

»Unendlicher Bildungstrieb« – Zu Blumenbachs ›Bildungstrieb‹ und seiner Rezeption in Philosophie und Literatur bis hin zu Friedrich Schlegel

Im Jahr 1798 verfasst Friedrich Schlegel für seine Zeitschrift, das *Athenäum*, einen geradezu hymnischen Beitrag über Goethes in den Jahren 1795 und 1796 erschienenen Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre*.¹ Das Werk sei ein »göttliches Gewächs«,² heißt es dort; es enthalte in der immanenten Kunstlehre eine »poetische Physik der Poesie«³ in Form einer »lebendigen Stufenleiter jeder Naturgeschichte und Bildungslehre«.⁴ Der Hauptfigur, dem irrenden und strebenden Wilhelm, schreibt Schlegel einen »unendlichen Bildungstrieb«⁵ zu. Darüber hinaus präsentiere der Roman eine ganze »Suite von Bildungsstücken«; nicht nur die Erziehung eines Einzelnen, sondern »die Natur, die Bildung selbst sollte in mannichfachen Beispielen dargestellt«⁷ werden.

Die naturgeschichtliche Metaphorik ist kein Einzelfall beim frühen Schlegel. Bereits 1797 hatte er in seinem Aufsatz *Über das Studium der griechischen Poesie* vorgeschlagen, daß »jede Dichtart, jedes Zeitalter, jede Schule der Poesie« als »schöne Organisation« verstanden werden könne, die sich nach den »innern Prinzipien der lebendigen Bildung«, angetrieben durch »stete Evolutionen des Bildungstriebes«, stufenweise entwickle.⁸ Ähnliche Argumentations- und Formulierungsstrukturen lassen sich auch in seinen *Kritischen Fragmenten*⁹ oder im *Gespräch über die Poesie*¹⁰ nachweisen; ja selbst die kanonische Formulierung des Programms der progressiven Universalpoesie zehrt vom gleichen Bildfeld:

¹ Friedrich Schlegel: *Über Goethes Meister*, in: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe (KSA)*, 1. Abt., Bd. 2: Charakteristiken und Kritiken I (1796–1801), hg. und eingeleitet von Hans Eichner, München/Paderborn/Wien 1967, S. 126–146.

² Ebd., S. 133.

³ Ebd., S. 132.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd., S. 136.

⁶ Ebd., S. 142.

⁷ Ebd., S. 143.

⁸ Friedrich Schlegel: *Über das Studium der griechischen Poesie*, in: *KSA* (Anm. 1), 1. Abt., Bd. 1, S. 305f. Vgl. dazu sowie zum ganzen Problemkomplex organistischer Vorstellungen bei Schlegel John Neubauer: *Epigenetische Literaturgeschichten bei August Wilhelm und Friedrich Schlegel*, in: *KUNST – die andere Natur*, hg. von Reinhard Wegner, Göttingen 2004, S. 213–227.

⁹ Vgl. z.B.: »Wie ein Kind eigentlich eine Sache ist, die ein Mensch werden will: so ist auch das Gedicht nur ein Naturding, welches ein Kunstwerk werden will« (*Kritische Fragmente*, in: *KSA* (Anm. 1), 1. Abt., Bd. 2, S. 149).

¹⁰ Vgl. z.B.: »Unermeßlich und unerschöpflich ist die Welt der Poesie wie der Reichtum der belebenden Natur an Gewächsen, Tieren und Bildungen jeglicher Art, Gestalt und Farbe. Selbst die künstlichen Werke oder natürlichen Erzeugnisse, welche die Form und den Namen von Gedichten tragen, wird nicht leicht auch der umfassendste alle umfassen. Und was sind sie gegen die formlose und bewußtlose Poesie, die sich in der Pflanze regt, im Lichte strahlt, im Kinde lächelt, in der Blüte der Jugend schimmert, in der liebenden Brust der Frauen glüht? – Diese aber ist die erste, ursprüngliche, ohne die es gewiß keine Poesie der Worte geben würde. Ja wir alle, die wir Menschen sind, haben immer und ewig keinen andern Gegenstand und keinen andern Stoff aller Tätigkeit und aller Freude, als das eine Gedicht der Gottheit, dessen Teil und Blüte auch wir sind – die Erde« (Friedrich Schlegel: *Gespräch über die Poesie*, in: *KSA* (Anm. 1), 1. Abt., Bd. 2, S. 285).

Sie ist der höchsten und der allseitigsten Bildung fähig; nicht bloß von innen heraus, sondern auch von außen hinein; indem sie jedem, was ein Ganzes in ihren Produkten sein soll, alle Teile ähnlich organisiert, wodurch ihr die Aussicht auf eine grenzenlos wachsende Klassizität eröffnet wird.¹¹

In all diesen Texten gebraucht Schlegel die naturgeschichtliche Metaphorik vor allem in Verbindung mit dem Bildungsbegriff: Von lebendiger Bildung, von Bildungstrieb, Organisation, Stufenleiter, Evolutionen ist immer wieder die Rede. Handelt es sich hier nur um eine romantische Spielerei des Universalpoeten Schlegel mit modischen Analogien, oder gibt es wirklich eine Beziehung in der Sache selbst? Ich will im Folgenden am Beispiel des auch bei Schlegel immer wieder auftauchenden ›Bildungstrieb‹ untersuchen, wie sich die Debatte um die Bildung des Menschen im naturgeschichtlichen, philosophischen, ästhetischen und literarischen Diskurs zwischen 1780 und 1800 entwickelt. Dabei geht es mir über die Schlegelsche *Meister*-Interpretation hinaus darum, ob ein naturgeschichtlich beeinflusstes Konzept von Bildung vielleicht eine Schlüsselstelle des Übergangs von Naturgeschichte und Menschheitsgeschichte markiert. Ich beginne im Jahr 1780, und zwar deshalb, weil dort ein aufstrebender junger Mediziner namens Johann Friedrich Blumenbach in Göttingen eben jenen ›Bildungstrieb‹ erfindet, den Schlegel im Jahr 1798 Wilhelm Meister zuschreiben wird. Zwischen diesen beiden Eckdaten macht der ›Bildungstrieb‹ eine rasante ideengeschichtliche Karriere, die hier natürlich nur in einigen Grundzügen skizziert werden kann; sie streift jedoch Grundfragen des Verhältnisses von Naturgeschichte und Menschheitsgeschichte sowie von Aufklärung, Klassik und Romantik.

Ich werde im folgenden zunächst Blumenbachs Konzept des ›Bildungstrieb‹ einführen (I). In einem zweiten Schritt werde ich seine anthropologische und philosophische Rezeption bei Forster, Kant und Schelling behandeln (II); in einem dritten Schritt die ästhetische Rezeption bei Moritz, Hölderlin und Schiller untersuchen (III). Zum vierten soll Goethes Auseinandersetzung mit dem ›Bildungstrieb‹ in einigen theoretischen Schriften skizziert werden, wobei in diesem Zusammenhang die *Lehrjahre* zumindestens kurz angesprochen werden (IV). In einem vorletzten Schritt werde ich dann ausführlicher auf Schlegels *Meister*-Rezension zurückkommen (V) und schlußendlich die allgemeinere Frage nach der Stellung des ›Bildungstrieb‹ im Übergang von Natur- und Menschheitsgeschichte zu beantworten versuchen (VI).¹²

Zunächst jedoch einige kurze Ausführungen zur Vorgeschichte des Bildungsbegriffs, die bereits auf grundlegende Probleme und Entwicklungstendenzen hinleiten sollen. Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts ist die substantivierte Wortform ›Bildung‹ kaum verbreitet. Johann Heinrich Zedler führt den Begriff in seinem *Universal-Lexicon* sowohl als medizinischen

¹¹ Friedrich Schlegel: *Athenäums-Fragmente*, in: *KSA* (Anm. 1), 1. Abt., Bd. 2, S. 183.

¹² Es liegt in der Natur meines eher kursorischen, begriffsgeschichtlich orientierten Vorgehens, daß der Kontext, in dem der Begriff bei den jeweiligen Autoren auftaucht, nur in aller Kürze skizziert werden kann, zumal es sich meistens um komplexe philosophische, poetologische und anthropologische Zusammenhänge handelt. Es geht mir hier aber vor allem darum, die jeweilige systematische Funktion zu benennen.

Fachterminus – *formatio* als Bildung der Frucht im Mutterleib – wie auch als religiöses Konzept auf, wirft aber immerhin schon die Frage nach der inneren Bildung des Menschen als Herausforderung für die Naturforscher auf.¹³ Johann Christoph Adelung verzeichnet in seinem *Grammatisch-Kritisches Wörterbuch* sogar nur ›Bild‹ und ›bilden‹, und zwar zum ersten – im eigentlichen Sinn – in Beziehung auf die äußere Gestalt (das ›Bild‹ des Menschen), und zum zweiten – figürlich – in einem pädagogischen Sinn: »Den Fähigkeiten des Geistes und Willens die gehörige Richtung geben«.¹⁴ Der Wortbildung liegt also eine Metaphorisierung zugrunde; zudem zeigt sich bereits hier eine Doppeldeutigkeit von Bildung als Gestaltungsprozeß selbst und zugleich als Ergebnis dieses Prozesses.

Auf diese Zweiheit hebt auch Georg Bollenbeck in seiner Monographie *Bildung und Kultur* ab. Er unterscheidet einen mystisch-pietistischen Entwicklungsstrang des Begriffs, der die religiöse Formung der Seele durch Gott in den Vordergrund stellt – und über die pietistische Erziehung auch auf viele Größen der deutschen Literatur wie Wieland, Herder, Moritz und Fichte gewirkt habe.¹⁵ Daneben gebe es einen »naturphilosophischen, organischen Entwicklungsstrang«, für den Paracelsus, Böhme, Leibniz und Blumenbach Pate stehen und der die »naturhafte Formung« des Menschen meine.¹⁶ Einen möglichen Einfluß dieses Strangs auf die Literatur oder Philosophie der Zeit erwägt Bollenbeck jedoch nicht. Und auch in der recht umfangreichen Forschungsliteratur speziell zum Bildungsroman taucht diese Begriffslinie kaum auf.¹⁷ Was aber meint nun Bildung in diesem »naturphilosophisch-organischen« Sinn? Und was ist eigentlich ein ›Bildungstrieb‹?

I. Armpolypen und Fleischwunden – die Erfindung des ›Bildungstrieb‹ bei Blumenbach

Johann Friedrich Blumenbachs Erfindung des ›Bildungstrieb‹ im Jahr 1780 kommt ziemlich aus heiterem Himmel. Der noch jugendliche Professor der Medizin in Göttingen hatte über die »natürlichen Unterschiede im Menschengeschlecht« promoviert und war dabei, sich einen Namen als

¹³ »Nach der innerlichen Bildung haben die Naturkündiger fleißig geforschet, aber dieselbe dennoch nicht entdecken mögen, in dem sie sich nicht vergleichen können, wie die Frucht ernähret wird, welches Glied zuerst gebildet werde und dergleichen. Die Bildung von aussen giebt uns den künstlichen Werckmeister ganz deutlich erkennen« (Johann Heinrich Zedler (Hg.): *Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste*, Bd. 3, Halle und Leipzig 1733, Sp. 1834).

¹⁴ Johann Christoph Adelung: *Grammatisch-Kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*, Bd. 1, Wien 1808, S. 1015.

¹⁵ Vgl. Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a.M./Leipzig 1994, S. 104.

¹⁶ Ebd., S. 103.

¹⁷ Vgl. z.B. den Artikel ›Bildungsroman‹ von Jürgen Jacobs im *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, in dem der Bildungsbegriff relativ pauschal auf dem »Prozeß des Bildungsgangs« im allgemeinen und das historische »humanistische Ideal der ›klassischen Bildung‹« zurückgeführt wird (*Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, hg. von Klaus Weimar u. a., Bd. 1, Berlin 1997, S. 230).

vergleichender Anatom und Rassenforscher zu machen.¹⁸ Als er 1780 im *Göttingischen Magazin der Wissenschaft und Literatur* einen Artikel mit dem Titel *Prof. Blumenbach über den Bildungstrieb (nisus formativus) und seinen Einfluß auf die Generation und Reproduction* veröffentlicht, greift er damit in die hochaktuelle naturgeschichtliche Debatte zwischen Präformisten und Epigenetikern ein und bezieht energisch Position für letztere.¹⁹ Seine Thesen untermauert er in der 1781 erscheinenden Monographie mit dem Titel *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*; eine zweite Auflage aus dem Jahr 1789 und eine unveränderte dritte 1791 zeugen von dem Erfolg der Veröffentlichung ebenso wie die Übersetzungen ins Holländische 1790 und ins Englische 1793 (*An Essay on Generation*).²⁰

Im Vorwort der ersten Ausgabe stellt Blumenbach es als sein Ziel dar, »das Geheimnis des Zeugungsgeschäftes endlich einmal aufgeklärt zu sehen«.²¹ Seinen eigenen Beitrag dazu präsentiert er mit deutlichem Augenzwinkern nicht als »sauererworbene Früchte mühsamer Untersuchungen, eines tiefen Nachsinnens und rastlos durchwachter Nächte«, sondern vielmehr als Geschenk eines »günstigen Zufalls und eines ländlichen Zeitvertreibs«²²: Bei einem Urlaub auf dem Lande habe er nämlich, unterhaltungshalber, an »einer artigen Art grüner Armpolypen«²³ die seit Trembley²⁴ bekannten Versuche angestellt, mit den ebenfalls bekannten Ergebnissen: Die im Versuch gezielt verstümmelten Glieder der bemitleidenswerten Versuchsobjekte wuchsen, wenn auch kümmerlich, nach. Ins Nachdenken sei er allerdings erst gekommen, als er kurz

¹⁸ Der Artikel von Oscar Schmidt in der *Allgemeinen Deutschen Bibliothek* schreibt Blumenbach im übrigen exzeptionelle »philosophische und classische Gelehrsamkeit«, umfassende »allgemeine philosophische Bildung« und eine »höchst originelle Persönlichkeit« zu: »Seine Naturforschung war daher im Sinne der Besten seiner Zeit eine philosophische, und weit entfernt von dem bloßen Aufzählen und Beschreiben« (vgl. *Allgemeine Deutsche Biographie*, Bd. 2, Leipzig 1875, S. 748).

¹⁹ Vgl. ausführlich zur Stellung Blumenbachs in dieser Debatte den Aufsatz von Frank W. Dougherty: *Über den Einfluß Johann Friedrich Blumenbachs auf Kiehmeyers feierliche Rede von 1793*, in: *Philosophie des Organischen in der Goethezeit. Studien zu Werk und Wirkung des Naturforschers Carl Friedrich Kielmeyer (1765–1844)*, hg. von Kai Torsten Kanz, Stuttgart 1994, S. 50–80, bes. S. 55f.

²⁰ Vgl. zur Veröffentlichungsgeschichte sowie zu weiteren Publikationen Blumenbachs, in denen der »Bildungstrieb« eine Rolle spielt, das Vorwort von L. von Károlyi im Neudruck von *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*, Stuttgart 1971, S. III–XVII. Zur Entstehung und der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Zeugungstheorien bereits während des Studiums vgl. Dougherty, S. 52f. (Anm. 19); zur Aufnahme der Theorie und Rezensionen ebd., S. 64. – Eine ausführliche Erläuterung und Diskussion des Begriffs, der hier nur in seinen groben Grundzügen eingeführt werden kann, findet sich bei Peter McLaughlin: *Blumenbach und der Bildungstrieb. Zum Verhältnis von epigenetischer Embryologie und typologischem Artbegriff*, in: *Medizinhistorisches Journal* 17 (1982), S. 357–372. McLaughlin skizziert darüber hinaus seine Gesetzmäßigkeiten und seine Stellung in anderen Schriften Blumenbachs, grenzt ihn von vergleichbaren Lebenskraft-Konzepten der Zeit ab und ordnet ihn in zeitgenössische naturwissenschaftliche Diskurse ein: Blumenbach verbinde Embryologie und Physiologie mit der Naturgeschichte und damit »die Systemebene der *Organisation* des Individuums mit der *Ordnung* der belebten Natur« (S. 358). Er schaffe damit wichtige Grundlagen für die Biologie als einheitliche Wissenschaft vom Leben. – Dougherty erläutert die Stellung des »Bildungstriebes« innerhalb der fünf Grundtriebe Blumenbachs (Zusammenziehbarkeit, Reizbarkeit, Empfindlichkeit, vis propria, Bildungstrieb; vgl. Dougherty, Anm. 19, S. 52). Vgl. außerdem Stefano Fabri Bertoletti: *The Anthropological Theory of Johann Friedrich Blumenbach*, in: *Romanticism in Science*, hg. von Stefano Poggi und Maurizio Bossi, Dordrecht/Boston/London 1993, S. 103–126, für den der »Bildungstrieb« »the central nucleus of his [Blumenbachs] scientific research« (S. 104) ist.

²¹ Johann Friedrich Blumenbach: *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*, Göttingen 1781, S. 3 [im folgenden zitiert als: Blumenbach].

²² Blumenbach, S. 7.

²³ Blumenbach, S. 9.

²⁴ 1744 veröffentlichte Abraham Trembley seine *Mémoires, pour servir à l'histoire d'un genre de polypes d'eu douce, à bras en forme de cornes* (Vermerke zur Naturgeschichte einer Art von Süßwasserpolypen mit hornförmigen Armen).

darauf einen Besuch bei einem Bekannten mit einer Knieverletzung machte. Auch hier meint Blumenbach zu erkennen, daß bei der Heilung einer Verstümmelung – einer tiefen Fleischwunde am Knie – eine ähnliche Reproduktion stattgefunden habe, indem sich nicht nur die »Lücke im Fleisch nach und nach wieder mit Gallerte oder Narbe«²⁵ füllte, sondern auch das umgebende Fleisch sich diesem neugebildeten Gewebe anpaßte. Daraus schließt Blumenbach nun:

Daß in allen belebten Geschöpfen vom Menschen bis zur Made und von der Ceder zum Schimmel herab, ein besondrer, eingebohrner, Lebenslang thätiger wirksamer Trieb liegt, ihre bestimmte Gestalt anfangs anzunehmen, dann zu erhalten, und wenn sie ja zerstört worden, wo möglich wieder herzustellen.

Ein Trieb (oder Tendenz oder Bestreben, wie mans nur nennen will) der sowol von den allgemeinen Eigenschaften der Körper überhaupt, als auch von den übrigen eigenthümlichen Kräften der organisirten Körper ins besondere, gänzlich verschieden ist; der eine der ersten Ursachen aller Generation, Nutrition und Reproduction zu seyn scheint, und den ich hier um aller Misdeutung vorzuzukommen, und um ihn von den andern Naturkräften zu unterscheiden, mit dem Namen des Bildungs-Triebes (*Nisus formativus*) belege.²⁶

Der »Bildungstrieb« wird nach Blumenbach also an drei Stellen wirksam: Er ist verantwortlich für die Generation des Lebens durch Zeugung²⁷, den Erhalt der Gestalt durch Ernährung²⁸ und ihre Reproduktion bei Verletzung.²⁹ Er gehört damit zu den primären Lebenskräften, ist aber explizit zu unterscheiden von seinen zeitgenössischen Verwandten wie der Irritabilität und der Sensibilität Hallers oder der *vis essentialis* Wolffs.³⁰ Sein onto- oder biologischer Status ist etwas unklar formuliert; prinzipiell kann man aber wohl davon ausgehen, daß es sich weder um eine äußere mechanische Kraft noch um eine inhärente Eigenschaft der Materie selbst handelt, sondern um ein vitalistisches Lebensprinzip, das unter bestimmten Umständen – eben nach der Zeugung – initiiert wird.³¹ Seine Existenz kann nicht bewiesen noch gar begründet werden,

²⁵ Vgl. Blumenbach, S. 11.

²⁶ Blumenbach, S. 12f. In der zweiten und dritten Auflage gibt Blumenbach eine etwas andere Definition unter explizitem Bezug auf die Präformationstheorie: »Daß keine präformirten Keime präexistiren: sondern daß in dem vorher rohen ungebildeten Zeugungsstoff der organisirten Körper, nachdem er zu seiner Reife und an den Ort seiner Bestimmung gelangt ist, ein besonderer, dann lebenslang thätiger Trieb rege wird, ihre bestimmte Gestalt anfangs anzunehmen, dann lebenslang zu erhalten, und wenn sie ja etwa verstümmelt worden, wo möglich wieder herzustellen« (Johann Friedrich Blumenbach: *Über den Bildungstrieb*, Göttingen 1791, S. 31). Weitere aufschlußreiche Bemerkungen zum »Bildungstrieb« finden sich auch in Blumenbachs *Beyträgen zur Naturgeschichte* (1806); vgl. McLaughlin (Anm. 20), S. 367f.

²⁷ Vgl. Blumenbach, §§ 9ff.; Blumenbach diskutiert hier verschiedene Zeugungstheorien der Zeitgenossen. Die Argumentation für die eigene Theorie erfolgt in den §§ 22f.

²⁸ Vgl. Blumenbach §§ 43ff., wo es um die ständige Erneuerung aller flüssigen und festen Körperteile, die »unaufhörliche Zerstörung [...] und eben so unaufhörlich fortgesetzte Wiedererzeugung« (S. 72) geht.

²⁹ Die Reproduktion ist zweifellos der schwächste Punkt der Theorie, da er nur bei sehr einfachen Organismen nachzuweisen ist; vgl. die Diskussion weiterer Beispiele in §§ 48ff.

³⁰ Vgl. dazu McLaughlin (Anm. 20), S. 365.

³¹ Vgl. dazu § 6, wo Blumenbach davon spricht, unabhängig von einem »blossen Erweis der Existenz des *Bildungstriebes*« gehe es ihm vor allem um dessen Beitrag zur »Belebung der ganzen Schöpfung« (S. 18). Dougherty sieht im »Bildungstrieb« ein »active principle« im Sinne Newtons (vgl. Anm. 19, S. 59f.); Bertoletti ein formales Lebensprinzip (»formative principle«), das im Kantischen Sinne als regulative Idee bezeichnet werden könnte (Anm. 20, S. 105f.).

sondern allein aus seinen empirischen Wirkungen funktional bestimmt werden; für Blumenbach ist er notwendig eine *qualitas occulta*.³²

II. *Missing link* oder »Schlagbaum für die forschende Vernunft« – der ›Bildungstrieb‹ in Naturgeschichte und Philosophie der Zeit

Offensichtlich ist der ›Bildungstrieb‹ also, trotz der Betonung der Rolle der Beobachtung, eine spekulative Hypothese Blumenbachs. Gleichwohl – oder vielleicht gerade deshalb³³ – erlebt der Begriff in den Folgejahren eine starke, wenn auch häufig unspezifische Konjunktur in Naturgeschichte, Philosophie und Ästhetik. So greift ihn bereits im Jahr von Blumenbachs Aufsatz Georg Forster, Professor für Naturgeschichte in Kassel und Mitherausgeber des *Göttingischen Magazins*, in einem Essay mit dem Titel *Ein Blick in das Ganze der Natur* wohlwollend auf. Forster situiert ihn im Kontext der traditionellen naturgeschichtlichen Unterscheidung der drei Reiche der Natur und der Frage nach den Übergängen zwischen ihnen. Alles Leben, so Forster, sei geknüpft an das einheitliche Prinzip des Organischen. Doch angesichts der unübersehbaren Mannigfaltigkeit der Erscheinungen dränge sich die Frage nach einem Prinzip auf, das diese Unterschiede begründen kann:

Der Chymiker, der sie zerlegt, findet überall nur ähnliche Grundstoffe, überall nur Licht und Luft und Wasser und Erde, woraus alle Körper bestehen. Wie die unzählig verschiedenen Mischungen aus diesen Elementen alle entstanden sind, begreift er anders nicht, als indem er eine, jeder Art von Geschöpfen eigenthümliche, wesentliche Kraft annimmt, welche sich die Elemente aneignet, und nach ihrer jedesmaligen Beschaffenheit bildet. Dies ist derjenige Bildungstrieb, den *Blumenbach* beschreibt.³⁴

Hier dient der ›Bildungstrieb‹ also dazu, die Entstehung von Mannigfaltigkeit in der Natur zu begründen. Er ist eine eigene Kraft, die allem organischen Leben innewohnt und in »jedem ganz verschieden« auftritt.³⁵

Diese Begriffsverwendung findet sich auch in Forsters weiteren Schriften. So ist in *Cook, der Entdecker* zehn Jahre später in einem ethnologischen Zusammenhang davon die Rede, daß der »Bildungstrieb des Körpers in

³² Eine aktualisierende Beschreibung des Prinzips – über deren Angemessenheit man natürlich streiten kann, die aber zumindest die Modernität des Gedankens demonstriert – findet sich beispielsweise in der Wikipedia: Der ›Bildungstrieb‹ sei ein »dreistufiges biologisches Konzept der Selbstorganisation«; Blumenbach wird namentlich genannt in diesem Zusammenhang (<http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungstrieb> vom 7.7.2009). Károlyi beschreibt ihn als »genetische Formation, als genetische Potenz« (Blumenbach, Vorwort, S. XVII).

³³ Ähnlich vermutet auch Dougherty mit Blick auf Goethes Erläuterung des ›Bildungstrieb‹ (s. u. Kap. IV): »Vielleicht gerade weil Blumenbach ›das Wort des Rätsels anthropomorphosiert«, um mit Goethe zu sprechen, ist der Bildungstrieb eine Modeerscheinung geworden« (Anm. 19, S. 63).

³⁴ Johann Georg Forster: *Ein Blick in das Ganze der Natur*, in: Ders., *Werke in vier Bänden*, hg. von Gerhard Steiner, Leipzig 1971, hier: Bd. 2, S. 19.

³⁵ Vgl. ebd. In seinem späteren *Leitfaden zu einer künftigen Geschichte der Menschheit* (1789) setzt Forster dann den Blumenbachschen ›Bildungstrieb‹ in ein paralleles Verhältnis zu ähnlichen biologisch-plastischen Konzepten: »Die ersten Organisationskräfte, man nenne sie plastisch mit den Alten, Seele mit *Stahl*, wesentliche Kraft mit *Wolf*, Bildungstrieb mit *Blumenbach*, u.s.w. wirken im Menschen dahin, daß er sich selbst erhalten, und sein individuelles Dasein hier gegen alle äusseren Verhältnisse behaupten könne« (*Werke* Bd. 3 (Anm. 34), S. 83). Ähnlich wird später auch Goethe formulieren; s.u. Kap. IV.

verschiedenen Menschen nicht von gleicher Stärke ist«.³⁶ Gleichzeitig nimmt Forster auch erste Übertragungsversuche vor. So spricht er in *Die Kunst und das Zeitalter* (1789) von einem »sittlichen Bildungstrieb«, der »wie der physische in jedem einzelnen Menschen von höchstverschiedener Intension«³⁷ sei. Dieser äußere sich im Kunstwerk, und zwar nicht nur individuell verschieden, sondern auch kulturell und historisch unterschiedlich »nach der mannichfaltigen Verschiedenheit des äusseren Verhältnisses«.³⁸ In den *Ansichten vom Niederrhein* (1794) findet sich hingegen der Begriff des »metaphysischen Bildungstriebes« – bezeichnenderweise mit dem Uneigentlichkeitsvorbehalt »wenn ich ihn so nennen darf«.³⁹ Forster macht also selbst die metaphorische Begriffsverschiebung deutlich, die er hier vornimmt: Der »metaphysische Bildungstrieb« sei die dem Menschen vorbehaltene »höchste, schöpferische Energie des Geistes«⁴⁰, die ihn vom Tier unterscheidet. Aber selbst diese geistige Ausdrucksform beruht immer noch auf der Phantasie sowie dem Empfindungsvermögen und damit den Vermögen einer unmittelbaren »Spontaneität«⁴¹, die Forster auch den Tieren zuschreibt. Insofern ist die Ablösung des Begriffs von seiner physischen Basis, trotz des klaren Übertragungscharakters in den neuen Wortbildungen des »sittlichen« und »metaphysischen« ›Bildungstriebes‹, noch nicht vollständig vollzogen.

Eine ähnliche Mittlerposition nimmt das Konzept auch in Immanuel Kants 1790 erschienener *Kritik der Urteilskraft* ein. Der ›Bildungstrieb‹ wird wiederum im Kontext der Auseinandersetzung mit der Epigenesis in den Ausführungen zur Teleologie der Urteilskraft behandelt. Kant referiert Blumenbach und gibt gleichzeitig eine eigene Interpretation des Begriffs:

Von organisierter Materie hebt er [Blumenbach] alle physische Erklärungsart dieser Bildungen an. Denn, daß rohe Materie sich nach mechanischen Gesetzen ursprünglich selbst gebildet habe, daß aus der Natur des Leblosen Leben entspringen, und Materie in die Form einer sich selbst erhaltenden Zweckmäßigkeit sich von selbst habe fügen können, erklärt er mit Recht für vernunftwidrig; läßt aber zugleich dem Naturmechanismus unter diesem unser unerforschlichen *Prinzip* einer ursprünglichen *Organisation* einen unbestimmbaren, zugleich doch auch unverkennbaren Anteil, wozu das Vermögen der Materie (zum Unterschiede von der, ihr allgemein beiwohnenden, bloß mechanischen *Bildungskraft*) von ihm in einem organisierten Körper ein (gleichsam unter der höheren Leitung und Anweisung der ersteren stehender) *Bildungstrieb* genannt wird.⁴²

³⁶ Johann Georg Forster: *Cook, der Entdecker*, in: *Werke* Bd. 2 (Anm. 34), S. 220.

³⁷ Johann Georg Forster: *Die Kunst und das Zeitalter*, in: *Werke* Bd. 3 (Anm. 34), S. 125.

³⁸ Ebd.

³⁹ Johann Georg Forster: *Ansichten vom Niederrhein*, in: *Werke* Bd. 2 (Anm. 34), S. 422.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Ebd., S. 421.

⁴² Immanuel Kant: *Kritik der Urteilskraft*, § 81, in: Ders., *Werke in zehn Bänden*, hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1983, Bd. 8, S. 545.

Der Satz ist kanttypisch verschlungen. Was er wohl meint, ist folgendes. Kant unterscheidet eine rein mechanische »Bildungskraft«, die von sich aus kein Leben erzeugen kann. Der Übergang vom Stoff zur Form bzw. vom Unbelebten zum Belebten kann nicht mechanistisch erfolgen; vielmehr ist in jeder ursprünglichen »Organisation« ein höherer »Bildungstrieb« am Werke, der analog zur Bildungskraft in der unbelebten Natur wirkt. Auch hier ist also der spekulative Begriffsanteil durchaus erkennbar. Gleichwohl ist der »Bildungstrieb« für Kant ähnlich wie für Forster eine Art strukturelles *missing link*, das den Übergang von unbelebter, mechanischen Gesetzen folgender Materie zu belebten, organisch gebildeten Naturwesen erklären kann. In einem Dankesbrief an Blumenbach gesteht Kant ihm sogar den Rang des »Faktischen« zu⁴³ – offensichtlich ist hier eine Art philosophisches Wunschdenken bei der Suche nach kräftigen Argumenten für die eigene Position im Spiel, das naturgeschichtliche Termini kurzerhand als *per se* faktisch begreift.

Friedrich Wilhelm Joseph Schelling diskutiert das Blumenbachsche Konzept ausführlich in *Von der Weltseele* (1798), und zwar im Kapitel *Über den Ursprung des allgemeinen Organismus*. Ich kann im einzelnen auf seine Kritik nicht eingehen, sondern will nur die neue Wendung herausarbeiten, die Schelling dem Begriff gibt. Dabei stellt er zunächst den metaphysischen Charakter klar heraus: Der Begriff sei tatsächlich ein Schritt zu einer »totalen Revolution der Denkungsart«⁴⁴ gewesen, aber eben weil er völlig spekulativ sei:

Auf dem Boden der Naturwissenschaft (als *Erklärungsgrund*) ist er ein völlig *fremder* Begriff, der keiner Konstruktion fähig, wenn er *konstitutive* Bedeutung haben soll, nichts anderes als ein Schlagbaum für die forschende Vernunft, oder das Polster einer dunklen Qualität ist, um die Vernunft darauf zur Ruhe zu bringen.⁴⁵

Insofern sei Blumenbachs Hypothese ein würdiger Vorgänger des eigenen, nunmehr klar idealistisch konturierten Projekts, indem es demonstrierte, daß der erste Grund der Organisation selbst zwingend außerhalb der organisierten Materie gesucht werden müsse:

Also liegt in dem Begriffe des Bildungstrieb's der Satz: *daß die erste Ursache der Organisation in der organisierten Materie selbst ins Unendliche fort, d. h. überhaupt nicht zu finden sei, daß also eine solche Ursache, wenn sie gefunden werden sollte (worauf die Naturwissenschaft nimmermehr Verzicht tut), außerhalb der organisierten Materie gesucht werden müsse, und so kann der Bildungstrieb in der Naturwissenschaft nie als Erklärungsgrund, sondern nur als Erinnerung an*

⁴³ In einem Brief vom 5. August 1790, mit dem Kant sich bei Blumenbach für die Übersendung der Schrift über den »Bildungstrieb« bedankt und auf dessen Bedeutung für sein eigenes Konzept der teleologischen Urteilkraft hinweist, heißt es: »doch hat das Neue in der Vereinigung zweyer Prinzipien, dem der physisch-mechanischen und der bloß teleologischen Erklärungsart der organisierten Natur, welche man sonst geglaubt hat unvereinbar zu seyn, eine nähere Beziehung auf die Ideen, mit denen ich mich vorzüglich beschäftige, die eben einer solchen Bestätigung durch *Facta* bedürfen« (Brief vom 5. August 1790; Brief Nr. 438, in: AA XI, S. 185).

⁴⁴ Friedrich Wilhelm Joseph Schelling: *Von der Weltseele*, hg. von Otto Weiß, Leipzig 1911; vgl. bes. das Kapitel *Über den allgemeinen Ursprung des Organismus*; hier: S. 618.

⁴⁵ Ebd., S. 623.

die Naturforscher dienen, eine erste Ursache der Organisation nicht in der organisierten Materie selbst (etwa in ihren toten, bildenden Kräften), sondern *außer ihr* aufzusuchen.⁴⁶

Damit ist zwar der ›Bildungstrieb‹ als wissenschaftliches Prinzip abgelehnt. Gleichwohl schreibt auch Schelling ihm eine entscheidende Rolle im Übergangsprozeß von der aufklärerischen Naturgeschichte zur romantischen Naturphilosophie zu: Er hat sozusagen gegen die eigene Intention dazu beigetragen, die Naturgeschichte idealistisch zu unterminieren.

Zusammenfassend kann man bis hierher festhalten: Die philosophische Rezeption des ›Bildungstrieb‹ zeigt mehrere produktive Aspekte des Begriffs auf. Zum ersten ist sein enger Zusammenhang mit dem Begriff der Organisation zu nennen; der ›Bildungstrieb‹ ist dasjenige Prinzip, das die Organisation des Lebens, seinen Gestaltbildungsprozeß initialisiert und in seinem Verlauf bestimmt. Er steht deshalb an der Schlüsselstelle des Übergangs vom Leblosen zum Belebten, von der mechanistischen zur vitalistischen Naturauffassung, von einer deterministischen zu einer zumindest teilweise teleologischen Betrachtungsweise. Bezeichnend in diesem Zusammenhang ist seine Benennung als (lebendiger) Trieb, nicht als (mechanische) Kraft.⁴⁷ Seine bedauerliche empirische Nicht-Nachweisbarkeit kann dabei entweder überspielt (bei Forster und Kant) oder kritisch-produktiv gewendet werden (bei Schelling). Erste metaphorische Übertragungsversuche auf geistige Phänomene sind darüber hinaus bei Forster nachweisbar.

III. Motor künstlerischer Produktivität oder humaner »Urgrund« – der ›Bildungstrieb‹ in der ästhetischen Theorie

Gleichzeitig vollzieht sich eine Rezeption des Begriffs in ästhetischer Hinsicht, die ebenfalls exemplarisch bei einigen Autoren nachgewiesen werden soll. In *Über die bildende Nachahmung des Schönen*, einer Programmschrift der Klassik, die Karl Philipp Moritz als Ergebnis gemeinsamer Diskussionen mit Goethe⁴⁸ in Rom 1788 veröffentlichte, wird er in ein Konzept künstlerischer Produktivität eingebunden.⁴⁹ Jeder Künstler ist demnach mit einer natürlichen »Bildungskraft« ausgestattet, und zwar umso mehr, je feiner seine »Organisation« »gewebt«⁵⁰ ist. Diese Bildungskraft äußert sich als

⁴⁶ Ebd., S. 624.

⁴⁷ Vgl. zu dieser Begriffsverschiebung, die sich auch bei weiteren hier behandelten Autoren findet, Ulrike Enke: »Der Trieb in uns, das Ungebildete zu bilden...«. Der Begriff ›Bildungstrieb‹ bei Blumenbach und Hölderlin, in: *Hölderlin-Jahrbuch* 30 (1996/97), S. 102–118, bes. S. 105f.

⁴⁸ Goethe selbst hat sich mehrfach auf den Text bezogen; s.u. Kap. IV.

⁴⁹ Vgl. dazu auch: Helmut Pfothenhauer: *Apoll und Armpolyp. Die Nachbarschaft klassizistischer Kurationsmodelle zur Biologie*, in: *Kunst – Zeugung – Geburt. Theorien und Metaphern ästhetischer Produktion in der Neuzeit*, hg. von Christian Begemann und David E. Wellbery, Freiburg i. Br. 2002, S. 203–224, bes. S. 217–224.

⁵⁰ Karl Philipp Moritz: *Über die bildende Nachahmung des Schönen*, in: Ders.: *Schriften zur Ästhetik und Poetik*, hg. von Hans Joachim Schrimpf, Tübingen 1962, S. 76.

»schaffenwollender Bildungstrieb«⁵¹ in seiner höchsten Form bei der Herstellung des Kunstwerks durch das Genie.

Doch nicht nur über das Konzept der sinnlichen »Organisation« ist die künstlerische Schöpfung hier eingebunden in die Naturgeschichte. Vielmehr liegt die ganze evolutionäre Vorgeschichte der Menschheit unbewußt jedem Schaffensakt gleichsam anamnetisch zugrunde. Moritz schreibt:

Dann steigt in seinen ruhigsten Momenten die Geschichte der Vorwelt, das ganze wunderbare Gewebe des Menschenlebens in all seinen Zweigen vor ihm [dem schaffenden Künstler] auf. [...]

So geht die um sich greifende, zerstörende Thatkraft, sich auf sich selber stützend, in die sanfte schaffende Bildungskraft, durch ruhiges Selbstgefühl, hinüber, und ergreift den leblosen Stoff, und haucht ihm Leben ein.

Auf diese Weise bildete unter jedem Himmelsstrich die Natur das Schöne [...].

Sie allein führt an ihrer Hand den bildenden Künstler, den Dichter, in ihr innerstes Heiligthum, wo sie dem sich neu entwickelnden Bildungstrieb, schon seit Jahrhunderten vorgearbeitet, und seine Bahn ihm vorgezeichnet hat.

Denn alles, was die Vorwelt erfunden, ist ja in den Umfang der Natur zurücktretend, mir ihr *eins* geworden, und soll mit ihr vereint, harmonisch auf uns wirken. – – Das Schöne der bildenden Künste steht, sobald es einmal da ist, mit auf ihrer grossen Stufenleiter.⁵²

Die Natur selbst also arbeitet in der Geschichte der Kunst an der Entwicklung ihres allgemeinen Bildungspotentials, das sich im Menschen von der anfänglichen und noch rohen »Thatkraft« hin zur »sanften schaffenden Bildungskraft« entwickelt, die sich dann am stärksten im Künstler als »Bildungstrieb« äußert. Der einzelne Künstler stellt mit seinen Werken Beispiele unvergänglicher Schönheit her, die dann in den Kreis der Naturdinge selbst zurücktreten. Die Kunstgeschichte ist damit nur ein Teil der allgemeinen Naturgeschichte; und der einzelne Künstler nur ein Repräsentant der im Auftrag der Natur an der Schönheit arbeitenden Menschheit. Gefaßt wird dieser Entwicklungsvorgang in der bekannten naturgeschichtlichen Metapher der »großen Stufenleiter«⁵³, die nun nicht mehr nur die Natur-, sondern in einer Art zweitem Stockwerk auch die Kulturgeschichte umfasst.

Eine ähnliche Einbindung in ein ästhetisch-poetologisches Programm findet sich zehn Jahre später auch bei Friedrich Hölderlin, und zwar vor allem in seinen Briefen aus dem Jahr 1799 sowie in dem Entwurf *Der Gesichtspunkt, aus dem wir das Altertum anzusehen haben* (1798–99).⁵⁴ Auch hier wird der »Bildungstrieb« aufs engste an die Vorstellung einer organisch-schöpferisch

⁵¹ Ebd., S. 80.

⁵² Ebd., S. 83f.

⁵³ Ebd., S. 84.

⁵⁴ Eine Analyse dieser Briefe findet sich bereits bei Enke (Anm. 47, bes. S. 114–118). Vgl. zur genaueren Erläuterung des Konzepts bei Hölderlin auch Gerhard Kurz: *Mittelbarkeit und Vereinigung. Zum Verhältnis von Poesie, Reflexion und Revolution bei Hölderlin*, Stuttgart 1975, bes. S. 118–126. Kurz weist darüber hinaus auf die Bedeutung des »Bildungstrieb« für Fichte, besonders in *Über Geist und Buchstab in der Philosophie* (1794), hin (vgl. S. 119).

gedachten Natur gebunden, die einen »ursprünglichen Trieb« in den Menschen gelegt hat, »das Ungebildete zu bilden, das Ursprüngliche, Natürliche zu vervollkommne«;⁵⁵ der Mensch ist deshalb auch bei Hölderlin von Natur aus zur »Kunst geboren«.⁵⁶ Die kulturelle Entwicklung bietet ihm darüber hinaus den Vorteil, daß er diesem Urtrieb nicht mehr blind folgen muß, sondern ihn mit Bewußtsein reflektieren und zielgerichtet steuern kann:

Es ist nämlich ein Unterschied, ob jener Bildungstrieb blind wirkt oder mit Bewußtsein, ob er weiß, woraus er hervorging und wohin er strebt, denn dies ist der einzige Fehler der Menschen, daß ihr Bildungstrieb sich verirrt, eine unwürdige, überhaupt falsche Richtung nimmt [...]. Daß dieses in hohem Grade weniger geschehe [...], wird dadurch gesichert, daß wir wissen, wovon und worauf jener Bildungstrieb überhaupt ausgehe, daß wir die wesentlichsten Richtungen kennen, in denen er seinem Ziele entgegengeht, daß uns auch die Umwege oder Abwege, die er nehmen kann, nicht unbekannt sind.⁵⁷

Die wichtigsten kulturellen Hilfsmittel zur reflexiven Steuerung des ›Bildungstrieb‹ sind nach Hölderlin Philosophie, Religion und Kunst; sie alle bezeichnet er als »Priesterinnen der Natur«.⁵⁸ Denn die Natur ist bei Hölderlin sowohl der Urgrund, aus dem der menschliche ›Bildungstrieb‹ als schöpferisches Vermögen entspringt, wie auch das letzte Ziel, in das alles menschliche Schaffen mündet.⁵⁹ Damit jedoch wird der ›Bildungstrieb‹ für Hölderlin gleichzeitig zum zentralen Merkmal der Humanität schlechthin: Indem der Mensch seinem ›Bildungstrieb‹ bewußt und »mit Freudigkeit und Adel«⁶⁰ folgt, erfährt er, »daß wir im *Urgrunde aller Werke und Taten der Menschen uns gleich und einig fühlen mit allen*«.⁶¹ In einem Brief an Schelling, in dem Hölderlin in groben Zügen seinen philosophischen Werdegang resümiert und seine Auseinandersetzung mit dem ›Bildungstrieb‹ schildert⁶², heißt es schließlich:

ich glaubte am Ende meiner Untersuchungen den Gesichtspunkt der sogenannten Humanität (insofern auf ihm mehr auf das Vereinigende und Gemeinschaftliche in den Menschennaturen und ihren Richtungen gesehen wird als das

⁵⁵ Friedrich Hölderlin: *Der Gesichtspunkt, aus dem wird das Altertum anzusehen haben*, in: Ders.: Sämtliche Werke und Briefe, hg. von Günter Mieth, Bd. 1. München/Wien 1970, S. 845.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Ebd., S. 845f.

⁵⁸ Brief an den Bruder vom 4. Juni 1799 (in: Hölderlin (Anm. 55), Bd. 2, S. 824).

⁵⁹ Mit einer schönen Metapher schreibt Hölderlin an seinen Bruder: »Du siehest, Lieber, daß ich Dir das Paradoxon aufgestellt habe, daß der Kunst- und Bildungstrieb mit allen seinen Modifikationen und Abarten ein eigentlicher Dienst sei, den die Menschen der Natur erweisen. Aber wir sind schon lange darin einig, daß alle die irrenden Ströme der menschlichen Tätigkeit in den Ozean der Natur laufen, so wie sie von ihm ausgehen« (ebd., 823f.).

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Hölderlin, *Gesichtspunkt* (Anm. 55), S. 846.

⁶² »Großenteils schränkte sich mein Nachdenken und meine Studien auf das, was ich zunächst trieb, die Poesie, ein, insofern sie lebendige Kunst ist und zugleich aus Genie und Erfahrung und Reflexion hervorgeht und idealisch und systematisch und individuell ist. Dies führte mich zum Nachdenken über Bildung und Bildungstrieb überhaupt, über seinen Grund und seine Bestimmung, insofern er idealisch und insofern er tätig bildend ist und wieder insofern er mit Bewußtsein seines Grundes und seines eigenen Wesens vom Ideal aus und insofern er instinktmäßig, aber doch seiner Materie nach als Kunst und Bildungstrieb wirkt etc.« (Brief an Schelling vom Juli 1799, in: Anm. 55, Bd. 2, S. 842).

Unterscheidende, was freilich ebensowenig übersehen werden darf) fester und umfassender gesetzt zu haben, als mir bisher bekannt war.⁶³

Hölderlin ist von dieser neuen Wendung, die er dem ›Bildungstrieb‹ mit dem Bezug auf den Begriff der Humanität gibt, so angetan, daß er sogar den Plan eines »humanistischen Journals«⁶⁴ fasst und kurz nacheinander Schelling, Schiller und Goethe um Beiträge dafür angeht.⁶⁵ Gleichzeitig ist er sich jedoch bewußt, daß er den Begriff des ›Bildungstrieb‹ damit weit dehnt; im zitierten Brief an Schelling heißt es einmal ausdrücklich: »Als Metapher durfte ich dies wohl sagen«.⁶⁶ Insgesamt ist jedoch weiterhin zu beobachten, daß der ›Bildungstrieb‹ als Vermittlungsinstanz funktioniert; er vermittelt hier vor allem zwischen Natur (und den Möglichkeiten irgeleiteter Bildung) und Kultur (als reflektierter, idealistisch gereinigter Bildung), erhält aber gleichwohl, selbst bei stark romantisch-idealistischer Akzentuierung, in der Betonung des gemeinsamen »Urgrundes« noch von fern den naturalistischen Begriffsursprung. Ähnlich wie bei Forster wird er zudem in ein dynamisches Konzept der menschlichen Entwicklung eingestellt, das unter dem Begriff der ›Humanität‹ gefaßt wird: In der reflektierten Ausübung seines ›Bildungstrieb‹ erfährt sich die Menschheit, bei aller Verschiedenheit der daraus hervorgehenden Ergebnisse, als von Grund aus verbunden.

Friedrich Schiller verwendet den Begriff in verschiedenen theoretischen Schriften in einer sehr ähnlichen Art und Weise und insgesamt eher noch unspezifischer als Hölderlin. Allgemein dient er bei ihm vor allem dazu, den Stoff-Form-Dualismus zu illustrieren und letztlich aufzuheben. Dabei kombiniert Schiller den ›Bildungstrieb‹ mit einer Reihe verschiedener Attribute. In *Über Anmut und Würde* (1793) spricht er von einem »mißgeleiteten blinden Bildungstrieb«, der dazu führen könne, daß jugendliche Dilettanten »schwammige und oft verkrüppelte Geburten«⁶⁷ produzierten – hier weist die Metaphorik deutliche Spuren von Blumenbachs Generationstheorie auf; von der »poetischen Zeugung«⁶⁸ ist in diesem Zusammenhang wenig später die Rede. Der ›Bildungstrieb‹ versagt nach Schiller an dieser Stelle, da er den materialen Stoff der Dichtung nicht hinreichend zur idealen Form veredelt.⁶⁹ Diese Gefahr

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Vgl. nochmals den Brief an Schelling: »Diese Materialien zusammen veranlaßten mich zu dem Entwurf eines humanistischen Journals, das in seinem gewöhnlichen Charakter ausübend poetisch, dann auch historisch und philosophisch belehrend wäre über Poesie, endlich im allgemeinen historisch und philosophisch belehrend aus dem Gesichtspunkte der Humanität« (Anm. 62, S. 842); an Goethe und Schiller schreibt er ebenfalls im Juli 1799 (ebd., S. 837f.; S. 845f.).

⁶⁶ Ebd., S. 843.

⁶⁷ In: Friedrich Schiller, *Sämtliche Werke*, hg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert, Bd. 5, München 1959, hier: S. 458.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ »Gerade da, wo man erwarten kann, daß der Stoff sich zur Form veredelt und der bildende Geist in der Anschauung Ideen niedergelegt habe, sind sie, wie jedes andre Naturprodukt, der Materie anheimgefallen, und die vielversprechenden Meteore erscheinen als ganz gewöhnliche Lichter – wo nicht gar als noch etwas weniger. Denn die poetisierende Einbildungskraft sinkt zuweilen auch ganz zu dem Stoff zurück, aus dem sie sich losgewickelt hatte, und verschmählt es

sei besonders dann gegeben, wenn sich der »göttliche Bildungstrieb« in seinem Enthusiasmus »unmittelbar auf die Gegenwart und auf das handelnde Leben« stürzt, so Schiller in *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795); dieses jedoch seien schlechthin »formlose« Stoffe.⁷⁰

Während der »göttliche Bildungstrieb« damit eng an das Konzept des Enthusiasmus gekoppelt wird – das ja traditionell mit der Entstehung von Dichtung verbunden ist –, führt Schiller in der gleichen Schrift auch einen »nachahmenden Bildungstrieb«⁷¹ ein. Dieser ist an den Spieltrieb gebunden⁷² und ermöglicht es erst, daß der Mensch die Welt der Stoffe in Form bringt, ästhetisch gestaltet. Der »Bildungstrieb« ist also eine Art naturgegebenes Vermögen zur Form – die alte Begriffstradition der Bildung als *formatio* klingt hier an –, das aber ebenso wenig wie bei Blumenbach hergeleitet oder begründet wird. Es wirkt jedoch an entscheidender Stelle im Programm der ästhetischen Erziehung mit und steht – zumeist unbemerkt – in einer der wohl meistzitierten Passagen des Textes:

Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet.⁷³

Auch bei Schiller ist der »Bildungstrieb« also in eine wichtige Vermittlerposition eingerückt. Als »göttlicher Bildungstrieb« und Geschenk metaphysischer Mächte regt er zur Produktivität an; als »nachahmender Bildungstrieb« äußert er sich in der menschlichen Natur im Vermögen zur Form; als »ästhetischer Bildungstrieb« vermittelt er zwischen Materie und Form, zwischen Physis und Moral, indem er bei der Errichtung des eigenständigen »Reiches des Spiels und des Scheins« mitwirkt. In verfehlter, irregeleiteter Form hingegen ist er für den Dilettantismus in der Kunst verantwortlich, wenn er seine Formleistung nicht hinreichend gegenüber dem geballten Ansturm der Materie, des dichterischen Stoffes, durchsetzen kann.

Damit lassen sich in aller Kürze Merkmale der eher ästhetisch orientierten Rezeption des Begriffs festhalten.⁷⁴ Diese zehrt vor allem bei Moritz von den Parallelen zwischen Kunstwerk und Organismus, die John Neubauer in einem

nicht, der Natur bei einem andern, *solidern* Bildungswerk zu dienen, wenn es ihr mit der poetischen Zeugung nicht recht mehr gelingen will« (ebd.).

⁷⁰ Friedrich Schiller: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, 9. Brief, in: *Sämtliche Werke* (Anm. 67), S. 594.

⁷¹ Ebd. (26. Brief), S. 657.

⁷² »Gleich, sowie der Spieltrieb sich regt, der am Scheine Gefallen findet, wird ihm auch der nachahmende Bildungstrieb folgen, der den Schein als etwas Selbständiges behandelt. Sobald der Mensch einmal so weit gekommen ist, den Schein von der Wirklichkeit, die Form von dem Körper zu unterscheiden, so ist er auch imstande, sie von ihm abzusondern; denn das hat er schon getan, indem er sie unterscheidet. Das Vermögen zur nachahmenden Kunst ist also mit dem Vermögen zur Form überhaupt gegeben« (ebd.).

⁷³ Ebd. (27. Brief), S. 667.

⁷⁴ Im übrigen führt keiner der behandelten Autoren Blumenbach als Literaturquelle an, was aber wohl mit dem eher nicht-wissenschaftlichen, essayistischen Charakter der Werke zusammenhängt.

Aufsatz zu ›epigenetischen Literaturgeschichten‹ herausgearbeitet hat: Das Kunstwerk ist geprägt durch ein ausgewogenes Verhältnis von Teilen und Ganzem, die strukturell in enger Wechselwirkung stehen; Naturgesetze gelten demnach auch für Kunstwerke bzw. für deren Erzeugung; und schließlich kann die Kunstgeschichte als genetischer Naturprozeß verstanden werden.⁷⁵ Enge Beziehungen bestehen auch zwischen dem Künstler als kleinem Schöpfer und Gott als großem Schöpfer, der im ›Bildungstrieb‹ einen Teil seiner eigenen Schöpfungskraft an die Menschen übereignet hat. Schließlich wird im ästhetischen Kontext der ›Bildungstrieb‹ in eine Entwicklungsgeschichte der Kunst bzw. der Menschheit eingebunden, die in unterschiedlichem Maß als Teil der Naturgeschichte gedacht wird; er hat eine, im einzelnen verschieden gefaßte, zeitliche Struktur. Bei Moritz wird er in die allgemeine Stufenleiter der Natur integriert; bei Hölderlin entspringt er dem gemeinsamen Urgrund alles Menschlichen und mündet über die Kunst in die Zielvorstellung allgemeiner Humanität; bei Schiller ist er ein grundlegendes menschliches Vermögen zur Form, das einen wesentlichen Grundpfeiler des anzustrebenden ästhetischen Staats darstellt.

Daß man im übrigen Bildung in dieser Zeit nicht zwingend naturgeschichtlich denken muß, soll ein kleines Negativ-Beispiel beleuchten. So taucht der Begriff ›Bildungstrieb‹ bezeichnenderweise nicht in Wilhelm von Humboldts 1793 skizzierter *Theorie der Bildung des Menschen* auf. Zwar ist auch hier immer wieder von der Wechselwirkung von Stoff und Form, der Spannung zwischen Einheit und Mannigfaltigkeit die Rede. Gleichwohl ist die Bildung nun kein Naturtrieb im Menschen mehr, sondern ein ethischer Auftrag zur Naturbewältigung:

Man fordert auch, daß der Mensch den Verfassungen, die er bildet, selbst der leblosen Natur, die ihn umgibt, das Gepräge seines Wertes sichtbar aufdrücke.⁷⁶

Die »leblose« Natur ist folgerichtig auch nicht mehr der Inbegriff organisierter Bildung und lebendiger Vielfalt, sondern etwas zu überwindendes. Sie gibt sogar ein schlechtes Vorbild ab, da die körperliche Natur »ohne jemals etwas Neues hervorzubringen, immer nur von neuem dieselben Umwandlungen durchgeht«.⁷⁷ Die Welt der Natur ist deshalb nur das notwendige, aber gleichgültige Material für die Wechselwirkung von innen und außen, Ich und Welt, in der sich die Bildung des Menschen als nun ausschließlich geistiges Wesen vollzieht. Von hier an scheiden sich offenbar die ›zwei Kulturen‹, die in der ›Bildungstrieb‹-Rezeption noch lange Zeit vereinbar schienen.

IV. Lebendige Tätigkeit und verfehlte Bildung – der ›Bildungstrieb‹ bei Goethe

⁷⁵ Vgl. Neubauer (Anm. 8), S. 214.

⁷⁶ Wilhelm von Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, in: Ders.: *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, hg. von Andreas Flitner, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1984, S. 27–32, hier: S. 29.

⁷⁷ Ebd., S. 32.

Goethe beschäftigt sich in erster Linie als Naturforscher mit Blumenbach, den er zudem persönlich gut kennt und mit dem er immer wieder über naturwissenschaftliche Fragen diskutiert. In einem kleinen Text mit dem Titel *Bildungstrieb*, den er 1810 in den Heften *Zur Morphologie* veröffentlicht, schildert er seine Zweitlektüre von Blumenbachs inzwischen altherwürdiger ›Bildungstrieb‹-Monographie, zu der ihn die Beschäftigung mit Kants *Kritik der Urteilskraft* – mit der oben erwähnten Blumenbachstelle – veranlaßt habe, und situiert sie einmal mehr im Kontext der Epigenese-Debatte:

Nun gewann Blumenbach das Höchste und Letzte des Ausdrucks, er anthropomorphisierte das Wort des Rätsels und nannte das, wovon die Rede war, einen *nisus formativus*, einen Trieb, eine heftige Tätigkeit, wodurch die Bildung bewirkt werden sollte.⁷⁸

Damit hebt Goethe interessanterweise zunächst auf das Begriffs-Bildungsprinzip ab: Der ›Bildungstrieb‹ gewinne dadurch an Überzeugungskraft, daß man ihn auf das menschliche Phänomen des »Trieb« als – das ist nun eine spezifische Goethe-Interpretation – »heftiger Tätigkeit« abbildet. Damit ergibt sich für Goethe aber das gleiche Ursprungsproblem wie für Schelling: Wenn der ›Bildungstrieb‹ Leben erst hervorbringt, aber selbst Bestandteil des Lebens ist, ist er zugleich Prozeß und Resultat, Henne und Ei; jede Tätigkeit braucht ein Substrat, das sie doch selbst erst erzeugen soll. Für Goethe jedoch führt das nicht notwendig zu einer progressiven romantischen Unendlichkeitsschleife; vielmehr muß beides »immerfort zusammen bestehend und ewig gleichzeitig vorhanden«⁷⁹ gedacht werden – in der Natur wie bei ihrem Vorbild, dem Schöpfergott selbst. Hier spiegelt sich sowohl Goethes pantheistisches Naturbild wie auch seine genuin komplementäre Denkweise auf schönste. Darüber hinaus, so Goethe, müsse der ›Bildungstrieb‹ als abstraktes Prinzip durch die Idee der Metamorphose zwingend ergänzt werden.⁸⁰ Schließlich gipfelt Goethes Text in einem seiner berühmten Schemata: Zwischen den Polen von »Stoff« und »Form« werden als Vermittlungskonzepte die Begriffe »Vermögen, Kraft, Gewalt, Streben, Trieb« gereiht; alles zusammengenommen schließlich ergibt das komplexe Phänomen »Leben«.⁸¹

Dieser Text ist jedoch nicht das erste Zeugnis von Goethes Auseinandersetzung mit Begriff und Konzept des Bildungstrieb. Bereits in den Gesprächen mit Karl Philipp Moritz in Rom, die den Hintergrund von Moritz' *Über die bildende Nachahmung des Schönen* bilden, spielte ja der ›Bildungstrieb‹ eine wichtige Rolle. Goethe bezieht sich in zwei weiteren Texten auf diese Arbeit. In einer kurzen Ankündigung, die er 1789 nach einem Besuch von Moritz in Weimar für den *Teutschen Merkur* schrieb, referiert er

⁷⁸ Goethe: *Bildungstrieb*, in: *Goethes Werke*, Bd. XIII: *Naturwissenschaftliche Schriften I*, hg. von Dorothea Kuhn u.a., München 1998, S. 33.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ »So viel aber getraue ich mir zu behaupten, daß, wenn ein organisches Wesen in die Erscheinung hervortritt, Einheit und Freiheit des Bildungstrieb ohne den Begriff der Metamorphose nicht zu fassen sei« (ebd., S. 33f.).

⁸¹ Ebd., S. 34.

Auszüge daraus⁸²; ein noch umfangreicheres Textexzerpt fügt er in den *Zweiten Römischen Aufenthalt* (1829) ein. Dabei ist es interessant, welche Textstellen Goethe benutzt. Es fällt auf, daß er – wie Schiller, sein Mistreiter im Kampf gegen den ›Dilettantismus‹ in der Kunst – gezielt die Probleme in den Vordergrund rückt, die sich aus einem falschen ›Bildungstrieb‹ ergeben. Der richtige ›Bildungstrieb‹ sei nämlich nur dann am Werke, wenn der Produzierende nicht schon bei der Produktion auf deren spätere Wirkung spekuliere, sondern den Genuß allein im Akt der Schöpfung selbst verspüre; Goethe zitiert Moritz:

Wo sich nun in den schaffenwollenden Bildungstrieb sogleich die Vorstellung vom *Genuß* des Schönen mischt, den es, wenn es vollendet ist, gewähren soll; und wo diese Vorstellung der erste und stärkste Antrieb unsrer Tatkraft wird, die sich zu dem, was sie beginnt, nicht in und durch sich selbst gedrungen fühlt; da ist der Bildungstrieb gewiß nicht rein [...]. Behält alsdann das Schöne, das wir ahnden, bloß an und für sich selbst, in seiner Hervorbringung, noch Reiz genug unsre Tatkraft zu bewegen: so dürfen wir getrost unserm Bildungstrieb folgen, weil er echt und rein ist.⁸³

Untergründig wird der ›Bildungstrieb‹ damit in das traditionelle religiöse Schöpfungsparadigma eingefügt: Die künstlerische Schöpfung trägt »den allerersten Moment ihres Anstoßes durch sich selber«⁸⁴, benötigt also keine äußeren Anlässe oder erste Bewegter; sie hat, kantisch gesprochen, ihren Zweck in sich selbst. Aber sogar die aus diesem echten ›Bildungstrieb‹ resultierende Bildungskraft kann aus unterschiedlichen Gründen immer noch zu unbefriedigenden Resultaten führen:

Und selbst auch diese mißlungenen Versuche sind noch nicht immer ein Beweis von Mangel an Bildungskraft, weil diese selbst da, wo sie echt ist, oft eine ganz falsche Richtung nimmt, indem sie vor ihre Einbildungskraft stellen will, was vor ihr Auge, oder vor ihr Ohr, was vor ihr Ohr gehört.

Eben weil die Natur die inwohnende Bildungskraft nicht immer zur völligen Reife und Entwicklung kommen oder sie einen falschen Weg einschlagen läßt, auf dem sie sich nie entwickeln kann; so bleibt das echte schöne selten.⁸⁵

Man kann wohl mit einiger Sicherheit annehmen, daß diese Befürchtungen stark autobiographisch eingefärbt sind: Goethe selbst war sich bekanntlich lange Zeit unsicher über das Medium seiner künstlerischen Berufung – die Malerei oder die Dichtkunst, das »Auge« oder das »Ohr« – sowie über das Verhältnis seiner erfolgreichen dichterischen zu seinen ›dilettantischen‹⁸⁶ naturwissenschaftlichen Studien. Seines überproportionalen, persönlichkeitsprägenden Bildungstriebes

⁸² Vgl. *Über die bildende Nachahmung des Schönen von Carl Philipp Moritz*, in: *Der Teutsche Merkur* 1789, 3. Vj., S. 105–111.

⁸³ Johann Wolfgang Goethe: *Über die bildende Nachahmung des Schönen von Carl Philipp Moritz*, Braunschweig 1788, in: Ders.: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens* (Münchner Ausgabe), Bd. 15, hg. von Andreas Beyer und Norbert Miller, München 1992, S. 634f.

⁸⁴ Ebd., S. 635.

⁸⁵ Ebd., S. 636.

⁸⁶ Vgl. zum Zusammenhang von Autobiographie und Dilettantismus bei Goethe Stefan Blechschmidt: *Goethes lebendiges Archiv. Mensch – Morphologie – Geschichte*, Heidelberg 2009.

hingegen war er sich von Anfang an durchaus gewiß. In einem der ersten in einer langen Reihe autobiographischer Texte, dem wahrscheinlich 1797 verfaßten Versuch einer *Selbstschilderung*, charakterisiert Goethe sich folgendermaßen: Der »Mittelpunkt« seiner Existenz sei ein »immer tätig nach innen und außen fortwirkender poetischer Bildungstrieb«, der sowohl »rastlos« als auch »praktisch« sei, aber eben deswegen auch leicht »falschen Tendenzen« ver falle.⁸⁷ Dessen Grundlage sei eine besondere »Reizbarkeit und Beweglichkeit«⁸⁸; er könne sich sozusagen gar nicht nicht-produktiv zu seiner Umwelt verhalten, sondern reagiere quasi-instinktiv mit Ablehnung oder Aneignung als Impuls zu eigener Produktion. Neigungen verspüre er dabei in gleichem Maße zur bildenden Kunst wie auch zu den Wissenschaften und zum »tätigen Leben«.⁸⁹ Auf allen drei Gebieten verhalte er sich »bildend«, indem er besonders auf »Realität des Stoffs und Gehalts und auf Einheit und Schicklichkeit der Form«⁹⁰ dringe. Dadurch würde er auch auf Gebieten fruchtbar, für die er nur beschränkte Begabung habe; letztlich seien jedoch auch die Gegenstände weniger wichtig als vielmehr die Bildung des Geistes durch eben diese produktive Auseinandersetzung – »um so mehr da das was eine Geisteskraft mäßig ausbildet einer jeden andern zu statten kommt«.⁹¹

Die Parallelen sowohl der Auszüge aus dem Moritz-Aufsatz wie auch der autobiographischen *Selbstschilderung* zu *Wilhelm Meisters Lehrjahre*⁹² sind zu auffällig, als daß sie übersehen werden könnten. Immer wieder wurden von den Lesern und der Forschung, teilweise mit Verwunderung, die vielfältigen Irrtümer und Umwege Wilhelms auf seinem Bildungsweg hervorgehoben. In der Sprache der ›Bildungstrieb‹-Debatte formuliert: Auch Wilhelm weist einen überdurchschnittlichen ›Bildungstrieb‹ auf⁹³, der aber in der Wahl der Gegenstände und Ausdrucksformen vielfach fehlgeleitet erscheint. Zudem fehlt es ihm offenbar, zumindestens als Künstler, an der nötigen Bildungskraft: Seine Werke zielen typisch dilettantisch auf Genuß in der Wirkung, nicht bei der Schöpfung selbst. Vor diesem Hintergrund läßt sich auch das pädagogische Konzept des Abbé erklären, das in ungewöhnlichem Maße auf die Rolle von Versuch und Irrtum setzt. Die Erziehung muß um jeden Preis bei den jeweiligen natürlichen Anlagen des Kindes ansetzen, dessen individuellen ›Bildungstrieb‹ nutzen; seinen ganz eigenen Bildungsweg muß darüber hinaus jeder für sich allein finden. Das Erfolgsbeispiel dafür ist Natalie, die als wohl einzige Figur

⁸⁷ Goethe: [*Selbstschilderung*], in: *Sämtliche Werke* (Anm. 83), Bd. 4.2., hg. von Klaus H. Kiefer u.a., München/Wien 1986, S. 515.

⁸⁸ Ebd., S. 516.

⁸⁹ Ebd., S. 515.

⁹⁰ Ebd., S. 515f.

⁹¹ Ebd., S. 516.

⁹² Die umfangreiche Forschung zu den *Lehrjahren* und zum Gattungskonstrukt Bildungsroman kann hier nicht diskutiert werden. Es geht mir im wesentlichen darum, durch die Betonung der naturgeschichtlichen Traditionslinie und der Darstellung der unterschiedlichen Rezeptionsstränge eine allgemeine neue Perspektive auf den Roman zu öffnen, die dann in der Interpretation eingehender erprobt werden müßte.

⁹³ Das klassische Zitat dazu ist natürlich Wilhelms jungendliches Bekenntnis: »Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsche und meine Absicht« (Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, in: Ders.: *Sämtliche Werke* (Anm. 83), Bd. 5.3, hg. von Hans-Jürgen Schings, München 1988, hier: 5. Buch, 3. Kap., S. 288.

des Romans einen relativ ungebrochenen, geradlinigen Bildungsgang aufzuweisen hat; Wilhelm betont ungewohnt deutlich die »Selbständigkeit ihrer Natur und die Unmöglichkeit, etwas in sich aufzunehmen, was mit der edlen, liebevollen Stimmung nicht harmonisch war«.⁹⁴

Mit der Orientierung an Goethes eigenem Konzept des Bildungstrieb lässt sich darüber hinaus auch der vielfach als zu »prosaisch« kritisierte Schluss des Romans besser verstehen. Während Goethe im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit Moritz' ästhetischem Konzept Ende der 80er Jahre den »Bildungstrieb« noch vor allem im Kontext der Kunst situiert, wird er ihn später, motiviert durch seine naturwissenschaftlichen Forschungen, als allgemeines morphologisches Prinzip auffassen. Seine Umdeutung zur »heftigen Tätigkeit« im späteren Aufsatz von 1810 zeigt den bereits abgeschlossenen Übergang von der Autonomieästhetik, die sich mit der ästhetischen Rezeption des Bildungstrieb verbindet, zur Propagierung der praktischen Tätigkeit, der sich in den *Lehrjahren* bereits andeutet und in den *Wanderjahren* dann voll entfaltet vorliegen wird.

Ein kleines, aber signifikantes Beispiel soll diesen Wandel *in nuce* demonstrieren. In den *Wanderjahren* ist Wilhelm nicht nur wirklich und wahrhaftig Arzt geworden, sondern hat genau das Fach studiert, in dem Blumenbach die Zukunft des regenerativen Potentials des Bildungstrieb sah. So hieß es bei Blumenbach im Jahr 1781:

Reproduction ist der grosse Zweck der ganzen Chirurgie! und man sieht also leicht [...] wie durch eine solche Anwendung der Naturgeschichte, diese anmuthigste und lehrreichste aller menschlichen Kenntnisse auch immer mehr zur wohlthätigsten und nutzbarsten erhoben werden könne.⁹⁵

Darüber hinaus rettet Wilhelm am Schluß seinen Sohn, den leichtsinnigen Felix, durch entschlossenes und kompetentes medizinisches Handeln vor dem Ertrinken. Mit Wohlgefallen blickt er nach glücklich vollbrachtem Aderlaß auf den schlafenden Jüngling und konstatiert einigermassen pathetisch:

»Wirst du doch immer *aufs neue hervorgebracht*, herrlich Ebenbild Gottes! [...] und wirst sogleich wieder *beschädigt*, verletzt von innen oder von außen«. – Der Mantel fiel über ihn her, eine gemäßigte Sonnenglut durchwärmte die Glieder sanft und innigst, seine Wangen röteten sich gesund, er schien schon völlig *wiederhergestellt*.⁹⁶

⁹⁴ Ebd., 8. Buch, 3. Kap., S. 520. Natalie ist jedoch in der glücklichen Lage, daß sich ihr persönlicher »Bildungstrieb« zum einen von selbst auf karitative Zwecke und Tätigkeiten ausgerichtet hat, und daß sie zum anderen in der sozialen und wirtschaftlichen Lage war, diese Anlagen auch auszuprägen. Das gleiche gilt für ihren Bruder Lothario, dem Musterbild des tätigen Unternehmers, während die beiden anderen Geschwister, die Gräfin und Friedrich, zwar auch ihren individuellen »Bildungstrieben« gefolgt sind, diese jedoch wesentlich weniger sozialverträglich waren.

⁹⁵ Blumenbach, S. 86f.

⁹⁶ Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder Die Entsagenden*, in: *Sämtliche Werke* (Anm. 83), Bd. 17, hg. von Gonthier-Louis Fink, Gerhart Baumann und Johannes John, München 1991, S. 687 [Hervorhebungen von mir].

Hervorbringung, Beschädigung, Wiederherstellung – die *Wanderjahre* gipfeln, so gelesen, in einer Blumenbach-Apotheose!⁹⁷

V. Unendliche Bildungsmetaphorik – der ›Bildungstrieb‹ in Schlegels *Meister*-Rezension

Der Begriff ›Bildungstrieb‹ findet sich übrigens in dem gesamten *Wilhelm-Meister*-Textkomplex nicht ein einziges Mal. Auch die organische Metaphorik insgesamt ist nur sehr schwach ausgeprägt, was wohl mit Goethes bekannter und von Schiller häufig gerügter Abneigung gegen die explizite Formulierung abstrakter Ideen in Kunstwerken zusammenhängt; tatsächlich jedoch gehört der ›Bildungstrieb‹ zweifellos zu denjenigen Konzepten, die den Text untergründig durchziehen. Insofern kann sich Friedrich Schlegel nicht auf die Sprache und Bildlichkeit des Romans selbst berufen, wenn er in seiner *Lehrjahre*-Kritik von *Wilhelm Meister* als »Naturgeschichte des Schönen« spricht.⁹⁸

Das Thema Bildung⁹⁹ wird nach Schlegel im Roman auf mehreren Ebenen verhandelt; dieser zeige nämlich nicht nur die Bildung des Einzelnen, »sondern die Natur, die Bildung selbst«.¹⁰⁰ Insofern ist Wilhelm nur ein individuelles Beispiel von besonderer, nämlich »grenzenloser Bildsamkeit«¹⁰¹, die sich bei ihm in dem bereits zitierten »unendlichen Bildungstrieb«¹⁰² äußere. Wilhelm durchlaufe dabei – ich wiederhole noch einmal die anfangs zitierten Stellen – einen »Stufengang der Lehrjahre der Lebenskunst«¹⁰³; dieser sei prinzipiell unabschließbar. Dabei werde seine persönliche Bildung jedoch eher durch die »natürliche Entfaltung seines Geistes als auf fremde Veranlassung«¹⁰⁴ erreicht.

Darüber hinaus thematisiert Schlegel Bildung vor allem anhand der Gestalt des Romans selbst. Die *Lehrjahre* seien ein »göttliches Gewächs«¹⁰⁵ – also ein Naturprodukt ebenso wie ein Kunstwerk. Sie entfalteteten sich nach Art einer Blüte – indem beispielsweise früh angelegte Keime spätere Entwicklungen auslösten; der Roman könne sich sogar selbst verjüngen. Er weise einen organischen »Gliederbau«¹⁰⁶ auf, in dem allen, auch den kleinsten Einzelteilen, ein »eignes selbständiges Dasein«¹⁰⁷ zukomme. Zwischen allen Teilen herrsche

⁹⁷ Natürlich wurde der ›Bildungstrieb‹ auch satirisch rezipiert. Ein schönes Beispiel dafür sind E.T.A. Hoffmanns *Lebensansichten des Kater Murr* (1820/22), wo es an einer Stelle über den Kater heißt: »Aber die Hand schon aufgehoben, hielt der Meister plötzlich inne, schlug eine helle Lache auf und rief: ›Kater – Kater, du liesest? ja, das kann, das will ich dir nicht verwehren. Nun sieh – sieh! – was für ein Bildungstrieb dir inwohnt!« (in: Ders., *Poetische Werke in sechs Bänden*, Bd. 5, Berlin 1963, S. 165).

⁹⁸ Vgl. zu Schlegels *Meister*-Kritik auch: Hendrik Birus: Größte Tendenz des Zeitalters oder Ein Candide, gegen die Poësie gerichtet? *Friedrich Schlegels und Novalis' Kritik des Wilhelm Meister*, in: *Goethes Kritiker*, hg. von Karl Eibl und Bernd Scheffer, Paderborn 2001, S. 27–43.

⁹⁹ Vgl. zu Schlegels eigenem Bildungsbegriff die Dissertation von Wulf-Wilhelm Preisung: *Bildung und Geschichte. Studien zur Grundlegung des Bildungsbegriffs im Denken des frühen Friedrich Schlegel*, Köln 1974.

¹⁰⁰ Schlegel, *Meister-Rezension* (Anm. 1), S. 143.

¹⁰¹ Ebd., S. 129.

¹⁰² Ebd., S. 136.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Ebd., S. 139.

¹⁰⁵ Ebd., S. 133.

¹⁰⁶ Ebd., S. 145.

¹⁰⁷ Ebd., S. 132.

eine Vielzahl von inneren Beziehungen und Verwandtschaften. Eben deshalb entstehe auch die Notwendigkeit der Gestaltung von Übergängen durch Sprünge oder Vermittlungsglieder. Schließlich sei er sogar fähig zur Selbstreflexion und Selbstorganisation: Er enthalte in seinem Inneren den eigenen Bauplan, eine »poetische Physik der Poesie«¹⁰⁸, die nicht dem »toten Fachwerk eines Lehrgebäudes, aber der lebendigen Stufenleiter jeder Naturgeschichte und Bildungslehre«¹⁰⁹ gleiche. Indem er gleichzeitig organisiert und organisierend sei, entstehe schließlich eine Art von Eigenleben, die Schlegel im Begriff des »Genius«¹¹⁰ faßt.

Was ist nun hier geblieben vom Blumenbachschen ›Bildungstrieb‹? Bezüglich der Bildung Wilhelms und anderer Romanfiguren – Bildung als individuelle Entwicklung – zunächst und zweifellos die Betonung des organischen Charakters des Prozesses: Der Antrieb zur Bildung liegt im Individuum selbst dunkel und ursprünglich begründet; dieses entfaltet sich zwar in Auseinandersetzung mit der äußeren Welt, aber relativ eigen-, ja vielleicht sogar naturgesetzlich; der Prozeß ist, wie bei Blumenbach, prinzipiell unabschließbar. Bezüglich des Romans selbst als Ergebnis eines Bildungsprozesses sind die Parallelen zum Organismus-Konzept stärker ausgeprägt. Aber auch hier organisieren sich die Romanteile zum lebendigen Ganzen erst durch einen Bildungsvorgang des ebenso nach Kunst- wie Naturgesetzen produzierenden Künstlers.

Zweifellos partizipiert Schlegel damit an der zeittypischen ästhetischen wie auch der philosophischen Blumenbach-Rezeption und deren Nähe zum biologischen Organismus-Paradigma. Darüber hinaus nutzt er vor allem die metaphorengenerierenden Potentiale, die aus dem spekulativen Begriffscharakter des Bildungstriebes resultieren. Daneben enthält der *Meister*-Aufsatz jedoch eine Fülle weiterer Metaphernfelder, die dazu geeignet ist, eine allzu starke Reduzierung auf das naturgeschichtliche Paradigma zu relativieren.

Einen beinahe ebenso großen Raum nimmt beispielsweise die Metaphorik aus dem Bereich der bildenden Kunst ein; nur einige Beispiele: Von »allgemeinen und leichten Umrissen«¹¹¹ ist die Rede, von »Strichen«¹¹², »Gemälden«¹¹³, »Landschaften«¹¹⁴, »veränderten Stellungen«¹¹⁵, »malerischen Gegensätzen«¹¹⁶, »Karikaturen«¹¹⁷, »Schlagschatten«¹¹⁸, der »Frische der Farben«¹¹⁹, von »Porträts« der Figuren¹²⁰ usf.; ein Spezialfall ist die architektonische Metaphorik von

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Ebd., S. 134.

¹¹¹ Ebd., S. 126.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Ebd., S. 145.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Ebd., S. 128.

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ Ebd., S. 137.

¹¹⁸ Ebd., S. 143.

¹¹⁹ Ebd., S. 137.

¹²⁰ Ebd., S. 143.

»Massen«¹²¹, »Gebäuden«¹²², »Kuppeln«¹²³ etc. Hier zehrt Schlegel offenbar von dem ebenfalls sehr traditionsgesättigten Bildfeld der *ut-pictura-poesis*-Debatte, indem er das vielfältig verknüpfte Nacheinander des Romans zu Darstellungszwecken in das Nebeneinander eines Bildungs-Panoramas umwandelt. Dabei liegen einige Verbindungen zur naturgeschichtlichen Metaphorik auf der Hand: Auch in der bildenden Kunst geht es um die Verteilung von Massen und Einzelgliedern, um Fragen von Strukturierung und Ordnung, um die Herstellung von ästhetischer Ganzheit aus empirischer Vielheit. Gleichwohl sind beide Bereiche nicht in allen Punkten miteinander vereinbar: Eine architektonische Ordnung ist auf Stabilität ausgerichtet, nicht auf organische Dynamik; eine malerische Darstellung ist auf Anschaulichkeit aus, nicht auf innere Entwicklung und Entfaltung.

Die naturgeschichtliche Beschreibungs- und Bildebene bildet also nur einen Bereich unter anderen¹²⁴, wenn auch einen prominenten; sie ist jedoch nicht bruchlos mit diesen anderen Bereichen vermittelbar. Letztlich handelt es sich bei Schlegels *Meister*-Rezension um einen Fall von progressiver Universalpoesie, die auch im kritischen Genre die unterschiedlichsten Sach- und Bildbereiche in ihren Sog zieht, über Analogien ineinander verwandelt und deshalb von der Naturgeschichte in einem Federzug zur Architektur übergehen kann. Dafür spricht schließlich auch der fragmentarische Charakter des Textes: Im Unterschied zum Blumenbachschen ›Bildungstrieb‹ endet das Wirken des Rezensenten nicht mit dem Leben oder auch nur mit dem besprochenen Werk, sondern mit dem bewußten Aussetzen der Tätigkeit; nur so kann letztlich die romantische Fiktion von unendlicher Unabschließbarkeit erhalten werden, die im Bereich des Individuell-Lebendigen logischerweise kein Äquivalent hat. Der ›Bildungstrieb‹ ist damit wirklich, im doppelten Sinn des Wortes, »unendlich« geworden.

VI. Individuelle und kollektive Mannigfaltigkeit in Kunst und Natur – der ›Bildungstrieb‹ als Vermittler von Natur- und Menschheitsgeschichte

Um abschließend noch einmal von Schlegel zurück zur allgemeinen Blumenbach-Rezeption und damit zum zweiten Teil der Ausgangsfrage zurückzukommen: Was leistet nun das Konzept des Bildungstriebts insgesamt für den Übergang von der Natur- zur Menschheitsgeschichte?

¹²¹ Ebd., S. 129, 130, 131, 135, 137, 138, 140.

¹²² Ebd., S. 142.

¹²³ Ebd., S. 146.

¹²⁴ Ein weiterer, wenn auch quantitativ untergeordneter metapherngenerierender Bereich ist die Musik. Von einer »geistigen Musik« (S. 128) ist die Rede, von »musikalischen Wiederholungen« (S. 129), »Harmonie von Dissonanzen« (S. 130), der »Musik« der »heiligen Familie der Naturpoesie« (S. 146) usf. Ganz offensichtlich wird die musikalische Bildlichkeit von Schlegel bevorzugt dort eingesetzt, wo von den ›romantischen‹ Figuren des Textes, dem Harfner und Mignon, die Rede ist. Die Funktion ist hier nicht die Erzeugung von bildhafter Anschaulichkeit oder organischer Dynamik, sondern einer eher geistigen Stimmung; gleichwohl geht es auch hier zumindest teilweise um Strukturierungsfragen. Ein weiterer eigener Bildbereich ist auch die Bühnenmetaphorik; der – fragmentarische – Text endet schließlich mit einer besonders starken religiösen Metapher (vgl. S. 146).

Zum einen hilft es bei der vitalistischen Dynamisierung des Organismus-Konzepts: Der ›Bildungstrieb‹ initiiert die organische Entwicklung des Lebens, erhält und bewahrt es; er ersetzt letztlich Gott als ersten Beweger.¹²⁵ In diesem funktionellen Sinn verwendet ihn vor allem die naturgeschichtliche und philosophische Rezeption der späten Aufklärung, so beispielsweise Forster oder Kant. Sie beschränken sich dabei darauf, daß der Begriff eine Erfahrungstatsache spiegelt; der ›Bildungstrieb‹ zeigt sich in seinen Funktionen, und zwar vor allem durch die natürliche Vielfalt des Lebens, die er bewirkt.

Bei Schiller, Hölderlin und Moritz tritt dann die Vermittlerrolle zwischen Natur- und Kulturgeschichte in den Vordergrund. Der ›Bildungstrieb‹ äußert sich besonders prominent im Künstler; dieser ist von der Natur – oder von den Göttern – mit einem ›Bildungstrieb‹ ausgestattet, den er nun in künstlerische Produktivität verwandelt. Diese ist damit gleichzeitig natürlich begründet und metaphysisch gerechtfertigt; der Künstler arbeitet ›im Auftrag‹ der Natur an der fortschreitenden Humanität des Menschengeschlechts. Im romantischen Kontext tritt dabei die metaphysische Komponente immer stärker in den Vordergrund, bis schließlich auch der ›Bildungstrieb‹ selbst sich sozusagen von seiner naturalistischen Vorgeschichte gelöst hat und durchgängig idealisiert ist.

Seinen besonderen diskursiven Erfolg verdankt der ›Bildungstrieb‹ schließlich wohl vor allem der Tatsache, daß er zwischen der individuellen Bildungsgeschichte, sei es in körperlicher oder geistiger Hinsicht, auf der einen Seite und kollektiven Konzepten von Natur- und Menschheitsgeschichte auf der anderen Seite vermitteln kann. Das liegt wesentlich darin begründet, daß er ein anthropomorpher Trieb, keine anonyme Kraft ist. Während in der Naturgeschichte das evolutionäre Schicksal von Arten verhandelt wird und in der Menschheitsgeschichte die kulturelle Entwicklung der Gattung, ist der ›Bildungstrieb‹ auch ein Individualitätsprinzip. Zwar bestimmt er nach Blumenbach die Entfaltung und Erhaltung jeglicher Formen organischen Lebens. Als rein formales, universales Bildungsprinzip kann er jedoch auf ganz verschiedenen Ebenen wirksam werden und produziert dadurch Mannigfaltigkeit – sei es als biologischer Artenreichtum¹²⁶, kulturelle Vielfalt oder als literarisches Bildungs Panorama. Vor allem deshalb können *Wilhelm*

¹²⁵ Deshalb spielt es auch wohl, um einen letzten Negativbeweis zu führen, bei Herder keine Rolle. In den *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784–1791) finden sich zwar mehrfach Blumenbach-Zitate aus *De generis humani*; die Schrift zum ›Bildungstrieb‹ wird jedoch weder explizit noch implizit erwähnt. Herder verwendet stattdessen den einfachen Begriff der Bildung, den er aber sozusagen gleichzeitig naturgeschichtlich und religiös denkt. Vgl. z.B. folgende Stelle in Bd. 1, fünftes Buch, Kap. II, wo sich Herder mit der Präformationstheorie und der Epigenesis auseinandersetzt: »*Bildung (genesis)* ist, eine Wirkung innerer Kräfte, denen die Natur eine Masse vorbereitet hatte, die sie sich zubilden, in der sie sich sichtbar machen sollten« (Johann Gottfried Herder: *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, hg. von Wolfgang Proß, Bd. 1, München/Wien 2002, S. 159f.).

¹²⁶ Vgl. dazu McLaughlin (Anm. 20), S. 368f.: Der ›Bildungstrieb‹ gibt der Entwicklung der Art die Richtung und führt zu individueller Vielfalt bei Kontinuität der Gattungsentwicklung. »Was in der Entwicklung des Individuums realisiert wird, ist eine individuelle Ausgestaltung der durch die Gattung gegebenen Möglichkeiten. Das gattungsmäßig Mögliche ist in der Natur der Materie vorgegeben, präformiert. – Bei Blumenbach impliziert die Epigenesis des Individuums die Präformation der Gattung« (S. 369).

Meisters Lehrjahre letztlich für Friedrich Schlegel zu Recht zur »Naturgeschichte des Schönen« werden: Enthalten sie doch eine »Suite von Bildungsstücken«, die in ihrer Vielfalt dem schönsten Naturalienkabinett an die Seite zu stellen wäre.