Volume 19 Issue 36
Originally issued as A9

Global Journal of human-social science: A
Arts & Humanities - Psychology
Volume 19 Issue 9 Version 1.0 Year 2019
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Kritik des Konzepts des Bildungsromans. *Wilhelm Meisters Lehrjahre* als Markstein einer Kritisch-Literarischen Polemik

By Manoela Hoffmann Oliveira

Universität São Paulo

Zusammenfassung- Die Aussagekraft des Begriffes des Bildungsromans steht im Zentrum dieses Artikels und wird anhand wesentlicher Momente der Begriffsbildung beleuchtet. Die Absicht dabei ist aufzuzeigen, dass der Begriff nie in exakt geprägt wurde, und dass es daher unvermeidlich wurde, ihn in Frage zu stellen oder gar ganz zu verwerfen, zumindest, was die Forschung zu Wilhelm Meisters Lehrjahre betrifft.

Schlüsselworte: *Bildungsroman, Wilhelm Meisters Lehrjahre, Goethe, Kritik.*

GJHSS-A Classification: *FOR Code: 410199*



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2019. Manoela Hoffmann Oliveira. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Kritik des Konzepts des Bildungsromans. *Wilhelm Meisters Lehrjahre* als Markstein einer Kritisch-Literarischen Polemik

Manoela Hoffmann Oliveira

Zusammenfassung- **Die Aussagekraft des Begriffes des Bildungsromans steht im Zentrum dieses Artikels und wird anhand wesentlicher Momente der Begriffsbildung beleuchtet. Die Absicht dabei ist aufzuzeigen, dass der Begriff nie in exakt geprägt wurde, und dass es daher unvermeidlich wurde, ihn in Frage zu stellen oder gar ganz zu verwerfen, zumindest, was die Forschung zu Wilhelm Meisters Lehrjahre betrifft.**

Schlüsselworte: Bildungsroman, Wilhelm Meisters Lehrjahre, Goethe, Kritik.

Einführung

Der Begriff des Bildungsromans hat sich im Laufe der Zeit verselbständigt und scheint noch immer eine gewisse Anziehungskraft auszuüben. In der Literaturkritik weit verbreitet und oft genutzt, dominierte er die Forschung zu *Wilhelm Meisters Lehrjahre* im 20. Jahrhundert; in weiterführenden, neueren Studien hat er jedoch an Bestand verloren, obwohl eraufgrund seines Ursprungs ohne die Verknüpfung mit *Wilhelm Meisters Lehrjahre* nicht genau zu verstehen ist.

Die These dieses Aufsatzes ist jedoch, dass der Begriff des Bildungsromans niemals überzeugend definiert wurde. Aus diesem Grund kann er von Interpreten auf recht wahllose Art und Weise eingesetzt werden, sowohl um den Roman Goethes mit einem Etikett zu versehen, als auch um eine romanische Tradition fortzuführen, die sich seither etabliert hat.[1]

Blicken wir auf die Jahrzehnte zurück, die der Entstehung des Wilhelm Meister vorausgehen und betrachten den Kontext, aus dem er hervorging, zeichnet sich deutlich ab, was zukünftig die Bezeichnung des Bildungsromans erhalten würde. Die Theorie des Romans und seine historische Genese als Genre der Moderne liefern dazu wichtige Hinweise; denn obwohl der Roman zunächst als minderwertige Gattung gegenüber der klassischen epischen Dichtung galt, wandelte sich sein Status im Laufe des 18. Jahrhunderts, und genau das, was später als Bildungsroman bezeichnet wurde, spielte eine zentrale Rolle in dieser Entwicklung (vgl. SELBMANN 1988).

Der Aufstieg des Romans im 18. Jahrhundert ist eng mit dem Aufstieg des Bürgertums verbunden: er wurde zum Mittel der Selbstdarstellung dieser Schicht. Ende des Jahrzehnts um 1740 wird der Roman besonders durch die Funktion bekannt, bürgerliche Tugenden zu propagieren.[2] Dies führt allerdings nicht zur Anerkennung des Romans als literarische Gattung seitens desKlassizismus der Frühaufklärung. 1751 akzeptiert ihn Johann Christoph Gottsched nur unter Vorbehalten und ohne allzu große Wertschätzung (vgl. JACOBS/KRAUSE 1989, S. 47), da der Roman dem Epos gegenüber vollkommen bedeutungslos warundwelches er für die höchste Gattung der Dichtung hielt.[3] Die Einschätzung Gottscheds beruht unter anderem auf der Tatsache, dass sich Konfiguration der Romans auf die prosaische Alltagswelt beschränkte. Doch die Wirklichkeit, wie sie sich darstellte, verlangte ihren Ausdruck mittels des Romans; in ihrem Ziel der Exemplifikation siegt die Prosa über den Vers, da ihre Sprache dem handfesten menschlichen Leben mit seinen realen und folglich auch authentischen Anforderungen gerechter wird. All das unterschied sich von der Epik, der hohen und erhabenen Kunst. Das hatte zur Folge, dass der Roman, mit seinem weitaus

Author: Posdoc an der Universität São Paulo, Kiehlufer 73 12059 Berlin. e-mail: manoela.hoffmann@gmail.com

[1] Diese Behauptung will weder abstreiten noch negieren, dass Theoretiker des Bildungsromans bereits in Werken vor Wilhelm Meister Keime dieser Art von Roman fanden, wie zum Beispiel in der Geschichte des Agathon, erstmals 1766 und 1767 erschienen, und selbst im Parzival; es besteht jedoch ein allgemeiner Konsens darüber, dass der Roman im Goetheschen Werk zu seiner vollendeten Form fand.

[2] Vor diesem Zeitpunkt hatte der Roman einen sehr niedrigen Status; im 17. Jh. wurde er von religiösen Oberhaupten sogar bekämpft wegen seiner erotischen Inhalte. Die Romantheorie des 17. Jh. blieb zunächst der dominanten Gattungshierarchie (insbesondere durch den Vergleich zur Epik), vor allem da die Deutungen von Romanen noch sporadisch waren und erst in den letzten Jahrzehnten des 18.Jh. häufiger wurden. Unter den Ausführungen dieser Zeit erwähnt Koopmann (1983) folgende Autoren: Daniel Georg Morhof, Unterricht von der teutschen Sprache und Poesie, 1682; Chr. Thomasius, Freymüthige Lustige und Ernsthaffte iedoch Vernunfft- und Gesetz-Mässeige Gadanken oder Monats-Gespräche (Halle, 1688/1689); Christian Weise, Kurtzer Bericht vom Politschen Näscher […] (Leipzig, 1680); Pierre Daniel Huet, Traitté de l'origine des romans (1670), und Nicolas Boileau, L'art poétique (Paris, 1669-1674).

[3] L'Art poetique von Boileau (1636-1711) war in Frankreich enorm einflussreich, und gewann in Deutschland noch mehr an Bedeutung durch Gottscheds Versuch einer critischen Dichtkunst vor die Deutschen (Leipzig 1730), wo er eine Rückkehr zu den Gattungen fordert gemäß der aristotelischen Definition der Epik, Lyrik und Dramatik. Im zitierten Werk behandelt Boileau diese drei Gattungen, jedoch nicht den Roman.

© 2019 Global Journals

größeren Publikum, kaum als Mittel zur Unterweisung angesehen wurde; im Gegenteil hielt man ihn meist für eine minderwertige Form der Kommunikation (vgl. KOOPMANN 1983, S. 14-15), während die Epik weiterhin hohes Ansehen als aus dem Altertum überlieferte Literatur genoss (vgl. KOOPMANN 1983, S. 4). Mitte des 18. Jahrhunderts werden jedoch zahlreiche Romane verfasst, und ihre erzieherische/edukative Funktion wird allmählich richtungsweisend.

Was die Vorläuferder Epik betrifft, und dies lässt sich ebenfalls beim Roman beobachten, lag ihre besondere Thematik eben darin, die, Entwicklungsgeschichte' eines Individuums darzustellen (vgl. JACOBS/KRAUSE 1989).[4]

Es handelt sich um eine Darstellung von Individualität, bei der die psychologische Vertiefung eine wichtige Rolle spielt; dies unterscheidet sich grundlegend von einer Darstellung, in der die Hauptfigur lediglich als Verbindungselement zwischen unabhängigen Abenteuerepisoden dient, mit der Hauptfunktion, die Unbeständigkeit des Glücks und die Veränderlichkeit der Welt zu illustrieren. Der Roman wird vor allem seit dem Briefroman von Richardson (1689-1761) als Realitätsbeschreibung charakterisiert, als Affirmation des Innenlebens, als Charakterstudie und Spiegel einer subjektiv erlebten Welt.

In der Welt der Epik hatten Darstellungen innerer Entwicklung, subjektive Beschreibungen der Welt oder die Erforschung der Psyche keinen Platz. Doch eben diese Subjektivität des Romans trug zu dessen sofortigen Erfolg bei. Trotz dieser maßgeblichen Unterschiede gegenüber der Epik wurde der Roman zunächst nicht als Widerspruch zur epischen Gattung verstanden, was deutlich wird in Christian Friedrich von Blanckenburgs *Versuch über den Roman* (1774). Darüber hinaus wird er durch seine Nähe zur Biographie wie auch zur Autobiographie besonders interessant, was vorübergehend vom Spannungsverhältnis zwischen Epos und Roman ablenkt. *Anton Reiser. Ein psychologischer Roman* von Karl Philipp Moritz(1785/1786/1790) ist die literarische Schöpfung, durch die es dann außerordentlich deutlich wird, dass der Roman die Geschichte eines Individuums ist, oder vielmehr die Geschichte von dessen Innenleben, worauf der Untertitel hinweist. Moritz sagt, der Roman sei"eine so wahre und getreue Darstellung eines Menschenlebens […], als es vielleicht nur irgend eine geben kann" (KOOPMANN 1983, S. 15). Moritz' Werk erzählt die Geschichte einer gescheiterten individuellen Entwicklung und versucht die Gründe für das Unglück des Helden aufzuzeigen. Es wird auf beklemmende Art und Weise geschildert, wie alle Versuche des Helden zur Selbstfindung und sozialen Integration ihr Ziel verfehlen müssen, wenn sie aus einer ungerechten und unverständlichen Welt erwachsen (und von derselben unterdrückt werden) (vgl. JACOBS/KRAUSE 1989, S. 51).

Indessen beruft sich Blanckenburg (1774) auf die *Geschichte des Agathon* von Martin Wieland bei seiner Forderung, der Roman solle das reale Individuum darstellen und vor allem auch das Innere des Menschen – eine Äußerung, die wohl auf der Maxime der Ebenbürtigkeit zwischen dem Inneren und Äußeren des Menschen beruht. Diese Formulierung suggeriert schon, dass der Roman keine Helden mit unveränderlichen Eigenschaften darstellen soll; im Gegenteil soll er *einen ganzen werdenden Menschen* zeigen (ebenda S. 52).

Hegel nutzte seinerseits *Wilhelm Meisters Lehrjahre,* um den modernen Roman zu definieren. Für den Philosophen ist der Roman nur ein ,,Randphänomen des Epischen", und in diesem Zustand ist er die ,,moderne bürgerliche Epopöe"(HEGEL, 1986: 220).[5] Der Philosoph sieht in der Auflösung des höfischen Romans und der Schäferdichtung den Beginn des Romans im modernen Sinne.

> Dies Romanhafte ist das wieder zum Ernste, zu einem wirklichen Gehalte gewordene Rittertum. Die Zufälligkeit des äußerlichen Daseins hat sich verwandelt in eine feste, sichere Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft und des Staats, so daß jetzt Polizei, Gerichte, das Heer, die Staatsregierung an die Stelle der chimärischen Zwecke treten, die der Ritter sich machte. Dadurch verändert sich auch die Ritterlichkeit der in neueren Romanen agierenden Helden. Sie stehen als Individuen mit ihren subjektiven Zwecken der Liebe, Ehre, Ehrsucht oder mit ihren Idealen der Weltverbesserung dieser bestehenden Ordnung und Prosa der Wirklichkeit gegenüber, die ihnen von allen Seiten Schwierigkeiten in den Weg legt. […] Besonders sind Jünglinge diese neuen Ritter […]. Diese Kämpfe nun aber sind in der modernen Welt nichts Weiteres als die Lehrjahre, die Erziehung des Individuums an der vorhandenen Wirklichkeit, und erhalten dadurch ihren wahren Sinn. Denn das Ende solcher Lehrjahre besteht darin, daß sich das Subjekt die Hörner abläuft, mit seinem Wünschen und Meinen sich in die bestehenden Verhältnisse und die Vernünftigkeit derselben hineinbildet, in die Verkettung der Welt eintritt und in ihr sich einen angemessenen Standpunkt erwirbt. […] zuletzt bekommt

[4] In Deutschland erscheinen solche Romane im letzten Viertel des 18. Jh. mit Werken wie z.B. Wilhelm von Blumenthal Johann Gottlieb Schummels (1780/81) und Hermann und Ulrike von Johann Carl Wezel (1780) (JACOBS/KRAUSE 1989, S. 48). Hier benutzen wir das Wort 'Entwicklung' ohne die konzeptuelle Konnotation der Gattung des Entwicklungsromans, wie sie zuvor von der Literaturkritik bestimmt wurde (ohne aber zu einem Konsens zu finden).

[5] Wenngleich die Diskussion über den Roman als Epik der Moderne zu Beginn des 18. Jahrhunderts aufkam (insbesondere im Hinblick auf den Roman Telemachos des Fénelon, 1699-1700), geht die Bezeichnung des Romans als bürgerliche Epopee auf Johann Carl Wezel zurück – diese Gattung,"am meisten verachtet und am meisten gelesen", ist laut Wezel im Vorwort zu seinem Roman Hermann und Ulrike (1780) nichts weiter als die epische Form der bürgerlichen Zeit, die sich in der bürgerlichen Welt abspielt und bürgerliche Themen behandelt (KOOPMANN S.15). Lukács nahm den berühmten Begriff via Hegel wieder auf, da er zur Grundlage formaler und historischer Untersuchungen des Romans geworden war.

© 2019 Global Journals

> er meistens doch sein Mädchen und irgendeine Stellung, heiratet und wird ein Philister so gut wie die anderen auch […] Wir sehen hier den gleichen Charakter der Abenteuerlichkeit, nur daß dieselbe ihre rechte Bedeutung findet und das Phantastische daran die nötige Korrektion erfahren muß. (Ästhetik, S. 567)

Hegel setzt sich zwar mit den Theorien zu Epik und Roman des gerade vollendeten 18. Jahrhunderts auseinander, spricht aber nicht vom Bildungsroman, sondern von, Lehrjahren', wie sie im modernen Roman dargestellt werden; und dennoch entsteht hier eine der meistgebrauchten Definitionen, um den Bildungsroman zu beschreiben – eine, die sich auf das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft konzentriert als Tonikum seiner Bildung und Ausbildung. Der Aspekt der Innerlichkeit mag von Theoretikern des *Bildungsromans* besonders betont worden sein aufgrund ihrer besonderen Ausdeutung durch Blanckenburg. Und indem Hegel und Blanckenburg nicht den Begriff des *Bildungsromans* verwenden, heben sie die Romane Goethes und Wielands auf eine universelle Ebene paradigmatischer moderner Romane – eine Universalität, die ihnen als *Bildungsromane* verwehrt bleibt, insoweit sie bloß als Untergattung unter den Romanen der Moderne gelten.

Es ist also nicht zufällig, dass die Definitionen des modernen Romans mit dem des Bildungsromans verschwimmen, da viele Theoretiker des Bildungsromans, gestützt auf Morgenstern und Dilthey als Schöpfer des Begriffs, auf Blanckenburg und Hegel zurückgreifen, um eine Definition der Gattung zu finden. Doch müssen auch andere Einflüsse erwähnt werden, die starke Auswirkungen auf Positionen hatten, die in der Debatte zum Bildungsroman im 20. Jahrhundert vertreten wurden. Ist die Verwendung des Begriffes des Bildungsromans durch ererbte Definitionen des modernen Romans ohnehin schon schwierig, wird er noch komplizierter durch die Komplexität des Begriffs der Bildung selbst, den diese für Goethe und seine Zeitgenossen besaß.

Goethe verwendet den Begriff der Bildung in so unterschiedlichen Kontexten wie dem ontologischen, dem naturwissenschaftlichen oder pädagogischen; so handelt es sich um einen komplexen Begriff, der sich auf Mensch und Pflanze, Heimat und Herz, Geist und Erziehung beziehen kann. Diese Thematik ist zweifellos präsent in Goethes Roman, und führte schon zu Zeiten seiner Erscheinung zu Polemiken. Dies wird deutlich anhand von Briefen über *Wilhelm Meister*, die von Goethes Zeitgenossen verfasst wurden, etwa einem von Christian Gottfried Körner vom 5. November 1796 oder von Wilhelm von Humboldt vom 24. November 1796. Körner schreibt an Schiller:

> Die Einheit des Ganzen denke ich mir als die Darstellung einer schönen menschlichen Natur, die sich durch die Zusammenwirkung ihrer inneren Anlagen und äußeren Verhältnisse allmählich ausbildet. Das Ziel dieser Ausbildung ist ein vollendetes Gleichgewicht, Harmonie mit Freiheit…

Diese Auffassung, die wörtlich von Morgenstern mitgeteilt wurde, teilt Humboldt allerdings nicht. Für ihn waren die Lehrjahre noch nicht zu Ende (BAHR 1982, S. 298), oder zumindest nicht in der von Körner gedeuteten erbaulichen Weise. Gegen diese Auffassung wendet sich Humboldt in einem Brief an Goethe, dessen letzter Teil sehr an das oben zitierte Urteil Hegels über den modernen Roman:

> Es ist schlimm, daß der Titel der ,,Lehrjahre" von einigen nicht genug beachtet, von anderen mißverstanden wird. Die letzteren halten darum das Werk nicht für vollendet. Und allerdings ist es das nicht, wenn ,,Meisters Lehrjahre" völlige Ausbildung, Erziehung heißen sollte. Die wahren Lehrjahre sind geendigt, der Meister hat nun die Kunst des Lebens inne, er hat begriffen, daß man, um etwas zu haben, eins ergreifen und das andere dem aufopfern muß.[6]

Betrachtet man das, was ein Großteil der Literaturkritik des 20. Jahrhunderts über *Wilhelm Meisters Lehrjahre* sagte, wird deutlich, daß der Reichtum, der dem Goetheschen Werk innewohnt, unzählige Male der Verherrlichung des übergriffigen Schlagwortes zum Opfer fiel. Dies ist auch auf eine Lesart zurückzuführen, die sich ausschließlich am Bildungsbegriff orientiert (und dem sich selbst Humboldt nicht zu entziehen vermochte in seinem Versuch, ihn zu kritisieren). Indes verhalf auch diese Vorgehensweise nicht zu der Einhelligkeit, die die Bezeichnung des Bildungsromans genügend gerechtfertigt hätte. Mit dieser unklare Ausgangsbasis waren denn auch die wiederholten Versuche, den Begriff anderen Romanen der Nachfolge des Meisters zuzuordnen, nicht unproblematisch; so sah sich jeder Interpret zugleich berechtigt und verpflichtet, den Begriff gemäß seiner persönlichen Absichten zu definieren.

Der Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* erscheint zu einem Zeitpunkt, als die Geschichte des modernen Romans gerade den Höhepunkt seit seiner Entstehung erreicht. Hier ist es nun auch, dass das Verhältnis zwischen Epos und Roman als unausweichliche Problematik für beide Gattungen entsteht.[7] Vielleicht wird diese zentrale Diskussion der Romantheorie stärker von der Besonderheit des *Meisters* geprägt als seine angebliche Begründung der Gattung des Bildungsromans – oder vielleicht ist das, was man als Bildungsroman bezeichnen will, nicht mehr und nicht weniger als der moderne Roman im engeren Sinn.

[6] "Urteile über Wilhelm Meisters Lehrjahre", in GOETHE, 2002, S. 653 (Körner) und 660 (Humboldt).

[7] Die Kollision zwischen Epik und Romantik war laut Koopmann unvermeidlich, unaufhaltbar und bewusst vorprogrammiert.. Eine erste Bestätigung dafür findet sich bei Wezel (op.cit.).

© 2019 Global Journals

1. Ursprünge des Konzeptes des Bildungsromans und seine Aufnahme durch die Literaturkritik im 20. Jahrhundert

Im Laufe des Jahres 1968 sagte Lothar Köhn (1988), dass das Konzept des Bildungsromans zwar weit verbreitet sei, die Forschung bis dahin aber die ‚Bestimmungsproblematik' (Terminus von Martini, wie zitiert bei Selbmann, S. 263) nicht gelöst habe, also das, was als Bildungsroman bezeichnet werden solle, seine Definition und Abgrenzung.

Seit dieser Feststellung sind nunmehr 45 Jahre vergangen. Älter noch ist die Provokation des Karl Schlechta, der mit seinem 1953 erschienenen Buch seit Novalis der einzige gewesen war, der *Wilhelm Meister* derart scharf kritisierte, was in der Forschung für große Aufregung und Betroffenheit sorgte (auch wenn nicht unmittelbar, wie Heinz Schlaffer in seinem Vorwort zur Neuauflage des Werkes anmerkt). Ausgelöst wurde der Aufruhr, weil sich Schlechta gegen den so hoch geschätzten Begriff des Bildungsromans gewandt hatte. Auch wenn wir allgemein nicht mit seiner tendenziell nietzscheanischen Interpretation übereinstimmen, [8] gebührt der bahnbrechenden Leistung Anerkennung, mit der der Autor ein Konzept in Frage stellte, welches schon damals, obwohl nie streng definiert, zu einem paradigmatischen Instrument literarischer Klassifikation geworden war. In den folgenden Jahrzehnten wurde die konzeptionelle Infragestellung des Bildungsromans langsam aber kontinuierlich weitergeführt.

Parallel dazu wurde der Begriff so eifrig reproduziert, dass er praktisch in der Literaturtheorie naturalisiert wurde, und erst in den sechziger Jahren stellte man sich die Aufgabe, seinen Ursprung zurückzuverfolgen und zu identifizieren. So war es Fritz Martini, der in 1961 mitteilte – zur großen Überraschung der akademischen Gemeinde – dass der Begriff des Bildungsromans im Sinne einer literarischen Gattung nicht von Dilthey 1870 geprägt wurde, sondern 1820 von einem unbekannten Professor namens Karl Morgenstern, der versuchte, dessen grundlegende Eigenschaften zu bestimmen und sich hierzu wichtiger Theorien Blanckenburgs und Hegels bediente. Dies geschah zwischen 1817 und 1824, zu einer Zeit, in der das literarische Interesse eher dem romantischen Roman *Lucinde* von F. Schlegel und dem historischen Roman von Walter Scott galt, die für die Romanproduktion der Zeit eher repräsentativ waren (vgl. SELBMANN 1988, S.1).

Die Definition des Bildungsromans ist bei Morgenstern sehr weit gefasst; im Grunde war jeder gute Roman für ihn ein Bildungsroman, so dass er die deutschen Romane, die er für die gelungensten Beispiele hielt, in Untertypen oder Unterklassen einteilte. Morgenstern erklärt, dass die Unterklassen jenen Qualitäten entsprechen, die der Mensch vornehmlich entwickle. Als Beispiele für den philosophischen und künstlerischen Roman führt der Professor die Schriftsteller Friedrich Maximilian Klinger und Friedrich Heinrich Jacobi an und für künstlerische Romane Tieck und Novalis. Für den einzigartigsten Bildungsroman hält er Wielands *Geschichte des Agathon*. Jedoch, sagt er weiterhin, ,,als Werk von der allgemeinsten, umfassendsten Tendenz schönmenschlicher *Bildung*" figuriert der *Meister*, dessen Ziel (die Bildung) Ausgewogenheit, Harmonie und Freiheit darstelle (MORGENSTERN 1988, S.65) – eine offensichtlich von Körner stammende Formulierung. Bis in die sechziger Jahre hinein ging man jedoch davon aus, dass der Begriff des Bildungsromans erstmalig 1870 in Diltheys *Das Leben Schleiermachers* verwendet wurde, um die Romane zu bezeichnen, die der ‚Schule' der *Wilhelm Meister Lehrjahre* folgten und nicht jener Rousseaus. Obwohl die deutsche Schule auch unter dem Einfluss der französischen stand, zeichnete sie sich aus durch die Darstellung der ,,menschliche(n) Ausbildung in verschiedenen Stufen, Gestalten, Lebensepochen" (in: KÖHN 1988, S. 291). Wie auch Morgenstern schafft Dilthey anhand der biologisch-organischen Evolutionstheorie eine Analogie zur Bildung, wobei er von Stufen und Reife spricht (SELBMANN 1988, S. 22). Die Geschichte des Bildungsromans wird in diesem allgemeinen Abriss zusammengefasst (DILTHEY 1988, S. 121):

> [in diesen Romanen]Eine gesetzmäßige Entwicklung wird im Leben des Individuums angeschaut, jede ihrer Stufen hat einen Eigenwert und ist zugleich Grundlage einer höheren Stufe. Die Dissonanzen und Konflikte des Lebens erscheinen als die notwendigen Durchgangspunkte des Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie. Und "höchstes Glück der Erdenkinder" ist die "Persönlichkeit" als einheitliche und feste Form des menschlichen Daseins.

So interpretiert Dilthey (wie Körner und Morgenstern) das als Verwirklichung höchsten Glücks, was Hegel ironisch als Resignation auffasst. Er betont zudem, dass ,,die Bahn, die der Mensch vom Zustand der Einfalt zu dem der vollendeten Bildung durchläuft, in jedem Individuum die wesentlich gleiche sei" (ebenda, S. 121).

1906 schreibt Dilthey einen Aufsatz über Hölderlin, in dem er behauptet, dass dessen Briefroman *Hyperion*, gehört zu den Bildungsromanen, die unter dem Einfluß Rousseaus in Deutschland aus der Richtung unseres damaligen Geistes auf innere Kultur hervorgegangen sind" und fügt hinzu, ,,so sprechen

[8] Der Autor hält die Turmgesellschaft für mitverantwortlich für die nihilistischen Tendenzen der Moderne; so meint er auch, die Persönlichkeit Wilhelms entwickle sich nicht zum Besten, und dass seine Kraft allmählich ausgehöhlt wird. Schlechta begründete eine pessimistische Lesart der Lehrjahre des Wilhelm Meister nach Art der "Erinnerung an das Verlorene, an Leid, Tod, Vergänglichkeit des Einzelnen" (SCHLAFFER, Hannelore; in: STEINER 1996, S. 141).

© 2019 Global Journals

diese *Bildungsromane* den Individualismus einer Kultur aus, die auf die Interessensphäre des Privatlebens eingeschränkt ist"(ebenda, S. 120). Aus dem Kontext dieser Diskussion entstand eine neue Frage, die die Geschichte der Theorie des Bildungsromans begleitet und insbesondere die Studien der vergleichenden Literaturwissenschaft betrifft: Ist diese Romanform eine ausschließlich deutsche? Laut Dilthey betonen beinahe alle Arbeiten außerhalb Deutschlands den eigentümlichen Charakter des Bildungsromans innerhalb der Geschichte des europäischen Romans, und stellen ihn als spezifisch deutsche Form des bürgerlichen Romans dar.[9] Für einige Theoretiker des Bildungsromans ist dies aber eine weitere Behauptung, die der genaueren Untersuchung bedarf, da es nicht plausibel erscheint, dass keine Beziehung bestünde zwischen dem deutschen Bildungsroman und anderen Romanen aus Europa oder anderen Epochen; dennoch halten sie die Einschätzung des Bildungsromans als deutsches Genre nicht für völlig falsch - auch unter Berücksichtigung der politisch-nationalistischen Färbung, die diese Debatte angenommen haben mag (vgl. KRÜGER, in: KÖHN 1988, S. 292) – sie macht lediglich deren historischen Charakter zum Hauptkriterium.

Unter der Autorität Diltheys beginnt sich 1904 und 1906 das Konzept des Bildungsromans in der Literaturkritik zu etablieren. Die Forschungsgeschichte zum Bildungsroman wird also insbesondere durch Dilthey ins Leben gerufen; und obwohl er den Begriff nicht erfunden hat, führt er ihn erfolgreich in die literarische Diskussion ein, indem er ihn zur Bezeichnung von Romanen eines bestimmten romantischen Kreises nutzt (F. Schlegel, Tieck, Wackenroder und Novalis), der ausdrücklich und ausschließlich in der Nachfolge *Wilhelm Meisters* steht, sowie für einen Subtypus des Künstlerromans (vgl. SELBMANN 1988, S. 21).

Auch wenn Dilthey nicht beabsichtigte, den Bildungsroman zu definieren oder systematisch zu behandeln, war er insofern überzeugend, dass die Besonderheiten, die die Romane voneinander unterschieden, verallgemeinert und unterdrückt wurden. Jedoch anstatt die Romane wie Hegel unter der Ägide des Modernen zu verallgemeinern, tat es Dilthey, wie auch Morgenstern, unter der Ägide des Bildungsromans. In der optimistischen Deutung des *Wilhelm Meister* wäre der Individualismus positiv im Hinblick auf die ‚Persönlichkeit', die sich gerade gebildet hat. Durch die Tilgung der Unterschiede zwischen den Individuen und ihres persönlichen Werdegangs klammerte Dilthey alle Faktoren aus, die zu unlösbaren Widersprüchen führen könnten; er betonte lediglich die abstrakte, Persönlichkeit' des Menschen, losgelöst von deren Existenzbedingungen, wodurch die Behauptung möglich wurde, der Bildungsprozess sei für alle Individuen gleich. Auf die Literatur bezogen war dies gleichbedeutend mit der Entwicklung eines breit gefassten und bequemen Begriffs des Bildungsromans. Der Einfluss der Konzepte Diltheys auf die Forschung zum Bildungsroman war sehr weitreichend und wirkt heute noch weiter, vor allem (doch nicht nur) in Arbeiten, die keine Vertiefung des Begriffsinhaltes suchen, sondern ihn lediglich instrumentell zur Romananalyse nutzen. Diese Vorgehensweise macht es oft leichter, wichtige Aussagen, die Prämissen aus der Geschichte der Begriffsbildung enthalten, zu übergehen, so daß das Konzept des Bildungsromans zu einer Art Lückenfüller und Sammelbegriff wird; er ist derart dehnbar und flexibel geworden, daß seine Anwendung keiner großen theoretischen Genauigkeit bedarf.

Hinsichtlich der Auffassung zu *Wilhelm Meister* unterscheidet sich Diltheys Position nicht grundlegend von der Morgensterns, auch wenn er die Problematik des Bildungsromans aus dem Bereich des Biographischen herauslöst und sie begrifflich im Erleben der Epoche und der Ideengeschichte ansiedelt. Im Unterschied zu Morgenstern setzt Dilthey jedoch die Betonung auf den Konflikt zwischen Individuum (inneren Anlagen) und Gesellschaft (äußere Einflüsse), so daß die ‚harmonische' Bildung problematisch wurde. In diesem Punkt beruft sich Dilthey offensichtlich auf Hegel. Denn wie wir gesehen haben, konzipiert Hegel den Konflikt zwischen ,,Dichtung des Herzens" und ,,Prosa der Beziehungen" als maßgeblich für den Roman, und diese Spannungen werden als ,,Lehrjahre" bezeichnet, als ,,Bildung des Individuums in der existierenden Wirklichkeit", wobei das Individuum lernen muß, zu resignieren und sich in den vorgegebenen sozialen Beziehungen einzurichten - und damit folgt die Hegelsche Auffassung der Logik der Versöhnung, so problematisch diese auch sei.

Forschungsarbeiten vom Anfang des 20. Jahrhunderts zeigten sich besorgt um die Bestimmung der Grenzen und der entsprechenden Klassifikation der Romane und versuchten, den Bildungsroman von seinen ,,Geschwistern", dem Erziehungsroman und dem Entwicklungsroman, zu unterscheiden. In seiner bekannten Studie aus dem Jahre 1934, die diesem Vorhaben gewidmet ist, betont Ludwig Stahl, daß alle diese Typen den Wandlungsprozess des Menschen von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter darstellen. Dem Autor zufolge erzählt der Entwicklungsroman den ganzen Lebenslauf des Helden bis hin zu seinem Tode, während der Bildungsroman die Etappen des *Werdegangs* des Helden schildert von der Kindheit bis zur Reife. Der Erziehungsroman beschreibt diesen Prozeß seinerseits als edukativ, das heißt, dass der Mensch als Heranwachsender in einer Welt vielfältiger

[9] Dies ist der Fall etwa bei David H. Miles und Martin Swales, vgl. SELBMANN 1988, S. 36.

© 2019 Global Journals

Einflüsse unmittelbar durch den Einfluss eines oder mehrerer Mentoren unterwiesen wird.[10]

Nach Meinung der Gelehrten (vgl. KÖHN, 1988, S. 326-327) liefert Lukács' *Theorie des Romans*, 1916 erschienen, einige der wenigen soliden Grundlagen, die zum Thema formuliert wurden, wenngleich unter der Bezeichnung des Erziehungsromans. Allerdings beabsichtigt ironischerweise der, den man für einen der besten Gelehrten zum Thema hielt, mitnichten eine Definition von Erziehungs- und Entwicklungsroman– Lukács setzt Vorwissen zu diesem Romantypus voraus.[11] Die Begriffe der Bildung und Ausbildung werden vom Autor nicht als Kategorien zur Klassifikation und Definition des *Wilhelm Meister* verwandt, sondern vielmehr als Aspekte der humanistischen Philosophie, die die Gestaltung des Romans prägen.[12] Uwe Steiner (1997) meint, daß sich Lukács in der *Theorie des Romans* implizit mit Novalis positioniert, wenn er vom Erziehungsroman spricht: nämlich gegen das Konzept des Bildungsromans. Jedenfalls läßt Lukács keinen Zweifel daran, daß der Erziehungsroman nur einmal zur Ausgewogenheit fand, und zwar mit *Wilhelm Meister*, und damit reiht er sich in die traditionelle Position zum Bildungsroman ein.

Trotz der von Köhn geäußerten Zweifel und Kritik glaubt er nicht, dass man auf die Konzepte des Bildungsromans (als historische Kategorie) und des Entwicklungsromans (als struktureller Typus) verzichten könne; nicht, weil sich diese irgendwie durchgesetzt hätten, sonder weil sie, wenn sie richtig verstanden werden, ein Gefüge von Interpretationsmerkmalen beinhalten. Köhn befasst sich mit den zwei Ebenen des Bildungsromans: der des Inhalts und Materials auf der einen und der formal-strukturellen auf der anderen Seite. Damit sucht der Autor, ihn von anderen Genres zu differenzieren, und bahnt den Weg für eine typologische Klassifizierung des Genres innerhalb der Geschichte des Romans. Historisch sei er ein Produkt Goethes und seiner Zeitgenossen; typologisch könne er sowohl ,,konkrete historische Gattung oder Dichtungsart" des Entwicklungsromans sein als auch ein ,,quasi überhistorischer Aufbautypus". Köhn sieht genau diese ,,definitorische Offenheit des Komplexes Bildungsroman", wie Selbmann schreibt, (1988, S. 30), als ,,Voraussetzung seiner hermeneutischen Brauchbarkeit", wodurch er zu einem für die Literaturwissenschaft zum unverzichtbaren Begriff wird. Aber er betont dabei, daß die ,,Strukturkategorien" zur Analyse des Bildungsromans noch nicht ausreichenden entwickelt seien.

In diesem Zusammenhang sollte die Position Martinis erwähnt werden (vgl. Selbmann S. 263), da dieser in seiner Untersuchung zur Geschichte von Konzept und Theorie des Bildungsromans zeigt, daß die Prägung des Begriffs Bildungsroman eng mit seiner zeitgenössischen Geschichte verknüpft ist (und damit den Begriff vom *Wilhelm Meister* abkoppelt). Er behauptet, der Bildungsroman sei keine ,,kategoriale ästhetische Form, sondern (...) eine historische Form", deren Prämissen eher auf Stoff, Thematik, Zielsetzung und Funktion beruhen als auf formalen Strukturgesetzen. Allein mit dem Bewußtsein der Historizität von Bildungsroman und Bildungsbegriff können Untersuchungen zur Struktur sinnvoll sein – und vielleicht, weil er diese Bedingungen seinerzeit nicht eingelöst sah, wurde Martini skeptisch gegenüber dem Begriff, wie wir im folgenden sehen werden.

Jacobs und Krause (1989) unterscheiden ihrerseits zwischen dem Bildungsroman als historisches Genre der Goethezeit und dem ahistorischen Begriff des Entwicklungsromans. Wie die Abhandlung Köhns stellt das Buch dieser beiden Autoren den Versuch dar, die vorhergehenden Forschungsergebnisse zum Bildungsroman zusammenzutragen. Obwohl Jacobs und Krause eine nützliche bibliographische Übersicht liefern, haben sie nicht die Absicht, sie detailliert darzustellen oder zu problematisieren; sie gehen davon aus, dass *Wilhelm Meisters Lehrjahre* eine von niemandem sonst erreichte Norm des Bildungsromans darstellt; dennoch dienen die *Lehrjahre* zur Einordnung anderer Romane, weswegen der Roman weiterhin von der vergleichenden Literaturwissenschaft sehr geschätzt wird. Doch welchen Sinn hat die Bezeichnung eines Genres, fragen wir kritisch mit Selbmann (1988, S. 34), wenn es streng genommen nur zur Bestimmung eines einzigen Romanes nützt?

2. Zur Kritik des Konzeptes des Bildungsromans insbesondere in Bezug auf Wilhelm Meisters Lehrjahre: eine noch offene Aufgabe

Innerhalb der umfangreichen Diskussion über den *Bildungsroman* ist es ebenfalls lohnend, den Einfluss zu sondieren, den das Konzept auf die Produktion literarischer Werke hatte – das heisst, in

[10] Um nochmals zu zeigen, wie prekär diese Definitionen sind (die sich sicher als zweckdienlich erweisen), erwähnen wir hier Hans Castorp, den Helden des *Zauberbergs*, der gewohnheitsmäßig in die Tradition des Bildungsromans eingeordnet wird; er hat zwei Mentoren: Naphta und Settembrini (der Roman erscheint 1924, also zehn Jahre vor Stahls Buch). Ganz zu schweigen von Wielands Geschichte des Agathon (1774), von Stahl ausführlich besprochen, in der die Hauptfigur auch zwei Mentoren hat. Zur Unterscheidung zwischen Bildungs- und Entwicklungsroman Anfang des 20. Jh. siehe auch die klassische Studie Melitta Gerhards (1926).

[11] Möglicherweise wollte sich Lukács mit der Begriffswahl des Erziehungsromans von Dilthey absetzen. Lukács behält diese Bezeichnung auch in seiner späteren marxistischen Phase bei (s. seinen Aufsatz zu Wilhelm Meisters Lehrjahre von 1936: Wilhelm Meisters Lehrjahre ist ein Erziehungsroman: ,,sein Inhalt ist die Erziehung des Menschen zum praktischen Verständnis der Wirklichkeit" (LUKÁCS, 1961: 394), eine Formulierung, mit der er beinahe buchstäblich Hegel folgt.

[12] Jacobs und Krause (1989, S. 28) meinen jedoch, Lukács verdanke seine wichtigste Erkenntnis zum Bildungsroman dem konzeptuell exakten Verständnis des Grundproblems der Gattung, den er als ,,die Suche nach einem Lebenssinn in einer als fremd und feindlich erfahrenen Welt" durch den ,,problematischen Helden" beschreibt.

© 2019 Global Journals

welchem Maße die Schriftsteller bewusst versuchten, Romane zu produzieren, die dem Begriff entsprächen (ein von Martini hervorgehobener Aspekt). Inwieweit wurde das Konzept des Bildungsromans als Etikett übernommen, unter dessen Zeichen eine literarische Tradition geschaffen wurde? Und darüber hinaus, wenn die Schriftsteller ihre Werke in dieser Absicht schufen, was sollte der Literaturkritiker dann daran auszusetzen haben?[13] Dies ist ein altes und kompliziertes Problem zwischen Künstlern und Ästheten. Die Theoretiker, die den Begriff uneingeschränkt verteidigen, können sich auf die Schriftsteller berufen, um ihre Position zum Bildungsromans zu bestärken – oder sie verteidigen ihn auch, wenn ihnen die expliziten Absichten der Autoren unbekannt sind. Man muss jedoch einräumen, daß Bedeutung und Fortbestehen des Begriffs des Bildungsromans auch seitens der 'Schule' gerechtfertigt wird, die aus dem Goethe-Roman selbst hervorging, von deutschen Schriftstellern, die sich direkt oder indirekt, explizit oder implizit in diese Tradition einreihen. Ebenso stark ist der Einfluß, den der Roman in der internationalen Rezeption seit dem 19. Jahrhundert hatte, der große Wirkung auch auf Stendhals *Rot und Schwarz* hatte, auf Balzacs *Verlorene Illusionen* und *Die Erziehung der Gefühle* von Flaubert, die alle laut Hegel gelesen werden können als Geschichte der ,,Erziehung des Individuums an der vorhandenen Wirklichkeit".[14]

Doch auch bei Berücksichtigung der klarsten Positionen von Schriftstellern und Literaturkritikern bleibt die theoretische Frage offen: was ist die einhellige Definition der Gattung oder des Romantypus, die als Bildungsroman bezeichnet werden? Konkreter ausgedrückt: will man eine Analyse mit dem Bildungsroman als Übergriff durchführen, stößt man dabei auf Probleme, die schon symptomatisch geworden sind. Zum Beispiel mag sich der Begriff auf einen Teilaspekt eines Romans anwenden lassen (wie auf den nicht minder diskutablen ‚Bildungsprozess'), aber wiederum völlig unpassend sein im Hinblick auf das, Schicksal' des Helden. Handelt es sich in so einem Fall dann um einen Bildungsroman? Es wurde verschiedentlich versucht, den Begriff zu präzisieren, z.B. durch Untersuchungen zu Protagonisten, die der Idee der Bildung entsprechen (sogenannte, Bildungshelden') und zu allem, was auf deren Existenz hinweist, und indem man die Konzepte zu Bildungsgeschichte, Bildungsgang/Bildungsweg und Bildungsziel ergründete in ihrer vereinzelten oder gemeinsamen Präsenz in verschiedenen Werken. Dennoch haben all diese Bemühungen nicht zu einer befriedigenden Lösung geführt, die alle Aspekte auf einen einzigen Begriff vereinte.

Die Bewegung der Negation des Bildungsromans entsteht zunächst mit der Anfechtung desselben, und bleibt gezwungenermaßen an die Fragestellungen gebunden, die aus jahrelanger Deutungstradition stammen. Da sich ein Teil des Definitionsproblems auf den Bildungsbegriff Goethes und seines Kreises konzentriert, vor allem Herder und Wilhelm von Humboldt, versuchte man lange Zeit zu ergründen, ob ein Bildungsroman immer aus diesem Bildungsbegriff hervorgehen müsse; und bei der Frage, ob eine Tradition des Bildungsromans nach *Wilhelm Meister* existiert, wird überaus deutlich, daß diese nichts mit dem ursprünglichen Bildungsbegriff gemein hat.

Im Kontext einer Systematisierung des deutschen Romans vom 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts wird das Konzept des Bildungsromans in sorgfältiger Weise genutzt (vgl. KÖHN 1988, S. 351), d.h. weniger zur Untersuchung des Goetheschen Romans an sich, und eher im Hinblick auf dessen Anwendbarkeit auf *Wilhelm Meister* und die Epoche Goethes. Autoren wie Günther Weydt, Rudolf Majut und Fritz Martini sind Theoretiker, die der Gattung des Bildungsromans mehr oder weniger skeptisch gegenüberstehen, insbesondere, was die Gruppierung von Romanen unter diesen Begriff betrifft; denn sowie Normen künstlerischer Darstellung mit dem Begriff verbunden werden, behindert dies die Deutung, anstatt sie zu erleichtern. Martini, der das Konzept mit Vorbehalten nutzt, lehnt die Möglichkeit einer Erneuerung des Bildungsromans ab (vgl. Köhn S. 363).[15] Das ,,Bewusstsein der Freiheit", die ,,Kraft zur Selbstbestimmung" des Individuums in der Interaktion zwischen ,,Ich und Welt", die für ihn essentiellen Voraussetzungen von Bildung und Bildungsroman, werden in den Romanen des 20. Jahrhunderts zerstört (und die oft beschrieben werden als: Flucht in die Innerlichkeit und Sehnsucht nach Auflösung trennenden Bewußtseins; Zerstörung der transzendenten Einheit des Ichs, etc.). Die Entfremdung des Menschen in der übermächtig gewordenen gesellschaftlichen, politischen und technischen Wirklichkeit macht eine authentische Bildung unmöglich (laut Martini bewirkte Kafka mit *Das Schloss*, *Der Prozess* und *Amerika* die radikalste Vernichtung dieser Art des Romans). So findet auch Werner Welzig, (vgl. KÖHN 1988, S. 366) daß Konzepte wie der Bildungs- oder Charakterroman nicht ausreichen für ein modernes Verständnis der Thematik – und beruft sich an dieser Stelle auf Melitta Gerhard (1926), obwohl diese in ihrer Arbeit den Begriff des Entwicklungsromans wählt, um den Bildungsroman in seiner Funktion zu

[13] Auch wenn Kritiker behaupten, daß kein Autor hierzu in der Lage sei, erinnern wir hier an Thomas Mann, der mit dem *Zauberberg* (1924) bewußt einen Bildungsroman schaffen wollte.

[14] In noch einer von vielen Polemiken behaupten Jacobs und Krause (1989), daß wenn diese Romane des 19. Jh. die Geschichten der gescheiterten Brüder Wilhelm Meisters erzählen, sie dann nicht viel eher ‚Desillusionsromane' heissen sollten?

[15] In: Deutsche Literatur im bürgerlichen Realismus 1848–1898, KÖHN 1988, S. 352.

© 2019 Global Journals

ersetzen, was für die Autorin eine umfassendere Analyse gewährleistet (ebenda S. 366).[16]

Was das Studium von *Wilhelm Meisters Lehrjahre* betrifft, modifiziert May (1957) in Antwort auf Schlechta das Bildungsprogramm des Romans, ohne daß es ihm gelänge, die entstandenen Widersprüche zu klären. Die Absicht des Romans sei also nicht das, was Wilhelm selbst anstrebt, sondern das, was die Maximen der Turmgesellschaft als Ideal vorgeben. May zeigt auf, wie die Thematik der inneren, spirituellen und universellen Bildung im *Wilhelm Meister* immer wieder angefochten wird: ,,Darum sind *Wilhelm Meisters Lehrjahre* jedenfalls kein Bildungsroman im Sinn des klassischen Humanismus und seiner harmonischen und universalen Humanitätsidee" (ebenda, S. 33). Laut May ist es Goethe entweder nicht gelungen, dieses Bildungsziel durch Wilhelm zu verkörpern, oder die Bildungsgüter, die sich in einer Person vereinen sollten, verteilen sich auf eine Reihe von Repräsentanten. Auf jeden Fall ist und bleibt die Bildung ein Prozess, den es noch zu verwirklichen gilt. Nichtsdestotrotz hält May den *Wilhelm Meister* für einen Bildungsroman. Seiner Meinung nach entwickelt sich das Lebensideal Wilhelms kontinuierlich in Richtung auf ein moralisch praktikables Sozialverhalten, was er hauptsächlich mit den beiden letzten Büchern des Romans begründet.

Karl Otto Conrady kann sich dann 1994 schon ohne viel Aufsehen von der Deutungstradition lösen, die bis dahin vorherrschend war, auch wenn sie sich seit mindestens zwei Jahrzehnten im Verfall befand; so kommentiert er kurz das Konzept, indem er die Schlussworte Friedrichs über Wilhelm Meister aufgreift und fragt:[17]

> Ist das der Schluss eines Bildungsromans? Ist Wilhelm Schüler Meister geworden und endlich dort angekommen, wohin ein Bildungsroman, wenn der (um 1810 aufgekommene) Begriff einen Sinn haben soll, einen Menschen führen müsste, dessen Lebensphasen erzählt werden: zur Erkenntnis der Möglichkeiten und Aufgaben seiner Existenz und entsprechenden Verhaltensweisen? (CONRADY 1994, S. 637).

So schliesst er, dass es keinen ausschließlichen Begriff von Bildunggibt: im Gegenteil gibt es mehrere Widersprüche. Weniger skeptisch und radikal als Schlechta griff Klaus-Dieter Sorg (1983) Conradys Einschätzung voraus: ,,Für Wilhelms Bildungsanliegen gibt es somit keine befriedigende Lösung in Gestalt einer bestimmten Lebensform, sondern seine Bildung kann sich nur als Problem darstellen"(in: SEITZ 1996, S. 122-123).

Jedoch hielte Conrady es für verfehlt, dasselbe zu tun, was viele Verteidiger des Konzeptes taten, nämlich, den Inhalt Wilhelms Briefes an Werner[18] als Leitsatz des Romans aufzufassen und ihn zur Deutungsgrundlage zu machen – das heisst, der Autor richtet seine Kritik an die Interpretation des hier von der Figur ausgedrückten ‚Diskurses' als Grundlage für das Konzept einer Romangattung. Seiner Meinung nach zeigen die Figuren konkret, daß es für die Bildung kein Modell gibt. Der Roman entfaltet ein Panorama menschlicher Schicksale sehr unterschiedlichen Zuschnitts; zudem gibt die Gestaltung der Figuren ein klares 'Nein' auf die Frage, ob Bildung möglich sei als gelungenes Gleichgewicht des Ichs in der Welt. Für Conrady bietet *Wilhelm Meister* ,,kein Muster für eine Bildung, in dem mit deutlicher und übertragbarer Bestimmtheit vorgezeichnet ist, wie sie zu geschehen habe und sich glücklich vollenden könne" (in SEITZ 1996, S. 123).

Auch Klaus Gehrt (1996), Hans-Egon Hass (1963) und Gerwin Marahrens (1985) wenden sich gegen das Konzept des Bildungsromans in der Analyse des *Wilhelm Meister*. So gibt auch Erwin Seitz zu bedenken:

> Die *Lehrjahre* sind nur bedingt ein Bildungsroman. Sicherlich, Wilhelm macht ergiebige Erfahrungen, er durchläuft die Welt des Bürgers, des Künstlers und des Adels und lernt einigermaßen die Aufgaben kennen, die sich in den verschiedenen Lebensbereichen stellen; er erlebt Glück in der Liebe, und er betrachtet am Ende des Romans die Welt mit offeneren Augen. Doch was aus ihm werden soll, weiß er nicht. Er zeigt keineswegs eine gefestigte innere Statur. Der klassische Goethe schreibt keinen Roman romantischen Glücks. Er schreibt einen modernen, komplizierten Künstler- und Zeitroman. Der Held mit seinem ,,Talent als Dichter und Schauspieler" wird von den Zeitverhältnissen hin- und hergerissen, teils zu seinem Glück, teils zu seinem Unglück. (SEITZ 1996. S. 136-137).

Schließlich findet Steiner(1997), daß eine produktive Abweichung von den Untersuchungen zum Bildungsroman der entscheidende Impuls für die Studie Lukács' von 1936 war; sie wird selten von Kritikern zitiert, gerade weil sie sich aus der Sphäre des Bildungsromans löst (ohne ihn jedoch zu polemisieren). Die Interpretation Lukács' stellt den Roman in den Kontext der Geschichte der französischen Revolution, deren soziale und menschliche Themen mit den Bildungsidealen der Weimarer Klassik übereinstimmen. Zugleich bewirkt das Spannungsverhältnis zwischen humanistischen Idealen und der Realität der bürgerlichen Gesellschaft, daß die Turmgesellschaft zur Insel wird, die schon in der Konfiguration des Romans eine Utopie darstellt.

Umso schwieriger also ist es, den Begriff zu definieren, wurde diese Aufgabe doch von vielen

[16] Obwohl die Arbeit der Autorin nicht eindeutig zwischen Entwicklungsroman und Bildungsroman differenziert.

[17] [...] du komms mir vir wie Saul, der Sohn Kis, der ausging, seines Vaters Eselinnen zu suchen, und ein Königreich fand (GOETHE, 2002, VIII 10: 610).

[18] "Daß ich Dir's mit einem Worte sage: mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht" (GOETHE, 2002, V 3: 290).

© 2019 Global Journals

Theoretikern vernachlässigt zugunsten anderer Aspekte des Goetheschen Romans (während andere nicht aufgaben und es weiterhin versuchten).[19] Hans-Jürgen Schings, einer der renommiertesten Theoretiker des *Meisters*, hat Bedenken, Werke mit Etiketten wie ‚Bildungs-' oder ‚Sozialroman' zu versehen, auch wenn er die Bezeichnung ‚Bildungsroman' ohne besondere kritische oder definitorische Abgrenzung übernimmt, wohl in der Absicht, sich in Ruhe der eigenen Arbeit zu widmen, die so gar nichts mit dieser kritischen Tradition gemein hat; er spricht von der belebenden Wirkung jüngerer Studien und analytischen Perspektiven zum Goetheschen Roman und zitiert symbolische, psychoanalytische, epistemologische und mythologische Ansätze.[20]

Tatsächlich entstehen vor allem ab 1970 fruchtbare Studien zum Goethe-Roman, die zu verschiedenen Thematiken Fortschritte erzielen und neue Verstehensansätze erschliessen wollen, jedoch ohne sich auf die Diskussion zum Bildungsroman einzulassen. In der jüngsten Forschung sind die Arbeiten von Felicitas Igel (2007) und Dirk Kemper (2004) hervorragende Beispiele der Erweiterung des Blickwinkels in der Forschung über *Wilhelm Meister*. In ihrer Erforschung der Ursprünge des Goetheanischen Romans in der barocken Hochromantik beteiligt sich Igel nicht an der Diskussion zur Bildung, und schon gar nicht an der zum Bildungsroman. Zu erwähnen ist eine Studie von Kemper just zum Thema der ,,Individualitätsproblematik" im Werk Goethes einschließlich des *Wilhelm Meisters*, bei der die Frage der Bildung nicht ausgeklammert werden kann und zumindest am Rande erwähnt werden muß – jedoch bleibt Frage völlig unbeachtet, ob der *Meister* ein Bildungsroman sei oder nicht.

Wenn sich die Wissenschaft aufgrund von Methoden und Klassifikationen konstituiert, dann sollte dies ebenso für die Literaturwissenschaft gelten – wir denken hier insbesondere an die deutsche Literaturwissenschaft, auf deren fruchtbaren Boden der Bildungsroman florierte. Begriffe wie Gesellschaftsroman, Künstlerroman, Individualroman und viele andere Untergattungen des Romans helfen der Literaturwissenschaft, mit ihren Gegenständen zu arbeiten und den Zugang zu ihnen zu erleichtern; in manchen Fällen erlauben sie auch ein besseres Verständnis derselben. Ebendiese wissenschaftliche Intention liegt den meisten Versuchen zugrunde, den Begriff des Bildungsromans zu begründen. Doch eben das, was sich als nützliches Instrument der Klassifikation in den oben genannten Fällen erwiesen haben mag, hat die Dinge hier verkompliziert.

Schon bei seiner Entstehung sehr weit gefaßt, diente der Begriff zur Bezeichnung praktisch jeglichen Romans – und für eben diese ‚Vielseitigkeit' wurde der Begriff von der vergleichenden Literaturwissenschaft sehr geschätzt. Im Laufe seiner Begriffsgeschichte ist als Grundproblematik des Bildungsromans vor allem die Frage nach Tradition und Kontinuität zu beobachten; insbesondere auch die Kapazität und Vermögen, sich auf andere Romane außer *Wilhelm Meisters Lehrjahre* zu beziehen, so daß er zu einer Romangattung werden oder zumindest einen bestimmten Romantypus definieren könnte. Im Unterschied zu anderen literaturtheoretischen Konzepten, die sich definitiv auf Inhalt und Form von Romanen wie Brief-, Reise-, Abenteuer-, Künstlerromane, usw. beziehen lassen, kann das Konzept des Bildungsromans nicht eindeutig zugeordnet werden. Denn strenggenommen ist *Wilhelm Meister* der einzige Roman, der sich vollkommen in die Gattung einfügt und die vollendete Form des Bildungsromans erreicht, als erstes authentisches Exemplar, als Stifter und Prototyp der ‚Gattung'. Einige Romane werden dem Kriterium unter bestimmten Aspekten gerecht und könnten demnach tatsächlich als Bildungsromane bezeichnet werden, doch andere ihrer Elemente schließen sie wieder davon aus. Der Begriff erweist sich schlussendlich als wenig brauchbar und hält einer genaueren Prüfung nicht stand.

Aufgrund der Vielschichtigkeit der von ihm ausgehenden Assoziationen scheint der Begriff des Bildungsromans über seine spezifische Verbindung zum *Meister* hinaus als Generalschlüssel zu Verständnis und Interpretation des modernen Romans genutzt worden zu sein. Dies geschah wiederum, weil die Geschichte dessen, was sich nunmehr *Bildungsroman* nannte, mit der Geschichte des modernen Romans verquickt wurde. Und so bewirkte die Ungenauigkeit des Terminus Bildungsromans in seiner ganzen Tragweite ganz unbemerkt, daß die Definitionen des Bildungsromans immer zu Überlegungen zu Natur und Grundthematik des Romans im Allgemeinen führen, nämlich: dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, was wiederum zum epischen Ursprung des Romans zurückführt. Zu den klassischen, sich auf den *Meister* berufenden Definitionen des Konzepts zählen jene, die auf die ,,individuelle Entwicklung" abzielen und zum bestimmenden Kriterium erheben, was den Kern aller Romane ausmache: den Kampf zwischen Gesellschaft und Individuum; oder auch jene Definitionen, die den Begriff anhand von Reifungsetappen der Hauptfigur verfechten (was eine sehr vereinfachte Auffassung der Geschichte Wilhelms darstellt). All diese sind auch leicht mit den sogenannten Erziehungs- und Entwicklungsromanen usw. zu verwechseln. Genau warum sollten dann *Wilhelm Meister* und seine ‚Nachfolger' Bildungsromane sein?

[19] Siehe die Arbeiten Jürgen Jacobs im Laufe der Jahrzehnte: 1972, 1988, 1999 – deren letztere, "Reine und sichere Tätigkeit. Zum Bildungskonzept in Goethes Wilhelm Meister", In: Pädagogische Rundschau 53, H. 4.

[20] Vgl. SCHINGS 1985, S. 144. Schings zitiert die Arbeiten Ivar Sagmos (1982), Hannelore Schlaffers (1982), und Ilse Grahams (1977).

© 2019 Global Journals

Die Verbreitung des Begriffs erfolgte auf verschiedenen Wegen, und was *Wilhelm Meisters Lehrjahre* betrifft, war das Fehlen einer vom Roman unabhängigen Analyse der *modus operandi* der Popularisierung des Begriffs - denn viele Analysen des *Meisters* waren auf den vorab artikulierten Begriff zugeschnitten. Bis auf wenige Ausnahmen machten sich Verfechter des Begriffs wenig Mühe, ihn anhand eingehender Untersuchungen des *Wilhelm Meister* darzulegen - was unseres Erachtens unabdingbar ist, sollten wir wirklich davon ausgehen, daß dieser Roman Begründer der ‚Tradition' des Bildungsromans ist.

Die über die Jahre erfolgten Versuche, das Konzept des Bildungsromans genau zu bestimmen, blieben erfolglos; so erregte er immer größere Skepsis, zumal Kritiker ihn häufig benutzten, ohne sich je über seine Definition geeinigt zu haben (dies ist wie gesagt nachweisbar anhand der Entwicklung der Literaturkritik zu *Wilhelm Meisters Lehrjahre*). Interessanter Weise sind diejenigen, die den Begriff kritisch sehen oder gar geringschätzen gründlicher bei der Analyse des Romans vorgegangen; es kommen ihnen dabei Bedenken hinsichtlich der Klassifizierung des Werkes als Bildungsroman, oder sie hegen zumindest große Vorbehalte. Sicherlich wäre es von Vorteil für die Forschung, sich weiter in diese Richtung vorzuwagen, und sich die Frage zu stellen, ob es denn nützlich sei, eine von jeher problematische Tradition zu verfestigen, die schon seit Jahrzehnten in literarischen Studien herumgeistert. Den *Wilhelm Meister* neu zu lesen, ganz ohne die Brille des Bildungsromans, kann dazu verhelfen, die provisorischen Definitionen besser zu beurteilen, die ihm von der literaturkritischen Tradition zugeschrieben wurden. Erst dann könnte man sich an einer einheitlichen Definition versuchen – oder sich doch gänzlich vom Begriff verabschieden.

Wenn wir in diesem Essay die Tragfähigkeit eines spezifischen literarischen Begriffs hinterfragt haben – den des Bildungsromans, insbesondere für die Interpretation der *Lehrjahre* – können wir uns am Ende nur der Frage anschließen: Warum sollten wir *Wilhelm Meisters Lehrjahre* in das Raster eines unzulänglichen Begriffs zwängen, anstatt die immer neuen Horizonte zu entdecken, die aus ihm und anderen Klassikern entstehen?

Literaturverzeichnis

1. Ehrhard Bahr, *Erläuterungen und Dokumente. Johann Wolfgang Goethe – Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Stuttgart1982.
2. Karl Otto Conrady, "Ein Schüler, der kein Meister wurde. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*", in _____. *Goethe. Leben und Werk,* München, Zurich 1994, S. 623-649.
3. Wilhelm Dilthey, "Der Bildungsroman (1906)", in SELBMANN, Rolf (Hrsg.), *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans,* Darmstadt1988, S. 120-122.
4. Melita Gerhard, *Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes "Wilhelm Meister"*, Halle/Saale1926.
5. Klaus Gehrt, " 'Das Wechselspiel des Lebens'. Ein Versuch, Wilhelm Meisters Lehrjahre (wieder) einmal anders zu lesen", in: *Goethe-Jahrbuch* 11, Weimar 1996, S. 105-120.
6. J. Wolfgang von Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre,* München 2002.
7. Hans-Egon Hass, "Goethe – Wilhelm Meisters Lehrjahre", in: Benno von Wiese. *Der deutsche Roman*. Düsseldorf 1963.
8. G. W. Friedrich Hegel, *Vorlesungen über die Ästhetik II*. Frankfurt am Main, 1986.
9. Felicitas Igel, *Wilhelm Meisters Lehrjahre im Kontext des hohen Romans,* Würzburg 2007.
10. J. Jacobs und M. Krause, *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert,* München 1989.
11. Dirk Kemper, *Ineffabile. Goethe und die Individualitätsproblematik der Moderne*. München 2004.
12. Lothar Köhn, "Entwicklungs- und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht (1969)", in: Rolf Selbmann (Hrsg). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt 1988, S. 291-373.
13. Helmut Koopmann, "Vom Epos und Roman", in: *Handbuch des Deutschen Romans*. Düsseldorf 1983, S. 11-30.
14. Georg Lukács, "Marx und Goethe (1970)", in: Frank Benseler: *Revolutionäres Denken – Georg Lukács. Eine Einführung in Leben und Werk,* Darmstadt/Neuwied 1984, S. 154-162.
15. _____,Wilhelm Meisters Lehrjahre, in: Georg Lukács. Schriften zur Literatursoziologie, Darmstadt/Neuwied 1961, S. 383-402.
16. Gerwin Marahren, "Über die Schicksalskonzeptionen in Goethes 'Wilhelm Meister' – Romanen", in: Karl-Heinz Hahn. *Goethe Jahrbuch,* Weimar 1985, S. 144-170.
17. Fritz Martini, "Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie (1961)", in: Rolf Selbmann (Hrsg). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans,* Darmstadt 1988, S. 239-264.
18. Kurt May, "Wilhelm Meisters Lehrjahre, ein Bildungsroman?", in: KUHN, Hugo (Hrsg). *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* (*Dvj*). Stuttgart 1957, S. 1-37.
19. Karl Morgenstern, "Ueber das Wesen des Bildungsromans (1820)", in: Rolf Selbmann (Hrsg). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans,* Darmstadt 1988, S. 55-72.
20. Karl Schlechta,*Goethes Wilhelm Meister,* Frankfurt am Main 1985.

© 2019 Global Journals

21. Hans-Jürgen Schings, "Wilhelm Meisters schöne Amazone", in: *Jahrbuch der Deutschen Schiller-Gesellschaft* 29, 1985, S. 141-206.
22. Erwin Seitz, "Die Vernunft des Menschen und die Verführung durch das Leben. Eine Studie zu den *Lehrjahren*", in: *Goethe Jahrbuch*. Band 113, Weimar 1996, S. 123-140.
23. Rolf Selbmann, "Einleitung", in: _____ (Hrsg). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans,* Darmstadt 1988, S. 1-44.
24. Ludwig Ernst Stahl, "Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im achtzehnten Jahrhundert", in: SELBMANN, Rolf (Hrsg): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans,* Darmstadt 1988, S. 123-181.
25. Uwe Steiner, "Wilhelm Meisters Lehrjahre", in: *Goethe-Handbuch*. Band 3. Prosaschriften. Witte, Bernd; Schmidt, Peter (Hrsg), Weimar 1997, S. 113-151.

© 2019 Global Journals