

## „Jene absurde Oberleitung der geheimnisvollen Männer“

### Genderkritische Anmerkungen zum Bildungsbegriff

Unter den vielfältigen Versuchen, auf die „moderne Verlegenheit um den Anfang“ (HEGEL 1985, S. 53) zu reagieren, hebt Georg Wilhelm Friedrich HEGEL *einen* Anfang besonders hervor. Dieser zeichne sich zwar nicht eben durch wissenschaftliche Seriösität, dafür jedoch durch eine umso größere Popularität aus. „Ein origineller Anfang der Philosophie aber“, so schreibt er, „kann nicht ganz unerwähnt gelassen werden, der sich in neuerer Zeit berühmt gemacht hat, der Anfang mit *Ich*“ (ebd., S. 62). Und HEGEL fährt fort:

Insofern aber diß reine Ich das wesentliche reine Wissen seyn muß, und das reine Wissen aber nur durch den absoluten Akt der Selbsterhebung im individuellen Bewußtseyn gesetzt wird, und nicht unmittelbar in ihm vorhanden ist, geht gerade der Vortheil verlohren, der aus diesem Anfange der Philosophie entspringen soll, daß er nämlich etwas schlechthin Bekanntes sey, was jeder unmittelbar in sich finde und daran die weitere Reflexion anknüpfen könne; jenes reine Ich ist vielmehr in seiner abstracten Wesenheit etwas dem gewöhnlichen Bewußtseyn Unbekanntes, etwas, das es nicht darin vorfindet. Damit tritt vielmehr der Nachtheil der Täuschung ein, daß von etwas Bekanntem, dem Ich des empirischen Selbstbewußtseyns die Rede seyn solle, indem in der That von etwas diesem Bewußtseyn Fernem die Rede ist (ebd., S. 63).

Dass es ausgerechnet der anfechtbare „Anfang mit *Ich*“ ist, der sich bis ins 21. Jahrhundert hinein so großer Beliebtheit erfreut, hängt allerdings kaum damit zusammen, dass in der Folge dem HEGELschen Verlangen nach wissenschaftlicher Genauigkeit Rechnung getragen wurde. Vielmehr, so soll hier vermutet und im Folgenden ausgeführt werden, verdankt sich die anhaltende Popularität des für die Philosophie so fragwürdigen individualistischen Begründungsszenarios dem Umstand, dass sich – ganz im Sinne HEGELS – die Literatur seiner annimmt. Nicht zufällig fällt die moderne Verlegenheit um den Anfang mit der Entstehung der literarischen Gattung des Romans zusammen<sup>1</sup>, und nicht zufällig ist es der Bil-

---

1 Vgl. hierzu auch NEUMANN (1997), der die Zeit um die Wende zum 19. Jahrhundert als ein „Feld von Anfangserwartungen“ bestimmt, in dem „die Frage nach dem Anfang des Menschenlebens

dungsroman, der zum Inbegriff dieser neuen Gattung wird. Er ist das Forum, in dem der Versuch des „Anfangs mit *Ich*“ an konkreten Fallbeispielen erprobt werden kann, hier gewinnt er seine anhaltende Popularität.

Bereits die erste Romantheorie der Moderne, Friedrich von BLANCKENBURGS „Versuch über den Roman“, formuliert wesentliche Charakteristika des Bildungsromans. Im Einklang mit dem Verständnis von Bildung, wie es sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Anschluss an die Bestimmung des Begriffs im Sinne von *forma/formatio* durchsetzt (vgl. VIERHAUS 1972), geht BLANCKENBURG von einer im Menschen angelegten, organisch sich entfaltenden Selbsttätigkeit aus. Der Roman macht uns mit dem lebendigen Zusammenhang von Ursache und Wirkung bekannt, in dem sich ‚Menschwerdung‘ in der Moderne ereignet. In Abgrenzung zum antiken Epos kennzeichnet BLANCKENBURG den Roman der Innerlichkeit als die der Moderne angemessene literarische Form. Nicht Rollenträger wie in Epos und Drama, die sich uns lediglich in ihren Äußerungen und Handlungen mitteilen, soll der Roman zur Darstellung bringen, sondern die „entblößte Menschheit“ (BLANCKENBURG 1774, S. XV). Lesend erhalten wir so eine Vorstellung davon, was unter der abstrakten, für den Bildungsbegriff zentralen Formulierung zu verstehen ist, dass wir „indem wir Menschen sind, unsre Bestimmung erreichen“ (ebd., S. XVII).

BLANCKENBURG entwickelt seine Überlegungen an Christoph Martin WIELANDS Roman „Agathon“; der Begriff Bildungsroman fällt bei ihm noch nicht. Erst 1819 wird der Begriff durch Karl MORGENSTERN geprägt (vgl. MARTINI 1961), wobei seine genauere Bestimmung, die MORGENSTERN 1820 in den Ausführungen „Ueber das Wesen des Bildungsromans“ entwickelt, unverkennbar an BLANCKENBURG orientiert ist. Der Roman, an dem MORGENSTERN sich abarbeitet – eher als dass er sich daran in einem positiven Sinne orientierte –, ist nun nicht mehr WIELANDS „Agathon“, sondern jener Roman, der bis heute als *der* Bildungsroman schlechthin gilt: Johann Wolfgang von GOETHEs „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ (1795/96).

---

eine zunehmend bedeutende Rolle zu spielen [beginnt]: Geburt, Kindheit und Jugend des Menschen erscheinen in einem von den eben entstehenden modernen Wissenschaften neu beleuchteten Spiel- und Erkenntnisfeld, [...]. Dabei scheint es nicht nur um die Wahrnehmung, sondern auch um die Erzählbarkeit solchen Ursprungs zu gehen: um die literarischen Mittel, die den Traum vom Anfang zu wecken, zu gestalten und als Organ für die Auffassung vom Leben nutzbar zu machen vermöchten. Der Bildungsroman auf der einen, die im deutschen Sprachraum wiederentstehende Novelle auf der anderen Seite erweisen sich zunehmend als zwei dominante erzählerische Modellierungen dieses Problems“ (ebd., S. 82).

## 1 „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ oder Das Buch zum Begriff

In seinem Roman „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ entfaltet GOETHE den Bildungsbegriff auf eine so ‚wissenschaftliche‘ Weise, dass der Roman zuerst unter diesem Aspekt gewürdigt wird. So formuliert Friedrich SCHLEGEL in einer Rezension von 1808:

*Bildung* ist der Hauptbegriff, wohin alles in dem Werke zielt und wie in einen Mittelpunkt zusammengeht; dieser Begriff aber ist gerade so wie er sich hier vor uns entfaltet, ein sehr vielsinniger, vieldeutiger und mißverständlicher. [...] Daß wahre und falsche Bildung in dem Buche oft so nah aneinander grenzen, so ganz ineinander verfließen, dürfte auch kein Tadel sein, denn es ist dies die eigentliche Beschaffenheit der feinem Gesellschaft, die hier dargestellt werden soll (SCHLEGEL 1975, S. 131ff.).

Im Zentrum der „Lehrjahre“ steht das unaufhaltsame Streben des Helden nach Bildung. Allein schon aus erzähltechnischen Gründen – denn wie wäre ein so abstrakter Vorgang anders darzustellen – kann der Bildungsweg Wilhelms kein im normativen Sinne vorbildlicher sein. Der Held erfüllt keine Vorbildfunktion, es ist nur mehr sein Werdegang *als solcher*, der zum Vorbild wird. Die Geschichte des Helden, die den Bildungsbegriff seiner abstrakten Unverbindlichkeit enthebt und in der Ausformulierung einer Geschichte zugänglich macht, ist somit eine, von der wiederum zu abstrahieren ist. Der Lösungsversuch, den GOETHE mit seinem Roman unternimmt, lässt sich angesichts der modernen Verlegenheit um den Anfang somit als eine ‚Verlegenheitslösung‘ im doppelten Sinne bezeichnen. Zum einen im Blick auf den Moment der Verlegenheit insofern, als die Übersetzung eines wissenschaftlichen Begriffs in eine künstlich und kunstvoll erdachte Geschichte immer nur unbefriedigend sein kann. Zum anderen im Blick auf den Moment der (Er-)Lösung insofern, als sich angesichts der modernen Frage nach dem Anfang nur die Möglichkeit einer Selbstbegründung in der Erzählung eröffnet (LOBSIEN 2000, S. 56).

„Wilhelm Meisters Lehrjahre“ zeigen, dass GOETHE sich der Unzulänglichkeit seiner ‚Verlegenheitslösung‘ durchaus und in hohem Maße bewusst ist. Mit seinen vielfachen und vielfältigen Brechungen und Ironisierungen inszeniert der Roman durchgängig die Schwierigkeiten, die sich mit einer näheren Begriffsbestimmung verbinden und die sich vor allem an den Schwierigkeiten der Abgrenzung des Bildungs- vom Erziehungsbegriff ablesen lassen. Darüber hinaus hat der Roman auch das theologische Erbe des Bildungsbegriffs im Blick, zum einen seine in die Mystik hineinreichenden Wurzeln, zum anderen und insbesondere seine jüngste, pietistische Vorgeschichte.

Zur Bestimmung des Verhältnisses von Erziehung und Bildung in den „Lehrjahren“ ist zunächst auffallend, dass die nachdrücklichsten Zweifel an der neuen Bildungsauffassung in den „Lehrjahren“ bezeichnenderweise Kinder formulieren: die beiden antagonistisch konzipierten Figuren Felix und Mignon. Der blonde Knabe Felix, der sich gegen Ende des Romans als leiblicher Sohn Wilhelms entpuppt, stellt den gesamten Bildungsweg Wilhelms mit einem Handstreich wieder in Frage – und Wilhelm schließt sich dieser Auffassung umstandlos an.

Du bist ein wahrer Mensch! rief Wilhelm aus, komm, mein Sohn! komm mein Bruder, laß uns in der Welt zwecklos hinspielen, so gut wir können! (GOETHE 1988, S. 570)

Zu diesem Zeitpunkt hat Wilhelm bereits einen langen und mühsamen Weg zurückgelegt, er hat die Welt des Theaters hinter sich gelassen und Aufnahme in den Kreis der Turmgesellschaft gefunden, einem Bündnis einflussreicher Adelige, die sich in dem Bemühen um gesellschaftlich verantwortungsbewusstes Wirken zusammengeschlossen haben. Vom Ende des Romans her gesehen erschließt sich somit Wilhelms Umherirren als der sinnvolle Weg eines unbestimmten Suchens, der sich im glücklichen Finden bestätigt. Allerdings stellt der Knabe Felix mit seinem (Kinder)Spiel und nicht zuletzt Wilhelm mit seinem Einstimmen in das zwecklose Spiel dieses im Rückblick als sinnvoll erkennbare Bildungsgeschehen wieder in Frage. So wird dem Knaben die Rolle zuerkannt, mit seinem (Kinder)Spiel die Kategorie der Kontingenz (wieder) in das Recht einzusetzen, das ihr in der Moderne zukommt und das der Roman in einem verwirrenden Geflecht von Zufall, Notwendigkeit und dem Vertrauen auf eine Leitung von ‚höherer Hand‘ – ganz zu schweigen von den vielen ‚höheren Händen‘, die den Mitgliedern der Turmgesellschaft zugehören – immer wieder unterläuft.

Es ist in der Wahrnehmung der zeitgenössischen wie späterer Kritiker insbesondere das korrigierende Eingreifen der Turmgesellschaft, das die Darstellung eines bildungsspezifischen Zusammenspiels von Un- und Selbstbestimmtheit in den „Lehrjahren“ unterläuft und den Roman schließlich zu einer prosaischen Farce macht. Nicht selten wird dabei der Einspruch, den Mignon gegen die vertretene Bildungsauffassung erhebt, gegen den Roman selbst und insbesondere gegen die Turmgesellschaft ausgespielt. Weit schwermütiger als der heitere, blonde Knabe Felix, doch nicht weniger grundlegend formuliert das dunkle Mädchen Mignon seinen Einspruch gegen das moderne Bildungskonzept. Auf die Frage hin, ob sie denn gebildet sei, gibt sie nur bündig zur Antwort: „- ich bin gebildet genug [...] um zu lieben und zu trauern“ (GOETHE 1988, S. 490).<sup>2</sup> Noch Friedrich Theodor Vi-

2 Die eindruckliche Erzählung von Mignons Krankheit und Sterben ist es, die dem Roman – neben den Geschichten vom Harfner, der Gräfin und Aurelie und neben den verschiedenen Krankhei-

SCHER, der alles daran setzt, nicht mit den Vertretern der Romantik verwechselt zu werden, und der den „Lehrjahren“ gerade wegen ihres prosaischen Charakters einen wichtigen Platz in seiner dem Realismus verpflichteten Romantheorie einräumt, stellt das dunkle und rätselhafte Mädchen Mignon gegen die aufgeklärten Vertreter der Turmgesellschaft. Mignon markiere jene auch für den Realismus erforderliche Leerstelle, die einen Durchbruch des Ahnungsvollen durch die prosaischen Verhältnisse ermöglicht.

Der bedeutendere Geist wird diese Blitze der Idealität aus tiefen Abgründen des Seelenlebens aufsteigen lassen, wie Goethe in den Partien von Mignon, die wie ein Vulkan aus den Flächen seines „Wilh. Meister“ hervorsprühen; solch psychisch mystische Motive sind eine Art von Surrogat für den verlorenen Mythos, und wahrlich ein besseres als jene absurde Oberleitung der geheimnisvollen Männer des Turmes im „W. Meister“ (VISCHER 1923, § 879, S. 177).

Der grundsätzliche Einspruch gegen die moderne Bildungsauffassung geht in den „Lehrjahren“ von Kindern aus, die ausdrücklich – wenn auch auf sehr unterschiedliche Weise<sup>3</sup> – als ‚unerzogene‘ charakterisiert werden. Darüber hinaus ist der Knabe Felix diejenige Figur im Roman, der allein eine aktiv bildende Funktion für den Helden zugesprochen wird. Im Hinblick auf das Bildungskonzept des Romans bedeutet dies, dass mit Wilhelms Einstimmen in Felix’ Spiel und mit Mignons ergreifenden Worten auch *nach* dem rituell feierlich bescheinigten Ablauf der Lehrjahre Wilhelms noch einmal ein Nachweis seiner „schöne[n] Bestimmbarkeit“ (SCHILLER 1969, S. 254) erbracht wird. Damit versichert uns der Held – dies zur zweiten, zur historischen Perspektivierung des Bildungsbegriffs in den „Lehrjah-

---

ten, die Wilhelm selbst durchläuft – „[...] das Profil einer Krisen- und Krankheitsgeschichte“ (SCHINGS 1984, S. 44) verleiht. Der Bildungsweg Wilhelms erscheint so als die Geschichte von der Pathogenese des modernen Subjekts, Krankheit und Sterben Mignons werden in diesem Zusammenhang kenntlich als „eine symbolische Operation,“ als den „schmerzliche[n], doch konsequente[n] Preis für die Heilung Wilhelms (ebd., S. 55).

- 3 Die ‚Unerzogenheit‘ der Kinderfiguren Felix und Mignon wird zwar auf sehr unterschiedliche Weise gefasst; in beiden Fällen jedoch wird sie eigens herausgestellt und ausdrücklich positiv bestimmt. Mignon, das von Wilhelm angenommene Kind, ist mit einer Herkunft ausgestattet – sie ist das Produkt einer inzestuösen Liebesbeziehung –, die sie als genialisches, und somit von vornherein nicht für erzieherische Bemühungen geeignetes Wesen charakterisiert. Felix ist das leibliche Kind Wilhelms. Er ist aus der Verbindung mit dessen erster Geliebten, der Schauspielerin Marianne hervorgegangen; und die Turmgesellschaft wird Marianne immerhin posthum – in einem durch den Roman nicht weiter ironisch gebrochenen Habitus männlichen Urteilsvermögens über weibliche Tugendhaftigkeit – als ihrer Mutterschaft für würdig befinden. Das zwar uneheliche, doch auf diese Weise ‚rehabilitierte‘ Kind zeichnet sich den gesamten Roman hindurch durch seine Ungezwungenheit und eben auch Unerziehbarkeit aus. Diese stellt sich jedoch als im wahrsten Sinne des Wortes lebensrettend heraus: Die Unart, nur aus der Flasche und nicht aus dem Glas trinken zu wollen, rettet das Kind davor, einen Giftrunk einzunehmen (GOETHE 1988, S. 604).

ren“ – nichts weniger, als dass seine Bildungstätigkeit auch weiterhin eine unverbildete und unabschließbare sein wird; die Imprägnierung des organologischen Bildungsverständnisses durch mystische und pietistische Bildungsauffassungen ist hier offenkundig. Denn der Roman markiert in einem eigenen Exkurs die spezifische Modernität seiner Bildungsauffassung. Mit den „Bekenntnisse[n] einer schönen Seele“ inszeniert er unmissverständlich die Verabschiedung der theologisch begründeten Traditionslinien von imago und imitatio zugunsten einer schärferen Konturierung des neuen Bildungsbegriffs, wie er sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts etabliert. Die „Bekenntnisse“ sind am Wendepunkt des Bildungsgeschehens platziert, mit ihnen beschließen die „Lehrjahre“ Wilhelms Irrweg auf dem Theater (ein Irrweg, mit dessen Hilfe sich GOETHE in seinem Roman Gelegenheit verschafft, die mit dem Nationaltheater verknüpften zeitgenössischen Vorstellungen einer umfassenden Nationalerziehung zu diskutieren und zu demontieren), nach seiner Beendigung tritt Wilhelm in den Kreis der Turmgesellschaft ein. Bei den „Bekenntnisse[n] einer schönen Seele“, handelt es sich um einen Nachlass, also um ein Dokument, das einer bereits vergangenen Zeit zuzurechnen ist. Hinter diesem Titel verbergen sich die Tagebuchaufzeichnungen einer Frau, die sich zunehmend von ihrem weltlichen Bräutigam und von der Teilnahme an gesellschaftlichen Ereignissen abwendet, um sich mehr und mehr dem himmlischen Bräutigam anzuvertrauen. Obgleich die schöne Seele zwischenzeitlich enge Kontakte zu pietistischen Kreisen wie den Herrnhutern unterhält, ist sie zu eigenwillig, um sich einer Gruppierung anzuschließen. So wählt sie den im eigentlichen Sinne pietistischen Weg individueller Frömmigkeit – die allerdings mit etwas zu viel Gelehrsamkeit durchsetzt ist, als dass sie als spezifisch ‚weibliche‘ Herzensfrömmigkeit durchgehen könnte. Denn der Roman betont die umfassende Gelehrsamkeit der schönen Seele nicht zuletzt in der wiederholten Darstellung der Schwierigkeiten, die sich aus den männlichen Reaktionen darauf ergeben. Was allerdings die durch einige Textstellen ausdrücklich nahe gelegte genderkritische Lesart der „Bekenntnisse einer schönen Seele“ betrifft, so geht der Roman nicht so weit, die zunehmende Abkehr der schönen Seele von der Welt als eine durch die gesellschaftlichen Verhältnisse aufgenötigte Nischenexistenz zu verstehen. Vielmehr mischen sich in die Charakterisierung der schönen Seele zunehmend altjüngferliche Züge. Ihr individualistischer Pietismus wird zwar nicht der Lächerlichkeit, aber doch einem nachsichtigen Lächeln preisgegeben – und er wird schließlich konterkariert durch das tätige Mitwirken an einer neuen Gesellschaft, wie es die Mitglieder der Turmgesellschaft verkörpern. In Nathalie, der Nichte der schönen Seele und späteren Gattin Wilhelms, konkretisiert sich diese Kritik im Blick auf eine spezifisch weibliche Existenz, die im Rahmen der männerbündischen Turmgesellschaft ihren Platz

angewiesen bekommt. Im Unterschied zu ihrer Tante nämlich, der man nicht einmal die Erziehung von Kindern anvertrauen möchte, unterhält Nathalie ein Erziehungsinstitut.<sup>4</sup> Vor dem Hintergrund des reichlich despektierlichen Umgangs mit Erziehungsfragen, die der Roman an den Tag legt, handelt es sich allerdings bei dieser Anerkennung gesellschaftsverträglicher weiblicher Bildung um eine recht zweifelhafte Auszeichnung.

## 2 Aktive Bildung und passive Bildsamkeit oder Die Gefahren der ‚Unmännlichkeit‘

Im Anschluss an BLANCKENBURG verbindet MORGENSTERN mit seiner Forderung nach dem nachvollziehbaren Bildungsgang des Helden zugleich auch die Forderung nach der bildsamen Wirkung des Romans selbst. Nicht nur der Protagonist soll durch seine Erfahrungen, auch die Lesenden sollen durch die Lektüre des Romans gebildet werden. Diese Forderung, so zeigt eine Briefstelle Wilhelm von HUMBOLDTS, sehen die Zeitgenossen GOETHES auf geradezu ideale Weise in den „Lehrjahren“ erfüllt.

Darum wird auch jeder Mensch im Meister *seine* Lehrjahre wiederfinden. Auch in ganz andern Situationen, als der Meister schildert, wird er das Leben genießen und benutzen lehren. Denn es sind nicht einzelne Exempel und Fälle, es ist die ganze Kunst der Weisheit selbst, poetisch dargestellt; der Dichter, um völlig bestimmt zu sein, nötigt den Leser, diese Weisheit sich selbst zu schaffen, und das Produkt dieser letztern hat nun keine andern Grenzen als die seiner eigenen Fähigkeit. Der Meister wirkt im höchsten Verstande produktiv aufs Leben. [...] Die wahren Lehrjahre sind geendigt, der Meister hat nun die Kunst des Lebens inne, er hat nun begriffen, daß man, um etwas zu haben, eins ergreifen und das andere dem aufopfern muß. Und was heißt Kunst zu leben anderes, als der Verstand, das eine zu wählen, und der Charakter, ihm das übrige aufzuopfern (HUMBOLDT 1988, S. 259).

Weniger positiv fällt hingegen MORGENSTERNs Einschätzung der „Lehrjahre“ aus. Er beklagt die ‚Unmännlichkeit‘ des Helden, wobei MORGENSTERNs Amt als Pro-

4 Nathalie unterhält eine Einrichtung, in der das schwierige Verhältnis von Erziehung und Bildung offenkundig zu einem harmonischen Einklang gekommen ist. Im Unterschied zu ihrer Freundin Therese, der die etwas weniger sensiblen Kinder der erzieherischen „Dressur“ überantwortet werden, kümmert sich Nathalie nur um offenkundig als ‚bildsam‘ vorgestellten Kinder (vgl. GOETHE 1988, S. 533). Es bleibt allerdings im Dunkeln, wie die prekäre Vermittlung zwischen den beiden Begriffen Erziehung und Bildung genauer zu fassen wäre als in der etwas unbestimmten Vorstellung eines kontrollierten Gewährenlassens, in dem auch künstlerische Bildung eine Rolle spielt. Die zentrale Frage im Blick auf den Bildungsbegriff, wie das Verhältnis von Erziehung und Bildung, von Anleitung und Gewährenlassen, und nicht zuletzt: von Kindheit und Adoleszenz zu denken wäre, bleibt in den „Lehrjahren“ noch offen. Die ausführliche Beschreibung der „Pädagogischen Provinz“ in den „Wanderjahren“ lässt vermuten, dass GOETHE dort versucht, eine nähere Bestimmung dieses Verhältnisses zu leisten.

fessor der Rhetorik an dieser Kritik nicht ganz unschuldig sein dürfte. Denn die Unbestimmtheit des bildsamen und zugleich bildenden Helden kollidiert entschieden mit der seit CICERO maßgeblichen Auffassung vom vorbildlichen Redner, der – um auf seine Zuhörer wirken zu können – ein vorbildlicher Mensch sein soll. Auch Friedrich SCHLEGEL registriert die Unbestimmtheit des Helden unter der Bezeichnung des ‚Unmännlichen‘. Anders als MORGENSTERN jedoch geht er mit großer Leichtigkeit über dieses Problem hinweg.

Sein ganzes Tun und Wesen besteht fast im Streben, Wollen und Empfinden, und obgleich wir voraussehen, daß er erst spät oder nie als Mann handeln wird, so verspricht doch seine grenzenlose Bildsamkeit, daß Männer und Frauen sich seine Erziehung zum Geschäft und zum Vergnügen machen und dadurch, vielleicht ohne es zu wollen oder zu wissen, die leise und vielseitige Empfänglichkeit, welche seinem Geiste einen so hohen Zauber gibt, vielfach anregen und die Vorempfindung der ganzen Welt in ihm zu einem schönen Bilde entfalten werden (SCHLEGEL 1967, S. 129).

So anziehend aus der Perspektive moderner Genderforschung SCHLEGELS Leichtigkeit in der Behandlung der inkriminierten Männlichkeit des Protagonisten auch sein mag, die MORGENSTERNsche Klage, auch wenn sie – nicht zuletzt angesichts des bald schon und bis heute als nationales Bildungsgut gefeierten Romans – unbedarft scheinen mag, spricht doch ein wesentliches Problem an. Um als leidender Held produktiv auf das Leben, auf das eigene wie auf das der Lesenden, wirken zu können, ist in der Tat eine nähere Bestimmung des Verhältnisses von aktiver Bildung und passiver Bildsamkeit – in MORGENSTERNs Worten: von Männlichkeit und Unmännlichkeit – erforderlich. Diese jedoch bereitet nicht nur MORGENSTERN erhebliche Schwierigkeiten. Schon Wilhelm von HUMBOLDT macht in seiner „Theorie der Bildung des Menschen“ auf diese Schwierigkeiten aufmerksam. „Die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt“, so formuliert er dort, „scheint vielleicht auf den ersten Anblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke“ (HUMBOLDT 1960, S. 236). Gleichwohl unternimmt er den Versuch, dieses Verhältnis genauer zu fassen.

Man fordert auch, dass der Mensch den Verfassungen, die er bildet, selbst der leblosen Natur, die ihn umgiebt, das Gepräge seines Werthes sichtbar aufdrücke, ja dass er seine Tugend und seine Kraft (so mächtig und allwaltend sollen sie sein ganzes Wesen durchstrahlen) noch der Nachkommenschaft einhauche, die er erzeugt. [...] Beschränken sich indess auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrale (ebd., S. 236f.).



Das Verhältnis von Ich und Welt bestimmt HUMBOLDT als das einer wechselseitigen Spiegelung. Aktivität geht dabei allein von dem sich bildenden Menschen aus: die Welt, die bildend auf ihn (zurück)wirkt, ist zuvor durch seine Bildungstätigkeit geprägt worden.

Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muss er der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn, [...] (ebd., S. 237).

In der Bestimmung des Verhältnisses von Ich und Welt als einem Verfahren der wechselseitigen Spiegelung wird deutlich, in welchem Maße sich die moderne Bildungsauffassung aus den verabschiedeten theologischen Traditionen speist, insbesondere im Blick auf seine mystischen Elemente (vgl. DOHMEN 1964, SCHAAR-SCHMIDT 1965). Der moderne Bildungsbegriff aber, darauf verweist nicht zuletzt der Einschub der „Bekenntnisse der schönen Seele“ in den „Lehrjahren“, konturiert sich nicht so sehr über seine Abgrenzung vom mystischen Bildungsmodell des Überbildens als vielmehr über die Verabschiedung des popularisierten Nachfolgemodells der imitatio Christi (KAMPER 1981, S. 100f.), der bildsamen Nachahmung von Vorbildern. In der modernen Bildungsauffassung ist Vorbildlichkeit ein Unwort. Es unterliegt dem Verdacht, dem Bereich der Erziehung zuzugehören, eben jenem Bereich, von dem der Bildungsbegriff sich ebenso dezidiert wie ungenau abzugrenzen sucht. Von dieser Dezidiertheit der Grenzziehung bei gleichzeitiger Ungenauigkeit profitiert die Literatur, denn zur Entfaltung des (Bildungs)Begriffs erzählt sie vor allem eine ‚Geschichte‘.

Es ist die Kollision dieser beiden Ebenen, jener der Begriffsbestimmung und jener des Geschichtenerzählens, auf die MORGENSTERNs Klage über die ‚Unmännlichkeit‘ des Helden in GOETHES „Lehrjahren“ verweist. Dabei hat MORGENSTERNs Sorge um die geschlechtsspezifisch konnotierte Attraktivität des Helden keineswegs die Leserinnen im Blick. Vielmehr gilt seine Sorge den männlichen Lesern: denn das obskure Objekt ihres Begehrens, dem die identifikatorische und solchermaßen ‚bildsame‘ Lektüre gilt, büßt als ‚unmännliches‘ allererst für den männlichen Leser einiges von der für den Prozess der Identifikation notwendigen Attraktivität ein.

Den Leserinnen des Romans stellt sich ein anderes Identifikationsproblem. Zwar zeichnen sich die „Lehrjahre“ dadurch aus, dass in ihrem Zentrum eine Frau steht, die als In-Begriff des Bildungsbegriffs erscheint: Nathalie, direkte Verwandte – Schwester und Nichte – der maßgeblichen Mitglieder der Turmgesellschaft. Es ist jene Frau, in deren ruhiges Dasein am Ende des Romans Wilhelms bewegter, den

Begriff der Bildung so facettenreich illustrierender Bildungsweg mündet. Die Verbindung mit ihr bedeutet, wie ironisch gebrochen auch immer, die adäquate Ergänzung Wilhelms, sie bezeichnet das vorläufige Ende seines Bildungswegs. Doch taugt Nathalie als Verkörperung des Inbegriffs eines Begriffs nicht so recht für das Genre des Romans; ausgerechnet dieser Erfüllungsfigur vermag der Roman kein Leben einzuhauchen. Nur auf Wilhelm wirkt Nathalie attraktiv, nicht aber auf den Leser – und auch nicht auf die Leserin. Die Attraktivität dagegen, die Nathalie auf Wilhelm ausübt, ist von Anfang an eine überwältigende, handelt es sich doch um die sprichwörtliche Liebe auf den ersten Blick. Dem Blick kommt nicht nur bei der ersten Begegnung, in der Nathalie Wilhelm als ‚Amazone‘ erscheint, sondern auch im Folgenden eine zentrale Bedeutung zu. Beide Male nimmt Wilhelm Nathalie als ein Bild wahr.<sup>5</sup>

[...] er beschäftigte sich das Bild der Amazone mit dem Bilde seiner neuen gegenwärtigen Freundin zu vergleichen. Sie wollten noch nicht miteinander zusammenfließen; jenes hatte er sich gleichsam geschaffen, und dieses schien fast *ihn* umschaffen zu wollen (GOETHE 1988, S. 518).

Der bildsame Einfluss, den Nathalie auf den Helden auszuüben vermag, ist keine aktive Leistung, die ihr zuzuschreiben ist. Sie ist vielmehr die Reflexion des Wilhelm innewohnenden Bildungstriebes: durch ihn zum bildsamem Bild gestaltet, wirkt sie *als* Bild bildsam auf ihn zurück. Diese spezifisch-reflektierende Bildungsleistung findet sich bei HUMBOLDT in der Beschreibung des bildenden Verhältnisses, welches das Ich zur ‚unbelebten Natur‘ unterhält. Entsprechend gestaltet sich der Held der „Lehrjahre“ die Frauen, denen er begegnet, zu Bildern um. Als solche entfalten sie im Sinne HUMBOLDTS ihre bildsame Wirkung auf den Helden.

So kann Nathalie, so können die Frauen im Roman das Schwierige leisten: den männlichen Helden zu bilden, ohne ihn seiner Männlichkeit zu berauben. Mehr noch: Da Wilhelm sich von allen Frauen, die seinen Bildungsweg säumen, erotisch angezogen fühlt – wenngleich sich dieses Begehren zumeist auch recht verschämt artikuliert –, konnotiert der Roman Bildungs- und Geschlechtstrieb auf eine so unmittelbare Weise, dass das Bildungsgeschehen selbst zum eindrücklichen Beleg der ‚Männlichkeit‘ seines Helden wird. Mit Wilhelms Eintritt in den Ehestand ist sein Bildungsweg insofern abgeschlossen, als das erotische Begehren stillgestellt ist. Nicht mehr der mit Erotik konnotierte Bildungstrieb wird von nun an die Bildungsbewegung des Paares kennzeichnen – GOETHE bleibt auch hier im Einklang

5 Hier findet sich in den „Lehrjahren“ ein im eigentlichen Wortsinn anschaulicher Bezug der Bildungskonzeption auf frühere Konzeptionen von Einbildung. Zum Verhältnis von Bild(lichkeit) und Einbildung in den „Lehrjahren“ vgl. VOSSKAMP 2004.

mit der Auffassung, dass Bildung nicht an ihr Ende kommen darf –, sondern ein Bildungstrieb, der frei ist von jeder Erotik. Der Roman eröffnet uns allerdings keine Vorstellung davon, wie ein Bildungstrieb jenseits der geschlechtlichen Anziehungskraft aussehen könnte; die Geschichte der „Lehrjahre“ endet hier.

Ohne ein Beispiel lässt uns der Roman auch im Blick auf die Frage, wie eine bildsame *Frau* denn beschaffen sein könnte. Ist Wilhelm zwar unbestimmt in seinem Suchen, so lernen wir ihn doch als Romanfigur kennen. Nathalie hingegen ist durchgängig so blass und unverkennbar programmatisch gezeichnet, dass wir in diesem Punkt keine Auskunft erhalten – und sie wird allemal von Philine überstrahlt, einer Schauspielerin, die bereits früh Wilhelms Bildungsweg kreuzt. Philine lässt im Umgang mit ihren Liebhabern dasselbe Abwechslungsbedürfnis erkennen wie bei der Lektüre gelehrter Bücher. Doch bietet der Roman keinen Anhaltspunkt dafür, dass Philines Begegnungen mit den Männern (oder mit den Büchern) etwas mit Bildung (oder mit Gelehrsamkeit) zu tun haben könnten. Im Gegenteil: Wie die Kinderfiguren, so ist auch Philine eine jener Figuren, über deren Ausgestaltung die im Roman angesprochenen Konzeptionen von Bildung und Gelehrsamkeit ironisch konterkariert werden. Selbst von der nahenden Mutterschaft ist keine Domestizierung zu erwarten. Vielmehr inszeniert Philine ihre Schwangerschaft als eine komische, der vorübergehenden körperlichen Deformation geschuldete Rolle. Dass der Figur ihre anarchische Leichtlebigkeit noch einmal abhanden kommen könnte – etwa in jenem Sinne, in dem Wilhelm die Erfahrung macht, dass er „mit dem Gefühl des Vaters [...] auch alle Tugenden eines Bürgers erworben [hatte]“ (GOETHE 1988, S. 504) –, diese Perspektive eröffnet sich im Blick auf Philines Zukunft nicht. Ist doch, zumindest mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit, der nicht minder leichtfertige Friedrich, ein aus der Art geschlagener Verwandter der ‚Turm-Funktionäre‘, Vater des erwarteten Kindes.<sup>6</sup>

So amüsant dieser Handlungsstrang auch sein mag, so umfassend er auch die Bildungskonzeptionen innerhalb des Romans selbst konterkariert und karikiert: Als adäquate Partnerin kommt Philine für Wilhelm selbstverständlich nicht in Frage, auch wenn sie, nicht zuletzt dank ihrer erotischen Anziehungskraft, die Funktion eines wichtigen Motors für Wilhelms Bildungstrieb zugeschrieben bekommt. Die einzige körperliche Begegnung, zu der es der Roman kommen lässt, findet schließlich auch im Dunkeln und hinter geschlossenen Vorhängen statt, so dass Wilhelm – und mit ihm die Lesenden – sich nicht ganz sicher sein können, auf wen er sich da eigentlich eingelassen hat. Und doch handelt Wilhelm noch in diesem

<sup>6</sup> Der Frage nach der leiblichen Abstammung wird hier im Übrigen kein sonderlich großes Gewicht beigemessen, sehr im Unterschied zu den Nachforschungen, die Wilhelm in Bezug auf seine Vaterschaft für Felix anstellt.

Punkt bei aller Passivität ‚männlich‘, stellt er sich doch (der Reaktion Mignons, die unfreiwillig dem Geschehen beiwohnt, dürfen wir entnehmen: recht eindrücklich) der erotischen Anforderung, die durch die wartende Unbekannte in seinem Bett an ihn herangetragen wird.

### 3 Das Buch zum Buch zum Begriff oder Die Korrekturen des „Heinrich von Ofterdingen“

NOVALIS' Fragment gebliebener Roman „Heinrich von Ofterdingen“, 1802 nach seinem Tod durch TIECK und SCHLEGEL herausgegeben, ist ausdrücklich als ein Gegenentwurf zu Goethes „Lehrjahren“ angelegt. Dies gilt auch und gerade für die zentrale Frage nach der Bedeutsamkeit der Liebeskonzeption für den modernen Bildungsbegriff (KOSELLECK 1990, S. 22). So führt NOVALIS im „Heinrich von Ofterdingen“ keine vorehelichen Versuch(ung)sreihen durch. Bereits im ersten Traumbild erblickt der Held die blaue Blume: Sie trägt das Gesicht der zukünftigen Geliebten. Zwar wird die Begegnung mit der im Traum vorausgeahnten Geliebten bald schon in das rechtsförmige Institut der Ehe überführt. Damit geht jedoch nicht die Stillstellung von Erotik einher. Der verschämten Kavalierstour, die Wilhelm Meister in den „Lehrjahren“ absolviert, stellt NOVALIS vielmehr Bilder einer überbordenden Erotik entgegen, einer Erotik, die das geistige Leben Heinrichs ebenso unmittelbar betrifft wie sein Liebesleben. Bereits im ersten Traum heißt es:

Es dünkte ihn, als umflöse ihn eine Wolke des Abendroths; eine himmlische Empfindung überströmte sein Inneres; mit inniger Wollust strebten unzählbare Gedanken in ihm sich zu vermischen; neue, niegesehene Bilder entstanden, die auch ineinander flossen und zu sichtbaren Wesen um ihn wurden, und jede Welle des lieblichen Elements schmiegte sich wie ein zarter Busen an ihn. Die Flut schien eine Auflösung reizender Mädchen, die an dem Jünglinge sich augenblicklich verkörperten (NOVALIS 1977, S. 196f.).

Auch die spätere, tatsächliche Begegnung der Liebenden Heinrich und Mathilde wird bei NOVALIS in entschiedener Differenz zu GOETHE gestaltet. Nicht als eine bildsame Bildbetrachtung wird sie inszeniert, sondern als ein unaufhörlicher Dialog, als reine Rede und Gegenrede. Gegen die moderne Erfahrung von Kontingenz erhebt Novalis im „Heinrich von Ofterdingen“ Einspruch mit dem paradigmatischen Mittel moderner Kontingenzbewältigung schlechthin: mit dem Liebesspiel<sup>7</sup>,

7 W. HAUG macht das Spiel als ein anthropologisches Modell für den Umgang mit Kontingenz kenntlich; dabei erweist sich das Liebesspiel als Präzedenzfall. „Es verlangt in einem höchsten Maße die Selbstpreisgabe, und dies im Bewußtsein der Unberechenbarkeit des Anderen. Das

das mit religiösen Qualitäten ausgestattet wird. „Was ist die Religion,“ so fragt Heinrich Mathilde in dem großen Liebesdialog, „als ein unendliches Einverständnis, eine ewige Vereinigung liebender Herzen?“ (NOVALIS 1977, S. 288)

So verschieden die Konzeptionen von Liebe und Erotik im „Heinrich von Ofterdingen“ und in „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ auch sein mögen, unter Gesichtspunkten der Genderforschung stellt der durch Novalis vorgelegte Gegenentwurf keinen Fortschritt dar. Denn der platonischen Grundlegung der Liebeskonzeption bei NOVALIS entsprechend stellt die Geliebte zwar eine auch körperlich durchaus konkrete Frau dar, doch steht dabei die Vorstellung von der zufälligen Materialisierung eines dauerhaften Idealbildes im Zentrum. Und als konkrete Figur im Roman qualifiziert sich Mathilde als die für Heinrich adäquate Partnerin – abgesehen von der hier wie in den „Lehrjahren“ wirksamen Liebe auf den ersten Blick – über ihren Vater, Heinrichs Lehrer Klingsohr. Ihre eigentliche Bestimmung als Liebende erfüllt Mathilde schließlich erst durch ihr Sterben. Ihr Tod bezeichnet den Gründungsakt, der Heinrich in seine Autorschaft einsetzt.

Gleiches gilt für die Frage nach der Ausgestaltung von ‚Männlichkeit‘ im „Heinrich von Ofterdingen“. Es wird deutlich, dass auch NOVALIS einige Energie darauf verwendet, seinen Protagonisten bei aller (höheren) Kindlichkeit zugleich immer auch als ‚echten Mann‘ auszuweisen. Daran ändert auch der Umstand nichts, dass NOVALIS als Gegenüber des zum Dichter geborenen Jünglings die Figur des „Helden“ entwickelt. Insofern Dichter und Held sich ergänzen, stellt die antagonistische Konzeption des Helden nicht die ‚Männlichkeit‘ des Dichters in Frage, vielmehr bekräftigt sie diese: Der Dichter ist dem Helden überlegen. Ist der Held als derjenige konzipiert, der aus zufälligen Begebenheiten zusammenhängende Geschichten schafft, so ist es der Dichter, der die Zusammenhänge – mehr noch: den Zusammenhang – erkennt und für die anderen aufzeichnet. Mit dieser Funktion ist bei NOVALIS zugleich die gesellschaftliche Bedeutung des Dichters benannt. Als

---

kontingente Moment liegt im Du, im Andersein des Anderen, in der Unverfügbarkeit seiner Person, und es muß erhalten bleiben, damit das Spiel nicht zum Mechanismus verkommt. Dieser höchsten Gefährdung durch die notwendige Unerreichbarkeit des Du steht jedoch ein Positivum gegenüber, das ebenso radikal alles Kontingente zwischen den Partnern zu überwinden vermag: das Körperspiel das Liebe ist ein Residuum kontingenzfreien Sich-Verstehens. So wie im Spiel der Liebe der Kontingente im Du verabsolutiert erscheint, so wird das Kalkül im körperlichen Einssein hinfällig. Das erzeugt eine Spannung, die den Spielcharakter aufs äußerste anstrengt, ja letztlich überanstrengt. Zu ertragen ist sie nur im Bewußtsein der besonderen Bedingungen dieses Spiels [...]“ (HAUG 1998, S. 170). Diese „Überanstrengung“, die HAUG für das Liebesspiel bereits in der spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Literatur markiert, charakterisiert LUHMANN in seinen Überlegungen zur „Liebe als Passion“ als spezifisch romantische Liebeskonzeption (LUHMANN 1982). Der „Heinrich von Ofterdingen“ dürfte dabei eines der prominentesten Zeugnisse der romantischen Liebesauffassung sein, auf das sich LUHMANN berufen kann.

kontemplativer Betrachter wird Heinrich gleichermaßen zum heilenden Arzt wie zum vorausschauenden Propheten für die Gemeinschaft.

Der Kontrast zu der ebenfalls als gesellschaftlich relevant verstandenen Tätigkeit, in die der Bildungsweg Wilhelm Meisters mündet, könnte kaum schärfer sein. Friedrich Theodor VISCHER bringt dieses Problem, auf das die Gegenkonzeption von NOVALIS aufmerksam macht und das nicht nur den Bildungsweg Wilhelms, sondern auch das Ergebnis seiner Bildungsbemühungen kennzeichnet, ironisch zum Ausdruck, wenn er in seiner „Theorie des Romans“ zusammenfasst:

Wilhelm Meister wird Landwirt und ist dabei zugleich als wirkend in mancherlei Formen des Humanen und Schönen vorzustellen, allein der Dichter setzt doch einen gar zu fühlbaren Rest, [...] (VISCHER 1923, § 880, S. 183).

Im Zentrum der Bildungsauffassung des „Heinrich von Ofterdingen“ steht der Begriff des Gewissens; diesen entwickelt NOVALIS unter mehrmaliger Bezugnahme auf die angestrebte – und nicht etwa bereits im Namen enthaltene –, ‚Meisterschaft‘ in unmissverständlicher Polemik gegen GOETHE. Heinrich wird der Begriff der Bildung folgendermaßen erläutert:

Jede durch Nachdenken zu einem Weltbild ausgearbeitete Neigung und Fertigkeit wird zu einer Erscheinung, zu einer Verwandlung des Gewissens. Alle Bildung führt zu dem, was man nicht anders, wie Freyheit nennen kann, ohnerachtet damit nicht ein bloßer Begriff, sondern der schaffende Grund alles Daseyns bezeichnet werden soll. Diese Freyheit ist Meisterschaft. Der Meister übt freye Gewalt nach Absicht und in bestimmter und überdachter Folge aus. Die Gegenstände seiner Kunst sind sein, und stehn in seinem Belieben und er wird von ihnen nicht gefesselt oder gehemmt. Und gerade diese allumfassende Freyheit, Meisterschaft oder Herrschaft ist das Wesen, der Trieb des Gewissens. In ihm offenbart sich die heilige Eigentümlichkeit, das unmittelbare Schaffen der Persönlichkeit, und jede Handlung des Meisters ist zugleich Kundwerdung der hohen, einfachen, unverwickelten Welt – Gottes Wort (NOVALIS 1977, S. 331f.).<sup>8</sup>

Zugespitzt ließe sich formulieren: Während GOETHE in seiner Entfaltung des Bildungsbegriffs die theologischen Implikationen des Bildungsbegriffs zu verabschieden und in ein säkulares Modell von Bildung zu überführen sucht, läßt NOVALIS den Bildungsbegriff mit neuen religiösen Qualitäten auf. Bezeichnenderweise rekurriert er dabei nicht auf die theologischen Traditionslinien, aus denen sich der Begriff speist, sondern er eröffnet eine neue Traditionslinie, die sich bereits in der Verknüpfung des Bildungsbegriffs mit einer neuen Liebesauffassung erkennen ließ.

<sup>8</sup> NOVALIS denkt das Gewissen als Mittlerinstanz, es „vertritt die Stelle Gottes auf Erden“ (NOVALIS 1977, S. 332) und ist daher – so heißt es im „Heinrich von Ofterdingen“ mit Nachdruck – nicht in einer einfachen Moral- oder Tugendlehre zu fassen. – Zur Abgrenzung der ethischen Qualität des Bildungsbegriffs gegen als dogmatisch und starr gedachte Morallehren vgl. auch die Schlussbetrachtung.

Sie wird auch sichtbar in einem Verständnis von Kindheit, das bei NOVALIS – im Gegenzug zu GOETHE<sup>9</sup> – nicht die moderne Erfahrung von Kontingenz im (Kinder)Spiel aufruft, sondern das mit der Vorstellung einer ‚höheren Kindheit‘ eine dieser Erfahrung entgegen gesetzte Vorstellung von Wiedererinnerung vertritt. Diese Kindheit ist es, die Heinrich sich bewahrt und die er qua Bildung in eine ‚höhere Kindheit‘ überführt. Sie ist es, die ihn zum Dichter qualifiziert, sie erlaubt ihm den ‚Sprung‘ in die Ausbildung der inneren Schau anstelle des in der Äußerlichkeit verhaftet bleibenden Weges der Erfahrung.<sup>10</sup>

Der Bildungsweg, den Wilhelm Meister dagegen einschlägt, hat – von der Auseinandersetzung mit SHAKESPEARE während seiner Zeit auf dem Theater einmal abgesehen – wenig mit Lektüre, dafür aber alles mit Erfahrung zu tun. Die Reminiszenz an das frühneuzeitliche Ideal der Gelehrsamkeit findet sich bei GOETHE lediglich in der belächelten Existenz der schönen Seele und, zur Karikatur verzerrt, im Verfahren bruchstückhaften Kompilierens, das – ausgerechnet – die beiden leichtsinnigsten Figuren des Romans, Friedrich und Philine, zum unterhaltsamen Zeitvertreib veranstalten. So beschreibt Friedrich den Alltag seines Zusammenlebens mit Philine:

Nun hatten wir denn doch, wenn wir ausgetobt hatten, manchmal lange Weile, wir wollten lesen, und ehe wir's uns versahen, ward unsere lange Weile noch länger. Endlich hatte Philine den herrlichen Einfall, die sämtlichen Bücher auf einem großen Tisch aufzuschlagen, wir setzten uns gegeneinander und lasen gegeneinander, und immer nur stellenweise, aus einem Buch wie aus dem andern. Das war nun eine rechte Lust! wir glaubten wirklich in guter Gesellschaft zu sein, wo man für unschicklich hält irgend eine Materie zu lange fortsetzen, oder wohl gar gründlich erörtern zu wollen. Wir glaubten in lebhafter Gesellschaft zu sein, wo keins das andere zu Wort kommen läßt. Diese Unterhaltung geben wir uns regelmäßig alle Tage, und werden dadurch nach und nach so gelehrt, daß wir uns selbst darüber verwundern. Schon finden wir nichts neues mehr unter der Sonne, zu allem bietet uns unsere Wissenschaft einen Beleg an (GOETHE 1988, S. 559).

Die unbeschwerte Abgrenzung des Bildungsbegriffs von dem der Gelehrsamkeit ist ein weiterer wichtiger Kritikpunkt, den NOVALIS gegen die „Lehrjahre“ vorbringt. Im Unterschied zu GOETHE, der den Bildungsweg seines Helden vermittelt seiner mehr oder weniger willkürlich gesammelten und erst im Rückblick sich als zielführend

- 9 Bei beiden Autoren allerdings ist Voraussetzung für die gelingende Bildungstätigkeit das Gewährlassen der Kinder, die möglichst von niemandem zu erziehen sind (was allerdings sowohl im „Heinrich von Ofterdingen“ wie in „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ meint, dass für die Erziehung des Kindes die Mutter zuständig ist). Vgl. hierzu bes. die Kindheitserinnerungen Heinrichs (NOVALIS 1977, S. 326f.).
- 10 „Ich weiß nicht,“ sagt Heinrich im Gespräch mit den Kaufleuten, „aber mich dünkt, ich sähe zwey Wege um zur Wissenschaft der menschlichen Geschichte zu gelangen. Der eine, mühsam und unabsehlich, mit unzähligen Krümmungen, der Weg der Erfahrung; der andere, fast ein Sprung nur, der Weg der innern Betrachtung“ (NOVALIS 1977, S. 208).

erschließenden Erfahrungen nachzeichnet, redet NOVALIS einer strengen Ausbildung das Wort. Diese soll alle Disziplinen umfassen und den Helden mit allen gesellschaftlichen Schichten in Berührung bringen. Auch dies ist als eine deutliche Kritik an GOETHE zu verstehen, der seinen bürgerlichen Helden durch Heirat in die adelige Gesellschaft des Turms versetzt. NOVALIS betont die Forderung nach einer allumfassenden Bildung, die damit durchaus Züge einer *Ausbildung* trägt, und dies, obgleich sein Protagonist sehr viel entschiedener als Wilhelm für den Beruf des Dichters vorherbestimmt ist. So erläutert der Dichter-Lehrer Klingsohr sein Ausbildungskonzept:

Die Poesie will vorzüglich [...] als strenge Kunst getrieben werden. Als bloßer Genuß hört sie auf Poesie zu seyn. Ein Dichter muß nicht den ganzen Tag müßig umherlaufen, und auf Bilder und Gefühle Jagd machen. Das ist der ganz verkehrte Weg. Ein reines offenes Gemüt, Gewand[th]eit im Nachdenken und Betrachten, und Geschicklichkeit alle seine Fähigkeiten in eine gegenseitig belebende Thätigkeit zu versetzen und darin zu erhalten, das sind die Erfordernisse unserer Kunst. Wenn ihr euch mir überlassen wollt, so soll kein Tag euch vergehn, wo ihr nicht eure Kenntnisse bereichert, und einige nützliche Einsichten erlangt habt. [...] Man kann ohne große Umstände mit allen Ständen, mit allen Gewerben, mit allen Verhältnissen und Erfordernissen der menschlichen Gesellschaft sich bekannt machen (NOVALIS 1977, S. 282).

Mit Nachdruck erinnert NOVALIS' Einspruch gegen die Disqualifizierung von Gelehrsamkeit an die mit dem Bildungsbegriff verknüpfte Forderung nach einer allseitigen Ausbildung – und an die notwendigen Konsequenzen, die diese Forderung im Blick auf die Frage der (Selbst)Disziplin nach sich zieht. Angesichts der Fülle des zu bewältigenden Lehrstoffs ist Strenge unabdingbar. Und angesichts des vorausgeahnten Ziels des Bildungstrebens ist, so wäre – etwa im Blick auf den Eingangstraum im „Heinrich von Ofterdingen“ – zu ergänzen, weniger ein unbestimmtes Umherschauen als ein ebenso beherztes wie beseeltes Verfolgen der Bildungsbe mühungen erforderlich. Die Nachlässigkeit allerdings, die GOETHE bei der Erläuterung des Bildungsbegriffs in den „Lehrjahren“ in seiner Abgrenzung von dem der Gelehrsamkeit zu erkennen gibt, ist nicht so sehr als ein Spezifikum der „Lehrjahre“ aufzufassen. Vielmehr bekundet sich darin ein allgemeines Phänomen, das auch in den philosophischen Auslassungen zum Bildungsbegriff im 18. Jahrhundert aufzufinden ist. Die Abgrenzung vom toten Buchstabenwissen der Gelehrten bereitet in der Regel weitaus geringere Probleme als die Distanzierung von der zur selben Zeit sich etablierenden Erziehungswissenschaft einerseits und von dem theologischen Erbe des Begriffs andererseits.<sup>11</sup>

11 Ohne die durch NOVALIS vorgebrachten Einwände zu marginalisieren, ließe sich im Blick auf den Stand der Diskussion um 1800 zusammenfassen, dass GOETHE mit den „Lehrjahren“ eine überaus sorgfältige und differenzierte Erläuterung des Bildungsbegriffs bietet. Dies gilt sowohl für die synchrone Ebene in Bezug auf Kindlichkeits- und Erziehungskonzeptionen des 18. Jahrhunderts wie für die diachrone Ebene in Bezug auf die historische Perspektivierung des Begriffs.



#### 4 Das Ziel der Humanität oder Rück- und Ausblick

Friedrich SCHILLER rühmte, dass mit den Mesallianzen, die am Ende der „Lehrjahre“ geschlossen werden, gesellschaftliche Schranken für gegenstandslos erklärt würden; und dies, so ließe sich rückblickend hinzufügen, im Vorschein auf eine Ära, deren Schlüsselbegriff nicht länger Geburt, sondern Bildung sein wird. Doch genügt in den „Lehrjahren“ der erfolgreich abgeschlossene Bildungsgang allein gerade nicht, um Wilhelm zu einem herausgehobenen Mitglied der Gesellschaft zu machen. Erst das Einheiraten in Adelskreise schafft das nötige hierarchische Gefälle, das Wilhelm die Qualifikationen eines ‚nationalen Erziehungsberechtigten‘ verschafft. Die Voraussetzungen für seine Erziehungstätigkeit gründen zum einen auf der eigenen Erfahrung des zurückgelegten Bildungswegs. Zum anderen stützen sie sich auf das Fundament eines anspruchsvollen Verfahrens empirischer Forschungstätigkeit. Zu jedem Mitglied der Turmgesellschaft liegt eine Beschreibung seines Werdegangs vor, nach dem feierlichen Akt der Aufnahme in die Gesellschaft ist dieses Dossier jedem Vereinsmitglied, auch dem Beschriebenen selbst, zugänglich. Vermittels dieser sehr spezifischen Variante von Bildungsforschung am Schnittpunkt von Empirie und einer als lehrreich vorgestellten (Selbst)Entblößung konturiert sich der Bildungsbegriff der „Lehrjahre“ aus dem Verhältnis einer Gruppe gleichgesinnter und -gestellter Gebildeter, die sich nach der Absicherung ihrer corporate identity der erziehungsbedürftigen Gesellschaft zuwenden. Damit spiegeln die „Lehrjahre“ nicht nur den Bildungsbegriff des 18. Jahrhunderts, sie entwerfen zugleich die Konturen eines Bildungsbürgertums, wie es im 19. Jahrhundert Gestalt annehmen wird. Zweifelsohne hatte NOVALIS mit seinem Spott über Wilhelms „Wallfahrt nach dem Adelsdiplom“<sup>12</sup> diese Tendenz des Romans im Blick. HEGELS berühmte ironische Auslassung zur Verspießbürgerlichung Wilhelms spitzt diese Kritik noch einmal zu:

Nun aber gilt es, ein Loch in diese Ordnung der Dinge hineinzustoßen, die Welt zu verändern, zu verbessern, oder ihr zum Trotz wenigstens einen Himmel auf Erden herauszuschneiden, das Mädchen, wie es seyn soll, sich zu suchen, es zu finden, und es nun den schlimmen Verwandten oder sonstigen Mißverhältnissen abzugewinnen, abzuerobern und anzutrotzen. 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. Mag einer auch noch so viel

12 „Das Ganze ist ein nobilitierter Roman. Wilhelm Meisters Lehrjahre oder die Wallfahrt nach dem Adelsdiplom. W[ilhelm] M[eister] ist eigentlich ein Candide, gegen die Poesie gerichtet“ (NOVALIS 1983, S. 646).

sich mit der Welt herumgezankt haben, umhergeschoben worden seyn, zuletzt bekömmt er meistens doch sein Mädchen und irgend eine Stellung, heirathet, und wird ein Philister so gut wie die Anderen auch; die Frau steht der Haushaltung vor, Kinder bleiben nicht aus, das angebetete Weib, das erst die Einzige, ein Engel war, nimmt sich ohngefähr ebenso aus wie alle Anderen, das Amt giebt Arbeit und Verdrüßlichkeiten, die Ehe Hauskreuz, und so ist der ganze Katzenjammer der Uebrigen da (HEGEL 1964, S. 216f.).

Die Aufladung des Bildungsbegriffs mit neuen religiösen Qualitäten jedoch, die NOVALIS im Gegenzug vornimmt, stellt im Zuge der Institutionalisierung von Bildung im 19. Jahrhundert weniger ein Gegenkonzept als eine notwendige Ergänzung dar. Erst im Spannungsfeld von „Erlösungshoffnung und Erziehungsanspruch“ (KOSELLECK 1990, S. 18) entfaltet der Bildungsbegriff seine Spannkraft, die ihn zu einem zentralen Begriff der Moderne macht.

Am Ende des 18. Jahrhunderts, so ließe sich zusammenfassend feststellen, grenzt GOETHE den Bildungsbegriff von seinen theologischen Traditionslinien ab, um ihn als einen, wenn nicht gar als *den* Schlüsselbegriff der Moderne kenntlich zu machen. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts läßt NOVALIS in unmittelbarer Auseinandersetzung mit GOETHE den so gewonnenen säkularen Bildungsbegriff mit neuen religiösen Qualitäten auf und schließt ihn mit dem Begriff der Geschichte zusammen.<sup>13</sup> Bei allen Differenzen verlieren beide Autoren dabei jedoch zu keinem Zeitpunkt die zentrale Frage nach der Bestimmung des Verhältnisses von Ich und Welt, von individueller (Aus-)Bildung und gesellschaftlicher Verantwortung aus dem Auge. Oder, wie VISCHER es etwas despektierlich verallgemeinernd formuliert:

Das Ziel des Romanhelden ist schließlich immer die Humanität, irgendwie gilt von jedem, was SCHILLER von Wilhelm Meister sagt: er trete von einem leeren und unbestimmten Ideal in ein bestimmtes, tätiges Leben, aber ohne die idealisierende Kraft dabei einzubüßen; [...] (VISCHER 1923, § 880, S. 181).

Das Kennzeichen der Gattung des Romans wäre nach VISCHER – und dies trifft auf die „Lehrjahre“ ebenso zu wie auf den „Heinrich von Ofterdingen“ – die Frage nach den Möglichkeiten der (Selbst)Begründung eines ethisch verfassten Subjekts in der Moderne.

13 Zu dem durch HERDER inspirierten Zusammenschluss von Bildung und Geschichte vgl. bes. das sechste Kapitel des „Heinrich von Ofterdingen“. – „Bildung und Geschichte“, so fasst KOSELLECK unter Verweis auf HERDER zusammen, „sind zwei sich gegenseitig erläuternde Grundbegriffe der deutschen Sprache, die sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts aus dem gemeineuropäischen Sprachkontext so weit entfernt hatten, daß sie als ein genuiner Beitrag zur sprachlichen Erfahrungsbewältigung im revolutionären Europa betrachtet werden können. [...] Bildung kann sich – handelnd und reflexiv zugleich – nur im Medium diachronen Wandels begründen, ist geschichtlich. Und Geschichte, als diachroner Aktionsraum, vollzieht sich nur im Medium reflexiv sich selbst bestimmender, immer neu sich bildender und sich dessen bewußter Handlungseinheiten (KOSELLECK 1990, S. 15f.).

Es kann kaum überraschen, dass in Zeiten, in denen sich gewisse Ermüdungserscheinungen vom postmodernen Spiel erkennen lassen und die sich gelegentlich, wenn auch etwas unelegant, als ‚nachpostmoderne‘ begreifen, dass in diesen Zeiten Entwürfe entstehen, die in auffälliger Weise an Konzeptionen des Bildungsbegriffs im ausgehenden 18. Jahrhundert anknüpfen. Die Funktion, die etwa die Philosophin Martha NUSSBAUM in ihren Überlegungen zur Ethik der Literatur – und hier genauer: dem Roman – zuschreibt, erinnern auf erstaunliche Weise an BLANCKENBURGS Bestimmung des Romans in der Moderne. NUSSBAUMS Versuche, gesellschaftliche Verantwortung zu formulieren, lesen sich bisweilen geradezu als eine Paraphrase der Bildungsauffassungen des späten 18. Jahrhunderts. Und selbst noch die Ängstlichkeit, mit der in neueren Debatten auf die Notwendigkeit einer klaren Grenzziehung zwischen Ethik und Moral gesehen wird, erinnert in ihren zentralen Punkten und Problemen an die in den Debatten des ausgehenden 18. Jahrhunderts ebenso dezidiert wie aussichtslos unternommenen Versuche, Bildung und Erziehung klar voneinander scheiden zu wollen. Wie Bildung im Verhältnis zur Erziehung, so ist es in diesen Argumentationszusammenhängen nun die Ethik, die als ‚irgendwie‘ besser als die Moral erscheint – ‚irgendwie‘ im Sinne eines bewussten und nachdrücklichen Beharrens auf der Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des Menschen als (s)einer spezifischen Qualität. Die so bestimmte Qualität des ‚Menschlichen‘ wird dabei in einem sehr pragmatischen und einem sehr pathetischen Sinne in Anspruch genommen. In einem pragmatischen Sinne insofern, als damit auf den Menschen als jenes unvollkommene Wesen verwiesen wird, das er nun einmal ist. In einem pathetischen Sinne insofern, als damit auf eine ethische Verfasstheit des Menschen abgehoben wird, die sich äußerlich vorgegebenen Maßgaben – einem wie und von welcher Seite auch immer erhobenen Anspruch auf Führerschaft – widersetzt. Die solchermaßen ethisch aufgeladene Vorstellung von der Widerständigkeit des gebildeten Menschen lässt sich mit Odo MARQUARD als „Abschied vom Prinzipiellen“ bezeichnen. Diesen bezieht MARQUARD auf das moderne Problem mit dem Anfang zurück: „Kein Mensch ist der absolute Anfang: jeder lebt mit unverfügbaren Vorgaben. [...] Wer nach dem Anfang fragt, will der Anfang sein; und wer der Anfang sein will, will kein Mensch sein, sondern das Absolute“ (MARQUARD 1981, S. 76f.). Die pathetische Qualität einer solchermaßen in Anspruch genommenen ‚Menschlichkeit‘ hat ihr Fundament im Bildungsbegriff des 18. Jahrhunderts. Vor diesem Hintergrund aber wäre sein spezifisches Pathos noch einmal zu hinterfragen. Denn Bildung, so viel dürfte deutlich geworden sein, meint immer nur die Hälfte der Menschheit. Dies allerdings ließe sich, in einem sehr pragmatischen Sinne, als ein Auftrag zu gesellschaftlich relevantem Handeln verstehen.

## Literatur

- BLANCKENBURG, F.V. (1965): Versuch über den Roman. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774. M. e. Nachw. v. E. LAMMERT – Stuttgart.
- DOHMEN, G. (1964): Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule, Bd. 1: Der religiöse und der organologische Bildungsbegriff. – Weinheim.
- GOETHE, J.W. (1988): Wilhelm Meisters Lehrjahre. Ein Roman, hrsg. v. H.-J. SCHINGS. In: GOETHE, J. W.: Sämtliche Werke. Münchner Ausgabe, hrsg. v. K. RICHTER in Zusammenarbeit mit GÖPFERT, H. G./ MILLER, N./SAUDER, G., Bd. 5. – München.
- HAUG, W. (1998): Kontingenz als Spiel und das Spiel mit der Kontingenz. Zufall, literarisch, im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. In: GRAEVENIZ, G. v./MARQUARD, O. (Hrsg.): Kontingenz. – München, S. 151-172.
- HEGEL, G.W.F. (1964): Vorlesungen über die Ästhetik, 2. Bd. In: HEGEL, G.W.F.: Sämtliche Werke, hrsg. v. H. GLOCKNER, Bd. 13. – Stuttgart.
- HEGEL, G.W.F. (1985): Womit muß der Anfang der Wissenschaft gemacht werden? In: HEGEL, G.W.F.: Wissenschaft der Logik. – Erster Teil: Die Objektive Logik, 1. Bd.: Die Lehre vom Sein, hrsg. v. F. HOGEMANN u. W. JAESCHKE. – Hamburg, S. 53-65.
- HUMBOLDT, W. v. (1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: HUMBOLDT, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. FLITNER u. K. GIEL, Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. – Darmstadt, S. 234-240.
- HUMBOLDT, W. v. (1988): Brief an GOETHE vom 24. November 1796. In: Briefe an GOETHE, textkrit. durchges. u. in Anm. vers. v. K. MANDELKOW, Bd. 1: 1764-1808 – München, S. 258f.
- KAMPER, D. (1981): Zur Geschichte der Einbildungskraft. – München.
- KOSSELLECK, R. (1990): Einleitung – zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: KOSSELLECK, R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. – Stuttgart, S. 11-46.
- LOBSIEN, E. (2000): Kontingenz des Erzählens und Erzählen der Kontingenz in MILTONS „Paradise Lost“. In: GREINER, B./MOOG-GRÜNEWALD, M. (Hrsg.): Kontingenz und Ordo. Selbstbegründung des Erzählens in der Neuzeit. – Heidelberg, S. 45-57.
- LUHMANN, N. (1982): Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität – Frankfurt a.M.
- MARQUARDT, O. (1981): Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. – Stuttgart.
- MARTINI, F. (1961): Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie. In: Deutsche Vierteljahrsschrift 35, S. 44-63.
- MORGENSTERN, K. (1820): Ueber das Wesen des Bildungsromans. Vortrag, gehalten den 12. December 1819. In: Inländisches Museum, 1. Teil, 1. Bd., 1. Heft u. 2. Teil, 1. Bd., 3. Heft – Dorpat, S. 46-61 u. S. 13-27.
- MORGENSTERN, K. (1824) Zur Geschichte des Bildungsromans. Vortrag, gehalten den 12. Dec. 1820. In: Neues Museum der deutschen Provinzen Rußlands, 1. Bd., 1. H.. – Dorpat, S. 1-46.
- NEUMANN, G. (1997): Kindheit und Erinnerung. Anfangsphantasien in drei romantischen Novellen: Ludwig TIECK „Der blonde Eckbert“, Friedrich de la MOTTE FOUQUÉ „Undine“, E.T.A. HOFFMANN „Der Magnetiseur“. In: OESTERLE, G. (Hrsg.): Jugend – ein romantisches Konzept? – Würzburg, S. 81-103.
- NOVALIS (1977): Heinrich von Ofterdingen. In: NOVALIS: Schriften. Die Werke F. v. HARDENBERGS, Bd. 1: Das dichterische Werk., hrsg. v. P. KLUCKHOHN u. R. SAMUEL unter Mitarb. v. H. RITTER u. G. SCHULZ. – 3. Ausg., rev. v. R. SAMUEL. – Stuttgart, S. 183-369.
- NOVALIS (1983): Fragmente und Studien 1799-1800. In: NOVALIS: Schriften. Die Werke F. v. HARDENBERGS, Bd. 3: Das philosophische Werk II, hrsg. v. R. SAMUEL in Zusammenarbeit m. H.-J. MÄHL u. G. SCHULZ. – 3. Ausg., v. d. Hrsg. durchges. u. rev. – Stuttgart.

- NUSSBAUM, M.C. (1999): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*, hrsg. v. H. PAUER-STUDER. A.d. Amerik. v. I. Utz. – Frankfurt a.M.
- NUSSBAUM, M.C. (2000): *Vom Nutzen der Moraltheorie für das Leben*. A. d. Amerik. v. J. SCHULTE. M. e. Interview v. K. TASCHWER. – Wien.
- SCHAARSCHEIDT, I. (1965): *Der Bedeutungswandel der Worte „Bilden“ und „Bildung“ in der Literatur-epoche von GOTTSCHED bis HERDER*. In: *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs*, hrsg. v. W. KLAFKI. – Weinheim, S. 25-87.
- SCHILLER, F. (1969): *Brief an GOETHE vom 8. Juli 1896*. In: SCHILLER, F.: *Werke*. Nationalausgabe, hrsg. v. L. BLUMENTAL u. B. v. WIESE, Bd. 28: *Briefwechsel*, SCHILLERS Briefe 1.7.1795-31.10.1796, hrsg. v. N. OELLERS. – Weimar, S. 251-256.
- SCHINGS, H.-J. (1984): *Agathon – Anton Reiser – Wilhelm Meister*. Zur Pathogenese des modernen Subjekts im Bildungsroman. In: WITTKOWSKI/W. (Hrsg.): *GOETHE im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration*. – Tübingen, S. 42-63; S. 82-88 (Anm.).
- SCHLEGEL, F. (1967): *Über GOETHES ‚Meister‘* (zuerst in: *Athenäum*, I. Bd., 2. Stk., Berlin 1798, S. 147-178). In: SCHLEGEL, F.: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, hrsg. v. E. BEHLER u. Mitw. v. J.-J. ANSTETT u. H. EICHNER, Bd. 2: *Charakteristiken und Kritiken I*, hrsg. u. eingel. v. H. EICHNER. – Paderborn, S. 126-146.
- SCHLEGEL, F. (1975): *GOETHES Werke. Erster bis vierter Band*. (Rezension, zuerst in: *Heidelbergerische Jahrbücher der Literatur. Abteilung für Philosophie, Historie, Literatur und Kunst*, 1. Jg, 2. Heft, Heidelberg 1808, S. 145-184). In: SCHLEGEL, F.: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, hrsg. v. E. BEHLER u. Mitw. v. J.-J. ANSTETT u. H. EICHNER, Bd. 3: *Charakteristiken und Kritiken II*, hrsg. u. eingel. v. H. EICHNER. – Paderborn, S. 109-144.
- VIERRHAUS, R. (1972): *Bildung*. In: BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1. – Stuttgart, S. 508-551.
- VISCHER, F. Th. (1923): *Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen*, hrsg. v. R. VISCHER, Bd. 6: *Kunstlehre*. – 2. Aufl. – München.
- VOSSKAMP, W. (2004): *„Ein anderes Selbst“*. *Bild und Bildung im deutschen Roman des 18. und 19. Jahrhunderts*. – Göttingen.