

JÜRGEN BROKOFF

DIE UNVEREINBARKEIT VON ERZIEHUNG UND ÄSTHETISCHER ERZIEHUNG

Friedrich Schillers Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*

Jede Erziehung, die über ihr eigenes Tun reflektiert, und jedes Erziehungsprogramm, das sich Gedanken über seine Anwendung macht, sieht sich vor ein schwerwiegendes Problem gestellt. Immanuel Kant hat dieses Problem in seiner 1803 veröffentlichten Vorlesung *Über Pädagogik* als einer der ersten behandelt.¹ Wie ist in der Erziehung, die den Menschen erst zum Menschen macht,² der Zwang mit der Freiheit des zu erziehenden Menschen zu vereinbaren? Einerseits geschieht die Entwicklung des Menschen zum Menschen »nicht von selbst« (XII, S. 703; AA, S. 447): Sie bedarf daher einer (er-)ziehenden Kraft von außen, die den Menschen den »Zwang« der »Gesetze der Menschheit«³ (XII, S. 698; AA, S. 442) fühlen läßt. Andererseits aber soll die Entwicklung des Menschen von seiner »eigne[n] Bemühung« (XII, S. 697; AA, S. 441), seiner Selbsttätigkeit, ausgehen. Kant schreibt:

¹ Vgl. Immanuel Kant, *Über Pädagogik*, in: ders., Werkausgabe, Band XII, Frankfurt/M. 1977, S. 691-761; Zitatnachweise im folgenden im Text nach der Ausgabe von Weischedel unter Angabe der Band- und Seitenzahl sowie nach Band IX der Akademie-Ausgabe (AA) unter Angabe der Seitenzahl. Kants durchgängige Autorschaft der Vorlesung ist nicht ganz unumstritten, da diese, ein Jahr vor Kants Tod, von seinem Schüler Friedrich Theodor Rink herausgegeben wurde und redaktionelle Eingriffe in den Text der Vorlesung nicht auszuschließen sind. Vgl. dazu Traugott Weisskopf, *Immanuel Kant und die Pädagogik*, Zürich 1970.

² Kant: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.« (XII, S. 699; AA, S. 443).

³ Der Begriff Menschheit bezeichnet im 18. Jahrhundert abweichend vom heutigen Sprachgebrauch nicht die (quantitative) Gesamtheit der Menschen, sondern die Art, das Wesen und die Natur des Menschen: das Menschsein im Unterschied zur Tier- und zur Gottheit sowie die Menschwerdung im aufklärerisch-emanzipatorischen Sinne einer Selbstbestimmung. Vgl. Art. Menschheit in Jacob und Wilhelm Grimm, *Deutsches Wörterbuch*, Bd. 6: L-M, Leipzig 1885 (ND München 1999), Sp. 2077-2082; Hans Erich Bödeker, Art. Menschheit, Humanität, Humanismus, in: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, hrsg. v. O. Brunner u.a., Bd. 3: H-Me, Stuttgart 1982, S. 1063-1128.

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. (XII, S. 711; AA, S. 453)

Die Formulierungen »bei dem Zwange« und »zugleich« machen deutlich, daß es sich hier um eine Paradoxie handelt. Kant löst die Paradoxie von Freiheit und Zwang in seiner Theorie der Erziehung zwar nicht auf, aber er versucht, sie in mehrfacher Hinsicht zu entschärfen. Der erzieherische Zwang ist erstens auf das Notwendige und Unvermeidliche einzuschränken. Kant weist in diesem Zusammenhang den Gedanken einer Dressur, Abrichtung und rein mechanischen Unterweisung des Zöglings ausdrücklich von sich. Zweitens ist dem Zögling vor Augen zu führen, daß er seine Zwecke nur gegen den Widerstand und zugleich unter Wahrung der Zwecke der anderen erreichen kann. Der Zwang der Erziehung soll den Zögling spüren lassen, daß der Weg zur Freiheit unbequem und mit Schwierigkeiten verbunden ist, die von ihm überwunden werden müssen. Drittens muß der Erziehende dem Kind »beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne« (XII, S. 711; AA, S. 454). Mit dem »Beweisen« und dem ›Vor-Augen-Führen‹ wird die Paradoxie von Freiheit und Zwang keineswegs aufgelöst.⁴ Daran ändert sich auch nichts durch eine nachträgliche Autorisierung des erzieherischen Zwangs durch den gewordenen Zögling.⁵ Der bestehen bleibende Zwang der Erziehung wird aber durch den Vorgang des Beweisens und des ›Vor-Augen-Führens‹ zum Gegenstand einer diskursiven Mitteilung gemacht. Auch wenn weder der Erzieher noch der Zögling den Zwang der Erziehung faktisch aufzuheben vermögen – »Zwang ist nötig!« –, so wird doch durch die diskursive Mit-

⁴ Ein Blick in die pädagogische Forschungsliteratur zeigt, daß sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs mit der von Kant thematisierten Paradoxie schwer tut. Entweder wird die Radikalität der Paradoxie zu negieren versucht (Luckner) oder der Zwang, der die Paradoxie konstituiert, wird zu einem rechtsphilosophischen Problem verkleinert (Cavallar) oder dieser Zwang wird gar – als das Andere der Erziehung – kurzerhand aus dem Erziehungsgeschehen ausgesondert (Ruhloff). Vgl. Andreas Luckner, Erziehung zur Freiheit. Immanuel Kant und die Pädagogik, in: Pädagogik 55, 2003, S. 72-76; Georg Cavallar, Die Kultivierung von Freiheit trotz Zwang (Kant), in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72, 1996, S. 87-95; Jörg Ruhloff, Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51, 1975, S. 2-18.

⁵ Vgl. Luckner, Erziehung zur Freiheit, S. 74.

teilung der Zwang diskutier- und kommentierbar. Er wird aus der Sphäre des blinden und sprachlosen Vollzugs herausgeführt.

Diskussion und Kommentierung, die als ein wechselseitig angelegter Prozeß gedacht werden, bestimmen noch in einem anderen Punkt Kants Pädagogik. Weit entfernt, in Erziehungsfragen einer reinen Theorie das Wort zu reden, plädiert Kant für eine wechselseitige Beeinflussung von Erziehungstheorie und erzieherischer Praxis. Das bedeutet, daß einerseits die erzieherische Praxis auf Prinzipien gegründet sein soll. Diese Prinzipien sind für Kant gleichbedeutend mit der »Idee der Menschheit« (XII, S. 704; AA, S. 447). Andererseits soll die Theorie der Erziehung, die die Idee der Menschheit entwickelt, offen sein für praktische Erziehungsexperimente. Die urteilende Vernunft allein reicht für die Erziehung nicht aus, denn, wie Kant ausführt, lehrt die Erfahrung, »daß sich oft bei unsern Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete« (XII, S. 708; AA, S. 451). Die praktischen Erziehungsversuche, die Kant mit Blick auf das Dessauer Philanthropin ausdrücklich begrüßt, sollen aber, so der entscheidende Zusatz Kants, nicht nur aufgrund der ihnen zugrundeliegenden Prinzipien an die Theorie rückgekoppelt sein. Sie sollen es auch in einem diskursiven Sinne. Kant hebt am Dessauischen Institut positiv hervor, daß die dort arbeitenden Lehrer »unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen« (XII, S. 709; AA, S. 451). Der in der Erziehung wirkende Zwang, der in der Praxis immer in der Gefahr steht, sich auf Kosten der Freiheit zu verselbständigen, wird bei Kant durch den gelehrten Diskurs unter Kontrolle gehalten. Und die Erziehung selbst ist durch die wechselseitige Beeinflussung von Theorie und Praxis stets der Möglichkeit einer Korrektur unterworfen. Durch die Vorstellung einer sich selbst korrigierenden erzieherischen Vernunft wird das Erziehungsgeschehen in Kants Perspektive zu einem wandlungsfähigen und veränderbaren Prozeß, der der stetigen Vervollkommnung bedarf und der deshalb nie zu einem endgültigen Abschluß gelangt. Kants Versuch, die nicht auflösbare Paradoxie von Freiheit und Zwang in dieser Weise zu entschärfen, spielt, wie die folgenden Ausführungen zeigen sollen, für die Beurteilung von Schillers Projekt ästhetischer Erziehung eine wichtige Rolle.

Auf den ersten Blick sind Kants pädagogische Reflexionen und Schillers Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, die – als Neufassung der Briefe an den Herzog von Schleswig-Holstein-Augustenburg – erstmals 1795 in der von ihm selbst herausgegebenen Zeitschrift *Die Horen* veröffentlicht wurden, sehr unterschiedlich.⁶ Zwei Unterschiede treten dabei be-

⁶ Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* in einer Reihe von Briefen, in: Schillers Werke. Nationalausgabe, Bd. 20: Philosophische Schriften, 1. Tl., Weimar

sonders hervor. Zum einen scheint die Bestimmung der Erziehung als »ästhetische« auf eine Einschränkung des Erziehungsbegriffs hinzudeuten. Nicht die ganze Erziehung, sondern nur einen Teilbereich der Erziehung nimmt Schiller in den Blick. Die Tatsache, daß das Wort Erziehung in seinen Briefen äußerst sparsam verwendet wird, von Kunst und Schönheit aber umso mehr die Rede ist, scheint diese Einschränkung zu bestätigen. Zum anderen fällt an den Briefen Schillers eine gewisse Praxisferne auf. Die bei Kant geforderte Verbindung von Theorie und Praxis und die damit verknüpfte Erörterung konkreter Erziehungsfragen, etwa die Frage, bis zu welchem Alter die Erziehung dauern soll, werden von Schiller nicht in Betracht gezogen.

Schiller hätte die Einschätzung, sein Projekt ästhetischer Erziehung sei eingeschränkt und praxisfern, nicht gelten lassen. So bestreitet er in seinen Briefen, daß der Begriff des Ästhetischen den Begriff der Erziehung einschränkt. In einer längeren Anmerkung zum zwanzigsten Brief betont er, daß von den vier Begriffen physisch, logisch, moralisch und ästhetisch, mit deren Hilfe das Verhältnis des Menschen zu den Dingen bestimmt werden kann, der Begriff des Ästhetischen der umfassendste sei. Dieser Begriff bezieht sich nach Schillers Ansicht nicht isoliert auf die Sinnlichkeit, die Erkenntnis oder den Willen des Menschen, sondern auf alle zugleich und damit auf das »Ganze« (Nr. 20, S. 376) des Menschen.⁷ Das Ästhetische vereinigt die verschiedenen menschlichen Kräfte und Vermögen. Das Resultat dieser Vereinigung ist interessanterweise eine mangelnde Bestimmtheit des Menschen. Bestimmtheit deutet bei Schiller stets auf eine Vereinzelung der menschlichen Kräfte und Vermögen hin und schließt eine Ganzheit, eine Totalität, aus. Im ganzen Menschen heben sich dagegen die einzelnen Bestimmtheiten gegenseitig auf.

1962, S. 309-412; Zitatnachweise im folgenden im Text nach dieser Ausgabe unter Angabe der Briefnummer und der Seitenzahl. – Zur mittlerweile sehr umfangreichen Forschungsliteratur, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen werden kann, vgl. die einschlägigen Überblicks- und Handbuchartikel: Carsten Zelle, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: Schiller-Handbuch, hrsg. v. Mathias Luserke-Jaqui, Stuttgart 2005, S. 409-445; Rolf-Peter Janz, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: Schiller-Handbuch, hrsg. v. Helmut Koopmann, Stuttgart 1998, S. 610-626. Hinzuweisen ist ferner auf die Erläuterungen und Kommentare von Klaus L. Berghahn und Rolf-Peter Janz zu der *Horen*-Fassung und den Augustenburger Briefen in der Reclam-Ausgabe (Stuttgart 2000) und im Deutschen Klassiker Verlag (Werke und Briefe, Bd. 8: Theoretische Schriften, Frankfurt/M. 1992, S. 1379-1414), die beide durchgehend zu Rate gezogen wurden.

⁷ Mit der Ausrichtung auf den »ganzen Menschen« bewegt sich Schiller im geistigen Horizont seiner Zeit. Vgl. dazu die Beiträge im Sammelband: Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert, hrsg. v. Hans-Jürgen Schings, Stuttgart 1994 (zu Schillers *Briefen*: Carsten Zelle, Die Notstandsgesetzgebung im ästhetischen Staat. Anthropologische Aporien in Schillers philosophischen Schriften, ebd., S. 440-468).

Durch Schillers umfassenden Begriff des Ästhetischen wird der Begriff der Erziehung nicht eingeschränkt, sondern erweitert. Die Erziehung »zum Geschmack und zur Schönheit« (Nr. 20, S. 376) ist der »Erziehung zur Gesundheit«, der »Erziehung zur Einsicht« und der »Erziehung zur Sittlichkeit« (ebd.) übergeordnet, weil sie diese in sich vereinigt. Der Mehrwert der ästhetischen Erziehung gegenüber jeder anderen Erziehung besteht darin, daß sie das Ziel hat, das »Ganze unserer sinnlichen und geistigen Kräfte in möglichster Harmonie auszubilden« (ebd.). Der Geltungsanspruch der ästhetischen Erziehung ist also im Vergleich mit Kants Pädagogik nicht geringer. Schillers ästhetische Erziehung läßt sich dabei ebenso wie die Pädagogik Kants von der Idee einer Vervollkommnung des Menschen leiten.

Auch den Vorwurf der Praxisferne würde Schiller nicht gelten lassen. Zwar gesteht er gegenüber seinen Lesern ein, daß er sie auf den »wenig ermunternden Pfad« (Nr. 15, S. 355) der abstrakten Theorie führt. Er macht dieses Eingeständnis aber nur, um daraus ein Argument für die Stärke seines Entwurfs zu gewinnen. Schillers Distanz zur erzieherischen Praxis wie auch zu allen anderen Arten der Praxis, etwa der politischen, ist im Zusammenhang mit der idealistischen Grundlage seines Erziehungsprojekts zu sehen.⁸ Seine Argumentation verläßt den Bereich der Erfahrung, weil diese keine sichere Grundlage für die Erziehung des Menschen ist. Sie ist methodisch keine sichere Grundlage, weil sich aus ihr die Idee des Menschen nicht entwickeln lässt. Vielmehr bildet – umgekehrt – die Idee des Menschen den Maßstab für die Beurteilung der in der Erfahrung vorkommenden Fälle. Schiller betont im siebzehnten Brief, daß widersprechende Erscheinungen denjenigen, der die Idee bzw. den Begriff der Menschheit besitzt, »nicht irre machen« (Nr. 17, S. 364) können. In ähnlicher Weise will auch Kant die Erziehung auf erfahrungsunabhängige Prinzipien gegründet sehen.

Die Erfahrung ist aber auch deshalb keine sichere Grundlage für die Erziehung des Menschen, weil im Bereich der Erfahrung das Physische vorherrscht. Diese Vorherrschaft des Physischen steht der Vervollkommnung des Menschen im Wege. In den ersten neun Briefen, die Schillers umfassende Zeit- und Kulturkritik enthalten, wird gezeigt, daß dem in der Erfahrung stehenden Menschen jederzeit der Rückfall in ein von physischen Kräften determiniertes »Elementarreich« (Nr. 5, S. 319), der Rück-

⁸ Zu Schillers Idealismus vgl. Ernst Cassirer, *Die Methode des Idealismus in Schillers philosophischen Schriften*, in: Ders., *Idee und Gestalt. Goethe, Schiller, Hölderlin, Kleist*, Darmstadt 1971, S. 81-111; zuletzt Rüdiger Safranski, *Schiller oder Die Erfindung des Deutschen Idealismus*, München Wien 2004; dazu meine Rez.: *Poesie und Leben. Neue Schillerbiographien*, in: *Zeitschrift für Germanistik N. F.* 2, 2005, S. 377-380.

fall in einen Zustand der Wildheit droht. Die Gewaltexzesse der Französischen Revolution dienen Schiller hierfür als abschreckendes Beispiel.⁹ Wenn auf der einen Seite also der Bereich der Erfahrung verlassen werden muß, um die Vorherrschaft des Physischen zu brechen, so ist auf der anderen Seite die vollständige Eliminierung des Physischen strikt zu vermeiden. Eine solche Eliminierung liefe der Natur des Menschen zuwider. Sie würde zu einer Vereinseitigung seiner Kräfte führen. Die moralischen Kräfte, die Schiller den physischen Kräften entgegensetzt, würden im Fall einer Eliminierung der physischen Kräfte die Vorherrschaft des Moralischen bedeuten und eine bloß theoretische Aufklärung des Verstandes bewirken. Das Resultat dieser vereinseitigten Aufklärung wäre Schiller zufolge ein Zustand der Barbarei, in dem das Gefühl und der Charakter des Menschen vollständig verkümmert sind. Als Beispiel führt Schiller die emotionale und charakterliche Verdorbenheit der höfischen Aristokratie an. Die Barbarei steht demnach der angestrebten Vervollkommnung des Menschen ebenso entgegen wie die Wildheit.

Das doppelte Hindernis von Wildheit und Barbarei läßt Schiller nach einem Bereich Ausschau halten, in dem die Vorherrschaft des Physischen wie auch die Vorherrschaft des Moralischen gebrochen ist. Dieser Bereich ist der Bereich der Kunst und der Schönheit. Kunst und Schönheit konstituieren einen Raum, in dem weder die physischen noch die moralischen Kräfte den Menschen beherrschen. Sie beherrschen ihn deshalb nicht – so die in immer neuen Variationen wiederholte Denkfigur Schillers –, weil sie beide zugleich herrschen und sich in ihrer gleichzeitigen Herrschaft gegenseitig aufheben. Schillers Denkfigur macht deutlich, daß die Vorstellung, seine Argumentation verlasse den Bereich der Erfahrung, relativiert werden muß. Einerseits wendet sich die Argumentation von der Erfahrung ab, weil sie nur in der Kunst und Schönheit, wo die Vorherrschaft des Physischen durch das Moralische gebrochen wird, den Menschen geläutert sieht. Andererseits aber verbleibt sie im Bereich der Erfahrung, weil sie nur in der Kunst und Schönheit, wo die Vorherrschaft des Moralischen durch das Physische gebrochen wird, die Sinnlichkeit des Menschen rehabilitiert sieht. Schillers Begriff der ästhetischen Erziehung läuft an dieser Stelle auf den Begriff einer ästhetischen Erfahrung hinaus, die dem Bereich der Erfahrung entzogen und gleichzeitig zugehörig ist.

⁹ Der Bezug zum ›Terror‹ der Französischen Revolution findet sich vor allem in den ersten Briefen. – Vgl. dazu auch Dieter Borchmeyer, Ästhetische und politische Autonomie: Schillers ›Ästhetische Briefe‹ im Gegenlicht der Französischen Revolution, in: Revolution und Autonomie. Deutsche Autonomieästhetik im Zeitalter der Französischen Revolution, hrsg. v. Wolfgang Wittkowski, Tübingen 1990, S. 277-290.

Darüber hinaus macht die Denkfigur, daß sich im Bereich der Kunst und der Schönheit die entgegengesetzten Kräfte des Menschen aufheben, die innere Motivation von Schillers Unternehmen sichtbar. Mit der Überführung der Erziehung in ästhetische Erziehung soll der »Zwang« (Nr. 14, S. 354), den die physischen Kräfte in der Welt der Erfahrung auf den Menschen ausüben, überwunden werden. Zugleich soll aber auch der »Zwang« (ebd.), den die moralischen Kräfte in Gestalt des Sittengesetzes auf den Menschen ausüben, überwunden werden. Beide Formen des Zwangs sind mit dem eingangs diskutierten Zwang in Kants Erziehungstheorie korrelierbar. Auch dort äußert sich der auf den Menschen einwirkende Zwang in doppelter Weise. Er ist physischer bzw. »mechanischer Zwang« (XII, S. 709; AA, S. 452), da die Entwicklung des Menschen vom Erzieher in Gang gesetzt werden muß, und er ist »moralischer Zwang« (ebd.), da der zu Erziehende dem Zwang der Gesetze der Menschheit unterworfen ist. Schillers Projekt einer ästhetischen Erziehung ist vor diesem Hintergrund nichts Geringeres als der großangelegte Versuch, die der Erziehung zugrundeliegende Paradoxie von Freiheit und Zwang aufzulösen.

Im mittleren Teil der insgesamt 27 Briefe umfassenden Schrift richtet sich Schillers Aufmerksamkeit auf die Entstehung der Freiheit des Menschen. In diesem Rahmen entwickelt Schiller seine berühmten – und zuweilen berüchtigten – Begriffsoppositionen. Zustand und Person, Realität und Formalität, Stofftrieb und Formtrieb, Leben und Gestalt – mit diesen Entgegensetzungen soll einerseits die sinnlich-vernünftige Natur des Menschen erfaßt werden. Darüber hinaus soll mit ihrer Hilfe die Besonderheit erfaßt werden, die den Bereich der Kunst und der Schönheit gegenüber allen anderen Bereichen auszeichnet. Die These Schillers lautet, daß die genannten Oppositionen, hinter denen sich die entgegengesetzten Kräfte des Physischen und Moralischen verbergen, einzig im Bereich der Kunst und der Schönheit in ein Gleichgewicht gebracht werden können. Ja, Schiller geht noch weiter und stellt auch die umgekehrte These auf, daß Kunst und Schönheit überhaupt erst durch dieses Gleichgewicht entstehen.

Auf welche Weise die Ausbalancierung des Entgegengesetzten funktioniert, verdeutlicht ein Blick auf die von Schiller entfaltete Triebökonomie. Schiller unterscheidet bekanntlich den Stofftrieb, der das sinnliche und physische Dasein des Menschen bestimmt, vom Formtrieb, der die geistige und moralische Existenz des Menschen bestimmt. Der berühmte Spieltrieb ist demgegenüber kein eigenständiger Trieb, sondern entsteht aus einer *symmetrisierenden* Bewegung, die den Stoff- und den Formtrieb ins Gleichgewicht bringt. Symmetrie und Gleichgewicht der Triebe bedeuten (»lebendige«) Ruhe, Ebenmaß und harmonische Ordnung im Sinne der klassischen Ästhetik. Sie bedeuten aber auch, daß die Triebe in ihrer kom-

plementären Entgegensetzung zum Verschwinden gebracht werden. Auf den Spieltrieb bezogen heißt das, daß der »doppelte Ernst« (Nr. 15, S. 359), mit dem Stoff- und Formtrieb ihre jeweiligen Einzelinteressen verfolgen, aufgehoben wird. Der Ernst der Wirklichkeit, die das Betätigungsfeld des Stofftriebs ist, wird durch den entgegengesetzten Formtrieb ebenso aufgehoben wie der Ernst der Notwendigkeit, über die der Formtrieb gebietet, durch den entgegengesetzten Stofftrieb:

Mit einem Wort: indem es mit Ideen in Gemeinschaft kommt, verliert alles Wirkliche einen Ernst, weil es *klein* wird, und indem es mit der Empfindung zusammentrifft, legt das Nothwendige den seinigen ab, weil es *leicht* wird. (Nr. 15, S. 357)

Die Leichtigkeit, mit der das Spiel den Ernst aufzuheben versteht, deutet an, daß es hier, wie auch an den anderen Stellen, wo Schiller die geglückte Ausbalancierung des Entgegengesetzten beschreibt, um Schönheit geht.¹⁰ Schönheit ist die Symmetrie von Zustand und Person, von Realität und Formalität, von Stofftrieb und Formtrieb, von Leben und Gestalt. Wenn damit die Frage, wie Schönheit entsteht, zumindest formal beantwortet ist, so schließt sich sofort die Frage an, wo sie denn zu finden ist. Schiller gibt hierauf eine konkrete Antwort: Die Schönheit ist im »wahrhaft schönen Kunstwerk« (Nr. 22, S. 382) und ebenso im Menschen zu finden, der das schöne Kunstwerk genießt. Das schöne Kunstwerk und der das schöne Kunstwerk genießende Mensch sind für Schiller genau die »Fälle«, die »in der Erfahrung vorkommen« (Nr. 14, S. 353) und an denen er die Entstehung des Spieltriebs, der zugleich Schönheitstrieb ist, erläutert.¹¹ Vom Kunstwerk selbst ist in Schillers Briefen vergleichsweise wenig die Rede, dafür aber umso mehr von der Wirkung des Kunstwerks auf den Menschen, der das Kunstwerk genießt.¹²

Durch den Genuß des schönen Kunstwerks wird der Mensch in einen »ästhetischen Zustand« (Nr. 20, S. 375) versetzt. Warum ist dieser ästhetische Zustand für Schiller ein Zustand der Freiheit? Durch das Anschauen des Kunstwerks werden im Menschen die beiden Grundtriebe rege, d.h. in

¹⁰ Zu Schillers Begriff der Schönheit aus Sicht der philosophischen Ästhetik vgl. Dieter Henrich, Der Begriff der Schönheit in Schillers Ästhetik, in: Zeitschrift für philosophische Forschung IX, 1957, S. 527-547.

¹¹ Vgl. dazu auch Wolfdieterich Rasch, Schein, Spiel und Kunst in der Anschauung Schillers, in: Wirkendes Wort 10, 1960, S. 2-13.

¹² Dies unterscheidet Schillers *Briefe* von der Ästhetik Karl Philipp Moritz', aber auch von den eigenen *Kallias*-Briefen, die Schiller an Christian Gottfried Körner gerichtet hat. Moritz' Ästhetik und die Kallias-Briefe sind stärker auf das Kunstwerk und das objektiv Schöne ausgerichtet.

Bewegung gesetzt. Diese beiden Grundtriebe, also der Stoff- und der Formtrieb, befinden sich jedoch nicht im Gleichgewicht, weder beim Menschen, der unter dem Zwang seines physischen Daseins steht, noch beim Menschen, der unter dem Zwang seiner moralischen Existenz steht. Die Wirkung des Schönen besteht nun darin, daß die beiden Grundtriebe im Menschen ins Gleichgewicht kommen, und der Mensch dadurch in Freiheit versetzt wird:

Angespannt aber nenne ich den Menschen sowohl, wenn er sich unter dem Zwange von Empfindungen, als wenn er sich unter dem Zwange von Begriffen befindet. Jede *ausschließende* Herrschaft eines seiner beiden Grundtriebe ist für ihn ein Zustand des Zwanges und der Gewalt; und Freyheit liegt nur in der Zusammenwirkung seiner beyden Naturen. (Nr. 17, S. 365)

Warum aber sind für diese Zusammenwirkung – und damit für die Freiheit selbst – Kunst und Schönheit notwendig, wenn der Mensch doch ein sinnlich-vernünftiges Wesen ist, er also theoretisch immer auf die »Zusammenwirkung seiner beyden Naturen« hinarbeiten kann? Schillers Antwort lautet, daß nur im Bereich der Schönheit und der Kunst es dem Menschen möglich ist, *gleichzeitig* sinnlich und vernünftig zu sein, weil nur hier, im ästhetischen Spiel, seine Sinnlichkeit und seine Vernunft in gewisser Weise aufgehoben sind. Außerhalb des ästhetischen Spiels ist es dem Menschen nur möglich, *nacheinander* sinnlich und vernünftig zu sein. Seine Sinnlichkeit und seine Vernunft können deshalb außerhalb des ästhetischen Spiels auch nicht gemeinsam aufgehoben sein.

Der mit Schönheit und ästhetischem Spiel verbundene Freiheitsbegriff Schillers ist aus mehreren Gründen bemerkenswert. Erstens kann die Freiheit vom Menschen nicht auf direktem Wege angesteuert werden. Wie gesehen, ergibt sie sich aus der spielerischen Entgegensetzung der den Menschen bestimmenden Zwänge. Freiheit entsteht nicht jenseits dieser Zwänge, sondern in einem gesonderten Erfahrungsraum, in dem die auf den Menschen einwirkenden Zwänge ausgeglichen werden.¹³ Daß Schillers Argumentation in dieser Frage im Diesseits verbleibt, verdient festgehalten zu werden. Sein Konzept der aus dem Gleichgewicht entstehenden Freiheit ermöglicht es, eine Aufhebung der Zwänge zu denken, ohne daß diese Zwänge einfach weggedacht werden oder deren Aufhebung auf

¹³ An dieser Stelle bietet sich natürlich der – bisweilen überstrapazierte – Begriff der (ästhetischen) Autonomie auf. Im Hinblick auf Schillers eigenen Sprachgebrauch kommt eher der Begriff der »Immunität« (Nr. 9, S. 333) in Frage, der – mit einem klar räumlichen Bezug – das Freisein von Zwängen im Bereich von Kunst und Schönheit bedeutet.

eine transzendente Ebene verlagert wird. Schiller hat dies auf eindrückliche Weise in einem Bild veranschaulicht:

Die Schalen einer Wage stehen gleich, wenn sie leer sind; sie stehen aber auch gleich, wenn sie gleiche Gewichte enthalten. (Nr. 20, S. 375)

Zweitens ist die Freiheit aufgrund ihrer Schönheit ästhetisch. Die ästhetische Freiheit ist von der politischen oder moralischen Freiheit deutlich zu unterscheiden. Schiller legt großen Wert auf diese Unterscheidung, legitimiert sie doch sein ganzes Unternehmen, die Erziehung des Menschen über den vermeintlichen Umweg des Ästhetischen zu erreichen. Wenn Schiller am Beginn seiner Schrift behauptet, daß es »die Schönheit ist, durch welche man zu der Freyheit wandert« (Nr. 2, S. 312), dann ist klar, daß diese Behauptung einen zweifachen Freiheitsbegriff impliziert: Der »Zustand ästhetischer Freyheit« (Nr. 23, S. 383), in den der Mensch durch den Genuß des schönen Kunstwerks versetzt wird, ist die »nothwendige Bedingung« (Nr. 23, S. 383) für die Erlangung politischer und moralischer Freiheit.

Drittens verbirgt sich in Schillers Begriff der ästhetischen Freiheit eine auf den einzelnen Menschen bezogene Theorie der Kulturentstehung. Die ästhetische Freiheit, die aus dem Gleichgewicht der den Menschen bestimmenden Kräfte und Zwänge hervorgeht, hebt jede Bestimmtheit des Menschen auf. Der Zustand ästhetischer Freiheit ist die Negation jeder Bestimmtheit und ist in dieser Hinsicht mit dem Zustand des Menschen vor aller Bestimmung vergleichbar. Ästhetische Freiheit ist also Bestimmungslosigkeit. Sie ist aber dadurch zugleich Bestimmbarkeit. Die Aufhebung jeder Bestimmtheit setzt im Menschen ein absolutes Vermögen frei. Der ästhetisch freie Mensch ist zur leeren Fläche geworden, auf der er selbst einzutragen vermag, was er will. Man kann an diesem künstlich herbeigeführten Zustand einer *tabula rasa* zwei unterschiedliche Aspekte betonen. Zum einen den Willen des ästhetisch freien Menschen: Der Wille ist durch die Aufhebung jeder Bestimmtheit ohne Einschränkung, das heißt, er ist frei. Zum anderen die künstliche Herbeiführung der leeren Fläche: Es ist die Wirkung der schönen Kunst, daß der Menschen zur leeren Fläche geworden ist. Man wird also sagen können, daß die Kunst selbst die ästhetische Erzieherin des Menschen ist. Sie macht den Menschen bestimmungslos und dadurch zugleich bestimmbar. Es ist die schöne Kunst, die ihn in »ästhetische Stimmung« (Nr. 22, S. 379) versetzt. Der Stimmungsbegriff geht bei Schiller über die alltags- und umgangssprachliche Bedeutung des Wortes weit hinaus. Man muß sich »Stimmung« als ein Wort mit durchgestrichener Vorsilbe vorstellen, um zu erkennen, daß Stimmung Schillers gewichtiger Gegenbegriff zur Bestimmung ist.

Wenn es die schöne Kunst ist, die als ästhetische Erzieherin den Menschen in den Zustand einer *tabula rasa* versetzt, dann könnte dies den Verdacht aufkommen lassen, daß der Zwang der Erziehung von der Kunst selbst ausgeübt wird. Schiller hat diesem Verdacht jede Grundlage genommen. Immer wieder betont er, daß der auf ästhetischem Wege frei gewordene Mensch bloß das Vermögen hat, aus sich das zu machen, was er will. Über den wirklichen Gebrauch seines Vermögens ist damit noch nichts bestimmt. Die Freiheit des vermögenden Menschen ist nichts, auf das eingewirkt werden könnte, und diesem Grundsatz hat sich auch die schöne Kunst zu beugen. Schiller führt aus, daß die schöne Kunst ihr Material zwar gewaltsam behandelt, indem der Stoff durch die Form »vertilgt« (Nr. 22, S. 382) wird. Den Menschen aber, der die schöne Kunst genießt, muß die schöne Kunst unversehrt lassen:

Das Gemüth des Zuschauers und Zuhörers muß völlig frey und unverletzt bleiben, es muß aus dem Zauberkreise des Künstlers rein und vollkommen, wie aus den Händen des Schöpfers gehen. (Nr. 22, S. 382)

Man darf zusammenfassen: Schiller erreicht in seiner Theorie der ästhetischen Erziehung eine beeindruckende Geschlossenheit. Die auf den Menschen einwirkenden Zwänge sind im gesonderten Erfahrungsraum der schönen Kunst aufgehoben. Die ästhetische Freiheit ist eine Freiheit im vollen Sinne des Begriffs: selbsttätig und absolut vermögend. In Schillers ästhetischer Erziehung ist die Paradoxie von Freiheit und Zwang aufgelöst.

Doch es bleibt noch eine Frage zu klären: Wie gelangt der Mensch in den gesonderten Erfahrungsraum der schönen Kunst? Im Hinblick auf die Freiheit des Menschen kann die Antwort nur lauten: von selbst. Alles andere wäre eine Nötigung des Menschen, eine Verletzung seiner Wahlfreiheit, den Erfahrungsraum der schönen Kunst zu betreten oder nicht zu betreten. Es läßt sich nun zeigen, daß Schiller in seinen Briefen genau diese Wahlfreiheit ausschließt. Damit taucht die Paradoxie von Freiheit und Zwang auf unerwartete Weise wieder auf. Denn der Ausschluß der Wahlfreiheit ist nichts anderes als die Ausübung von Zwang. Die ästhetische Freiheit, die die Voraussetzung für die politische und moralische Freiheit ist, wird mit Unfreiheit erkaufte. Diese Unfreiheit fällt allerdings nicht in den Bereich der schönen Kunst. Sie fällt damit auch nicht in den Bereich der ästhetischen Erziehung, von der bisher stets die Rede war. Mithin kann es nicht die schöne Kunst sein, die in ihrer Erziehung den Zwang ausübt. Es muß noch einen anderen Erzieher geben. Dieser Erzieher agiert außerhalb der schönen Kunst, gewissermaßen im Vorfeld des Ästhetischen. Schiller nennt diesen Erzieher in seinen Briefen nur an einer einzigen Stelle: Es ist der »pädagogische und politische Künstler« (Nr. 4, S. 317). Der

Grund, warum Schiller diesen Erzieher kaum erwähnt, ist zum einen, daß dieser entgegen der von Schiller aufgestellten Forderung, den Menschen zu »schonen« (Nr. 4, S. 317), auf den Menschen Zwang ausübt und sich in dieser Hinsicht von der schönen Kunst unterscheidet. Der zweite Grund ist der, daß dieser Erzieher Schiller selbst ist.

Es ist schon verschiedentlich festgestellt worden, daß Schillers Briefe nicht nur die Erziehung *durch* Kunst, sondern auch die Erziehung *zur* Kunst thematisieren.¹⁴ Die Erziehung *zur* Kunst kann dabei im Anschluß an Schillers eigene Formulierungen – etwa zu Beginn des vierzehnten Briefs – idealistisch und utopisch verstanden werden, dergestalt, daß das Ideal der Schönheit und Freiheit unter den Bedingungen der Erfahrung niemals vollständig erreicht werden kann, der Mensch sich also immer nur auf dem Weg zur Schönheit und Freiheit befindet.¹⁵ Daneben kann Erziehung *zur* Kunst aber auch ganz technisch verstanden werden, als erzwungene Hinwendung des Menschen zur Kunst. Diese technisch verstandene Erziehung zur Kunst, die, wie gesagt, keine ästhetische Erziehung ist, vollzieht sich im Schatten der ästhetischen Erziehung.

Der Zwang, den der pädagogische und politische Künstler auf den Menschen ausübt, ist das Mittel, das die Inangsetzung der ästhetischen Erziehung garantieren soll. Dieser Zwang drückt sich in einer aufschlußreichen Formulierung aus, die Schiller im 23. Brief an zwei Stellen verwendet. Die Formulierung besagt, daß der Mensch »ästhetisch gemacht« werden muß. Im Wortlaut heißt es an der ersten Stelle:

Es gibt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht. (Nr. 23, S. 383)

Einige Absätze später führt Schiller aus, daß der (zweite) Schritt von der ästhetischen Freiheit zur moralischen und politischen Freiheit »unendlich leichter« (Nr. 23, S. 385) ist als der (erste) Schritt vom physischen Zustand zur ästhetischen Freiheit. Der letztgenannte Schritt, der dem erstgenannten zeitlich vorangeht, macht deshalb einen Eingriff in die Natur des Menschen notwendig:

Um den ästhetischen Menschen zur Einsicht und großen Gesinnungen zu führen, darf man ihm weiter nichts, als wichtige Anlässe geben; um von dem sinnlichen Menschen eben das zu erhalten, muß man erst seine Natur verändern. (Nr. 23, S. 385)

¹⁴ Vgl. etwa die aufschlußreiche Studie von Elizabeth M. Wilkinson u. L. A. Willoughby, *Schillers Ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung*, München 1977, S. 92.

¹⁵ Vgl. dazu Klaus L. Berghahn, *Ästhetische Reflexion als Utopie des Ästhetischen*, in: ders., *Schiller. Ansichten eines Idealisten*, Frankfurt/M. 1986, S. 125-155.

Der verändernde Eingriff in die Natur des Menschen ist mit der Selbsttätigkeit und Freiheit des Menschen unvereinbar. Durch den Eingriff wird der Mensch zum »Material« (Nr. 4, S. 317) des pädagogischen und politischen Künstlers. Als Material dieses Künstlers bedarf der Mensch ebenso der Formung wie das Material des schönen Künstlers. In beiden Fällen ist die Formung des Materials ein Akt der Gewalt. Der Unterschied zwischen dem pädagogisch-politischen und dem schönen Künstler besteht also nicht in diesem Akt einer gewaltsamen Formung. Er besteht in der Ungleichheit des Materials. Denn das Material des pädagogischen und politischen Künstlers ist im Gegensatz zu dem des schönen Künstlers nicht tot, sondern lebendig. Wenn Schiller im vierten Brief die Forderung aufstellt, daß der pädagogische und politische Künstler den Menschen »zugleich zu seinem Material und zu seiner Aufgabe« (Nr. 4, S. 317) machen soll, dann ist klar, daß diese Forderung aufgrund der postulierten Gleichzeitigkeit unerfüllbar ist: Die gewaltsame Formung des Menschen durch den pädagogischen und politischen Künstler geht der freien Selbstformung des Menschen voraus. Die freie Selbstformung, mit der die »Aufgabe« der ästhetischen Erziehung bezeichnet ist, erfolgt erst im Angesicht der Werke des schönen Künstlers. Die »Aufgabe«, von der Schiller spricht, wird also nur vom schönen Künstler wahrgenommen und erfüllt. Vom pädagogischen und politischen Künstler, der zuvor in die Natur des Menschen verändernd eingreift, wird sie dagegen verfehlt.

Die Erniedrigung des Menschen zum Material, der zumindest von seiten des pädagogischen und politischen Künstlers keine Erhebung des Menschen korrespondiert, hat eine schwerwiegende Asymmetrie zur Folge. Es ist die Asymmetrie von Leben und Form. Aus der Sicht des pädagogischen und politischen Künstlers sind Leben und Form keine entgegengesetzten Begriffe, die sich – wie in der schönen Kunst – durch eine symmetrisierende Bewegung ins Gleichgewicht bringen lassen. Sie sind für ihn entgegengesetzte Begriffe, die den Anfang und das Ende einer linearen Kette bilden:

Wir wissen, daß der Mensch anfängt mit bloßem Leben, um zu endigen mit Form (Nr. 20, S. 374)

Der Anfangspunkt des Menschen, das »bloße Leben«, wird von Schiller als ein Zustand beschrieben, der durch einen »Mangel an Form« (Nr. 22, S. 382) gekennzeichnet ist. Der Mensch, der sich in diesem Zustand befindet, ist konsequenterweise der »Mensch ohne Form« (Nr. 10, S. 337). Festzuhalten ist, daß Schiller in seinen Briefen von Menschen »ohne Form« spricht.¹⁶

¹⁶ Bekanntlich hat der Philosoph Giorgio Agamben das Konzept des »bloßen Lebens« – ein Leben, das von seiner »Form« abgetrennt ist – zum Ausgangspunkt seines kritischen Durch-

Es sind solche Menschen, die einem schönen Kunstwerk verständnislos gegenüberstehen, Menschen, die mit dem ästhetischen Schein nichts anzufangen wissen. Es sind, kurz gesagt, jene Menschen, die »ästhetisch gemacht« werden müssen:

Es gehört also zu den wichtigsten Aufgaben der Kultur, den Menschen auch schon in seinem bloß physischen Leben der Form zu unterwerfen, und ihn, so weit das Reich der Schönheit nur immer reichen kann, ästhetisch zu machen, weil nur aus dem ästhetischen, nicht aber aus dem physischen Zustände der moralische sich entwickeln kann. (Nr. 23, S. 385)

Mit der Unterwerfung des Menschen unter die Form ist der erzieherische Zwang des pädagogischen und politischen Künstlers auf den Punkt gebracht. Der Zwang soll sicherstellen, daß die ästhetische Erziehung des Menschen, die vom schönen Kunstwerk und dem selbsttätigen, das Kunstwerk genießenden Menschen ausgeht, tatsächlich stattfindet. Die Anwesenheit dieses Zwanges zeigt, daß die Paradoxie von Freiheit und Zwang auch Schillers Briefe durchzieht. Doch, wie gesehen, gilt es hier zu differenzieren. Nicht die ästhetische Erziehung durch Kunst, sondern die nicht-ästhetische Erziehung zur Kunst ist von der Paradoxie betroffen. Das Auffällige ist dabei nicht, daß die Paradoxie in Schillers Briefen überhaupt vorhanden ist. Auch Kant vermag die Paradoxie nicht aufzulösen. Weil er sie aber nicht auflösen kann, versucht Kant, sie zu entschärfen: Er macht sie zum Gegenstand einer diskursiven Mitteilung und zum Gegenstand gelehrter Kommunikation. Kant holt sie damit gewissermaßen ans Licht der Öffentlichkeit. Das Auffällige an Schillers Briefen ist demgegenüber, daß sie die Paradoxie auflösen und zugleich an dieser Auflösung scheitern. Das Scheitern, d.h. das Wiederauftauchen der Paradoxie, wird dabei vom Glanz der gelungenen Auflösung verdeckt. Es ereignet sich nicht auf der Bühne der schönen Kunst, sondern im nicht ausgeleuchteten Vorfeld des Ästhetischen. Mit einer gewissen Berechtigung wird man deshalb sagen können, daß Schillers Briefe die Paradoxie von Freiheit und Zwang eher noch verschärfen.

gangs durch die europäische Kultur- und Rechtsgeschichte gemacht. Daß in Schillers Briefen einige der entscheidenden Begriffe und Stichworte Agambens vorkommen, belegt die schon länger vermutete These, daß Agambens philosophisch-politisches Projekt primär ästhetisch fundiert ist und zeigt seine »synkretistische« Verfahrensweise. Vgl. zum Verhältnis von Leben und Form Giorgio Agamben, *Lebens-Form*, in: *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*, hrsg. v. Joseph Vogl, Frankfurt/M. 1994, S. 251-257. Vgl. dazu auch Eva Geulen, *Erziehung als blinder Fleck bei Agamben?*, in: *Texte zur Kunst* 14, 2004, S. 104-113.

Schiller spricht in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* mit zwei Stimmen. Die eine Stimme spricht im Namen des schönen Künstlers. Dessen Kunstwerke bewirken die ästhetische Erziehung des Menschen jenseits der Paradoxie von Freiheit und Zwang. Die andere Stimme ist die des pädagogischen und politischen Künstlers. Dieser will die ästhetische Erziehung erzwingen, weil der Mensch nur auf diesem Weg zur ästhetischen und von dort zur politischen Freiheit gelangt. Häufig wenden sich die beiden Stimmen gegeneinander. Das ist nicht nur dort der Fall, wo der pädagogische und politische Künstler dem schönen Künstler ins Wort fällt und dessen Projekt durch die Wiedereinführung des erzieherischen Zwangs scheitern läßt. Manchmal erhebt sich auch umgekehrt die Stimme des schönen Künstlers gegen die des anderen Künstlers. Das ist immer dort der Fall, wo Schiller auf die eigenständige Wirkungskraft der schönen Kunst vertraut, wo er die kultivierende und die zivilisierende Wirkung der schönen Kunst am Werk sieht, ohne daß dieser Wirkung nachgeholfen werden müßte. Eine solche Wirkungskraft entfaltet sich beispielsweise dort, wo der Mensch – fast nebenbei – die »Freude am Schein, die Neigung zum Putz und zum Spiel« (Nr. 26, S. 399) entwickelt. Das Vertrauen in diese von selbst ablaufende Entwicklung ist jedoch begrenzt. Von dieser Entwicklung gebe es, wie Schiller schreibt, nur »Spuren« (Nr. 27, S. 405), sie zeige nur einen »Schimmer von Freyheit« (Nr. 27, S. 406), und der ästhetische Spieltrieb sei darin »noch kaum zu erkennen« (Nr. 27, S. 407f.). An diesen Formulierungen ist nicht zu überhören, daß die Stimme des pädagogischen und politischen Künstlers alsbald wieder die Oberhand gewinnt – und an die Stelle der ästhetischen Erziehung die Erziehung tritt.

Auf Dauer konnten die beiden Stimmen Schillers wohl nicht nebeneinander und gegeneinander bestehen bleiben. Mit dem Abschluß der Briefe und weiterer theoretischer Abhandlungen verstummt deshalb der pädagogische und politische Künstler Schiller zugunsten des schönen Künstlers Schiller. Das Schließen der »philosophischen Bude«,¹⁷ das Schiller gegenüber Goethe ankündigt, bedeutet auch, daß die in Schillers Briefen aufgelöste und zugleich verschärfte Paradoxie von Freiheit und Zwang zuletzt doch noch entschärft wird. Der schöne Künstler Schiller läßt fortan seine Kunstwerke nur noch für sich selbst sprechen.¹⁸ Ob diese Kunstwerke die

¹⁷ Brief Schillers an Goethe vom 17.12.1795, in: Friedrich Schiller, Werke und Briefe, Bd. 12: Briefe II, 1795-1805, hrsg. v. Norbert Oellers, Frankfurt/M. 2002, S. 110.

¹⁸ So gesehen sind die poetischen Werke, die nach Schillers philosophisch-theoretischer Schaffensphase entstanden sind, das produktive Eingeständnis, das seine philosophisch-theoretischen Bemühungen aus ästhetischer Sicht gescheitert sind. Kritik an Schillers Erziehungsprojekt wird demnach nicht nur, wie Bernd Bräutigam herausgearbeitet hat, von Seiten Goethes geäußert, sondern sie nimmt auch die Gestalt einer Selbstkritik an. Diese Selbstkritik

ästhetische Erziehung des Menschen befördert haben und noch immer befördern, steht dahin. Ästhetische Erziehung darf zwar gedacht, aber nicht ausgesprochen – und noch weniger ausgeführt werden. Sie muß von selbst und, mit einem unscheinbaren Wort Schillers gesprochen, »unvermerkt« (Nr. 27, S. 410) geschehen.

artikuliert sich nun aber nicht mehr theoretisch, sondern poetisch. – Zu Goethes (impliziter) Kritik an Schillers Erziehungsprojekt vgl. Bernd Bräutigam, Die ästhetische Erziehung der deutschen Ausgewanderten, in: Zeitschrift für deutsche Philologie 96, 1977, S. 508-539.