

Eva Blome und Maud Meyzaud

Editorial

DOI 10.1515/iasl-2016-0013

Seit Jean-Jacques Rousseaus *Emil* und seinem Kulturtransfer nach Deutschland hat die durch eine einmalige Zusammenführung von Aufklärung und Protestantismus charakterisierte deutsche Intellektualität Bildung immer wieder als ein vermeintlich freiheitliches Konzept gedacht, das sich gegen die vom Staat gelenkte Erziehung richtet.¹ Diese Verweigerung gegenüber staatlicher Lenkung im Zeichen einer auf Autodidaxie und Autonomie setzenden Bildung entfaltet eine Eigendynamik, die „unter dem Druck der Separierung häufig genug die Staatslogik reproduziert, der man im Namen autonomer Bildung etwas entgegenzusetzen glaubte“.² Die Emphase der Spätaufklärung auf die vermeintliche *Innerlichkeit* der Bildung, d. h. auf ihre Abgrenzung von Erziehung und Institution, zwingt damit geradezu in den Blick zu nehmen, wie Bildung auf ‚Äußerlichkeit‘ angewiesen ist und „dieses Äußere“ sich je unterschiedlich einschreibt.³ Der Schwerpunkt mit dem übergreifenden Titel „Bildung, verweigert. Zum Verhältnis von Bildung, Institution und Romanform von *Anton Reiser* bis zu *Der Hals der Giraffe*“ stellt vor

1 Vgl. Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994, S. 106f.

2 Eva Geulen: *Betriebsgeheimnisse der „Pädagogischen Provinz“ in Goethes Wanderjahren*. In: *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* 10/1 (2010), S. 33–50, hier S. 35.

3 Vgl. dazu Bettine Menke/Thomas Glaser: *Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität. Ein Aufriss*. In: B.M./T.G. (Hg.): *Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität*. München: Fink 2014, S. 7–21, hier S. 9. Insgesamt ist ein neu erwachtes Interesse am Verhältnis von Bildung, Erziehung und Institution innerhalb der germanistischen Forschung zu beobachten. Besonders einflussreich ist hierbei Rüdiger Campes inzwischen eingebürgerter Begriff „Institutionenroman“ – mit Campes Arbeiten setzen sich mehrere Beiträge dieses Schwerpunkts auseinander –; von dieser Entwicklung zeugt aber auch der jüngst erschienene Sammelband *Institutionen der Pädagogik: Studien zur Kultur- und Medien-geschichte ihrer ästhetischen Formierungen* (hg. von Metin Genç und Christof Hamann. Würzburg: Königshausen und Neumann 2016).

Kontakt-daten: Jun.-Prof. Eva Blome, Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald, Institut für Deutsche Philologie, Arbeitsbereich Neuere deutsche Literatur und Literaturtheorie, Rubenowstr. 3, 17489 Greifswald, E-Mail: eva.blome@uni-greifswald.de

Dr. Maud Meyzaud, Fernuniversität in Hagen, Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und Geschichte der Medienkulturen, Universitätsstr. 33, 58097 Hagen, E-Mail: maud.meyzaud@fernuni-hagen.de

diesem Hintergrund exemplarische Lektüren vor, deren Ziel es ist, den politischen Gehalt des Bildungsnarrativs in der deutschsprachigen Romantradition vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart herauszuarbeiten. Ausgangspunkt ist dabei die Beobachtung, dass sich das Deutungsmuster ‚Bildung‘ seit dem 18. Jahrhundert zwar vordergründig allen Ideen gesellschaftlicher Zweckmäßigkeit oder institutioneller Formung widersetzt und sich somit tendenziell als gesellschafts-abgewandtes und apolitisches Konzept generiert. Diese vermeintliche Verweigerung gegenüber gesellschaftlichen Funktionalisierungen muss jedoch – und hierin liegt der Einsatzpunkt unserer Argumentation – gerade als Bedingungsmöglichkeit für ein *re-entry* von institutioneller Lenkung und Kontrolle sowie der Etablierung gesellschaftlicher Ordnungsstrukturen verstanden werden. Konstituiert sich ‚Bildung‘ als freiheitlich, sozial unabhängig und egalitär, so zeigen diese Attribute einerseits gerade die Gebundenheit des Konzepts ‚Bildung‘ an eine Sphäre der Politik und Gesellschaft an und zeitigen andererseits auch selbst gesellschaftspolitische Effekte. Inwiefern dieses intrikate Verhältnis von Bildung und Gesellschaftsordnung der sogenannten Tradition des deutschsprachigen Bildungsromans inhärent ist bzw. innerhalb dieser reflektiert wird, wird in den folgenden Beiträgen herausgearbeitet. Wird etwa immer wieder als Ziel des anthropologischen Grundmusters die „Bildung des ganzen Menschen als Zweck seiner selbst“⁴ angegeben, so stehen im Zentrum der hier unternommenen Analysen gerade diejenigen literarischen Entwürfe, die dieses Grundmuster mit einem Zweifel versehen oder sich ihm gänzlich verweigern. Mithin widmen sich die Romanlektüren der in den untersuchten Texten geleisteten kritischen Verhandlung von Bildung. Folgende Hypothesen stehen dabei zur Diskussion:

1. Wird dem deutschen Bildungskonzept im Vergleich zu französischen und angelsächsischen Konzepten als „gefährliche Leerstelle: die Gesellschaft“⁵ diagnostiziert, so wird diese Leerstelle in der Tradition des sogenannten Bildungsromans nicht nur kenntlich gemacht, sondern zudem die Vorstellung eines „ganzen Menschen“ mit der Evidenz einer gespaltenen Gesellschaft enggeführt. Damit werden die desintegrativen und elitären Wirkungen der Bildungsidee herausgestellt.
2. Die Vorstellung von einer vor allem auch ästhetisch verfassten wie induzierten Bildung wird mit einem (zunehmend größer werdenden) Fragezeichen versehen, indem zum einen das Vermögen der Einbildungskraft zugleich

4 Reinhart Koselleck: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006, S. 118.

5 Ernst Ulrich Große: Das Bildungswesen. Traditionen und Innovationen. In: E.U.G./Heinz-Helmut Lüger (Hg.): Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1996, S. 219–268, hier S. 268.

Perfektibilität und Korruptibilität den Weg bahnt und sich zum anderen die Wirkung ästhetischer Bildungsinstanzen als ein von sozialen Faktoren abhängendes Phänomen offenbart, das sich an einem *Versagen oder einem Ausfall ästhetischer Bildungsinstanzen* verdeutlicht.

3. Sichtbar wird, dass die Konzepte ‚Leben‘ und ‚Bildung‘, wie sie sich um 1800 mit einer biopolitischen⁶ bzw. autonomen respektive selbstregulierenden Tendenz entfalten, auf das engste miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bekräftigen. Das Leben erscheint als eine Institution, in der sich die Bildung des Subjekts generiert – und zwar sowohl in Abhängigkeit von Erziehungsinstitutionen als auch von der Institution des Erzählens selbst als derjenigen Instanz, die in dem Maße, in dem sie aus Leben Romane bildet, Leben zum Formprinzip des Romans macht. Aufzuklären ist hier also auch, wie sich das *Zusammenspiel von Bildungsroman und Institutionenroman* (Rüdiger Campe) im Einzelfall gestaltet, und wie die eine Form in die andere eingelassen ist.

In einer ersten Annäherung lässt sich die Komplexität des Verhältnisses von Bildung und Erziehung prototypisch an Johann Wolfgang Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* zeigen, in denen Bildung zumindest auf den ersten Blick von einer Verweigerung gegenüber Formen einer institutionell verfassten und gesteuerten Erziehung lebt. Als die „Kunst aller Künste“⁷ erscheint in dieser „Suite von Bildungsstücken“⁸ scheinbar das *Leben* als die Instanz der Bildung schlechthin. Dieser vordergründige Befund täuscht aber nicht darüber hinweg, dass, wie bereits Friedrich Schiller angemerkt hat,⁹ mit der Instanz der Turmgesellschaft eine Erziehungsinstitution die Entwicklung Wilhelms lenkt, die die Kontingenz des erzählten Lebens nachträglich grundlegend infrage stellt,¹⁰ womit auch die Glaubwürdigkeit von Wilhelms ästhetischer (Selbst-)Bildung auf dem Spiel steht. Denn Wilhelms Theaterleidenschaft erscheint nunmehr angesichts der spät enthüllten evidenzstiftenden Rolle der Turmgesellschaft und vor dem Hintergrund

⁶ Vgl. Hubert Thüring: *Das neue Leben. Studien zu Literatur und Biopolitik 1750–1938*. München: Fink 2012.

⁷ Friedrich Schlegel: *Über Goethes Meister*. In: F.S.: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*. Bd. 2: *Charakteristiken und Kritiken I (1796–1802)*. Hg. und eingeleitet von Hans Eichner. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1967, S. 143.

⁸ Schlegel: *Über Goethes Meister* (Anm. 7), S. 142.

⁹ Schillers Werke. Nationalausgabe. 28. Bd.: *Briefwechsel*. Schillers Briefe. Hg. von Norbert Oellers und Frithjof Stock. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger 1969, S. 251; vgl. dazu Nicolas Pethes: *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Göttingen: Wallstein 2007, S. 305.

¹⁰ Pethes: *Zöglinge der Natur* (Anm. 9), S. 298–312.

eines epistemischen Umbruchs lediglich als Herzstück eines poetologischen Kalküls.¹¹ Wird aber nicht der Kunst, sondern einer vermeintlich im Geheimen operierenden Institution die zentrale Bildungskraft zugesprochen, so wird nicht nur die Freiheitlichkeit und Autonomie der Bildung Wilhelms, sondern auch die des Romans und der Romanleser selbst diskreditiert, die in Folge der von Karl Morgenstern erarbeiteten Definition des Bildungsromans¹² Goethes *Lehrjahre* zugeschrieben werden. Die Institution der Turmgesellschaft ist auch deshalb eine geheime, insofern Bildung gerade von der Fiktion lebt, ohne Erziehung auskommen zu können. Diese Fiktion treibt zwar die Bildung des Helden und damit die Formwerdung des Romans an, aber eben gerade unter der Voraussetzung ihrer Dementierung vom Ende her: ohne Erziehung keine Bildung. Somit ist auch den *Lehrjahre* bereits diejenige Kippfigur inhärent, die die Erziehung kennzeichnet, nämlich der „Umschlag von deren Humanitätsideal in ein Kontrolldispositiv“.¹³ In den *Lehrjahre* werden also weniger neuhumanistische Konzepte der Bildung vertreten, vielmehr wird die Position einer gewissen „brillant inszenierten Ratlosigkeit“¹⁴ gegenüber deren Funktionsweise und Aporien sichtbar.

Das poetologische Kalkül jedoch, mit dem Goethe ungeachtet des intrikaten Verhältnisses von Utopie und Totalität die Dreieckskonstellation von Leben, (ästhetischer) Bildung und (Erziehungs-)Institution in eine „Figur des gelenkten Zufalls“¹⁵ aufgehen lässt – und damit, wie zu vermuten steht, in seinen Bildungsroman bereits einen Institutionenroman einlässt¹⁶ – hat nicht nur bereits zeitgenössisch zur Kritik einer „Poëtische[n] Maschinerie“, deren wahre „Natur“ die

11 Vgl. Joseph Vogl: *Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen*. München: diaphanes 2008, S. 37 f.

12 „Bildungsroman wird er heißen dürfen, erstens und vorzüglich wegen seines Stoffs, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweitens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, in weiterem Umfange als jede andere Art des Romans, fördert.“ Karl Morgenstern: *Ueber das Wesen des Bildungsromans* (1819). *Inländisches Museum* Bd. 1, 1820/21. In: Eberhard Lämmert u. a. (Hg.): *Romantheorie. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland 1620–1880*. Köln/Berlin: Athenäum 1971, S. 253–257, hier S. 257.

13 Eva Geulen/Nicolas Pethes: *Einleitung*. In: E.G./N.P. (Hg.): *Jenseits von Utopie und Entlarvung. Erziehungsdiskurse in kulturwissenschaftlicher Sicht*. Freiburg/Br.: Rombach Verlag 2007, S. 7–12, hier S. 7.

14 Georg Stanitzek: *Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur. Zur Frühgeschichte des deutschen ‚Bildungsromans‘*. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte (DVjs)* 62 (1988), S. 416–450, hier S. 441.

15 Pethes: *Zöglinge der Natur* (Anm. 9), S. 303.

16 Vgl. Geulen: *Betriebsgeheimnisse der „Pädagogischen Provinz“ in Goethes Wanderjahren* (Anm. 2), S. 43.

„[o]economische“ sei,¹⁷ aufgerufen, sondern zudem in Form von literarischen Gegenentwürfen bis in die Gegenwart hinein seine Spiegelungen erfahren. Diese stehen im Zentrum der Beiträge des vorliegenden Themenschwerpunkts, wobei insbesondere das von ihnen gestaltete Verhältnis von (ästhetischer) Bildung, Leben und Institution analysiert wird. Von besonderer Bedeutung ist insgesamt der literarische (Wieder)Eintrag von Bildungsideen in gesellschaftspolitische und institutionelle Kontexte. Immer wieder geht es um das besondere Verhältnis von Erziehung und Ästhetik – also jene „enharmonische Verwechslung“,¹⁸ die insofern seit dem 18. Jahrhundert waltet, als dass zur Bildung gehört, dass das Individuum sich ein ethisches Ideal seiner selbst qua Einbildungskraft schafft und dieses zur Maxime seiner Entwicklung macht. Dabei gilt es aber auch zu rekonstruieren, welchen Umgang die Romane mit ihrem politischen Einsatz pflegen, der sich „immer dort zu erkennen gibt, wo es um ästhetische Erziehung im weitesten Sinne, um Menschenformung geht.“¹⁹ Diese Formproblematik ist allerdings gebunden an gewisse sozialgeschichtliche Entwicklungen, denn die Notwendigkeit einer genetischen Kraft, die der Einzelne auf sich selbst anzuwenden habe, indem er sich in gewisser Weise selbst hervorbringt – „nicht zuletzt durch ‚Bildung‘“²⁰ –, ist eine (zweifelloso zweifelhafte) Errungenschaft der bürgerlichen Leistungsgesellschaft. Offensichtlich wird damit, dass der Gegensatz von institutionell gelenkter Erziehung und autonomer innerer Entfaltung in Abhängigkeit von spezifischen sozialpolitischen und historisch-kulturellen Bedingungen prozessiert wird. Ausgehend von der These, dass sich die Romane seit dem 18. Jahrhundert bereits der dargestellten Formproblematik und ihrer sozialgeschichtlichen Einbettung implizit bewusst sind, stellt sich demnach die Frage, welche Formen, sich dieser zu stellen oder sich ihrer zu verweigern, die Texte finden.

Dass das Bildungskonzept, das von Goethes ‚prototypischem‘ Bildungsroman vertreten wird und gemeinhin mit Begrifflichkeiten wie Idealismus, Subjektautonomie und *perfectibilité* verbunden ist, auf das in ihm ausgeklammerte schwierige Verhältnis von Individuum und Gesellschaft hin geprüft werden muss, kann man von Karl Philipp Moritz’ psychologischem Roman *Anton Reiser* lernen. Wenn nämlich die prototypischen Bildungs- und Erziehungsromane in der Nachfolge

17 Novalis: Fragmente und Studien. In: N.: Schriften. Bd. 3: Das philosophische Werk II. Hg. von Richard Samuel. Stuttgart: W. Kohlhammer 1960, S. 646.

18 Eva Geulen: Erziehung ist Formsache. Erziehung als blinder Fleck bei Giorgio Agamben. In: Texte zur Kunst 53/1 (2004), S. 105–113, hier S. 110.

19 Geulen: Erziehung ist Formsache (Anm. 18), S. 110.

20 Christian Begemann: Der Körper des Autors. Autorschaft als Zeugung und Geburt im diskursiven Feld der Genieästhetik. In: Heinrich Detering (Hg.): Autorschaft. Positionen und Revisionen. Stuttgart: Metzler 2002, S. 44–61, hier S. 52.

von Rousseaus *Emil* sozialpolitische Problematiken eher aussparen,²¹ so verweigert sich Moritz' *Anton Reiser* diesem Narrativ, indem in ihm der Werdegang eines Protagonisten sichtbar ist, der weder reich noch adelig ist, noch auf die leitende Hand eines Informators oder einer Turmgesellschaft bauen kann. Zu einem historischen Zeitpunkt, an dem die Autonomie biologischer, biografischer und künstlerischer Bildungsprozesse diskursiv entfaltet wird – woran Moritz mit seiner Schrift *Über die bildende Nachahmung des Schönen* (1788) selbst beteiligt ist²² – kommt im *Anton Reiser* statt der Entfaltung des Individuums die desintegrative Tendenz der Bildung zur Darstellung. Von hier aus lässt sich die Frage nach (sozialer) Exklusion als Thema von Bildungsromanen diskutieren.²³ Das Verhältnis von Bildung, Leben und Institution wird hier, noch vor Erscheinen der *Lehrjahre*, auf eine Weise verhandelt, die Ähnlichkeiten aufweist zu solchen Texten wie Robert Musils *Törleß* oder Robert Walsers *Jakob von Gunten*.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen historischen Ausgangslage wird in diesem Themenschwerpunkt also nachvollzogen, in welchem Verhältnis ‚bilden‘ und ‚verweigern‘ im Roman stehen und welches Verständnis von Literatur damit korreliert.²⁴ Dabei sollen die literarischen Entwürfe der verschiedenen *Bildungsinstitutionen* in ihrem Verhältnis zur Institution des Romans selbst als „institutio vitae und als Grundform von Literatur seit dem 18. Jahrhundert“²⁵ überhaupt eine stärkere Beachtung finden als dies bisher im Kontext der Bildungsromanforschung der Fall war, in der für das 19. Jahrhundert etwa konstatiert wurde, dass Formen institutionalisierter Erziehung eher gemieden würden.²⁶ Ein auf die Er-

21 Vgl. Stanitzek: *Bildung und Roman als Momente bürgerlicher Kultur* (Anm. 14), S. 423.

22 Vgl. Thüring: *Das neue Leben* (Anm. 6), S. 76.

23 Vgl. etwa auch mit Blick auf Stifter's *Der Nachsommer* Eva Blome/Patrick Eiden-Offe/Manfred Weinberg: *Klassen-Bildung: ein Problemaufriss*. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* (IASL) 35/2 (2010), S. 158–194, bes. S. 179–183.

24 Den Auftakt zu diesem Projekt gab der vom Konstanzer Exzellenzcluster „Kulturelle Grundlagen von Integration“ getragene und von uns konzipierte Workshop „Bildungsverweigerung“ im Frühling 2013; auch zwei von Eva Blome und Peter C. Pohl in Kooperation mit dem Alfried Krupp Wissenschaftskolleg veranstaltete Tagungen des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung (IZfG) an der Universität Greifswald, „Aus-Bildungszeiten. Literaturwissenschaftliche Perspektiven auf soziale Ungleichheit und kulturelle Differenzen um 1800“ im Sommer 2014 und „Bildung: Integration und Kontingenz“ im Sommer 2015, sorgten für eine weitere Diskussion der hier dargestellten Ausgangshypothesen. Von Juliane Vogels und Eva Geulens großzügiger Beratung hat die konzeptionelle Konturierung dieses Schwerpunkts erheblich profitiert.

25 Rüdiger Campe: *Das Bild und die Folter. Robert Musils Törleß und die Form des Romans*. In: Ulrike Bergemann/Elisabeth Strowick (Hg.): *Weiterlesen. Literatur und Wissen*. Bielefeld: transcript 2007, S. 121–147, hier S. 131.

26 Holger Dainat: *Von Wilhelm Meister zu den wilhelminischen Schülern. Bildungs- und Schulromane im Kontext institutionalisierter Erziehung*. In: Eva Geulen/Nicolas Pethes (Hg.): *Jenseits*

zählform gerichteter Fokus wird hier also verkoppelt mit einer sozialgeschichtlichen Perspektivierung des Bildungsromans, die kultur-, gender- und medienhistorische Transformationen einschließt. Im Zusammenspiel der Beiträge dieses Themenschwerpunkts stellen sich zwischen literarischen Texten, die, wie Moritz' *Anton Reiser* und Walsers *Jakob von Gunten* oder Stifters *Der Nachsommer* und Bernhards *Kalkwerk*, historisch weit auseinander liegen, vielfache Bezüge heraus.

Eröffnet wird der Themenschwerpunkt durch einen Beitrag von Johannes Lehmann, der in einer textübergreifenden, insbesondere Rousseaus *Emil*, Defoes *Robinson Crusoe* und Goethes *Wilhelm Meister* in den Blick nehmenden Perspektive ein dominantes Moment des Diskurses der Bildung und des Bildungsromans fokussiert: nämlich das Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität von gesellschaftlicher respektive individueller Entwicklung. Damit ist aber nicht nur ein zentrales kulturelles Paradox moderner Zeitvorstellungen angesprochen, sondern zugleich ein wichtiger Grundstein gelegt, auf dem die weiteren Lektüren dieses Themenschwerpunkts, die jeweils einen Romantext in den Mittelpunkt stellen, aufrufen: Zur Geltung kommt im ersten Beitrag nämlich nicht zuletzt die Frage danach, wie der paradoxe Zusammenhang von Diskontinuität und Kontinuität, der Bildung charakterisiert, eigentlich erzählt werden kann und welche Lösungen verschiedene literarische Texte dafür finden, indem sie verschiedene Institutionen der Bildung und Erziehung einsetzen – und diese auf je spezifische Art und Weise ihr Ziel verfehlen lassen.

In den zwei darauffolgenden Beiträgen stehen zum einen mit *Anton Reiser* und zum anderen mit *Wilhelm Meisters Lehrjahre* Romane im Mittelpunkt, die nicht selten als konkurrierende Entwürfe einer sich formierenden Bildungsromantradition aufgefasst werden.²⁷ Dem entgegen zeigt der Beitrag von Eva Blome auf, dass bereits *Anton Reiser* als ein früher Institutionenroman aufgefasst werden kann, der jedoch nicht wie in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* eine klandestine Institution wie die Turmgesellschaft als nachträglich offenbartes *supplement* der Erziehung des Protagonisten einsetzt,²⁸ sondern vielmehr die Bedeutung reeller Bildungseinrichtungen als das Leben Reisers formierende Instanzen sichtbar werden lässt. Heide Volkening argumentiert im Anschluss mit Bezug auf die von Friedrich von Blanckenburg im *Versuch über den Roman* entworfene Charakterterminologie, dass auch *Wilhelm Meisters Lehrjahre* keineswegs ein kohärentes Bildungskonzept zugrunde liegt: Auch Goethes Protagonist bleibt eine Rundung

von Utopie und Entlarvung. Erziehungsdiskurse in kulturwissenschaftlicher Sicht. Freiburg i. Br.: Rombach Verlag 2007, S. 123–159, hier S. 125.

27 Vgl. Ortrud Gutjahr: Einführung in den Bildungsroman. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007, S. 52; Michaela Holdenried: Autobiographie. Stuttgart: Reclam 2000, S. 141.

28 Campe: Das Bild und die Folter (Anm. 25), S. 124.

seines Charakters versagt. Dass die auf diese Weise verweigerte Bildung an eine poetologische Reflexion des Charakters und des Romans selbst gebunden ist, wird damit an Goethes Text verdeutlicht.

Dies lässt aber bereits erahnen, dass der so genannten Bildungsromantradition bereits bei ihrer, als solchen aber erst im 19. Jahrhundert ausgemachten, Gründung Fundamente eingezogen wurden, die diese nicht massiv aufrufen lassen, sondern vielmehr in permanente Bewegung versetzen. Wie sich diese Bewegung in den realistischen Romanen aus der Mitte des 19. Jahrhunderts darstellt, zeigen die Lektüren von Gustav Freytags *Soll und Haben* und Adalbert Stifters *Der Nachsommer*. So stellt Peter C. Pohls Beitrag ausgehend von Hegels Bildungsbegriff heraus, dass in Freytags Roman ästhetische und theoretische Bildung abgewertet und Phantasie, Romantik und Zufall als Bildungsstufen in den Lebenslauf des Protagonisten integriert werden. Der Roman verfolge damit eine Aus-Bildung ästhetischen und subjektiven Eigensinns, ohne noch ein adäquates Lösungsmodell für die Probleme der Moderne bereitstellen zu können. Martin J. Schäfer entdeckt an Stifters *Der Nachsommer* – einem Text, der wohl wie kaum ein anderer zur Glättung und Kontinuität des Bildungsganges seines Protagonisten neigt –, ebenfalls ein, wenn auch gänzlich anderes, Moment des Versagens, das die Ökonomie der Erzählung insgeheim steuert. So argumentiert er in seinem Beitrag, dass Stifters Roman mit der *King-Lear*-Episode ausgerechnet die ästhetische Erziehungsinstanz der prototypischen Bildungsromane per se, das Theater, als Bildungsinstitution scheitern lässt.

Mit der Zeit um dem Ersten Weltkrieg ändern sich die Koordinaten literarischen Schreibens und Erzählens. So fasst Maud Meyzauds Beitrag Robert Walsers *Jakob von Gunten. Ein Tagebuch* als literarisches Experiment auf, das den Bildungsgedanken auf den Kopf stellt. Vor der Folie der Ernüchterung, die nach und nach den Aufenthalt des Protagonisten in der Armenschule bestimmt, entdeckt Walsers Roman in der „Prosa der Welt“ (Hegel), in der „Gewöhnlichkeit selbst“ eine seltsame Schönheit. Dieser ästhetische Blick geht mit der eigentümlichen Forderung Walsers einher, das Leben als ein überschüssiges Werden zu bejahen, das gerade nicht in dem Formzusammenhang des Bildungsnarrativs, sondern im Erzählzusammenhang der Institution aufgefangen werden kann.

Eine Reflexion über Bildung und das Moment ihrer Weigerung im Roman kommt ohne Rüdiger Campes Arbeiten zum „Institutionenroman“ nicht aus. Mit Campes Beitrag zum vorliegenden Themenschwerpunkt wird ein Versprechen eingelöst, das bereits bei Einführung des Begriffs des Institutionenromans programmatisch war: eine Lektüre von James Joyces *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Campe diagnostiziert in Joyces Roman jene Wiederkehr des Epischen, die den Theoriehorizont des jungen Lukács und der in der Tradition der *Theorie des Romans* stehenden Studie von Franco Moretti *The Way of the World* bildet. Campe

argumentiert, dass, ähnlich wie Robert Musil *Die Verwirrungen des jungen Törleß* als Voraussetzung für den *Mann ohne Eigenschaften* braucht, Joyces *Portrait* dem größeren, epischen Roman – *Ulysses* – vorausgeht, indem dieser literarische Text einen „Bildungsroman der Erzählerfunktion“ und einen Institutionenroman parallel führt. So wird ein „Roman der Institutionalisierung der Erzählerstimme“ freigelegt, in dem der geschlossene Raum eines Bewusstseins und die phänomenologische Einheit von Welt sich erst im Entstehen befinden.

Mit Thomas Bernhards *Kalkwerk* sind wir an einen historischen Punkt gelangt, an dem die literarische Tradition des Bildungsromans selbst ihre ganze institutionelle Wirkungskraft entfaltet hat und die Auseinandersetzung mit ihr den Romantext als intertextuelles Gewebe erscheinen lässt. Vor diesem Hintergrund zeigt Julia Timms Beitrag, wie Bernhards Subjektkonzept nicht so sehr als Negativbild der Subjektwerdung in Romanen des 18. und 19. Jahrhunderts zu lesen ist: Das an der Rückwärtsgewandtheit der im Roman thematisierten Ursachenforschung angelehnte ätiologische Narrativ von *Kalkwerk* lässt sich vielmehr im Sinne von Michel Foucaults Technologien des Selbst als ein Prozessieren des Subjekts verstehen, in dessen Mittelpunkt experimentelle Übungen stehen.

Wie verhält sich nun der Roman der Gegenwart zu diesen Momenten der Verweigerung in der Tradition des Bildungsromans? Anja Lemke diskutiert diese Frage zum Abschluss des Themenschwerpunkts mit Blick auf Judith Schalanskys 2011 erschienenen *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman*. Ihren Ausführungen zufolge greift dieser Text nicht nur zentrale Momente der Bildungsromantradition auf. Vielmehr zeigt sie, dass Pädagogik im frühen 21. Jahrhundert wie auch schon um 1900 Bildungsgeschichte evolutionstheoretisch entwirft. Schalanskys Roman wird so als ein Text erkennbar, der sich gänzlich als Institutionsroman entfaltet, indem er die Brisanz einer „institutionellen und diskursiven Formung des Lebens“, am „Kreuzungspunkt“ zwischen Naturwissenschaft und Politik zeigt.