
Marius Reisener

Phantom-Genre und Phantom-Gender

Geschlecht in Karl Morgensterns

»Ueber das Wesen des Bildungsromans« (1819/20)

Zwei eigenartige Gegenstände beginnen im 18. Jahrhundert damit, die Theorien und Poetiken literarischer Gattungen zu beschäftigen und dort nicht weniger eigenartige Allianzen einzugehen: Roman und Geschlecht. Galt der Roman gemeinhin noch als ›verweiblichtes‹ und ›verweiblichendes‹ Genre, wurde im Laufe des 18. Jahrhunderts mit steigender Intensität ein spezifischer Aufwand auch mithilfe der Kategorie ›Männlichkeit‹ betrieben, um den Roman als geeignetes Medium zur Darstellung ›moderner‹ Phänomene zu mobilisieren. Sofern Regelpoetiken im traditionellen Sinn ihre Zugriffsmöglichkeiten auf das Literatursystem immer weiter einbüßten, verlagerten sich die Debatten um die neue Gattung in deren Peripherie: Rezensionen, Vorwörter oder Aphorismen waren es, die bis zur ersten systematischen und habitualisierten Theorie des Romans – gemeint ist der gleichnamige Text von Georg Lukács (1916) – zu den Austragungsorten um dessen ästhetische Würden avancierten. Hierbei kann der Roman aufgrund seiner Wildheit, Ungezügeltheit und Passungenaugigkeit nicht nur als Sonderfall literarischer Gattungen gelten – vielmehr stellen der Roman und seine Theorien aufgrund der Nichtgegebenheit seiner Form die Frage nach Form, und zwar auch nach der des Lebens¹ und damit nach der von ›Geschlecht‹.

Somit müssen Theorien, die sich explizit einer Ontologisierung von Form verschrieben haben, und ihre Verfahrensweisen zumindest verdächtig werden. Das gilt im Besonderen für das Konzept des Bildungsromans, das literarhistorisch um *Wilhelm Meisters Lehrjahre* gravitiert – und dabei hatte Wilhelm am Ende von Goethes Roman doch nur Glück und nicht einmal Bildung erfahren. Wenn es sich dabei, wie Rolf Selbstmann herausgearbeitet hat, auch noch um »Glück der Nichterkenntnis und des Nichtverdienstes« handelt und sich der Schluss des Romans sogar zu Negationen jener Glücks- und Bildungsbegriffe verdichtet, dann ist diesem Bildungsroman »eine Fortsetzungsnotwendigkeit schon eingeschrieben.«² Oder doch zumindest die Revisionsmöglichkeit eines teleologisch ausgerichteten Bildungskonzepts – nicht zuletzt, weil ja gerade die *Wanderjahre* ihre Herkunft und ihr Fort-Schreiten im Schatten des Vorgängers durchkreuzen. Sofern also Unzulänglichkeit im Bildungsroman Ereignis wird,³ die Gattung aber dennoch ein Modell mit sinnstiftender Funktion für nachfolgende

Generationen bereitstellt,⁴ sollte es daher zumindest verwundern, dass die ersten Umriss einer Theorie dieser Gattung an den Rändern des Schlagschattens gezeichnet wurden, die die *Lehrjahre* 25 Jahre zuvor geworfen hatten.

In dem vorliegenden Beitrag möchte ich mich anhand der ersten Theorie des deutschsprachigen Bildungsromans, Karl Morgensterns *Ueber das Wesen des Bildungsromans* (1819/20), dem Gegenstand ›Geschlecht‹ als einem elementaren Bestandteil solcher Theorien annähern, der darin dreierlei vollbringt: er wird erstens zur Produktion des Primärobjects (Roman) poetologisch angestrengt; zweitens wird er zugleich durch die Verfahrensweise der Texte mitproduziert; und schließlich zersetzt er drittens diese Theorien paradoxerweise von innen. Die Ausgangshypothese ist dabei die folgende: Entgegen ihrem Vermögen (*faculty*) (als Theorien), den Formverläufen von Literatur nur noch folgen, sie aber nicht mehr (wie noch Poetiken) vorhersagen zu können,⁵ sind Romantheorien vielmehr daran interessiert, deskriptiv und damit präskriptiv zu verfahren,⁶ und hilfreich bei dieser Beschreibungsarbeit ist die Vergeschlechtlichung ihres Gegenstandes – wenn nicht immer dezidiert auf der Textoberfläche, so zumindest doch auf der Ebene ihrer Verfahrensweisen. Insofern der Roman und seine Form an sich selbst Formgenese verhandeln und diese Verhandlung ab 1800 zu einer wird, die auch die Formen des Lebens – geradezu im Gleichschritt – und deren Formung beschreibt, kommt den Theorien, die diese Formen von außen regelgeleitet einhegen wollen, eine Sonderrolle zu. Die Romantheorien tragen in die dem Roman korrespondierende Form des Lebens ein spezifisches Verständnis von Geschlecht ein, womit beide Formen – Geschlecht und Roman – in ein Wechselverhältnis zueinander treten.

Denn als Form moderner *poiesis*, der Hervorbringung,⁷ ist der Roman zwar schon seine eigene Theorie und dessen Umsetzung – er ist aber sogar noch eine Theorie von etwas anderem als von Poesie: Als Gattung, deren Formen den Regeln der Emergenz folgen – emergent sind die Formen unter anderem deshalb, weil jede neue Form als Verbindung von Komponenten bereits dagesewener Formen Eigenschaften (*properties*) hat, die weder auf die Komponenten rückführbar noch von diesen ableitbar sind⁸ –, stellt der Roman neben seiner eigenen Theorie auch die des Lebens dar.⁹ Doch müssen die davon gesonderten Romanpoetiken als eigenständige Beiträge eines Wissens betrachtet werden, das sich an den Rändern von Romanen formiert und in das Konzept der Gattung selbst eindringt. Gattungen sind somit als relativ stabile Komplexe zu verstehen, »die von Machtkonflikten durchzogene, diskursiv organisierte Wissensbestände aktualisieren, repräsentieren und distribuieren.«¹⁰ Die Theorien werden von den Verfassern als Teile eines interesse- und regelgeleiteten Aussagesystems konzipiert, sodass sie als Dokumente lesbar werden, die für die spezifischen

Projekte der Autoren mobilisiert werden sollen, um deren semantisch unscharfe Gegenstände – Definiens und Definiendum – klarer zu konturieren. Und im Falle des Bildungsromans lautet das als Arbeitshypothese: Der Bildungs-Begriff wird operativ dort, wo er zur Theorie wird, und zwar zu einer von ästhetischer Erziehung sowie von literarischer Form, Geschlechter-Form und Lebens-Form.¹¹

Beginnen möchte ich mit einer historischen und ideengeschichtlichen Verortung Morgensterns; mit Blick auf seine Vorlesungen von 1810 gilt es dabei auch, sein Verständnis von Männlichkeit näher in den Blick zu rücken. Nach einführenden Bemerkungen zu der im Fokus stehenden Theorie des Bildungsromans ziehe ich auf die Erläuterung seines Gestalt- und Formenverständnisses ab, um nach der Analyse der Geschlechter-Imagines der Theorie (insbesondere ihrer Verfahrensweisen) abschließend auf diejenigen Stellen des Textes näher einzugehen, in denen sich die Theorie selbst untergräbt.

I.

Sprach Hegel in seinen *Vorlesungen über die Ästhetik* schon nur mehr lakonisch vom Katzenjammer des Jünglings, der sich in den »Lehrjahren« zum Manne »die Hörner ablauft« und »das angebetete Weib« erobern soll, nur um letztlich im trostlosen Philistertum das »Hauskreuz« der Ehe zu tragen,¹² sollte etwa zur selben Zeit und ca. 1700 km weiter nordöstlich von Berlin an der Dorpater Universität dem männlichen Bildungsgang noch zu ganz anderen Würden verholfen werden. Karl Morgenstern, Professor für Philosophie und Eloquenz, veröffentlicht dort in der Zeitschrift *Inländisches Museum* zwei 1819 und 1820 gehaltene Vorträge, die unter dem Titel *Ueber das Wesen des Bildungsromans* publiziert werden.¹³ Es handelt sich um die diskursive Geburtsstunde dieses epochemachenden Begriffs. Ohne größere Aufmerksamkeit erregt zu haben, hatte Morgenstern die Neuprägung bereits 10 Jahre zuvor eingeführt,¹⁴ und zwar im *Bruchstück einer den 12./24. Dec. 1810 zu Dorpat im Hauptsaal der Kaiserl. Universität öffentlich gehaltenen Vorlesung über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane*.¹⁵ Doch mit dem anachronistischen wie anageographischen Schemen des Bildungsroman beschwor Morgenstern noch einen weiteren Dämonen herauf, der von nun an Teil des Bildungsromans-Dispositivs sein sollte und zugleich als dasjenige Element identifiziert werden kann, das dessen Theorien noch bis ins frühe 20. Jahrhundert als sein Schatten begleiten sollte – den der Männlichkeit.¹⁶

Etwa 1798 war es, dass Halle zu einem der intellektuellen Zentren Europas avancierte, in dem Moment also, da sich der deutsche Idealismus zu formieren

begann; zur gleichen Zeit verließ Karl Morgenstern die Region, um an der Dorpater Universität seine Professur anzutreten. Dieser Umstand ist dann auch verantwortlich für die Schiefelage zwischen ideengeschichtlicher Verortung des Bildungsromans in der Hochphase des deutschen Idealismus und Morgensterns – unzeitgemäßer – intellektueller Beheimatung im späten 18. Jahrhundert.¹⁷ Entgegen seines geringen Bekanntheitsgrades in der aktuellen germanistischen Forschung, sollte der diskursive Einschlag, den Morgenstern zu Lebzeiten und darüber hinaus hatte,¹⁸ zumindest nicht unterschätzt werden, das verdeutlicht das Echo der Konzeptionen von Bildung, Heldentum und Ganzheit, die spätestens seit Wilhelm Dilthey Eingang in den mentalen Haushalt der gebildeten Welt fanden und noch immer im Sprechen über den Roman nachhallen.

Der Blick auf einen anderen Vortrag, der zur selben Zeit entstanden ist wie die Abfassung zum Bildungsroman, kann zunächst zeigen, wie sehr das noch immer verhandelte Bildungsroman-Dispositiv von einer Gender-Agenda durchsetzt ist und wie die Kategorie ›Geschlecht‹ damit als Beschreibungs- und Verfertigungskategorie auch von Literatur veranschlagt wurde und damit gleichsam ästhetisch aufgewertet werden sollte. Gemeint ist der 1810 öffentlich gehaltene Vortrag *Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane* (1817), in dem Morgenstern nebulös die Figur des Ideal-Dichters beschreibt, um an dessen Einzigartigkeit den Mangel an und die Notwendigkeit von Autoren eines solchen Schlages zu demonstrieren:

In der allerletzten der bekannten *Betrachtungen und Gedanken über verschiedene Gegenstände*,¹⁹ finden sich über die wirkliche Welt und ihre Bewohner unter andern folgende Worte: »Endlich verschwindet auch dem Edelsten die Hoffnung und der Glaube, und selbst der, welcher sich selbst am getreuesten geliebt, dem am längsten ausgehalten, und bis ans Ende gekämpft hat, stirbt mit gebrochenem Herzen und verhülltem Geiste.«

Ja wohl ist *die* Welt, die der Edle im reinen, weiten Herzen trägt, eine andere; eine andere, die wirkliche Welt. Und so mußte es seyn und bleiben, damit, wenn Glückseligkeit dem Menschen problematisch blieb, etwas Höheres nicht problematisch bliebe: *geprüfte moralische Kraft*, der Werth, die Würde des Menschen: *Tugend des Mannes*, wurzelnd im Elementenkampfe unter den Gewitterstürmen des Weltalls.²⁰

Der initiale Chiasmus wiegt ideale gegen wirkliche Welt auf und kehrt dabei ihr Wechselverhältnis heraus, wenn die beiden Wahrnehmungsmodi syntaktisch am Semikolon gegenübergestellt werden. Die Mannestugend, begriffen als Konstante, die trotz ausbleibender Glückseligkeit im Zeitalter der Entfremdung Bestand hat, ist nicht nur Teil, sondern Klimax der Kraft, Würde und des Wertes der Menschen, wie es als doppelt gefilterter Schluss hinter dem doppelten Kolon

in Erscheinung tritt. Schließlich ist es nicht nur die rhetorische Wucht der Komposita ›Elementenkämpfe‹ und ›Gewitterstürme‹, die ihre hyperbolische Wirkung auf die Tugend des Mannes zurückwerfen und die, indem sie als vernünftig gedacht werden, auf den Mann zurückgeworfen werden; auch wird diese als in Urkräften wurzelnd bestimmt, die wiederum den Wirkungsbereich von irdischem bis zum außerirdischen Bereich umspannen.

Einer der Dichter, der dieses Programm für sich beanspruchen könnte, ist »der Mann, von welchem hier die Rede ist.«²¹ In ehrfürchtiger Geste verschweigt Morgenstern den Namen dieses Protodichters – es handelt sich um Friedrich Maximilian Klinger²² – und schildert dessen Gewaltigkeit und Eindrücklichkeit. Der ausbleibenden Namensnennung kommt neben der Mystifizierung und Kodifizierung Klingers eine weitere Bedeutung zu.²³ Gegenüber seinen Zuhörern moniert Morgenstern, dass es suggestive Leerstelle seines Autorenentwurfs auszufüllen gilt. Denn es erfordert die »Vereinigung des wahren Dichters«, also das Zusammenkommen moralischer Integrität sowie philosophischen und weltmännischen Forschergeistes, um »die moralische Kraft des Menschen in Handlung von ihrer edelsten, ja erhabensten Seite vor unsern Augen« zu zeigen: Und »diese Stärke des *Charakters*, diese *männlich-moralische* Denkart, ist eine in der Deutschen Litteratur, so weit sie mir bekannt ist, einzige, noch viel zu wenig beachtete Erscheinung« (GZ, 193). Die Eigenschaft zum modernen Erzählen als Form der Evidenzerzeugung und damit der Evokation von Lebendigkeit – das meint das Vor-die-Augen-Stellen (*enargeia*) des handelnden Menschen (*energeia*)²⁴ – wird ausgegeben als Ursache und Effekt vermännlichter Tugenden.

Zum Höhepunkt schwingt sich die Rede jedoch auf nach den Erläuterungen zu der Überlegenheit der Romane Klingers gegenüber denen anderer Autoren. Denn diese stehen »doch an Kraft, männliche Denkart und Charakterstärke zu wecken, und gegen die Stürme des Lebens und die Schläge des Schicksals zu waffnen, jenen in anderer Hinsicht durch ihre Eigenthümlichkeit nicht weniger anziehenden weit nach« (GZ, 194). Es sind lediglich männliche Tugenden, die gegen dies- wie jenseitige Unwegsamkeiten gefeit machen, das will Morgenstern unmissverständlich klar stellen – und so handelt es sich hierbei auch erst um den Auftakt seiner Lobpreisung des Männlichen. Denn damit Morgensterns Konzeption des Bildungsromans bloß nicht falsch verstanden wird – seine Ideen würden ansonsten zu sehr in die Nähe derjenigen Prosa gerückt werden, deren »nicht genug zu preisenden Schönheit« und »meistens mit Liebe behandelten Helden« für die »Jugendbildung wenig fruchtbar« ist (GZ, 195) – folgt abschließend der große Appell, dem eine akute Mangeldiagnose vorangestellt ist. Gemeinsam ist diesen Romanen, dass ihnen etwas Wesentliches fehlt:

hohe moralische Kraft, durchgreifender männlicher Charakter. Man stelle einmal in dieser Hinsicht Werther, Wilhelm Meister, Eduard, Woldemar, Aristipp, selbst Agathon, einem Ernst von Falkenburg, einem Rafael de Aquillas, einem Giafar gegenüber, und wägt: nicht bloß Romanhelden, sondern Helden: Männer. – Wahrlich; wir leben in einer Zeit, wo Europa der Männer bedarf. (GZ, 195)

Die überschwängliche Interpunktion kommt einem Stottern, ja einer Typorrhoe gleich; der Autor ringt um die richtigen Worte – um sie schließlich zu finden: Männer! Als Klimax des Trikolons erscheint ein Männlichkeitsdesiderat, das in der Herleitung von ›Romanheld‹ über ›Held‹ zu ›Mann‹ nicht nur eine Klimax beinhaltet, sondern auch einen Transferprozess von der literarischen in die reale Welt vollführt. Im Anschluss erlangt der Autor, einer erlösenden Epiphanie gleich, sein Sprachvermögen zurück und ist nun wieder in der Lage, vollständige Sätze zu bilden. In gleicher Weise wie er es für die Bildung der Jugend einfordert, bringt er die Mannestugend auf den richtigen Weg. Morgenstern vollzieht somit an seinem eigenen Text die Wirkmacht männlich-moralisch korrekten Handelns und Schreibens.²⁵

II.

So nimmt es kaum Wunder, dass sich *poiesis* von Geschlecht auch auf die Theorie des Bildungsromans auswirkt, und zwar in unkalkulierter und unkalkulierbarer Weise. Morgensterns Vorlesungen von 1819–1820, die die Textgrundlage des Abdrucks seiner Theorie *Ueber das Wesen des Bildungsromans* darstellen, waren noch im Geiste eines romantischen Nationalismus gehalten.²⁶ Auf der Suche nach einheitsstiftender Poesie – damit ist eine Poesie gemeint, der unter nationalen, mentalen und poetologisch-diskursiven Gesichtspunkten das Potenzial zur Konstitution von Einheit zukommen soll – wurde Morgenstern bei Goethes *Lehrjahren* fündig, da hier »der Dichter dem Helden und der Scene und Umgebung uns deutsches Leben, deutsche Denkart und Sitten unserer Zeit gab« (BR, 15f.). Das Deutschland der Aufklärung habe in diesen Belangen versagt, wofür Wielands *Agathon* eintreten muss, der diesen Dreispänner deutscher Bildung, »freylich in einer früheren Periode, wo deutsche feinere Bildung sich durch den störenden Einfluß des Ausländischen, besonders des Französischen, noch nicht so durchgekämpft hatte, in seinen Romanen verschmähte« (BR, 16). Im Gegensatz zu den *Lehrjahren* ist der *Agathon* zur Beschreibung der Verhältnisse zu Zeiten Morgensterns kaum mehr geeignet. Ausgangspunkt für Morgensterns Überlegungen ist vielmehr die diagnostizierte Unter-Theoretisierung des Romans im Allgemeinen: Einzig im Rahmen derjenigen Schriften, die die anderen

Gattungen zu theoretisieren bemüht waren, seien umfassende Romantheorien (gleichsam *ex negativo*) versucht worden. Nach der Differenzierung von Drama und Heldengedicht grenzt Morgenstern den Roman gegen das Epos ab, deren Hauptunterscheidungsmerkmal darin besteht, dass »der Roman im Vergleich zum Epos! aber mehr die Menschen und Umgebungen auf den Helden wirkend, und die darzustellende allmähliche Bildung seines Inneren uns erklärend« (BR, 60) zeigt. Weil sich also die moderne prosaische Welt den Handlungen und Einflussweisen des Helden entzieht und es nun um die »Begebenheiten und Ereignisse mit ihren inneren Wirkungen auf den Helden« geht (ebd.), muss der Zweck der Prosagattung im Projekt der Bildung liegen: »So sind wir bey unserer allgemeinen Bestimmung der Grenzlinien zwischen Epos und Roman von selbst geführt auf den Begriff des *Bildungsromans*, als der vornehmsten und das Wesen des Romans im Gegensatz des Epos am tiefsten erfassenden besondern Art desselben« (ebd.).

Es mag verblüffend erscheinen, hier diejenige Vorstellung des Romans beinahe wortgleich von Morgenstern ventiliert vorzufinden, die in Friedrich von Blanckenburgs *Versuch über den Roman* (1774) bereits etwa ein halbes Jahrhundert zuvor artikuliert wurden;²⁷ und beide Theorien setzen auf denselben Modus der virtuellen Verdopplung ihres Gegenstandes im Leser! sich, dessen Theoretisierung sie am männlichen Rezipienten validiert wissen wollen. Die Entwicklung und Arbeit des Individuums an der Umwelt werden von Morgenstern als erstrebenswertestes Erzählverfahren geadelt und als notwendiges textstrategisches Verfahren vorgeschlagen, mithilfe dessen sich der moderne Mensch im und am Roman bilden kann:

Bildungsroman wird er heissen dürfen, erstens und vorzüglich wegen seines Stoffes, 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. (BR, 13f.)

Mit Bezug auf die *Lehrjahre* verortet Morgenstern den Bildungsroman im bürgerlichen Milieu, sowohl topographisch, motivisch als auch rezeptionsästhetisch, wenn er behauptet, sein Stoff sei aus den »Begebenheiten [...] des häuslichen Culturlebens«, der »gebildeten Gesellschaft« genommen und solle durch »den Geist des bildenden Romandichters von Schlaeken gereinigt« werden (BR, 55). Die so hergestellte »prosaische Stimmung« gilt ihm als Rezeptionsmodus, in dem der Mensch »sich wie daheim, und doch unvermerkt sein Daheimseyn so behaglich erweitert fühlen soll« (BR, 58): Der Bildungsroman ist domestiziertes und domestizierendes Medium. Als Erzählform, deren Inhalt der zergliederten Gegenwart – im Gegensatz zum »Kinderglauben!« eines »wenig gebildeten

Volkes« (BR, 54)²⁸ – angemessen ist, muss der Roman die »Gesinnungen und Begebenheiten vorstellen«: Die Gesinnung ist im Charakter angelegt, »er bildet sich größtentheils aus ihnen« (BR, 49); dieser soll aber »vor unsern Augen sich erst bilden« (BR, 50), wenn die »tüchtigen Helden« sich leidend an ihrer Umgebung abarbeiten,²⁹ um zum »Lebensglück« (BR, 52) zu gelangen. Konkret bedeutet diese Verklammerung von dargestellter und geleisteter Bildung eine »gewissell Stufe der Vollendung« (BR, 13), sowohl der »ganzeln Menschen« als auch der »gebildeten Menschheit«: »Das Ziel dieser Ausbildung [am Beispiel der *Lehrjahre*] ist ein vollendetes Gleichgewicht, Harmonie mit Freyheit« (BR, 17 f).³⁰

Morgensterns im ersten Teil der Vorlesung angerissenen Überlegungen zum Bildungsroman – es geht dort um historische wie gattungstypologische Ansätze – werden im weiterführenden Teil mit Blick auf Inhalt und Struktur konkretisiert. Dort heißt es – noch einmal –, dass die Gattung »des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt« (BR, 13; Hvhg. M.R.) – aber eben nur bis zu einer gewissen Stufe. In dieser widersprüchlichen Wendung stellt Morgenstern die unvollendete Vollendung der Bildung aus, oder anders ausgedrückt: Vollendung wird von ihm relational, temporär und partiell abgeschlossen gedacht. An den individuellen Gestaltungen einer Teil-Vollendung kristallisiert sich für ihn das Werden der Vollendung als Bildungskonzept. Dies ließe dann Spielräume in der Entwicklung des Protagonisten und deren Darstellung entstehen, die eine flexible Handhabe des Typus in seiner Quasi-Vollendung ermöglichen.³¹

Morgenstern orientiert sich damit an einem organistischem geprägten Denken, wie es gegen Ende des 18. Jahrhunderts betrieben wurde. In ebendiese Richtung verdichtet sich seine Bildsprache zum Ende der Vorlesung. Hier ist die Rede von den soziokulturellen Umwälzungen – im Allgemeinen und im Besonderen seit dem Erscheinen der *Lehrjahre* –, die angepasste Formen von Prosa erforderten. Dies ist auch die Stelle, an der Morgenstern sich des Begriffs der Gestalt bedient: »Wie vieles in Deutschland und im übrigen Europa seit der Erscheinung von Meisters Lehrjahren, das ist, seit etwa fünf und zwanzig Jahren, sich vielfach verändert, umgestaltet; wie vieles strebt so eben zu neuer, theils vorhergesehener, theils kaum geahnter, Gestaltung!« (BR, 26) Interpunktion und syntaktische Positionierung zeigen an, als wie zentral der Begriff der Gestalt und ihre Verfertigung für den Bildungsroman vorgestellt wird. In der Zusammenschau mit Morgensterns Beschwörung eines Nationalgeistes erhellt sich sein Gestaltverständnis, das als punktuelle Ausprägung eines »theils vorhergesehenen, theils kaum geahnten« Bildungstriebes³² erkennbar wird. Jede Person und jede Nation begegnet dem universellen Formtrieb auf je individuelle Weise.

III.

Morgenstern versteht Form als endogen,³³ und so besitzt auch sein Verständnis von ›Gestalt‹ schimärische Qualitäten. Im Kontext der Goethe'schen *Morphologie* dürfe der Terminus lediglich als »ephemeres Aperçu« verwendet werden.³⁴ Es ginge um ein, so Goethe, »in der Erfahrung nur für den Augenblick Festgehaltenes«;³⁵ denn der gemeine Gestalt-Begriff suggeriere, »daß ein Zusammengehöriges festgestellt, abgeschlossen und in seinem Charakter fixiert sei.«³⁶ Das sei aber, so Goethe weiter, kein gangbarer Weg:

Betrachten wir aber alle Gestalten, besonders die organischen, so finden wir, daß nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke. Daher unsere Sprache das Wort Bildung sowohl von dem Hervorgebrachten, als von dem Hervorgebrachtwerdenden gehörig genug zu brauchen pflegt.³⁷

Aufgrund der semantischen Unzulänglichkeit, die Goethe dem Gestalt-Begriff attestiert, zieht er den Terminus der Bildung vor, der punktuell Gestalten zu verarbeiten in der Lage ist und als zentrales Steuerungselemente der *Morphologie* dient – eine Wahrnehmungslehre, mit der auch Morgenstern vertraut war.³⁸ Damit konkretisiert sich die Vorstellung einer zwar linearen, wenn man so will, syntagmatisch voranschreitenden, aber dennoch punktuell variablen, somit paradigmatisch flexiblen Entwicklung der Formen.³⁹ Als Produkt und Prozess von Formwerdung teilt sich ›Gestalt‹ einen semantischen Bereich mit dem Konzept von Bildung – bevor sie in diese einmündet –, beide zeichnen sich durch Variabilität auf der Raum- (beweglich Schwankendes)⁴⁰ und Zeitachse (Werdendes und Vergehendes) aus.⁴¹

Als Folie, von der aus nun Morgenstern seinen Gestaltbegriff und die Gattungsspezifika des Bildungsromans abstrahiert und auf deren Grundlage er das Konzept in dreierlei Hinsicht modifizieren kann, dienen *Wilhelm Meisters Lehrjahre*: Daran ausgerichtet möchte Morgenstern erstens keinen überhöhten Helden als Protagonisten des Genres wissen, sondern sieht ihn verkörpert im Bild »eines Menschen« in seiner »allseitigen Bildung«, das am lebendigsten und reichhaltigsten dann ist, wenn diese Bildung zweitens »durch deutsche Umgebung« geschieht;⁴² und drittens verlangt diese Entwicklung des Charakters schließlich »Freyheit vom Druck beschränkender äußerer Bedürfnisse« (BR, 18), die ihn von der Selbsttätigkeit abhalten könnten – gemeint ist das jeweils Andere, was im Falle der *Lehrjahre* die Frauen sind. Diese seien meistens defizitär, und obwohl beispielsweise Marianne ein »ihn [Wilhelm], in nicht ganz reinen

Verhältnissen, liebendes junges Mädchen war«, schreibt ihr Morgenstern den Status einer Requisite zu, die vor allem in Absenz ihr volles Potenzial entfaltet: »So war ihr Tod notwendig; wobey sie in einem hellern Licht erscheint, als in ihrtem Leben« (BR, 18). Die Frau wird im Kontext des Bildungsromans zum reinen Hilfsmittel auf dem männlichen Bildungsweg degradiert, und allein im Tod entfaltet sie ihr maximales Potenzial als Muse.⁴³ Ihr Platz im Feld der Bildung ist das Grab, und zwar als das ausgelagerte Andere, das den männlichen Bezeichnungs- und Aussonderungspraktiken unterworfen ist: es wird das Andere des Mannes (*encore*) als anderer und – in gesteigerter Form – toter Körper (*en corps*) des Mannes.⁴⁴

Es scheint vor diesem Hintergrund nicht ganz unwesentlich, dass Morgenstern nun, da er den Frauen unzweideutig ihre Rolle zugewiesen hat, Marianne gegenüber die Figur des Wilhelm Meister als diejenige profiliert, die den eigentlichen pädagogischen Auftrag erhält. Dabei handelt es sich um keinen unbedeutenden Schritt, kommt der Mutter mit ihrer diskursiven Erfindung um 1800 auch die Rolle als Trägerin einer ›Primärsozialisation‹ zu, wodurch Mütter vor allem eine Bedeutung für die Ausbildung der Wunschökonomie der Bildungsroman-Protagonisten haben.⁴⁵ Mit dem Wegbrechen einer solchen Mutterrolle durch die Institutionalisierung und Einverleibung der Frau als – ›idealiter‹ tote – Muse wird dem männlichen Protagonisten die pädagogische Rolle zugeschrieben, und zwar in zweifacher Hinsicht: als Erzieher seiner biologischen und seiner spirituellen Nachkommen. Denn was Morgenstern nun vollbringt, ist der Transfer der erzählten (Kindererziehung) auf die Ebene der produktionsästhetischen (Autoren-)Genealogie. Das heißt, die Erziehungsstruktur, die das Verhältnis von Wilhelm und Felix kennzeichnet und die Wilhelms eigene Bildung – als Komplement zur Erziehung des Mannes durch die Frau⁴⁶ – erst vervollständigt, wird von Morgenstern im Sinne einer Tradierungsfigur auf zu imitierende Produktionsmuster des Romans und damit auf den weiteren Entwicklungsgang der Menschheit übertragen. Anders formuliert: Wie Felix sich ein Vorbild an Wilhelm nimmt, so sollen sich andere Romanautoren an den *Lehrjahren* und der (hier dezidiert als männlich imaginierte) Leser an Wilhelm orientieren.⁴⁷ Dieser Teilaspekt seines Bildungsprogramms – also die Strukturhomologie von formal-narrativer Heraus-Bildung des Plots und rezeptionsästhetischer Bildung der/s Leserin/s –, dessen Zielgruppe hier die Leser und die kommenden Nationalautoren darstellen, wird von der Topik des Textes nicht nur gestützt; sie steuert im Folgenden auch die Verfahrensform des Traktats, das sich seinem Gegenstand gemäß als progressiv und in die Zukunft geöffnet erweist.

Poietisch beginnt der Text dort zu verfahren, wo Morgenstern botanisch-organizistische Metaphern in seinen Text einspeist. Seine Überlegungen zu

den *Lehrjahren* kommen in einem resümierenden Absatz zum Ende, bevor Morgenstern seine Abhandlungen etwa zwei Seiten später wie folgt schließt: »An Goethe's Wilhm. Meister ist, glaube ich, für unsere Zwecke zur Genüge erörtert, was unter einem Bildungsroman zu verstehen sey; absichtlich gerade an diesem, als dem vorzüglichsten seiner Art, aus unserer Zeit, für unsere Zeit« (BR, 25).

Der Passus ist typographisch stark gesondert vom restlichen Text, ein Einschub sowie Zeilenumbrüche (vorher und nachher) markieren diese Zeilen formal als *Conclusio*, sodass der Text hier allein schriftbildlich operativ wird.⁴⁸ Anschließend bricht die formal-inhaltliche Geschlossenheit seines soweit abgerundeten Traktats auf und beginnt damit, sich an den kulturhistorischen Differenzen abzuarbeiten, die sich in den 25 Jahren seit Erscheinen der *Lehrjahre* eingestellt haben. Da »seit dem Erwachen der deutschen Nazion« (BR, 26) sich die politischen wie sozialen Verhältnisse verändert haben, dürfe man »von dem gegenwärtigen und nächstkünftigen Geschlecht gar viel und mancherley Erfreuliches erwarten; und so auch gewiß im unermesslich weiten Garten der Romanpoesie noch manchen herrlichen Baum mit den schönsten Blüten und den reifsten Früchten. [...] Heiter vielmehr laßt uns schauen von den goldenen Erndten vergangener Jahre auf das augenstärkende Grün der jungen Saat!« (BR, 27)

Stilistisch fügt sich der Text an dieser Stelle problemlos in dasjenige Bildungs-Verständnis ein, wie es seit der Revision der Präformationslehre durch das Konzept der Epigenesis artikuliert wurde und in dem die Bereiche der Vererbungslehre, der Botanik und eben der Bildung semantisch einen Bund eingegangen sind.⁴⁹ Wie der Entwicklungsgang von Wilhelm vorbildlich ist für die Bildung der/s Leserin/s, so sollen auch die Gestaltungsprinzipien des Romans wegweisend für die nachfolgenden Generationen an Autoren sein,⁵⁰ und diese Prinzipien werden gleichsam anschaulich, evident – sie scheinen bereits von Morgensterns Warte lebendig herauf. Die axiomatisch gewordene Form des Bildungsromans steht damit als Urkeim ein, und dieses Genre soll nun ein generationales wie generatives Verhältnis deutscher Dichtkunst gewährleisten. Zugleich soll so eine genealogische Abfolge initiiert werden, deren Produkte – die nachfolgenden Romane – in Form und Gestalt jedoch variabel sind. Ähnlich wie Goethes Vorstellungen von ›Gestalt‹ wird auch Morgensterns Gattungsbegriff nur vor dem Hintergrund verständlich, dass die zukünftigen Romane als punktuelle Manifestationen eines in seinen Ausprägungen variablen Bildungstriebes begriffen werden. Als Hilfsmittel zur Verknüpfung und Aufwertung dieses Prinzips dient Morgenstern der Bildbereich botanisch-biologischer Fortpflanzung. Die Konzepte von Produktion (Autor), Rezeption (Leser) und Topik (Inhalt), für die Morgenstern das Bildungsprimat der Gattung erhebt, gehen untereinander ein Sinnverhältnis ein, das über die Figur der Genealogie die Tradierung eines, wie

gezeigt wurde, primär männlichen Bildungsweges und die Produktion männlicher Tugenden gewährleisten soll.⁵¹

Ein solches Modell der Fort-Pflanzung ist nicht zuletzt auch auf Ebene der Textgestalt zu beobachten, die der Logik seriellen Denkens entspricht. In dieser Logik kündigt jeder Abschluss einer Sequenz bereits eine weitere Folge an, die Fort-Setzung insistiert also auf einer Unabschließbarkeit der Entwicklung.⁵² Nachdem Morgenstern einräumt, den Zweck des Bildungsromans zur Genüge an den *Lehrjahren* erörtert zu haben, folgt hinter der Trennlinie jener Appendix, der die Wandlungsnotwendigkeit der Gattung mit den politischen und sozialen Umbrüchen seit dem Erscheinen von Goethes Roman begründet. Und dabei handelt es sich durchaus um Gewichtiges: Befreiung aus der französischen Besatzung, technische, ästhetische, religiöse, wissenschaftliche und philosophische Umwälzungen. Dieses Addendum selbst ist gespickt von Bildern serieller Progression: Da wandelt Kronos »raschen Schritts« vorbei an neu »sich erhebenden Bauten«; da wird »verändert, umgestaltet«, alles »strebt«, belebt vom »Schwunge der Gemüther« und dem »Erwachen der deutschen Nation« (BR, 26) – kurz: Ewiges Hereinbrechen, stete Wandlung. Singuläre Ausprägungen sind niemals endgültig, niemals abgeschlossen, und so entpuppt sich die Gestalt des Bildungsromans selbst als eine im Goethe'schen Sinne, die nur augenblickhaft geschaut werden kann, bevor sie sich sofort wieder umbildet. Es geht hier nicht etwa darum, so ließe sich schließen, den Gegenstand fixieren, regulieren und erstarren lassen zu wollen; denn es ist die Form der Morgenstern'schen Theorie selbst, die im Nachtrag formal die Emergenz neuer Formen aus vorgegangenen darstellt. Im Addendum von Morgensterns Schrift wird Goethes »Vermännlichung« zum formgebenden Prinzip, und es ist dieses Prinzip, das die formale Abgeschlossenheit des Textes aufbricht und im offenen Ende die Weiterarbeit am Bildungs-Dispositiv und dem Bildungsroman einfordert. Die Logik der Emergenz entspricht der spezifisch offenen Gerichtetheit des teleologiefreien Bildungsmodus, wie Morgenstern und Goethe⁵³ ihn vor Augen hatten; sie entspricht den literarischen Gattungsfragen, die sich um den Roman formieren; sie entspricht einem Wandlungsgedanken naturwissenschaftlicher Diskurse der Goethezeit; und sie entspricht schließlich einer Lebens-Form, die die Inkongruenz von Gattung und Spezies verhandelt und eine »verbesserte« Männlichkeit am Horizont impliziert. Dort ist es, dass der Text sich schließlich zu unterminieren beginnt.

IV.

Vermittelt in einer solchen teleologiefreien Erzähl-Form »kann der Bildungsweg Wilhelms kein im normativen Sinne vorbildlicher sein. Der Held erfüllt keine Vorbildfunktion, es ist nur mehr sein Werdegang als solcher, der zum Vorbild wird« wie Bettina Bannasch es formuliert.⁵⁴ Bildung ist nicht das Telos des Bildungsganges; vielmehr wird diese zum Erzähl dispositiv des Bildungsromans, und zwar als Form. Sofern ein solches Bildungs-Dispositiv zwar keine konkrete Zielform mehr meint, allerdings vermännlichte (und als solche ontologisierte) Qualitäten als Bildung zum Form-Ideal erhebt, stellt das Morgenstern vor ein Problem. Aufschlussreich in dieser Hinsicht ist zunächst die Aussage Morgensterns aus einem Brief an Falk vom 1. Dezember 1796: Der Wilhelm Meister sei Morgenstern »unsympathisch trotz einzelner und schöner rührender Stellen, da der Held *nervis alienis mobile lignum* ohne persönliche Energie und bestimmte Richtung sozusagen unmännlich allerlei erlebe.«⁵⁵ Passivität und Handlungsunfähigkeit gelten Morgenstern als unmännliche Eigenschaften. Durch die Diskrepanz zwischen dem von Morgenstern als Vor- oder gar Urbild der Gattung auserkorenen »Exemplar« und der gleichzeitigen Mangeldiagnose in Bezug auf Wilhelms Männlichkeit gerät auch das Projekt der Bildung der/s Leserin/s über identifikatorische Lektüreprozesse zusehends in Gefahr, da die Identifikationsfigur tendenziell unattraktiv, weil unmännlich, wirkt.⁵⁶ Morgensterns Romantheorie findet ihren Ausweg aus dem Dilemma in der Hypostasierung des Wilhelm'schen Bildungsgangs zum allmenschlichen. Auf diese Weise kann Morgenstern Wilhelms Entwicklung als vorbildlich ausgeben, seinen Charakter aber als unmännlich abtun. In seinem Addendum wendet Morgenstern das Bildungs-Dispositiv Goethe'scher Provenienz auf den Roman und die Romangattung allgemein an. In diesem Formspezifikum artikuliert sich die Forderung nach der Weiter-Bildung als Dispositiv, die der Idealform idealisierter Männlichkeit folgen soll.

Das heißt soweit zweierlei: Zum einen ist Morgenstern darum bemüht, die Form des Bildungsromans innerhalb seiner Theorie nicht als eine teleologische zu beschreiben. Das erklärt sich aus dem Umstand, dass sich dort eine vermännlichte Bildungsstruktur artikuliert, die die Möglichkeit der Emergenz unterschiedlicher Männlichkeitsentwürfe als Form von Bildung bestimmt. Als Mängelwesen betritt der Mann die Bühne des Bildungsromans, und – paradoxerweise – sollen einzig diejenigen dort eingelagerten Formen von Männlichkeit für Abhilfe sorgen, die formgebend werden: der Mann (und nur der Mann) wird als Problem, Akteur und Effekt von Bildungspraktiken definiert und behauptet. Es gilt für Morgenstern – mit Wilhelm, gegen Wilhelm –, unmännliche Passivität

im Modus eines männlichen Bildungswegs zugunsten finaler Männlichkeit zu überwinden.

Zum anderen ist in dem Befund, dass Wilhelm unmännlich, weil untätig und nicht zielgerichtet handelnd sei (»ohne persönliche Energie und bestimmte Richtung«), zumindest ein Hinweis darauf zu finden, wie das Morgenstern'sche Konzept in sich kompromittiert ist. So teleologiefrei und tendenziell emergent er die vermännlichte Form des Bildungsromans wissen will, so sehr zeichnet sich für ihn »wahre Männlichkeit« doch nur durch zweck- und zielgerichtetes Handeln aus. Diese widersprüchliche Konzeption destabilisiert das Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit von Männlichkeit und Bildungsroman, wie es in den Grundzügen seiner Theorie angelegt ist. Beide Phänomene sind auf retroaktive Formzuschreibung angewiesen und stellen vielmehr Desiderate im Sinne ontologierter Formen (von Geschlecht bzw. Literatur) dar. Und im Modus wechselseitiger Bezogenheit deuten damit beide auf die Aporie theoretischer Festschreibungsprozesse hin. Der Bildungsroman ist Phantom-Genre, Männlichkeit somit Phantom-Gender.

V.

Die *Lehrjahre* müssten, so Hans Robert Jauf, unter der Prämisse begriffen werden, dass »alles, was Wilhelm Meister widerfährt, der Bildung seiner Persönlichkeit zum besten dienen muß, auch wenn dieser Bildungsprozeß kein sichtbares letztes Ergebnis haben kann, weil er seinem Wesen nach unabschließbar ist.«⁵⁷ Motiviert wird dieses Sich-Abarbeiten und Ausbilden durch das poetisch-ästhetische wie das organisatorische *Movens* des Schwankens, des Verwandels, kurz: der Metamorphose. In der gegenseitigen Aktualisierung von Teil und Ganzem zeichnen morphologische Prozesse Goethe'schen Gepräges auch (emergente) Formen des Romans aus, die sich wiederum einer teleologischen Deutung widersetzt: Eine ontologisierte Männlichkeit, die Form, Inhalt und Verfahren der Theorie des Bildungsromans steuern soll, ist inkommensurabel mit dem morphologisch informierten Formungsprozess von Romanen. Anders formuliert: Morgensterns Konzeption wird von sich selbst unterlaufen. Denn seine ontologisierte Idealgestalt von Männlichkeit ist form-inkompatibel mit den emergenten, offenen Formprozessen, die formal sowohl am Bildungsroman als auch an seiner Theorie sichtbar werden. Idealsierte Männlichkeit wird korrumpiert durch die *poiesis* der Form der Theorien ebenso wie durch seine Medien, und vice versa. Es scheint verblüffend: Genau wie die schattenhafte Figur Klingers durch den Vortrag *[Ü]ber den Geist und Zusammenhang* spukt

und als Schemen literarischen Schaffens kaum mehr adressierbar ist, so scheint auch der Bildungsroman vom Phantom der Männlichkeit heimgesucht zu werden. Und genau wie die Gattung des Bildungsromans trotz seines Abgangs noch immer ein spektrales Nachleben feiert,⁵⁸ so erfreuen sich Geschlechter-Imagines trotz (oder gerade wegen) ihrer tendenziellen Instabilität im gesamten 19. Jahrhundert größter Beliebtheit als Beschreibungskategorien der (Lebens-) Formen des Romans.

Letztlich hat diese Analyse auch Konsequenzen für die Rezeptionsgeschichte des Bildungsroman-Dispositivs. Die Errichtung eines solchen Dispositivs ist mit einer erheblichen institutionellen und diskursiven Leistung verbunden, durch die eine auf Finalität angelegte Bildungsidee privilegiert wird, die derart Formemergenz unsichtbar macht. Mit der Hypostasierung des teleologischen Bildungsmodells, wie es dem Bildungsroman vor allem innerhalb der Rezeptionsgeschichte widerfährt, geht auch die von Morgenstern anvisierte Erhebung des männlichen zum allmenschlichen Bildungsideal einher. Die Arbeit am Bildungsroman als ›Menschenfassung‹⁵⁹ wird dergestalt als eine Umarbeitung zur ›Mannesfassung‹ lesbar; und diese Arbeit verweist auf eine Kompensationsleistung, die den »für das Leben konstitutiv[n] Mangel an Form« auffangen soll: das »Leben im Zustand der Entfremdung«⁶⁰ könne sinnhaft werden nur als männliches. Die seiner Form und Bildungsidee zugeschriebene teleologische Struktur muss als Desiderat verstanden werden, das sich einerseits je zeitspezifisch aktualisiert und dabei andererseits die emergenten Formen von Roman, Leben sowie Form in der Theorie immer wieder vergessen macht. Damit haben auch Romantheorien einen Anteil an der umfangreichen Arbeit am Projekt ›Geschlecht‹; zugleich ist eine Lesart, die nach der Poetologie der Männlichkeit solcher Theorien fragt, dazu in der Lage, den Plausibilisierungsversuchen einer Ontologisierung von Formen und Lebens-Formen skeptisch gegenüber zu treten und die Instabilitäten dieser Texte vielmehr als Anzeichen von Emergenz zu lesen, die sich dennoch ihren Weg bahnt – und das meint Emergenz von literarischen und Geschlechter-Formen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Rüdiger Campe, *Das Argument der Form in Schlegels »Gespräch über die Poesie«*. *Eine Wende im Wissen der Literatur*, in: *Merkur*, 68 (2014), 100–121, hier 117.
- 2 Rolf Selbmann, *Lauter letzte Sätze. Auch eine Geschichte des Bildungsromans*, in: *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, 60(2010)4, 405–432, hier 406f. Dieser Befund trifft indes für alle von Selbmann untersuchten Bildungsromane zu, dazu zählen der *Agathon*, *Hyperion*, *Soll und Haben* oder *Der Grüne Heinrich*.
- 3 Vgl. Walter Benjamin, *Der Erzähler*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung

- von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem, hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt/Main 1980, Bd. 2.2: *Aufsätze, Essays, Vorträge* (= *Werkausgabe*, Bd. 5), 438–465, hier 443.
- 4 Vgl. Georg Stanitzek, *Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur. Zur Frühgeschichte des deutschen »Bildungsromans«*, in: *DVjs*, 62 (1988), 416–450.
 - 5 Vgl. Rüdiger Campe, *Form and Life in the Theory of the Novel*, in: *Constellations*, 18(2011)1, 53–66, hier 55.
 - 6 Vgl. Eva Geulen, *Form-of-Life, Forma-di-vita. Distinction in Agamben*, in: Eva Horn, Bettine Menke, Christoph Menke (Hg.), *Literatur als Philosophie - Philosophie als Literatur*, München 2006, 363–374, hier 365.
 - 7 Siehe etwa Joseph Vogl, *Einleitung*, in: ders. (Hg.), *Poetologien des Wissens um 1800*, München 1999, 7–16.
 - 8 Zum Begriff der Emergenz in diesem Sinne vgl. Wolfgang Iser, *Modes of Emergence*, in: Thomas Claviez, Ulla Haselstein, Sieglinde Lemke (Hg.), *Aesthetic Transgressions. Modernity, Liberalism, and the Function of Literature. Festschrift für Winfried Fluck zum 60. Geburtstag*, Heidelberg 2006, 19–37.
 - 9 Rüdiger Campe, *Form und Leben in der Theorie des Romans*, in: Armen Avanesian, Winfried Menninghaus, Jan Völker (Hg.), *Vita aethetica. Szenarien ästhetischer Lebendigkeit*, Zürich–Berlin 2009, 193–211, hier 198.
 - 10 Michael Gamper, [Art.] *Ideologie und Gattung*, in: Rüdiger Zymner (Hg.), *Handbuch Gattungstheorie*, Stuttgart 2010, 66–69, hier 67.
 - 11 Mit dem Begriff der Lebens-Form (*forma-di-vita*) ist ein Leben gemeint, das nicht von seiner Form zu trennen ist (vgl. etwa Giorgio Agamben, *Lebens-Form*, in: Joseph Vogl (Hg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*, Frankfurt/Main 1994, 251–257).
 - 12 G.F.W. Hegel, *Das Romanhafte*, in: ders., *Werke in zwanzig Bänden*, hg. von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Frankfurt/Main 1986, Bd. XIV, 219f.
 - 13 Karl Morgenstern, *Ueber das Wesen des Bildungsromans*, in: *Inländisches Museum*, 1(1820)2, 46–61 und 1(1820)3, 13–27 (Fortsetzung); im Folgenden im Text nachgewiesen mit der Sigle BR mit Angabe der Seitenzahl.
 - 14 Vgl. Fritz Martini, *Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie*, in: *DVjs*, 35 (1961), 44–63, hier 63. Laut eigenen Angaben entwickelte Morgenstern die Idee zu einer Schrift mit dem Titel *Ueber Bildungsromane* bereits 1803, die ein Gegenstück zu Blanckenburgs *Versuch* darstellen sollte; vgl. Karl Morgenstern, *Über den Geist und Zusammenhang einer Reihe philosophischer Romane*, in: Rolf Selbmann (Hg.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Darmstadt 1988, 45–54, hier 52 (Anm. 17); im Folgenden nachgewiesen mit der Sigle GZ mit Angabe der Seitenzahl.
 - 15 Die Rede ist gleichlautend erschienen in: *Dörptische Beyträge für Freunde der Philosophie, Litteratur und Kunst*, hg. von dems., Jg. 1816, Erste Hälfte, Dorpat–Leipzig 1817, 180–195.
 - 16 Diese Spur lässt sich von Schlegels *Brief über den Roman* über Vischers *Ästhetik* bis Lukács *Theorie des Romans* verfolgen – die nicht grundlos vom Roman als »Form der gereiften Männlichkeit« spricht und damit die erste Romantheorie habitualisieren sollte.
 - 17 Vgl. Tobias Boes, *Formative Fiction. Nationalism, Cosmopolitanism, and the Bildungsroman*, Ithaca 2012, 27.
 - 18 Vgl. Kiira Schmidt, *Karl Morgenstern und seine Privatbibliothek*, in: *Bibliothek*, 18(1994)3, 384–387.

- 19 Kursivdruck gibt hier gesperrten Druck des Originals wieder.
- 20 Morgenstern, *Geist und Zusammenhang*, 180f.
- 21 Ebd., 182.
- 22 Vgl. Frederick Amrine, *Rethinking the »Bildungsroman«*, in: *Michigan Germanic Studies*, 13 (1987), 119–139, hier 124.
- 23 Die ausbleibende Nennung macht den Text lediglich für diejenigen zugänglich, die mit Klingers Werk vertraut sind und sich also bereits über den Lektüreprozess in die männlich-moralische Genealogie eingeschrieben (bzw. eingelesen) haben. Morgenstern performiert männerbündische Riten qua Code.
- 24 Für den Begriffskomplex vgl. exemplarisch Campe, *Form und Leben in der Theorie des Romans*, 198f.; auch ders., *Vor Augen Stellen. Über den Rahmen rhetorischer Bildgebung*, in: Gerhard Neumann (Hg.), *Poststrukturalismus. Herausforderung an die Literaturwissenschaft*, Stuttgart–Weimar 1997, 208–225.
- 25 Auch ist die Biographie eines Idealautors wesentlich männlichen Gepräges. Laut Morgenstern haben sich neben den »individuellen Schicksalen und Verhältnissen, dergleichen jeder ausgezeichnete Mann hat«, vier Umstände auf Klingers Werk ausgewirkt: »Das Studium Französischer Schriftsteller; sein Lesen der Alten; seine Reisen; sein vieljähriges Leben in der Hauptstadt des größten nordischen Reiches, nahe dem Kaiserhofe und den Geschäften« (GZ, 184). Die an die Autorschaft gestellten Anforderungen sind als männliche Privilegien anzusehen. Studium, Literarizität, Reisen und Hofbesuche waren um 1800 primär Männern vorbehalten, gelungene Autorschaft wird somit als intersektionale Kategorie veranschlagt, die auf Männlichkeit und deren symbolischem Kapital beruht.
- 26 Vgl. Boes, *Formative Fiction*, 2f.
- 27 So versteht sich Morgensterns Beitrag als Aktualisierung des *Versuchs*, wenn er feststellt, dass Blanckenburgs Schrift »jetzt nicht ausreichen [könnel, auch wenn seine Theorie erschöpfender wäre als sie ist« (BR, 47).
- 28 Gemeint ist das Griechenland des Epos. Wie bei Hegel wird hier die Phylogenese der Menschheit parallel zur Ontogenese des menschlichen Individuums modelliert.
- 29 Der Roman zeigt »mehr die Menschen und Umgebungen auf den Helden wirkend, und die darzustellende allmähliche Bildung seines Innern uns erklärend« (BR, 60).
- 30 Dieser Vorgabe hat der Roman, der ein »harmonisches Ganzes bildet« (BR, 59), auch formal nachzukommen.
- 31 Strukturell ließe sich diese kombinierbaren Teilabschnitte als »variational sequences« klassifizieren (Thomas Pfau, *Of Ends and Endings. Teleological and Variational Models of Romantic Narrative*, in: *European Romantic Review*, 18 [2007], 231–241, hier 237).
- 32 Der Begriff ist mit Bezug auf J. F. Blumenbachs *nisus formativus* gewählt, auf den hier nicht näher eingegangen werden kann, der aber doch in enger Verwandtschaft zu Goethes *Morphologie* steht. Zum geistesgeschichtlichen und naturphilosophischen Echo nach Blumenbach vgl. paradigmatisch Helmut Müller-Sievers, *Epigenesis. Naturphilosophie im Sprachdenken Wilhelm von Humboldts*, München 1993.
- 33 Vgl. David Wellbery, *Form und Idee. Skizze eines Begriffsfeldes um 1800*, in: Maatsch (Hg.), *Morphologie und Moderne*, 17–42, bes. 19, 25.
- 34 Annette Simonis, »Gestalt« als ästhetische Kategorie. Transformationen eines Konzepts vom 18. bis 20. Jahrhundert, in: Jonas Maatsch (Hg.), *Morphologie und Moderne. Goethes »anschauliches Denken« in den Geistes- und Kulturwissenschaften seit 1800*, Berlin–Boston 2014, 245–266, hier 247.

- 35 Johann Wolfgang von Goethe, *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Münchner Ausgabe*, hg. von Karl Richter, in Zusammenarbeit mit Herbert G. Göpfert, Norbert Miller und Gerhard Sauder, 23 Bde., München 1989, Bd. 12, 13.
- 36 Ebd.
- 37 Ebd.
- 38 Vgl. Karl Morgenstern, *Johann Wolfgang Göthe. Vortrag. Gehalten an der feierlichen Versammlung der kaiserlichen Universität Dorpat, den 20. November 1832*, St. Petersburg 1883, bes. 22, 34.
- 39 Vgl. Wellbery, *Form und Idee. Skizze eines Begriffsfeldes um 1800*, 19.
- 40 Schwanken meint »eben nicht nur die sich dem klassifikatorischen Zugriff entziehende Übergängigkeit der Gestalten, sondern ein übergangsloses und unvermittelbares Umspringen von Form zu Unform und umgekehrt; und »Unform meint das überhaupt noch nicht zu einer Gestalt Entschiedene, die Unbestimmbarkeit einer Form als Form« (Eva Geulen, *Metamorphosen der Metamorphosen (Goethe Cassirer, Blumenberg)*, in: Alexandra Kleihues, Barbara Naumann, Edgar Pankow (Hg.), *Intermedien. Zur kulturellen und artistischen Übertragung*, Zürich 2010, 203–218, hier 207).
- 41 Evident werde dies an den Arten der Metamorphose, wie in den Paragraphen 6, 7 und 8 in *Die Metamorphose der Pflanzen* beschrieben: Sie zeige sich entweder als regelmäßige (fortschreitend), unregelmäßige (rückschreitend) oder zufällige Metamorphose (Goethe, *Sämtliche Werke*, Bd. 12, 30f.).
- 42 Morgensterns Abhandlung über den Bildungsroman ist hierin gleichsam performativ, insofern sie vorführt, wie das Genre in seinem Verlauf Nation produzieren soll; vgl. Boes, *Formative Fiction*, 28.
- 43 Vgl. Elisabeth Bronfen, *Nur über ihre Leiche. Tod, Weiblichkeit und Ästhetik*, München 1994.
- 44 Vgl. Judith Butler, *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt/Main 1991, 32, 158; Butler bezieht sich hier auf Luce Irigaray.
- 45 Vgl. Friedrich A. Kittler, *Über die Sozialisation Wilhelm Meisters*, in: ders., Gerhard Kaiser, *Dichtung als Sozialisationsspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller*, Göttingen 1978, 13–124, bes. 112.
- 46 »Was endlich Meisters Bildung vollenden half, war ein Kind, da [...] was selbst Frauen an uns ungebildet zurück lassen, das die Kinder ausbilden, wenn wir uns mit ihnen abgeben« (BR, 22).
- 47 Zum Konzept der *anagnorisis* im modernen Roman und im *Wilhelm Meister* im Besonderen vgl. Cornelia Zumbusch, *Nachgetragenen Ursprünge. Vorgeschichten im Roman (Wieland, Goethe, Stifter)*, in: *Poetica*, 43(2011)3/4, 267–299, hier 284.
- 48 Vgl. Sybille Krämer, *Punkt, Strich, Fläche. Von der Schriftbildlichkeit zur Diagrammatik*, in: dies., Eva Cancik-Kirschbaum, Rainer Totzke (Hg.), *Schriftbildlichkeit. Wahrnehmbarkeit, Materialität und Operativität von Notationen*, Berlin 2012, 79–100, hier 82.
- 49 Vgl. Müller-Sievers, *Epigenesis*, 30–53, bes. 46f.
- 50 Vgl. Boes, *Formative Fiction*, 59. Damit ist in Morgensterns botanischem Bildarsenal das sinngebende Moment des Bildungsromans sowie die Funktion einheitsstiftender Kommunikation eingelassen, wie es Georg Stanitzek (*Bildung und Roman*) als konstitutives Element des Phänomens *Bildungsroman* bestimmt.
- 51 Der Bildungs-Appell erhält vor dem Hintergrund des Vorlesungs-Formats eine weitere Ebene, wenn vermutet werden kann, dass »the implied claim seems to be, some of these new novels will even be written by members of his [Morgensterns] audience« (Boes, *Formative Fiction*, 28).

- 52 Vgl. Elisabeth Bronfen, Christiane Frey, David Martyn, *Vorwort*, in: dies. (Hg.), *Noch einmal anders. Zu einer Poetik des Seriellen*, Zürich–Berlin 2016, 7–15.
- 53 So »vermeidet Goethes Definition des vielgestaltigen Lebens sowohl die Dialektik von Teil und Ganzem wie auch jede teleologische Richtung zugunsten einer bloßen Ansammlung und heterogenen Aktivität mit unbekanntem Ziel und entsprechend unausdenkbaren Entfaltungsmöglichkeiten« (Eva Geulen, *Aus dem Leben der Form. Goethes Morphologie und die Nager*, Berlin 2016, 18).
- 54 Bettina Bannasch, »Jene absurde Oberleitung der geheimnisvollen Männer«, *Genderkritische Anmerkungen zum Bildungsbegriff*, in: Yvonne Ehrenspeck, Gerhard de Haan, Felicitas Thiel (Hg.), *Bildung. Angebot oder Zumutung?*, Wiesbaden 2008, 95–115, hier 103, 97.
- 55 Wilhelm Stüss, *Karl Morgenstern. Ein kulturhistorischer Versuch*, Dorpat 1928, 50.
- 56 Bannasch, *Oberleitung*, 104.
- 57 Hans-Robert Jauf, [Diskussion der fünften Sitzung] *Die »Wilhelm-Meister«-Kritik der Romantiker und die romantische Romantheorie*, in: ders. (Hg.), *Nachahmung und Illusion. Kolloquium Gießen Juni 1963. Vorträge und Verhandlungen (= Poetik und Hermeneutik, Bd. 1)*, München 1991, 210–218, hier 213.
- 58 Vgl. Marc Redfield, *Phantom Formations. Aesthetic Ideology and the »Bildungsroman«*, Ithaca 1996, VIII.
- 59 Und eine solche ist der Bildungsroman, weil er als Menschenfassung das Phantom »Mann« verdoppelt und verdeckt (vgl. Walter Seitter, *Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft*, Neuausgabe, Weilerswist 2012).
- 60 Rüdiger Campe, »Grundlagen und Funktion des Romans«, *Heimito von Doderer and the Theory of the Novel*, in: Eva Geulen, Tim Albrecht (Hg.), *Heimito von Doderers »Dämonen«-Roman. Lektüren*, Berlin 2016, 57–76, hier 57.