

ANDREAS BÄR

ÜBER DIE BILDUNG DES MENSCHEN BEI FRIEDRICH SCHILLER

Zu dem von FRIEDRICH SCHILLER im 15. seiner Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* ausgesprochenen anthropologischen Grundsatz, der Mensch sei weder ausschließlich als Materie, noch allein als Geist zu fassen (vgl. NA 20, S. 356), bemerkt KLAUS BERGHAHN in seiner unter dem Titel *Schiller – Ansichten eines Idealisten* (vgl. BERGHAHN 1986) veröffentlichten Monographie zu SCHILLER treffend: „Diese Einsicht bestimmte Schillers Leben, Denken und Dichten. Sie ist das wiederkehrende Thema seiner theoretischen Schriften und die vorherrschende Dialektik seiner Dramen“ (BERGHAHN 1986, S. 28).

Der bildungstheoretische Gehalt der SCHILLERSchen Grundaussage über die Beschaffenheit des Menschen erschöpft sich nicht in der ästhetischen Läuterung des Menschen zum wahren Menschsein, nicht in der Beantwortung der Frage, inwieweit die Theorie und Praxis der Dramen wie auch die Konzeption einer ästhetischen Erziehung des Menschen dessen Bildung zur Humanität initiieren, anregen und bereichern. Er reicht zurück bis zum bildungstheoretischen Denken SCHILLERS, das bereits vor dem im Februar 1791 beginnenden KANT-Studium (vgl. VON WILPERT 1959, S. 144) einsetzt. Untersucht man allein die tradierten Briefe, Gedichte und theoretischen Abhandlungen im Hinblick auf das in ihnen enthaltene Bildungsverständnis, so fällt auf, dass sie in den Grundzügen ihrer Gedanken uneinheitlich sind. Befragt man sie auf Akzentverschiebungen und Wandlungen im bildungsphilosophischen Denken SCHILLERS, so wird offenbar, dass Bildung zur Humanität innerhalb der Freundschafts- und Liebesmetaphysik von 1772 bis 1787, mithin in seiner ersten Dissertation (1. Periode), in seinen universalhistorischen Schriften von 1787 bis 1792 (2. Periode) und im Denkstadium seiner produktiven Formung KANTischer Ideen zur Bildungsidee des Schönen und Erhabenen (3. Periode) unterschiedlich ausgelegt wird.¹

Im folgenden sollen die ersten beiden der genannten drei Perioden SCHILLERScher Reflexion auf humane Bildung in ihrem Zusammenhang mit LEIBNIZ' System der prästabilierten Harmonie, dessen Implikationen SCHILLERS Bildungskonzeptionen maßgeblich prägen, dargelegt werden. Es wird das Ziel verfolgt, die These zu belegen, dass vor der Entwicklung der Theorie der kategorialen Bildung durch WOLFGANG KLAFKI bereits SCHILLER den Versuch unternimmt, materiale und formale Bildung zusammenzudenken. Dazu ist

erstens SCHILLERS Bildungstheorie der Freundschaft und Liebe darzustellen, um *zweitens* an SCHILLERS Modell der Informationsverarbeitung und dem der Aufmerksamkeit transparent zu machen, auf welche Weise sich durch SCHILLERS Versuch einer Kombination seiner monadischen² Auffassung vom Menschen mit der *influxus*-Hypothese ein Begriff von Bildung ergibt, in dem sich fremdbestimmender Stoff und selbstorganisierte Formgebung miteinander verknüpfen und gegenseitig bedingen. Sodann ist *drittens* der Bildungsgedanke, der SCHILLERS Schriften zur Universalhistorie zugrunde liegt, als ein solcher auszuweisen, der diejenigen Momente in ihrer Verbundenheit berücksichtigt, die gemäß der analytischen Scheidung des Bildungsphänomens in materiale und formale Bildung jeweils isoliert gesehen werden.

1. Bildungstheorie der Freundschaft und Liebe

Nicht nur in seinen an der Militärischen Pflanzschule verfassten Festreden und Dissertationen, sondern bereits in seinen frühen Briefen sind die entscheidenden Momente der Bildungsphilosophie des jungen SCHILLER enthalten. Die für seinen Bildungsgedanken konstitutiven Prämissen seiner Gotteskonzeption wie auch Freundschafts- und Liebetheorie liegen schon Briefen zugrunde, die er als Schüler der Hohen Karlsschule abfasst, einer Militärakademie, in die er auf Befehl von Herzog Carl Eugen zum Beginn des Jahres 1773 eintritt (vgl. von WILPERT 1959, S. 17; vgl. ALT 2000, S. 711) und die er am 15. Dezember 1780 nach erfolgreich abgelegtem Examen verlässt (vgl. von WILPERT 1959, S. 37; vgl. RIEDEL 1985, S. 17; vgl. ALT 2000, S. 712). Nicht zufällig handelt es sich bei diesen Briefen um zumeist an Freunde gerichtete Briefe, deren Hauptthemen Freundschaft und Liebe darstellen.³

Bereits im Brief vom 21. April 1772 an Elisabetha Margaretha Stoll spiegelt sich SCHILLERS Vertrauen auf die allumfassende Gerechtigkeit der göttlichen Einrichtung einer wohlgeordneten Welt. In ihr dürfen Menschen, die durch die Gnade und Güte Gottes zur moralischen Gesinnungshaltung geführt und zur Moralität gekräftigt und bekräftigt sind, mit diesseitiger Belohnung ihres Schöpfergottes rechnen: „Hören Sie nicht auf“, so beschwört er seine „Theuriste Frau Pathin! mir und denen Meinigen fernerhin Dero Gewogenheit zu schenken, und besonders bitte ich Sie, mich bey der bevorstehenden Confirmations-Handlung in Ihr Gebet einzuschließen, daß mich Gott durch seine Gnade und guten Geist stärken wolle, damit ich diejenige Pflicht, die ich nun selbst übernehme mit allem Fleiß erfüllen – und zum Wohlgefallen Gottes; meiner Eltern; Pathen und Anverwandten; im Guten je mehr und mehr zunehmen möge. [...] unterdessen aber will ich Gott bitten, daß er Ihnen alle Liebe und Freundschaft die Sie mir und den meinigen so vielfältig erweisen, mit vollem Seegen belohnen wolle“ (NA 23, S. 1 [d. Verf.]).

Auch im undatierten (vgl. NA 23, S. 2; vgl. JONAS I, S. 2) Brief an den Freund Scharffenstein setzt SCHILLER Liebe und Freundschaft als Prinzipien voraus, nach denen und auf die hin der Mensch sich zu richten hat, will er das Wohlgefallen des seine Worte und Taten beurteilenden Gottes erlangen (vgl. NA 23, S. 2f.). Richtmaß und zugleich Möglichkeitsbedingung gegenseitigen Verstehens, Vertrauens sowie moralischen Handelns stellen Freundschaft wie überhaupt Liebe dar, als unhintergehbare Konstituenten einer jeden zwischenmenschlichen Kräftevermählung, deren Erscheinungsweise „vom sanften Händedruck und Kuß bis zur innigsten Umarmung“ (NA 23, S. 80) reicht, wie es am 14. April 1783 im Brief an Reinwald ausgesprochen wird.

Der Bildungsweg des Menschen zur Glückseligkeit – sowohl zur diesseitigen vor als auch zu der jenseitigen nach dem Tag des Jüngsten Gerichts (vgl. NA 23, S. 6) – führt über die Liebe und Freundschaft, über das „wahre Gefühl des Herzens“ (JONAS I, S. 10) zur Empfindung Gottes.⁴ Bildung wird getragen von dem inneren Prinzip des Herzens, aus dem heraus der Mensch Gott zu fühlen vermag. Dass die Intension des Herz- und Gefühlsbegriffs bei SCHILLER weder intellektualistisch verengt noch auf den emotionalen Aspekt reduziert wird, sondern gefühlsmäßige wie kognitiv begründete Anteilnahme an der Entwicklung des als Freund zu begreifenden und zu behandelnden Mitmenschen unter sich subsumiert, belegt ein Vorwurf SCHILLERS an Scharffenstein. Diesem legt SCHILLER die Vernachlässigung seiner freundschaftlichen Pflicht ihm gegenüber zur Last. Er habe SCHILLERS Defizite zum Anlass der Belustigung sowie des boshaften Spottes genommen und sich darauf beschränkt, sie im Zorn zu bemängeln, statt sie ihm im Rahmen einer Freundschaftsrüge in fördernder Absicht und aus kritischer Distanz heraus transparent zu machen: „Warum ich kaltsinnig worden? – weil ich Dich liebte, weil ich Dein Freund war, und sahe – daß Du es nicht von mir warst. [...] Du hast nichts auf mich gehalten, die Eigenschafften, die das Wesen des Freunds ausmachen, in mir nicht gefunden, Du hast meine Fehler, für die ich doch täglich Reue und Leiden fühle, lächerlich, Dich drüber lustig gemacht, und da es Deine Freundschafts Pflicht gewesen wär mir in Liebe und Kälte solche zu rügen, mir verhehlt, hast sie mir nur im Zorn vorgeworffen, Pfui! Pfui! Der schändlichen Seele“ (NA 23, S. 3f. [d. Verf.]).

Das „Wesen des Freunds“ (NA 23, S. 3) liegt für SCHILLER erklärtermaßen in der gegenseitigen Achtung und Verehrung der Eigenschaften begründet, die den Freund auszeichnen: „Du hättest Achtung vor mir haben müssen wie ich vor Dir; denn wenn man eines Freund ist muß man in ihm Eigenschafften verehren die ihn verehrungswerth machen [...]“ (NA 23, S. 3 [d. Verf.]). Herzliche Verbundenheit zwischen aufrichtigen Freunden bedeutet eine geistige Verbindung des zur „Vermischung strebenden“ (NA 23, S. 80) Menschen mit seinem Mitmenschen. Sie macht das *movens* menschlicher Bildung aus. Sie eröffnet dem sich zur Vollkommenheit und Glückseligkeit bilden Wollenden die Möglichkeit, sich in den Nächsten hineinzusetzen, sich emphatisch ein-

zufühlen und sich dessen Sicht auf Welt ein Stück weit anzueignen und seiner eigenen Verstehensperspektive hinzuzufügen. Das Gesetz der allmächtigen Liebe soll sich dem Menschen im Herzensbund zweier Freunde offenbaren. Der junge SCHILLER fasst den Menschen monadisch auf, als einen Menschen, der zwar individuell in sich geschlossen, aber gleichwohl auf Seelengemeinschaft hin geschaffen ist (vgl. NA 1, S. 110f.; vgl. NA 20, S. 32f./119; vgl. NA 23, S. 81; vgl. SACHSE 1940, S. 36). Der Mensch verspürt notwendigerweise den Drang der Synthetisierung seiner Seelenkräfte mit denen des Mitmenschen.

Näheren Aufschluss über die monadische Struktur des Menschen und deren Bedeutung für SCHILLERS Bildungskonzeption lässt sich aus seiner Auffassung von der Welt des Lebendigen als einem Stufenreich gewinnen, die seinen Gedichten der *Anthologie auf das Jahr 1782* zugrunde liegt. Besonders eindringlich wird die Liebe im Gedicht *Fantasie an Laura* (vgl. NA 1, S. 46ff.) als Möglichkeitsbedingung der Zusammenstimmung und des Ineinanderwirkens von Trieben und Kräften versinnbildlicht. Das Gefüge der kosmischen Ordnung erscheint als ein durch göttliche Schöpferkraft sinnvoll gegliedertes Ganzes, dessen Teile in einer von Gott durch die Kraft der Liebe prästabilierten (vgl. NA 20, S. 32) Übereinstimmung stehen. Durch Bildung rückt die Grundkraft der Liebe in den Prospekt des Menschen; ihrer Wegweisung hat er sich in seinem Bildungsprozess zu überlassen: „Sonnenstäubchen paart mit Sonnenstäubchen / Sich in trauter Harmonie, / Sphären in einander lenkt die Liebe, / Weltsysteme dauern nur durch sie“ (NA 1, S. 46). Und in der folgenden Strophe wird die Kraft der Liebe als allumfassendes Prinzip grundiert, dessen Nichtvorhandensein den Verlust der Ordnung des Universums bedeutet, dessen Fehlen das Weltall in ein seinsvernichtendes Chaos stürzt: „Tilge sie vom Uhrwerk der Naturen – / Trümmernd auseinander springt das All, / In das Chaos donnern eure Welten, / Weint, Newton, ihren Riesenfall“ (NA 1, S. 46; vgl. NA 20, S. 32).

So wie die materielle Welt von NEWTONS Gravitationsgesetz reguliert wird (vgl. NA 1, S. 47; vgl. NA 1, S. 116; vgl. SCHINGS 1982, S. 6f.; vgl. SAFRANSKI 2004, S. 87) und sich die Erde um die Sonne, um ihr seinsstiftendes Zentrum dreht, so ist das immaterielle Sein des Menschen, sind dessen einander anziehende Seelen auf Freundschaft wie überhaupt auf Liebe gerichtet. Diesen anthropologischen Grundsatz sucht er auch in den *Philosophischen Briefen* an der Allegorie des Magneten zu versinnlichen, wenn er Julius im Brief an Raphael ausführen lässt: „*Liebe* also – das schönste Phänomen in der beseelten Schöpfung, der allmächtige Magnet in der Geisterwelt, die Quelle der Andacht und der erhabensten Tugend – Liebe ist nur der Widerschein dieser einzigen Urkraft, eine Anziehung des Vortrefflichen, gegründet auf einen augenblicklichen Tausch der Persönlichkeit, eine Verwechslung der Wesen“ (NA 20, S. 119). Denn Liebe stellt den Grund der Kraft aller Bewegung, allen Strebens (vgl. IFFERT 1926, S. 3), so auch jeder wie auch immer gearteten Bildung dar. Während die seelenlosen Pflanzen ewig im seelenlosen Zustand verbleiben,

sind die zu deutlicher, bewusster Vorstellung fähigen Seelen dazu berufen, auf den Stufen der Seinsleiter von Sprosse zu Sprosse in die Richtung ihres Schöpfers, zu Gott emporzuklimmen, ohne ihn doch jemals erreichen zu können: „Wer die steile Sternenbahn / Gieng dir Heldenkühn voran / Zu der Gottheit Size? [...] Liebe Liebe leitet nur / Zu dem Vater der Natur / Liebe nur die Geister“ (NA 1, S. 80 [d. Verf.]). Im Bildungsvorgang erfahren die Seelen ihre Verwandtschaft mit Gott, in dessen Geist sie in einem präexistentiellen Zustand im liebevollen Einklang miteinander verbunden waren, wie es im Anthologie-Gedicht *Das Geheimnis der Reminiszenz* (vgl. NA 1, S. 104 – 108) zu erwägen gegeben wird: „Waren unsre Seelen schon verflochten? / War es darum, daß die Herzen pochten? / Waren wir im Saal *eroschner Sonnen* / In den Tagen lang begrabner Wonnen / Schon in *Eins zerronnen*“ (NA 1, S. 104)?

Bildung scheint dem jungen SCHILLER auf das Endziel der Einswerdung des Menschen mit seinem Schöpfergott gerichtet, aus dem er wesensmäßig hervorgeht. Im Angesicht seiner Verbindung seiner Seele mit der des Freundes oder der des geliebten Mitmenschen erfährt er antizipierend den Zustand seiner eigenen möglichen Vollendung. Tritt er mit den Seelen des Nächsten in liebevolle Vereinigung und reflektiert er seine Perspektive auf der Basis des Verstehens derjenigen des Freundes, dann beschreitet er seinen Bildungsweg zur Höhe der Gottheit. Denn je mehr das eine Geschöpf von den übrigen begreift, in desto stärkerem Maße gewinnt es verstehenden Aufschluss über Gott, über die in dessen Geist beschlossen liegenden allgemeinen Wahrheiten und über sich selbst. SCHILLERS Jugendphilosophie verpflichtet den Menschen auf die Liebe zu seinem Mitmenschen, auf – so wird es in seiner ersten medizinischen Dissertation *Philosophie der Physiologie* allegorisch zum Ausdruck gebracht – die „grose Kette der empfindenden Natur“ (NA 20, S. 11)⁵, die „nichts anders“ ist „als die Verwechslung meiner Selbst mit dem Weesen des Nebenmenschen“ (NA 20, S. 11).

Wenn der frühe SCHILLER den Bildungsvorgang des Menschen als den Prozess der Verknüpfung und Durchdringung seiner Kräfte mit denen des „Nebenmenschen“ (NA 20, S. 11) fasst und ihn auf das Bildungsziel der Erkenntnis der göttlichen Wahrheit und die Fähigkeit zum sittlich guten Handeln zentriert sieht, dann setzt er innerhalb seiner Bildungskonzeption den Menschen als einen solchen voraus, der im Sinne des LEIBNIZschen Gedankens der prästabilisierten Harmonie monadisch strukturiert ist. Die zentralen Funktionen, die nach LEIBNIZ der von Gott vom Anbeginn der Schöpfung an eingerichteten Harmonie zukommen, erfüllt für den jungen SCHILLER die Liebe. Sie legt dem Menschen Zeugnis ab von der Existenz des einen, wahren, guten Schöpfergottes. Sie trägt dafür Sorge, dass sündiges Tun mit bestraft und dass vollkommenes, altruistisches Handeln mit sukzessiver Erkenntnis der göttlichen Wahrheit sowie mit Glückseligkeit einhergeht und belohnt wird – innerhalb einer geschöpften Körper- und Geisterwelt, deren „Räder“ (NA 20, S. 32) aufeinander abgestimmt sind, deren Teile harmonisch zusammenstimmen.

Angesichts des auf der Grundlage des göttlichen Beschlusses herrschenden „allgemeinen Geisterzusammenhangs“ (NA 20, S. 32) erweist sich auch die Befürchtung, gegenseitige Liebe könne den Menschen in einen chaotischen Zustand führen, in dem er keine Sinnggebung seines Lebens erreichen oder in dem er den Affekten des Neides oder der Herrschsucht anheimfallen kann, für SCHILLER als unbegründet. Zur Verdeutlichung des Gedankens des harmonischen Zusammenstimmens aller aufeinander abgestimmten Kräfte, die dem gesamten Weltall Wirklichkeit geben, zieht er eine Analogie zwischen der von der göttlichen Vorsehung prästabilierten Harmonie und einer Melodie, bestehend und bestehend aus dem Klang, den die Saiten eines Musikinstruments „tausendstimmig“ (NA 20, S. 10) erzeugen. Der vom Schöpfergott gestiftete Einklang aller Einzelklänge sorgt dafür, dass die Kräfte einer Person mit denen anderer eine Allianz eingehen und ihren Vorstellungshorizont wechselseitig erweitern, sich gegenseitig, interaktiv unterstützen, anregen und bereichern.

Aus dem System der prästabilierten Harmonie folgt im Denken LEIBNIZ' sowie SCHILLERS die Haltung, dass altruistisches, auf das Gemeinwohl ausgerichtete Handeln dem bloß in sich kreisenden, d. h. dem egoistisch allein auf das Wohlbefinden der eigenen Person zentrierten Tun vorzuziehen ist. Für beide, LEIBNIZ und SCHILLER, zieht die von Gott vorgenommene Abstimmung der substantiellen Kräfte aller Menschen die unausweichliche Konsequenz nach sich, dass die durch das moralisch gute Handeln eines Geschöpfes bei einem anderen bewirkte Glückseligkeit unweigerlich zugleich die eigene bedeutet⁶ (vgl. LEIBNIZ 1974, S. 673; vgl. NA 20, S. 32).

Eine wesentliche Aufgabe der prästabilierten Harmonie wird von LEIBNIZ im 66. Paragraphen des ersten Teils der *Theodizee* am Schema von Tun und Leiden, *l' action et la passion* (vgl. LEIBNIZ 1974, S. 521), konkretisiert. Zwar trägt eine jede Monade, als ein Spiegel des Universums, *un miroir de l'univers* (vgl. LEIBNIZ 1974, S. 710), alle nur möglichen Vorstellungen in ihrem Inneren, doch sind sie nicht in jeder Monade zu gleicher Klarheit entwickelt. Gott hat alle Substanzen derart aufeinander abgestimmt, dass sie entsprechend dem Klarheitsgrad ihrer Vorstellungen (Perzeptionen) aneinander angepasst sind. So kann zum Beispiel eine Seele von den Leidenschaften eines sie umgebenden Körpers abhängig sein, sofern dieser durch verworrene Gedanken perzipiert wird, so wie umgekehrt vollkommene, aktivere Seelen einen idealen Einfluss auf unvollkommenere, passivere, in größerem Maße leidende Körper ausüben und in diesen das Bestreben hervorrufen können, ihrem Willen zu gehorchen (vgl. LEIBNIZ 1974, S. 521).

Das LEIBNIZsche Schema von aktivem Tun und passivem Leiden appliziert SCHILLER auf seinen Freundschaftsbegriff. Diejenigen Kräfte nämlich, die im Geist des Menschen passiv ausgeprägt sind, also nur unzureichend, können und sollen von den ihnen korrespondierenden, strukturell entsprechenden Kräften des Mitmenschen profitieren. Die Durchdringung und Ineinanderwirkung der Kräfte vermag die Bildung des Freundes nur unter der Bedingung

zu fördern, dass sich die eigenen Kräfte mit deutlicheren Vorstellungen mit denjenigen Kräften des Nächsten vermählen, die weniger klar entwickelte Vorstellungen in sich enthalten. Vorstellungen und Eigenschaften, an denen es einer Seele mangelt, sind in anderen reichhaltiger ausgeprägt, so dass intensiver Kontakt der Kräfte von Freunden ihren jeweiligen Bildungsvorgang zu unterstützen vermag. Der Mensch verfehlt sein Wesen, beschränkt er seine liebevolle Beschäftigung auf seine eigenen Kräfte (vgl. NA 20, S. 122), die sein monadisches Selbst konstituieren. Verharrt er in purer Eigenliebe, dann bleibt ihm der Weg zur Seele eines Mitmenschen und somit Bildung im Sinne des jungen SCHILLER verwehrt; er verspielt das Potential seiner Seele, die gemäß der LEIBNIZschen Monadenlehre die allumfassende Wahrheit, die „Seligkeit“ (NA 1, S. 111) Gottes in sich trägt, deren „Spiegel“ (NA 1, S. 111) sein Geist darstellt.

2. Zum Bildungsmodell der Informationsverarbeitung und der Aufmerksamkeit – Bildung im Horizont der *Philosophie der Physiologie*

Aufgrund des Moments der prästabilierten Harmonie innerhalb des Bildungsgedankens beim jungen SCHILLER werden Liebe und Freundschaft als Bildungsakte begriffen⁷, als Ausgestaltung der Vorstellungswelt des eigenen monadischen Wesens. Als auszubildender ‚philosophischer Arzt‘ sucht SCHILLER seine Freundschafts- und Liebesphilosophie mit der Annahme des *influxus physicus* – im Sinne der von PLATNER vertretenen physiologischen Anthropologie (vgl. RIEDEL 1985, S. 11 – 17) – zu verknüpfen. Im *influxus physicus* wird ein direkter wechselseitiger Einfluss, so auch eine gegenseitige Abhängigkeit von Körper und Seele angenommen (vgl. RIEDEL 1985, S. 23).

Mit dem Ziel, den Menschen nicht zu einem wesensmäßig zum utilitaristischen Denken berufenen Wesen mit materieller – so auch sterblicher – Seele zu degradieren, dem in Willensfreiheit vollzogene, selbstregulierte Bildung verwehrt bleibt, sucht SCHILLER 1779 in seiner ersten Dissertation die Hypothese einer „Mittelkraft“ (NA 20, S. 14) zu begründen, die zwischen Seele und Leib vermittelt, die zwischen Geist und Materie ein Kontinuum schafft (vgl. NA 20, S. 13). Der Anstoß zur Bildung des Menschen geht nicht von seinem individuellen Prinzip aus, sondern von der außerhalb seiner Person liegenden materiellen Erscheinungswelt, deren Reize ihn in Form physikalischer Energie affizieren. Initiiert wird der Bildungsvorgang nach dem in der ersten Dissertation zugrunde gelegten Modell der Informationsverarbeitung durch äußere Umwelteinflüsse, die ihn in einem Maße übermannen und vereinnahmen können, dass sein freier Wille dem Ansturm sinnlicher Eindrücke unterliegt (vgl. NA 20, S. 13). Zu dem Zweck, den Menschen vor einem seiner Willens- und Entfaltungsfreiheit Hohn sprechenden Orientierungsverlust durch Reizüber-

flutung zu bewahren und ihm darüber hinaus einen die Glückseligkeit eröffnenden Zugang zur Welt und zu Gott zu ermöglichen, hat die Vorsehung ihn mit Sinnesorganen ausgestattet, deren Peripherie ihn vor „dem Übermaase des Objekts“ (NA 20, S. 15) schützen soll, so beispielsweise durch „Augenlieder, die Augbraunen, die Härchen, die Thränen, die Augensalbe“ (NA 20, S. 17) wie auch durch „die Knochen, die Knorpel, die Membranen der Nase“ (NA 20, S. 18). Durch Ohr, Auge, Haut oder Nase wird die vom Gehörten, Betrachteten, Gefühlten oder Gerochenen Objekt ausgehende physikalische Energie der Mittelkraft zugeleitet. Sie formt die Mannigfaltigkeit des sinnlichen Materials zu Vorstellungen, die dem Verstand zur Bearbeitung vorgelegt werden, so dass den Veränderungen der Sinnenwelt entsprechend der Geist äußerlich gelenkt, heteronom gewiesen und fremdbestimmt wird (vgl. NA 20, S. 19; vgl. HORST 1980, S. 14). Die Vorstellungsbildung beruht auf Naturnotwendigkeit, auf einem kausalen Vorgang, dessen bestimmende Kraft oder Initiator nicht der Mensch darstellt (vgl. NA 20, S. 19/26f.).

Die Möglichkeit autonomer Bestimmung seines Bildungsprozesses findet SCHILLER in der menschlichen Aufmerksamkeit. Geleitet und organisiert wird sie vom „ersten Willen“ (NA 20, S. 27), der über die von ihm gesteuerte Aufmerksamkeit den Verstand, der von ihm fremdbestimmenden Reizen abhängig ist, zum selbstorganisierten Lernen, Verstehen und sittlich guten Handeln führt (vgl. NA 20, S. 26f.). Die von der sinnlich wahrnehmbaren Welt im Gehirn umgearbeiteten Reize werden selektiert, voneinander unterschieden und so assoziiert, dass sie in eine der moralischen Gesinnungshaltung verpflichtete, von der Aufmerksamkeit geformte und festgelegte Ordnung gebracht werden, die einen bleibenden Maßstab für die künftige Begegnung des Menschen mit Welt ausmacht. Bildung wird zum Vorgang der Steuerung der Aufmerksamkeitsprozesse. Sie passt den menschlichen Wahrnehmungsakt ihrem monadischen Wesen an, das der göttlichen Weltordnung korrespondiert (vgl. NA 20, S. 10), und bahnt seinen Bildungsweg zur obersten Monade, zur Höhe der Gottheit. In der und durch die Schulung zur Lenkung seiner Aufmerksamkeit bildet er sich methodisch zur Fähigkeit seiner verstehensgemäßen Hinwendung zu und Annäherung an Gott.

Dass das autonome Moment von Bildung (die Aufmerksamkeitslenkung) überhaupt zur Wirksamkeit zu gelangen vermag, bedarf es der sinnlichen Wahrnehmung von Informationen und deren Konservierung im Gedächtnis. Erst die Einwirkung durch die Erscheinungswelt verschafft dem Menschen Zugang zu ihr und liefert den Stoff, das konkrete Anschauungsmaterial, die Vorstellungen von materiellen Objekten und Personen, materielle Ideen, die es seitens der Aufmerksamkeit in Form zu bringen gilt. Sache und Methode, Stoff und Form finden sich bereits im Bildungsgedanken des frühen Schiller integriert und aufeinander bezogen. Aufbewahrung, Ordnung und Erschließung der ungeschmeidigen Stoffmassen gemäß des jedem Menschen eigenen inneren Prinzips werden von SCHILLER als notwendige Bedingungen humaner Bildung vorausgesetzt.

3. Zum formalen und materialen Bildungsverständnis der historischen Schriften

Macht man sich SCHILLERS Deutung des Bildungsgeschehens im Horizont seiner Freundschafts- und Liebesphilosophie zu eigen, so kommt man nicht um das Eingeständnis umhin, dass der facettenreiche Bildungsvorgang des Menschen begrifflich-analytisch auf die Aspekte der harmonischen Kräftebildung und der methodischen Fähigkeiten für den Bildungsweg verengt wird, wie es auch bei den von KLAFFKI referierten formalen Bildungsansätzen geschieht (vgl. KLAFFKI 1975, S. 33ff.). Die Theorie der formalen Bildung verpflichtet nämlich den Menschen darauf, seine Anlagen, seine keimhaft in seinem Inneren angelegten Kräfte zur Ausprägung und Vervollkommnung zu bringen. Den gegenständlichen Inhalten kommt dabei die Rolle einer Mittlerinstanz zu. Sie bilden den für die Übung und Entfaltung der Naturanlagen notwendigen Gegenstand, das zu bearbeitende Material. Dabei dominiert Form und Kraft den gegenständlichen Inhalt und Stoff: Den Anlagen im Menschen gebührt gegenüber den bildungsbefördernden Inhalten außerhalb seiner Person der Vorzug (vgl. KLAFFKI 1975, S. 35). Vom Standpunkt formaler methodischer Bildungstheorien aus erscheint Bildung als Aneignung von Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind die Fähigkeiten im Möglichkeitshorizont des Menschen, Inhalte einem vorhandenen Wissensschatz hinzuzufügen und dahingehend verstehend für sich aufzuschließen, dass man in Situationen seines späteren Lebens mit ihrer Hilfe von Einsichten in Problemzusammenhänge getragenes und moralisch verantwortliches Handeln praktisch macht (vgl. KLAFFKI 1975, S. 36; vgl. JANK / MEYER 2002, S. 213).

Die Auffassung der monadischen Strukturiertheit des Menschen hält sich im Denken SCHILLERS als Konstante. Am Beispiel der akademischen Antrittsrede lässt sich verdeutlichen, wie maßgeblich sie gerade SCHILLERS Verständnis einer formalen und zugleich materialen Bildung des Historikers beeinflusst. Die Grundlage funktionaler wie auch methodischer Bildung zur Realisierung des Bildungsweges eines sich mit der Universalgeschichte beschäftigenden Menschen zu immer größerer Vollkommenheit liegt für SCHILLER in der Perfektibilitätshypothese begründet. Nach ihr hat Gott den Menschen mit Kräften der Vernunft (vgl. NA 17, S. 398ff.) ausgestattet, die seinen wesensmäßigen Kern ausmachen. Der Mensch wird von SCHILLER begriffen als ein Wesen mit Kräften, die ihn als Menschen konstituieren und deren harmonische Entfaltung ihm zur Verwirklichung aufgegeben ist (vgl. NA 17, S. 398ff.). Denn er trägt die göttliche Bestimmung in sich, die alle Menschen – so formuliert Schiller in seiner Jenaer Antrittsvorlesung *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte* von 1789 – „auf die Welt mitbrachten – sich als Menschen auszubilden“ (NA 17, S. 360). Diese Bestimmung ist allen Menschen die gemeinsame und unvergängliche Form, die ihnen aufgegebenen Humanität, ihr Menschentum in sich zur Darstellung zu bringen.

Mit dem Ziel, seinen Studenten den Weg zu einer Haltung zu weisen, auf der Bildung über ihr Studium der Universalgeschichte an- und ausgebaut zu werden vermag, scheidet Schiller den Typus des „Brodgelehrten“ (NA 17, S. 360) streng von dem des „philosophischen Kopfes“ (NA 17, S. 360). Von dieser Unterscheidung her kann man Aufschluss über SCHILLERS Bildungsgedanken in der Phase der historischen Schriften gewinnen, der grundlegende Prämissen der LEIBNIZschen Monadentheorie enthält. Während der „Brodgelehrte“ im „ewigen Geistesstillstand“ (NA 17, S. 363) verharrt, während der „Brodgelehrte“ im Laufe seines Geschichtsstudiums allein unter der heteronomen Bedingung Fleiß aufwendet, dass er aus dem Aufwand, der seinem taktischen Kalkül entspringt, unmittelbaren Nutzen gewinnen kann, ist der philosophische Geist für SCHILLER aus sich selbst heraus bestrebt, die Kräfte seiner Natur immer deutlicher auszuprägen, in die Tiefen seiner Subjektivität vorzudringen und sich als humanes Wesen zu entdecken und zu leben. Harmonisch greifen die Kräfte des monadisch arbeitenden philosophischen Kopfes ineinander. Sie sind stets innerlich geleitet und – wie SCHILLER ausdrücklich erklärt – „gezwungen“ (NA 17, S. 362) zur Abarbeitung an den ungeschmeidigen Massen historischer Stoffe, die es geistig in eine Form zu bringen gilt. Sie sind „von einem ewig wirksamen Trieb nach Verbesserung“ (NA 17, S. 362) geleitet. Der „Brodgelehrte“ (NA 17, S. 362) ist dagegen in seinem gesamten Tun von heteronomer Weisung, von äußeren Umständen abhängig. Gegen die Anreize der Sinnenwelt vermag er sich nicht zur Harmonie seiner Kräfte zu bestimmen. „Zu allem was der Brodgelahrte unternimmt, muß er Reiz und Aufmunterung von aussen her borgen: der philosophische Geist findet in seinem Gegenstand, in seinem Fleiße selbst, Reiz und Belohnung“ (NA 17, S. 363).

Gemäß der dialektischen Denkfigur der Repräsentation findet sich der philosophische Geist in allen anderen philosophischen Köpfen aufgehoben, repräsentiert und begriffen. Im Hinblick auf ihr Kernanliegen, durch die harmonische, interaktive Tätigkeit der Einzelkräfte bildend auf das große Ganze zu wirken, sind sich alle philosophischen Geister einig. „Kein gerechterer Beurtheiler fremden Verdiensts, als der philosophische Kopf. Scharfsichtig und erfinderisch genug, um jede Thätigkeit zu nutzen, ist er auch billig genug, den Urheber auch der kleinsten zu ehren. *Für ihn* arbeiten alle Köpfe – alle Köpfe arbeiten *gegen* den Brodgelahrten. Jener weiß alles was um ihn herum geschieht und gedacht wird, in sein Eigenthum zu verwandeln – zwischen denkenden Köpfen gilt eine innige Gemeinschaft aller Güter des Geistes; was Einer im Reiche der Wahrheit erwirbt, hat er allen erworben –“ (NA 17, S. 363).

Vom Beginn des Schöpfungsaktes an hat die Vorsehung die Seelen, d. h. die den Leib beherrschenden Monaden, aufeinander abgestimmt, so dass sich die Kräfte der Individuen in wechselseitiger Durchdringung anregen, in Bewegung halten und bereichern. Sie nehmen Anteil sowohl aneinander als auch an ihrer gemeinsamen Bestimmung, um durch die ernsthaft aufgenommene Beschäftigung mit Gegenständen, die das Studium der Universalgeschichte bereithält,

zu ihrer göttlichen Form, ihrer Humanität in sich zu gelangen. Der monadisch organisierte Mensch hat „immer das Große im Auge, dem es dienet“ (NA 17, S. 363), verschafft sich einen Überblick über die Mannigfaltigkeit der von den Einzelwissenschaften hervorgebrachten Erkenntnisse, die er in die Form eines systematischen „Ideegebäudes“ (NA 17, S. 362) bringt, ohne doch die Wahrheit, den komplexen kausalen Zusammenhang der historischen Ereignisse jemals gänzlich verstehend zu erfassen. Die für den Menschen unabsehbare kausale Verknüpfung der geschichtlichen Begebenheiten vollständig zu überschauen, ist für SCHILLER nur der Vorsehung möglich, die den Lauf der Geschichte, ihm ihre Form gebend, lenkt. „*Ganz und vollzählich* überschauen kann sie nur der unendliche Verstand“ (NA 17, S. 370), d. i. Gott in seiner grenzenlosen, vom Menschen zeitlebens nicht in ihrer Gesamtheit zu entschlüsselnden Form.

Die Unerreichbarkeit des Ziels, d. h. des Ideals, in seinen Vorstellungen die Wahrheit der Schöpfungsordnung in immer fortzuentwickelnden systematischen Denkgebäuden wahrheitsgetreu wiederzugeben, steht für SCHILLER in keinem logischen Widerspruch zur vorausgesetzten monadischen Struktur des Menschen. Im Gegenteil: es liegt im Wesen der Monaden, der Menschen, als Kraft beschlossen, dass sich ihr Bildungsprozess zeitlebens nicht vollendet, dass er prinzipiell unabschließbar ist. Aufgrund seines wesenhaften Kerns, seiner Kräfte ist der Mensch auf immerwährende Tätigkeit hin angelegt. Der philosophische Geist nimmt sein Studium auf dem Rücken der Überzeugung einer geordneten, planvoll geformten Welt auf, der die Ordnung der Wissenschaften korrespondieren. Der analytische Geist ordnet die seitens des abstrahierenden Verstandes vom Bund der übrigen Wissenschaften abgesonderte Geschichtswissenschaft und vereinigt sie auf der Grundlage seines „regen Triebes nach Uebereinstimmung“, der „sich mit Bruchstücken nicht begnügen kann“ (NA 17, S. 362). Aus sich heraus wird der philosophische Geist dazu motiviert, also dazu bewegt, ungeduldig und rastlos seine Begriffe zu einem harmonischen Ganzen zu synthetisieren. Rastlos ringt er nach immer neuen Vorstellungen, geht von einer zur anderen über, die aus seinen Kräften quillt, und sucht „im Mittelpunkt seiner Kunst, seiner Wissenschaft“ (NA 17, S. 362) ihr Gebiet zu überblicken. Mängel in der systematischen Verknüpfung der untersuchten wissenschaftlichen Gegenstände in allgemeinen Begriffen regen seine Kräfte an, von denen eine jede nach „Vollendung seines Wissens“ (NA 17, S. 362) strebt, erforderlichenfalls sogar danach, „den ganzen Bau seiner Wissenschaft“ (NA 17, S. 362) zu destruieren. Denn „gerne wird er die alte mangelhafte Form mit einer neuern und schönern vertauschen. Ja, wenn kein Streich von aussen sein Ideegebäude erschüttert, so ist er selbst, von einem ewig wirksamen Trieb nach Verbesserung gezwungen, er selbst ist der Erste, der es unbefriedigt aus einander legt, um es vollkommener wieder herzustellen. Durch immer neue und immer schönere Gedanken-Formen schreitet der philosophische Geist zu höherer Vortreflichkeit fort“ (NA 17, S. 362). Er bil-

det sich aus seinen Kräften heraus über den Umweg seines Studiums der Universalgeschichte, die dem Studierenden Inhalte zur Formgebung, zur funktionalen sowie methodischen Bildung liefert.

Notwendige Bedingung der Formung stellt der überlieferte und zum Teil vom philosophischen Geist rekonstruierte geschichtliche Stoff dar, den SCHILLER in der Vorrede zu seiner ersten historiographischen Schrift, der *Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der spanischen Regierung*, zur Voraussetzung von Bildung erklärt (vgl. NA 17, S. 7). Das Studium historischer Quellen, „isolirter Facta“ (NA 17, S. 7), ermöglicht der Vorstellungskraft erst die „Begeisterung“ (NA 17, S. 7), die sie auf dem Weg ihrer bildenden, zur Humanität führenden synthetisierenden Gestaltung der mannigfaltigen geschichtlichen Daten gewinnt. Die in ihrem Studium von Schiller selbst erfahrene „Wirkung wünschte“ er „bleibend zu machen, zu vielfältigen, zu verstärken“: „diese erhebenden Empfindungen wünschte ich weiter zu verbreiten, und auch andern Antheil daran nehmen zu lassen. Dieß gab den ersten Anlaß zu dieser Geschichte, und dieß ist auch mein ganzer Beruf, sie zu schreiben“ (NA 17, S. 7).

Der Stoff und seine Tradierung, d. h. die Aufbewahrung der an ihm gewonnenen Einsichten für die mögliche Bildung des Mitmenschen – sowohl der Zeitgenossen als auch der Sich-bilden-Wollenden folgender Generationen – sind notwendig. Im Aspekt solcher Notwendigkeit korrespondiert SCHILLERS Gedanke historischer Bildung dem bildungstheoretischen Objektivismus, einer Ausformung materialer Bildungstheorien (vgl. KLAFFKI 1975, S. 28). Subjektiv erlangte Einsichten in Problemzusammenhänge gilt es auch für Vertreter des bildungstheoretischen Objektivismus objektiv zu machen, als „objektive Inhalte der Kultur“ (KLAFFKI 1975, S. 28). Es gilt sie als geschichtlich aufgespeichertes Wissen in Quellen und Personen auf Dauer zu stellen (vgl. EBERT 1986, S. 25; vgl. BLANKERTZ 1986, S. 37; vgl. JANK/MEYER 2002, S. 212). Damit erschöpft sich die bildungstheoretisch-objektivistische Vorstellung von Bildung in der Kumulation von für dessen Tradierung vorgesehenem Wissen. Auch in der Form des Scientismus gilt diese Bestimmung, wobei dort objektive Kulturinhalte als Erkenntnisse angesehen werden, die aus wissenschaftlicher Forschung heraus gewonnen werden und der Vermittlung an die nachfolgenden Generationen bedürfen (vgl. KLAFFKI 1975, S. 28). Diese auf dem Wege wissenschaftlicher Quellenarbeit hervorgebrachten Erkenntnisse als Kenntnisse im Menschen anzulegen, ist demnach Ziel und Aufgabe von Bildung, wobei das bildende Moment „ausschließlich in der wissenschaftlichen Struktur der Inhalte“ (KLAFFKI 1975, S. 28) begründet liegt.

Die Prämissen der materialen Bildungsansätze des Objektivismus und des Scientismus finden sich im Bildungsgedanken der historischen Schriften bedacht, ohne dass dieser in ihrem Gehalt gänzlich aufgeht. Der philosophische, und das heißt für SCHILLER: der wissenschaftlich denkende und arbeitende Geschichtsforscher bedarf einerseits überlieferter Daten, historischen Fakten-

wissens, dessen Lücken es kreativ zu füllen gilt. Das vom schöpferischen Historiographen festgestellte, ermittelte und zu weiterer Erforschung konservierte Wissen von und um Fakten soll aber andererseits vom philosophischen Geist in *systematische Form* gebracht werden. Für SCHILLER kennzeichnet den philosophischen Kopf dessen unaufhörliches Bestreben, sein Wissen gerade nicht an seine Person knüpfen zu wollen, sondern sein ganzes Bemühen daran zu setzen, es für alle Menschen studierbar zu machen und zu halten (vgl. PRÜFER 2002, S. 122f.). Der philosophische Geist hat das vom analytischen Geist verschuldete fragmentierte Wissen zu synthetisieren und alle seine Begriffe wissenschaftlich zu einem *harmonischen Ganzen* zu verbinden (vgl. NA 17, S. 362; vgl. PRÜFER 2002, S. 120 – 123). Im Studium der wissenschaftlichen Struktur historischer Inhalte liegt die Chance des wissenschaftlichen Genies begründet, die Mannigfaltigkeit des Stoffes zu einer Einheit zu verschmelzen, die der monadischen Ordnung des Denkens und die der Struktur des göttlichen Weltenplans in *Form und Inhalt* affin ist.

Anmerkungen

- 1 Der bildungstheoretische Gehalt der Texte des jungen SCHILLER lässt sich nicht in seiner gesamten Bedeutung zu SCHILLERS Grundlegung einer Didaktik der Menschheit wie überhaupt in seiner Facettenhaftigkeit erschließen, wenn man allein oder hauptsächlich die von SCHILLERS Adaption und produktiven Weiterentwicklung KANTischer Ideen inspirierten ästhetischen Abhandlungen im Hinblick auf Ansätze zu einer Pädagogik des Schönen und Erhabenen untersucht, wie es dezidiert besonders WILFRIED NOETZEL in seiner Dissertation (vgl. NOETZEL 1992) unternimmt.
- 2 ‚Monadisch‘ (aus dem Griechischen) heißt einfach, unteilbar und bei LEIBNIZ auch unverwechselbar individuell. Mit seiner Monadologie hat LEIBNIZ – neben KANT – das Bildungsdenken der Aufklärung entscheidend beeinflusst. In LEIBNIZ‘ Lehre von den Monaden wird zum ersten Mal der Mensch radikal als ein Individuum gefasst, das auf seine Selbstverwirklichung hin angelegt ist.
- 3 Zu dieser Feststellung gelangt auch KOOPMANN (vgl. KOOPMANN 2001, S. 19), wengleich er die bildungstheoretischen Implikationen aus seinen Überlegungen zu SCHILLERS Briefen der Karlsschulzeit, die für das Verständnis des Freundschaftsbegriffs des Karlsschülers SCHILLER zentral sind, ausklammert (vgl. KOOPMANN 2001, S. 19 – 23).
- 4 Vgl. den undatierten Brief an Boigeol, der vermutlich aus dem Jahre 1778 stammt (vgl. JONAS I, S. 1ff.).
- 5 Vgl. zur geistesgeschichtlichen Entwicklung dieser Weltallegorie als *metaphora continua* und ihrer Vermittlung über das zentral an LEIBNIZ‘ Gedanken der Theodizee orientierte Lehrgedicht *Essay on Man* von ALEXANDER POPE an SCHILLER ALT 1995, S. 496-514. Vgl. weiterführend zu SCHILLER bekannten naturwissenschaftlich – hermetischen Schriften RIEDEL 1985, S. 182ff. Vgl. zum Einfluss der LEIBNIZschen Monadenlehre und deren Implikationen auf SCHILLERS Theorie menschlicher Bildung und auf seine Ästhetik KINDERMANN 1916, ferner SCHULZE-BÜNTE 1993, S. 54-59.

- 6 Deutlich erklärt LEIBNIZ 1695 in seinem Aufsatz *Système nouveau de la nature et de la communication des substances* die prästabilisierte Harmonie zur Möglichkeitsbedingung der Verbindung der Substanzen untereinander und damit zum Beweis für die Existenz Gottes, der, da ein physikalischer Einfluss zwischen ihnen für LEIBNIZ nicht möglich ist (vgl. LEIBNIZ 1974, S. 709), als einzige Ursache ihres Zusammenwirkens gelten kann: „On y trouve aussi une nouvelle preuve de l'existence de Dieu, qui est d'une clarté surprenante. Car ce parfait accord de tant de substances qui n'ont point de communication ensemble, ne sauroit venir que de la cause commune“ (LEIBNIZ 1974, S. 128).
- 7 Zwar erhebt BENNO VON WIESE weder die monadische Strukturiertheit des Menschen noch den frühschillerschen Bildungsgedanken zum Gegenstand seiner Biographie zu SCHILLER, doch bemerkt er zu seinem Liebesbegriff treffend: „Was versteht Schiller unter ‚Liebe‘? Sie ist die menschliche Fähigkeit, sich alles Große, Schöne und Vortreffliche im Universum vorzustellen, es auf diese Weise sich anzueignen und damit zugleich zu verwirklichen. [...] Der dichtende und philosophierende Geist erweitert in der Freundschaft und Liebe sich selbst zum Universum;“ (VON WIESE 1963, S. 106 [d. Verf.]). Vgl. zum Stellenwert der Liebe in der Bildungskonzeption des frühen SCHILLER auch NOHL 1954, S. 25: „Wo wir lieben, sind wir Gott. Je mehr wir liebend umfassen, umso ähnlicher werden wir Gott“.

Literatur

- ALT, PETER-ANDRÉ (1995): *Begriffsbilder. Studien zur literarischen Allegorie zwischen Opitz und Schiller*. Tübingen (Studien zur deutschen Literatur; Bd. 131).
- ALT, PETER-ANDRÉ (2000): *Schiller. Leben – Werk – Zeit*. Erster Band. München.
- BERGHAHN, KLAUS L. (1986): *Schiller – Ansichten eines Idealisten*. Frankfurt.
- BLANKERTZ, HERWIG (1986): *Theorien und Modelle der Didaktik*. 12. Auflage Weinheim/ München (Grundfragen der Erziehungswissenschaft; Bd. 6).
- EBERT, JOACHIM (1986): *Kategoriale Bildung. Zur Interpretation der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis*. Frankfurt am Main.
- HORST, FALK (1980): *Der Leitgedanke von der Vollkommenheit der Natur in Schillers klassischem Werk*. Frankfurt am Main (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Literatur und Germanistik; Bd. 317).
- IFFERT, WILHELM (1926): *Der junge Schiller und das geistige Ringen seiner Zeit. Eine Untersuchung auf Grund der Anthologie-Gedichte*. Halle.
- JANK, WERNER/MEYER, HILBERT (2002): *Didaktische Modelle*. 5. völlig überarbeitete Auflage Berlin.
- KINDERMANN, HEINZ (1916): *Schiller und Leibniz. Eine literarhistorische Untersuchung von Heinz Kindermann in Wien*. In: *Zeitschrift für den deutschen*. Jg. 30. Leipzig/ Berlin. S. 16-29.
- KLAFKI, WOLFGANG (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage Weinheim/Basel.

 ÜBER DIE BILDUNG DES MENSCHEN BEI FRIEDRICH SCHILLER

- KOOPMANN, HELMUT (2001): Schillers Leben in Briefen. Lizenzausgabe. Darmstadt.
- LEIBNIZ, GOTTFRIED WILHELM (1974): Opera philosophica omnia. Quae exstant Latina, Gallica, Germanica omnia. Instruxit Johann Eduard Erdmann. Zweiter Faksimiledruck der Ausgabe 1840. Durch weitere Textstücke ergänzt und mit einem Vorwort versehen von Renate Vollbrecht. Mit Bildnis. Aalen.
- NOHL, HERMAN (1954): Friedrich Schiller. Eine Vorlesung. Frankfurt am Main.
- NOETZEL, WILFRIED (1992): Humanistische ästhetische Erziehung. Friedrich Schillers moderne Umgangs- und Geschmackspädagogik. Weinheim.
- PRÜFER, THOMAS (2002): Die Bildung der Geschichte. Friedrich Schiller und die Anfänge der modernen Geschichtswissenschaft. Köln/Weimar/Wien (Beiträge zur Geschichtskultur; Bd. 24).
- RIEDEL, WOLFGANG (1985): Die Anthropologie des jungen Schiller. Zur Ideengeschichte der medizinischen Schriften und der „Philosophischen Briefe“. Würzburg (Epistemata: Literaturwissenschaft; Bd. 17).
- SACHSE, ARNO (1940): Der Entwicklungsgedanke bei Schiller. Langensalza (Fr. Manns Pädagogisches Magazin; Heft 1436).
- SAFRANSKI, RÜDIGER (2004): Schiller oder die Erfindung des Deutschen Idealismus. Wien/München.
- SCHILLERS WERKE. NATIONALAUSGABE (1943ff). Im Auftrag des Goethe- und Schiller-Archivs, des Schiller Nationalmuseums und der Deutschen Akademie, herausgegeben von Julius Petersen und Gerhard Fricke. Fortgeführt von Lieselotte Blumenthal, Benno von Wiese, Siegfried Seidel und Norbert Oellers. Weimar.
- SCHILLERS BRIEFE (1892-96). Herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Fritz Jonas. Kritische Gesamtausgabe. Sieben Bände. Stuttgart/Leipzig/Berlin/Wien.
- SCHINGS, HANS-JÜRGEN (1982): Schillers „Räuber“: Ein Experiment des Universalhasse. In: Wittkowski, Wolfgang (Hrsg.): Friedrich Schiller. Kunst, Humanität und Politik in der späten Aufklärung. Ein Symposium. Herausgegeben von Wolfgang Wittkowski. Tübingen. S. 1 – 25.
- SCHULZE-BÜNTE, MATTHIAS (1993): Die Religionskritik im Werk Friedrich Schillers. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien (Frankfurter Hochschulschriften zur Sprachtheorie und Literaturästhetik; Bd. 7).
- WILPERT, GERO VON (1959): Schiller-Chronik. Sein Leben und Schaffen. Berlin.