



SIEGLINDE GRIMM

**Ästhetische Erziehung revisited:
Schillers *Wilhelm Tell***

Vorblatt

Publikation

Erstpublikation: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes,
50. Jg., H. 2-3/2003, S. 430-442.

Neupublikation im Goethezeitportal

Vorlage: Datei des Autors

URL: <http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/schiller/tell_grimm.pdf>

Eingestellt am 26.01.2004

Autor

PD Dr. Sieglinde Grimm

Universität zu Köln

Institut für Deutsche Sprache und Literatur

Albertus Magnus Platz

50923 Köln

Emailadresse: <sieglinde.grimm@uni-koeln.de>

Empfohlene Zitierweise

Beim Zitieren empfehlen wir hinter den Titel das Datum der Einstellung oder des letzten Updates und nach der URL-Angabe das Datum Ihres letzten Besuchs dieser Online-Adresse anzugeben:

Sieglinde Grimm: Ästhetische Erziehung revisited: Schillers *Wilhelm Tell*
(26.01.2004). In: Goethezeitportal. URL:

<http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/schiller/tell_grimm.pdf>

(Datum Ihres letzten Besuches).

SIEGLINDE GRIMM

Ästhetische Erziehung revisited: Schillers *Wilhelm Tell*

Das Interesse an ästhetischer Erziehung wird häufig legitimiert aus dem Bedürfnis nach Anschauung und (künstlerischem) Praxisbezug angesichts zunehmender Rationalisierung und Bürokratisierung in einer immer anonym werdenden Gesellschaft.¹ Vor allem seit der wissenschaftsorientierten Bildungsreform der 70er Jahre erkennt man eine „einseitige Bevorzugung und selektive Förderung von kognitiven Fähigkeiten, von analytischen und instrumentellen Denkweisen, von Beherrschung wissenschaftsnaher Termini und Techniken“.² Dieser Entwicklung soll ästhetische Erziehung vorbeugen, ja sogar entgegenwirken, und zwar durch eine aus dem Gefühlsbereich begründete Ganzheitlichkeit. Ästhetik nämlich, so Joachim Fritzsche, betreffe insbesondere das, was „im Zwischenmenschlichen mit Einfühlung, Empathie, Mitleid und Hingabe“ bezeichnet werde. Demnach besteht „ästhetische Erkenntnis“ darin, „den Gegenstand emotional auf einmal“ zu erfassen, „ohne dass ihm eine begrifflich ausdrückbare Bedeutung zugeordnet wird.“³

Was sind die Inhalte ästhetischer Erziehung? Schon Kindern im Vorschulalter spricht man ästhetische Erfahrung zu und meint damit die Dimension sinnlicher Gefühle und Vorstellungen schlechthin.⁴ Im Schulunterricht wird ästhetische Erziehung häufig mit Kunsterziehung und Musikunterricht verbunden. Bei Grundschulkindern fällt darunter Malen, Zeichnen, Basteln, Bildbe-

¹ Vgl. Joachim Fritzsche (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Klett, S.62.

² Theodor Schulze (1993): *Ästhetische Erziehung in der Schule. Hintergrund, Horizont und Perspektive für das 'Denken in Bildern'*. In: *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen*. Hrsg. von Adelheid Staudte. Weinheim / Basel: Beltz, S.44-52, hier S.47.

³ Fritzsche (1994) S.63f.

⁴ Gerd E. Schäfer (1999) etwa fasst darunter „sinnliche Wahrnehmung“, „Leiberfahrung“, „Gefühle“ und „Phantasie“. *Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse*. In: *Ästhetik der Kinder: interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Hrsg. von Norbert Neuß. Frankfurt/M.: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik, Abt. Verl., S.21-31.

trachtung oder Liedersingen, in der Sekundarstufe auch der Besuch von Denkmälern, Museumskunde sowie die Betrachtung von Photographien und Malerei.⁵

Was ästhetische Erziehung im Literaturunterricht ausmacht, ist offensichtlich schwieriger zu fassen. Kaspar H. Spinner betrachtet das Metaphernverständnis als eine „wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung ästhetischer Kompetenz“, und er weist nach, dass die Ausbildung einer parabolischen Sinn-dimension, die das Erkennen der Metaphern erfordert, erst ab dem 11./12. Lebensjahr erfolgt.⁶ Bei literarischen Texten wird das ästhetische Moment oft aus einer binären oder analogen Struktur abgeleitet. Ausgehend von der Opposition „Gefühl – Verstand“ ist für Elisabeth K. Päefgen Literatur notwendig „als ästhetisches Produkt zu lesen, [...] beide Momente bzw. Reaktionen zuzulassen und zu vermitteln, (nicht unbedingt gleichzeitig bei demselben Werk, aber im gesamten Projekt Literaturunterricht).“⁷ Nach Jürgen Grzesik ist die „Bildung ästhetischer Analogien als Teilprozeß des Textverstehens“ ausschlaggebend für das Erkennen der „ästhetischen Textqualität“. Deren Objektivität wird jedoch in Frage gestellt, „weil die Erfahrung des Schönen nur eine subjektive Reaktion auf den Text sei.“⁸ Aus zeichentheoretischer Sicht versteht Cornelia Rosebrock „ästhetische[n] Erfahrung bei Kindern“ als eine „Fähigkeit, in der Polyvalenz des Bedeutens die Zweistelligkeit des Zeichens zu realisieren, den Umstand nämlich, dass ein Text etwas anderes sagt als er meinen könnte.“⁹ Jürgen Kreft schließlich spricht von ‚ästhetischer Kompetenz‘; diese bestehe darin, den „symbolischen Ausdruck von Subjektivität“ wahrzunehmen.¹⁰ Krefts Abgren-

⁵ Vgl.: *Ästhetische Erziehung 1-4* (1980). Hrsg. von Adelheid Staudte und *Ästhetische Erziehung 5-10* (1980). Hrsg. von Johannes Eucker und Helga Kämpf-Jansen. München / Wien / Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

⁶ Vgl. Kaspar H. Spinner (1986): *Zwischen Bild und Metapher. Zur Entwicklung ästhetischer Kompetenz bei Kindern*. In: *Spuren. Festschrift für Theo Schumacher*. Hrsg. von Heidrun Colberg und Doris Petersen. Stuttgart: Heinz. Akademischer Verlag, S.469-476, hier S.470f.

⁷ Elisabeth K. Paefgen (1999): *Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft*. In: *Didaktik Deutsch 7*, S.24-35, hier S.27.

⁸ Jürgen Grzesik (1990) zählt dazu u.a. Analogien innerhalb der „Wort- und Satzsemantik“ (Anapher, Parallelismus etc.), „Analogien in der Grammatik“ oder Analogien „zwischen Teilen des ganzen Textes“, etwa „Strophik“ oder „Romanaufbau“. *Textverstehen lernen und lehren: Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett, S.291f.

⁹ Cornelia Rosebrock (2001): *Schritte des Literaturerwerbs*. In: *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, Jg.5, H.10, S.35-64, hier S.48.

¹⁰ Kreft (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, S.84f.

zung der `ästhetischen Kompetenz´ gegenüber drei weiteren Kompetenzen¹¹ wird allerdings von Gerhard Haas und Ulf Abraham auf jeweils verschiedene Weise revidiert.¹²

In der skizzierten Diskussion werden die traditionelle Verwendung des Begriffs `Ästhetik´ als „Lehre von der Sinneswahrnehmung oder Sinnesempfindung“,¹³ Alexander Baumgartens Begründung der Ästhetik¹⁴ oder Friedrich Schillers paradigmatische Abhandlung *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*¹⁵ nur am Rande erwähnt. Schlagwortartig wird noch Schillers ästhetische Erziehung als vorbildhafte Verbindung der den binären Modellen innewohnenden Gegensätze angeführt. Abraham zufolge geht es Schiller um „die Verknüpfung der `zwei entgegengesetzten Zustände des Denkens und des Empfindens´, modern ausgedrückt: um die kognitive und affektive Dimension der Persönlichkeit.“¹⁶ Theodor Schulze macht die Vorbildfunktion Schillers in einer historischen Dimension deutlich: Ebenso wie Schiller anhand seines Erziehungsprogramms die `Ausbildung des Empfindungsvermögens´ gegenüber der einseitigen Entwicklung der Verstandeskkräfte im Zeitalter der Aufklärung forderte, so sei auch heute angesichts der herrschenden wissenschaftlich geschulten Rationalität der bewusste Umgang mit Empfindungen, d.h. mit „an die unmittelbare Wahrnehmung gebundenen Emo-

¹¹ Neben der ästhetischen nennt Kreft kognitive, interaktive und linguistische Kompetenz. Vgl. ebd.

¹² Haas (1997) geht aus von sieben Kompetenzen. Vgl.: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines `anderen´ Literaturunterrichts für die Primär- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer´sche Verlagsbuchhandlung, S.37. Vgl.: Abraham (1998): *Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Leben*. Opladen; Wiesbaden, S.214; vgl. auch Anm.16 im Folg.

¹³ `Ästhetik´ wird abgeleitet von griech. `aisthesis´ (= sinnliche Wahrnehmung). Vgl. *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (1971). Hrsg. von Joachim Ritter. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, Bd.1, S.119ff.

¹⁴ Baumgarten begründet die Ästhetik in seiner 1750/58 erschienenen *Aesthetica* als „Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis und Darstellung“. Ders. (1983): *Texte zur Grundlegung der Ästhetik*. Übers. u. hrsg. v. H.R. Schweizer. Hamburg: Meiner, *Metaphysica* §§ 533, S.17.

¹⁵ Im Folg. als *Briefe*. Zitiert wird die Ausgabe *Schillers Werke. Nationalausgabe* (1962ff). Hrsg. von Lieselotte Blumenthal und Benno v. Wiese. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger [Im Folg. NA], Bd.20, S.309-412.

¹⁶ Abraham (1998) setzt `Kompetenz´ als diejenigen Fähigkeiten, „deren Ausbildung bei Lernenden [...] `ganzheitlich´ zur `Bildung der Sinne´ einer Persönlichkeit beitragen“ gleich mit dem, was Schiller unter `ästhetischer Erziehung´ verstanden hat (S.257). Dem widerspricht jedoch seine grundlegende Einteilung der Kompetenzen in solche, die der „(Selbst-)Sozialisation zur Literatur“ und anderen, welche der „(Selbst-) Sozialisation durch Literatur“ dienen, da nur erstere `ästhetische Kompetenz´ enthalten. S.214.

tionen“ notwendig, um die „Entfernung zwischen Denken und Fühlen“ zu überbrücken.¹⁷

Der Hinweis auf eine vergleichbare und durch ästhetische Erziehung zu überwindende Polarisierung bei Schiller gibt indes noch keine Antwort auf die Frage nach der spezifischen Qualität des Ästhetischen. Dasselbe gilt für die Annahme, jegliche sinnliche Wahrnehmung und darauf beruhende Erkenntnis bei Kindern im Vorschulalter sei bereits `ästhetisch`.¹⁸ Auch der Rückgriff auf Stichworte, die Schiller von Kant übernommen hat, wie etwa `interesseloses Wohlgefallen` oder `Zweckfreiheit`, hilft nicht weiter, sondern führt oft dazu, `Ästhetik` als jenen Bereich zu verstehen, in dem – befreit von begrifflicher Strenge und politischem Anspruch – Gefühle und Emotionen scheinbar `zwanglos` ausgelebt werden können.¹⁹ Zu fragen wäre vielmehr, in welchem Verhältnis die Komponenten der genannten Doppel- oder Analogstrukturen des ästhetischen Phänomens zueinander stehen und welche Bereiche die Gegensätze jeweils betreffen.

¹⁷ Schulze (1993), S.47.

¹⁸ Diesen Einwand formuliert Christian Rolle (1998) in seinem Aufsatz „Was heißt `ästhetische Erfahrung`? Annäherungen an einen Grundbegriff der Ästhetik in musikdidaktischer Absicht.“ In: *Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen [= Dokumentation Erziehungswissenschaft]*. Schriften aus dem FB 06 der Universität Hamburg]. Hrsg. von Birgit Jank und Jürgen Vogt. H. 13, S.187-S.220, hier S.188.

¹⁹ Nach Heinz Lippuner / Heinrich Mettler (1989) bedeutet `interesseloses Wohlgefallen` im `ästhetischen Staat` für das „Aufblühen einer Sache, daß sie als Faktum, z.B. als Politikum, abgestorben ist.“ *Friedrich Schiller – Wilhelm Tell. Drama der Freiheit*. Paderborn u.ö.: Schöningh, S.19. Fritzsche (1994) unterstellt Schillers ästhetischem Konzept, dass es „zweckfrei“, also formal gedacht“ sei; er erläutert: „Die Seele sollte in einen ausgeglichenen, harmonischen, zwanglosen oder, wie Schiller sagte, `mittleren Zustand` versetzt werden“, der durch „Gefühlsbildung“ bestimmt werde (S.100f). Hier ist folgendes einzuwenden: Weder ist die Bezeichnung `interesselos` als `uninteressiert` noch der Ausdruck `zweckmäßig` [...] ohne Zweck` im Sinne von `Zwanglosigkeit` zu verstehen. Kant (1790) erläutert den Satz: „Das Wohlgefallen, welches das Geschmacksurteil bestimmt, ist ohne alles Interesse“ folgendermaßen: „[...] denn *kein* Interesse, *weder* das der Sinne, *noch* das der Vernunft, zwingt den Beifall ab.“ *Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt / M.: Suhrkamp 1974, Bd. X, § 2, S.116 sowie § 5, S.123. D.h., das Geschmacksurteil untersteht weder einer durch die Sinne noch durch die Logik begründeten Notwendigkeit. Zum Begriff `Zweck` führt Kant aus: „Also kann nichts anders als die subjektive Zweckmäßigkeit in der Vorstellung eines Gegenstandes, ohne allen (weder objektiven noch subjektiven) Zweck, folglich die bloße Form der Zweckmäßigkeit in der Vorstellung, *wodurch* uns ein Gegenstand gegeben wird, sofern wir uns ihrer bewußt sind, das Wohlgefallen, [...], mithin den Bestimmungsgrund des Geschmacksurteils, ausmachen.“ Ebd., § 11, S.136. Das ästhetische Urteil kann demnach zwar nicht den Zweck selbst ausdrücken, es ist jedoch auf einen Zweck hin gerichtet.

Die folgende Darstellung versucht, ästhetische Erziehung am Beispiel eines klassischen Schultextes, nämlich Schillers *Wilhelm Tell*, unter die Lupe zu nehmen.²⁰ In gängigen Unterrichtshilfen, aber auch in fachwissenschaftlichen Darstellungen bleibt die Problematik der ästhetischen Erziehung weitgehend ausgeklammert zugunsten entstehungsgeschichtlicher Themen oder historischer und politischer Aspekte.²¹ Jedoch ist dieses Drama Schillers gerade für die Behandlung der Frage, worin sich ästhetische Erziehung oder ästhetisches Lernen manifestieren, gut geeignet; und das nicht allein deshalb, weil es zu Schillers theoretischer Abhandlung eine anschauliche Entsprechung liefert, sondern weil die für ästhetische Erziehung paradigmatische Spannung zwischen Denken und Empfinden im Gegensatz zu anderen seiner Dramen, etwa *Maria Stuart*²² oder *Wallenstein*, in diesem seinem letzten Stück an einer einzigen Figur vorgestellt wird.

Im *Wilhelm Tell* macht Schiller ästhetische Erziehung plausibel, indem er seinen Protagonisten in verschiedenen, aufeinander folgenden Entwicklungsstadien vom naiven und unbefangenen Jäger bis hin zum Retter des von Tyrannen unterdrückten Volkes darstellt. In den *Briefen* setzt er diese Phasen der menschengeschichtlichen Entwicklung von der griechischen Antike bis ins 18. Jahrhundert analog. So spricht er im 24. Brief von „drei verschiedene[n] Momente[n] oder Stufen der Entwicklung [...], die sowohl der einzelne Mensch als die ganze Gattung notwendig und in einer bestimmten Ordnung durchlaufen müssen, wenn sie den ganzen Kreis ihrer Bestimmung erfüllen sollen.“(NA 20 388) Der antike Mensch, der aus Sicht der Klassiker noch eine

²⁰ Vgl. Thomas Lehnerers (1993) Vorschlag, das „Problembewußtsein“ einer ästhetischen Erziehung „an den Klassikern [zu] schärfen.“ *Ästhetische Bildung*. In: *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen*, S.38-43, hier S.42.

²¹ Vgl. folg. Unterrichtsmodelle: *Schillers 'Tell' – für die Schule neu gesehen*. Hrsg. von Heinz Lippuner / Heinrich Mettler (1980), Düsseldorf: Schwann; Lippuner / Mettler (1989); Heinz Tischer (1996): *Schillers 'Wilhelm Tell'. Anmerkungen für eine kritische Behandlung im Unterricht*. Hollfeld: Bange Verlag, 5. Aufl. und Günter Schumacher / Klaus Vorrath (1999): *Friedrich Schiller – Wilhelm Tell*. Hrsg. von Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh. Hans-Jörg Knobloch (1998), der das Stück primär politisch versteht, behauptet, im *Tell* finde „eine solche ästhetische Erziehung nicht statt.“ Entsprechend spiele die Kunst „in diesem Stück keine Rolle.“ *Wilhelm Tell*. In: *Schiller-Handbuch*. Hrsg. von Helmut Koopmann. Stuttgart: Kröner, S.486-512, hier S.491.

²² Die „sinnlich-geistige Doppelnatur“, die Gerd Sautermeister (1993) in seiner Deutung der ästhetischen Erziehung in den Figuren Maria und Elisabeth selbst nachweist, wird überlagert von der grundsätzlicheren Polarisierung zwischen der Sinnlichkeit Marias und der Rationalität Elisabeths. *Ästhetische Erziehung im Zeitalter der Klassik am Beispiel Schiller*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 40, H.4, S.8-15, bes. S.10ff.

ganzheitliche Weltsicht besitzt, und der aufgeklärte wissenschaftsgläubige Bürger, der sich kraft seines moralischen Bewusstseins gegenüber dem Adel emanzipiert und politische Verantwortung beansprucht, repräsentieren Anfangs- und Endstadium dieser Entwicklung. Der ästhetischen Erziehung spricht Schiller die Aufgabe zu, einen Übergang zwischen ersterem, dem `physischen` Zustand, und letzterem, dem `moralischen Zustand`, herzustellen. Ästhetische Bildung soll auf diese Weise einen alternativen Weg zur Emanzipation weisen, im Gegensatz zum blutigen Weg der gerade erlebten französischen Revolution. Diese Entsprechungen zwischen den Phasen der Erziehung Tells und der Entwicklung der Menschheitsgeschichte bilden für die folgenden Ausführungen einen Leitfaden. Der Schwerpunkt liegt auf der Entstehung der zweiten Phase, des ästhetischen Zustands. Die Beschreibung der dritten, moralischen Phase dient der Abgrenzung und Konturierung.

Der erste Aufzug zeigt Tells geradezu kindlich-naive Weltsicht. Das Lied des Fischerknaben vom Paradies, das der Hirte und der verwegene Alpenjäger erwidern, weist auf Tells Charakter voraus. Wie im Paradies lebt Tell im blinden Gottvertrauen ohne Bewusstsein des Bösen. Tell ist ein Mann der Tat und stets mit seiner Hilfe zur Stelle. Als Baumgarten von den Leuten des tyrannischen Vogts verfolgt wird, rettet Tell ihn durch eine tollkühne Fahrt über den vom Gewitter aufgepeitschten See. Tell vertraut auf das Gute, darauf, dass die Dinge von selbst wieder ins rechte Lot kommen; so gibt er den Rat: „Ein jeder lebe still bei sich daheim, / Dem Friedlichen gewährt man gern den Frieden.“ (V. 427f) Wie diese Ratschläge zeigen, beruft Tell sich in seinem Handeln auf allgemeine Grundsätze, die sich für ihn wie von selbst verstehen und keine individuelle Stellungnahme erfordern.²³

Um den Schülern das Besondere von Tells `naivem Zustand` nahe zu bringen, ist auf die entsprechende Phase der Menschheitsgeschichte einzugehen, wie Schiller sie in den *Briefen* beschreibt. Tells Naivität lässt sich analog zum Menschen im antiken Griechenland verstehen. Im 6. *Brief* schreibt Schiller über diese Zeit: „Damals bey jenem schönen Erwachen der Geisteskraft hatten die Sinne und der Geist noch kein strenge geschiedenes Eigenthum“ (NA

²³ Vgl. Schumacher / Vorrath (1999), S.40.

20 321). Dies bedeutet die Verlässlichkeit der sinnlichen Wahrnehmung. Was das Auge sieht, wird nicht hinterfragt. Im 24. *Brief* vergleicht Schiller diese Phase mit einem „Zustand roher Natur“, in dem der Mensch noch teilweise einem „thierischen Zustand“ verhaftet ist (NA 20 389f). Das Tier handelt triebbestimmt und verfügt nicht über die Möglichkeit freier Willensentscheidungen. Da das Tier deshalb mit vielen – insbesondere moralischen – Fragen gar nicht erst konfrontiert wird, spricht Schiller von der „glückliche[n] Beschränktheit des Thiers“ (NA 20 391). Aus eben dieser Perspektive der ‚glücklichen Beschränktheit‘ heraus wird Tell im ersten Aufzug charakterisiert.

Im zweiten Aufzug lassen sich Tells Naivität, sein Rückzug auf sich selbst und das Vertrauen in die eigene Kraft und Tat weiter durch den Kontrast zu den Waldstättlern hervorheben, die sich mit dem Rütlichswur gegen die Vögte verbünden. Bei den Waldstättlern erhält das gemeinsame Vorgehen den Vorrang gegenüber dem Tun des einzelnen. Das Treffen auf dem Rütli wird organisiert, die Aufgaben werden besprochen und verteilt, persönliche Differenzen und Rachegefühle einzelner werden dem gemeinsamen Aufstand gegen die Vögte untergeordnet; zwar beschwört man angesichts der Ungerechtigkeit des Königs und der vergeblichen Versuche, auf friedlichem Weg einen Ausweg zu finden, das Selbsthelfertum (vgl. V. 1340 u. V. 1350), dieses wird jedoch durch die Ableistung eines Eides und die Berufung auf ein uraltes Bündnis legitimiert. Die Rücknahme individueller Rache zugunsten allgemeiner Aufgaben bestimmt die Schlussrede Stauffachers: „Laßt die Rechnung der Tyrannen / Anwachsen, bis Ein Tag die allgemeine / Und die besondre Schuld auf einmal zahlt. / Bezähme jeder die gerechte Wut, / Und spare für das Ganze seine Rache, / Denn Raub begeht am allgemeinen Gut, / Wer selbst sich hilft in seiner eignen Sache.“ (V. 1459-65)²⁴

Tell weist Stauffachers Vorschlag zurück, sich mit anderen gegen die Bedrohung seitens der Vögte zusammenzuschließen: Stauffachers Einwand – „Verbunden werden auch die Schwachen mächtig“ – hält er entgegen: „Der Starke ist am mächtigsten *allein*.“ (V. 436) Tell liegt es fern, darüber nachzu-

²⁴ Lippuner / Mettler (1989) sehen die „Überwindung des Rache-Impulses“ der Versammlung auf dem Rütli bereits als Ausdruck ‚ästhetischer Erziehung‘. S.55. Bei den Waldstättlern ist die Zurückhaltung der Rache jedoch Ergebnis der gemeinsamen Diskussion und beruht nicht auf individueller Reflexion. Vgl. Anm.34 im Folg.

denken und Pläne zu schmieden, was gegen die Willkürherrschaft der Vögte getan werden könnte; dennoch verspricht er Hilfe, wenn Not am Mann ist: „[...] was ihr thut, laßt mich aus eurem *Rath*, / Ich kann nicht lange prüfen oder wählen, / Bedürft' ihr meiner zu bestimmter *That*, / Dann ruft den Tell, es soll an mir nicht fehlen.“ (V. 443f)

Der Gegensatz zwischen Tells Isolierung und dem Bündnis der Waldstätter wird deutlicher, wenn man ihn auf die Opposition von sinnlichem Trieb und Formtrieb bezieht, den Schiller im *12. Brief* einführt. Ersterer betrifft „das physische[n] Daseyn des Menschen“ oder seine „sinnliche Natur“ (NA 20 344). Dieser Trieb umfasst „alle unmittelbare Gegenwart in den Sinnen“ und verantwortet zeitlich beschränkte Handlungen (NA 20 355). Wenn Tell seinen direkten Empfindungen und Eindrücken folgt, wird er überwiegend durch diesen Trieb bestimmt. Seine Hilfe ist spontan, er reagiert, wie es die Rettung Baumgartens zeigt, auf die momentane Situation. Hingegen lässt sich das Vorgehen der Waldstätter auf dem Rütli, vor allem dasjenige Stauffachers, dem – noch naturrechtlich begründeten²⁵ – Formtrieb zuordnen. Der Formtrieb entspringt Schiller zufolge der „vernünftigen Natur“ (NA 20 345) des Menschen, also den „Denkkräfte[n]“ (NA 20 355), die sich darauf richten, die Verschiedenheiten der Erscheinungen zu ordnen. Dieser Trieb setzt sich über Augenblicksereignisse hinweg und schafft dauerhafte Gesetze. Entsprechend muss der Einzelne seine Rache dem gemeinsamen Vorgehen unterstellen.

Die genannte Opposition erklärt zudem, warum Schiller seinen Protagonisten entgegen den Quellen – Aegidius Tschudis *Chronicon Helveticum* (1734) und Johannes von Müllers *Der Geschichten schweizerischer Eydgenossenschaft Erster und Zweyter Theil* (1786) – am Rütlichwur nicht teilhaben lässt. Nicht politische Gründe haben Schiller dazu veranlasst,²⁶ sondern die Gegensatzstruktur seiner ästhetischen Theorie. Um diesen Gegensatz herauszu-

²⁵ Knobloch (1998) sieht hier eine Anlehnung Schillers an Rousseaus Idealisierung des Naturzustands, demzufolge das Volk die aus praktischen Gründen eingesetzte Regierung „jederzeit entlassen kann, wenn sie nicht mehr in Übereinstimmung mit dem allgemeinen Willen handelt.“ S.495.

²⁶ In der „neueren Diskussion um die politische Ideologie des Wilhelm Tell“, so betont Karl S. Guthke (1994), bleibt „die Frage offen, was mit der den Quellen so auffällig widersprechenden Isolierung Tells von der Revolution bezweckt wurde oder was sich als daraus resultierender Gewinn am Text ablesen läßt.“ *Schillers Dramen – Idealismus und Skepsis*. Tübingen / Basel: Francke, S.288.

arbeiten, kann man die Schüler etwa fragen, warum Tell auf dem Rütli fehlt und warum ihn auch offensichtlich niemand außer Baumgarten vermisst. Da Tell sich ja nur zu 'bestimmter Tat' aus der Situation heraus bekennt und jede Beratung oder Planung zurückweist, ist sein Fehlen nur konsequent. Eine andere Möglichkeit wäre, Tells Selbsthelfertum und den Rütlichswur als unterschiedliche Möglichkeiten des Vorgehens gegenüber den Vögten zu diskutieren.

Die zweite Phase der Entwicklung Tells, der ästhetische Zustand, bedingt den Bruch mit der naiven Weltsicht. Als Tell mit seinem Sohn an Geßlers Hut vorbeigeht ohne diesem die geforderte Referenz zu erweisen, zwingt ihn Geßler unter Androhung des Todes, einen Apfel vom Haupt seines Kindes zu schießen. Der Zwang, mit dem Pfeil auf das eigene Kind zu zielen, richtet sich jedoch nicht primär gegen Tell als Vater oder gegen seinen Sohn, sondern vor allem gegen Tells bisherige, durch beherztes Handeln bestimmte Identität. Gerade das aber, die unvermeidbare Tat sofort auszuführen und zu schießen, will ihm nicht mehr gelingen. Seine Sinne versagen ihren Dienst. Stauffacher warnt: „Ihr wolltet – Nimmermehr – Ihr zittert, / die Hand erbebt euch, eure Kniee wanken –“ (V. 1981f) Und Tell gesteht: „Mir schwimmt es vor den Augen!“ (V. 1983) Er zögert; anstatt zu handeln, denkt er nach. Darauf zielt die Ironie des Vogts: „Ey Tell, du bist ja plötzlich so besonnen!“ (V. 1903) Diese Bemerkung trifft den Kern von Tells Wandel. Bevor er die Armbrust erneut ansetzt, steht Tell – so die Regieanweisung – „in fürchterlichem Kampf, mit den Händen zuckend, und die rollenden Augen bald auf den Landvogt, bald zum Himmel gerichtet“ (V. 1990ff).

Worin besteht Tells Veränderung? Das Scheitern des ersten Schießversuchs wird bedingt durch zwei zueinander komplementäre Abläufe: In dem Maße wie die körperlichen Funktionen den Gehorsam aufgeben, entwickelt sich Tells Reflexion. – Darauf folgt unmittelbar eine Handlung. Es heißt: „Plötzlich greift er in seinen Köcher, nimmt einen zweiten Pfeil heraus und steckt ihn in seinen Goller.“ (V. 1990ff) Und jetzt gelingt der Schuss, fast unbemerkt, während Geßler mit Berta und Rudenz diskutiert. Auf die Frage Geß-

lers, der Tells Bewegungen verfolgt hat, gesteht dieser, dass der zweite Pfeil für Geßler selbst bestimmt gewesen wäre, hätte der erste den Knaben getötet.

Die im Zusammenhang ästhetischer Erziehung wesentliche Frage ist, warum Tell erst beim zweiten Mal schießen kann. Drei Aspekte sind für eine Antwort ausschlaggebend: Zunächst ist die Komponente des Ästhetischen von der Moral abzugrenzen. Sodann müssen Stoff- und Formtrieb auf die beschriebene Situation bezogen werden. Und schließlich ist auf die Analogie zur menschheitsgeschichtlichen Entwicklung einzugehen.

Zum ersten Punkt: Vielfach wird die Zurechtlegung des zweiten Pfeils bereits als Ausdruck der (Willens-) Freiheit gedeutet und mit einem moralischen Bewusstsein verbunden, das auch, so die These, den erfolgreichen Schießversuch motiviert.²⁷ Dagegen ist einzuwenden, dass moralisches Bewusstsein Schiller zufolge maßgeblich auf Vernunft beruht, d.h. durch das Denken bestimmt wird. So schreibt er im 23. *Brief*: „[...] im Gebiete der Wahrheit und Moralität darf die Empfindung nichts zu bestimmen haben“ (NA 20 386f). Da das Bereitlegen des zweiten Pfeils unmittelbar aus der Aufwallung von Gefühlen hervorgeht, kann also noch nicht von einem moralischen Zustand die Rede sein.

Das bedarf weiterer Erläuterung. Tells Handeln beruht auf einer von außen vorgegebenen Notwendigkeit. Die Worte, mit denen er sich selber zum Schuss anspricht, lauten: „Es muß!“ (V. 1993).²⁸ Seine Situation lässt sich anhand des 19. *Briefs* folgendermaßen beschreiben: „Eine Nothwendigkeit *außer uns* bestimmt unsern Zustand, unser Daseyn in der Zeit vermittelt der Sinnesempfindung. Diese ist ganz unwillkürlich, und so, wie auf uns gewirkt wird, müssen wir leiden.“ (NA 20 372) Die äußere Notwendigkeit, die Tell in `Leiden´ versetzt, ist der von Geßler ausgeübte Zwang. Indem er gleichsam auf sich

²⁷ Marcel Meyer (1980) versteht Tells Bereitlegung des zweiten Pfeils als „Erkenntnis der eigenen Handlungsfreiheit“, wodurch „für ihn der Begriff der Moralität“ entsteht. *Tell und die Staatsgründung der Eidgenossen*. In: Lippuner / Mettler, S.177-227, hier S.199. Ähnlich deuten Lippuner / Mettler (1989) Tells Ausruf „Es muß“ als „Bestimmung der Willensfreiheit im Sinne Schillers und Fichtes.“ S.82. Vgl. jedoch Lippuner / Mettler (1980) bzw. Anm.28 hier.

²⁸ Lippuner / Mettler (1980) relativieren Tells Freiheit in dieser Szene, da „Autonomie [...] nicht mit einem Vorgang zu verwechseln [sei], der durch ein Reflexiv-Verb wie `sich zusammenraffen´ bzw. durch eine entsprechende Gebärde zum Ausdruck gebracht wird.“ *Wilhelm Tell´ als Drama der Freiheit: „Freiheit in der Erscheinung“*. In: (Anm.21), S.112-128, hier S.122.

selbst zielen muss, gerät Tell in einen Widerspruch, der im Scheitern des ersten Schießversuchs zum Ausdruck kommt. Der Widerspruch kann im leidenden Zustand, in dem die Empfindungen dominieren, nicht gelöst werden: Die Sinne sind überfordert und rebellieren.

Der ästhetische Zustand, so die These, setzt ein mit Tells geistiger Reaktion. Sie entspricht dem Umstand, dass „[...] eine Nothwendigkeit *in uns* unsre Persönlichkeit, auf Veranlassung jener Sinnenempfindung und durch Entgegensetzung gegen dieselbe“ eröffnet (NA 20 372). Das bedeutet, dass Tell sich dem Befehl des Vogts, den er als `Leiden´ empfindet, innerlich entgegensetzt und dadurch eine Persönlichkeit ausbildet. Äußerliches Zeichen dieses Vorgangs ist die Zurechtlegung des zweiten Pfeils.²⁹ Die Entgegensetzung vollzieht sich unwillkürlich und impulsiv, nicht durch einen bewussten Entschluss. Denn, so schreibt Schiller, „die ursprüngliche Verkündigung der Persönlichkeit ist nicht unser Verdienst, und der Mangel derselben nicht unser Fehler.“ (NA 20 372) Der Anfang der Persönlichkeit bedeutet wiederum noch keine freie Entscheidung im Sinne des moralischen Bewusstseins.

Dennoch beginnt die Ausbildung der Vernunft mit Tells Zögern und Nachdenken. Während nämlich der sinnliche Trieb „mit der Erfahrung des Lebens“ erwacht, so erwacht „der vernünftige [Trieb] mit der Erfahrung des Gesetzes (mit dem Anfang der Persönlichkeit.)“ (NA 20 373) Bezogen auf das Verhältnis beider Triebe zueinander lässt sich Tells Nachdenken demnach wie folgt deuten: „[...] der von Gefühlen einseitig beherrschte oder sinnlich angespannte Mensch wird also aufgelöst und in Freyheit gesetzt durch Form.“ (NA 20 365) Genau das betrifft Tells inneren Widerstand gegen Geßler nach dem ersten (scheiternden) und vor dem zweiten (erfolgreichen) Schuss. Der Schuss gelingt in dem Moment, in dem Tell die naive Phase der Empfindungen verlässt. In der Apfelschussszene befindet er sich somit im „Uebergang von dem leidenden Zustande des Empfindens zu dem thätigen des Denkens und Wollens“ (NA 20 383), also im Übergang vom naiven zum moralischen Bewusstsein. Diese Übergangssituation bezeichnet das ästhetische Stadium.

²⁹ Vgl. Schillers abstrakte Unterscheidung im *11. Brief*; demnach gibt „es im Menschen etwas, das bleibt, und etwas, das sich unaufhörlich verändert. Das bleibende nennt sie [die Abstraktion] seine *Person*, das wechselnde seinen *Zustand*“ (NA 20 341). Übertragen auf Tell heißt das: Während Tell seine `Person´ ausbildet und diese als solche bleibt, wechselt sein `Zustand´ vom naiven zum ästhetischen Wahrnehmen.

Um das ästhetische Moment dieser Phase genauer zu fassen, muss Tells Reaktion in der Apfelschussszene auf die Vereinigung von Form- und Stofftrieb appliziert werden. Tell steht zwischen dem äußeren Zwang Geßlers und dem inneren Zwang seiner sich bildenden Persönlichkeit. In dieser Situation greifen Form- und Stofftrieb ineinander und vereinen sich auf diese Weise im Spieltrieb. Schiller bringt beide Triebe auf allgemeine Begriffe: „Der Gegenstand des sinnlichen Triebes [...] heißt *Leben*“ und betrifft „alles materiale Seyn“, „der Gegenstand des Formtriebes [...] heißt *Gestalt*“ und fasst „alle formalen Beschaffenheiten der Dinge und alle Beziehungen derselben auf die Denkkräfte unter sich“. Das Zusammenwirken beider Triebe im Spieltrieb ergibt als dessen Gegenstand „also *lebende Gestalt*“. Indem im Spiel das Leben als „alle unmittelbare Gegenwart in den Sinnen“ von den Denkkräften geformt und verändert wird, vollzieht sich ästhetisches Handeln (NA 20 355). Stoff- und Formtrieb gehen in der Gestaltung des materialen Seins, welches das Leben liefert, ineinander über.

Die Rückführung der Handlung Tells auf den Spieltrieb bedeutet also keineswegs, dass Tell den Ernst der Lage verkennt. Versteht man seine innere Entgegensetzung und die (äußerliche) Zurechtlegung des zweiten Pfeils als Ineinandergreifen beider Triebe im Spieltrieb, so heißt dies, dass Tell die Möglichkeit eines Auswegs entwirft, dass er eine Situation gestaltet, in der er beiden einander widerstreitenden Trieben gerecht werden kann. Indem er über den zweiten Pfeils tatsächlich verfügt, folgt er dem sinnlichen Trieb, der das `materiale Sein´ betrifft; indem er gleichzeitig *gedanklich* die Situation vorausnimmt, mit dem zweiten Pfeil Geßler zu töten, und diese Vorwegnahme zudem mit dem Schwur, „die heilige Natur“ zu rächen (V. 3183), besiegelt, wird er den Forderungen des Formtriebs gerecht. Tells „Gemüth“, so lässt sich mit Schillers Begrifflichkeit sagen, befindet sich hier in der „Mitte zwischen dem Gesetz und Bedürfniß“, und dies eben darum, „weil es sich zwischen beyden theilt, dem Zwange sowohl des einen als des andern entzogen.“ Die gedankliche Formung des materialen Seins – also des Vorhandenseins des zweiten Pfeils – als Szenerie der Beseitigung Geßlers bedeutet für Stoff- und Formtrieb: beiden „ist es mit ihren Forderungen *ernst*, [...] weil, bey dem Handeln, der erste auf Erhaltung des Lebens, der zweyte auf Bewahrung der Würde [d.h. auf Persön-

lichkeit], beyde also auf Wahrheit und Vollkommenheit gerichtet sind.“ (NA 20 357) Mit der quasi als ‚Spiel‘ entworfenen Zukunftsvision gelingt es Tell, den physisch bedingten Zustand des Leidens zu überwinden und den Weg zur Vernunft zu beschreiten.

Aus dem beschriebenen Vorgang resultiert Schönheit als „Werk der freyen Betrachtung“ (NA 20 396). Das erklärt, warum die äußerlich zunächst funktionslose Zurechtlegung des zweiten Pfeils als Ausdruck einer inneren, mit Freiheit verbundenen Handlung gewertet wurde.³⁰ Diese Freiheit ist jedoch nicht eine moralische, sondern eine ästhetische. Im Spiel wird der ästhetische Zustand als eine Art Vorform künstlerischen Handelns manifest. Neben der „Freude am *Schein*“, der „Neigung zum *Putz*“ sieht Schiller vor allem die Neigung „zum *Spiel*“ als Ursprung der „ästhetische[n] Stimmung des Gemüths“, wodurch die „Fesseln des physischen Standes“ gelöst und selbst der Wilde zur Schönheit geführt werden kann (NA 20 398f). Ästhetische Erziehung dient hier der Überwindung einer emotionalen Zwangslage durch die gedankliche Gestaltung gegenständlichen Seins.

Um anhand von Tells Beispiel zu einer allgemeineren Deutung der ästhetischen Erziehung Schillers zu gelangen, ist nun auf die Analogie zur menschheitsgeschichtlichen Entwicklung einzugehen. Die Polarisierung von sinnlicher Wahrnehmung und Reflexion entspricht der epochal bestimmten Differenz zwischen Antike und Moderne. Im 6. *Brief* fragt Schiller, warum der „einzelne Grieche“ sich „zum Repräsentanten seiner Zeit“ qualifiziert, während der „einzelne Neuere“ dies nicht wagen dürfe. Die Antwort lautet: „Weil jenem die alles vereinende Natur, diesem der alles trennende Verstand seine Formen ertheilt.“ (NA 20 322) Ursache der Trennungen sind die Künste und Wissenschaften selbst, die Reflexion und Verstandesgebrauch voraussetzen. Schiller führt die Differenzierung in den Wissenschaften wie auch die strengeren Standesgrenzen ins Feld, die den „innere[n] Bund der menschlichen Natur“ zerrissen und eine Trennung von „intuitive[m] und spekulative[m] Verstand“ (NA 20 323), eben von Empfinden und Denken, zur Folge haben. Die Erfahrung dieser Spaltung demonstriert die Figur Tells.

³⁰ Vgl. Lippuner / Mettler (1980) S.122f.

Doch nicht diese Trennung, sondern ihre Überwindung durch das Zusammenwirken von Stoff- und Formtrieb macht das ästhetische Bewusstsein aus. Dass der analytische Verstand die Sinnenwelt überholt, ist im 18. Jahrhundert ein Gemeinplatz. Schillers Antwort auf diese Herausforderung, eben ästhetische Erziehung, gewinnt ihre Konturen im Vergleich mit anderen Lösungsmodellen. Einerseits distanziert sich Schiller von einem Kulturpessimismus rousseauistischer Provenienz, wonach Wissenschaften und Künste unausweichlich eine irreparable Depravation des Menschen nach sich ziehen,³¹ andererseits verfügt er noch nicht über das idealistische Bildungskonzept eines Wilhelm von Humboldts, das diese Trennung aufheben könnte.³² Schiller hält fest an den Errungenschaften der Wissenschaften und an der Kraft des Verstandes, über den der Mensch verfügt, ja er gebraucht den Verstand zur Lösung der Problematik, nämlich dass die „Ausbildung der einzelnen Kräfte das Opfer ihrer Totalität“, also den Verlust der ursprünglichen Einheit, „notwendig macht“. Er formuliert die Aufgabe, die er der neuen, und d.h. der modernen Kunst zuschreibt: „[...] so muß es bey uns stehen, diese Totalität in unsrer Natur, welche die Kunst zerstört hat, durch eine höhere Kunst wieder herzustellen.“ (NA 20 328) Diese `höhere Kunst´ erfordert ästhetisches Bewusstsein. Für dieses Vorhaben macht sich Schiller die neue Kompetenz, die Reflexion, zunutze.³³ Sinnlichkeit und Verstand können – wie es Tells Beispiel zeigt – im ihrem Zusammenspiel eine neue Einheit eingehen.

Das ästhetische Moment des literarischen Kunstwerks liegt somit im Ineinandergreifen von sinnlichen und geistigen Kräften, von Empfinden und Denken, wodurch sich der ihrer inneren und äußeren Natur entfremdeten Vernunft ein Versöhnungspotenzial bietet. Mit Blick auf den Literaturunterricht ist festzuhalten: Will man ästhetischer Erziehung gerecht werden, so muss der Unterricht beide Komponenten der Literatur hervorheben oder – anders gesagt – er muss das literarische Kunstwerk als gestaltete Nachahmung des Lebens

³¹ Dies ist bekanntlich Rousseaus These in seiner Abhandlung *Über Kunst und Wissenschaft*, mit der er 1750 den Preis der Akademie von Dijon gewann.

³² Humboldt beschreibt `Bildung´ als „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt“. *Theorie der Bildung* (um 1793). In: *Werke* in 5 Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S.234-240, hier S.236.

³³ In diesem Sinne schreibt Sautermeister (1993): „So wendet Schiller die `Dialektik der Aufklärung´, den unheilvollen Rückschritt im Fortschritt, konstruktiv.“ S.10.

verständlich machen. Dieser Standpunkt verlangt betrachtende Reflexion. Entscheidend ist, dass der Verstand sich nicht verselbständigt oder die ästhetische Einheit dominiert, sondern derselben als Korrektiv seiner selbst unterstellt bleibt.

Dieser Deutung der `ästhetischen Erziehung` eingedenk erklärt sich Tells Zögern und Bereitlegen des zweiten Pfeils auf einer anderen Ebene. Das Motiv der Tötung Geßlers bleibt vordergründig. Der weiter reichende Beweggrund, der Tell antreibt, ist der Erhalt der anfänglichen Ungeschiedenheit von Sinnlichkeit und Geist, wenngleich mit Hilfe anderer Mittel. Im ästhetischen Stadium, das Tell durchläuft, bleibt die ursprüngliche Harmonie als Maßstab des Handelns virulent. Das erklärt, warum Schiller sich in Tell ausgerechnet einen Jäger und Naturburschen sucht, um sein Erziehungsprogramm zu veranschaulichen. Im 26. *Brief* heißt es: „Da die ästhetische Stimmung des Gemüths [...] der Freyheit erst die Entstehung giebt, so ist leicht einzusehen, daß sie nicht aus derselben entspringen und folglich keinen moralischen Ursprung haben könne. Ein Geschenk der Natur muß sie seyn; die Gunst der Zufälle allein kann die Fesseln des physischen Standes lösen“ (NA 20 398). Genau das gilt für Tell, wenn er durch den in Geßler personifizierten Zufall sein naturgegebenes Urvertrauen verliert, die natürliche Einheit aber unter anderen Bedingungen wieder zu etablieren weiß.

Wird die Harmonie allein auf Basis des Bewusstseins durchgesetzt, so befindet sich der Mensch nach Schiller im moralischen Zustand. Darauf ist kurz einzugehen, um die Differenz zum ästhetischen Zustand als seine Voraussetzung zu verdeutlichen. Im Stück ist die moralische Phase erst später erreicht, als Tell Geßler in der `hohlen Gasse` auflauert. Wie die Waldstätter auf dem Rütli ihr Vorgehen gegen die Vögte planen und kalkulieren, so plant nun auch Tell. Während die Waldstätter jedoch gemeinsam agieren und sich auf uralte Rechte berufen,³⁴ folgt Tell der eigenen Überlegung. Seine Isolation entspricht der Forderung der Aufklärung, sich des „eigenen Verstandes“ zu bedienen, und ist

³⁴Karl S. Guthke (1994) spricht daher von einer „konservativen Revolution“, die freilich „durch die Berufung auf einen naturrechtlichen Urzustand, wie ihn der aufgeklärte Liberalismus postulierte“, überlagert wird. S.285.

insofern kennzeichnend für den modernen Menschen.³⁵ Ausdruck dieser Veränderung ist die Sprache: Tell spricht nicht mehr in allgemeinen Sentenzen, sondern hält einen Monolog, mit dem die Szene IV, 3 einsetzt. Dieser Monolog zeigt Tells eigene Überlegungen an, durch die er sich von den Geschehnissen distanziert und auf diese Weise Freiheit gewinnt. Hierzu schreibt Schiller im 25. *Brief*: „Die Betrachtung (Reflexion) ist das erste liberale Verhältniß des Menschen zu dem Weltall, das ihn umgiebt.“ (NA 20 394)

Tell reflektiert, er antizipiert, welchen Weg Geßler nehmen muss: „Durch diese hohle Gasse muß er kommen, / Es führt kein andrer Weg nach Küßnacht – Hier / Vollend ichs – Die Gelegenheit ist günstig.“ (V. 2560ff) Tell plant die Beseitigung Geßlers, er entwirft eine Strategie über das beste Versteck und den besten Ort für den Schuss. Eine weitere Dimension seiner Reflexion ergibt sich aus dem Blick in die Vergangenheit; Tell richtet seine Worte an Geßler: „Ich lebte still und harmlos – Das Geschoß / War auf des Waldes Thiere nur gerichtet, / Meine Gedanken waren rein von Mord – / *Du* hast aus meinem Frieden mich heraus / Geschreckt, in gährend Drachengift hast du / Die Milch der frommen Denkart mir verwandelt, / Zum Ungeheuren hast du mich gewöhnt – / Wer sich des Kindes Haupt zum Ziele setzte, / Der kann auch treffen in das Herz des Feinds.“ (V. 2569ff) In diesem Rückblick enthüllt Tell die Wandlung, die sich während des Apfelschusses in ihm vollzog: „Damals gelobt´ ich mir in meinem Innern / Mit furchtbarm Eidschwur, den nur Gott gehört, / Daß meines *nächsten* Schusses *erstes* Ziel / Dein Herz seyn sollte – Was ich mir gelobt / In jenes Augenblickes Höllenqualen, / Ist eine heilige Schuld, ich will sie zahlen.“ (V. 2584f)

Die Szene in der `hohlen Gasse´ verhält sich komplementär zur Apfelschusszene; nahm dort Tells Handlung ihren Ausgang vom sinnlichen Trieb, so tritt an dessen Stelle nun der Formtrieb. Dort geht die innere Handlung, die äußerlich in der Bereitlegung des zweiten Pfeils erkennbar wird, aus einer Gefühlserregung hervor: Tell gewinnt ästhetische Freiheit. In der `hohlen Gasse´ wird die Handlung, die Tötung Geßlers, legitimiert durch Reflexion. Hier erlangt Tell moralische Freiheit. Wurde die sinnliche Anspannung in der Apfel-

³⁵ Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784) In: *Werkausgabe*, Bd. XI., S.53-61, hier S.53.

schussszene gelöst durch Form, die gedankliche Wiederherstellung der Einheit, so wird in der hohlen Gasse die geistige Anspannung, die im Monolog zum Tragen kommt, gelöst durch die (äußerlich erkennbare) Tat, nämlich den Schuss auf Geßler. Im *17. Brief* heißt es: „Der von Gefühlen einseitig beherrschte oder sinnlich angespannte Mensch wird also aufgelöst und in Freiheit gesetzt durch Form; der von Gesetzen einseitig beherrschte oder geistig angespannte Mensch wird aufgelöst und in Freiheit gesetzt durch Materie.“ (NA 20 365)

In der `hohlen Gasse´ geht die innere Notwendigkeit, der Tell folgt, in ein moralisches Gesetz über. Seine Zwangslage noch vor Augen, rechtfertigt Tell sein Vorhaben. Dabei distanziert er sich jedoch von „mörderische[r] Lust“ und beruft sich statt dessen auf göttliche Gerechtigkeit: „Es lebt ein Gott, zu strafen und zu rächen.“ (V. 2594ff) Der Erhalt der ursprünglichen, religiös begründeten Harmonie ist die Legitimation für seine Tat. Die Freiheit, welche Tell verteidigen will, ist „nicht Gesetzlosigkeit, sondern Harmonie von Gesetzen, nicht Willkürlichkeit, sondern höchste innere Nothwendigkeit.“ (NA 20 367). Damit steht Tell im Gegensatz zum Vogt, dessen letzte Worte, „Ich will [...]“, auf Willkür deuten. (V. 2786).

Nicht nur in der fachwissenschaftlichen Diskussion, sondern auch im Unterricht ergibt sich die Frage, inwiefern die Tötung Geßlers, die ja den allgemeinen Rechtsprinzipien zufolge als Mord zu bezeichnen ist, überhaupt mit einem moralischen Handeln vereinbar sei. Die Unterrichtserfahrung in einer 8. Klasse zeigt, wie Kaspar H. Spinner herausstellt, dass diese Frage für die Schüler gar nicht zur Diskussion steht, da Geßler in ihren Augen zurecht den Tod verdient.³⁶ Demgegenüber bemüht sich die Fachwissenschaft, herausgefordert durch Max Frischs Vergleich zwischen der „Vogt-Tötung bei Küßnacht“ und den „(terroristischen) Methoden der El-Fatah“³⁷, um Schadensbegrenzung:

³⁶ Kaspar H. Spinner (1980): *Entwicklungspsychologische Aspekte des literarischen Verstehens*. In: *Zur Ästhetischen Erziehung im Deutschunterricht. Produktion und Rezeption von Texten*. Druckschrift zur Tagung der Ausbilder für Deutsch an den Studienseminaren vom 3.-7.11.1980 in der Reinhardswaldschule. Hrsg. vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung, S.37-52, hier S.49.

³⁷ Max Frisch (1971): *Wilhelm Tell für die Schule*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.122.

Hingewiesen wird auf Tells „Rechtfertigungs- oder Entlastungsmonolog“³⁸, an dem Schiller auch gegen Ifflands Einwände festhielt (vgl. NA 10 457f), sowie auf die Heilsgeschichte, wonach Tell als „mythischer Heilsbringer und politischer Messias“ erscheint.³⁹ (Hier wäre zu fragen, ob bzw. inwiefern die kindliche Sicht Schillers Verständnis des Ästhetischen näher steht als die kritische Reflexion des Erwachsenen.)

Schiller zufolge muss der `ästhetische Zustand´ dem moralischen notwendig vorausgehen, weil hier die Überwindung des physischen Zustands und die Loslösung von der unmittelbaren Empfindung beginnt. Ist dies einmal erreicht, so ist der Übergang zum moralischen Handeln ein Leichtes: „Der Schritt von dem ästhetischen Zustand zu dem logischen und moralischen (von der Schönheit zur Wahrheit und zur Pflicht) ist daher unendlich leichter, als der Schritt von dem physischen Zustande zu dem ästhetischen (von dem bloßen blinden Leben zur Form) war.“ (NA 20 385) Der ästhetische Zustand hält die Versöhnung von Sinnlichkeit und Verstand vor Augen, die das moralische Bewusstsein davor bewahrt, in Willkür zu entarten. Der in der Apfelschussszene in höchster Erregung geleistete Schwur kann jedoch, wie es Tells Monolog zeigt, nur mit Hilfe der Reflexion, des Denkens, verwirklicht werden.

Schiller fasst die drei Phasen der Erziehung programmatisch zusammen: „Der Mensch in seinem *physischen* Zustand erleidet bloß die Macht der Natur; er entledigt sich dieser Macht in dem *ästhetischen* Zustand, und er beherrscht sie in dem *moralischen*.“ (NA 20 388) Angewandt auf *Wilhelm Tell* heißt das: Im `physischen Zustand´ bliebe Tell seinem Leid hilflos ausgeliefert und müsste Geßlers Willkür weiter dulden. Im `ästhetischen Zustand´ kann er seine Zwangslage mit Hilfe der gedanklichen Vorausnahme einer wiederhergestellten Einheit überwinden, und im `moralischen Zustand´ weiß er die zunächst nur projizierte Handlung durch reflexive Durchdringung gezielt umzusetzen.

Angesichts der Erhebung Tells zum Freiheitshelden der Waldstätter ist schließlich zu fragen, ob Tell nun mit diesen auf eine Stufe gestellt werden

³⁸ Guthke (1994) stellt heraus, dass die überwiegende Zustimmung zu Tells Rechtfertigung des Mordes durch seine Berufung auf Gott „nicht ohne die Hilfestellung durch den deutschen Idealismus“ geschieht. S.297.

³⁹ Gert Ueding (1996): *Wilhelm Tell*. In: *Interpretationen – Schillers Dramen*. Hrsg. von Walter Hinderer. Stuttgart: Reclam, S.385-425, hier S.417.

kann; dafür spräche Schillers Ansicht, der ‚moralische Zustand‘ sei dann erreicht, wenn der Mensch das Vermögen besitzt, „sein Urtheil und seinen Willen zum Urtheil der Gattung zu machen“, wenn er „aus jedem beschränkten Daseyn den Durchgang zu einem unendlichen“ findet und „aus jedem abhängigen Zustande zur Selbstständigkeit und Freyheit den Aufschwung nehmen“ kann (NA 20 385). Wenngleich es hier den Anschein hat, als suchte Schiller mit dem Primat der Moral den Schlußschluss mit Kants Moralphilosophie,⁴⁰ so bleibt er zu diesem doch im Widerspruch, da er den moralischen Zustand aus dem ästhetischen herleitet und nicht aus dem logischen Begriff. Der Bezug auf Kant aber zeigt den Unterschied zwischen Tell und den Waldstätttern: Zwar gehen auch die Waldstätter mit Überlegung und Nachdenken vor, das moralische Bewusstsein des aufgeklärten Menschen im Kantischen Sinne aber fordert dies als Ergebnis des individuellen Verstandesgebrauchs.

Mit dem Postulat, das moralische Urteil des Einzelnen müsse mit dem ‚Urteil der Gattung‘ übereinstimmen, setzt Schiller der Ausbildung des Bewusstseins, dem reflektierenden Vermögen, zugleich eine Grenze. Diese Grenze wird ersichtlich im Vergleich zwischen Tell und Johannes Parricida, dem Herzog von Österreich, der aus Neid und Rache seinen Onkel, den Kaiser, erschlug. Tell unterstellt Parricidas Tat „Ehrsucht“ und grenzt sie gegen seine eigene Tat, nämlich der „gerechten Nothwehr eines Vaters“ ab (V. 3176). Er unterscheidet: „Zum Himmel heb´ ich meine reinen Hände, / Verfluche dich und deine That – Gerächt / Hab ich die heilige Natur, die *du* / Geschändet – Nichts theil ich mit dir – Gemordet / Hast *du, ich* hab mein theuerstes verteidigt.“ (V. 3180ff) Parricida ist das abschreckende Beispiel dafür, dass die Freiheit sich über die im Schönen gehaltene Einheit hinwegsetzt und zur Willkür entartet.

An dieser Stelle sind die eingangs genannten Überlegungen aufzugreifen. – Anders formuliert: Was sagt uns Schillers ästhetische Erziehung heute? Genauer: Inwiefern kann der Blick auf Schillers Theorie die zuvor skizzierte Problematik klären helfen? Sicherlich bringt der Durchgang durch das Beispiel

⁴⁰ Vgl. dazu Kants kategorischen Imperativ, welcher besagt: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ *Kritik der praktischen Vernunft* (1788). *Werkausgabe*, Bd. VII., S.140.

Wilhelm Tell keine vollständige Antwort. Dennoch bietet Schillers Standpunkt auch für den Literaturunterricht heute eine Perspektive, aus der einige der angeführten Positionen ergänzt werden können. Es leuchtet ein: Die bloße sinnliche Wahrnehmung ist gewiss nicht schon 'ästhetisch'.⁴¹ Wohl kaum kann ästhetische Erziehung mit der zwanglosen Äußerung von Gefühlen und Emotionen gleichgesetzt werden⁴², und schwerlich betrifft sie, wie Fritzsche meint, die Herstellung eines ganzheitlichen Erlebens allein aus dem emotionalen bzw. zwischenmenschlichen Bereich.⁴³

Anknüpfen lässt sich an die der 'ästhetischen Erfahrung' zuvor zugewiesenen Doppelstrukturen. Ein Verständnis von ästhetischer Erziehung als Vermittlung zwischen subjektivem und objektivem Bereich, kognitiver und emotiver Kompetenz, muss Aufschluss darüber geben, worauf diese Gegensätze und ihre Verbindung zu beziehen sind. Aufgefasst als Vereinigung von Stoff- und Formtrieb, als 'gestaltetes Leben', ist dem literarischen Kunstwerk diese Doppelung selbst eingeschrieben. Angesichts dessen wäre Grzesiks Annahme einer 'Objektivität' beanspruchenden 'Textqualität', die in der 'subjektiven' Reaktion des Lesers bzw. des Schülers in Frage gestellt würde, zu relativieren. Seine Deutungsmethode der 'Doppelung' wäre also doch auszudehnen auf Analogien zwischen literarischer und realer Welt.⁴⁴ Besteht das literarische Kunstwerk, wie Schiller meint, immer schon in der verstandesmäßigen Formung der in der sinnlich-materialen Welt vorhandenen Gegebenheiten, so liegt es auf der Hand, dass der Literaturunterricht mit beiden Komponenten an die Literatur herantreten muss, um sie zu verstehen. Gegenüber Pöpfgen wäre hier festzuhalten, dass diese Doppelung der Kräfte also schon in einem Text auftreten kann, ja sogar muss.⁴⁵

Die Analogie, worauf das literarische Kunstwerk verweist, muss nach Schiller in der Lebenswelt gesucht werden. Für die ästhetische Erziehung im *Tell*-Stück betrifft das die im 18. Jahrhundert vorherrschende Frage, wie sich die Aufklärung des emanzipierten Bürgers vollziehen soll: in der Form der

⁴¹ Vgl. Anm.4.

⁴² Vgl. Anm.19.

⁴³ Vgl. Anm.3.

⁴⁴ Vgl. Anm.8.

⁴⁵ Vgl. Anm.7.

‚blutigen‘ Aufklärung und Willkür der Französischen Revolution oder gemäß der rigorosen Moralphilosophie Kants.

Im Unterricht wären Analogien zur Lebenswelt des Schülers zu suchen: Ästhetische Erziehung bedeutet, vom unmittelbaren sinnlichen Eindruck zurückzutreten, ihn reflektierend zu betrachten. Anders gesagt: Die Schüler lernen, Gefühle und Emotionen einzuordnen, was nicht unbedingt deren Kontrolle, sondern auch deren Durchsetzung oder Neubewertung heißen kann. Hierzu bedarf es der kognitiven Kompetenz. Der Verstand soll helfen, gefühlsmäßige Eindrücke zu prüfen, anzuerkennen oder aber auch aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Ästhetische Erziehung ist somit vergleichbar mit dem, was Abraham ‚literarisches Lernen‘ genannt hat, nämlich ‚damit umzugehen‘, dass das in der Literatur Vorgestellte ‚die (Schein-)Sicherheit der vertrauten eigenen Wirklichkeit beständig in Frage stellt und bedroht.‘⁴⁶ Gemeint ist damit nicht, dass der Schüler ein gegebenes Verhalten nach dem Motto ‚das mach ich auch so‘ nachahmen soll. Das wäre Lehrlernen im subjektivwissenschaftlichen Sinne,⁴⁷ wonach von außen herangetragene Vorgaben erfüllt werden müssen. Statt dessen geht es um die Bewältigung von Konfrontationen, welche mit dem vertrauten Erwartungshorizont des Schülers nicht übereinstimmen. Auf diese Weise kann die Literatur die ‚Beunruhigung‘, die der ‚Einbruch des Möglichen in das reale Leben‘ hervorruft, ‚zugleich entschärfen und aufrecht erhalten.‘⁴⁸ Abraham zufolge soll ‚literarisches ([...] Lernen‘ somit die ‚Öffnung des Subjekts‘ selbst hervorrufen mit dem Ziel eines in ‚Übergangsräumen angebahnten allmählichen Haltungs- und Perspektivwechsel[s]‘.⁴⁹ Ästhetische Erziehung nach Schiller kann und soll diese Übergänge provozieren. Das *Tell*-Stück ist dafür insofern gut geeignet, als der Schüler sich mit den Übergängen und Perspektivwechseln des Protagonisten auseinandersetzen muss.

Geht man davon aus, wie es das Beispiel Tells suggeriert, dass der Erfolg der ästhetischen Erziehung das ungetrübte Bild einer ‚heilen Welt‘ voraus-

⁴⁶ Abraham (1998), S.133.

⁴⁷ Vgl. Klaus Holzkamp (1993): *Subjektivwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt /New York: Campus, S.391ff.

⁴⁸ Abraham (1998) S.133. Vgl. auch Theodor Schulze (1996): *Erzählen – Geschichten – Lerngeschichten. Anmerkungen zum narrativen Lernen*. In: Joachim S. Hohmann und Johann Rubinich (Hrsg.): *Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik*. Frankfurt/M.: Lang, S.261-281, hier S.272.

⁴⁹ Abraham (1998), S.133

setzt, so könnte man einwerfen, Schillers Konzept sei nach Auschwitz wohl kaum mehr tragfähig. Oder – so wäre zu fragen – müssen wir uns in den Zustand des Naturburschen Tell zurückversetzen? Schulze hat bereits herausgestellt, dass „das Projekt `ästhetische Erziehung´ nicht sehr erfolgreich war“, ja dass es „gar nicht erst zum Start“ gelangte.⁵⁰ Zuzugeben ist, dass die Literatur heute nicht mehr im Lichte der idealen Einheit, die dem Klassiker im Blick auf die Antike vor Augen stand, beurteilt werden kann. Schiller selbst muss auf die Frage nach der realen Existenz eines solchen „Staat[s] des schönen Scheins“, mit der er die *Briefe* beschließt, gestehen, dass man ihn zwar „in jeder feingestimmten Seele“, insgesamt aber nur „in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln finden“ könne (NA 20 412). Dennoch: Schillers Deutung von Literatur und Kunst als gestaltetes Leben gilt zeitlos.⁵¹ D.h. die heutige Kunst gestaltet heutiges Leben. So wie Schillers Synthese aus Sinnlichkeit und Reflexion aber eine andere Einheit vorstellt als die der antiken Dichter, sind die Verflechtungen, die das menschliche Subjekt des 20. und 21. Jahrhunderts mit der Dingwelt eingeht, wiederum anders gelagert. Was von Schiller bleibt, ist die Tatsache, dass diese Verknüpfung im literarischen Kunstwerk gegenwärtig wird.

Schiller zufolge meint ästhetische Erziehung somit durchaus die Aufwertung der sinnlichen Empfindungen, dies aber geschieht durch ihre reflexive Erfassung. Im weitesten Sinne bedeutet ästhetische Erziehung also mehr als die Beschäftigung des Schülers mit (literarischen) Kunstwerken, denen er einmal mit Verstand und dann wieder mit Gefühl gegenüber treten darf oder soll. Ästhetische Erziehung im Sinne Schillers bedeutet Lebensgestaltung.

⁵⁰ Schulze (1993), S.45.

⁵¹ In diesem Sinne formuliert Sautermeister (1993) die These, Schillers Begründung seiner Ästhetik sei „ebenso unverjährt ... wie ihr Bildungswert.“ S.8.