlung im Roman oder der Epopöe nicht auf dem Wunderbaren fundieren könne als sei es unwandelbar bzw. als metaphysische Kategorie nicht belastbar. Das Wunderbare ist, was wie im Beispiel Morgensterns des Geistes bei Klinger, was für die Ausgestaltung auch des Romans vonnöten sein kann. Auch wenn es nicht, wie mit Morgenstern in der Epopöe, ist, womit gerechnet werden kann und muss, dient der Einsatz des Wunderbaren der Kohäsion, dem Zusammenhalt und letztlich der Entwicklung des Stoffes im Roman im Sinne des Vorbilds der Selbstbildung. Morgenstern sagt zwar, im Roman der Neueren herrsche in der Regel „die ruhige, klare Sprache der Geschichte, die reife Frucht lange fortgesetzter Uebung des Verstandes.“¹⁴ Gleichzeitig hat man in der Forschung aber gesehen, dass das Wunderbare in Form der „Poesie“ ein Element der Konstitution des Genres ist, auch wenn es niedergeht zur Ernüchterung:

Die Poesie, in der das Dasein dieser Gestalten sich ausspricht, hat keinen Bezug zum äußeren Geschehen, Mignon tanzt und singt nicht mehr auf der Bühne; ihre Funktion ist eine andere, und zwar in doppelter Hinsicht: Von ihr wird der Innenraum der Welt und die innere Verfassung Wilhelms vermessen. [...] Zwischen dem Nochnicht und dem Nichtmehr liegt die Skala der Empfindungen, welche die Poesie der beiden Schützlinge in Wilhelms Seele hervorruft, das Gegengewicht gegen das ans Hier und Jetzt gefesselte Leben, wie es in graziöser und verführerischer Weise Philine, auf andere Art etwa Laertes und Melina vorstellen. Dabei zeigt sich auch hier jene gegenläufige Bewegung: Je mehr Wilhelm sich Mignons und des Harfners annimmt, umso deutlicher erweist sich die innere Nähe zu ihnen zugleich als Distanz.¹⁵

Mignon vermisst die Empfindungen Wilhelms in einem Zwischenraum, Übergangsraum des Fabel-Inhalts, in dem der Held zu seiner Bildung andere hinter sich lässt. Auch wenn es das Wunderbare in Form des Poetischen im Bildungsroman als Konstituente gibt, ist es das, was in der Funktion seinen

14 Ebenda, S. 55.

15 Albert Berger, *Ästhetik und Bildungsroman*. Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, Wien 1977, S. 79.

Zauber verlieren wird, er wird Mittel, ist nicht Zweck der Darstellung. Der Bildungsroman verwendet das Wunderbare, die Spuren des Poetischen als das ungerichtete Leiden, das für sich selbst nicht Anspruch macht, als Motiv durchgängig oder nützlich zu sein, es würde verlöschen:

Ohne seine Lieder wäre der Harfner von vornherein abgesunkene, bloß pathologische Figur und blindes Motiv. Mit Mignon verhält es sich nicht anders, ohne ihre Lieder sind beide nicht zu denken, sowenig wie der Roman selbst.¹⁶

Ohne den pejorisierenden Pathologiediskurs aufzugreifen, der hier angesprochen ist, kann das blinde Motiv doch sprechen. Indem es Element der Selbstbildung wird, die über den pädagogischen Zweck hinausreicht, der durch Herder, Humboldt u. a. initiiert worden war und die Neuordnung des Bildungswesens in Deutschland nach sich zog. Disziplinierung kann Poesie nicht nur benutzen, Harfner und Mignon funktionalisieren. In der individuellen Ausgestaltung der Bildsamkeit kann das Wunderbare Konstituente werden, die von der Ernüchterung¹⁷ nicht betroffen ist, da die Wandlung als Praxis sich stets in den Semantisierungsformen erneuert, von denen sie Bedeutung bezieht. Mit Lukács und Berger wendet sich am Ende der Bildungsroman gegen sich selbst:

Damit ist jener Punkt erreicht, an dem die Kategorie des Bildungsromans eben für jenes Werk in Frage gestellt wird, das zuallererst als paradigmatisches ihm die Legitimation verschafft hatte.¹⁸

Derlei Legitimationsverluste sind das Zeichen der Moderne, die ihre Kategorien wendet, sobald das symbolische Medium der Sprache nicht mehr unbefragt bleibt. War die Definition Morgensterns zunächst subsumierbar unter die Verlaufsgeschichte des Genres, ist ihre oft vernachlässigte antididaktische Pointe, was sie für die Frage nach Disziplinierung und Selbstdisziplinierung im weiteren Sinne relevant macht: Der geteilte Grund der Bildung liegt nicht in der erfolgreichen Anwendung der didaktischen Absicht, sondern in dem, was wir ererben, wenn wir in ein Symbolsystem eintreten, das vor uns bestand. Wenn wir dazu treten, werden wir bekannt gemacht mit einer Symbolpraxis. Wird auch der Bildungsroman nicht nur als differenzier-

16 Ebenda.

17 Vgl. ebenda, S. 94ff. Wilhelms Bildung.

18 Ebenda, S. 95.

bares Genre, das u. U. von Entwicklungs- und Erziehungsroman abzugrenzen ist¹⁹, gesehen, sondern als Art und Weise, sich in einem gegebenen Symbolsystem zu verorten, löst sich die scheinbare Paradoxie des nicht-didaktisch gemeinten Kunstwerks, das der Bildung des Einzelnen dient. Das Ästhetikum kann Erfahrungen des Ganz Anderen bedeuten, die zugleich auf dem Symbolsystem ruhen, das sie überschreiten. Das gemeinsame Ruhen auf dem Symbolsystem ist dabei kein *deus ex machina*, als könne man immer und an jeder Stelle davon reden und Unterscheidungen in den Hintergrund treten lassen. Vielmehr verdanken sich viele Paradoxierungen wie jene in Morgentsterns Definition der Ansicht, der er unterlag, dem Charakter der Bildungs-idee selbst, die, da zielgerichtet, ihr Telos nicht verraten durfte, nicht sehen durfte, dass Funktionalisierung hin zur Unterdrückung und Ausblendung jener poetischen Stimmen und Lebensformen reichte, die im paradigmatischen Roman Goethes durch Harfner und Mignon dargestellt werden. Angesichts des geteilten Symbolsystems der Sprache, das für den Menschen auf eine Naturgeschichte verweist (PU 25)²⁰ und damit nicht jenseits der Unterscheidungen des Wissensdiskurses steht, sondern deren anthropologische Dimension verbürgt, löst sich die Irritation englischsprachiger Forschung zum Bildungsroman:

To English-speaking readers, it is [...] a somewhat alien phenomenon, the perfect example of German ‚depth‘ and learnedness. It is a novel fiction that seems to lack notably that ‚vital capacity for experience (that) reverent openness before life, (that) marked moral intensity‘ which for F.R. Leavis is so characteristic of the English novel at its best.²¹

Die national unterschiedliche Auffassung verweist darauf, dass in der Außenwirkung der Prägung des Begriffs „Bildungsroman“ dieser eingeordnet wird in ein Konstrukt des Nationalen, das die Grundlage des geteilten Symbolsystems, auf dem jede Kritik erst entstehen kann, übersieht. Letztlich

19 Gutjahr, Einführung in den Bildungsroman, a. a. O., S. 11ff.

20 Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a. a. O., PU 25, S. 251: „Man sagt manchmal: die Tiere sprechen nicht, weil ihnen die geistigen Fähigkeiten fehlen. Und das heißt: ‚sie denken nicht, darum sprechen sie nicht‘. Aber: sie sprechen eben nicht. Oder besser: sie verwenden die Sprache nicht – wenn wir von den primitivsten Sprachformen absehen. – Befehlen, fragen, erzählen, plauschen gehören zu unserer Naturgeschichte so wie gehen, essen, trinken, spielen.“

21 Swales, The German Bildungsroman, a. a. O., p. 146.

ist die Bindung der Definition des Bildungsromans an eine Nationalcharakteristik nur Ausfluss des Funktionsdenkens, das einfache Unterscheidungen vor dem tatsächlichen Inhalt der Werke betrachtet. Im *Meister* ist nicht zuletzt die Lebendigkeit der das Wunderbar-Poetische repräsentierenden Außenseiterfiguren wichtig; diese gehen immer über ihre Funktion im Werk hinaus und können, gegen die Intention der vereinseitigten Vorstellung des Bildungsromans, gerade jene Bildsamkeit im Rezipienten ermöglichen, die, mit einem romantischen Motiv, das Ungenügen an der Normalität²² einrechnet. Nicht als Funktion, sondern als Möglichkeit, das Nichtausgedachte zu denken, den Bildungsgang zu durchkreuzen, um höhere Bildung zu erlangen, die die Freiheitsfähigkeit des Symbolsystems sieht. Grammatik ist auch Freiheitsaspekt, gibt, mit Wittgenstein „der Sprache den nötigen Freiheitsgrad.“²³ Dass ein Freiheitsgrad der Sprache *nötig* sei, verleiht normative Aufladung; mitnichten ist die begriffskritische Methode nur deskriptiv. Auch die Definition Morgensterns verträgt Kritik, darin ist sie eine Praxisform, wie der Bildungsroman eine solche darstellt. Als bezugnehmend auf pädagogische Praxis ist die Definition mit jenem Leben zu füllen, das über das Genre hinausreicht und in der Praxis der Zeichenverwendung begründet ist. Denn auch wenn wir in der Sprache eine Naturgeschichte verschiedener Tätigkeiten ererben, die auf unsere gemeinsame Ausstattung verweisen, ist mit dem Erbe etwas zu tun, es ist nicht toter Besitz, sondern Basis von *probing*, Neugier, Erweiterung. Die von Swales monierte Leerstelle der „capacity for experience“ im deutschen Bildungsroman ist gerade nicht nur in einem Inhaltlichen zu fassen, das nationale Differenz Inhalte des Genres bestimmen lässt. Vielmehr trat die entzauberte und entzaubernde Moderne als Bedingung in das Schema des Bildungsromans ein, der „im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts [...] außer im trivialen Unterhaltungsroman keine Fortsetzung mehr findet“²⁴, um 1900 aber eine „Wiederauferstehung“²⁵ erlebt; die „Individualitätsgläubigkeit, ja -ideologie knüpft nicht von ungefähr an die Humanitäts- und Bildungskonzeptionen des 18. Jahrhunderts angeblich

22 Lothar Pikulik, *Romantik als Ungenügen an der Normalität*. Am Beispiel Tiecks, Hoffmanns, Eichendorffs, Frankfurt a. M. 1979.

23 Wittgenstein: „Die Grammatik gibt der Sprache den nötigen Freiheitsgrad.“ (MS 107, 282, 3.2.1930)

24 Selbmann, *Der deutsche Bildungsroman*, a. a. O., S. 146.

25 Ebenda.

nahtlos an.“²⁶ Auf der motivischen Suche nach Kontinuität wird übersehen, dass gerade nicht in wechselnden Inhaltswerten, sondern in der durch die Sprache indizierten Naturgeschichte eine Gemeinsamkeit besteht, die Individualität hervorbringt. Der Disziplinierungsdiskurs kann nur solche Genres definitiv eingrenzen, deren Zweck gleich bleibt. Bildung als Praxisform reicht aber immer über die Definitionen hinaus, nicht nur weil sie notwendige Verkürzung (Reduktion als Arbeitshypothese) sind, sondern weil sich der Gegenstand, auf den sie sich beziehen, im Gebrauch der Zeichen verändert. Schon 1968 betonte Lothar Köhn in seinem Literaturbericht, dass es an Einzeluntersuchungen zum Thema Entwicklungs- und Bildungsroman nicht mangle.²⁷ Die Grundlage der Bildungsanstrengung im geteilten, gemeinsam verwendeten Symbolsystem, das in Tätigkeiten sichtbar wird, die den Alltag wie die Übersteigerung bestimmen, konnte erst deutlich werden, als medienphilosophische Überlegungen wie sprachphilosophische Einsichten Bildung an den Sprachgebrauch jenseits der reinen Informationsübertragung rückbanden, der in Lerngeschichten zu sich kam. Der *locus classicus* dieses sprachkritischen Aufmerkens auf das Lernen ist PU 5 in Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen*; das Spätwerk erhellt nicht nur die Zusammenhänge von Bedeutungsentstehung, Regelfolgen, Antimentalismus und Sprachspielrelativität, sondern hat Wichtiges zum Bereich der Pädagogik zu sagen, die den Bereich des Lernens überindividuell zu denken vermag:

Wenn man das Beispiel in §1 betrachtet, so ahnt man vielleicht, inwiefern der allgemeine Begriff der Bedeutung der Worte das Funktionieren der Sprache mit einem Dunst umgibt, der das klare Sehen unmöglich macht. – Es zerstreut den Nebel, wenn wir die Erscheinungen der Sprache an primitiven Arten ihrer Verwendung studieren, in denen man den Zweck und das Funktionieren der Wörter klar übersehen kann. Solche primitiven Formen der Sprache verwendet das Kind, wenn es sprechen lernt. Das Lehren der Sprache ist hier kein Erklären, sondern ein Abrichten.²⁸

Das Zitat steht im Kontext der Darstellung des *Augustinian picture of language*, das Wittgenstein in PU 1 beschreibt. Im Gegensatz zu der in Augustinus' *Confessiones* beschriebenen Auffassung sind etwa deiktische Zeigegesten

26 Ebenda.

27 Jürgen Jacobs, Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman, München 1983 (1972), 2. Auflage, S. 7.

28 Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, a. a. O., PU 5, S. 239.

nur eine Art, einem Kind die Bedeutung der Wörter klarzumachen; Lernvorgänge sind so mannigfaltig, wie die Kontexte, in denen sie auftreten können. Das „klare Sehen“ zeigt, dass Lernen oft einem Abrichten gleichkommt, was so zu verstehen ist, dass ein Kind nicht eine angestrenzte Interpretationsleistung erbringen muss, um zur Bedeutung der Sprache vorzustoßen. Vielmehr ist das Abrichten so zu verstehen, dass ein Kind auf den Stand gebracht wird, in der Gesellschaft und Gemeinschaft, in die es hineinwächst, mitzutun. Teilzuhaben an den *signs and symbols* heißt, die Einfachheit ihres Gebrauchs zu begreifen, nicht in einem expliziten Denkkakt, sondern durch die Teilhabe an selbstverständlichen Lernprozessen, die mit Grundfertigkeiten vertraut machen. Abrichtung vermittelt Standards, die das Kind wissen muss, um an der Sprachbenutzerrolle teilhaben zu können, um sie verkörpern zu können bevor Meinungsverschiedenheiten greifen und Interpretationswege sich öffnen. Die Einfachheit der Sprachspiele bedeutet keine Primitivität ihres Inhalts als eines zu Verwerfenden; es sind jedoch die einfachen Situationen, wie das Kaufen fünf roter Äpfel, in denen Regelfolgeaspekt und Kontextgebundenheit hervortreten können. Die Abrichtung der frühen Lernvorgänge ist dabei nicht schwarzpädagogisch²⁹, sondern heißt, dass mit den Lernenden nicht diskutiert wird, da das, was sie lernen, auf einer basalen Stufe nicht verhandelbar ist. Damit sie der Imago des Menschen entsprechen wie wir ihn kennen, müssen sie *dies* können. In der Betrachtung des Vormärz, auch der Definition des Bildungsromans im Festvortrag aus dem Jahr 1819 durch Morgenstern, ist es gut, sich hieran zu erinnern. Denn die Abrichtung geht nur bis zu einem gewissen Punkt und ist – wohlverstanden – auf der Ebene der Fertigkeiten als Kulturtechniken zu sehen, nicht der inhaltlichen Gestaltung des zu Lernenden. Damit ist, analog zu Emanzipations- und Partizipationsauftrag des Vormärz und seiner Semantisierungen, rückblickend auf Morgenstern zu sagen, dass er insofern einen Punkt hat, als er in seiner Definition spiegelt, dass Bildung über Stoff hinausgeht, dass der Bildungsroman sich im Stofflichen nicht erschöpft, sondern dass die Bildung „in weiterem Umfange“³⁰ gefördert werde, wenn ein Bildungsroman seine Leser findet. Die Definition ist, wie die im Modus der Abrichtung vergebene Bildung, nur ein Grundstock, eine Basis, die gerade bei korrekter Anwendung des Gelernten hinter sich zu lassen, anzuverwandeln und zu überschreiten ist.

29 Vgl. Katharina Rutschky (Hg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt a. M. u. a. 1977.

30 Morgenstern, *Ueber das Wesen des Bildungsromans*, a. a. O., S. 13.

Ferner nähert sich Morgenstern in seinem Vortrag auch insofern dem Naturgeschichte-Gedanken der menschlichen Tätigkeiten wie Wittgenstein ihn beschrieben hat, weil er an zentraler Stelle, kurz nach der Definition betont, dass

der Dichter zugleich Mensch ist, der, wie er dem Grundgesetz der Aesthetik zufolge als Dichter und als Künstler überhaupt nach Hervorbringung des Schönen strebt, so dem Grundgesetz der Moral zufolge als Mensch Gutes erstreben soll in sich und in Andern: so wird der Romandichter mit dem Zwecke der Kunst, durch Schönes zu gefallen und zu erfreuen, die reinmenschliche Absicht zu nützen, zu belehren, zu bessern, – mit einem Wort zu *bilden*, weise verbinden, und es wird dann auch hier das alte Horazische gelten: Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci. Jegliche Stimme gewann, wer Nützliches [!] mischte zu Holdem.³¹

Nützlich wurde auch mit „heilsam“ übersetzt, was auf die therapeutische Absicht der Philosophie Wittgensteins der späten Zeit verweist. Eine Pointe des Horazschen Ausspruchs im Lichte des Bildungsromans und dessen Verbindung zum symbolischen Medium der Sprache ist, dass der Mensch, der sich bildet, selbst das Schöne ist, nach dessen Hervorbringung der modellgebende Künstler, auch der Autor des Bildungsromans, strebt. Diszipliniert wird der sich bildende Mensch im Moment der Abrichtung nur in einer Weise, die nach dem Erlernen der Grundfertigkeiten überstiegen werden kann. Nicht in dem Sinne, dass man die Grundfertigkeiten dann wieder verlöre oder andere an deren Stelle träten, aber im Sinne der Lenkung des Vorläufigen nach eigenem Gusto, in eine Richtung, die das als nährend aufnimmt, was die Ausbildung der eigenen Fakultäten ermöglicht – sollten diese auch nicht den höchsten der anerkannten Standards entsprechen. In Übereinstimmung mit dem Vormärz-Anspruch, rechtlich und politisch auf Emanzipation der Bürger auf Teilhabe hin zu wirken, ist Selbstbildung ein wichtiger Schritt, der durch die Ernüchterung des Wissensdiskurses jenseits metaphysischer Konzepte diesen erst konfiguriert, aber auch übersteigt, da jede Selbstbildung unabgeschlossen ist, da sie immer anders gelesen wird: als Projekt zum Schönen hin, als Stilisierung, als Selbstdisziplinierung u. a. Alle Momente sind in der Beschreibung des Wissensdiskurses zugegen, der durch pädagogische Anstrengung seine Verankerung im Individualisierungsgebot erfährt. Gleichzeitig – neben den Implikationen einer wirkmächtigen

31 Ebenda, S. 13f.

Subjektphilosophie – geht die Betonung und Erinnerung an den Symbolismus der Sprache auf die kollektive Pointe: Wilhelm Meister und seine Brüder erfahren ihre Bedeutungsgebung jenseits der Ausgestaltung ihres Bildungsganges; er ist möglich, weil es immer mehr Akteure gibt als die der exemplarischen Bildsamkeit. Anders als weiter oben gesagt, diagnostiziert Melitta Gerhard 1926, dass der Entwicklungsroman „die bevorzugte Romanform des 19. Jahrhunderts“³² sei. Es geht nicht darum, die Zuschreibungen zu entscheiden, die ihre eigenen Hintergründe haben. Aber sie sind möglich, was als interpretative Diversität auf das Differenzieren hinweist, das beginnt, nachdem Abrichtung Grundfertigkeiten vermittelt hat. Wittgenstein sprach von einem Übereinstimmen in den Urteilen in einer Sprachgemeinschaft³³; damit sind keine inhaltlichen Übereinstimmungen gemeint, was der Logik widerspräche, sondern ein grundsätzliches Übereinstimmen in dem, was eine Kultur formte, ohne dass die herrschenden Symbolismen zur Diskussion stünden, wenn Einzelne Bildungsgänge absolvieren.³⁴ Wenn also Pädagogik ihre Standards als Praxisformen einsetzt, die durch variante Bildungsgänge stabilisiert werden und darin auf die Kollektivität der Sprachverwendung zurückweisen, gewinnt die Frage nach Disziplinierung und möglicher Selbsttransformation im Vormärz ein neues Gepräge: Was Swales als „self-liberation of the German *Bürger*“³⁵ aus Außersicht bündig auf den Begriff bringt, verdankt sich nicht zuletzt der Verengung der Perspektive auf die Freiheit als das in einem Bildungsgang zu Erreichende. Die kollektive Pointe der symbolischen Kraft des Sprachmittels war im Hauptdiskurs bis zum 20. Jahrhundert, im tatsächlichen Diskurs, der auch

32 Gerhard, *Der deutsche Entwicklungsroman*, a. a. O., S. 161.

33 Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, a. a. O., PU 242, S. 356: „Zur Verständigung durch die Sprache gehört nicht nur eine Übereinstimmung in den Definitionen, sondern (so seltsam dies klingen mag) eine Übereinstimmung in den Urteilen. Dies scheint die Logik aufzuheben, hebt sie aber nicht auf. – Eines ist, die Meßmethode zu beschreiben, ein Anderes, Messungsergebnisse zu finden und auszusprechen. Aber was wir ‚messen‘ nennen, ist auch durch eine gewisse Konstanz der Messungsergebnisse bestimmt.“

34 Ein Beispiel für einen Kultur und Lernvorgänge prägenden Symbolismus ist der kantische, vgl. Sandra Markewitz, *Die Kritik des A priori in Wittgensteins Denkbewegungen*, in: Ilse Somavilla, Carl Humphries, Bozena Sieradzka-Baziur (Hgg.), *Wittgensteins Denkbewegungen (Tagebücher 1930-1932/1936-1937) aus interdisziplinärer Sicht*, Innsbruck u. a. 2019, S. 55-81.

35 Swales, *The German Bildungsroman*, a. a. O., p. 149.

Nebendiskurse einschließt, bis zum 19. Jahrhundert nahezu ungewusst.³⁶ Gleichwohl wirkte sie fundierend, was – als Übereinstimmen in den Urteilen im Sinne Wittgensteins – die Kette der Werktitel von Wieland bis Grass begleitet. Abschließend sei gefragt, ob der Bildungsroman gegen den Strich zu lesen, die Disziplinierungsabsicht relativierbar ist. Neben der Antwort, die auf die Gestaltungsmöglichkeiten des Sujets etwa im Einbeziehen des Wunderbaren als des Poetischen (Mignon und Harfner) verweist, was auf eine Überschreitung der Fabel hindeutet, die von den Rezipienten in einem eigenen Sinne fortgeführt werden kann, ist eine Relativierung der Disziplinierungsabsicht mit dem Abschied von der Dominanz des organischen Bildungsmodells verbunden, etwa in Werken, die schon im Titel anführen, dass das Zeichen nicht mehr wie gewohnt signifiziert, sondern leerläuft, etwa in Becketts *Der Namenlose* (*L'Innommable*) u. a. Das Festhalten an der Metaphorik von Keim und Frucht beschließt Morgensterns Vortrag³⁷; Organizität betrügt sich jedoch, so sie unbefragt bleibt, über das im und als Symbolsystem Ererbte, das sich Wandelnde, von neuen Quellen Kommende, neu Bestimmende, das in den Diskurs um Bildung und Wissen aufgenommen wird, obwohl oder weil es nicht keimhaft verfügbar war. Am Ende hat Morgensterns Intervention wieder etwas Paradoxales; er schließt mit der organischen Metapher, die von der Kategorie, die er definierte, hinter sich gelassen wird, da sie, im vollen Sinn verstanden, im Werden begriffen ist wie die Grenzen ihrer Anwendung. Der Dorpater Professor zeigte im Definieren des Bildungsromans den Ehrgeiz des Bürgers angesichts des ihn bestimmenden Leistungskriteriums; Goethe, der es exerzierte zum Adelsdiplom, hatte im *Meister* präfiguriert, was die durch ihn geprägte Gattung übersteigen und weiter modernisieren sollte: „Ich kenne den Wert eines Königreichs nicht, versetzte Wilhelm, aber ich weiß, daß ich ein Glück erlangt habe, das ich nicht verdiene und das ich mit nichts in der Welt vertauschen möchte.“³⁸ Das unverdiente Glück jenseits der Ersetzbarkeit relativiert als Zuschreibung, die vom Helden selbst stammt, den *erfolgreichen Bildungsgang*; gleichzeitig ist es ein Zeichen des Erfolgs, das auf die moderne Entzauberung der

36 Vgl. Sandra Markewitz (Hg.), *Philosophie der Sprache im Vormärz*, Bielefeld 2015.

37 Morgenstern, Ueber den deutschen Bildungsroman, a. a. O., S. 27: „Heiter vielmehr lasst uns schauen von den goldenen Erndten vergangener Jahre auf das augenstärkende Grün der jungen Saat.“

38 Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre, a. a. O., S. 610.

Bildungsinhalte hin zu Momenten der Darstellung verweist, dass der Held das Verdienst, das nach Morgenstern im keimhaft sich Entwickelnden liegt, dem Hazard der Zeit zuweist als das, was er glücklich empfangen, nicht nur selbst gebildet hat. Ist es das Wesen des Bildungsromans, dass er es verliert?