

Kunst in den *Lehrjahren* - die *Lehrjahre* als Kunst¹

Manfred Engel (Erlangen)

I

Lange Jahre war sich die Germanistik sicher, den Schlüssel zum Verständnis der *Lehrjahre* zu besitzen. Seit Wilhelm Dilthey den Begriff eingeführt hat², glaubte man zu wissen: Die *Lehrjahre* sind ein Bildungsroman. Was genau war damit gemeint?³

¹ Dieser Aufsatz ist die leicht überarbeitete Fassung eines vor der Koreanischen Goethe-Gesellschaft an der Seoul National University gehaltenen Vortrags. Ich danke der Gesellschaft, besonders ihrem Vorsitzenden Prof. Doo-Hwan Choi, für die Einladung und allen Zuhörern für die intensive und anregende Diskussion.

² Erstmals verwendet Dilthey den Begriff in seinem *Leben Schleiermachers* von 1870; populär wurde der *Bildungsroman* aber durch die berühmte Passage im Hölderlin-Kapitel von *Das Erlebnis und die Dichtung* (1906). Zu Diltheys Bildungsroman-Begriff und zur Kritik der Begriffsgeschichte vgl. etwa: Hartmut Laufhütte, »Entwicklungs- und Bildungsroman« in der deutschen Literaturwissenschaft. Die Geschichte einer fehlerhaften Modellbildung und ein Gegenentwurf. In: Michael Titzmann (Hg.), Modelle des literarischen Strukturwandels. Tübingen 1991, S.299-313. Entscheidend - und noch immer kaum beachtet - scheint mir zu sein, daß der Begriff *Bildungsroman* ein Konstrukt der lebensphilosophisch geprägten Jahrhundertwende ist - darin liegt das entscheidende Problem sowohl seiner a-historischen Universalisierung wie seiner Rückprojektion auf die Goethezeit. Vergebens hat man den Anachronismus des Konzepts dadurch zu verdecken gesucht, daß man in den Dorpater Vorlesungen Karl Morgensterns (1810, 1819, 1820) die Begriffsgeschichte bis in die Goethezeit zurück verlängerte: Morgensterns Schriften fanden bei den Zeitgenossen kaum Beachtung, ihre vagen Bestimmungen stehen zudem mit der von Dilthey begonnenen Tradition allenfalls in einem wort-, nicht aber in einem begriffsgeschichtlichen Zusammenhang.

³ Die Zahl der germanistischen Publikationen zum Bildungsroman ist Legion; ich nenne daher nur zwei neuere Monographien mit umfassenden Lite-

Gehen wir aus vom Begriff der *Bildung*, wie er in der Goethezeit entwickelt wurde: Bildung meint hier nicht einfach *Ausbildung*, also das Erlernen von ganz spezifischen Fähigkeiten, etwa der, die man zu einem bestimmten Beruf benötigt. Bildung meint vielmehr (1) in den Worten Wilhelm von Humboldts: »die höchste und proportionirlichste Bildung« der »Kräfte« eines Menschen »zu einem Ganzen«. ⁴ Das damit nur formal bestimmte Bildungsziel ist (2) in seinem konkreten Inhalt für jedes Individuum anders: Bildung meint also die proportionale Entfaltung der *dem jeweiligen Individuum* eigenen Anlagen; damit knüpft der Bildungsbegriff an das aristotelische Konzept der *Entelechie* an. (3) Die Bildung des Individuums geschieht jedoch nicht allein aus dessen eigener Substanz heraus, sondern über Erfahrungen und Begegnungen, über die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt. Als Modell dafür gilt das organische Wachstum der Pflanze, die der Umwelt Stoff entnimmt und diesen nach den ihr eigenen Gesetzen - heute würden wir sagen: nach ihrem genetischen Bauplan - umwandelt, ihn sich anverwandelt. Bildungsziel ist also nicht nur die ausgewogene Selbstentfaltung des Individuums, sondern auch ein Gleichgewicht von Innen und Außen, ein Sich-Einfügen des Ich in die Ordnung der Dinge, die allerdings ihrerseits dem sich bildenden Individuum nicht feindselig, hemmend und beschränkend entgegentreten darf; vielmehr muß sie, wie es Goethe einmal formuliert, die *antwort-*

raturangaben: Jürgen Jacobs/Markus Krause, *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München 1989 (Arbeitsbücher zur Literaturgeschichte), und: Rolf Selbmann, *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart 1984 (Sammlung Metzler 214). Nützlich zur Begriffsgeschichte ist noch immer der Forschungsbericht von Fritz Martini: *Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie*. In: DVjs 35 (1961), S. 44-63. Als Standardwerk zur Gattungsgeschichte vgl.: Jürgen Jacobs, *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München 1972.

⁴ Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen [entstanden 1792, Teilpublikationen u.a. in Schillers *Neuer Thalia*, vollständige Erstpublikation 1851]. In: W. v. H., *Werke in 5 Bden*. Hg. von Andreas Flitner u. Klaus Giel. Darmstadt 1981. Bd. 1, S.64.

tenden Gegenbilder zu all dem liefern, was im Individuum keimhaft angelegt ist.⁵

Was folgt aus diesem Bildungsbegriff nun für die Gattung⁶ *Bildungsroman*? Der Bildungsroman muß (1) die Lebensgeschichte eines Individuums erzählen, ist also ein biographischer Roman. Lebensgeschichte meint dabei nicht notwendigerweise den ganzen Zeitraum von der Geburt bis zum Tode; es geht vor allem um den Abschnitt, der den Eintritt in die Erwachsenenwelt markiert: also die Zeit zwischen dem Ende der Kindheit und der Etablierung durch Heirat und Berufswahl. Dieser Lebensabschnitt muß (2) so gestaltet werden, daß der Held Erfahrungen macht - sich aus der engen heimatlichen Welt und dem Familienzusammenhang löst, neue landschaftliche und soziale Räume durchmißt, neue Menschen kennenlernt und durch diese Begegnungen und Gespräche seine Persönlichkeit entfaltet. Zur Handlung des Bildungsroman gehört so meist auch eine große Reise. Schließlich ist (3) auch das Ende des Bildungsromans mindestens insoweit vorgegeben, als es positiv sein muß: Der Held muß sich uns am Schluß des Textes als gereifte und gerundete Persönlichkeit präsentieren und er muß in einen positiven Weltbezug getreten sein, was meist durch Heirat und das Ergreifen eines Berufes signalisiert wird. Soweit die wesentlichen Merkmale des Bildungsromans, wie sie sich aus dem anfangs erläuterten Bildungsbegriff ergeben. Formale Eigenheiten des Genres sind dadurch kaum festgelegt: Wie der Bildungs-

⁵ Winkelmann und sein Jahrhundert. In: Goethe, Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Münchner Ausgabe [im folgenden abgekürzt als: MA]. Bd. 6.2.: Weimarer Klassik (1798-1806) 2. Hg. von Victor Lange u.a. München 1989, S. 349.

⁶ Ich verwende im folgenden, mehr aus stilistischer Bequemlichkeit heraus, die Begriffe *Gattung* und *Genre* synonym; will man - was grundsätzlich sehr sinnvoll ist - begrifflich stärker differenzieren, so wird man unter *Gattung* oder *Textsorte* systematische Kategorien verstehen, während *Genre* ein historischer Begriff ist - von historisch begrenzter Geltung, an identifizierbaren Prototypen als Mustertexten orientiert und in der zeitgenössischen Poetik diskutiert. Vgl. dazu Harald Fricke, Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur. München 1981 (Beck'sche Elementarbücher), bes. S. 132 ff. Im Sinne dieser Unterscheidung ist der Bildungsroman natürlich ein *Genre*.

roman erzählt wird, welche besonderen künstlerischen Verfahren der Autor verwendet - all dies kann nicht näher spezifiziert werden. Diese poetologische Unbestimmtheit ist, so können wir schon einmal festhalten, eine wesentliche Schwäche des Gattungskonzepts.

Nicht immer ist der Bildungsroman-Begriff in der Germanistik so eng gefaßt worden, wie ich das in meiner einleitenden Rekonstruktion versucht habe. Manche Germanisten wollten im Bildungsroman gar die deutsche Romanform schlechthin sehen, so daß auch der *Parzival* oder der *Simplicissimus* zur Gattung gerechnet werden durften.⁷ Erst in den 60er Jahren hat sich ein enger gefaßter Begriff durchgesetzt, der in etwa dem von mir entworfenen Modell entspricht. Als Prototyp der Gattung galten nun *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96); mit ihnen - oder vielleicht ja auch mit Wielands *Geschichte des Agathon* (1. Fassung: 1766/67) - soll der Bildungsroman begonnen haben. Dadurch war seine Entstehung historisch auf die späte Aufklärung oder die frühe Klassik festgelegt. Auf einen Endpunkt hat man sich dagegen nie einigen können - über Texte wie Thomas Manns *Zauberberg* (1924), Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* (1929), Günter Grass' *Die Blechtrommel* (1959) und Peter Weiss' *Ästhetik des Widerstandes* (1975-81) scheint der Bildungsroman bis in die unmittelbare Gegenwartsliteratur fortzubestehen.

In den 50er und 60er Jahren war der *Bildungsroman* als einer der wichtigsten und einflußreichsten Gattungsbegriffe in der Germanistik fest etabliert. Von da an aber begannen sich die kritischen Stimmen zu mehren. Zum einen paßte der Bildungsroman nicht mehr zum Zeitgeist der 70er und 80er Jahre: Die Anhänger der 68er Bewegung konnten einer Romanform, die auf die harmonische Eingliederung des Helden in die Gesellschaft abzielt, wenig abgewinnen. Zum anderen hatte das Gattungskonzept aber auch schwere sachliche Mängel, die nun, aus der kritischen Distanz heraus, stärker auffielen als zuvor⁸: Je

⁷ Vgl. dazu Laufhütte (Anm. 2), bes. S. 307 f.

⁸ Der Zusammenhang zwischen zeitgeist-bedingtem Akzeptanzverlust und sachlichen Einwänden läßt sich an der Popularität ablesen, die damals eine Arbeit gewann, die bis dahin eher eine Außenseiterposition markiert hatte: Karl Schlechta, *Goethes Wilhelm Meister* [1923]. Hg. von Heinz Schlaffer. Frankfurt 1985 (es 1179). Daß sich die Inhumanität des Goetheschen Bil-

genauer man die Texte betrachtete, die bisher mit dem Etikett *Bildungsroman* versehen worden waren, desto deutlicher wurde, daß keiner von ihnen die Gattungskriterien ganz erfüllt.⁹

Diese Zweifel erreichten schließlich sogar den Prototyp der Gattung selbst, die *Lehrjahre*.¹⁰ Und man kann sich ja in der Tat fragen, ob die *Lehrjahre* wirklich als Bildungsroman gelten dürfen.¹¹ Einige der genannten Kriterien sind zwar durchaus erfüllt: Der Roman erzählt die Lebensgeschichte eines Individuums, wobei im Mittelpunkt die entscheidende Phase im Übergang zum Erwachsenenleben steht; diese Lebensgeschichte besteht aus einer Fülle von Erfahrungen und Begegnungen, die Wilhelm zum großen Teil auf einer Reise macht;

dungsprogramm in der Ausgrenzung von Außenseitern wie Mignon und dem Harfner decouvriere - schon die Romantiker hatten das üble Schicksal dieser »heiligen Familie der Naturpoesie« (F. Schlegel) kritisiert -, wurde zu einem Gemeinplatz der *Lehrjahre*-Forschung; vgl. etwa Hannelore Schlaffer, *Wilhelm Meister. Das Ende der Kunst und die Wiederkehr des Mythos*. Stuttgart 1980.

⁹ Wer den Bildungsroman-Begriff nicht aufgeben wollte, hat seit dieser Zeit versucht, ihn so zu modifizieren, daß er auf möglichst viele Texte anwendbar blieb. Besonders das Kriterium eines positiven Schlusses, einer vollendeten Bildung des Romanhelden mit gelungener Eingliederung in die soziale Welt hat man dabei preisgeben müssen; ersatzweise hat man etwa - wenig überzeugend - versucht, den Roman auf die Bildung des Lesers statt die des Helden zu verpflichten (Selbmann, Anm. 3). Das Problem dieses Weges ist, daß statt eines Gattungsbegriffs nur noch wenige Themen und Motive übrigblieben - der Bildungsroman wird so letztlich zum Roman der *Wilhelm Meister*-Nachfolge.

¹⁰ Vgl. etwa: Kurt May, *Wilhelm Meisters Lehrjahre, ein Bildungsroman?* In: DVjs 31 (1957), S. 1-37, und: Hans Eichner, *Zur Deutung von Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In: JFDH 1966, S. 165-196.

¹¹ Die im folgenden skizzierte Interpretation der *Lehrjahre* basiert auf dem entsprechenden Kapitel meiner Untersuchung: *Der Roman der Goethezeit*. Bd. 1: Anfänge in Klassik und Frühromantik - Transzendente Geschichten. Stuttgart und Weimar 1994 (Germanistische Abhandlungen 71), S. 229-320. Dort finden sich auch umfangreiche Literaturangaben und Auseinandersetzungen mit der Sekundärliteratur. Von den nach Abschluß des Manuskripts (1990) erschienenen Arbeiten zu den *Lehrjahren* möchte ich vor allem hervorheben: Michael Neumann, *Roman und Ritus. Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Frankfurt 1992 (Das Abendland, N. F. 22).

und schließlich endet der Roman tatsächlich mit einer Verlobung und an der Stelle, an der der zum Vater gewordene Held zu beginnen scheint, sich gesellschaftlich zu integrieren.

Wie aber sieht es mit dem wichtigsten Kriterium aus? Wird Wilhelm im Laufe des Romans wirklich *gebildet*? Weder sein Bildungsweg noch das erreichte Ziel wollen so recht zu dem skizzierten Modell einer organischen Entwicklung passen. Unmittelbar vor Roman-schluß faßt Friedrich Wilhelms Lebensweg mit dem folgenden Vergleich zusammen: »Du kommst mir vor wie Saul, der Sohn Kis, der ausging seines Vaters Eselinnen zu suchen, und ein Königreich fand« (VIII, 10, 610)¹² Damit wird ein ganz anderes Modell formuliert als das angeblich für den Bildungsroman charakteristische: Wilhelms Lebensweg erscheint nicht als geradlinig über Stufen voranschreitende Bildung, sondern als Irrweg, der sich im nachhinein als Umweg zum richtigen Ziel erweist. Nicht nur Friedrich sieht das so, sondern auch der Abbé: »Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihrem eigenen Wege irre gehen, sind mir lieber als manche, die auf fremdem Wege recht wandeln« (VIII, 3, 522).¹³

Mit dem Irregehen ist natürlich auf Wilhelms unglückliche Liebe zum Theater angespielt und auf die vielfältigen Verschuldungen, in die er sich verstrickt hat - gegenüber Mariane, gegenüber dem Grafen und der Gräfin, nicht zuletzt auch gegenüber Mignon. Hinter all die-

¹² Ich zitiere die *Lehrjahre* im folgenden nach dem von Hans-Jürgen Schings im Rahmen der »Münchener Ausgabe« auf der Basis des Erstdrucks edierten Text: Goethe, Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Bd. 5: Wilhelm Meisters Lehrjahre. München 1988 (Zitatnachweise direkt im Text mit Buch-, Kapitel- und Seitenangabe; die Seitenzahlen sind übrigens nahezu identisch mit denen der weit verbreiteten »Hamburger Ausgabe«).

¹³ Vgl. auch die »Lossprechung« durch den Geist des Vaters: »Steile Gegenden lassen sich nur durch Umwege erklimmen, auf der Ebene führen gerade Wege von einem Orte zum andern« (VII, 9, 497). Die Umweg-Metapher als Bild für eine aus der Natur, der Ordnung der Dinge und nicht aus den Plänen und Handlungen der Menschen erfolgende Problemlösung findet sich bei Goethe häufig; so müssen etwa in den *Wanderjahren* der »Mann von funfzig Jahren« und seine Schwester einsehen, »daß sie eigentlich nur durch einen Umweg ans Ziel gelangt seien« (MA 17: II, 5, 448).

sen Irrtümern steht als größter und zentraler Wilhelms Streben nach unbedingter Selbstausbildung: Hatte er - im Brief an den Jugendfreund Werner - noch davon geträumt, »mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden« (V, 3, 288), so muß er nun von Jarno hören: »Der Mensch ist nicht glücklich, als bis sein unbedingtes Streben sich selbst seine Begrenzung bestimmt« (VIII, 5, 554). Wenn Wilhelms umwegreiche Lebensgeschichte eine Bildungsgeschichte ist, dann also nicht im Sinne eines kontinuierlichen, über Stufen voranschreitenden Wachstums, sondern als dialektische Vermittlung - oder doch wenigstens als Kompromiß - zwischen zwei Extremen: der absoluten Selbstverwirklichung, dem *unbedingten Streben* einerseits und der Annahme der Bedingtheiten und Beschränkungen des Wirklichen, der *Begrenzung* andererseits.¹⁴

Entspricht so schon Wilhelms Lebensweg nicht dem Bildungsweg, so gilt das noch viel mehr für das Ziel dieses Weges: Kann Wilhelm am Ende des Romans wirklich als harmonisch ausgebildete Persönlichkeit gelten? Sicher: Durch seine vielfältigen Erfahrungen und durch seine Schauspielerei ist er »in seinem Wesen gebildeter und in seinem Betragen angenehmer geworden« (VIII, 1, 500), durch das Akzeptieren seiner Vaterrolle hat er »alle Tugenden eines Bürgers erworben« (504). Wie steht es aber mit dem Hauptfehler seines Charakters? In der Sprache des 18. Jahrhunderts ist Wilhelm ein »Schwärmer«¹⁵: Er erwartet zu viel von der Wirklichkeit, will das

¹⁴ Ich bin in meiner Rekonstruktion des Bildungsroman-Begriffes bewußt von dem Bildungskonzept ausgegangen, das in der Forschung gängig ist. Es bedürfte eines eigenen Aufsatzes, um zu zeigen, daß dieses Konzept eher der Lebensphilosophie der Jahrhundertwende entspricht als den um 1800 kurrenten Auffassungen. Weniger das organische Wachstum des sich selbst formenden Lebens wird in der Goethezeit thematisiert, sondern der - im weitesten Sinne - dialektische Ausgleich zwischen Ich und Welt. Zeigen ließe sich das etwa an Goethes Vorstellung von der Metamorphose der Pflanzen und Tiere, deren Grundprinzip und Motor die *Polarität* ist.

¹⁵ Vgl. meinen Aufsatz: Die Rehabilitation des Schwärmers. Theorie und Darstellung des Schwärmens in Spätaufklärung und früher Goethezeit. In: Hans-Jürgen Schings (Hg.), *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. DFG-Symposion 1992. Stuttgart 1994 (Germanist. Symposien, Berichtsbd. XV)*, S. 469-498 (mit umfangreichen Literatur-

Unbedingte, das Ideale, die vollkommene Einlösung seiner Träume und Wünsche. Da die Welt diesen Träumen und Wünschen nicht entspricht, versucht Wilhelm unbewußt, die Defizite der Wirklichkeit durch Phantasie zu kompensieren, indem er »den ganzen Reichtum seines Gefühls« (I, 15, 56) auf sie überträgt: Mit Hilfe der »perspektivischen Magie« (57) seiner Imagination sieht er nicht, was ist, sondern was er sehen will: nicht die schäbige Theaterwelt von Marianes Truppe, sondern die ideale Welt der Kunst (57 f.), nicht die innere Leere der adeligen Gesellschaft auf dem Grafenschloß, sondern das »wichtige und bedeutungsvolle Leben der Vornehmen und Großen« (III, 8, 179), etc. Zu Recht wirft ihm Aurelie daher vor, daß er »die Menschen, mit denen er lebt, [...] von Grund aus verkennt« (IV, 16, 257), zu Recht vergleicht sie ihn mit den »Paradiesvögeln«, von denen man sagt, »sie hätten keine Füße, sie schwebten nur in der Luft, und nährten sich vom Äther« (V, 10, 319). Wie alle Schwärmer kann jedoch auch Wilhelm sich nicht ständig über die Widrigkeiten der Realität hinwegtäuschen. Wenn in periodischen Abständen die »perspektivische Magie« seiner Einbildungskraft versagt und er die Kluft zwischen seinen Idealen und der Wirklichkeit erkennen muß - wie etwa bei der Entdeckung von Marianes Untreue (II, 1) -, dann stürzt ihn dies in die tiefste Melancholie und Verzweiflung.

Wird Wilhelm nun am Ende des Romans wenigstens von diesen typischen Fehlern eines Schwärmers geheilt, schließt sich für ihn die Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit, findet er zu einer stabilen Mitte zwischen den emotionalen Extremzuständen des manischen Aufschwungs und des Absturzes in die Depression? So ohne weiteres läßt sich diese Frage nicht bejahen. Sicher: Wilhelm mag manches gelernt haben, mag die Außenwelt und sich selbst objektiver und distanzierter wahrnehmen. Doch als er glauben muß, daß ihm der Besitz Natalies und damit das von Anfang an ersehnte Lebensglück auf immer verwehrt bleiben wird, verfällt er erneut in bodenlose Verzweiflung: »Vergebens klagen wir Menschen uns selbst, vergebens das

angaben); zur Verwendung des Begriffes bei Goethe vgl. Doo-Hwan Choi, Vom »Schwärmer« zum »Schleicher«. Überlegungen zu einer Korrekturstelle in der »Wagner«-Szene. In: Goethe-Studien. Jahrbuch der Koreanischen Goethe-Gesellschaft 6 (1994), S. 248-262.

Schicksal an!«, so ruft er aus: »Wir sind elend und zum Elend bestimmt« (VIII, 10, 607). Wohlgemerkt: Dieses Zitat steht nur wenige Seiten vor dem durch Friedrich wie in einem Theatercoup herbeigeführten happy end. Können wir, so müssen wir uns fragen, wirklich von gelungener Bildung reden, wenn deren Endzustand so instabil ist, daß alles Erreichte wie ein Kartenhaus in sich zusammenstürzen kann?

Die Skeptiker scheinen also im Recht zu sein: Weder im Lebensweg Wilhelms noch in dem vom Helden erreichten Entwicklungsziel entsprechen die *Lehrjahre* dem Modell des Bildungsromans.

II

Damit hat sich das Interpretationskonzept *Bildungsroman* erst einmal als Sackgasse erwiesen. Doch will ich - nach der in den *Lehrjahren* bewährten Formel - versuchen, diesen Irrweg in einen vielleicht doch noch zum Ziele führenden Umweg zu verwandeln. Konzentrieren wir uns dazu auf einen ganz speziellen Aspekt von Wilhelms Bildung: seine ästhetische Erziehung. Der Held der *Lehrjahre* wird mit den unterschiedlichsten Kunstformen konfrontiert, nimmt aktiv oder passiv an zahlreichen Kunstgesprächen teil. Läßt sich aus all dem vielleicht so etwas wie eine werkimmanente Ästhetik und Poetik ableiten, die uns einen adäquateren Zugang eröffnet als das von außen an den Text herangetragene Modell des Bildungsromans?

In den *Lehrjahren* werden vor allem drei Kunstformen vorgestellt und thematisiert: das Theater, die Lyrik und die bildende Kunst. Auf die ersten beiden kann ich nur kurz eingehen; Wilhelms Probleme mit dem *Theater* haben eine subjektive und eine objektive Ursache. Das subjektive Problem liegt darin, daß Wilhelm von Anfang an im Theater nur ein Mittel dazu sieht, das ihm im wirklichen Leben verwehrt Bleibende zu erreichen. Schon als Kind gefielen ihm die Stücke besonders gut, »in denen [er] zu gefallen hoffte« (I, 8, 30), und auch später will er sich mit Hilfe des Theaters »aus dem stockenden, schleppenden bürgerlichen Leben heraus reißen« (I, 9, 34), will »eine öffentliche Person« sein, »in einem weitem Kreise« »gefallen« und »wirken« und so seinen »Geist und Geschmack ausbilden« (V, 3, 290f.). In der Terminologie der Klassik ist Wilhelm also ein

»Dilettant«, jemand der Kunst und Leben verwechselt und daher unfähig ist, wirkliche ästhetische Erfahrungen zu machen. Da er die Strenge und Eigengesetzlichkeit der Kunst nicht kennt, fehlt dem Dilettanten auch die »Architektonik im höchsten Sinne«, »diejenige ausübende Kraft, welche erschafft bildet konstituiert« (MA 6.2, 1040). So formuliert es Goethe selbst in Notizen zu der 1799 gemeinsam mit Schiller entworfenen Kritik am Dilettantismus.¹⁶ Im Roman muß sich Wilhelm von Jarno sagen lassen, »daß wer sich nur selbst spielen kann, kein Schauspieler ist« (VIII, 5, 552). In Bezug auf diesen Dilettantismus macht Wilhelm übrigens durchaus Fortschritte: In seiner Beschäftigung mit Shakespeares *Hamlet* lernt er, sich von der anfänglichen Identifizierung mit der Titelfigur zu lösen und das Stück als ein selbständiges Ganzes zu betrachten, also als ein für sich bestehendes Kunstwerk.

Das objektive Problem von Wilhelms Theaterbegeisterung liegt in den Mängeln von zeitgenössischem Theater und zeitgenössischem Publikum. Selbst eine so gute Truppe wie die Serlos leidet unter den moralischen Schwächen von Schauspielern wie Prinzipal, die nur aus »kleinlichster Eigenliebe«, »beschränktestem Eigennutz« und »persönlicher Willkür« handeln (VII, 3, 436). Und sie muß immer wieder Konzessionen an den Geschmack eines Publikums machen, dem das Theater nur als ein »unendlicher Naturschauplatz« gilt (V, 16, 342), das immer nur auf den »sogenannten Effekt« aus ist, das nicht vermag, »den Gesang um des Gesangs willen zu vernehmen, den Schauspieler im Schauspieler zu bewundern, sich eines Gebäudes um seiner eigenen Harmonie und seiner Dauer willen zu erfreuen«

¹⁶ Vgl. Hans Rudolf Vaget, *Dilettantismus und Meisterschaft. Zum Problem des Dilettantismus bei Goethe: Praxis, Theorie, Zeitkritik*. München 1971. Wesentliche Anregungen zu seiner Kritik am Dilettantismus verdankt Goethe Karl Philipp Moritz. Dieser lange unterschätzte, erst in den letzten Jahrzehnten in seiner enormen bewußtseins- wie literaturgeschichtlichen Bedeutung wiederentdeckte Schriftsteller, Erfahrungspsychologe und Kunsttheoretiker hat in seinem Roman *Anton Reiser* die Probleme einer Verbindung von Schwärmertum und Dilettantismus plastisch dargestellt und in seinen theoretischen Schriften wesentliche Grundlagen für die Ästhetik der Klassik mit ihrer kategorischen Unterscheidung von Kunst und Leben geschaffen.

(VIII, 7, 574) - dem es also ganz offensichtlich am rechten Kunstverständnis fehlt.

Wie das Theater so dient auch die *Lyrik* im Roman weniger als positives Kunstbeispiel, sondern als Negativfolie zur Korrektur falscher Vorstellungen: Die Gedichte Mignons und des Harfners sind unmittelbarer Ausdruck von Sehnsucht und Leid, die auch den Zuhörer Wilhelm häufig in einen Zustand »träumender Sehnsucht« versetzen (IV, 11, 238) und in ihm »ein endloses Verlangen« erregen (IV, 12, 241). Wieder also kommt es zunächst es zu einer zu unmittelbaren Rezeption, einer Verwechslung von Kunst und Leben. Und wieder eignet sich Wilhelm allmählich eine distanziertere und objektivere Betrachtungsweise an; zwar achtet er diesmal nicht auf den Kunstcharakter der Texte, wohl aber treten menschliche Anteilnahme und menschliches Interesse an die Stelle unmittelbarer Identifikation. Zunehmend versteht Wilhelm die Gedichte Mignons und des Harfners nicht mehr als Ausdruck seiner eigenen Persönlichkeit, sondern als Ausdruck der Persönlichkeit ihrer Verfasser; wie schon bei seiner Auseinandersetzung mit Hamlet bedeutet diese Distanzierung auch hier zugleich eine Distanzierung von der eigenen schwärmerischen Einstellung.¹⁷

Die für unsere Fragestellung mit Abstand interessanteste Kunstform ist jedoch die *bildende Kunst*, die im Kreise der Turmgesellschaft gesammelt, praktiziert und diskutiert wird. Deren jüngste Generation - Therese, Jarno, Lothario und in gewissen Grenzen auch Natalie¹⁸ - mag an Kunst nur noch wenig Interesse haben; für den Oheim,

¹⁷ Zum detaillierten Nachweis vgl. Engel (Anm. 11), S. 304-308.

¹⁸ Natalie ist zwar gegen die »Reize der Kunst« ebenso unempfindlich wie gegen die »Reize der leblosen Natur« (VIII, 3, 528), vermag sich aber gut in die »Meinungen und Gesinnungen« der ästhetischen Diskussionen zwischen dem Abbé und dem Markese zu finden, die sie an ihre Gespräche mit dem Oheim über Kunst erinnern (VIII, 7, 572 f.). Allerdings darf man nicht übersehen, daß die in der Forschung gerne für schlechterdings vollkommen gehaltene Natalie gegen Romanende durchaus eine Entwicklung durchmacht, indem sie die ihr bisher fremde Liebe entdeckt (VIII, 4, 539 f.). Daß diese Ergänzung ihrer natürlichen Allgemeinheit durch eine individuelle Komponente - die genaue Umkehrung von Wilhelms Entwick-

den Abbé und auch für Wilhelm, das jüngste Mitglied, gilt dies jedoch nicht. Die Kunstpraxis der Turmgesellschaft zeigt sich im Schloß des Oheims, besonders im »Saal der Vergangenheit« (VIII, 5) und in der dort abgehaltenen Totenfeier für Mignon (VIII, 8). Die zugehörige Theorie entfalten vor allem die Kunstgespräche zwischen dem Oheim und der »schönen Seele« (VI, 406-410) und zwischen dem Abbé und dem Markese (VIII, 7, 572-575).

Diese Kunsttheorie und -praxis der Turmgesellschaft stehen in enger Beziehung zu der von Goethe und Schiller gemeinsam formulierten klassischen Ästhetik.¹⁹ Wichtig sind vor allem die folgenden drei Punkte:

1) In der Turmgesellschaft wird die Kunst nicht auf Mimesis verpflichtet, auf die bloße Nachahmung des Bestehenden, sondern auf die Darstellung des *Ideals*: Statt abzubilden, was ist, zeigt sie, was sein soll. So beweist Kunst anschaulich, daß »in dem Begriff des Menschen kein Widerspruch mit dem Begriff der Gottheit liegen« muß (VI, 406), da »tief in [ihm] [die] schöpferische Kraft liegt, die das zu erschaffen vermag, was sein soll« (407) - d.h. das Ideal, das »Maß«, »nach dem und zu dem unser Innerstes gebildet ist« (VIII, 3, 518).

2) Die Idealität des Kunstwerkes liegt darin, daß in ihm - und nur in ihm - *Ganzheit und Vollkommenheit* erfahrbar werden. Das ideale Kunstwerk scheint »eine kleine Welt« für sich zu sein (VI, 405), weil hier alle Einzelheiten durch »Verbindung oder Gegensatz« (VIII, 5, 543) zueinander und »zu dem Ganzen« stimmen (VI, 404). Ein solches Kunstwerk ist auch der »Saal der Vergangenheit«, der genauso gut »Saal der Gegenwart und der Zukunft« (VIII, 5, 542) heißen könnte. In diesem Saal finden sich zahlreiche Gemälde, die die mannigfaltigsten menschlichen »Neigungen und Fähigkeiten« (ebd.) dar-

lung - ein Interesse an und ein Bedürfnis für Kunst mit sich bringen könnte, ließe sich wenigstens vermuten.

¹⁹ Zur Einführung in die Idealismus-geprägte Ästhetik von Klassik und Romantik vgl.: Su-Yong Kim, *Autonomie als Negation. Kunst und Kunstauffassung in der deutschen idealistischen Literatur*. In: *Goethe-Studien. Jb. der Koreanischen Goethe-Gesellschaft* 6 (1994), S. 226-247, bes. S. 240-243.

stellen. In der harmonischen Einheit dieser Bilder, in ihrer Zusammenfügung zu einem Gesamtkunstwerk, einem harmonischen Ganzen, präsentiert uns der »Saal der Vergangenheit« so nichts weniger als das überzeitlich gültige Ideal des Menschen als harmonische Einheit seiner vielfältigen Vermögen: Nicht ein einzelnes Individuum verkörpert das Ideal menschlicher Bildung, sondern das alle Individualitäten zusammenfassende, alle Besonderheiten in sich ausbalancierende Kunstwerk.

3) Um die Einheit und Ganzheit des Kunstwerkes wahrnehmen zu können, benötigt der Betrachter ein eigenes Organ, einen spezifischen *sensus aestheticus*, der ihn erst zur ästhetischen Erfahrung befähigt. Wer in sich diese Fähigkeit »zum wahren Kunstgenusse« dadurch ausbildet, daß er sie von jeder anderen Form der Erfahrung »absondert« (VIII, 7, 573 f.), wird mit einem Glücksgefühl eigener Art belohnt. Die *Lehrjahre* nennen es »die reinste Heiterkeit« (VIII, 5, 541), die uns von den »Schmerzen«, den Sorgen (VIII, 8, 579) und den Beschränktheiten des Alltags befreit. Wilhelm umschreibt den eigentümlichen »Zauber« dieser ästhetischen Erfahrung folgendermaßen:

Es spricht aus dem Ganzen, es spricht aus jedem Teile mich an, ohne daß ich jenes begreifen, ohne daß ich diese mir besonders zueignen könnte [die ästhetische Wahrnehmung ist also eine Wahrnehmung, die die Harmonie des Ganzen wahrnimmt, ohne sich an die Identifizierung der Details zu verlieren]! Welchen Zauber ahnd' ich in diesen Flächen, diesen Linien, diesen Höhen und Breiten, diesen Massen und Farben! Was ist es, das diese Figuren, auch nur obenhin betrachtet, schon als Zierrat [also als reine Form] so erfreulich macht! Ja ich fühle, man könnte hier verweilen, ruhen, alles mit den Augen fassen, sich glücklich finden und ganz etwas anders fühlen und denken, als das, was vor Augen steht (VIII, 5, 543).

Durch die »zusammentreffende Kunst«, durch die vollkommene Einheit des Kunstwerkes, wird jeder, der den Saal betritt, »über sich selbst erhoben«; hier erst erfährt er, »was der Mensch sei und was er sein könne« (541). Verhängnisvoll wäre es allerdings, wollte man dieses Ideal im Leben zu realisieren suchen:

Wer alles und jedes in seiner ganzen Menschheit [in der Ganzheitlichkeit, die nur die ästhetische Erfahrung gewährt] tun oder genießen will, wer alles außer sich [also *jede* Erfahrung] zu einer solchen Art von Genuß verknüpfen will, der wird seine Zeit nur mit einem ewig unbefriedigten Streben hinbringen (VIII, 7, 574).

Genau das war ja, wir erinnern uns, das Dilemma von Wilhelms »unbedingtem Streben«. Was aber kann uns die Glücks- und Vollkommenheitserfahrung der Kunst nützen, wenn wir sie im Leben nie erreichen können? Der »Saal der Vergangenheit« gibt eine Antwort auf diese Frage, indem er die Botschaft der Kunst in einer prägnanten Formel zusammenfaßt: »Gedenke zu leben« (VIII, 5, 542). Nicht Weltabkehr, Transzendenzstreben oder gar Verzweigung an der Begrenztheit des Wirklichen ist also die Lehre des Kunstwerkes, sondern ein ins Leben hineinweisender Appell. Die sinnliche Anschauung des menschlichen Ideals soll gerade nicht zur Weltabwendung führen, sondern dient als Hoffnungszeichen: Wenn das Ideal auch nie ganz zu verwirklichen sein mag, so steht es doch weder in kategorischem Widerspruch zur Verfassung des Menschen noch zu der der Welt. Weder schließt die menschliche Natur »Gottähnlichkeit« aus, noch steht die äußere Natur dem Menschen feindselig gegenüber.

»Ideale«, wie sie die Kunst präsentiert, sind »Vorbilder, nicht zum Nachahmen, sondern zum Nachstreben« (VIII, 3, 520). Ihre Vergegenwärtigung durch die Kunst verhindert, daß der Mensch sich in seiner -notwendigen - Beschränkung so sehr verliert, daß er nur noch egoistisch seinen persönlichen Nutzen verfolgt, wie dies etwa Werner tut, und dabei seine Verpflichtung für das Ganze aus den Augen verliert. Kunst soll aber auch verhindern, daß sich der Mensch in dieser Welt »in der Fremde« fühlt wie etwa Aurelie, der Harfner oder Mignon, die der Melancholie verfallenen Schwärmer. Dies ist möglich, weil uns das »Anschauen jedes harmonischen Gegenstandes« »rührt«: »Wir wännen einer Heimat näher zu sein, nach der unser Bestes, Innerstes ungeduldig [sic] hinstrebt« (VII, 1, 423). Indem Kunst das Ideale als sinnliche Erscheinung präsentiert, gibt sie uns das Gefühl, im Hier und Jetzt zu Hause zu sein, vermindert sie die Kluft zwischen der »Poesie des Herzens« und der »Prosa der Verhältnisse« (Hegel), an der alle Schwärmer leiden.

Kunst verweist also in den *Lehrjahren* den Menschen einerseits an das Diesseits als seine eigentliche Heimat, anderseits erhebt sie ihn jedoch über jedes besondere und beschränkte Dasein. Liegt darin nicht ein logischer Widerspruch, eine Paradoxie? Nicht notwendigerweise - in seinem Aufsatz *Über Wahrheit und Wahrscheinlichkeit der Kunstwerke* (1797) hat Goethe zu erklären versucht, warum »ein vollkommenes Kunstwerk« uns zugleich als ein »Naturwerk« erscheinen kann:

Weil es mit [unserer] bessern Natur übereinstimmt, weil es übernatürlich, aber nicht außernatürlich ist. Ein vollkommenes Kunstwerk ist ein Werk des menschlichen Geistes, und in diesem Sinne auch ein Werk der Natur. Aber indem die zerstreuten Gegenstände in eins gefaßt, und selbst die gemeinsten in ihrer Bedeutung und Würde aufgenommen werden, so ist es über die Natur. Es will durch einen Geist, der harmonisch entsprungen und gebildet ist, aufgefaßt sein, und dieser findet das Fürtreffliche, das in sich Vollendete, auch seiner Natur gemäß. Davon hat der gemeine Liebhaber keinen Begriff, er behandelt ein Kunstwerk wie einen Gegenstand, den er auf dem Markte antrifft, aber der wahre Liebhaber [...] fühlt, daß er sich aus seinem zerstreuten Leben sammeln, mit dem Kunstwerk wohnen, es wiederholt anschauen, und sich selbst dadurch eine höhere Existenz geben müsse (MA 4.2, 94 f.).

Die Hoffnung, die die Klassiker so in die Kraft der ästhetischen Erfahrung setzten, hat in den *Lehrjahren* am schönsten Wilhelm formuliert, wenn er seine Schauspieler folgendermaßen ermuntert, ihr Bestes zu geben:

kein Genuß ist vorübergehend; denn der Eindruck den er zurückläßt ist bleibend, und was man mit Fleiß und Anstrengung tut, teilt dem Zuschauer selbst eine verborgene Kraft mit, von der man nicht wissen kann wie weit sie wirkt (V, 10, 314 f.).

III

Die ästhetische Erfahrung, die Begegnung mit der Einheit des Kunstwerks ist es also, in der der Mensch das Ideal einer harmonischen Einheit seines Wesens, einer vollkommenen Bildung erfährt. Das erinnert natürlich an die berühmte Passage aus Schillers *Ästhetischen*

Briefen, nach der - in Weiterführung von Gedanken aus Kants *Kritik der Urteilskraft* - nur die Kunst es vermag, dem Menschen »eine vollständige Anschauung seiner Menschheit« zu vermitteln.²⁰

Goethe und Schiller, ja gar: Goethe und Kant? Das sind Verbindungen, denen nachzuspüren sich die Germanistik von jeher hartnäckig geweigert hat.²¹ Statt dessen pflegt sie mit Vorliebe die schlechte Tradition, Goethe und Schiller gegeneinander auszuspielen und dabei, je nach Zeitgeschmack, mal den einen, mal den anderen zu bevorzugen. Natürlich gibt es zwischen Goethe und Schiller in der Tat gewichtige Unterschiede: Unterschiede der Persönlichkeitsstruktur - die ja schon Schiller in seinem Aufsatz *Über naive und sentimentalische Dichtung* scharfsinnig analysiert hatte - und Unterschiede im Bildungsweg, in den Bezugspunkten, derer sich die beiden Klassiker zu ihrer weltanschaulichen Selbstvergewisserung bedienten: Empfing Goethe wesentliche Impulse aus seiner naturwissenschaftlichen Forschungstätigkeit, so verdankte Schiller seine wesentlichsten Einsichten sicher dem Studium Kants. Bei allen Unterschieden darf man aber nicht übersehen, daß Goethe und Schiller nur deswegen mehr als zehn Jahre lang produktiv zusammenarbeiten konnten, weil sie trotz aller Gegensätzlichkeiten eine gemeinsame Basis gefunden hatten. Und zu dieser Basis gehören eben die Absage an die mimetischen Positionen der Spätaufklärung, an den Primat psychologisch-realistischer Darstellung, dazu gehören das Streben nach der vollkommenen Einheit des Kunstwerks und die Forderung einer eigenwertigen und eigengesetzlichen ästhetischen Erfahrung.

Erst wenn man sich von der einseitigen Überbetonung des Unterschiedes hie idealistisch-sentimentalischer Schiller, dort realistisch-naiver Goethe frei gemacht hat, kann man erkennen, daß es in der Tat so etwa wie eine gemeinsame klassische Ästhetik und Poetik gibt,

²⁰ Friedrich Schiller, *Sämtliche Werke*. 5 Bde. Hg. von Gerhard Fricke u. Herbert G. Göpfert. München ⁴1967. Bd. 5, S. 612.

²¹ Zu den wenigen Ausnahmen gehören die Arbeiten Géza von Molnárs zu Goethes Kant-Rezeption, jetzt zusammengefaßt als: *Goethes Kantstudien*. Eine Zusammenstellung nach Eintragungen in seinen Handexemplaren der *Kritik der reinen Vernunft* und der *Kritik der Urteilskraft*. Weimar 1995 (Schriften der Goethe-Gesellschaft 64).

deren Spuren wir in den *Lehrjahren* vor allem im Saal der Vergangenheit und in der Kulturauffassung des Oheims und des Abbés gefunden haben.

Dort freilich war nur von bildender Kunst die Rede. Wie aber müßte ein Roman aussehen, der den ästhetischen Postulaten der Klassik gerecht wird? Die Frage ist nicht leicht zu beantworten - und auch Goethe dürfte die Antwort nicht leicht gefallen sein. Denn zur Entstehungszeit der *Lehrjahre* galt der Roman noch als eine besonders unkünstlerische Form, die in den Ästhetiken und Poetiken kaum behandelt wurde. Umso größer war Goethes Leistung, mit seinen *Lehrjahren* den Roman quasi nobilitiert, ihm ästhetische Dignität verschafft zu haben.

Nach dem, was wir nun über die klassische Kunstauffassung Goethes wissen, kann es uns nicht mehr verwundern, daß wir auf der Handlungs- und Figurenebene des Romans vergeblich nach vollkommener Bildung gesucht haben. Wo aber und wie ist denn in den *Lehrjahren* das Ideal ganzheitlicher Entfaltung ästhetisch umgesetzt?

Bis vor kurzem noch war die Germanistik außerstande, diese Frage zu beantworten. Daß dies heute anders ist, verdanken wir vor allem Hans-Jürgen Schings, der zeigen konnte, daß sich symbolische Elemente des Romans - die im einzelnen in der Forschung längst bekannt waren - zu einer in sich geschlossenen *Bildergeschichte* zusammenfügen lassen.²² Ich habe dieses dichte symbolische Beziehungsgeflecht, das den *Lehrjahren* eine bis dahin noch von kaum einem Roman erreichte ästhetische Einheit verleiht, in meiner Monographie zum Roman der Goethezeit im Detail zu beschreiben versucht.²³ Hier muß ich mich auf einige Andeutungen beschränken.

Angang und Ende von Wilhelms Lebensgeschichte sind in auffälliger Weise durch ein Gemälde zusammengeschlossen: Aus seiner »frühesten Zeit« (VIII, 3, 521) erinnert er sich an das Bild aus der

²² Vgl. Hans-Jürgen Schings, Symbolik des Glücks. Zu Wilhelm Meisters Bildergeschichte. In: Ulrich Goebel/Wolodymyr T. Zyla (Hg.), Johann Wolfgang von Goethe: 150 years of continuing vitality. Lubbock 1984, S. 157-177, und: Ders., Wilhelm Meisters schöne Amazone. In: Jb. der Deutschen Schiller-Gesellschaft 29 (1985), S. 141-206.

²³ Vgl. Engel (Anm. 11), S. 275-299.

Sammlung seines Großvaters, das er am meisten geliebt hat; eben dieses Bild - inzwischen wie die ganze Sammlung in den Besitz des Oheims übergegangen - wird zum unmittelbaren Anlaß für das happy end des Romans, da Friedrich mit seiner Hilfe Natalies Liebesbekenntnis herbeiführt (VIII, 10, 605 ff.). Auf dem Bild ist eine bekannte Begebenheit aus der alt-syrischen Geschichte dargestellt: Ein kranker Königssohn droht aus heimlicher Liebe zu seiner Stiefmutter dahinzusiechen. Da entdeckt ein weiser Arzt die Ursache seiner Krankheit und offenbart sie dem Vater. Dieser verzichtet zu Gunsten des Sohnes auf Gemahlin und Reich, wodurch der Kranke sofort geheilt wird. Das Gemälde vom kranken Königssohn wird zu Wilhelms Lieblingsbild, weil er sich selbst, seine Sehnsüchte und seine Ängste darin wiederfinden kann: Das Bild chiffriert für ihn sowohl seine Erwartungen an das Leben, den Inbegriff seiner Hoffnungen und Wünsche, wie die Angst vor der Enttäuschung dieser Erwartungen und vor der aus dieser Enttäuschung resultierenden tödlichen Verzweiflung, quasi einer Wertherschen »Krankheit zum Tode«.

Goethe macht dieses Bild nun zum Zentrum eines symbolischen Netzwerks, das den ganzen Roman durchzieht, Szenen und Figuren miteinander verknüpft. So gewinnen die *Lehrjahre* die dem klassischen Kunstwerk gemäße Werkeinheit. Vor allem aber erzählt die aus dem Bild entwickelte Bildergeschichte in nuce eine symbolische Bildungsgeschichte: In symbolischer Verdichtung wird hier die Grundfigur geglückter Bildung dargestellt als Ausgleich zwischen Ich und Welt, zwischen Sehnsucht und Gewähren, unendlichem Streben und endlicher Bedingtheit. Im Bild ist die Korrektur von Wilhelms ursprünglicher Glücksvorstellung symbolisiert: War sie zunächst auf ein überschwängliches Ideal unbegrenzter Selbstverwirklichung gerichtet, so konzentriert sie sich am Ende des Romans auf das konkrete Lebensglück mit Natalie. Zugleich zeigt die Bindung des happyends an das Bild aber auch, daß Wilhelm nichts verweigert wird, was seiner Natur nötig wäre, daß er genau das erhält, was ihm von Anbeginn an bestimmt war. Hier also, in der symbolischen Bildergeschichte, nicht in der Romanhandlung selbst, wird uns ein modellhaft verallgemeinertes Bild geglückter Bildung präsentiert. Das heißt aber, daß wir in den *Lehrjahren* zwei Ebenen der Gestaltung unterscheiden müssen: Auf der Figuren- und Handlungsebene berichtet der Roman von vielfälti-

gen Lebensgeschichten, von relativ geglückten aber auch von tragisch gescheiterten Bildungsprozessen, von der unendlichen Vielfalt besonderer Lebensentwürfe und Lebenswege. Auf der symbolischen Ebene des Romans dagegen wird die modellhaft allgemeine Bildergeschichte eines gelungenen Bildungsprozesses als des geglückten Ausgleichs zwischen Ich und Wirklichkeit erzählt.

*

Damit habe ich zu zeigen versucht, daß die Romanform der *Lehrjahre* durchaus der werkimmanenten Ästhetik des Textes entspricht: Neben und über der psychologisch-realistischen Ebene der Romanhandlung gibt es eine zweite, symbolische Werkebene, die eine ideale Bildungsgeschichte erzählt und deren dichtes Netzwerk von Themen und Motiven wesentlich dazu beiträgt, dem Leser mit spezifisch ästhetischen Mitteln eine Erfahrung von Einheit und Ganzheit zu vermitteln.

Kehren wir an unseren Ausgangspunkt zurück. War die anfängliche Beschäftigung mit dem Konzept des Bildungsromans, das die Interpretation der *Lehrjahre* so lange geprägt hat, für uns ein bloßer Irrweg oder vielleicht doch ein produktiver Umweg? In meinem Buch zum Roman der Goethezeit habe ich mich für die erste Antwort entschieden, den Begriff *Bildungsroman* verworfen und versucht, den Roman der Goethezeit als ein eigenständiges Genre zu beschreiben, für das ich den Begriff *Transzendentalroman* vorschlug.²⁴ Was das Schick-

²⁴ Der schwierige Begriff hat in der Diskussion verständlicherweise zu Nachfragen geführt. Ich fasse meine Erläuterungsversuche daher noch einmal knapp zusammen: Der Begriff *transzendental* wird hier im von Kant eingeführten Sinn verwendet, meint also nicht das, was jenseits unserer Erfahrung liegt (das *Transzendente*), sondern das, was all unsere Erfahrung fundiert, ihr - wie Kant sagt - als »Bedingung ihrer Möglichkeit« zugrunde liegt. Die Frage nach diesem Fundament aller menschlichen Erfahrung hat in der Philosophiegeschichte verschiedene Antworten erfahren: Kant suchte es, vereinfacht gesagt, in den Strukturen des menschlichen Bewußtseins, Denker des 20. Jahrhunderts sahen in der Sprache Grundlage und Grenze aller menschlichen Erfahrung. Für meine Bestimmung des *Transzendentalromans* als der für die Goethezeit spezifischen Romanform ist die Antwort, die zwischen Kant und Hegel, also im Rahmen des sogenann-

sals dieses Begriffes sein wird und ob er je die Popularität seines Rivalen *Bildungsroman* erreicht, das kann und muß ich in Ruhe abwarten.

Ich habe jedoch schon damals, quasi unter der Hand, all denjenigen, die am Forschungsprojekt Bildungsroman festhalten wollen, ein Versöhnungs- und Kompromißangebot unterbreitet, indem ich das den *Lehrjahren* gewidmeten Kapitel mit *Ein symbolischer Bildungsroman* überschrieb. Das macht es mir möglich, hier nun einmal den

ten »objektiven Idealismus«, gegeben wird, die entscheidende: Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung ist ein gemeinsamer Grund von Ich und Welt, eine hinter der Vielfältigkeit der Erscheinungswelt und der scheinbaren Antithetik von Ich und Nicht-Ich, Subjekt und Objekt verborgene ursprüngliche Einheit. Der Transzendentalroman versucht nun, diesen weder durch Religion noch durch Philosophie oder Wissenschaft erweislichen - aber für alles menschliche Erkennen und Handeln als notwendig, da fundierend, erachteten - Zusammenhang der Dinge poetisch zu beglaubigen, indem er ihn formal darstellt: Transzendentalromane haben eine extrem offene Form; die traditionell die Einheit eines Romans verbürgende Handlungsebene ist in ihnen auf ein Minimum reduziert. Dennoch zerfallen sie nicht in Einzelteile, sondern finden zu neuen Techniken der epischen Integration durch eine zweite Textebene, die sozusagen über oder hinter der Handlungsebene liegt: etwa als Thematisierung des Erzählvorganges, als poetisch verdichtete Potenzierung der Hauptgeschichte in Spiegelungen, eingelagerten Gedichten, Träumen und Märchen oder als ein dichtes Netz symbolischer Bezüge. Einen Roman als Transzendentalroman zu lesen, heißt, diesen Formen epischer Integration nachzuspüren und sie als poetische Umsetzung des unerweislichen Zusammenhangs der Dinge zu begreifen. Goethes *Lehrjahre* stehen am Anfang des Genres, da in ihnen die Gewichte zwischen den beiden Textebenen noch gleich verteilt sind; übersieht man die symbolische Ebene, kann man das Buch, schlecht und recht, auch als realistischen Bildungsroman lesen. In den an die *Lehrjahre* anknüpfenden Romanen der Goethezeit treten dagegen Handlung und Figurenpsychologie so zurück, daß man die Texte entweder als chaotisch und formlos mißverstehen oder eben ihre neuen Organisationsformen begreifen muß. Das gilt für die Romane der Frühromantik - für Hölderlins *Hyperion*, Hardenbergs *Offertingen*, Schlegels *Lucinde* -, aber auch für Goethes *Wahlverwandtschaften* und, ganz besonders, für die *Wanderjahre*.

anderen Weg auszuprobieren und eine Reformulierung des Bildungsroman-Begriffes zu versuchen.

Das Elend des Begriffes ist seine historische Unbestimmtheit; diese führt zum unsicheren Schwanken zwischen einer Ausweitung ins Allgemeinste, die alle möglichen Texte umfassen soll, und einer äußersten Beschränkung, der kein Text zur Gänze entspricht. Demgegenüber möchte ich nun vorschlagen als Bildungsromane all die Romane zu bezeichnen, die nicht nur die Lebensgeschichte eines Individuums erzählen²⁵, sondern sich dabei ausdrücklich der Frage stellen, inwieweit unter den Bedingungen der modernen Lebenswelt so etwas wie die Entfaltung und Verwirklichung von Persönlichkeit - also *Bildung* im emphatischen Sinne - noch möglich ist. Erstmals dürfte dieses Problem Rousseau formuliert haben, als er erklärte, daß man sich zwischen der Erziehung zum Menschen (»homme«) und der Erziehung zum Bürger (»citoyen«) entscheiden müsse.

Die von mir vorgeschlagene Bestimmung des *Bildungsromans* ist für eine Gattung oder ein Genre im präzisen Sinne vielleicht zu allgemein, aber sie reicht aus, eine ganze Reihe von Texten zu einer Gruppe oder Familie zusammenzufügen, die ein gemeinsamer Problemzusammenhang verbindet. Wie man sich *Bildung* dabei vorstellt, ob bzw. inwieweit man sie für möglich hält und welche Poetik die Romanform jeweils bestimmt - all das wären dann historische Variablen, deren Konkretisierung von Epoche zu Epoche und von Text zu Text differieren kann.

Wenn ich es richtig sehe, dürften der *Werther* und die *Lehrjahre* am Anfang dieser Reihe stehen, da hier - in dieser Konsequenz wohl zum erstenmal - zwei Möglichkeiten der Entwicklung gegeneinander ausgespielt werden: auf der einen Seite die Einfügung in eine be-

²⁵ Der Romantyp, der die Lebensgeschichte eines Individuums als Entwicklungsprozeß darstellt, wäre die Oberklasse, deren Sonderfall der Bildungsroman darstellt. Traditionell bezeichnet man diesen allgemeineren Typus als Entwicklungsroman; Prof. Jeon hat dafür den einleuchtenden Begriff »Identitätsbildungsroman« vorgeschlagen (vgl. Chang-Bae Jeon, *Gestörte Identitätsbildung. Studien zur Gestaltung des Romanhelden und seiner Biographie in der deutschen Literatur des späteren 18. Jahrhunderts*. Berlin 1993).

schränkte moderne Lebenswelt mit all ihren Einseitigkeiten, Spezialisierungen und Bedingtheiten, auf der anderen Seite die volle Entfaltung der Individualität. Der besondere Ort der *Lehrjahre* in dieser Reihe wäre dann dadurch markiert, daß Goethes Roman von der Bedingtheit und Beschränktheit menschlicher Existenz und von den Widrigkeiten der modernen Lebenswelt weiß und daß er diese prinzipiell bejaht, wobei allerdings an den Extremformen und Überspitzungen der Einseitigkeit sehr wohl Kritik geübt wird. Als bewußt komponiertes Kunstwerk versuchen die *Lehrjahre* aber auch, die im Leben nicht mehr erreichbare Einheit und Ganzheit als ästhetische Erfahrung zu bewahren und sie symbolisch zu einem verpflichtenden Leitbild zu verdichten: Die Einseitigkeit und Begrenzung der Moderne bedarf des ästhetischen Korrektivs, wenn sie nicht zu verhängnisvollem Materialismus und Egoismus entarten soll. In diesem Sinne sind die *Lehrjahre* ein symbolischer Bildungsroman.

국문요약

『수업시대』에 나타난 예술 - 예술로서의 『수업시대』

전통적인 교양이나 교양소설이라는 개념은 7,80년대에 들어와 독문학계에서 점차로 비판의 대상이 되었으며, 이 장르의 원형으로 여겨져 왔던 괴테의 『빌헬름 마이스터의 수업시대』조차 과연 종래의 장르 기준을 완전히 만족시키고 있는가에 대한 회의가 일게 된다. 필자는 이러한 혼란이 바로 교양소설이란 개념이 비역사적·내용적으로만 규정되어 있다는 데 그 원인이 있다고 보고 개념을 보다 넓게 적용시킬 것을 제안한다. 즉 한 개인의 인생사를 서술하며 또한 근대세계라는 조건 하에서 개성의 발전과 실현이 가능한가라는 문제를 분명하게 제기하고 있는 소설을 교양소설로 보자고 제안하는 것이다. 이 때 구체적으로 교양을 어떻게 정의할지, 또 어떤 시학이 그 소설을 규정하고 있는지 등의 문제들은 모두 역사적인 변수로 보아 시대와 작품에 따라 다르게 해석하자는 것이다.

이에 따라 필자는 『수업시대』의 해석에 있어서 일반적 해석의 기준이 되는 심리적 사실주의적 차원 이외에 작품 내에서 고전주의적 미학요구가 실현되고 있는 상징적 차원을 근거로 이 작품을 성공적인 교양과정이 그려진 상징적 교양소설 *symbolischer Bildungsroman*로 본다.

(요약자: 최윤영)