

Washington University in St. Louis

## Washington University Open Scholarship

---

All Theses and Dissertations (ETDs)

---

1-1-2011

### Faust: Ein Bildungsrama

Florian Breitkopf

*Washington University in St. Louis*

Follow this and additional works at: <https://openscholarship.wustl.edu/etd>

---

#### Recommended Citation

Breitkopf, Florian, "Faust: Ein Bildungsrama" (2011). *All Theses and Dissertations (ETDs)*. 460.  
<https://openscholarship.wustl.edu/etd/460>

This Thesis is brought to you for free and open access by Washington University Open Scholarship. It has been accepted for inclusion in All Theses and Dissertations (ETDs) by an authorized administrator of Washington University Open Scholarship. For more information, please contact [digital@wumail.wustl.edu](mailto:digital@wumail.wustl.edu).

WASHINGTON UNIVERSITY

Department of Germanic Languages & Literatures

***FAUST: EIN BILDUNGSDRAMA***

**DER BILDUNGSDISKURS DER GOETHEZEIT**

**UND SEINE LITERARISCHE REFLEKTION**

**IN JOHANN WOLFGANG GOETHES *FAUST***

by

Florian Dominik Breitkopf

A thesis presented to the  
Graduate School of Arts and Sciences  
of Washington University in  
partial fulfillment of the  
requirements for the  
degree of Master of Arts

May 2011

Saint Louis, Missouri

copyright by  
Florian Dominik Breitkopf  
2011

**Meinem Vater, Helmut Anton Breitkopf.**

## Gliederung

1. Einleitung und Zielsetzung.....	1
2. Der Bildungsbegriff .....	10
2.1. Einführung. Das Bildungsprojekt der Goethezeit .....	10
2.2. Der Bildungsbegriff. Deduktion, Modifikation, Aspekte der Konnotation.....	13
3. Die ästhetisch-literarische Darstellung von <i>Bildung</i> im so genannten <i>Bildungsroman</i> .....	31
4. Die Darstellung der Bildungsprogrammatis im Drama. Drama versus Roman. Vorüberlegungen zur Klassifizierung von Goethes <i>Faust</i> .....	51
5. Bildung und bildungsromanhafte Motive in Goethes <i>Faust</i> .....	61
5.1. Bildung und bildungsromanhafte Motive in <i>Faust I</i> .....	62
5.1.1. <i>Vorspiel auf dem Theater</i> – Trias der Ideologien.....	62
5.1.2. Der <i>Prolog im Himmel</i> als theatralische Sendung.....	65
5.1.3. Fausts Weh – ‚[...] Mit Lust nach Wahrheit, jämmerlich geirret.‘ .....	74
5.1.4. <i>Mentorat</i> und <i>Migration</i> – zwei bildungsromanhafte Motive.....	78
5.1.5. <i>Auerbachs Keller</i> – Regressio, Imitatio, Unio .....	86
5.1.6. Die Szene <i>Hexenküche</i> - Verjüngung .....	89
5.1.7. <i>Gretchentragödie</i> – Fausts Mädchenfang.....	94
5.1.8. Interludium <i>Wald und Höhle</i> – Selbsterkenntnis und Resignation.....	97
5.1.9. <i>Walpurgisnacht</i> – magischer Realismus in der ‚Traum- und Zaubersphäre‘.....	99
5.1.10. Das vorläufige Ende. Fausts ge-/betrübt Klarheit .....	102
5.2. Die Fortführung Fausts bildungsromanhaften Lebensganges in <i>Faust II</i> . Ein Ausblick .....	106
5.2.1. Das Drama um Helena als Fortführung der Gretchentragödie .....	110
5.2.2. Fausts Hedonismus als finales Moment der Selbstbildung.....	117
6. Schlussbemerkungen .....	124
7. Bibliographie .....	132
7.1. Primärtexte.....	132
7.2. Unterstützende Literatur .....	132

## **Epigraph**

Genauigkeit ist ein wissenschaftliches Ideal, und immer wieder hat sich gezeigt, daß Steigerung der Anforderung an Genauigkeit identisch ist mit dem Sichtbarwerden neuer Phänomene und daher mit der Nötigung zu theoretischen Revisionen.

Hans Blumenberg: *Goethe, zum Beispiel*

## 1. Einleitung und Zielsetzung

Margaret Scholl schreibt in der monographischen Aufarbeitung ihrer 1973 verfassten Dissertation, betitelt *The Bildungsroman at the Age of Goethe*<sup>1</sup>: '[...] there is a type of drama for which the designation "Bildungsroman" is appropriate.' (11) 'The Bildungsroman is a familiar concept in German literature, but, to my knowledge, the word "Bildungsroman" has never been used as a literary term.' (22) Weiter heißt es: 'The Bildungsroman occupies an important place in literature, but the idea that a significant maturation process can exist also in drama has been recognized in only a very limited way, if at all.' (75) Im Verlauf ihrer Ausführungen beschreibt Scholl *bildungsromanhafte Motive* (meine Wortwahl), die ihrer Ansicht nach den ideellen Gehalt der von ihr als primäre Referenzen behandelten Dramen – Friedrich Schillers *Don Carlos*, Johann Wolfgang Goethes *Torquato Tasso* sowie Heinrich von Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* – konstituieren. In concreto stützt sich Scholl auf den dargestellten Entwicklungsprozess des im Fokus stehenden Protagonisten<sup>2</sup> sowie auf die Existenz einer oder mehrerer *Lehrcharaktere*, deren Einfluss das Charakterbild des *Helden* prägt<sup>3</sup>.

Scholls Betrachtungen sind in mehrerer Hinsicht als zu restriktiv zu bezeichnen. Die Lektüre ihrer Dissertation macht zum einen deutlich, dass die Semantik des Bildungsbegriffs unzureichend behandelt wird. Weder geht Scholl genauer auf dessen Historie noch auf wichtige zeitgenössische Bildungstheorien ein, die den Status des

---

<sup>1</sup> Margaret Scholl, *The Bildungsroman at the Age of Goethe* (Bern: Herbert Lang & Co. Ltd.; Frankfurt am Main: Peter Lang Ltd., 1976).

<sup>2</sup> Scholl, *The Bildungsroman at the Age of Goethe*, 11: '[...] the figure of the Young Man began to undergo a maturation process. In the "Bildungsroman" this process forms the substance of the dramatic plot. [...] The authors are depicting first of all an unavoidable growth process, a loss of innocence [...].'

<sup>3</sup> Scholl, *The Bildungsroman at the Age of Goethe*, 17: '[...] in our "Bildungsroman" the hero is guided by other characters throughout the play [...]. [...].' Es existieren '[...] "teacher" figures [...]. who work actively to bring about a change in the young man.'

Bildungsromane als literarische Repräsentation des Zeitgeistes untermauern könnten. Der theoretische Rahmen, innerhalb dessen ihre Ausführungen zur Bildungsprogrammatisierung idealerweise eingebettet sein sollten, ist nahezu non-existent.

Ferner besteht eine wesentliche Problematik in der fehlenden Darlegung der konstitutiven Topoi und Gattungsmerkmale des *Bildungsromans*, der schließlich nach Scholl – im Rahmen eines gattungstheoretischen *Movens* der Transformation – als Basis für die Entwicklung des Terminus technicus *Bildungsroman* fungieren soll. Die Behandlung des theoretischen Hintergrunds – etwa repräsentiert durch Namen wie Morgenstern, Rosenkranz oder Dilthey – sucht man in Mono- und Bibliographie vergebens. Eine Gattungstypologie, die sich auf eine im akademischen Konsens weitestgehend etablierte Gattung<sup>4</sup> (in diesem Fall: *epische Subgattung*) stützt, ohne einen Rekurs auf gattungsspezifische Merkmale der „Ursprungsgattung“ zu entwerfen, ist in jedem Fall unglücklich und mündet letztlich in einer ungenügenden Illumination der entwickelten Gattung per se. Somit verfehlt Scholl auf der gattungspoetologischen Ebene die Intention ihrer Arbeit, einen Zusammenhang zwischen *Bildungsroman* und *Bildungsroman* aufzuzeigen.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Wie sich im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit zeigen soll, ist die Frage nach dem Status des Bildungsromans als literarische Gattung ein vieldiskutiertes Problem. Martin Swales beispielsweise geht in Ders., *Unverwirklichte Totalität. Bemerkungen zum deutschen Bildungsroman*, Wege der Forschung. Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988) ausführlich auf die Gattungsproblematik des Bildungsromans ein.

<sup>5</sup> Scholl, *The Bildungsroman of the Age of Goethe*, 75: ‘The conclusion is reached that a valid comparison can be drawn between the Bildungsroman and a Bildungsroman [...].’ William G. Durden (In Ders., *MLN* 94, No. 3 (1979), 645.) identifiziert in seiner Rezension Scholls Dissertation einen weiteren Kritikpunkt: ‘[...] her attempt to justify a literary art-form is not yet convincing. Without doubt, the assertion that “Bildung” occurs in drama [...] is valid. However, treatment of merely three plays is insufficient to define a genre which the author claims to be a “counterpart” of the *Bildungsroman*. Her argument might have been strengthened had she both cited additional *Bildungsromane* in the Age of Goethe and traced a history of the new genre beyond the eighteenth century comparable to that existing for the developmental novel [...].’ Der allgemeine Konsens bezüglich der Subgattung *Bildungsroman* entkräftet diese Kritik jedoch, beachtet

Scholls Verdienst kann also nicht in ihrer methodologischen und inhaltlichen Verfahrensweise gefunden werden. Vielmehr scheint die Einführung des Terminus *technicus Bildungs-drama* aufgrund gattungstheoretischer Implikationen von größerem, übergeordnetem Wert zu sein. Ist Scholls Dissertation als wissenschaftliches Referenzwerk aufgrund zahlreicher kontextueller Lücken ungeeignet, so gibt sie doch einen wichtigen Denkanstoß zur Thematik der gattungstheoretischen Interdisziplinarität, der in der vorliegenden Arbeit revitalisiert werden soll.

Mit Heide Kalmbachs Dissertation *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*<sup>6</sup> von 1974 erscheint nahezu zeitgleich mit Scholls Arbeit ein Werk, das die von Scholl in Ansätzen beschriebene Vision des Bildungs-dramas in gewissem Grade umsetzt; allerdings ohne den Terminus *Bildungs-drama* explizit zu benutzen.<sup>7</sup> Erkennend, dass sich in Johann Wolfgang Goethes *Faust*<sup>8</sup> wesentliche Elemente des Bildungsromans, ‚[...] wonach dieser die Ausbildung des Helden zu dem Idealziel des vollendeten Menschen gestaltete [...]‘ (1), finden lassen, geht Kalmbach in der Einleitung ihrer Monographie kursorisch auf die Parallelen zwischen *Faust* und der Motivlandschaft des

---

man den Paradigmenstatus einiger weniger Werke, die zur Etablierung der Gattung geführt haben (siehe dazu Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit).

<sup>6</sup> Heide Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, Göppinger Arbeiten zur Germanistik Nr. 101, Hrsg. von Ulrich Müller, Franz Hundsnurscher und Cornelius Sommer (Göppingen: Verlag Alfred Kümmerle, 1974).

<sup>7</sup> Aufgrund der zeitlich parallelen Erstellung der Arbeiten kann angenommen werden, dass beide Autorinnen ihre Dissertationen autark voneinander verfasst haben und nicht die Möglichkeit bestand, Ideen der jeweils anderen Person zu rezipieren.

<sup>8</sup> Kalmbach spricht vom *Faust* und unterscheidet nicht zwischen *Faust I* und *II*.

Bildungsromans (hier vor allem Goethes *Wilhelm Meister*) ein.<sup>9</sup> Im weiteren Verlauf spezifiziert Kalmbach jedoch ihre Intention und versucht nun explizit, ihre Ausführungen auf die Verarbeitung von Goethes Bildungsgesetzen im *Faust* zu restringieren.

[...] Damit haben wir unsere Fragestellung und den Gang unserer Arbeit in groben Zügen umrissen. Von Goethes Naturwissenschaft und deren „Hochbegriff“ der „Bildung“ ausgehend, suchen wir die Struktur des Faustdramas von dem naturwissenschaftlichen Vorstellungsbereich des Dichters zu erhellen. (7)

Kalmbach verlegt sich somit vornehmlich auf strukturelle, komparatistische sowie innertextuale Betrachtungen und verlässt die Ebene der Gattungspoetik.

Scholls und Kalmbachs Abhandlungen stellen jene literaturwissenschaftliche Position dar, den die vorliegende Arbeit einer dezidierten Revitalisierung und ad ultima Revision unterzieht. In concreto kumulieren hier die Bildungsthematik und deren literarische Darstellung als Stimulus zur Untersuchung ihrer Repräsentation in Goethes *Faust: Der Tragödie Erster und Zweiter Teil*.<sup>10</sup>

In seinem Gespräch mit Johann Peter Eckermann vom 3. Januar 1830 äußert Goethe folgende vielzitierte Aussage: ‚Der Faust [...] ist doch etwas ganz Inkommensurables, und alle Versuche, ihn dem Verstand näher zu bringen, sind vergeblich. [...] dieses Dunkel reizt die Menschen, und sie mühen sich daran ab [...].‘<sup>11</sup> Die Problematik, die

---

<sup>9</sup> Neben Kalmbach haben bereits frühere Interpreten die Parallelen zwischen *Faust* und der Thematik und Struktur des Bildungsromans erkannt, so etwa Stuart Atkins in Ders., *Faust. A Literary Analysis*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1958).

<sup>10</sup> Im Folgenden werde ich auf *Faust: Der Tragödie Erster Teil* durch die Verkürzung *Faust I* referieren, auf *Faust: Der Tragödie Zweiter Teil* durch *Faust II*.

<sup>11</sup> Johann Peter Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Bd. 12, Hrsg. von Christoph Michel unter Mitwirkung von Hans Grütters (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999).

hier behandelt werden soll, besteht in dem von Scholl und Kalmbach implizit vorgezeichneten Weg, Fragen und Themen der Bildungsprogrammatis und der Gattungspoetik im *Faust* zu behandeln. Die Arbeit versteht sich gewissermaßen als Versuch, durch eine semantische und literarisch-ästhetische Darstellung der Bildungsthematik, ihrer Anwendung auf Goethes *Faust* und schließlich einer gattungstheoretischen Neuformulierung *mehr Licht* in das inkommensurable Dunkel zu bringen, das bisher bezüglich einer passenden gattungstypologischen Terminologie vorliegt. Dabei wird von einer Unterteilung in drei Abschnitte ausgegangen.

Der erste Teil widmet sich der Bildungsprogrammatis des ausgehenden 18. Jahrhunderts; einer Zeit, die in literarisch-künstlerischem Kontext oft als *Goethezeit* umschrieben wird. Wie muss der äußerst facettenreiche Terminus technicus *Bildung* „übersetzt“, welche Konnotationen müssen mit ihm in Verbindung gebracht werden? Wie Susan L. Cocalis in *The Transformation of “Bildung” from an Image to an Ideal*<sup>12</sup> in Form einer chronologischen Analyse ausführt, lässt sich eine graduelle terminologische Entwicklung des Bildungsbegriffs nachweisen. Über die transzendierende *Imago Dei*-Vorstellung des Spätmittelalters säkularisieren sich die „Übersetzungen“ von *Bildung* und *bilden*, assimilieren im Verlauf ihrer Begriffstransformation weltlich-pädagogische Bedeutungen und treten in einen Prozess semantischer Neudefinition ein, der im 18. Jahrhundert in der Etablierung eines nahezu vollends säkularisierten, intellektuellen Leitbegriffs mündet (Sorkin spricht in *Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice*

---

<sup>12</sup> Susan L. Cocalis, “The Transformation of “Bildung” from an Image to an Ideal”, *Monatshefte* 10, No. 4 (1978): 399-414.

of *Self-Formation (Bildung)*, 1791-1810<sup>13</sup> in diesem Kontext von ‚Germany’s secular social ideal’ (66)). Im Sinne einer epochenbezogenen Diskursanalyse à la Michel Foucault – wie in *Die Ordnung der Dinge* bezüglich einer Diskussion der Epochenmerkmale der Aufklärung – ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen dem *præ* und dem *nunc*: Wie im Folgenden gezeigt werden soll, lassen sich (durch den zeitgenössischen intellektuellen Diskurs gesteuerte) Entwicklungen auf der anthropologischen, ästhetischen, naturwissenschaftlichen, pädagogischen und philosophischen Ebene unterscheiden, die in eine vollendete Transformation des Bildungsbegriffs münden. Ihre Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie das Individuum als wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand betrachten und sich auf die Suche nach dem Idealstatus seiner humanistischen und intellektuellen Vervollkommnung begeben. ‚Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.’<sup>14</sup>, schreibt Wilhelm von Humboldt in seinem revolutionären Essay *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792), der ein neues individuelles Selbstverständnis – konträr zur bisherigen ‚Gängelwagen“-Teleologie – im Sinne einer *inneren Bildung* postuliert.

Die Bedeutung des Bildungsbegriffs als epochaler, die Denkmuster des Individuums und den gesellschaftlichen Diskurs konstituierender Terminus soll in der vorliegenden Arbeit mittels einer Untersuchung des *Selbstverständnisses* des Individuums im ausgehenden 18. Jahrhundert aufgezeigt werden. Wilhelm von Humboldts Bemerkung,

---

<sup>13</sup> David Sorkin, „Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810“, *Journal of the History of Ideas* 44, No. 1 (1983): 55-73.

<sup>14</sup> Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (Potsdam: Gustav Kiepenheuer Verlag, 1920), 21.

dass ‚[...] nichts auf Erden so wichtig ist, als die Kraft und die vielseitigste Bildung der Individuen, und daß daher der wahren Moral erstes Gesetz ist: bilde Dich selbst [...]‘<sup>15</sup>, veranschaulicht die enge Relation zwischen der Idee von individueller Selbstverwirklichung und der Bildungsprogrammatis. Ein besonderer Fokus soll hier auf die Rolle des (männlichen) Subjekts gelegt werden, dem Dorothea E. von Mücke in *Virtue and the Veil of Illusion*<sup>16</sup> kontextuell treffend *männlichen Narzissmus* attestiert (190).

Im Anschluss soll die literarische Verarbeitung des zeitgenössischen Verständnisses von Bildung anhand der präzisen Darstellung des *Bildungsromans* als ästhetisches Medium untersucht werden. Wie Wilhelm Dilthey in *Das Erlebnis und die Dichtung*<sup>17</sup> ausführt, spiegelt der Bildungsroman des 18. Jahrhunderts den zeitgenössischen Bildungsdiskurs und lässt sich somit als dessen *künstlerisch-artifizielle Verwirklichung* verstehen:

Aber von allen älteren biographischen Dichtungen unterscheidet sich der Bildungsroman dadurch, daß er bewußt und kunstvoll das allgemein Menschliche an einem Lebensverlaufe darstellt. Er steht überall in Zusammenhang mit der neuen Psychologie der Entwicklung, [...] mit dem Ideal der Humanität [...]. (328)

Karl Morgenstern stellte schon bedeutend früher, in seinem Vortrag *Ueber das Wesen des Bildungsromans*<sup>18</sup> von 1820 anhand Goethes *Wilhelm Meister* fest, der

---

<sup>15</sup> Theresa Huber (Hrsg.), *Johann Georg Forster's Briefwechsel. Nebst einigen Nachrichten von seinem Leben* (Leipzig, 1829), 820.

<sup>16</sup> Dorothea E. von Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion. Generic Innovation and the Pedagogical Project in Eighteenth-Century Literature* (Stanford, California: Stanford University Press, 1991).

<sup>17</sup> Wilhelm Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung* (Leipzig: Teubner, 1906).

<sup>18</sup> Karl Morgenstern, „Ueber das Wesen des Bildungsromans“, *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Wege der Forschung, Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988), 55-72.

Bildungsroman sei ein literarisches Aperçu ‚aus unserer Zeit für unsere Zeit.‘ (71) Der Bildungsroman karikiert das ‚Idealziel des vollendeten Menschen‘<sup>19</sup>, und ist, wie Mücke im Rahmen ihrer Überlegungen zur Ästhetik des ausgehenden 18. Jahrhunderts ausführt, das explizite Ergebnis einer kulturellen Transformation: ‘Toward the end of the eighteenth century the “project of Anschaulichkeit” is superseded by what might be termed the “project of Bildung”. One new literary genre that breaks away from the previous culture [...] is the bildungsroman.’ (161)

Die terminologische Bestimmung des Bildungsbegriffs und dessen ästhetische Transformation ins Medium des Literarischen dienen als Prolegomena zum dritten, umfassendsten Teil der Arbeit.

Ausgehend von der Annahme, dass sich die Bildungsprogrammatische des ausgehenden 18. Jahrhunderts sowie der im Bildungsroman karikierte Reifeprozess eines Individuums nicht nur in episch-prosaïschen, sondern vielmehr auch in dramatischen Werken gefunden werden kann, soll im Folgenden anhand einer detaillierten Textexegese nachgewiesen werden, dass sich Goethes *Faust* als *Bildungsdrama* lesen und gattungspoetologisch verorten lässt. Die explizite Anwendung dieses Terminus auf Goethes opus magnum bedarf einer klaren Grundlage, die ich in der Herausarbeitung *bildungsromanhafter Motive* oder *Topoi* sowie der Rekurrierung auf eine Vielzahl an Bildungstheorien zu konstituieren versuche.

---

<sup>19</sup> Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 1.

Walter Benjamin schreibt in *Ursprung des deutschen Trauerspiels*<sup>20</sup>: ‚Ein bedeutendes Werk – entweder gründet es die Gattung oder hebt sie auf und in den vollkommenen vereinigt sich beides.‘ (28) Goethes *Faust* als Primärwerk der deutschen Literatur, dessen Stoff nach Hans Blumenberg ‚kaum ein Viertel [des Textwesens] der nachchristlichen Ära‘<sup>21</sup> ausgemacht hat, kann als prädestiniertes Werk dafür angesehen werden, Gattungsgrenzen infrage zu stellen, kritisches Denken zu provozieren oder zumindest einen leisen Verdachtsmoment in punkto eigentlich fest kontextualisierter Denkschemata zu initiieren.<sup>22</sup>

In seiner Rezension Scholls Monographie merkt Hans Eichner an: ‚Whether the term “Bildungsdrama” will prove really useful in the long run remains to be seen.‘<sup>23</sup> Die vorliegende Arbeit erbringt durch die Entwicklung einer Typologie des Bildungsdramas unter Referenz auf dessen Vertreter *primus inter pares* den Beweis, dass unter der Voraussetzung einer begrifflichen Neubestimmung der Terminus *Bildungsdrama* in der Tat als wissenschaftlicher Referenzterminus fungieren kann

---

<sup>20</sup> Walter Benjamin, *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, Hrsg. von Rolf Tiedemann (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1963).

<sup>21</sup> Hans Blumenbach, „Faustisches, unfaustisch“, in *Goethe zum Beispiel*, in Verbindung mit Manfred Sommer herausgegeben vom Hans Blumenbach-Archiv (Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag, 1999), 180.

<sup>22</sup> Johannes Anderegg (in Ders., „Grenzsteine der Kunst“: Goethes Gattungspoetik und die Arbeit an Faust.“, *Monatshefte* 102, No. 4 (2010): 448) bemerkt, dass Goethes *Faust* hinsichtlich Struktur und Inhalt ‚[...] den Charakter einer Mischform [...]‘ trägt.

<sup>23</sup> Hans Eichner. *Monatshefte* 70, No. 2 (1978): 188.

## 2. Der Bildungsbegriff

### 2.1. Einführung. Das Bildungsprojekt der Goethezeit

[...], daß die Menschen nicht immer an dem Tag geboren werden, an dem ihre Mütter sie zur Welt bringen, sondern daß das Leben sie dazu zwingt, sich noch einmal oder auch mehrere Male selbst zu gebären.

Gabriel Garcia Marquez: *Die Liebe in den Zeiten der Cholera*

Dror Wahrman bemerkt in seiner wegweisenden Monografie *The Making of the Modern Self. Identity and Culture in Eighteenth-Century England*<sup>24</sup>: “‘Before the self‘ is a phrase meant not to tease but to be historically precise.’ (xi) Im Rahmen einer periodisch-historiographischen Vorgehensweise unterteilt Wahrman die Moderne in eine Zeit *vor* und *nach* der Entwicklung des „self.“ ‘[...] self has a history [...]’ (xi); das *Selbst* ist Produkt eines ebenso graduell wie linear verlaufenden Kulturgründungsprozesses, der das Individuum als abhängig von gesellschaftlichen Veränderungen betrachtet. Im Sinne einer ‘cultural revolution’ (xiii) entwickelt sich das Selbst im Zuge einer idealisierten *Selbstverwirklichung* oder *-bildung*, *bildet* sich aus, und nähert sich dem Zustand an, den Wahrman im ‘modern Western sense of a self or a person’ (xi) zu erkennen vermeint. Das 18. Jahrhundert nun liefert den zeitlichen Rahmen, aus dem die moderne Auffassung des Selbst erblühen konnte: ‘[...] the long 18<sup>th</sup> century was indeed a crucial period in ushering in recognizably modern notions of “self”.’ (xvi)

---

<sup>24</sup> Dror Wahrman, *The Making of the Modern Self. Identity and Culture in Eighteenth-Century England* (New Haven and London: Yale University Press, 2004).

Wie Mücke bemerkt, besteht eine direkte Beziehung zwischen der pragmatischen Reformulierung des Selbst und dem Aspekt der *Bildung*. Es entstand ‘[...] a new stage in the organization of subjectivity, a subjectivity closely linked with the term *Bildung*.’<sup>25</sup> Die spezielle selbstreferenzielle *Epistemologie des Wissens*, die sich im ausgehenden 18. Jahrhundert herausbildet und sich in einer besonderen, das Individuum betreffenden Sichtweise auf die Welt äußert, wurzelt in der Entwicklung radikalrevolutionärer philosophischer und bildungstheoretischer Denkschemata. ‚Leben ist Bildung. Wahres Leben ist bildendes Leben.’<sup>26</sup> – Clemens Menzes Bemerkung zu Wilhelm von Humboldts *entelechialem Individualitätskonzept* beschreibt präzise die Bedeutung der individuellen Bildung als *conditio humana*, als die Gattung Mensch konstituierendes Charakteristikum. Die Selbstverwirklichung oder *-bildung* darf nicht als abstraktes, sondern vielmehr als durch bestimmte, den Mensch als formbares Subjekt betrachtende Ideologien geleiteter Prozess verstanden werden – daher der Begriff *Bildungsprojekt*, der zu Recht Architekten und Planskizzen hinter der Transformation von individuellen Werten und gesellschaftlicher Welt vermutet.<sup>27</sup> Jene *Architekten des Wissens* – neben Kant etwa Wilhelm von Humboldt, Johann Gottfried Herder, Johann Gottlieb Fichte, um nur einige der prominentesten deutschen Vertreter zu nennen – modifizieren in diesem Kontext der aufgeklärten Kreation einer neuen, subjektzentrierten Welt geisteswissenschaftliche

---

<sup>25</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 161.

<sup>26</sup> Clemens Menze, *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen* (Ratingen bei Düsseldorf: Henn, 1965), 127.

<sup>27</sup> Susan Bernstein (in: Ders., „Goethe’s Architectonic *Bildung* and Buildings in Classical Weimar”, *MLN* 114, No. 5 (1999): 1015.) spricht in diesem Kontext von ‘architectonic of selfhood’. Bernstein geht explizit auf die Terminologie der „Wissensarchitektur“ ein und bezieht sie auf die Entwicklung einer bestimmten Konzeption von *Bildung*: ‘This architectural dialectic also structures the concept of *Bildung* in the eighteenth century. [...]’

Grundfesten generell, religiösen Kanonismus und philosophische Ideologien im Besonderen. Somit lässt sich der Ausgangspunkt (oder vielmehr: die Ausgangspunkte) des Bildungsprojekts als *Selbstfindungsgeste* in disparaten, jedoch in diesem Kontext miteinander interagierenden Feldern finden.<sup>28</sup> Es ist diese Interdisziplinarität, die letztlich die Richtlinien kreiert, um das bloße Individuum zum klassischen Idealbild des strebenden, reflektierenden Goetheschen Prometheus zu formen: Goethes Metamorphosenlehre (die ihren Gehalt aus Johann Friedrich Blumenbachs Schrift *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte* von 1781 schöpft) stellt eine naturwissenschaftliche Annäherung an das zeitgenössische Verständnis von Bildung dar, die Martin Swales intelligent mit der interdisziplinären Beschreibung als ‚Wachstumsprozeß‘, als ‚ein vielschichtiges, differenziertes Heranreifen und Werden [...]‘<sup>29</sup> beschreibt. Die von Herder etwa in *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774), *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784) sowie in den *Briefen zur Beförderung der Humanität* (1793-97) geäußerten pädagogischen, philosophischen und anthropologischen Theorien ergänzen seine ästhetischen Untersuchungen zum neuen Menschenverständnis der ausgehenden Aufklärung, die er beispielsweise in seinem Essay *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (1770) entwickelt. Wilhelm von Humboldts pädagogisch-philosophische Ideologie assimiliert zumindest in Ansätzen naturwissenschaftliche Charakteristika, indem sie von der Ansicht eines veränderbaren Menschenbildes ausgeht: ‚Die

---

<sup>28</sup> Eine frühe Form dieser produktiven Arbeitsteilung wird im französischsprachigen Raum im Zuge der Erstellung Denis Diderots und Jean Baptiste le Rond d’Alemberts *Encyclopédie* (1751, Bd. 1) deutlich.

<sup>29</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 409.

Entwicklung aller Keime aber, die in der individuellen Anlage eines Menschenbildes liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseyns [...].<sup>30</sup>

Summa summarum kennzeichnet sich die neue *Ästhetische Ideologie* (um mit Paul de Mans Worten zu sprechen) durch eine auf das Individuum bezogene ideale Auffassung von *Bildung*, deren Entwicklung im Folgenden weiter untersucht und zurückverfolgt werden soll.

## 2.2. Der Bildungsbegriff. Deduktion, Modifikation, Aspekte der Konnotation

Mücke schreibt: ‘By the 1770’s, particularly within a German context, a new model of a male subjectivity emerges under the name of Bildung.’ (16) Das Individuum bedient sich des ihm inhärenten vitalen Moments der ‚Thatkraft‘, die sich im Verständnis des Sturm und Drang durch die Konnotation mit *Emotio* definiert sah und sich nunmehr als *Bildungstrieb*, der sich im Streben nach der individuellen Vervollkommnung des Subjekts äußert, darstellt.<sup>31</sup> Bereit, sich *Wilhelm-Meisterlich*<sup>32</sup> ‚[...] selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden [...]‘<sup>33</sup>, ähnelt es dem Narziss, der sich um seiner selbst Willen zum

---

<sup>30</sup> Wilhelm von Humboldt, Brief vom 26.6.1832. Zitiert nach Menze, *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, 125. Vgl. Sorkin, “Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810”, 58: ‘Humboldt envisages man as a dynamic organism uniquely characterized by his energy.’

<sup>31</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 184: ‘[...] the vital energy of the Thatkraft is transformed into the Bildungstrieb [...].’

<sup>32</sup> Der Terminus *Wilhelm-Meisterlich* stammt von Hugo von Hofmannsthal, der ihn in seinem Essay *Gabriele d’Annunzio* verwendet: Hugo von Hofmannsthal, „Gabriele d’Annunzio“, In *Hugo von Hofmannsthal. Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden*, Ungekürzte, neu geordnete, um einige Texte erweiterte Ausgabe der 15 Bände, in *H. v. H. Gesammelte Werke in Einzelausgaben*, Hrsg. von Herbert Steiner, in *Reden und Aufsätze I, 1891-1913*, Hrsg. von Bernd Schoeller in Beratung mit Rudolf Hirsch (Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1979), 176.

<sup>33</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 9, Hrsg. von Wilhelm Voßkamp und Herbert Jaumann. Unter Mitwirkung von Almuth Voßkamp (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1992), V, III.

Zentrum der Betrachtung macht und bestrebt ist, das ideale Ich zu erzeugen, das ihm der Spiegel der zeitgenössischen Bildungsprogrammatis vorhält: Er versucht, die Ebene der ästhetisch-geistigen Perfektion zu erreichen, die er in diesem Spiegel zu erkennen vermag.

Dieser zur Goethezeit bestehende Status quo, resultierend aus dem gegen Ende des 18. Jahrhundert vollzogenen Eintritt des Terminus technicus *Bildung* in die Diskurslandschaft der Geisteswissenschaften als universeller, weil interdisziplinärer Kulturgründungsgestus<sup>34</sup> kann nur dann verstanden werden, wenn man die spezifischen Formen oder Ausprägungen des Wortes an sich – die Semantik – einer historiographischen Untersuchung unterzieht.

„Der Bildungsbegriff“, so schreibt Rudolf Vierhaus in *Geschichtliche Grundbegriffe*<sup>35</sup> über Bildung im 18. Jahrhundert, „erfährt eine einzigartige philosophisch-ästhetische und pädagogische Überhöhung und Aufladung.“ (508), resultierend in einer Omnipräsenz des Bildungsbegriffs im Bereich des klassisch-pädagogischen Bildungswesens sowie im weiten Feld der Philosophie und Ästhetik. „Bildung“ fungiert als *topos synholon*, als „Lieblings-“<sup>36</sup>, „Leit- und Zentralbegriff der intellektuellen Diskussion“<sup>37</sup> der ausgehenden

---

<sup>34</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 8: '[...] at the turn of the nineteenth century generic innovation in Germany is shaped by the specifics of the German ideal of *Bildung*.'

<sup>35</sup> Rudolf Vierhaus, „Bildung“, in *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. I, A-D, Hrsg. von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Kosellek. (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1972), 508-551.

<sup>36</sup> Ebd., 508.

<sup>37</sup> Ebd., 509.

Aufklärung. Bildung *berührt* nicht nur Bereiche des Lebens, sondern ‚Leben ist Bildung. Wahres Leben ist bildendes Leben.‘

Nähert man sich dem Begriff *Bildung* auf der rein semantischen Ebene an sich an, so stößt man unweigerlich auf das Problem mannigfaltiger Konnotation. Der Bildungsbegriff ist als genuin facettenreicher Terminus zu verstehen, als ‚[...] ein sehr komplexer und hochabstrakter Begriff‘<sup>38</sup>. Diese Dichte äußert sich nicht nur in den bereits kursorisch angedeuteten disziplinären Feldern, die durch den Bildungsbegriff affiziert werden, sondern eben auch im intrinsisch-semantischen Gehalt des Begriffs selbst. ‚Das Wort ‚Bildung‘ nämlich kann vieles meinen [...]‘<sup>39</sup>, es fungiert als ‚extremely loaded term‘<sup>40</sup>.

Der transformatorisch konnotierte Bildungsbegriff meint ursprünglich

sowohl „Bild“, „Abbild“, „Ebenbild“ (imago), als auch „Nachbildung“, „Nachahmung“ (imitatio). Wichtiger und von größter Wirkung ist ‚Bildung‘ in der Bedeutung von „Gestalt“ (forma) und vor allem „Gestaltung“ (formatio) gewesen, die letztere in der doppelten Richtung, die durch die Verben ‚bilden‘ und ‚sich bilden‘ angezeigt ist [...].<sup>41</sup>

Der christlich-kirchlichen Terminologie entlehnt und dementsprechend mit eindeutigen Konnotationen behaftet, fungiert der Begriff des „Bildens“ ursprünglich als rein kreationistisch-relationaler, i.e. auf die Schöpfungsgeschichte bezogener Begriff: ‚Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei [...]. Und

---

<sup>38</sup> Ebd., 508.

<sup>39</sup> Jürgen Jacobs und Markus Krause, *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert* (München: Verlag C.H. Beck, 1989), 19.

<sup>40</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 162.

<sup>41</sup> Vierhaus, „Bildung“, 509.

Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn [...].<sup>42</sup> Meister Eckharts Rezeption dieses Ursprungsmoments aller *perlokutionären Sprechakte* (nach Austin) fasst nicht mehr den Menschen, sondern die Seele als Abbild der göttlichen Trinität auf: ‚Dirre tempel, dâ got inne hêrschen will gewalticliche nâch sînem willen, daz ist des menschen sêle, die er sô rehte glîch nâch im selber gebildet und geschaffen hât [...].‘<sup>43</sup> Diese mystische, gemäß Walter Benjamin in *Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen*<sup>44</sup> als ‚Magie der Sprache‘ (153) bezeichnete Auffassung von „bilden“ erfährt im Rahmen eines Säkularisierungsprozesses eine graduelle Reformulierung. Das pietistische Denksystem Anfang des 18. Jahrhunderts (das unter anderem auf Leibniz’ Monadenlehre, die erstmals einzelne Entitäten als selbstbestimmt ansah, gründete) stellt den Menschen als *gebildet* im doppeldeutigen Sinne dar, als von Gott geschaffene, aber doch zur individuellen Selbstformung fähiges Individuum. Cocalis (401) und Vierhaus (509f.) identifizieren zudem die von Friedrich Christoph Oetinger 1738 vorgenommene Übersetzung von Shaftesburys *Characteristicks [sic] of Men, Manners, Opinions, Times* (1711) und den darin geäußerten Definitionen von ‚inward form‘, ‚formation of a genteel character‘ und ‚good breeding‘ (Cocalis, 401) als Impetus zur Verfertigung einer neuen Auffassung des Bildungsbegriffs.

Mutatis mutandis

---

<sup>42</sup> *Lutherbibel Standardausgabe mit Apokryphen*, Hrsg. von der Deutschen Bibelgesellschaft (Stuttgart: Verlag C.H. Beck, 1999), I. Mose I 26-17.

<sup>43</sup> Meister Eckhart, *Deutsche Werke I*, Hrsg. von Niklaus Largier, in *Bibliothek des Mittelalters. Texte und Übersetzungen*, Bd. XX, Hrsg. von Walter Haug (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993), Predigt 1, 10.

<sup>44</sup> Walter Benjamin, „Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen“, in *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften*, Bd. II.1, Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1977).

führt der Weg der Bedeutungssäkularisierung einerseits zur praktischen Tätigkeit der Erziehung und des menschlichen Erziehens in ihren unterschiedlichen anthropologischen Ansätzen, Methoden und Zielsetzungen, andererseits zur Aktivität der Selbstbildung, der Entwicklung des Individuums von innen heraus.<sup>45</sup>

Der pädagogische Aspekt von Bildung (*Bildung* als *Erziehung*) dominiert hier zunächst den nun unmittelbar präsenten Bildungsdiskurs<sup>46</sup>, der durch Rousseaus *Emile* literarische Impulse erhält und unter anderem durch die frühen Abhandlungen Wielands (in *Plan von einer neuen Art von Privat-Unterweisung* (1754) sowie *Plan einer Akademie zur Bildung des Verstandes und des Herzens junger Leute* von 1755) und Pestalozzis (*Die Abendstunde eines Einsiedlers*, 1780) theoretische Revisionen erfährt. ‚Quantitativ herrschte bis in die beiden letzten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts der Begriff ‘Erziehung’ vor.‘ – so Vierhaus, Friedrich Eberhard von Rochow zitierend, der Bildung ‚*durch Lehre*‘ ausgedrückt findet, ‚die Kenntnisse vermittelt und zum Denken *bildet* [...]‘ (512)

Wilhelm von Humboldts pädagogische Bildungsphilosophie – die dieser zunächst gegen Ende des 18. Jahrhunderts in seiner bereits genannten Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* entwickelt und 1809-1810 in seiner Funktion als Leiter der *Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts* in Preußen zumindest ansatzweise umsetzt – sowie Herders *ästhetische Erziehung* halten an der Definition von *Bildung* als *Lernprozess* fest, erkennen jedoch die Bedeutung des Individuums als bildungs- und entwicklungsfähige Entität an.

---

<sup>45</sup> Vierhaus, „Bildung“, 511.

<sup>46</sup> Cocalis, „The Transformation of “Bildung” from an Image to an Ideal“, 400: ‘Bildung emerged as a concept with pedagogical connotations during the eighteenth century.’

Wie Sorkin (1983) ausführt, bestehen gegen Ende des 18. Jahrhundert sozusagen zwei mit dem Bildungsbegriff assoziierte primäre Denkströme:

Two notions of *Bildung* were current: one conception emphasized the internal spiritualized process by which man attained self-realization, and the other focused on the social activity integral to and coincident with *Bildung*'s consummation in man's self-harmony. (66f.)

Humboldts Auffassung kann sicherlich als Kombination beider Positionen verstanden werden. Ähnlich Herders Vorstellung einer ästhetischen Erziehung des Bürgers hin zum *Bildungsbürger* positioniert Humboldt das Individuum in ein implizites Abhängigkeitsverhältnis, indem er im Sinne eines subjektzentrierten Erziehungsprozesses eine theoretische Kausalitätsbeziehung zwischen dem gebildeten Bürger (*Bildungsbürger*) und dem absolutistischen Staat kreiert. In der philosophischen Anthropologie, die neue Richtlinien für die Funktion des Individuums in Staat und Gesellschaft festlegt, besteht im Hinblick auf das Individuum die *extrinsische* (Sorkin) Funktion von Bildung: '[...] the primary address of [Germany's] pedagogical program is [...] that male subject who must be fashioned into a loyal civil servant within a locally defined state apparatus.'<sup>47</sup> Das folgende Zitat Herders illustriert diese Art von aufkeimender neo-humanistischer Bildungsprogrammatisierung:

Wie jeden aufmerksamen Menschen das Gesetz der Natur zur Humanität führt; seine rauhen Ecken werden ihm abgestoßen, er muß sich überwinden, andern nachgeben und seine Kräfte zum Besten anderer gebrauchen lernen: so wirken die verschiedenen Charaktere und Sinnesarten zum Wohl des großen Ganzen.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 8.

<sup>48</sup> Johann Gottfried Herder, „Briefe zur Beförderung der Humanität“, in *Johann Gottfried Herder. Sämtliche [sic] Werke*. Bd. XVII, Hrsg. von Bernhard Suphan (Berlin: Olms, 1877), Zweite Sammlung, Punkt 33.

Das große Ganze, die Staatsgemeinschaft, stellt sowohl bei Herder als auch beim frühen Wilhelm von Humboldt den sozialpolitischen Rahmen dar, innerhalb dessen die neue Semantik des Bildungsbegriffs eingebettet ist. Humboldts Plan zur Reformierung des Preußischen Schulwesens und zur Etablierung einer Berliner Universität hat es zum Ziel, die allgemeine *Menschenbildung* zu fördern, die letztlich dem Wohl und Ansehen des Staates zugute kommt.<sup>49</sup> In summa fungiert das bildungsfähige Individuum als staatstragendes Element. Der Bildungsbegriff muss in diesem Kontext als pädagogisches Leitmotiv mit staatsorientierten- und gleichzeitig die Hegemonie des Individuums betonenden Grundzügen aufgefasst werden:

[...] Bildung bears on the formation of teachers and civil servants, the primary agents of the state. The term assumes a programmatic function in the neo-humanist discourse [...]. [...] the proponents of Bildung aim at a “well-rounded” self-cultivation and character formation.<sup>50</sup>

Humboldt orientiert sich dabei an seinem ureigenen Verständnis der zeitgenössischen Idee von Bildung, das auf den von Sorkin genannten Dualismus gründet und die von diesem benannte *innere Bildung* (‘internal [...] process’) durch den Bezug auf das Äußere (das Staats- und Gemeinschaftswesen) „externalisiert“.

Das interne, individuelle Verständnis von Menschenbildung im Sinne einer Selbstrealisation, wie sie Dror Wahrman dargestellt hat, wird ausgelöst durch eine Reihe von Faktoren, theoretisiert durch Immanuel Kants *Kritik der reinen Vernunft* sowie seinen Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* aus dem Dezember 1874,

---

<sup>49</sup> Vgl. Sorkin, “Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810”, 65: ‘[...] the nation’s fiscal responsibility will also foster better, more “enlightened” and “moral” citizens.’

<sup>50</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 11.

der nur drei Monate nach Moses Mendelssohns *Über die Frage: was heißt aufklären?* erscheint. Hier ergibt sich eine Bedeutungsverschiebung vom frühen Verständnis von Bildung als *pädagogische Erziehung* hin zu einer eher psychologisch-philosophischen Konzeption, zu einer Fokussierung auf das Individuum an sich, auf dessen von äußeren Einflüssen *unabhängige* mentale Dispositionen: '[...] Bildung comes to replace [...] the term *Erziehung* (education in the more external and technical sense).'<sup>51</sup>

Mendelssohn versteht *Bildung* im Sinne der bisherigen Ausführungen als einen eng mit der Kultur und damit idealisierten gesellschaftlichen Konventionen verknüpften Begriff: ‚Bildung, Kultur und Aufklärung sind [...] Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen, ihren geselligen Zustand zu verbessern. [...] Bildung zerfällt in *Kultur* und *Aufklärung*.‘<sup>52</sup> Versteht Mendelssohn Kultur als ‚*Politur*‘<sup>53</sup>, die der Nation zunutze kommt (und damit ins selbe Horn stößt wie Herder und Humboldt), ist *Aufklärung* eng mit dem Individuum verbunden: ‚Der *Mensch als Mensch* [...] bedarf *Aufklärung*.‘<sup>54</sup> Hier nun kann Immanuel Kant als Instanz zur Begriffsklärung dienen, der in seinem Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* für einen autarken Gebrauch der Vernunft plädiert: Der Mensch soll sich als von Institutionen freies Individuum betrachten und dementsprechend handeln: ‚Habe Mut, dich deines *eigenen*

---

<sup>51</sup> Ebd., 162.

<sup>52</sup> Moses Mendelssohn, „Über die Frage: was heißt aufklären?“, in *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift*, Hrsg. von Norbert Hinske (Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1973), 445.

<sup>53</sup> Ebd., 446.

<sup>54</sup> Ebd., 447.

Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.<sup>55</sup> Individuelle *Bildung* ist in diesem Sinne also als selbstbestimmtes und selbstverwirklichendes Handeln zu verstehen; als Ausbrechen aus den Zwängen des von der Obrigkeit geführten ‚Gängelwagens‘<sup>56</sup>. Damit befreit Kant das Subjekt von der Prämisse, als Bildungsbürger dem Staat Untertan sein zu müssen und setzt den theoretischen Grundstein für die Realisierung des *Wilhelm-Meisterlichen* Leitgedankens, sich selbst getreu der ureigenen Dispositionen (also *unabhängig*), auszubilden.

Das Verb „bilden“, wie Cocalis rekurrierend auf die Wörterbücher von Adelung (1793) und Campe (1774) ausführt, kann nun wie folgt definiert werden: ‚Den Fähigkeiten des Geistes und Willens die gehörige Richtung geben [Adelung, 1793]. Die Bildung des Verstandes [Campe, überarbeitete Version von 1807].‘ (400)

Adelung und Campe führen neben der Auffassung von *Bildung* als individueller Selbstrealisierung eine weitere, naturwissenschaftlich anmutende Definition auf, die allerdings, wie sich zeigen soll, mit den bisher erschlossenen Definitionen korrespondiert: ‚1) Einem Körper seine äußere Gestalt geben [...] 2) Die Gestalt einer Sache nachahmen, abbilden.‘ (Cocalis, 400)

Johann Friedrich Blumenbach entwickelt in seiner Schrift *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*<sup>57</sup> (1781) die Auffassung eines inneren Strebens, eines

---

<sup>55</sup> Immanuel Kant, „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, in *Immanuel Kant. Ausgewählte kleine Schriften*, Philosophische Bibliothek, Heft 24 (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1969), 1.

<sup>56</sup> Ebd., 1.

<sup>57</sup> Johann Friedrich Blumenbach, *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*, mit einem Vorwort und Anmerkungen von Dr. L. v. Károlyi (Göttingen, bei Johann Christian Dieterich, 1781).

*Bildungstrieb*<sup>58</sup> in organischen Entitäten. *Bildung* wird hier verstanden als inhärentes *Ursprungsmovens* im Sinne einer organischen *Formbarkeitstheorie* – als ‚organischer Wachstumsprozess‘<sup>59</sup> – und ergänzt damit die bisher dargestellten Konzeptionen des Terminus technicus *Bildung* als pädagogischer und individueller Leitbegriff. Im heutigen Sprachgebrauch als ‚genetische Theorie‘ zu bezeichnen, begründet der *Bildungstrieb* den zeitgenössischen *Vitalismus*, der großen Einfluss, speziell auch auf die Naturphilosophie Goethes, ausüben sollte:

Den „Bildungstrieb“ können wir [...] als eine Art romantischer Formulierung des Begriffs Evolution sehen, in dem genetische Zusammenhänge angedeutet sind. Neben dem Text dürften die Gedanken des Dichters J.W. Goethe, der sich mit naturwissenschaftlichen Problemen beschäftigte, in diese Richtung zeigen.<sup>60</sup>

Nach Blumenbach konstituiert sich der Bildungstrieb dadurch,

[...] daß in allen belebten Geschöpfen [...] ein eingeborener, lebenslang thätiger wirksamer Trieb liegt, ihre bestimmte Gestalt anfangs anzunehmen, dann zu erhalten, und wenn sie ja zerstört worden, wo möglich wieder herzustellen. Ein Trieb (oder Tendenz oder Bestreben, wie mans nun nennen will) [...], der eine der ersten Ursachen aller Generation, Nutrition und Reproduktion zu seyn scheint, und den ich hier [...] mit dem Namen des Bildungs-Triebes (*Nisus formativus*) belege. (12f.)

Blumenbachs *Nisus formativus* muss verstanden werden als im Lebewesen eingebettetes, inhärentes Element, dessen Funktion in der Entstehung und Regeneration des Geschöpfes besteht. Blumenbach spricht beispielsweise von Bestäubung, im Zuge derer ‚ein Bildungstrieb erregt werden könne‘ (27), der das Formen einer Frucht stimuliert. Auffallend ist die Notwendigkeit einer Form von *Aktivierungsenergie*, ‚[...]

---

<sup>58</sup> L. v. Károlyi, Vorwort zu *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte* von Johann Friedrich Blumenbach (Göttingen, bei Johann Christian Dieterich, 1781), vi: ‚[...] Bildungstrieb – der Begriff stammt von Blumenbach [...].’

<sup>59</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 412.

<sup>60</sup> Károlyi, Vorwort, xvi.

ehe der Bildungstrieb [...] erregt werden und die Formation des bis dahin ungeformten Stoffes beginnen kann.’ (42)

Der Blumenbachsche Bildungsbegriff begreift in sich die naturphilosophischen beziehungsweise -wissenschaftlichen Komponenten von *Bildung* im Sinne einer neuen, modernen Lesart der Auffassung von *Lebenskraft* (*vis vitalis*). Wie der Titel suggeriert, geht es um die biologische Zeugung, um Bildung im Sinne einer *formatio* (Gestaltung, Entstehung). Blumenbach nimmt somit eine Säkularisierung der Schöpfung vor; die Kraft der Natur ersetzt den metaphysischen Schöpfergott. Dieser Schritt ist im Geiste der Aufklärung als nur natürlich zu verstehen: ‘[...] the first cause of the series of organic generations – God – is expelled from the realm of scientific inquiry [...]’.<sup>61</sup>

Für die vorliegende Arbeit ist Blumenbachs naturwissenschaftlich verstandene Konzeption von Bildung von besonderer Bedeutung, fungiert sie doch als stimulierende Theorie für Goethes Auffassung des Bildungsbegriffes. Wie schon angedeutet, gewinnt Goethes ‚Hochbegriff der Bildung’<sup>62</sup> einen entscheidenden Impetus durch Blumenbachs begriffsemantische Vorgaben, die sich auf sein ontologisches Denken per se auswirken und letztlich als Orientierungspunkt für Goethes *Metamorphosenlehre* fungieren.<sup>63</sup> John

---

<sup>61</sup> Helmut Müller-Sievers, *Self-Generation. Biology, Philosophy and Literature Around 1800* (Stanford, California: Stanford University Press, 1997), 51. Die Einführung des Terminus technicus *Bildungstrieb* durch Blumenbach in die intellektuelle Diskussion des späten 18. Jahrhunderts wird deutlich anhand der Aufmerksamkeit, die Immanuel Kant dem *Nisus formativus* zukommen ließ: ‘[...] Kant received considerable impetus and important arguments for the construction of his natural philosophy from the work of Blumenbach [...]’ (Müller-Sievers, *Self-Generation. Biology, Philosophy and Literature Around 1800*, 44) ‘Kant is the first to admit that philosophy has a peculiar interest in epigenesis [...]’ (47) Im Kontext seiner Transzendentalphilosophie (dargestellt in Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 2. Auflage 1787, in *Kants Werke*, Akademie Textausgabe, Bd. III (Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1968), RV B 793) nahm Kant eine immanente Kraft an, im Zuge derer aus einem inneren *Trieb* heraus im Sinne einer ‚Selbstgebärung unseres Verstandes’ die Kategorien der Vernunft generiert werden.

<sup>62</sup> Nach Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 30.

<sup>63</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Bildungstrieb“, in *Goethe. Die Schriften zur Naturwissenschaft*, Hrsg. von Rupprecht Matthaei, Wilhelm Troll und Lothar Wolf (Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger, 1954), 100:

K. Noyes in *Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism: Bildung and the Dialectic of Critical Mobility*<sup>64</sup> betont den Einfluss Blumenbachs auf Goethe und den intellektuellen Diskurs allgemein: ‘Goethe read Blumenbach, met with him on occasion, and corresponded with him on matters of scientific methodology and theory. [...] Blumenbach’s understanding of the drive to Bildung had a profound influence on scientists and writers of the time.’ (452)

Motive des Bildungstriebes lassen sich in Goethes autobiographischer Schrift *Dichtung und Wahrheit*<sup>65</sup> finden – auch, wenn Blumenbach dort nicht explizit erwähnt wird. Im sechzehnten Buch benennt Goethe den Einfluss der Natur auf sein eigenes mannigfaltiges Wirken: Inspiriert durch die Schriften Baruch de Spinozas (Spinozas *Opera Posthuma* hatte Goethe bereits 1773 studiert) erfährt Goethe den Zustand eines inneren Gleichgewichts, das in einem ungestörten Drang nach harmonisch-teleologischer Tätigkeit mündet: ‚Mein Zutrauen auf Spinoza ruhte auf der friedlichen Wirkung, die er in mir hervorbrachte [...].‘ (730) ‚Ich war dazu gelangt das mir inwohnende dichterische Talent ganz als Natur zu betrachten, um so mehr als ich darauf gewiesen war, die äußere Natur als den Gegenstand desselben anzusehen.‘ (732) Goethe begreift sich als Individuum, das im Wechselspiel mit der Natur wirkt und von dieser mit kreativer Kraft ausgestattet wird:

---

‚So viel aber getraue ich mir zu behaupten, daß wenn ein organisches Wesen in die Erscheinung hervortritt, Einheit und Freiheit des Bildungstriebes ohne den Begriff der Metamorphose nicht zu fassen sei.‘

<sup>64</sup> John K. Noyes, “Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism: Bildung and the Dialectic of Critical Mobility”, in *Eighteenth Century-Studies* 39, Iss. 4 (2006): 443-463.

<sup>65</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Dichtung und Wahrheit“, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 14, Hrsg. von Klaus-Detlef Müller (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1986).

Da jedoch eben die Natur, die dergleichen größere und kleinere Werke unaufgefordert in mir hervorbrachte, manchmal in großen Pausen ruhte und ich in einer großen Zeitstrecke selbst mit Willen nichts hervorzubringen im Stande war, und ich daher öfters Langeweile empfand; so trat mir bei jenem strengen Gegensatz der Gedanke entgegen, ob ich nicht von der anderen Seite das was Menschlich, Vernünftig und Verständig an mir sei, zu meinem und anderer Nutzen und Vorteil gebrauchen und die Zwischenzeit, wie ich es ja auch schon getan und wie ich immer stärker aufgefordert wurde, den Weltgeschäften widmen und dergestalt nichts von meinen Kräften ungebraucht lassen sollte? (734f.)

Die – Blumenbachsche – Triebhaftigkeit der Natur schildert sich in Goethes Selbstwahrnehmung, nach der er von der Natur zum *Schaffen* ‚aufgefordert‘ wird. In seinen *Spinoza-Studien*<sup>66</sup> ist in diesem Kontext die Rede von einer inneren Seelenkraft (hergeleitet vom *Conatus*-Begriff Spinozas), die als Impetus zur Erkenntnis über sich selbst und die Natur fungiert: ‚Seelen die eine innre Kraft haben sich auszubreiten, fangen an zu ordnen um sich die Erkenntnis zu erleichtern, fangen an zu fügen und zu verbinden um zum Genuß zu gelangen.‘ (189) Resultat ist ein Zustand individueller Vollkommenheit, ‚wenn sich Menschen nach ihrer Fähigkeit ein Ganzes [...] von dem Zusammenhang der Dinge gebildet und nunmehr den Kreis zugeschlossen haben.‘ ()

Die Idee eines inneren Triebes findet sich in Goethes *Bildung und Umbildung organischer Naturen*<sup>67</sup> von 1817 wieder, in der Goethe eine naturwissenschaftliche Sichtweise auf das strebende und drängende Wesen des Individuums präsentiert und dieses mit dem Bildungsbegriff in Verbindung bringt:

Betrachten wir aber alle Gestalten, besonders die organischen, so finden wir, daß nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke. Daher unsere

---

<sup>66</sup> Friedmar Apel (Hrsg.), „Aus der Zeit der Spinoza-Studien Goethes 1784-85“, in *Johann Wolfgang Goethe. Ästhetische Schriften 1771-1805*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 18 (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1998).

<sup>67</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Bildung und Umbildung organischer Naturen.“, in *Morphologie. Beiträge zur Optik*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche [sic] Werke in vierzig Bänden*, Bd. 36 (Stuttgart und Augsburg: Cotta'scher Verlag, 1858).

Sprache das Wort Bildung sowohl von dem Hervorgebrachten, als von dem Hervorgebrachtwerdenden gehörig genug zu gebrauchen pflegt. [...]. Das Gebildete wird sogleich wieder umgebildet, und wir haben uns, wenn wir einigermaßen zum lebendigen Anschauen der Natur gelangen wollen, selbst so beweglich und bildsam zu erhalten, nach dem Beispiele mit dem sie uns vorgeht. (6)

Die stark von empirischen Beobachtungen geprägte Naturphilosophie Goethes wirkt sich im Zusammenhang mit der geschilderten Grundauffassung der Natur als stimulierendes Movens insbesondere auf sein dichterisches Schaffen aus. In seinem Brief vom 20.12.1786 an Charlotte von Stein gesteht Goethe: ‚Wie ich die Natur betrachtet, so betrachte ich nun die Kunst [...].‘ In seinem 1800 verfassten Gedicht *Natur und Kunst*<sup>68</sup> thematisiert Goethe deren harmonische Beziehung: ‚Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen, / Und haben sich, eh' man es denkt, gefunden; / Der Widerwille ist auch mir verschwunden, / Und beide scheinen gleich mich anzuziehen.‘ (Vers 1ff.)

Im *Faust I*<sup>69</sup> heißt es: ‚Überall regt sich Bildung und Streben / Alles will sie [die Natur] mit Farben beleben [...].‘ (V. 912f.) Dieses poetische Aperçu verdeutlicht, dass das Streben im Denken und Werk Goethes nicht nur als geistiges, der individuellen Selbstverwirklichung dienendes Phänomen, sondern auch und vornehmlich als natürlicher (Bildungs-)Trieb nach Blumenbach'schem Vorbild verstanden wird; als ‚nach ganz spezifischen Gesetzen‘<sup>70</sup> ablaufendes Prinzip, das das Werden und Entstehen

---

<sup>68</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Natur und Kunst“, in *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 2, Hrsg. von Karl Eibl (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1988).

<sup>69</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Faust Texte*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Bd. 7/1, Hrsg. von Albrecht Schöne (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1994).

<sup>70</sup> Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 31.

sowohl in der Natur, als auch im Menschen durchwaltet.<sup>71</sup> Es spiegelt das Goethesche pantheistisch-ontologische Verständnis, im Zuge dessen der Mensch gewissermaßen als *in-die-Welt-geworfen* definiert wird. Unter Auseinandersetzung mit der sich entwickelnden Natur *bildet* sich der Mensch in das Weltgeschehen hinein: ‚Alles, was uns begegnet, läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.‘<sup>72</sup> Goethes Bildungsbegriff geht von einer dualistischen Zweckbeziehung (‚Prozeß leibhaftiger Konfrontation‘<sup>73</sup>) aus<sup>74</sup>: ‚Natur! Wir sind von ihr umgeben und umschlungen! [...] Sie spricht unaufhörlich mit uns [...]. Wir wirken beständig auf sie [...].‘<sup>75</sup> Die Natur fungiert in Bezug auf das Individuum gewissermaßen als mental nährenden Muttermetapher.<sup>76</sup> Goethe läßt Faust sprechen: ‚Wo fass ich dich, unendliche Natur? /

---

<sup>71</sup> Vgl. Günther Böhme, *Goethe. Naturwissenschaft, Humanismus, Bildung. Ein Versuch über die Gegenwart klassischer Bildung* (Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1991), 190: ‚Der Bildungstrieb aber ist, in der Sprache Goethes, ein Urphänomen, hinter das nicht zurückgegangen werden kann, das aber seinerseits das Unerklärliche oder das Widersprüchliche oder auch das Unerforschliche erklärt. Als Urphänomen liegt es allem Lebendigen zugrunde. Das gilt wie für den Menschen, dessen Form nichts anderes ist als die Gestalt seiner Bildung, so für alle Lebewesen.‘

<sup>72</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, VII, I. Siehe auch Claus Günzler, *Bildung und Erziehung im Denken Goethes. Philosophische Grundlagen und aktuelle Perspektiven einer Pädagogik der Selbstbeschränkung* (Köln/Wien: Böhlau Verlag, 1981), 22.

<sup>73</sup> Günzler, *Bildung und Erziehung im Denken Goethes*, 25.

<sup>74</sup> In seinem Brief an Carl Friedrich Zelter vom 29. Januar 1830 schreibt Goethe: ‚Der Mensch gehört mit zur Natur, und er ist es, der die zartesten Bezüge der sämtlichen elementaren Erscheinungen in sich aufzunehmen, zu regeln und zu modifizieren weiß.‘

<sup>75</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Schriften zur allgemeinen Naturlehre, Physik, Witterungslehre, Geologie, Mineralogie und zur Farbenlehre nach 1810*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 25, Hrsg. von Wolf von Engelhardt und Manfred Wenzel (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1989), 11.

<sup>76</sup> Vgl. Günzler, *Bildung und Erziehung im Denken Goethes*, 24f.: ‚Mensch und Natur gelangen durch „gelinden Wechseleinfluss“ miteinander ins Gleichgewicht. [...] Mensch und Natur bilden zusammen ein polar gespanntes Ganzes, in dem allein sie ihre Sinnhaftigkeit realisieren können.‘ Vgl. Fotis Jannidis, *Das Individuum und sein Jahrhundert. Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs <Bildung> am Beispiel von Goethes »Dichtung und Wahrheit«*, *Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur*, Bd. 56, Hrsg. von Wolfgang Frühwald, Georg Jäger, Dieter Langewiesche, Alberto Martino, Rainer Wohlfeil (Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1996), 41: ‚[...] wenn man >Bildung< als einen dialektischen Prozeß der Aneignung versteht, bei dem sowohl die Disposition des Individuums als auch die Wirkungsfaktoren [der Natur] eine Rollen spielen.‘

Euch Brüste, wo? Ihr Quellen allen Lebens [...]’ (V. 455f.) Natur trägt den Charakter einer die ästhetischen Dispositionen stimulierenden Entität, die der pantheistischen ‚Gestalt einer [göttlichen Geliebten]‘<sup>77</sup> gleicht. Goethes Werther nennt sie den ‚Spiegel des unendlichen Gottes‘, die das Individuum die ‚Gegenwart des Allmächtigen‘ fühlen lässt.<sup>78</sup>

In seinem Brief vom 23. August 1794 adressiert Schiller die Bedeutung der Natur innerhalb Goethes Bildungskonzeption wie folgt: ‚Sie nehmen die ganze Natur zusammen, um über das Einzelne Licht zu bekommen; in der Allheit ihrer Erscheinungsarten suchen Sie den Erklärungsgrund für das Individuum auf.‘<sup>79</sup> Der Schiller’sche Bildungsbegriff, der sich in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*<sup>80</sup> findet, kann in gleichem Maße durch Schillers eigene Aussage beschrieben werden: ‚Der gebildete Mensch macht die Natur zu seinem Freund, und ehrt ihre Freyheit [...]‘ (Vierter Brief, 579) Ein Ideal des vollkommenen und gebildeten Menschen in der ‚griechischen Menschheit‘ (Sechster Brief, 586) erkennend, die sinnliche und intellektuelle Vermögen zu einer harmonischen Kultivierung des Individuums bündeln konnte, spricht Schiller von dem ‚göttliche[n] Bildungstrieb‘ (Neunter Brief, 594), der den Menschen zur Aktivität treibt: ‚[...] der Enthusiasmus

---

<sup>77</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Die Leiden des jungen Werther“, in *Johann Wolfgang Goethe. Werke*, Bd. 2 (Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981), Brief vom 10. Mai 1771.

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Friedrich Schiller, *Briefwechsel. Schillers Briefe 1794-1795*, in *Schillers Werke. Nationalausgabe*, Hrsg. von Günter Schulz (Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1958), Brief vom 23. August 1794.

<sup>80</sup> Friedrich Schiller, „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“, in *Friedrich Schiller. Sämtliche Werke*, Bd. 5. Hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert (München: Carl Hanser, 1960).

entflammt sich, und das glühende Verlangen strebt in kraftvollen Seelen ungeduldig zur That.' (Ebd.)

Der Bildungstrieb als stimulierendes Element, als Impetus zur Sendung auf den Bildungsweg erfährt in seinem intrinsischen Gehalt zahlreiche semantisch-kontextuelle Modifikationen. Wie das letztgenannte Zitat verdeutlicht, steht er in enger Verbindung zu dem Motiv des Strebens, das zunächst in Johann Gottlieb Fichtes *Practische Philosophie* (1794) thematisiert wird und einer umfassenden Bearbeitung und Theoretisierung in Arthur Schopenhauers *Die Welt als Wille und Vorstellung* (1819) ausgesetzt wird: ‚Das stete Streben, welches das Wesen jeder Erscheinung des Willens ausmacht [...].‘<sup>81</sup> ‚Striving, then, is that unconscious activity that fuels the I [...].‘<sup>82</sup> Ähnlich Blumenbachs und Goethes Bildungstrieb als *natürliches* Wesensmerkmal fungiert das Streben im Sinne morphologisch-philosophischer Bildungstheorie als infinite, in die Zukunft gerichtete Nostalgie nach persönlicher Entwicklung. Faust spricht: ‚Was bin ich denn, wenn es nicht möglich ist / der Menschheit Krone zu erringen, / nach der sich alle Sinne dringen?‘<sup>83</sup> (V. 1804ff.) und verbalisiert damit das immanente Movens des Strebens.

In diesem Kontext muss betont werden, dass das Streben als Prinzip der Tätigkeit oder Aktivität nicht zwangsweise in Verbindung mit einer teleologischen Motivation oder einem Schaffensziel gelesen werden muss.

---

<sup>81</sup> Arthur Schopenhauer, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, in *Schopenhauer. Sämtliche Werke*, Bd. I, Hrsg. von Wolfgang Freiherr von Löhneysen (Stuttgart/Frankfurt am Main: Cotta-Insel, 1960), § 57, 428.

<sup>82</sup> Müller-Sievers, *Self-Generation. Biology, Philosophy and Literature Around 1800*, 70.

<sup>83</sup> Wie sich im Folgenden zeigen soll, findet sich das Motiv des Strebens als Kernelement im Charakter Fausts und konstituiert dessen Drang nach epistemologisch gerechtfertigter Übermenschlichkeit. Schon David Asher (in: Ders., *Arthur Schopenhauer als Interpret des Göthe'schen Faust* (Leipzig: Arnoldsche Buchhandlung, 1859)) erklärt überzeugend den Faustschen Bildungsweg anhand Schopenhauers Ausführungen zum Movens des Strebens.

Da der letzte Zweck des Menschen in seiner eigenen Selbstverwirklichung liegt, so muss alles, jede Tätigkeit sich dadurch rechtfertigen, dass sie diesem letzten Zweck dient. Tätigkeit findet ihren Zweck also nie außerhalb des Individuums, Tätigkeit [...] zielt nicht auf bestimmte Resultate in der Wirklichkeit. Tätigkeit findet ihren Zweck immer in der Innerlichkeit des Individuums, Tätigkeit ist per se Bildung.<sup>84</sup>

Ähnliche Ansichten vertrat Georg Friedrich Hegel (nach Pleines der Bildungsphilosoph der deutschen Klassik<sup>85</sup>) in seiner Abhandlung *Die Bestimmung des Geistes*<sup>86</sup>. Im Sinne eines Prozesses der Selbstverwirklichung, die sich bei Hegel durch ein Streben nach ultimativer intellektueller Freiheit äußert, definiert sich der denkende Geist über Aktivität: ‚[...] dieses Streben ist ihm wesentlich.‘ (97/55) Der *Geist* als Hort des menschlichen Intellekts ‚[...] ist aber etwas Tätiges. Die Tätigkeit ist sein Wesen [...]‘ (55/97)<sup>87</sup>

Auf dem Weg zur Selbstverwirklichung, zum *Bildungsideal*, kommt der unbewussten Ausübung einer wie auch immer gearteten Tätigkeit demnach per se eine Entwicklungsfunktion zu. Der tätige Mensch nähert sich nicht nur bewusst, also durch die Rezeption bildungstheoretischer Überlegungen, sondern auch unbewusst im Sinne eines inhärenten, drängenden Bildungstrieb dem Ideal der Selbstverwirklichung an.

Die detaillierte und den Ansprüchen der vorliegenden Arbeit geschuldete Reflexion auf den Bildungsbegriff und die verschiedenen Konzeptionen von Bildung markiert den

---

<sup>84</sup> Jürgen Kost, *Wilhelm von Humboldt – Weimarer Klassik – Bürgerliches Bewusstsein. Kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800* (Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 2004), 141.

<sup>85</sup> Jürgen-Eckhart Pleines, *Hegels Theorie der Bildung. Band I. Materialien zu ihrer Interpretation, Philosophische Texte und Studien*, Bd. 8 (Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag, 1983), XVIII.

<sup>86</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, „Die Bestimmung des Geistes“, in *Hegels Theorie der Bildung. Band I. Materialien zu ihrer Interpretation, Philosophische Texte und Studien*, Bd. 8, Hrsg. von Jürgen-Eckhart Pleines (Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag, 1983), 96.

<sup>87</sup> Ähnlich wie Schopenhauer geht Hegel auch auf die negativen Implikationen des Bildungsstrebens ein, das im Falle einer gescheiterten Verwirklichung ‚Skeptizismus oder Resignation‘ nach sich ziehen kann (Hegel, „Die Bestimmung des Geistes“, XXIX).

notwendigen Anfangspunkt auf dem Weg zur Erschließung der Auffassung von *Bildung* im ausgehenden 18. Jahrhundert. Eingedenk der finalen Intention, aus Goethes *Faust* bildungstheoretische Motive exzerpieren zu wollen, leitet das Kapitel thematisch zum unmittelbar anschließenden Abschnitt über.

Im Folgenden soll erläutert werden, wie die zeitgenössische Bildungsprogrammatischer literarisch zur Geltung gebracht wird. Eine detaillierte Analyse der literarischen Gattung des *Bildungsromans* dient als weiterer vorbereitender Schritt zum Nachweis, dass *Faust* Merkmale des zeitgenössischen Bildungsdiskurses in sich vereint.

### **3. Die ästhetisch-literarische Darstellung von *Bildung* im so genannten**

#### ***Bildungsroman***

[...] man wächst so nach und nach heran  
und bildet sich zu höherem Vollbringen.

Johann Wolfgang Goethe: *Faust II*

Hannah Arendt schreibt in *On Violence*<sup>88</sup>: '[...] the idea of man creating himself is strictly in the tradition of Hegelian [...] thinking.' (19) In der Hegelschen Perzeption von *Bildung* manifestiert sich – wie bereits angeklungen – die Grundidee einer organischen Vorstellung der Selbstverwirklichung und -ausbildung, deren Programmatischer tatsächlich über den philosophisch-ästhetischen Bereich hinausgeht und die Sphäre der Literaturwissenschaft, genauer: der Gattungspoetik, berührt.

---

<sup>88</sup> Hannah Arendt. *On Violence* (Orlando·Austin·San Diego·New York: Harcourt, Inc., 1970).

In seinen Ausführungen über *Das Romanhafte* aus den *Vorlesungen über die Ästhetik*<sup>89</sup> entwickelt Hegel eine Romanpoetik, welche die Motivlandschaft des so genannten *Ritter-* oder *Abenteuerromans* aufgreift:

[...] Helden. Sie stehen als Individuen mit ihren subjektiven Zwecken [...] oder mit ihren Idealen [der] bestehenden Ordnung und Prosa der Wirklichkeit gegenüber, die ihnen von allen Seiten Schwierigkeiten in den Weg legt. Da schrauben sich nun die subjektiven Wünsche und Forderungen ins Unermeßliche in die Höhe; denn jeder findet vor sich eine [...] Welt, die er bekämpfen muß, weil sie sich gegen ihn sperrt [...]. Nun gilt es, ein Loch in diese Ordnung der Dinge hineinzustoßen, die Welt zu verändern [...]: das Mädchen, wie es sein soll, sich zu suchen, es zu finden und [...] Mißverhältnissen abzugewinnen, abzuerobern und abzutrotzen. [...]. Diese Kämpfe nun sind in der modernen Welt nichts Weiteres als die Lehrjahre, die Erziehung des Individuums an der vorhandenen Wirklichkeit [...]. Das Ende solcher Lehrjahre besteht darin, daß sich das Subjekt die Hömer abläuft, [...] sich in die bestehenden Verhältnisse [...] hineinbildet [...]. – (220)

Wie Selbmann bemerkt, „lassen sich seine allgemeinen Ausführungen zum Roman auch auf den Bildungsroman beziehen“<sup>90</sup>. Hegels Beschreibung einer literarisch geschilderten Selbstverwirklichung stellt gleichzeitig die wahrscheinlich meistzitierte Definition der epischen Subgattung des *Bildungsromans* dar. Auch ohne an dieser Stelle eine klare Vorstellung von dessen terminologischer Semantik zu haben, vermitteln die ‚subjektiven Wünsche‘ und ‚Ideal[e]‘, die ‚Lehrjahre‘ und die ‚Erziehung‘ des ‚Helden‘ unweigerlich den Eindruck einer Rezeption der im Vorfeld hinlänglich dargestellten Konzeption von *Bildung* in all ihren Facetten. Kurz: Es geht um einen Prozess der ‚Entwicklung des Helden auf ein Idealziel hin‘<sup>91</sup>, um die individuelle und aggressive – rekurrierend auf Blumenbach *triebhaft*e und natürliche – *Fortbildung* des Menschen.

---

<sup>89</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Vorlesungen über die Ästhetik*, Theorie Werkausgabe, Bd. 2 (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970).

<sup>90</sup> Rolf Selbmann, Einleitung in *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Wege der Forschung, Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988), 16.

<sup>91</sup> Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 1.

Diese ist gerichtet auf einen idealen Status der Vollkommenheit in Form einer *Hineinbildung* in die Gesellschaft. Der Vorgang angestrebter Integration erinnert beispielsweise an Humboldts Humanitätsideal, das die zwischenmenschliche Interaktion zur Prämisse des gebildeten Bürgers erhebt. Man denke hier erneut an die vom Abbé in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* geäußerte Lebensweisheit ‚Alles, was uns begegnet, läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.‘, die die Intention des Werks veranschaulicht: Das Leben des Protagonisten in den kräftigen Farben des tätigen Lebens zu malen, einen Bildungsprozess zu karikieren, in dem das Leben gleichzeitig Lehrmeister und Antipode, Stolperstein und Ge(h)hilfe ist, immer mit dem finalen Ideal des perfektionistischen Moments der Selbstverwirklichung im Hinterkopf, durch das der Held sich selbst zu meistern versteht.

Der Bildungsroman fungiert in diesem Kontext als Medium, als ästhetischer Spiegel und künstlerische Realisierung der Bildungsprogrammatisierung und der zeitgenössischen Auffassung von Selbstverwirklichung, indem er ‚die Dynamisierung des Menschenbilds im 18. Jahrhundert‘ aufzeigt.<sup>92</sup> Swales bemerkt in diesem Kontext: ‚Es scheint mir, daß der Bildungsroman unter ganz bestimmten historischen Bedingungen geboren wird. Er entsteht im Rahmen des Humanitätsideals des späten achtzehnten Jahrhunderts [...].‘ (409) Das Bildungsprojekt wirkt somit *gattungskonstituierend*; es schafft als Orientierungsparadigma die Voraussetzungen für die Gattung des *Bildungsromans*. Als *Kind seiner Zeit* bildet dieser die gängigen Konzeptionen eines idealen individuellen Lebens- und Entwicklungsprozesses mit universalem Anspruch ab und etabliert somit,

---

<sup>92</sup> Selbmann, Einleitung, 39.

wie Mücke bemerkt, eine enge Verbindung zwischen literarischem Werk und der menschlichen Seele.<sup>93</sup>

Es muss an dieser Stelle bemerkt werden, dass im Folgenden weniger die konkrete Darstellung der im ersten Kapitel dargestellten Bildungstheorien in den Vordergrund der Betrachtung rücken soll. Ein Unterfangen dieser Art würde unweigerlich eine chronologische Problematik kreieren, da viele Bildungsromane vor der konkreten Ausformulierung einer dem Romaninhalt korrespondierenden Bildungstheorie verfasst wurden. Vielmehr muss das Kapitel auf dem Hintergrund der finalen Intention der Arbeit verstanden werden, die darin besteht, Bildung und bildungsromanhafte Motive in Goethes *Faust* zu erschließen. Der Bildungsroman wird in diesem Zusammenhang als Vorbild aufgefasst, das die allgemeinen Auffassungen der Subjektzentriertheit, die das Bildungsprojekt der Goethezeit zur Geltung bringt, spiegelt.

Von Hans-Georg Gadamer lernen wir, dass es Hegel war, der das Konzept von Bildung ‚am schärfsten herausgearbeitet‘ hat.<sup>94</sup> Diese Aussage ist so allgemein wie präzise, wie man gesehen hat jedoch insbesondere bezüglich der Interdisziplinarität von Hegels Bildungstheorie gerechtfertigt und aufgrund der genannten detaillierten Definition eines bildungsromanhaften Werkes plausibel. Mögen sich Hegels Ausführungen zum (Bildungs-)Romanhaften auch großer Bekanntheit erfreuen, so sind sie streng genommen doch bloße Rezeption vergangener Definitionen des (Bildungs-)Romans.

---

<sup>93</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 13: ‘The value of art or literature is no longer discussed in terms of production, performance or connoisseurship but instead in terms of universal features that relate to the general representational activity of the human soul.’

<sup>94</sup> Hans-Georg Gadamer, „Die Bildung“, in *Hegels Theorie der Bildung. Band II: Kommentare, Philosophische Texte und Studien*, Bd. 9, Hrsg. von Jürgen-Eckhart Pleines (Hildesheim·Zürich·New York: Georg Olms Verlag, 1986), 136.

Blickt man zurück auf die Anfänge dessen, was im heutigen Verständnis die Typologie des Bildungsromans konstituiert, so formen Christian Friedrich von Blanckenburgs Theoretisierungen über die Poetologie des Romans den Ansatzpunkt für alle folgenden Definitionen des *Bildungsromans*.<sup>95</sup> In seinem wegweisenden Opus *Versuch über den Roman*<sup>96</sup> von 1774 beschreibt Blanckenburg seine Vorstellung eines *Charakterromans*. Er identifiziert die psychologische und charakterliche Bildung der Heldenfigur als primäres Merkmal des Romanhaften und exemplifiziert seine Theorie unter anderem anhand von Wielands *Agathon* (der für Blanckenburgs Ausführungen als Referenztext fungiert) und Henry Fieldings *Tom Jones* – Werke, die im späteren Diskurs zur Gattung des Bildungsromans gezählt werden.

Nach Blanckenburg steht fest, dass ‚[...] die Ausbildung und Formung, die ein Charakter durch seine mancherley Begegnisse erhalten kann, oder noch eigentlicher, seine innre Geschichte, das Wesentliche und Eigenthümliche eines Romans ist [...]‘ (392) Im Gegensatz zum früheren *Abenteuerroman*, in dem weniger der Charakter des Helden als vielmehr Handlung und Handlungsstruktur von Bedeutung war, ist der von Blanckenburg thematisierte Roman eine literarische Gattung, in der ‚das Innre des Menschen, die Geschichte seines Charakters, seines Seyns immer das Hauptaugenmerk des Dichters bleibet [...]‘ (411) Im Rahmen einer angestrebten und literarisch dargestellten Selbstverwirklichung wird der Bildungsweg des Helden karikiert, dem

---

<sup>95</sup> Selbmann, Einleitung, 3: ‚Als erster Sammlungspunkt auf dem Weg einer ernsthaften Poetologie des Romans und damit auch als Ausgangspunkt für eine Forschungsgeschichte des Bildungsromans wird heute mit Fug und Recht Friedrich von Blanckenburgs >Versuch über den Roman< von 1774 angesehen.‘

<sup>96</sup> Christian Friedrich von Blanckenburg, *Versuch über den Roman*, Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774 (Stuttgart: J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 1965).

„individuelle Vollkommenheit“<sup>97</sup> als ideale Teleologie in Aussicht gestellt wird. Anhand der Interaktion mit seiner Umwelt und der Partizipation am Weltgeschehen, also ‚durch die Lebensumstände, denen er begegnet, und durch die Erfahrungen, die er aus ihnen zieht‘, erfüllt der Held die Prämisse seiner künstlerischen ‚Sendung‘, die darin besteht, ‚gebildet zu werden‘.<sup>98</sup> Der ‚festgesetzte Zweck eines Werkes dieser Art kann also kein anderer sein, als die Ausbildung, die Formung des Charakters auf eine gewisse Art.‘<sup>99</sup> Mit anderen Worten: Der ultimative Sinn des von Blanckenburg adressierten Romans ist die Konfrontation mit einer individuellen Bildungsteleologie, die schlussendlich gemeistert wird. Die *Lehrjahre* des Helden, die Lämmert in seinem Nachwort zu Blanckenburg passend als ‚Dissoziation zwischen individuell-ästhetischer Bildung und pragmatischer Ertüchtigung‘ (572) bezeichnet, werden begleitet von einer genauen Beschreibung der Psychologie des Helden:

Weil den Empfindungen und Leidenschaften des Helden in hohem Maße Aktionscharakter zukommt [...] werden für Blanckenburg die verschiedenen Äußerungsformen seelischer Bewegtheit zum *Hauptgegenstand* der zu erzählenden Geschichte.<sup>100</sup>

Die Zentriertheit des Helden unter Berücksichtigung seiner mentalen Dispositionen und der Facetten seiner Persönlichkeitsbildung liest sich als ästhetische Verwirklichung der Bildungsprogrammatisierung der ausgehenden Aufklärung. Prinzipiell rückt die Handlung –

---

<sup>97</sup> Eberhard Lämmert, Nachwort zu Christian Friedrich von Blanckenburgs *Versuch über den Roman*, Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774 (Stuttgart: J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 1965), 554.

<sup>98</sup> Christian Friedrich von Blanckenburg, *Versuch über den Roman*, 321. Hegel bringt mit der bereits angeführten Romandefinition vor allem diesen Aspekt wirkungsvoll zur Geltung.

<sup>99</sup> Ebd.

<sup>100</sup> Ebd., 558.

das Weltgeschehen – aus dem Fokus der Betrachtung in den Hintergrund: Es fungiert nunmehr lediglich als Motiv, das den Bildungsweg des Helden vorzeichnet. Im Mittelpunkt steht das (literarische) Individuum:

In der Darstellung der Entwicklung des Helden, durch die er den geforderten Stand der Zivilisation letztlich erreicht, thematisieren die Bildungsromane den Prozeß seiner Modellierung zu einem zivilisierten Menschen und damit die Vorgänge der Verinnerlichung, durch die diese Modellierung zustande gebracht wird.<sup>101</sup>

Blanckenburg kommt nicht nur im Bereich der Verarbeitung bestimmter zeitgenössischer Bildungsideologien Bedeutung zu.

Im achten Kapitel seines Werkes geht Blanckenburg auf eine Szene aus Wielands *Agathon* ein, in der ‚Danae ihren Liebbling mit einem Concert unterhält‘<sup>102</sup>:

[...] die Scene lehrt mich. [...]. Ich erwache gleichsam aus meinen süßen Träumen, in die mich der Dichter versetzt hatte; aber ich erwache zu meinem Vortheil. [...]. Ich lerne mein Urtheil über den Werth ähnlicher Szenen berichtigen; ich lerne meine Empfindungen richtig schätzen; – ich habe mich als ein vernünftiger Mensch bey dieser Scene vergnügt. [...] „Der Inhalt der Begebenheit kann aber auch unterrichtend werden, wenn wir an dem Betragen des Mannes, dessen Thaten den Inhalt der Begebenheit ausmachen, ein Beyspiel sehen, wie wir uns betragen sollen?“ [...].<sup>103</sup> Wenn dies alles auch weiter nichts erwiese, als daß die Geschichte Agathons, durch ihre Einrichtung, sehr lehrreich seyn könne: so hätt’ ich meinen Endzweck damit erreicht.<sup>104</sup>

Motiv und Aufgabe eines Romans ist demnach nicht nur die Darstellung einer Bildungsprogrammatis, sondern vielmehr deren Rezeption durch den Leser: ‚Der Dichter soll die Empfindungen des Menschen bilden; er soll es uns lehren, was werth sey,

---

<sup>101</sup> Reiner Wild, *Literatur im Prozeß der Zivilisation. Entwurf einer theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft* (Stuttgart: Metzler, 1982).

<sup>102</sup> Christian Friedrich von Blanckenburg, *Versuch über den Roman*, 361.

<sup>103</sup> Ebd., 361ff.

<sup>104</sup> Ebd., 366.

geschätzt und geachtet, so wie gehasst und verabscheut zu werden.<sup>105</sup> Mit seiner explizit formulierten Aussage, dass Literatur instruktiven Charakter trägt, sie den Leser also belehrt und *bildet*, reflektiert Blanckenburg auf den nunmehr weitgefassten Sinn eines Textes, definiert Literatur als über den bloßen Lesegenuss hinaus gehend<sup>106</sup> und fügt dem Roman eine zusätzliche Dimension hinzu: Indem Literatur die Bildungsprogrammatisik ästhetisiert, mithin die genuin theoretische Dimensionen dessen, was der *homo intellectus* unter dem Bildungsbegriff in all seinen Facetten zu verstehen hat, in das fassbare Kleid eines ästhetischen Moments der Erfahrung (von Literatur) komprimiert, erfüllt die Literarisierung des Bildungsprojekts die Aufgabe der *Leserbildung*. Literatur affiziert das ästhetische Subjekt, das die im Zuge der Bildungsprogrammatisik erfassten Werte assimilieren soll. Durch die ästhetische Erfahrung des Lesens entfaltet sich eine triadische Struktur der ästhetischen Kontemplation, bestehend aus den Komponenten Leser – Werk – Bildungsbegriff. Der Leser ist von solchem Ausmaß in den Prozess der ästhetischen (Lese-)Erfahrung involviert, dass er im Idealfall die dargestellten Werte assimiliert, auf diese reflektiert und sich dadurch nicht nur durch den dargebotenen Lesestoff, sondern durch die Art der Darstellung *bildet*.<sup>107</sup> Ein Werk der *Bildungsliteratur* ist nicht nur Unterhaltungsmedium, sondern auch *Lehrbuch*, ein ‚Erziehungs- und Bildungsinstrument‘<sup>108</sup>.

---

<sup>105</sup> Ebd., 435.

<sup>106</sup> Lämmert, Nachwort, 550: ‚[...] die Lektüre guter Romane ist die unterhaltendste Form, Verstand und Empfindungskraft zu bilden.‘

<sup>107</sup> Lämmert (Nachwort, 545) formuliert in diesem Zusammenhang das Ziel Blanckenburgs wie folgt: ‚Wie man „dem größten Teil des menschlichen Geschlechts“, der in zunehmendem Maße Romane liest, *gute*, den Geschmack und damit Sitten und Erkenntnis fördernde, mit einem Wort, *bildende* Romane schaffen könne.‘

<sup>108</sup> Ebd., 550.

Wenn bisher im Kontext von Blanckenburgs Ausführungen lediglich von *Roman* – und nicht etwa von *Bildungsroman* – gesprochen wurde, dann deshalb, weil Blanckenburg es versäumte, einen passenden Terminus für die von ihm beschriebene Romanart einzuführen.<sup>109</sup> Erst mit Karl Morgensterns nahezu fünfzig Jahre später publizierter Vorlesung *Ueber das Wesen des Bildungsromans* bekommt das Kind einen Namen. Morgenstern will hier von der ‚vorzüglichsten unter den vielen Arten des Romans reden, die mir mit einem, meines Wissens bisher nicht üblichen Worte, *Bildungsroman* zu nennen erlaubt sey.<sup>110</sup> Ähnlich Blanckenburgs Auffassung, dass die Handlung des Romans zugunsten der Fokussierung auf den Protagonisten zurück tritt, arbeitet Morgenstern die spezifischen Merkmale des Bildungsromans anhand einer Analyse des Helden heraus und führt den *Bildungsroman* als Terminus technicus ein:

*Bildungsroman* wird er heißen dürfen, erstens und vorzüglich wegen seines Stoffs, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweytens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, in weitem Umfange als jede andere Art des Romans, fördert.<sup>111</sup>

Wie deutlich wird, misst auch Morgenstern dem Aspekt der Leserbildung Bedeutung bei. In seiner ergänzenden Vorlesung *Zur Geschichte des Bildungsromans*<sup>112</sup> von 1824

---

<sup>109</sup> Ebd., 554: ‚Bemerkenswert bleibt freilich, wie sehr es Blanckenburg auch Mitte der siebziger Jahre noch an der Möglichkeit mangelt, den genetischen Charakter seines Vollkommenheits-Begriffs auch terminologisch zu fassen.‘

<sup>110</sup> Morgenstern, „Ueber das Wesen des Bildungsromans“, 55.

<sup>111</sup> Ebd., 64.

<sup>112</sup> Karl Morgenstern, „Zur Geschichte des Bildungsromans“, in *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Wege der Forschung, Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988).

beschreibt er den Bildungsroman als ‚Lebensgemälde; somit Darstellung allmählicher Bildung ihrer Helden für ausgedehntere oder beschränktere Verhältnisse und zeitlich Beförderung der Bildung ihrer Leser [...]‘ (55) und spezifiziert die Intention bildungsromanhafter Werke. Danach soll ein Bildungsroman ‚Bildung eben so wohl darstellen als mittheilen, sey es in intellectueller oder in moralischer oder in ästhetischer Hinsicht, oder am besten, in allen diesen Hinsichten zugleich.‘ (75) Dieser explizite Verweis auf die Funktion der Bildung als Leitmotiv stellt anschaulich die fruchtbare Leser-Werk-Relation dar, die bereits Blanckenburg postuliert. Durch die Aussage ‚Die Aufgabe der >Lehrjahre Wilhelm Meisters< scheint keine andere, als die Darstellung eines Menschen, der sich durch die Zusammenwirkung seiner innern Anlagen und äußern Verhältnisse allmählich naturgemäß ausbildet.‘<sup>113</sup> sind in Rekurs auf Blanckenburg einige wesentliche Faktoren erwähnenswert: Morgensterns Orientierung an Goethes *Wilhelm Meister* erinnert an Blanckenburgs Bezugnahme auf Wielands *Agathon*; beide Verfasser wählen bzw. *bestimmen* somit Werke, die im folgenden zeitlichen Verlauf als paradigmatische Stellvertreter der Gattung *Bildungsroman* fungieren. Die Betonung einer *naturgemäßen* Bildung erinnert einerseits an Blumenbachs und Goethes organische Bildungstheorien, im Sinne derer sich der Mensch ‚in den Spiegelungen der Natur‘<sup>114</sup> bildet; andererseits unter anderem an Humboldts Vorstellung, nach der sich der Mensch seinen natürlichen Anlagen gemäß ausbilden soll. Ferner betont Morgenstern die Psychologie des Helden (ähnlich Blanckenburgs Formulierung des Romanziels, ‚das

---

<sup>113</sup> Ebd., 66.

<sup>114</sup> Böhme, *Goethe. Naturwissenschaft, Humanismus, Bildung. Ein Versuch über die Gegenwart klassischer Bildung*, 193.

innere Werden der Personen *anschaulich* vorzustellen<sup>115</sup>) und sein Verhältnis zur Außenwelt, das, wie wir bei Blanckenburg und Hegel gesehen haben, von einem konstanten Weiterentwickeln unter mitunter schwierigen Bedingungen geprägt ist.

Der Hegelianer Karl Rosenkranz greift diese Thematik in seiner *Einleitung über den Roman*<sup>116</sup> (1827) auf:

Die Welt des Helden kann sich aber auch zu seiner natürlichen Bestimmtheit *negativ* verhalten, so daß die Wechselwirkung sich in der Form eines *Kampfes* darstellt. Hier nun kann es eine große Mannigfaltigkeit geben, je nachdem die Welt von dem Subject überwunden wird, oder dasselbe an dem Widerspruch seiner Innerlichkeit und seinem Schicksal zu Grunde geht.<sup>117</sup>

Rosenkranz, ebenso wie seine Vorgänger, sieht die primäre Intention des Bildungsromans in der Schilderung der ‚Heldenpsyche‘, in der ‚Veränderung von Individuen (Charakterbildung)‘<sup>118</sup> hin zu einer ‚Bildung zur Vernünftigkeit‘<sup>119</sup>.

Stellt der personale Verlauf von Blanckenburg bis Rosenkranz gewissermaßen die alte Generation bildungsromanhafter Gattungspoetik dar, so erfährt diese Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts durch Wilhelm Dilthey eine Revitalisierung. Wie Jürgen Jacobs in *Wilhelm Meister und seine Brüder* ausführlich beschreibt, hebt Dilthey den

---

<sup>115</sup> Lämmert, Nachwort, 561.

<sup>116</sup> Karl Rosenkranz, „Einleitung über den Roman“, in *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans, Wege der Forschung*, Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988).

<sup>117</sup> Ebd., 101.

<sup>118</sup> Selbmann, Einleitung, 19.

<sup>119</sup> Ebd.

bereits existenten Begriff des Bildungsromans aus dem Dunkel der bloßen Existenz in die Sphäre ernsthafter literaturtheoretischer Debatte.<sup>120</sup> Dilthey schreibt:

Ich möchte die Romane, welche die Schule des Wilhelm Meister ausmachen, Bildungsromane nennen. Goethes Werk zeigt menschliche Ausbildung in verschiedenen Stufen, Gestalten, Lebensepochen.<sup>121</sup>

In *Das Erlebnis und die Dichtung* (1906) präzisiert Dilthey seine Ausführungen.

So stellen Bildungsromane nach Dilthey

[...] den Jüngling jener Tage dar; wie er in glücklicher Dämmerung in das Leben eintritt, nach verwandten Seelen sucht, der Freundschaft begegnet und der Liebe, wie er nun aber mit den harten Realitäten der Welt in Kampf gerät und so unter mannigfachen Lebenserfahrungen heranreift, sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird. (252)

Es wird deutlich, dass Dilthey im Vergleich zu seinen Vorgängern keine drastischen Neuerungen einführt. Der Bildungsroman stellt für ihn einen ‚Roman der Innerlichkeit‘<sup>122</sup> dar, ‚welcher die seelische Entwicklung eines Menschen von den Anfängen bis zur Erreichung einer bestimmten Lebensausbildung darstellt.‘<sup>123</sup> Die ‚harten Realitäten der Welt‘ legen dem Helden, wie Hegel schreibt, ‚von allen Seiten Schwierigkeiten in den Weg‘ – letztlich finden wir jedoch einen Helden vor, der sich mit seiner Umwelt akklimatisiert und eine ‚gewiss[e] Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) erreicht.

Beachtenswert ist jedoch die Formulierung der *Romanschule*. Dilthey entwickelt die Terminologie des Bildungsromans anhand eines Werkes, das bereits den Status eines

---

<sup>120</sup> Jürgen Jacobs, *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*, Zweite, unveränderte Auflage (München: Wilhelm Fink Verlag, 1972), 10: ‚Der heute allgemein verwandte Terminus „Bildungsroman“ ist durch die Autorität Wilhelm Diltheys verbreitet und durchgesetzt worden.‘

<sup>121</sup> Wilhelm Dilthey, *Leben Schleiermachers*, in *Gesammelte Schriften*, Bd. XIII, Erster Halbband, Hrsg. von Martin Redeker (Tübingen: Walter de Gruyter & Co., 1970), 299.

<sup>122</sup> Selbmann, Einleitung, 23.

<sup>123</sup> Ebd., 26.

Klassikers inne hat, bisher jedoch lediglich als Orientierungspunkt für Überlegungen zum Roman galt. Indem er dem *Wilhelm Meister* explizit Paradigmenstatus attestiert und betont, dass das Werk eine gattungspoetische Tradition konstituiert oder konstituieren kann, klassifizieren Diltheys Aussagen im Sinne der aristotelischen Lesart der *realistischen Gattungstheorie* den Bildungsroman als Gattung.

Durch die Erkenntnis, dass der Bildungsweg einem Stufenmodell gleicht, verleiht Dilthey dem Streben des Helden eine Struktur. Mücke meint in Wielands *Agathon* ein ähnliches Modell erkennen zu können und illustriert dessen fünf Stufen. Danach stellt die erste Stufe des Bildungsromans den Protagonisten als Tagträumer und Idealisten dar (Dilthey: ‚glückliche Dämmerung‘), der vom Weltgeschehen irritiert und einer permanenten Desorientiertheit ausgesetzt ist. Wilhelm Meisters Wanderlust, resultierend aus der Sendung seines Vaters, ist in genau diesem Sinne zu verstehen – als fortschreitende Konfrontation mit den Zwängen und Freiheiten der Welt. Wilhelms Koketterie mit Philine läutet die zweite Stufe ein, in der er als Held emotional affiziert wird (Mücke (232): ‘captivation by sensual pleasures’). Die Lehrjahre an sich als zentrale übergeordnete dritte Stufe des Modells bestehen in dem Prozess der Ausbildung des Selbst, im Zuge dessen der Held ‚sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird‘ (Dilthey), indem eine harmonische Zusammenführung des vergangenen und momentanen Selbst erwirkt wird. Auf der vierten Stufe schließlich fungiert der Held als ‘actor on the public stage’ (232) – Agathon engagiert sich in der Politik, Wilhelm schließt sich zwischenzeitlich Serlo als Schauspieler und damit als ‘actor’ im eigentlichen Sinne an – , während schließlich auf der fünften und letzten Stufe die ideale Vaterfigur das finale Moment der Selbstverwirklichung darstellt. Dilthey bemerkt in diesem Kontext:

„Eine gesetzmäßige Entwicklung wird im Leben des Individuums angeschaut, jede ihrer Stufen hat einen Eigenwert und ist zugleich Grundlage einer höheren Stufe.“<sup>124</sup> Der Held nimmt den Weg „vom Zustand der Einfalt zu dem der vollendeten Bildung“.<sup>125</sup> Durch die generelle Anwendbarkeit des Modells auf bildungsromanhafte Werke (variabel ist lediglich die letzte Stufe) kann es mit Recht als *universelles Stufenmodell des Bildungsromans* (meine Wortwahl) bezeichnet werden.

Goethe selbst beschreibt in seinem Gespräch mit Eckermann vom 6. März 1831 solch ein *Stufenmodell des Lebens*:

Der Mensch [...] hat verschiedene Stufen, die er durchlaufen muß, und jede Stufe führt ihre besonderen Tugenden und Fehler mit sich [...]. Auf der folgenden Stufe ist er wieder ein Anderer, von den früheren Tugenden und Fehlern ist keine Spur mehr, aber andere Arten und Unarten sind an deren Stelle getreten. Und so geht es fort, bis zu der letzten Verwandlung, von der wir noch nicht wissen wie wir sein werden.

Wie sich im späteren Verlauf zeigen soll, findet sich auch in Goethes *Faust* ein Modell ähnlicher Ausprägung. Diltheys Aussage, dass es „Aufgabe Goethes war[,] die Geschichte eines sich zur Tätigkeit bildenden Menschen [...]“<sup>126</sup> darzustellen, bleibt also nicht restringiert auf seinen *Wilhelm Meister*, sondern kennzeichnet auch den Charakter und Bildungsweg Fausts.

Dilthey steht gewissermaßen in der Position eines Mittelglieds zwischen der alten Generation bis Rosenkranz und der neueren Poetik des Bildungsromans. Im Kontext der psychologischen Lesart des Romans legt die moderne Generation ihren Fokus der theoretischen Betrachtung auf die Charakterisierung der mentalen Dispositionen des

---

<sup>124</sup> Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, 121.

<sup>125</sup> Ebd., 121.

<sup>126</sup> Ebd., 252.

Helden und entwickelt darauf basierend eine kritische Lesart des Terminus *technicus Bildungsroman*.<sup>127</sup>

So geht Heinrich Meyer in *Goethe. Das Leben im Werk*<sup>128</sup> auf die Darstellung der Figuren im *Wilhelm Meister* ein und bemängelt deren fehlende Authentizität. Nach Meyer skizziert Goethe lediglich einen Wust an fantastischem Stoff, dem jegliche Beziehung zur Realität (der Welt des Lesers) abgesprochen werden muss. Der *Wilhelm Meister* sei ‚ein völliges Märchen, in dem alles möglich ist‘ (463),

[...] da ja schließlich der ‚Wilhelm Meister‘ eine ganz verkehrte Welt ist, wo Dinge vorkommen, die in keiner wirklichen Welt, geschweige denn in solcher Zusammendrängung vorkommen, die vor allem ohne Beziehung auf die Personen vorkommen, die also rein märchenhaft, nicht charakterlich begründet sind [...]. (463)

Meyer erkennt eine *leere Psychologie* in dem Verhalten Wilhelms und seiner Gefährten, die plan-, ziel- und willenlos agieren und bloße ‚Marionetten‘ sind ‚die einander lieben und vertauschen, als ob es keine Persönlichkeiten gäbe, als ob Liebe und Leidenschaft völliges Traum- oder Glasperlenspiel wäre.<sup>129</sup> Nach D.H. Lawrence ist der *Wilhelm Meister* deshalb lediglich ‚ein erstaunliches Beispiel für [...] intellektualisierten Sex und das völlige Fehlen jeglicher Kontaktentwicklung zu anderen Menschen [...].<sup>130</sup> Wilhelms Intentionen können somit nicht einer festen *psychologisch*-charakterlichen Motivation entspringen, da die Geschehnisse des Romans einem teleologischen Denken,

---

<sup>127</sup> David Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner: Der Wandel des Heldenbildes im deutschen Bildungsroman“, in *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Wege der Forschung, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988), 377: ‚Der Bildungsroman als Roman, der durch die *Beschreibung* der Entwicklung eines Menschen „bildet“, wirft zwangsläufig die Frage nach Natur und Stellung des Helden auf.‘

<sup>128</sup> Heinrich Meyer, *Goethe. Das Leben im Werk* (Stuttgart: Gustav Klipper Verlag, 1951).

<sup>129</sup> Ebd., 465.

<sup>130</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 379.

das einem steten Bildungsprozess gerecht wird, widersprechen.<sup>131</sup> ‚So ist der Unsinn gründlich motiviert, aber die wichtigen seelischen Dinge hängen in der Luft.‘<sup>132</sup>

Mit seiner Fundamentalkritik an dem psychologischen Status der Figuren nimmt Meyer dem Bildungsroman sein angestammtes Fundament. Seit Blanckenburg kennzeichnet sich der Bildungsroman durch eine Fokussierung auf das ‚Innre des Menschen‘, auf die Formung seines Charakters.<sup>133</sup> Meyers Aperçue, dass sich der *Wilhelm Meister* aus ‚Unmöglichkeiten psychologischer Art‘ (463) zusammen setzt, spricht den Figuren jegliche Form von nachvollziehbarer Innerlichkeit ab.<sup>134</sup> Der Bildungsweg des Helden fungiert nunmehr als ziellose Odyssee in einem Werk, das die ‚Struktur eines Traumes‘<sup>135</sup> besitzt und demnach auch nicht mehr ist als eine schlichte utopische Traumwelt.

Meyer negiert nicht nur die Stellung des Helden, der eine menschliche Psychologie besitzen muss, um sich bilden zu können, sondern greift implizit auch den Aspekt der Leserbildung kritisch auf. Mit der für den Leser nach Meyer erkennbaren surrealistischen Fiktionalität ist keine Transferierung in den Bereich des hypothetisch-realistischen mehr möglich. Doch gerade die Identifizierung mit dem Helden, mit seinen Handlungen und Entscheidungen ist für den Leser Voraussetzung, um sich durch die Rezeption des

---

<sup>131</sup> Ebd., 463: ‚Hätte Goethe realistisch motiviert, so hätte er einige Charaktere konsequent gebildet, wie etwa im ‚Götz‘ [...] im ‚Meister‘ aber scheint niemand einen Willen zu haben [...].‘

<sup>132</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 462.

<sup>133</sup> So wird Karl Philipp Moritz’ *Anton Reiser* nicht nur als *Bildungs-* sondern als *Psychologischer Roman* klassifiziert.

<sup>134</sup> Friedrich Schlegel bemerkt in „Über Goethes Meister“ (in *Friedrich Schlegel, Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801)*), in *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 2, Hrsg. und eingeleitet von Hans Eichner (München-Paderborn-Wien: Verlag Ferdinand Schöningh; Zürich: Thomas-Verlag, 1967), 145: ‚[...] selbst die unbedeutendsten Nebengestalten [...] sind mit Absicht höchst wunderlich.‘

<sup>135</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 464.

dargestellten Stoffes bilden zu können<sup>136</sup>. Nach Morgenstern beispielsweise gleicht schließlich ‚die zu erstrebende Bildung des Lesers dem Bildungsgang des Helden‘<sup>137</sup>. Besitzen die Charaktere und das Werk eine hohe Referenz zur Realität, sind in diesem Kontext also die Figur und deren Umgebung als eutopisch und real zu denken, können sie als Orientierungspunkte dienen, an denen sich der Leser ausrichtet. Sind die Ähnlichkeiten nicht mehr nachvollziehbar, verschwindet diese Möglichkeit und mit ihr die Intention des Romans, eine modifizierende Wirkung auf das Lesepublikum auszuüben.<sup>138</sup> David Miles konkludiert:

Der erste große Bildungsroman in deutscher Sprache, ›Wilhelm Meisters Lehrjahre‹, ist vielleicht gar kein Bildungsroman, denn eines der erstaunlichsten Merkmale dieses Werkes besteht darin, daß es für ein Buch, das vorgeblich eine gemächliche Odyssee zum Selbstbewußtsein beschreibt, seltsam *unpsychologisch* ist. (378)

Miles ist es auch, der eine weitere bildungsromanhafte Problematik identifiziert. Erneut ausgehend vom *Wilhelm Meister* beschreibt er die Beziehung zwischen Held, Erzähler und – implizit – Leser. Dabei stellt er fest, dass sich die Prämisse der Vervollkommnung Wilhelms nicht erfüllt, denn ‚[...] die einzige Persönlichkeit in Goethes Roman, die sich wirklich dem Standpunkt eines „Bildungshelden“ nähert, ist der

---

<sup>136</sup> Vgl. Martha Nussbaum, „Finely Aware and Richly Responsible”: Literature and the Moral Imagination.“, in *Love’s Knowledge: Essays on Philosophy and Literature* (Oxford: Oxford University Press, 1990), 166: ‘[...] the moral activity of the reader [...] involves not only a friendly participation in the adventures of the concrete characters, but also an attempt to see the novel as a paradigm of something that might happen in his or her life.’

<sup>137</sup> Selbmann, Einleitung, 40f.

<sup>138</sup> Mit Bertolt Brecht könnte man hier argumentieren, dass gerade die Verfremdung eines Charakters zum Denken anregt: ‚Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugier zu erzeugen [...]‘ (Brecht, Bertolt. *Gesammelte Werke*, Bd. 15 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967), 301.)

Erzähler selbst.<sup>139</sup> Anhand eines Wilhelm-Meisterlichen Stufenmodells beschreibt er die Hierarchie des literarischen Individuums, an deren Spitze gemäß bildungsromanhafter Ideologie eigentlich das Subjekt stehen sollte, dass sich ‚seiner Aufgabe in der Welt‘ gewiss geworden ist (Dilthey) und ‚sich in die bestehenden Verhältnisse‘ hinein *gebildet* hat (Hegel). Nach Miles verzerrt sich diese Ideologie im *Wilhelm Meister* jedoch:

Die erste und naivste Stufe ist die der noch ungebildeten Seele, die zufrieden ist, „wenn sie bloß irgendein Geschehen beobachten kann“ [...]. Die zweite Stufe ist die des „gebildeten“ Menschen, der nicht nur sieht, sondern auch *fühlt* [...]. Die dritte und höchste Stufe ist allein den wenigen Individuen vorbehalten, die nicht nur sehen und fühlen, sondern auch denken und reflektieren können; allein dieser Typ kann „der ganz ausgebildete“ Mensch genannt werden, und aus unserer Sicht kann allein der Erzähler diese Stufe erreichen.<sup>140</sup>

Der Erzähler fungiert als Ideal, indem er im Metadiskurs mit der Turmgesellschaft deren humanistische Züge assimiliert, an die Stelle des ganz ausgebildeten Protagonisten rückt und damit Wilhelm dessen Position des Gebildeten erfolgreich streitig macht. Es entsteht ein Zustand, in dem nicht mehr der ‚Held, sondern der gebildete Erzähler im Mittelpunkt steht.<sup>141</sup> Das Individuum verliert somit ad ultima seinen bildungsromanhaften Geltungsanspruch als primäres Fokalisierungsobjekt. Die Verschiebung der Betrachtungsperspektive geht einher mit einer Unvollkommenheit des Helden, der zur bloßen Spielfigur des gebildeteren Erzählers degradiert wird. Doch nicht nur auf dieser übergeordneten Metaebene, auch inhaltlich lässt sich die verpasste Vollkommenheit erkennen. Im Achten Buch, gegen Ende des Romans, das eigentlich den Klimax eines gebildeten Selbstverständnisses darstellen soll, bleibt die Figur des Helden

---

<sup>139</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 387.

<sup>140</sup> Ebd., 388.

<sup>141</sup> Selbmann, Einleitung, 36.

– und damit ebenso der Leser, der sich mit ihm identifizieren soll – blass: ‚Er [Wilhelm] spürt nichts von Endgültigkeit, von Erfüllung: [...] wir sind so klug wie vorher [...].<sup>142</sup> Dies verdeutlicht folgende Passage aus dem letzten Kapitel, in der Wilhelm seine Vergangenheit Revue passieren lässt: ‚Wilhelm war durch die heftigsten Leidenschaften bewegt und zerrüttet [...]. Wilhelm war in der schrecklichsten Lage. [...] er überließ mit flüchtigem Blick seine Geschichte, und sah zuletzt mit Schauern auf seinen gegenwärtigen Zustand [...].‘<sup>143</sup> Ein zufriedener, vollkommener Held sieht anders aus. Joachim Pfeiffer schreibt in *Das Subjekt des Romans. Zur Subversion des Bildungsromans in Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre*<sup>144</sup> dementsprechend, ‚dass Wilhelm am Ende des Romans von Vollkommenheit weit entfernt ist.‘ (137) Dies findet auch Heinrich Meyer, der bemerkt: ‚[...] Wilhelm ist am Ende weniger Meister als am Anfang.‘ (464)<sup>145</sup> Friedrich Schlegel fasst die finale Negativität des Romans in *Über Goethes Meister* wie folgt zusammen:

Wie mögen sich die Leser dieses Romans beim Schluß desselben getäuscht fühlen, da aus allen diesen Erziehungsanstalten nichts herauskommt, als bescheidne Liebenswürdigkeit, da hinter allen diesen wunderbaren Zufällen, weissagenden Winken und geheimnisvollen Erscheinungen nichts steckt als die erhabenste Poesie, und da die letzten Fäden des Ganzen nur durch die Willkür eines bis zur Vollendung gebildeten Geistes gelenkt werden! (144)

---

<sup>142</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 415.

<sup>143</sup> Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, VIII, X.

<sup>144</sup> Joachim Pfeiffer, „Das Subjekt des Romans. Zur Subversion des Bildungsromans in Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre“, in *Das Subjekt des Diskurses*, Hrsg. von Achim Geisenhanslücke, Georg Mein und Franziska Schöbler (Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 2008).

<sup>145</sup> Vgl. Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 416: ‚Der Meister am Ende des Romans ist nach wie vor ein Lehrling.‘

In Anlehnung an die so genannte *nominalistische Gattungstheorie*, welche die Existenz fester Gattungen negiert und sich für das Verständnis eines isolierenden Werkstatus ausspricht, schreibt Martin Swales:

Jeder Versuch, das literarische Kunstwerk zu deuten, wirft das heikle Problem der sogenannten literarischen Gattungen auf. Wir bedienen uns öfters der Gattungsnamen als bequemer Etiquette [...]. Dieser unreflektierte Gebrauch kann allzuleicht darüber hinwegtäuschen, daß der eigentliche Status solcher Gattungsbegriffe heiß umstritten ist. [...] Ich vertrete die Ansicht, daß das Gattungsmoment durchweg in der Fiktion selbst zu finden ist. (406ff.)

Durch die Untersuchungen dieses Kapitels wird in diesem Sinne deutlich, dass der Bildungsroman nicht als verlässliche Gattung bezeichnet werden kann. Konzipiert, den Bildungsprozess eines literarischen Individuums zum Paradigmenstatus zu erheben, an dem sich der Leser ausrichtet und bildet, verfehlt der Bildungsroman präzise aufgrund seiner *Romanhaftigkeit*, seiner Gattungsontologie an sich das ihm verliehene und demnach von ihm intendierte Merkmal, das ihn erst zu einer Subgattung des Romans mit spezieller kontextueller Ausrichtung werden ließ. Der Bildungsroman als Gattung *sui generis* negiert seinen eigenen intrinsischen Gehalt und damit sich selbst.

Wenn aber der Roman nicht das optimale literarische Medium darstellt, um das Konzept von Bildung zu vermitteln (ihm in dieser Hinsicht zumindest Defizite bescheinigt werden müssen), stellt sich die Frage nach der *idealen Repräsentationsgattung*. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, weshalb das *Drama* in mancherlei Hinsicht besser geeignet ist, Aspekte der Bildung nicht nur aufzuzeigen sondern auch zu vermitteln. Hiermit soll der Grundstein zur Auffassung Goethes *Faust* als *Bildungs-drama* gelegt werden. Gleichzeitig, so wird sich herausstellen, assimiliert *Faust* in vielerlei Hinsicht die Kritikpunkte, die dem Bildungsroman vorgeworfen werden

und fügt sich durch dieses Faktum in einer Art nützlichem Paradox in die gattungspoetische Motivlandschaft des Bildungsromans ein.

#### 4. Die Darstellung der Bildungsprogrammatik im Drama. Drama versus Roman.

##### Vorüberlegungen zur Klassifizierung von Goethes *Faust*

Wird ein Stoff nicht für rein episch erkannt, ob er gleich in mehr als Einem Sinne bedeutend und interessant ist, so muß sich dartun lassen, in welcher andern Form er eigentlich behandelt werden müsste.

Goethe an Schiller, 26.4.1797

Anne Louise Germaine de Staël schreibt in ihrem Werk *Über Deutschland*<sup>146</sup> über Goethes *Faust*:

Goethe hat sich in diesem Werk keiner bisherigen Gattung unterworfen; es ist weder eine Tragödie noch ein Roman. [...] Es ist unmöglich, *Faust* zu lesen, ohne daß er das Denken auf tausenderlei Weise anrege; man streitet sich mit dem Verfasser herum; man klagt ihn an; man spricht ihn los; er gibt über alles zu denken, [...] nachzudenken über alles, und *über noch etwas mehr*. Der Tadel, dem ein Werk dieser Art ausgesetzt sein muß, lässt sich leicht voraussehen oder vielmehr, die Gattung eines Werks dieser Art ist es, die den Tadel noch mehr herausfordert [...]. (384f.)

Germaine de Staëls Schilderung im Werk oder besser: die *Strukturierung* der Schilderung interessiert in diesem Kontext, denn schon rein strukturell veranschaulicht die Autorin den im *Faust* vorherrschenden Duktus, der sich zwischen dramatischer äußerer Darstellung und episch aufzufassender Handlung einpendelt: Germaine de Staël kommentiert einzelne Verse im geschlossenen Text – und das in einer poetischen Weise, die den Leser unweigerlich zur Einsicht führt, dass Dramatik und Epik bezüglich des

---

<sup>146</sup> Anne Louise Germaine de Staël, *Über Deutschland*, Vollständige und neu durchgesehene Fassung der deutschen Erstausgabe von 1814, Hrsg. von Monika Bosse (Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1985).

*Faust* Hand in Hand gehen. Die Autorin spricht dann auch davon, dass sich der Fauststoff so, wie ihn Goethe präsentiert, schwer in die ‚verabredete Form‘ – die dramatische – (385) zwängen lässt.

Die Bemerkung Germaine de Staëls, die Überlegungen zum *Faust* bezüglich Struktur und Inhalt zusammenfasst, charakterisiert das Werk demnach als Mischform. Liest man sie parallel zum einleitenden Zitat dieses Kapitels, drängt sich der Verdacht auf, dass sich epische – der Roman versteht sich als legitimer Erbe episch-extensiver Gattungsmerkmale – und dramatische Form in bestimmter Hinsicht komplementär verhalten und de facto austauschbar sind. In seinem Brief an Goethe vom 26.12.1779 bemerkt Schiller diesbezüglich, dass die Tragödie ‚immer zu dem epischen Charakter hinaufstreben‘ und das epische Werk zum Drama ‚herunterstreben‘ werde, im Brief vom 29. Dezember 1797: ‚Weil wir einmal die Bedingungen nicht zusammenbringen können, unter welchen eine jede der beiden Gattungen steht, so sind wir genötigt, sie zu vermischen.‘ Goethes *Naturformen der Dichtung* zeigen zudem ein Schema auf, ‚innerhalb dessen eigene und fremde Werke als zeitbedingt unterschiedliche Mischungen positioniert werden können [...]‘.<sup>147</sup> Ob es tatsächlich der Fall ist, dass Drama und episches Werk Merkmale teilen, was dazu berechtigt, beide Gattungen parallel zu behandeln und ihnen Gemeinsamkeiten zuzuweisen, soll im Folgenden unter dem Aspekt der Repräsentation von Bildung im literarischen Werk untersucht werden.

In diesem Kontext wird sich die Analyse verständlicherweise primär an den gattungstypologischen Überlegungen derer, die den Terminus *Bildungsroman* begründet und in den literaturwissenschaftlichen Diskurs eingeführt haben, ausrichten. Ein

---

<sup>147</sup> Andereg, „Grenzsteine der Kunst“, 449.

Vergleich klassischer Dramentheorien mit der Poetik epischer Texte wird an den Stellen vorgenommen, an denen es gilt, die Theorie des Bildungsromans zu hinterfragen und zu rechtfertigen.

Es ist nicht verwunderlich, dass Friedrich von Blanckenburg in seinem *Versuch über den Roman*, der als Erstlingswerk in Bezug auf die Formung des Begriffs des *Bildungsromans* fungiert, einen dezidierten Vergleich zwischen Roman und Drama durchführt – schließlich löst der Roman, wie ihn Blanckenburg versteht, das dramatische Werk als vormals prädestinierte literarische Form hinsichtlich der Darstellung eines Entwicklungs- und Bildungsprozesses der Hauptfigur ab.<sup>148</sup> Wenn Blanckenburg implizit den Bildungsroman terminologisch erfindet, hat er also das Drama im Hinterkopf – [n]icht von ungefähr ist im ersten Teil seines Buches mehr vom Drama als vom Roman die Rede!<sup>149</sup> Seine Ausführungen rechtfertigen ein längeres Zitat:

Das Schauspiel kann uns, nach der Natur seiner Gattung, nichts, als schon fertige und gebildete Charaktere zeigen, die der Dichter, zur Hervorbringung eines Vorfalles oder einer Begebenheit unter einander verbindet. Zum Wirklichwerden einer Begebenheit wird dies erfordert [sic]; und dies Wirklichwerden ist der Zweck des Drama. – Hierinn liegt auch der eigentliche Unterschied zwischen Drama und Roman. So wie jenes die Personen braucht, damit eine Begebenheit ihr Daseyn erhalte [...], eben so hat der Roman mehrere und besondere Begebenheit, die sich in einem größeren Umfange von Zeit zutragen, mit einander zu verbinden; und diese Verbindung kann nun nicht anders, als natürlich durch die Formung und Ausbildung, oder innre Geschichte eines Charakters erhalten werden. Der dramatische Dichter hat nicht Zeit, noch Raum, uns auf diese Art zu unterhalten. [...] so kann doch, wegen der Kürze der Zeit, und der Schnelligkeit der Handlung, dieser, durch die Begebenheiten im Charakter gemachte Eindruck, diese, als Wirkung der Begebenheiten erfolgte Formung, nicht anschauend sichtbar werden. Daher ist denn auch im Drama die Umschmelzung eines Charakters, das, was man durch Sinnesänderung ausdrückt, ein so gröblicher Verstoß wider Wahrheit und Natur, weil der dramatische Dichter nicht Zeit und Raum hat, diese Umformung

---

<sup>148</sup> Lämmert, Nachwort, 562: ‚Blanckenburg [exemplifiziert] die Eigenschaften des ihm vorschwebenden Charakterromans ausgiebig an *Dramen* [...].‘

<sup>149</sup> Selbmann, Einleitung, 5.

zu bewirken. Dem Romandichter aber ist die Veränderung des inneren Zustands seiner Personen eigenthümlich. Die innere Geschichte des Menschen, die er behandelt, besteht aus einer Folge abwechselnder und verschiedener Zustände. (390ff.)

Es lassen sich hier zwei wesentliche Punkte ausmachen, die dem Drama gegenüber dem Roman einen untergeordneten Status attestieren. Einerseits schließt die von Blanckenburg vorgenommene Negation der Charakterentwicklung im Drama eine Bildung des Helden aus. Zeit und Raum, im Drama beide limitiert, wirken in diesem Kontext präventiv und machen gleichzeitig das zweite, eine Hierarchie konstruierende Kriterium aus: Die nur begrenzte Möglichkeit, eine Handlung umfassend zu schildern, legt dem Entwicklungsmotiv Riegel vor, ‚weil der Roman langsam gehen, das Drama hingegen eilen muß.‘<sup>150</sup>

In *Zur Geschichte des Bildungsromans* äußert Karl Morgenstern daran anschließend, dass ‚im Roman zum Entwickeln und Auseinanderlegungen der Gesinnungen mehr Zeit und Raum ist als im Drama; daß ferner im letztern die Charaktere als schon fertig da stehn, im Roman aber vor unseren Augen sich erst bilden sollen.‘ (73) Rosenkranz schreibt in *Einleitung über den Roman* dann auch: ‚Im Drama wird nicht die *Bildung* eines Charakters, sondern die Thaten werden vorgestellt, welche aus einem Charakter sich entschießen [...]‘ (107) Somit scheint das einzige Bewegungsmoment im Fortschreiten der dramatischen Handlung selbst zu liegen, während die Figuren ihrer mentalen Ursprungsdisposition weitestgehend treu bleiben.<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> Morgenstern, „Ueber das Wesen des Bildungsromans“, 57.

<sup>151</sup> Siehe Lämmert, Nachwort, 555: ‚Dabei weiß Blanckenburg bereits die Vorteile einzuschätzen, die der Roman gegenüber dem Drama zur Darstellung eines individuellen Bildungsganges bietet. Der Roman hat „Zeit und Raum“, dem Leser das mähliche Werden des Helden in möglicher Vollständigkeit vorzuführen.‘

Nähert man sich in Bezug auf Goethes *Faust* dem Verhältnis von Zeit, Raum und Werk an, so wird bald deutlich, dass sich das Drama keinerlei temporaler oder spatialer Restriktionen beugt und eine lineare Kontinuität nicht erkennbar ist. Faust reist durch Zeit und Raum, unterwirft die aristotelische Einheit von Zeit, Raum und Handlung der Destruktion und kreiert somit gewissermaßen eine *gattungspoetische Unordnung*. Die Verwirklichung seines ureigenen Verständnisses von Gattungsgrenzen ist typisch für Goethes poetisches Schreiben. In seinem Aufsatz *Über Epische und Dramatische Dichtung*<sup>152</sup> sowie dem folgenden Briefwechsel mit Schiller wird seine offene Haltung gegenüber klassischer Gattungsmotive deutlich: Goethe formuliert Unterschiede zwischen Drama und Epos (das im Folgenden als Vorläufer und Ursprungsgattung des Romans verstanden wird), stellt aber fest, ‚daß wir Modernen die Genres so sehr zu vermischen geneigt sind, ja daß wir gar nicht einmal im Stande sind sie voneinander zu unterscheiden.‘ (298) In Bezug auf die Problematik der räumlichen Begrenztheit des Dramas schreibt Goethe: ‚Die *Welten*, welche zum Anschauen gebracht werden sollen, sind beyden gemein [...].‘ (296) Jedoch sagt er über die ‚physische‘ Welt: ‚In dieser steht der Dramatiker meist auf Einem Punkte fest, der Epiker bewegt sich freyer in einem größeren Local [...].‘ (296) Weiter nennt Goethe die ‚*entferntere Welt*, wozu ich die ganze Natur rechne. Diese bringt der epische Dichter [...] näher. [...] die Handlungen der ächten Tragödie bedürfen daher nur weniges Raums.‘ (296) Schiller ergänzt, dass im klassischen Verständnis neben der ‚Enge des Schauplatzes‘ (302) auch ‚der kurze Ablauf der Handlung‘ (302) Eigenschaft der Tragödie ist. Jedoch stellt er mit Verweis auf einige Werke Goethes fest, dass eine *Typologie der Mischgattung* entworfen werden kann.

---

<sup>152</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Über Epische und Dramatische Dichtung“, in *Johann Wolfgang Goethe. Ästhetische Schriften 1824-1832*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 22, Hrsg. von Anne Bohnenkamp (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999).

Demnach teilen Goethes *Torquato Tasso*, *Herrmann und Dorothea* sowie *Iphigenie auf Tauris* die von Goethe postulierten Merkmale von Drama und Epos und tragen so dazu bei, dass das von ihrem Autor genannte ‚wechselseitige Hinstreben [der Gattungen] zu einander‘ (302) an konkreten Beispielen veranschaulicht werden kann. Auf Goethes kleinlaute Bemerkung ‚[...] wir plagen uns in der ganzen Gattung herum ohne recht zu wissen woran wir eigentlich sind [...]‘ (303) erwidert Schiller mit gönnerhaftem Gestus: ‚Weil wir einmal die Bedingungen nicht zusammenbringen können, unter welchen eine jede der beyden Gattungen steht, so sind wir genöthigt, sie zu vermischen.‘ (305) Die von Goethe gewählte Formulierung der ‚ächten Tragödie‘ kann somit nicht als grundsätzlich verstanden und, wie gezeigt wurde, in ihrem intrinsisch-semantischen Gehalt nicht auf *Faust* angewandt werden. Vielmehr stellt das Werk nach Lessing einen ‚Zwitter‘ dar.<sup>153</sup>

Wie Käthe Hamburger in *Die Logik der Dichtung*<sup>154</sup> ausführt, besitzt dieses Faktum eine historische Dimension. So schreibt Hamburger, ‚daß immer wieder epischer, und das heißt schon fikionalisierter Stoff zu dramatischer Gestaltung lockte, mit Beispielen wie die Geschichte des Faustbuches [...]‘<sup>155</sup> (154) Für Hamburger liegt es auf der Hand, dass sich Drama und Epos den *mimetischen Charakter* teilen. Sie erkennt eine Gleichheit in der

---

<sup>153</sup> Gotthold Ephraim Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, Kritisch durchgesehene Gesamtausgabe mit Einleitung und Kommentar von Otto Mann (Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1963), 194: ‚Was will man endlich mit der Vermischung der Gattungen überhaupt? In den Lehrbüchern sondre man sie so genau voneinander ab, als möglich; aber wenn ein Genie, höherer Absichten wegen, mehrere derselben in einem und eben demselben Werke zusammenfließen läßt, so vergesse man das Lehrbuch und untersuche bloß, ob es diese höhere Absichten erreicht hat. [...] Nennt es immerhin einen Zwitter [...]‘

<sup>154</sup> Käthe Hamburger, *Die Logik der Dichtung*, Zweite, stark veränderte Auflage (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1968).

<sup>155</sup> Dies verdeutlicht, dass der Faust-Stoff, wenn er dramatisch dargestellt wird, per se die epische Struktur anstrebt.

[...] dichtungstheoretischen Zusammengehörigkeit der dramatischen und epischen Dichtung, als Mimesis handelnder Menschen, deren Verhältnis zu ihrer »Welt« nicht durch die Struktur der mimetischen Formen, sondern durch die historische Entwicklung des Weltzustandes und der damit verbundenen Auffassung von Mensch und Welt bedingt ist. (156)

Durch die Feststellung, dass schlichte Nachahmung sowohl in Drama als auch im epischen Werk als primäres Motiv fungiert, verbannt Hamburger eine bloß strukturelle Unterscheidung der Gattungen in die Trivialität. Die im Folgenden vorgenommene Untersuchung des *Faust* wird beweisen, dass die Struktur tatsächlich untergeordnete Bedeutung genießt, da das Drama epischen Stoff zur Geltung bringt und sowohl strukturelle als auch durch den Inhalt gerechtfertigte Gattungsgrenzen verschwinden lässt. Die zwischen Drama und Epik unterscheidende Gattungspoetik bewegt sich, wie Hamburger schreibt, demnach eigentlich ‚innerhalb *einer* Gattung‘ (155).

Nachdem nun die Problematik der Zeit und des Raumes beantwortet sowie in diesem Kontext aufgezeigt wurde, dass die Auffassung einer *Mischgattung* auch in struktureller Hinsicht vertretbar ist, soll an dieser Stelle abschließend auf das zweite genannte Kriterium eingegangen werden, das den (Bildungs-)Roman vom Drama abgrenzt und von Selbmann trefflich wie folgt formuliert wird:

Der einzige Unterschied zwischen Drama und Roman, der verbleibt, weist dem Roman die fortschrittlichere und interessantere Position zu, daß nämlich das Drama „nichts, als schon *fertige* und *gebildete* Charaktere“ zeige, während im Roman der Bildungsprozeß in seinem Verlauf dargestellt werden könne. (5)

Wenn Goethe Mephistopheles in *Faust I* folgende Worte in den Mund legt ‚[...] Du bleibst doch immer was du bist.‘ (V. 1809), so kann in der Tat vermutet werden, dass die monumental (besser: episch) ausgebreitete Handlung des Werks ohne eine vollendete Bildung der Hauptfigur von Statten geht. Allerdings gleicht die Ausbildung des

Charakters, die sich tatsächlich im *Faust* findet, eher der Hegelschen Auffassung einer kontinuierlichen Selbstrealisation, wie sie von Pleines dargestellt wird: ‚Ein Individuum durchläuft als eines verschiedene Bildungsstufen und bleibt dasselbe Individuum [...]‘.<sup>156</sup> (114) Im *Faust* findet sich also, wie sich später noch genauer zeigen soll, eine Charakterentwicklung dergestalt, dass eine Grunddisposition bestehen bleibt, die jedoch im Verlaufe des Dramas modifiziert wird.<sup>157</sup> Blanckenburgs Aussage, dass im Roman ‚die innere Geschichte des Menschen‘ aus ‚einer Folge abwechselnder und verschiedener Zustände‘ besteht, kann in seiner Anwendung demnach auf das Drama *Faust* bezogen werden<sup>158</sup>: Im Zuge seiner erstrebten Abkehr von der Profession eines universal gelehrten akademischen Doktors wird Faust Biblioklast, weicht sich zunächst ‚[d]em Taumel, [...] dem schmerzlichsten Genuss, / Verliebtem Hass, erquickendem Verdruss.‘ (V. 1766f.), bevor er in einen Zustand rastlosen Hegemonialstrebens verfällt und sich seine Umwelt Untertan macht. Fausts Charakter und *aufgrund dessen* die entspringenden Handlungen sind im steten Wandel begriffen, ihn ‚sättigt keine Lust, ihm g’nügt kein Glück [...]‘.<sup>159</sup> Wenn Karl Morgenstern in *Ueber das Wesen des Bildungsromans* differenzierend feststellt, dass im Roman ‚vorzüglich *Gesinnungen* und *Begebenheiten* vorgestellt werden; im Drama *Charaktere* und *Thaten*.‘ (56), so lässt sich der soeben hergestellte

---

<sup>156</sup> Auf die Bildungsstufen im *Faust* wird im Späteren eingegangen.

<sup>157</sup> Im Rahmen seiner Analysen zu *Faust II* bemerkt Peter Michelsen (in Peter Michelsen, *Die Wette. Zu Goethe: Faust, >Prolog im Himmel<*, in *Im Banne Fausts. Zwölf Faust-Studien* (Würzburg: Königshausen und Neumann, 2000), 123: ‚Faust hat sich [...] ins Archetypische enthoben, doch sein Wesen hat sich nicht geändert.‘

<sup>158</sup> Werner Keller (in Ders., ‚Der Dichter in der „Zueignung“ und im „Vorspiel auf dem Theater“‘, in *Aufsätze zu Goethes >Faust I<*, Hrsg. von Werner Keller (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974), 178) schreibt generalisierend: ‚[...] das Individuelle und Konkrete – ist die eigentliche Kategorie des Dramatischen, das, sei es im Drama, sei es im Roman, die unverwechselbare Individualität einer Person in der Weise enthält, daß diese zugleich eine typische Lebensform verkörpert.‘

<sup>159</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V.11587.

Bezug auf *Faust* spezifizieren. Ohne Zweifel finden wir die Darstellung der von Morgenstern genannten dramentypischen Motive im Werk. Es erscheint jedoch nachvollziehbar, wenn man von der ungleich größeren Bedeutung der romanhaften Motive ausgeht. Tatsächlich reflektiert Faust permanent auf seine mentale Verfassung und seinen Charakter (‚Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust [...]‘, (V.1112)), wechselt seine Gesinnungen aufgrund situationsbezogener Begebenheiten (seine erste Begegnung mit Gretchen fungiert als Impetus und Merkmal für den Wechsel vom rationalen zum emotionalen, *biologischen* Faust und für nachfolgende Begebenheiten und Taten) und vermittelt dem Rezipient somit einen genauen Eindruck seines Gemütszustandes. Dabei kann nach Blanckenburg festgestellt werden, dass dieser Eindruck im Drama mächtiger und anziehender ist, als im Roman:

Um den Leser am Bilde erzählend vorgestellter Menschen zum Lehrmeister seiner selbst zu erziehen, bedarf es also der möglichst vollkommenen Vergegenwärtigung ihrer Empfindungen und Handlungen. Zu ‚idealer Gegenwart‘ aber [...] gelangen erdichtete Personen auf die natürlichste Weise im Drama. Seine Illusionskraft ist deshalb der des Romans von Natur aus überlegen.<sup>160</sup>

Diese Umstände erkennend, erstrebt Blanckenburg deshalb eine ‚Dramatisierung der Romanhandlung‘ mittels einer ‚[...] Annäherung der epischen Handlung an Darbietungsformen des Dramas [...]‘.<sup>161</sup> Der ‚Einblick in das Innere eines Lebensganges‘<sup>162</sup> kann demnach per se bevorzugt im Drama gewährt werden. Auch die Bildung des Lesers wird durch die ‚ideal[e] Gegenwart‘ der Dramenfiguren aktiviert, da – wie bereits dargelegt – eine Identifikation mit den Figuren durch eine möglichst

---

<sup>160</sup> Lämmert, Nachwort, 562.

<sup>161</sup> Ebd., 562.

<sup>162</sup> Dilthey, *Leben Schleiermachers*, 121.

realistische Abbildung ermöglicht wird. Somit lässt sich vermuten, dass Motive, die den Bildungsroman charakterisieren, de facto in gesteigerter Effektivität im Drama umgesetzt werden können.<sup>163</sup>

Als Ergebnisse des vorliegenden Kapitels lassen sich zwei wesentliche Punkte nennen: Es wurde festgestellt, dass mit dem Terminus *Mischgattung* ein Begriff gefunden zu sein scheint, der die genannten Übereinstimmungen von Drama und epischem Werk in sich begreift und im Folgenden berechtigterweise auf Goethes *Faust* angewandt werden kann. Weiter führt der Nachweis, dass sich (bildungs-)romanhafte Motive tatsächlich auch und sogar besser im Drama darstellen lassen zusammen mit den Ergebnissen des vorhergehenden Kapitels, das den Paradigmenstatus des Romans bezüglich der Repräsentation der Bildungsprogrammatis in Frage stellt zu der Erkenntnis, dass der Begriff *Bildungsdrama* zumindest theoretische Berechtigung genießt.

Die bisherigen Ausführungen dienen als Prolegomena zum nun folgenden analytisch-interpretierenden Teil der vorliegenden Arbeit. Die konkrete Anwendung bildungstheoretischer und -romanhafter Motive auf Goethes *Faust* soll zeigen, dass das Werk als gattungspoetisches *genus mixtum* verortet werden kann.

---

<sup>163</sup> Blanckenburgs nimmt eine generell-kritische Haltung gegenüber dem Epos ein. Der Begriff der *Erzählung* ist negativ konnotiert, denn diese konstruiert Handlung durch die Schilderung des Erzählers. Handlung wird demnach nicht – wie im Drama – unmittelbar, sondern mittelbar dargestellt; der ‚Erzähler im Werk wird zum Erzähler des Werkes‘ (Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 386.). Es entsteht somit eine künstliche Distanz sowohl zwischen der werkimmanenten Handlung und den Figuren als auch zwischen Werk und Leser.

## 5. Bildung und bildungsromanhafte Motive in Goethes *Faust*

Wie man wird, was man ist.

Friedrich Nietzsche: *Ecce Homo*

In *Ueber das Wesen des Bildungsromans* schreibt Karl Morgenstern: ‚[...] ich vermuthe, Göthe würde, [...] die mit leichter Hand doch wol zu eng gezogenen Scheidungslinien des Romans und des Dramas in Hinsicht ihres Stoffes, ohne Widerstreben erweitern.‘ (58) Die im Folgenden durchgeführte Analyse von Goethes *Faust* bestätigt diese Aussage, indem durch die Herausarbeitung bildungsromanhafter Motive ein Zusammenhang zwischen Bildungsroman und Faustdrama hergestellt wird. Hand in Hand mit diesem Vorhaben soll untersucht werden, inwiefern das Werk die zeitgenössische Auffassung von Bildung spiegelt.

Die Arbeit behandelt eine Auswahl an Szenen und Motiven, deren inhaltliche Dimension sich im Einklang mit den genannten Zielen versteht. Weniger der gesamte Handlungsverlauf soll im Fokus der Interpretation stehen; vielmehr erfolgt die Auswahl der Unterpunkte stark selektiv nach dem Kriterium der Darstellung von Bildung im weitesten Sinne.

‚Die Literatur zu Goethes *Faust* ist schier unendlich.‘ – so Rüdiger Scholz in *Goethes „Faust“. Ein einführender Forschungsbericht*<sup>164</sup>. Um der Flut an Sekundärmaterial entgegenzutreten, wird im weiteren Verlauf auf bereits bestehende Interpretationen weitestgehend verzichtet. Diese fungieren nur dann als Supplement, wenn der Kontext ihre Nennung berechtigt.

---

<sup>164</sup> Rüdiger Scholz, *Goethes „Faust“ in der wissenschaftlichen Interpretation von Schelling und Hegel bis heute. Ein einführender Forschungsbericht* (Rheinfelden: Schäuble Verlag, 1983), 1.

## 5.1. Bildung und bildungsromanhafte Motive in *Faust I*

### 5.1.1. *Vorspiel auf dem Theater* – Trias der Ideologien

In der 1797 konzipierten Szene *Vorspiel auf dem Theater*, die sozusagen als Prä-Prolog vor dem eigentlichen *Prolog im Himmel* fungiert, formuliert Goethe einen Diskurs, der die Intention des Faustdramas anhand verschiedener Perspektiven auf Werk und Wirkung karikiert. Bisher wurden die Verse vornehmlich auf Basis der zeitgenössischen Autonomieästhetik gedeutet, die das Werk im Sinne einer Lesart *sui generis* als individuelles Opus ansieht, das Bedeutung und intrinsischen Gehalt aus sich selbst schafft. Hinsichtlich einer innovativen Verortung des Dramas auf dem Hintergrund bildungstheoretischer Aspekte wird jedoch deutlich, dass sich die Szene als Auflistung bildungsromanhafter Motive verstehen lässt. Wie Jane K. Brown in *Goethe's Faust. The German Tragedy*<sup>165</sup> affirmiere ich die Ansicht, dass der Szene hinsichtlich der Konzeption des eigentlichen Dramas eine illuminierende Funktion zukommt: '[...] these prologues serve an important function: they define both the nature and the terms of the drama. Readers can ignore them only at the risk of seriously misunderstanding the central issues of *Faust*.' (33)

Die dargestellten Figuren, namentlich der *Direktor*, der *Theaterdichter* und eine *Lustige Person* diskutieren über die ideal-ästhetische (Dichter), ökonomische (Direktor) und unterhaltende (Lustige Person) Funktion des Theaters sowie des Stückes, das geschrieben und aufgeführt werden soll. Nach Ansicht des Direktors ist das Stoffliche der Darbietung gegenüber der Tatsache, dass sich das Publikum ‚[u]m ein Billet fast die Hälse bricht‘ (56), zweitrangig. Die Lustige Person erhebt – nicht ganz überraschend –

---

<sup>165</sup> Jane K. Brown, *Goethe's Faust. The German Tragedy* (Ithaca and London: Cornell University Press, 1986).

das bloße amusement, den Spaß zum primären Merkmal der Bühne: ‚Den will sie doch und soll ihn haben.‘ (78) In der Figur des Dichters spiegelt sich der moralisch integre Poet, dem die eigene und ehrliche Kunst oberstes Anliegen ist und der sich nicht zum ‚Knecht‘ (134) des Publikums zu machen gedenkt.<sup>166</sup>

Der Dichter ist es, der explizit den graduellen Bildungs- und Schaffensprozess des Stückes thematisiert: ‚Oft wenn es erst durch Jahre durchgedrungen / Erscheint es in vollendeter Gestalt.‘ (71f.) Direktor und Lustige Person gehen auf die die Attribute, die das Schauspiel besitzen soll, ein. So soll das Stück nach Ansicht des Direktors reich an Inhalt sein: ‚Besonders aber lasst genug geschehn!‘ (89) Die Lustige Person ergänzt:

Zufällig naht man sich, man fühlt, man bleibt  
Und nach und nach wird man verflochten;  
Es wächst das Glück, dann wird es angefochten,  
Man ist entzückt, nun kommt der Schmerz heran,  
Und eh man sich's versieht, ist's eben ein Roman.  
Lasst uns auch so ein Schauspiel geben! (161ff.)

Einverstanden mit dem Schaffensplan summiert der Direktor am Ende der Szene: ‚So schreitet in dem engen Bretterhaus / Den ganzen Kreis der Schöpfung aus, / und wandelt mit bedächt'ger Schnelle / vom Himmel durch die Welt zur Hölle.‘ (239ff.)

Wie deutlich wird, imitiert die skizzierte Teleologie des Stückes – das sich im Folgenden als *Faust I* realisiert – die Teleologie des Bildungsromans. Im Sinne einer Transformation ins Individuelle, einer Übertragung der Wesensmerkmale des Stückes auf die Charakterzüge und Aspekte des Bildungsromans, wird aus dem Lebensweg des Stückes der Bildungsweg des bildungsromanhaften Helden. In ‚vollendeter Gestalt‘

---

<sup>166</sup> Brown, *Goethe's Faust*, 36: '[...] the poet articulates the purified aesthetics of the Enlightenment tradition. He is concerned with the purity and autonomy of art, with a world of eternal ideals, where the noisy demands of the hoi polloi cannot touch him.'

erscheinen sowohl Held als Stück nach einem ‚Wachstumsprozeß‘, der ein vielschichtiges, differenziertes Heranreifen und Werden<sup>167</sup> in sich begreift. Dieses von der Lustigen Person in dessen Philippika geäußerte Konzept von Bildung ähnelt frappierend der Hegelschen Auffassung des Bildungsromanhaften, das ebenfalls ‚die Lehrjahre, die Erziehung des Individuums an der vorhandenen Wirklichkeit‘ beschreibt. ‚Schmerz‘ und ‚Glück‘ bilden hier – und dementsprechend später im *Faust* – die ‚Dissonanzen und Konflikte des Lebens‘, die ‚als die notwendigen Durchgangspunkte des Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie [...]‘<sup>168</sup> fungieren. Der explizite Hinweis auf den Roman und die intendierte Schöpfung eines vergleichbaren Opus in der Rede der Lustigen Person veranschaulicht überdeutlich die Parallelen zwischen dem klassischen Bildungsroman und dem Drama *Faust*. Die vom Direktor abschließend vorgenommene Beschreibung des Faustschen *Bildungsweges*, der diesen vom (Prolog im) Himmel durch eine Vielzahl an Welten zu den Vorpforten des Infernos (hier idealisiert der Direktor im verfehlt-linearen Sinne, um Spannung zu erzeugen) führt, veranschaulicht das weite temporale und spatiale Spektrum des Dramas, welches so epische Ausmaße annimmt, und fügt sich damit nahtlos an die im vorherigen Kapitel behandelte Diskussion an. Brown schreibt: ‚*Faust* is not to be a reformed or purified spectacular drama [...]‘ (37) Die Aussage kann in der Hinsicht verstanden werden, dass in diesem Präludium eine definatorische Reformulierung dessen vorgenommen wird, was man gemeinhin unter den Attributen der Kategorie „Drama“ versteht: Erhält sich das Drama optisch-strukturell, wird der *Faust* inhaltlich zum bildungsromanhaften Opus.

---

<sup>167</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 409.

<sup>168</sup> Dilthey, *Leben Schleiermachers*, 121.

Die Erkenntnis, dass die Schilderung des poetischen Bildungsprozesses als Komplement zur Heldenbiographie gelesen werden kann, lässt sich unter Berücksichtigung der Goetheschen naturphilosophisch-morphologischen Konzeption von Bildung verdeutlichen. Der Dichter versteht sich selbst als Genius, als göttergleicher Kunstschöpfer, dem die Ideen – von der ‚Natur vergönnt‘ (136) – ‚in tiefer Brust‘ (67) entspringen und ‚aus dem Busen‘ (140) dringen. Durch den ‚Einklang‘ (140) mit der Natur wird ein poetisch-ontogenetischer Prozess initiiert, der dem Dichter sein *Selbst* gibt, ihm Kreativität verschafft, die ihn Figuren, Geschichten, ja Welten zur Existenz bringen lässt. Die Dichterperson ist wiederum als ambivalent zu verstehen: Als Entität, die aus sich selbst, aus seinen *natürlichen* Anlagen heraus wirkt und Handlungen entwickelt, Konflikte darstellt, Gefühle und Leidenschaften simuliert und somit ‚kunstvoll das allgemein Menschliche an einem Lebensverlaufe‘<sup>169</sup> hervorbringt, projiziert er sein Ich auf den Helden des Stückes, der *das ist, was der Dichter selbst ist*. Es wird ‚[d]es Menschen Kraft im Dichter offenbart.‘ (157) – und vice versa.

### **5.1.2. Der Prolog im Himmel als theatralische Sendung**

Die kosmische Dimension des Prologs, der durch seine metaphysische Repräsentation der unendlichen Natur einen speziellen Pantheismus erschafft, kreiert eine reiche Landschaft bildungstheoretischer und -romanhafter Motive. Im Rahmen der deskriptiven Darstellungsweise der Gattung *Mensch* durch Mephistopheles und des Gattungsrepräsentanten Faust durch den *Herrn* eröffnet sich dem Leser eine Perspektive auf die zeitgenössische Konzeption des menschlichen *Bildungszustands*.

---

<sup>169</sup> Dilthey, *Leben Schleiermachers*, 121.

Einleitend soll in diesem Kontext Mephistopheles' Tirade gegen die Gattung Mensch dargestellt werden:

Der kleine Gott der Welt bleibt stets von gleichem Schlag [...].  
Ein wenig besser würd er leben,  
Hättst du ihm nicht den Schein des Himmelslichts gegeben;  
Er nennt's Vernunft und braucht's allein,  
Nur tierischer als jedes Tier zu sein. (V. 281ff.)

Der Zustand, der hier thematisiert wird, kann in Rekurs auf Mendelssohn als *kulturloses* Metastadium klassifiziert werden: Der Mensch besitzt Vernunft, verwendet sie aber ‚tierisch‘ und bekleidet somit, um mit Kantischen Worten zu sprechen, einen nicht aufgeklärten, sondern einen sich in der Entwicklung befindlichen Status (denn die Grunddisposition der Vernunft ist vorhanden): Der Mensch ist unvollkommen und demnach ungebildet. Er ist ‚tierischer als jedes Tier‘, ein ‚Mangelwesen‘<sup>170</sup>, dem Schiller in seinem fünften Brief zur ästhetischen Erziehung ‚Verwilderung‘ (580) attestiert, geschuldet dem ‚trüben Blick‘ (V. 2), der die intellektuelle Epistemologie der Erkenntnis verschleiert.

Die Ehre der Gattung Mensch bewahren wollend, weist der Herr auf seinen Zögling Faust hin, in dem er das kontrastierende Idealbild des Menschen erkennt<sup>171</sup>: ‚Kennst du den Faust? [...] Meinen Knecht!‘ (V. 289f.) Mephistopheles kontert, indem er den bekannten Faust'schen Seelendualismus skizziert, auf den an gebotener Stelle näher eingegangen werden soll: ‚Vom Himmel fordert er die schönsten Sterne, / Und von der Erde jede höchste Lust, / Und alle Näh und alle Ferne / Befriedigt nicht die tiefbewegte Brust.‘ (V. 304ff.) Der Herr erwidert, was Friedrich Theodor Vischer die ‚Grund-Idee‘

---

<sup>170</sup> Michelsen, „Die Wette“, 44.

<sup>171</sup> Dieses Faktum wird allein durch die Art und Weise deutlich, wie der Herr Faust ins Spiel bringt: im Sinne einer abrupten Unterbrechung des Mephistophelesschen Sermons.

und ‚das Ziel der Tragödie‘ nennt<sup>172</sup>: ‚Wenn er mir jetzt auch nur verworren dient; / So werd ich ihn bald in die Klarheit führen. / Weiß doch der Gärtner, wenn das Bäumchen grünt, / Dass Blüt und Frucht die künft’gen Jahre zieren.‘ (V. 308ff.)

Diese Passagen geben einigen Aufschluss über die Bedeutung bildungstheoretischer Überlegungen für die szenenimmanenten Figuren als auch für das Stück an sich. Einführend lässt sich festhalten, dass die Bezeichnung Fausts als ‚Knecht‘ auf ein als *Gängelwagentheologie* zu bezeichnendes Grundverhältnis zwischen metaphysisch-pantheistischem Schöpfergott und geschaffenem Individuum hindeutet. Der Mensch, im Sinne aufklärerischer Ideologie mit Vernunft ausgestattet, befindet sich noch immer in der vom Herrn verbalisierten Abhängigkeit zu einem höheren Wesen. Wie sich herausstellt, kann diese Abhängigkeit jedoch nicht ausschließlich theologisch gedeutet werden, sondern verdient eher eine pantheistische Lesart: Betont der Herr seine Rolle als ‚Gärtner‘, der das Individuum heranzieht, erinnert er an Goethes Metamorphosenlehre, die eine enge Grundbeziehung zwischen Mensch und Natur postuliert.

Nach Jacobs fungiert als ‚wichtiges formales Charakteristikum des Bildungsromans‘ die Intention, dass die zentrale Figur ‚zur Klarheit über sich selbst‘ geführt wird (271). Dies ist eine explizite Formulierung der Bildungsprogrammatis, die sich wie dargestellt in *Faust I* als nunmehr bildungsromanhaftes Motiv findet: Dem Herrn liegt die Bildung seines Zöglings am Herzen. Er attestiert Faust Verworrenheit, aus der er ihn ‚in die Klarheit führen‘ will. Die spezielle Terminologie orientiert sich einerseits an Gottfried Wilhelm Leibniz’ *Monadentheorie*, die zwischen *verworrenen* und *klaren* Entitäten (Monaden) als kleinste weltbildende Einheiten unterscheidet. Spricht Goethe von

---

<sup>172</sup> Friedrich Theodor Vischer, „Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, in *Aufsätze zu Goethes >Faust<*, Hrsg. von Werner Keller (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974), 206.

*Trübung* und *Klarheit* nimmt er Bezug auf seine Farbenlehre, die von einer Beeinflussung oder Modifikation der Darstellung von Farben ausgeht: Getrübt werden Farben etwa durch substanzlose Materialien wie Rauch oder Dampf, klar erscheinen sie, wenn sie sich dem menschlichen Auge durch eine durchsichtige oder *ungetrübt* Substanz (wie beispielsweise einen Glaskörper) hindurch erschließen. Gaier merkt in diesem Kontext an: ‚Der Mensch entwickelt sich aus der naturtrüben Verworrenheit der Jugend zur »Klarheit« [...].’ (6)

Die ‚Klarheit‘ bezeichnet in diesem Sinne also das Sujet der mentalen Vervollkommnung im Sinne eines individuellen Bildungsprozesses.<sup>173</sup> Herders Bildungskonzept, das dieser in seinen bereits genannten *Briefen zur Beförderung der Humanität* entwickelt, kann dabei als Leitsatz gelten: Fausts Teleologie besteht darin, dass ihn in einer dramatischen *tour de force* mit epischen Ausmaßen ‚das Gesetz der Natur zur Humanität‘ und zur ‚Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) führt.

Die Benutzung des Verbs ‚führen‘ impliziert in diesem Kontext einen geleiteten Bildungsweg, der die bildungsromanhafte Idee des *Mentorats* (meine Wortwahl) adressiert. Der Herr, als metaphysischer Mentor, wird im Verlauf des Bildungsdramas vom ‚Schelm‘ (V. 2515) Mephistopheles abgelöst, der die Bildungsprogrammatische *ex negativo* verwirklichen soll. Mephistopheles bittet um Erlaubnis, Faust ‚meine Straße sacht zu führen‘ (V. 314) – der Herr gestattet es: ‚Nun gut, es sei dir überlassen! / Zieh diesen Geist von seinem Urquell ab, / Und führ ihn, kannst du ihn erfassen, / Auf deinem Wege mit herab [...]‘ (V. 324ff.) Der Herr überträgt sein Mentorat auf Mephistopheles,

---

<sup>173</sup> Kalmbach spricht in diesem Kontext vom ‚natürlichen Bildungsprozeß‘, vom ‚Bildungsprozeß alles Lebendigen‘ (58).

der Faust im Folgenden nicht nur zu führen, sondern zu *verführen* gedenkt (und damit die göttliche Leitfunktion ad absurdum führen will).

In diesem Kontext ist nicht nur die Idee des Mentorats von Bedeutung. Der zentrale bildungsromanhafte Aspekt der *Bildungsreise* findet ebenfalls eine erste Erwähnung. Die ‚Straße‘, auf die Mephistopheles Faust zu ‚führen‘ gedenkt, fungiert als *Bildungsweg*, auf dem sich Faust der ‚Ordnung und Prosa der Wirklichkeit‘ (Hegel) stellen muss und sich durch ‚mancherley Begegnisse‘ (Blanckenburg) einer ‚gewissen Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) annähert, indem er sich ‚in die bestehenden Verhältnisse hineinbildet‘ (Hegel).

Der Herr betont die Bedeutung der geleiteten Bildung, wenn er die Schlawheit der Gattung in einem Ausspruch äußert, den Kalmbach als das ‚Bildungsgesetz‘ im Faust bezeichnet (56): ‚Des Menschen Tätigkeit kann allzu leicht erschaffen, / Er liebt sich bald die unbedingte Ruh; / Drum geb ich gern ihm den Gesellen zu, / Der reizt und wirkt und muss, als Teufel, schaffen.‘ (V. 340ff.) Erneut lässt sich aus Schillers *Ästhetischen Briefen* zitieren, um die Bildungsprogrammatis aus diesem Kontext zu erschließen. So schreibt Schiller in seinem Fünften Brief: ‚In seinen Thaten mahlt sich der Mensch, und welche Gestalt ist es, die sich im Drama der jetzigen Zeit abbildet! Hier Verwilderung, dort Erschlaffung: die zwey Aeussersten des menschlichen Verfalls [...].‘ (580) Als ‚Drama der jetzigen Zeit‘ erkennt Schiller den zeitgenössischen Status des Menschen, der trotz seiner nahezu voll ausgeprägten mentalen Dispositionen den idealen Moment der Vollkommenheit nicht zu realisieren vermag. Eine fehlgeleitete Nutzenanwendung des sinnlichen Triebes führt zu ‚Verwilderung‘, des intellektuellen Vernunfttriebes (*Formtrieb*) zu ‚Erschlaffung‘. Der Herr rekurriert mit seinen Worten auf die im Vorfeld

von Mephistopheles vorgenommene Charakterisierung des Menschen, der *erschlafft* ist und das Licht der Vernunft nicht exemplarisch zu nutzen vermag. Im Folgenden übernimmt der ‚Gesell[e]‘ Mephistopheles die ‚stimulierende Weltrolle‘<sup>174</sup> und appliziert als Mentor die ideale Vorstellung von Tätigkeit auf Faust.

Mit dem dualistischen *Paradox des Strebens* adressiert der Prolog das topos synholon der gesamten Faustdichtung. Es veranschaulicht die Triebhaftigkeit des menschlichen Bildungsganges und thematisiert die bildungstheoretische Grundspannung zwischen dem Streben hin zu einem Idealstatus und der fehlgeleiteten Aktivität des menschlichen Bildungsdranges. Die triadische Struktur des Paradoxons entfaltet sich durch eine Spezifizierung der *Verworrenheit* durch den Herrn: ‚Es irrt der Mensch so lang er strebt.‘ (V. 316) Hier wird der menschlichen Triebhaftigkeit per se eine verwirrte Teleologie attestiert. Diese negative Grundhaltung spezifiziert der Herr wenig später, indem er seine radikale Aussage beschwichtigt und dadurch gleichzeitig mystifiziert: ‚Ein guter Mensch in seinem dunkeln Drange / Ist sich des rechten Weges wohl bewusst.‘ (V. 328f.) Das eigentliche Paradox ergibt sich nun aus folgender Aussage der Fausts Seele transportierenden Engel in der Szene *Bergschluchten* im *Faust II*: „»Wer immer strebend sich bemüht / Den können wir erlösen.«“ (V. 11936f.) Der Irrweg des Menschen, an Faust exemplifiziert, endet hier in Erlösung und ‚Klarheit‘.

Versucht man, die Semantik des Paradoxons zu bestimmen, muss zunächst die Teleologie des Strebens analysiert werden. Das *Streben* als Bewegungsgrund zur individuellen Vervollkommnung, nach Blumenbachs naturphilosophischer Ansicht ein innerer ‚thätiger wirksamer Trieb‘, ist an dieser Stelle augenscheinlich negativ

---

<sup>174</sup> Joachim Müller, „Prolog und Epilog zu Goethes Faustdichtung“, in *Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, Phil.-hist. Klasse, Bd. 110, Heft 3 (Berlin: 1964), 15.

konnotiert. Als *dunkler Drang* lässt sich vermuten, dass das strebende Individuum des Lichtes der Vernunft entbehrt, demnach also eine simple Triebsteuerung vorliegt, die ohne das Moment der teleologischen Reflektion auftritt. Gleichzeitig bescheinigt Goethe dem ‚gute[n] Mensch[en]‘ eine als metaphysisch zu bezeichnende innere Einsicht in das positive Moment seiner Aktivität: Trotz der verschleierte Tätigkeit scheint sich der Mensch auf dem rechten Bildungsweg zu befinden und somit alle Voraussetzungen zu erfüllen, um letztendlich erlöst zu werden.

Wie es scheint, versteht Goethe den im Individuum per se existenten, natürlichen Bildungstrieb als ausreichende Komponente zum Erreichen der finalen ‚Klarheit‘. Hans Arens schreibt in seinem *Kommentar zu Goethes Faust II*<sup>175</sup>: ‚Hier ist die „rastlose Tätigkeit“ das einzige Gebot, und seine Erfüllung ist dem Herrn wohlgefällig.‘ (1025) Es kommt also allein auf Aktivität an sich an.<sup>176</sup> Das ‚selbstgesteckt[e] Ziel‘ des Strebens rückt gegenüber ‚holdem Irren‘ (V. 208f.) in den Hintergrund. Der Teleologie wird implizit das eigentliche *telos* entrissen, indem die Betonung auf dem Prozess und nicht auf dem Resultat liegt. *Irren ist menschlich*. Nicht *was* ein Mensch leistet, sondern *dass er überhaupt etwas leistet*, ist von Bedeutung – ‚Gutsein ist Streben‘<sup>177</sup>. In der zweiten Strophe seines Gedichts *Natur und Kunst* schreibt Goethe dementsprechend: ‚Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen!‘ (V. 5) Von Interesse ist im Rahmen dieser Interpretation die ambivalente Lesart der zweiten Aussage des Herrn. Versteht man ‚in

---

<sup>175</sup> Hans Arens, *Kommentar zu Goethes Faust II* (Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1989).

<sup>176</sup> Walter Kaufmann, in *Discovering the Mind. Goethe, Kant and Hegel* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1980), 26f.: ‘The play itself (Faust) came to be understood more and more as a celebration of ceaseless striving, and what Goethe stimulated was an overwhelming interest in becoming rather than being, in process rather than results.’

<sup>177</sup> Vischer, ‚Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, 210.

seinem dunkeln Drange' im Sinne von ‚durch seinen dunkeln Drange' – ein Schritt, der ohne Probleme vollzogen werden kann – so wird Goethes Intention im Sinne einer formulierten *conditio humana* deutlich: Der rechte Weg scheint schon durch bloße Tätigkeit, durch das *Movens* ‚einer durchaus positiven Tatkraft'<sup>178</sup> vorgezeichnet. Interessant ist hier die Tatsache, dass Fausts Streben parallel zur epistemologisch-konnotierten Aktivität Wilhelm Meisters gelesen werden kann. Werner Keller schreibt in *Der Dichter in der Zueignung und im „Vorspiel auf dem Theater“*:

Wilhelm Meisters Weg [führt] durch viele Irrtümer, aber die Umwege vermitteln notwendige und produktive Erfahrungen zur Selbstfindung, und der Prolog des >Faust< nimmt sogar das Paradox in Kauf, daß das Irren des Strebenden vom Bewußtsein des „rechten Weges“ geleitet wird [...]. (158)<sup>179</sup>

Durch das Motiv des *Umweges* nun gewinnt der positive Wert des Strebens eine plastische Dimension – nicht das Streben an sich wird verurteilt, sondern die direktionale Komponente, wenn sie streng zielgerichtet ist. Als finales Moment bleibt jedoch bestehen: Die durch rastlose Tätigkeit gewonnenen Lebenserfahrungen konstituieren den Bildungsprozess hin ‚zur Selbstfindung'.<sup>180</sup> ‚Faust wird in seinem Erfahrungsgange durch die wichtigsten Lebensformen stets gestrebt [...].'<sup>181</sup> Mit Dilthey kann man demnach

---

<sup>178</sup> Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832*, 2. März 1831.

<sup>179</sup> Vgl. Miles, ‚Pikaros Weg zum Bekenner‘, 381: ‚Wie im Faust bietet hier [im *Wilhelm Meister*] das Handeln den Schlüssel zur Rettung.‘

<sup>180</sup> Brown, *Goethe's Faust*, 46: ‚Proper behaviour is to strive constantly; the proper response to the discovery that one's striving has been false or in the wrong direction is not to repent in the sackcloth and ashes but to set off afresh in a new land and, it is hoped, better direction. Indeed, it is the rule for this striving to be mistaken; it is the condition of being human.‘

<sup>181</sup> Vischer, ‚Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe's >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, 210.

erneut präzisieren: ‚Die Aufgabe Goethes war die Geschichte eines sich zur Tätigkeit bildenden Menschen [...].’

Es wird in diesem Kontext deutlich, dass der ethische Aspekt gegenüber den Taten an sich verblasst.<sup>182</sup> Die Schilderung eines Bildungsprozesses ist nicht konnotiert mit einem ethischen Humanitätsideal der klassischen Art – die Selbstverwirklichung läuft vielmehr über die Schiene bloßer Konfrontation mit der Welt sowie über einen narzisstischen Impetus.<sup>183</sup> Hier stellt sich eine Verwandtschaftsbeziehung zu bildungsromanhafter Poetik dar: Bereits Morgenstern erkannte das fehlende moralische Moment der Helden im Bildungsroman: ‚Bey allen nicht genug zu preisenden Schönheiten dieser Werke scheint den am meisten mit Liebe behandelten Helden dieser Bildungsromane doch etwas sehr Wesentliches zu fehlen [...]: *hohe moralische Kraft* [...].’ (12) Scholl expliziert diese bildungsromanhafte Dimension in ihrer Konzeption des Bildungsromans: ‘In introducing the term “Bildung” in connection with the drama, we do not mean that the hero’s experience is necessarily good.’ (11) Endlich rechtfertigt die bereits angedeutete Tatsache, dass beispielsweise im *Wilhelm Meister* Wilhelms Vervollkommnung lediglich eine theoretische bleibt und vielmehr die vielfältigen Lebenserfahrungen mit seinem Bildungsweg in Verbindung gebracht werden können den Prozess des Strebens als nunmehr im Sinne Goethes explizit positiv konnotierten Bildungsprozess, im Zuge dessen der Verfasser wohl trefflich sagen würde: ‚Faust hat immer gestrebt und damit gut, so rette ich ihn [...]’.<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> Diese Darstellung verdeutlicht auch den säkularisierten Status des *Herrn*, der wohl deshalb nicht als *Gott* tituliert wird.

<sup>183</sup> Brown, *Goethe’s Faust*, 46: ‘The play is essentially amoral.’

<sup>184</sup> Vischer, ‚Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“‘, 211.

Mephistopheles ist sich sicher, dass dieser Prozess ‚nicht lange‘ (V. 330) dauern wird. Dass dann doch mehr als ein Menschenalter verstreicht, bis Fausts Seele eingefordert werden darf, ist ein Indiz für die explizit epischen Ausmaße des Faustdramas, das die per definitionem limitierten Dimensionen des klassischen Dramas sprengt.<sup>185</sup>

### 5.1.3. Fausts Weh – ‚[...] Mit Lust nach Wahrheit, jämmerlich geirret.‘<sup>186</sup>

Ist die Macht des Wissenstribs nicht eine  
*schlechterdings unwiderstehliche, alles  
überwindende Macht?*

Ludwig Andreas Feuerbach: *Das Wesen des  
Christentums*

Die Szene *Nacht*, deren Grundgerüst (Verse 354-605) in Goethes erster Arbeitsphase am Fauststoff im Januar 1772 entstand, fungiert in ihrer Funktion als *erste richtige Szene*<sup>187</sup> gleichzeitig als Ausgangspunkt des dramenimmanenten Korpus des *Gelehrtdramas*. Unter Berufung auf Friedrich Schlegel lässt sie sich parallel zu den ersten Büchern des *Wilhelm Meister* lesen, denn ‚[...] wie die Bildung eines strebenden Geistes sich still entfaltet, und wie die werdende Welt aus seinem Innern leise emporsteigt, beginnt die klare Geschichte.‘<sup>188</sup> Ist die Struktur im *Faust* klar Wilhelm-Meisterlich (dies wird im Folgenden exemplifiziert), verläuft das Prozedere der

---

<sup>185</sup> Diese gattungstheoretische Überlegung wird ergänzt durch Browns folgenden Kommentar: ‘The discussion of both dramatic form and morality make it impossible to understand the term *tragedy* in Goethe’s subtitle in the Aristotelian sense.’ (47)

<sup>186</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V. 667.

<sup>187</sup> Für diese Charakterisierung spricht beispielsweise, dass das *Vorspiel auf dem Theater* sowie der *Prolog im Himmel* nicht zum festen Kanon des Stückes gezählt wurden. So wurde Der *Prolog* erst 1856 erstmals aufgeführt.

<sup>188</sup> Schlegel, „Über Goethes Meister“, 126.

individuellen Ausbildung jedoch nicht ‚still‘ und ‚leise‘, sondern folgt eher den Paukenschlägen einer Symphonie der ‚Lebensfluten, im Tatensturm [...]‘.<sup>189</sup>

Ausgangspunkt der Szene ist Fausts Schilderung einer mentalen Sackgasse: Das bisherige Leben der Wissenschaft verpflichtet, kapituliert sein Geist nun vor der Einsicht, dass sein geistiger ‚Bücherhauf‘ (V. 402) vor dem Hintergrund wahrer, d.h. metaphysischer Erkenntnis bloß ‚Schall und Rauch‘ (V. 3457) ist: ‚[...] Und sehe, dass wir nichts wissen können!‘ (V. 364) Nach Hegel kann Fausts Verzweiflungssermon als erster Schritt zur Selbsterkenntnis gelesen werden, die den Weg zu einer reformulierten individuellen Bildungsprogrammatisierung ebnet: ‚Es sind alles Stufen der Selbsterkenntnis; das höchste Gebot, das Wesen des Geistes ist es, sich selbst zu erkennen, sich als das, was er ist, zu wissen und hervorzubringen.‘<sup>190</sup> Faust will und kann sich jedoch nicht mit der humanoiden Beschränktheit identifizieren; er verabscheut ‚trockne Schleicher‘ (V. 521) wie seinen Gehilfen Wagner, der seinen Wissenserwerb ausschließlich aus dem Gebrauch der Vernunft schöpft und die Ebenen der Sinnlichkeit und Metaphysik vernachlässigt<sup>191</sup>: ‚Drum hab ich mich der Magie ergeben [...] / Dass ich erkenne was die Welt / Im Innersten zusammenhält [...]‘. (V. 377ff.) Faust erstrebt Höheres – und er erstrebt es durch das zweideutig-interpretierbare Verlassen seiner Behausung, die er als ‚Kerker‘, als ‚Verfluchtes dumpfes Mauerloch‘ (V. 398f.) beschreibt.

Die in diesem Kontext erste Verwirklichungsform beinhaltet eine *geistige Migration* ins metaphysisch-fantastische Reich der Ideenwelt – ein Vorgang, der nur über die

---

<sup>189</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V. 501.

<sup>190</sup> Hegel, „Die Bestimmung des Geistes“, 116.

<sup>191</sup> Als Reaktion auf Fausts Gefühlsausbruch in *Vor dem Tor* merkt Wagner an: ‚[...] solchen Trieb hab ich noch nie empfunden.‘ (Goethe, *Faust-Texte*, V. 1101.)

sinnliche Ebene vollzogen werden kann: „Die Geisterwelt ist nicht verschlossen; / Dein Sinn ist zu, dein Herz ist tot! [...]« (V. 443f.) Schiller formuliert in seinen *Ästhetischen Briefen* eine Instruktion für den ‚Übermensch‘ (V. 490), den ‚kleinen Gott der Welt‘ (V. 281) Faust: ‚Die Anlage zu der Gottheit trägt der Mensch unwidersprechlich in seiner Persönlichkeit in sich, der Weg zu der Gottheit, wenn man einen Weg nennen kann, der niemals zum Ziel führt, ist ihm aufgethan in den Sinnen.‘ (Elfter Brief, 603) Zusammen mit Fausts Ausspruch ‚Was bin ich denn, wenn es nicht möglich ist / Der Menschheit Krone zu erringen, / Nach der sich alle Sinne dringen?‘ (V. 1803ff.) wird klar, dass sich die ideale Herausbildung des Selbst nur über die sinnliche Ebene vollziehen kann: ‚Si c’est la raison, qui fait l’homme, c’est le sentiment qui le conduit.‘<sup>192</sup> Fausts Fehler ist, dass er im Rahmen der Erdgeistbeschwörung durch seine Lektüre des Nostradamus in das Elementarreich des Verstandes zurückfällt: Er verdammt den ‚Bücherhauf‘, aber bedient sich seiner Elemente und flüchtet in das ‚angeraucht Papier‘ (V. 405); er nähert sich dem Sinnlichen durch das Intellektuelle an – und stolpert prompt, wie das eindrucksvolle Scheitern im Rahmen der Konfrontation mit dem Erdgeist zeigt. ‚Du gleichst dem Geist, den du begreifst, / Nicht mir!‘ (V. 512f.) Karl Löwith merkt in seinem Kommentar zu Hegels Bildungsbegriff an: ‚Es ist auch ungebildet, ein Interesse an etwas zu behaupten, das uns nichts angeht oder wo wir nichts bewirken können.‘<sup>193</sup> Fausts Movens bewirkt nichts, weil seine Methodik nicht zutreffend ist, wie die Haltung des Erdgeistes

---

<sup>192</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Julie ou La Nouvelle Héloïse* (Paris: Éditions Garnier Frères, 1960), Troisième Partie, Lettre VII.

<sup>193</sup> Löwith, „Hegels Begriff von Bildung“, 196.

unmissverständlich verdeutlicht.<sup>194</sup> Somit charakterisiert sich Faust selbst als ‚ungebildet‘. An dieser Stelle können erneut Sorkins zwei Bildungsideen zitiert werden: ‘[...] one conception emphasized the internal spiritualized process [...]’ – hier versagt Faust, weil er den Idealismus seines Inneren, das ‚innre Toben‘ (V. 435) nicht ins realistische Wirkliche umsetzen kann – ‘[...] the other focused on the social activity integral to and coincident with *Bildung*’s consummation in man’s self-harmony.’ Der Bildungsprozess läuft über die Schiene der sozialen Interaktion, das heißt für Faust: Das ‚wilde Streben nach Unendlichkeit [...] zur Thätigkeit‘<sup>195</sup>, das, so konträr es kling, Fausts innere Harmonie (‚self-harmony‘) konstituiert – hier erinnern wir uns an Goethes Spinoza-Lektüre, die ihn erkennen ließ, dass inneres Gleichgewicht als notwendige Basis für ein geregeltes, harmonisches Streben fungiert – ‚verlangt eine *physische* Interaktion mit den Kräften der Natur. Faust muss hinaus aus dem ‚engen, gotischen Zimmer‘<sup>196</sup> und durch wahre Empirie den Durst seines Bildungstrieb stillen, denn er ist *erschlafft*. Schillers Terminologie weist, wie im Vorhergehenden bereits angedeutet, auf eine Theorie der mentalen Dispositionen hin, die nicht harmonisch austariert sind, sondern in deren Ungleichgewicht der Trieb der Vernunft die Hegemoniestellung bekleidet. Die Balance beider Triebe kann die ‚[...] Gemütskräfte regenerieren, [...] erfrischen und

---

<sup>194</sup> Danach ist Faust ein ‚furchtsam weggekrümmter Wurm‘ (Goethe, *Faust-Texte*, V. 498.), dessen Reaktionen (‚Weh! ich ertrag dich nicht!‘, V. 485) auf eine tiefe Divergenz zwischen Irdischem und Metaphysischem hinweisen.

<sup>195</sup> Vischer, „Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, 193.

<sup>196</sup> Paratext der Szene.

stärken<sup>197</sup> – bei Schiller durch die Erfahrung des Schönen, als empirisch motiviertes Naturphänomen. In summa muss sich Fausts innere Harmonie demnach durch die sinnliche Epistemologie der Partizipation an der Natur und dem öffentlichen Leben konstituieren, denn Bildung kann erreicht werden, indem ‚der Einzelmensch von der ihn umgebenden Gesellschaft erzogen wird [...]‘.<sup>198</sup>

#### 5.1.4. *Mentorat und Migration* – zwei bildungsromanhafte Motive

Die Leute erschweren es sich und andern;  
doch, sagte er, man muß sich darein  
resignieren, wie ein Reisender, der über  
einen Berg muß; freilich, wäre der Berg  
nicht da, so wäre der Weg viel bequemer  
und kürzer; er ist nun aber da, und man soll  
hinüber! –

Johann Wolfgang Goethe: *Die Leiden des  
jungen Werther*

Fausts Entscheidung, an den Osterfeierlichkeiten teilzunehmen, kann in diesem Kontext als erster Schritt zum Vorhaben gedeutet werden, die ureigene mentale Verwirrung zu einer *res publica* im wörtlichen Sinne zu machen. Faust trägt seine Sorgen mit in die Welt. Die Versetzung seiner selbst in die Sphäre des öffentlichen Lebens kann im Sinne der klassischen bildungsromanhaften Prämisse des *gnothi seauton* verstanden werden. Die von Faust gemachten Beobachtungen fungieren als empirische Rückschlüsse auf den eigenen Status: ‚Sie feiern die Auferstehung des Herrn, / Denn sie sind selber auferstanden, / Aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern [...] / Sind sie alle ans Licht

---

<sup>197</sup> Klaus L. Berghahn, Kommentar zu *Friedrich Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Hrsg. von Klaus L. Berghahn (Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2000), Kommentar zum 22. Brief, S. 239.

<sup>198</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 411. Siehe auch Sorkin, „Wilhelm von Humboldt“, 59: ‘[...] Bildung requires interchange between the individuals.’

gebracht. (V. 919ff.) Es ist ja Faust selbst, der – angetrieben durch ein ‚unbegreiflich holdes Sehnen‘ (V. 775) – seinen *locus origines* verlässt, sich von ‚Tiergeripp und Totenbein‘ (V. 417) losgesagt hat und sich nun anschickt, das Lichte und Emotionale der lebendigen Welt zu erkunden – hin zu ‚neuem buntem Leben‘ (V. 1121). Ist hier die Rede von Licht, entfaltet sich die Ambivalenz zwischen Helligkeit des Tages und – konform mit der aufklärerischen Bildungsidee – für *Erkenntnis* oder *Wissen*, also *Bildung* im weitesten Sinne. Faust ist *erleuchtet*; er erkennt sein Streben sinnlicher (Natur-)Erfahrung und tritt bzw. *bildet sich* temporär in diese Welt ein. Sein Ausspruch ‚Ich eile fort [...] / Vor mir den Tag und hinter mir die Nacht.‘ (V. 1086f.) zeigt die Intention, sein ‚[v]erfluchtes dunkles Mauerloch‘ aus der *Szene Nacht* und damit sein intellektuell determiniertes Leben ein für allemal hinter sich zu lassen und stattdessen das Licht des Tages zu erfahren, das dem sinnlich Erfahrbaren Erscheinung gibt. In diesem Kontext eröffnet sich ein unmittelbarer Eindruck Goethes naturphilosophischer Perspektive auf den Bildungsprozess des Menschen, den auch Faust aktiv wahrnimmt. Bereits zitiert wurde Fausts Ausspruch ‚Überall regt sich Bildung und Streben, / Alles will sie mit Farben beleben [...].‘ Faust fügt nach seiner Beobachtung der Dorfleute die generalisierende Aussage ‚Hier bin ich Mensch [...].‘ (V. 940) hinzu und verdeutlicht somit die enge Beziehung zwischen Naturerlebnis und Konstitution des Individuums.

Die Konfrontation mit dem Außermentalen mündet in dem Faustschen Selbstbekenntnis zum eigenen Seelendualismus. Ganz im Rahmen bildungsromanhafter Poetik findet Faust ‚vor sich eine [...] Welt, die er bekämpfen muß, weil sie sich gegen ihn sperrt [...].‘ (Hegel) Er verzweifelt an der eigenen Unzulänglichkeit und Entzweiheit und verbalisiert seine Verzweiflung: ‚Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust, / Die

eine will sich von der andern trennen, / Die eine hält, in derber Liebeslust, / Sich an die Welt, mit klammernden Organen; / Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust / zu den Gefilden hoher Ahnen.' (V. 1112ff.). Friedrich Nietzsche charakterisiert Fausts Gemütsverfassung treffend, wenn er in *Der Wille zur Macht*<sup>199</sup> schreibt: ‚Das *Gegeneinander* der Leidenschaften, die Zweiheit, Dreiheit, Vielheit der »Seelen in einer Brust«: sehr ungesund, innerer Ruin, auseinanderlösend, einen inneren Zwiespalt und Anarchismus verratend und steigernd [...].‘ (§ 778) Faust ist *krank*, sein Geist oszilliert zwischen Metaphysik und Welterfahrung, zwischen Noumenon und Phaenomenon und dem Sinnlichen und Intelligiblen (Kant).<sup>200</sup> Weder im einen, noch im andren Feld ist Faust meisterlich; er ist *ungebildet* in der Hinsicht, dass sein Drängen nach metaphysischer Erkenntnis dem Gebären eines dilettantischen Zauberlehrlings gleicht, der einen Geist beschwört, ihn aber nicht kontrollieren kann sowie hinsichtlich des überwältigenden Eindrucks von empirischer Welterfahrung.<sup>201</sup> Zwar ist er wie Wilhelm Meister ein ‚Sammelbecken menschlicher Potentialität‘<sup>202</sup>; er kann diese Potentialität jedoch nicht in dem Sinne ausschöpfen, den er sich selbst als telos formuliert. Faust stellt – orientierend an Rosenkranz’ Ausführungen zu Jacobis *Waldemar* – ‚eine durchaus unglückselige Persönlichkeit dar, welche nicht allein mit sich selbst entzweiet ist, sondern diese Selbstentzweigung auch Andere fühlen läßt, sie ihnen durch ein weisliches

---

<sup>199</sup> Friedrich Nietzsche, *Der Wille zur Macht*, Hrsg. von Peter Gast unter Mitwirkung von Elisabeth Förster-Nietzsche (Frankfurt am Main und Leipzig: Insel, 1992).

<sup>200</sup> In seinem Brief vom 23. Juni 1797 an Goethe beschreibt Schiller Fausts Dilemma als die ‚Duplicität der menschlichen Natur und das verunglückte Bestreben, das Göttliche und Physische im Menschen zu vereinigen.‘

<sup>201</sup> Vgl. Johann Wolfgang Goethe, ‚Der Zauberlehrling‘, in *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*, Hrsg. von Karl Eibl (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1988).

<sup>202</sup> Swales, ‚Unverwirklichte Totalität‘, 417.

Räsonieren mittheilt [...].<sup>203</sup> Die klare Übereinstimmung mit typischen Charakteren des Bildungsromans wird weiter deutlich, wenn man sich die bildungsromanhafte Prämisse der Fokussierung auf das Innere der Helden in Erinnerung ruft. Die ‚Richtung auf das Innenleben‘<sup>204</sup>, die seine psychologische Disposition offenbart, konstruiert Faust durch zahlreiche monologische Selbstreferenzen, die ‚aus der Erinnerung vergangener Dinge zusammengefügt werden – ein Prozeß, der gewöhnlich durch eine Krise in Gang gebracht wird [...].‘<sup>205</sup>

Fausts Osterspaziergang fungiert im Sinne bildender Epistemologie als *peripatetisches Migrationsmotiv* (meine Wortwahl), als Verwirklichungsform der Möglichkeit, Höheres durch den Eintritt in neue (sinnliche) Sphären zu erwirken und gleichzeitig erste Station einer in mehreren Etappen verlaufenden Bildungsreise ins öffentliche Leben.

Die Bildungsreise stellt ein *topos synholon* des Bildungsromans dar. Die ‚Begier im Menschen, sich auszubreiten, neue Entdeckungen zu machen, herumzuschweifen [...].‘<sup>206</sup> konstituiert die gattungstypischen *Wanderjahre* des bildungsromanhaften Helden. In den bereits dargestellten Theorien zum Bildungsroman wird das Migrationsmotiv zwar nur implizit beschrieben. Die ‚harten Realitäten der Welt‘ (Dilthey), die ‚des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) prägen und deren Instruktionscharakter zu einer Akklimatisierung, einer Hineinbildung ‚in die bestehenden Verhältnisse‘ (Hegel) führt, setzen jedoch jene kontinuierlichen Ortsveränderungen voraus, die sich im Bildungsroman in reicher

---

<sup>203</sup> Rosenkranz, „Einleitung über den Roman“, 103.

<sup>204</sup> Selbmann, Einleitung, 25.

<sup>205</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 367.

<sup>206</sup> Goethe, „Die Leiden des jungen Werther“, 33.

Darstellung finden. So beginnt die Bildungsreise Wilhelm Meisters an früher Stelle des Romans:

„Er mag sich in der Welt umsehen“, sagte der alte Meister, „[...] man kann einem jungen Menschen keine größere Wohltat erweisen, als wenn man ihn zeitig in die Bestimmungen seines Lebens einweiht.“<sup>207</sup>

Die Bildungsreise Agathons beginnt *in medias res*: Wieland lässt seinen Helden am unmittelbaren Anfang des Werkes ziellos durch die Vegetation irren:

Die Sonne neigte sich bereits zum Untergang, als Agathon, der sich in einem unwegsamen Walde verirret hatte, von der vergeblichen Bemühung einen Ausgang zu finden abgemattet, an dem Fuß eines Berges anlangte, welchen er noch zu ersteigen wünschte, in Hoffnung von dem Gipfel desselben irgend einen bewohnten Ort zu entdecken, wo er die Nacht zubringen könnte.<sup>208</sup>

Das Bildungscurriculum des bildungsromanhaften Helden hebt an mit einer Emigration aus heimischen Gefilden (*regressio*), die das telos einer *unio* mit der Zielkultur als Impetus in sich trägt.<sup>209</sup>

In Goethes *Faust* nun fungiert Mephistopheles als Initiator der Bildungsreise, als Fausts Mentor, und fügt sich somit in die Tradition des Bildungsromans ein. Das *Exerzitium im Lebenlernen* des Helden wird in Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* von der Schauspieltruppe gesteuert; die Turmgesellschaft im *Wilhelm Meister* und nicht zuletzt

---

<sup>207</sup> Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, I, XI.

<sup>208</sup> Christoph Martin Wieland, *Geschichte des Agathon*, in *C.M. Wieland: Sämtliche Werke*, Bd. 1, Hrsg. und verlegt von der „Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur“ et al. (Hamburg, 1984), I.

<sup>209</sup> In ihrem bildungsromanhaften Werk *Das Gemeindegeld* (Marie von Ebner-Eschenbach, *Das Gemeindegeld*, Kritisch herausgegeben von Rainer Baasner (Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1983), 146) lässt Marie von Ebner-Eschenbach ihren Helden Pavel das Ideal der Bildungsreise formulieren: ‚Hinweg! [...] wandre fort, weit, weit in die Welt, unter fremde Menschen [...]. Lerne und werde – wenn auch später als ein Anderer, mehr als die Anderen!‘

der Abbé prägen Wilhelm, während der sophistische Hippias im *Agathon* eine Mentorenfunktion ausübt.

Fausts erste Begegnung mit Mephistopheles schließt sich an seinen Osterspaziergang an. Vom Wunsch beseelt, ‚zu neuem bunten Leben [...] in fremde Länder [...]‘ (V. 1121ff.) geführt [!] zu werden, erscheint Faust sein zugegebener Geselle wie ein düsterer *deus ex machina* in der Gestalt eines Pudels. Diese Gestalt wählt Goethe bewusst und in Anlehnung an den Charakter Agrippas von Nettesheim, der, wie Anton Reichl in *Goethes Faust und Agrippa von Nettesheim*<sup>210</sup> darstellt, von einem intelligenten Hundegeist begleitet wurde, der ihm die Geheimnisse der Welt offenbarte. Schon als animalische Kreatur, die ihre Geistersphäre ‚[z]u künft’gem Band‘ (V. 1159) um Faust spinnt, fügt sich Mephistopheles in seine zukünftige Rolle als Mentor.

Zurück in Fausts Behausung offenbart sich Mephistopheles, kurz, nachdem Faust postuliert ‚Wir sehnen uns nach Offenbarung [...]‘ (V. 1217) und die Bedeutung des Bildungstriebes anhand seiner ureigenen Bibelinterpretation (‚[...] im Anfang war die Tat!‘, V. 1237) erkannt hat. Er charakterisiert Faust im Folgenden recht treffend als denjenigen, ‚[d]er, weit entfernt von allem Schein, / nur in der Wesen Tiefe trachtet.‘ (V. 1329f.), der also Einsicht in die Ideenwelt erlangen will und in diesem Kontext bisher das Studium der Sinnenwelt vernachlässigt hat. Entspannt wohnt er Fausts hysterischen Regungen bei, die sich um die Negation aller Beschränktheit drehen: ‚Entbehren sollst du! sollst entbehren! / Das ist der ewige Gesang [...]‘ (V. 1549f.) Abermals kann hier Goethes *Natur und Kunst* als interpretierendes Richtmaß dienen. In der Vierten Strophe

---

<sup>210</sup> Anton Reichel, „Goethes Faust und Agrippa von Nettesheim.“, in *Euphorion. Zeitschrift für Literaturgeschichte* [sic], Bd. 4, Hrsg. von August Sauer (Leipzig und Wien: k. u. k. Hofbuchdruckerei und Verlagshandlung Carl Fromme, 1897), 294: ‚Und zeigt sich Faust der Teufel als Pudel, so hat andererseits Agrippa einen dienstbaren Geist in Hundegestalt.‘

heißt es: ‚Wer Großes will, muß sich zusammenraffen: / In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister [...].‘ Faust, ‚beschränkt‘ von seinem akademischen Umfeld (V. 402) gibt sich nicht mit dieser Maxime zufrieden und sucht sich im Folgenden mit Mephistopheles eine leitende Kontaktperson zum sinnlichen Leben einerseits und, sich daraus erschließend, zur übersinnlichen Erkenntnis.<sup>211</sup> Er braucht diese Bindung, die Mephistopheles als Pudel mit dem fesselnden ‚Feuerstrudel‘ (V. 1154) vorgezeichnet hat, denn: ‚So ist's mit aller Bildung auch beschaffen: / Vergebens werden ungebundene Geister / Nach der Vollendung reiner Höhe streben.‘<sup>212</sup> Die Konditionen, die Faust Mephistopheles im Rahmen des abzuschließenden *Bildungsvertrags* nennt, sind dann auch klar und eindeutig formuliert: In seinem ‚hohen Streben‘ (V. 1676) ist es vor allem der – sinnliche – Genuss, den Fausts Drängen anvisiert: ‚Kannst du mich mit Genuss betriegen; / Das sei für mich der letzte Tag! / Die Wette biet ich!‘ (V. 1696ff.) ‚Topp‘, sagt Mephistopheles in Vers 1698, und fügt sich damit in die Rolle des epikureischen Mentors, ganz nach Vorbild des Hippias, der Agathon ‚[...] die Geheimnisse einer Weisheit entdecken [will], die zum Genuss alles dessen führt, was die Natur, die Kunst, die Gesellschaft, und selbst die Einbildung [...] Gutes und Angenehmes zu geben haben [...]‘.<sup>213</sup> Ganz ähnlich der Hippias’schen *Theorie der angenehmen Empfindungen* – ‚Befriedige deine natürlichen Begierden, und genieße so viel Vergnügen als du

---

<sup>211</sup> Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 273: ‚Faust hat sich trotz aller Zweifel an Mephistos Künsten mit diesem eingelassen, weil Mephisto versprochen hatte, so erfahre er das wirkliche Leben.‘

<sup>212</sup> Goethe, ‚Natur und Kunst‘, V. 9ff.

<sup>213</sup> Wieland, *Agathon*, II, VI.

kannst.<sup>214</sup> – soll Mephistopheles Faust dabei helfen, das ‚[Bildungs-]Cursum durch[zu]schmarutzen‘<sup>215</sup>. Offen bleibt hier noch der *modus operandi*.

Auch Faust ist sich unschlüssig, wie er ‚zum neuen Lebenslauf‘ (V. 2072) gelangen soll: ‚Wie fangen wir das an?‘ (V. 1833) Mephistopheles hat die Antwort parat, welche den Auftakt der nun folgenden peripatetischen Migration einläutet: ‚Wir gehen eben fort. [...] / mache dich zur schönen Fahrt bereit!‘ (V. 1834ff.) Ähnlich Wilhelm Meisters Vater, der die Entscheidung zur Bildungsreise seines Sohnes trifft, befiehlt er Faust, frisch ‚in die Welt hinein‘ (V. 1829) zu reisen und so seine ‚Staub-und-Trödel- Obsession‘<sup>216</sup> hinter sich zu lassen. In seinem Brief an Goethe vom 26. Juni 1797 pointiert Schiller die Bedeutung dieses Emigrationsmovens: ‚[...] es gehörte sich, meines Bedünkens, dass der Faust in das handelnde Leben geführt würde [...]‘ Dies ist nur durch eine Bildungsreise möglich, die im Faust wahrhaftig den Charakter einer *tour de force* trägt. Im Rahmen des *Stufenmodells des Bildungsromans* stellt der Ausbruch aus der bekannten Umgebung den Übergang von der ersten *Dämmerstufe* zur aufsteigenden Treppe der fortlaufenden Selbstausbildung dar.

---

<sup>214</sup> Wieland, *Agathon*, III, II.

<sup>215</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V. 2054.

<sup>216</sup> Karl Eibl, *Das monumentale Ich. Wege zu Goethes ›Faust‹* (Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag, 2000), 88.

### 5.1.5. *Auerbachs Keller* – Regressio, Imitatio, Unio

Neuen Lebenslauf  
Beginne,  
Mit hellem Sinne,  
Und neue Lieder  
Tönen darauf!

Johann Wolfgang Goethe: *Faust I*

Heinrich Böll formuliert in *Der Zeitgenosse und die Wirklichkeit*<sup>217</sup> das bildungsromanhafte Credo: ‚Und man muß eintreten in den noch unbekanntem Raum und sich darin umsehen.‘ (346) Ähnlicher Eingebung folgend schickt sich Faust an, seine Bildungsreise, die ihn in ‚die kleine, dann die große Welt‘ (V. 2052) führt, im kleinbürgerlichen Milieu der Kneipe *Auerbachs Keller* in vollendeten Geselligkeit zu beginnen und somit seinem ‚neuen Lebenslauf‘ (V. 2072) die ‚leichte Lebensart‘ (V. 2056) beizugeben. Durch Mephistopheles gelenkt, macht er sich auf, eine ‚lustige Gesellschaft‘ (V. 2159) aufzusuchen, die weiß, ‚wie leicht sichs leben lässt‘ (V. 2160) und Faust praktische Instruktionen im Lebenlernen gibt. Wilhelm-Meisterlich verlässt Faust seine Heimat ‚und sucht Erfahrungen, die wahre Formung und Entfaltung der Persönlichkeit verheißen.‘<sup>218</sup> Hier erinnert man sich an Mendelssohns Maxime, nach der *Bildung* die ‚Bemühungen der Menschen, ihren geselligen Zustand zu verbessern‘ bezeichnet. Susan Bernstein bemerkt in *Goethe’s Architectonic Bildung and Buildings in Classical Weimar*<sup>219</sup>: ‘Bildung is generally understood to signify a process of self-

---

<sup>217</sup> Heinrich Böll, „Der Zeitgenosse und die Wirklichkeit“, in *Heinrich Böll. Werke. Kölner Ausgabe*, Bd. 7, Hrsg. von Ralf Schnell in Zusammenarbeit mit Klaus-Peter Bernhard (Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2006).

<sup>218</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 415.

<sup>219</sup> Susan Bernstein, „Goethe’s Architectonic *Bildung* and Buildings in Classical Weimar“, *MLN* 114, No. 5 (1999): 1014-1036.

production and reproduction that is supposed to integrate the individual into a social society.’ (1015)<sup>220</sup>

Faust und Mephistopheles betreten die Taverne und werden sogleich als fremdartige Individuen identifiziert: ‚Die kommen eben von der Reise, / Man sieht’s an ihrer wunderlichen Weise [...].’ (V. 2168f.) Mit großem Hallo willkommen geheißen, *bildet* Mephistopheles sich und Faust durch ‚Taschenspielersachen’ (V. 2267) und Weingesang (*imitatio*) im Sinne einer bildungsromanhaften *unio* in den menschlich, allzumenschlichen Zirkel ‚lustiger Gesellen’ (Paratext) ein. Biblische Motive parodierend<sup>221</sup> zeigt er, dass Geselligkeit und frohes Beieinander nur im Bereich des weltlich-tellurischen Lebens möglich werden kann und veranschaulicht dadurch die zeitgenössische regulative Auffassung von Bildung als säkularer Idee.<sup>222</sup>

Joseph A. von Bradish liefert in *Geschichte und Legende um Auerbachs Keller*<sup>223</sup> einen bezüglich der Bildungsthematik illuminierenden Einblick in die Geschichte Fausts erster Bildungsetappe, indem er den Namen ‚Auerbach’ historisch einordnet:

Auerbach ist einer der denkwürdigen Vertreter der Bildungskultur des deutschen Humanismus; er vereinigt in sich die Züge des homo universalis: er war Arzt, Lehrer, Forscher, Stadtrat und Hofmann, Baumeister und Kaufherr. Sein

---

<sup>220</sup> Vgl. Kost, *Wilhelm von Humboldt – Weimarer Klassik – Bürgerliches Bewusstsein*, 79f.: ‚Der Mensch wird verstanden als zoon politikon, er verwirklicht sich nicht als in die eigene Innerlichkeit zurückgezogener Privatmann, sondern er verwirklicht sich im aktiven Zusammenleben mit anderen in der Gesellschaft. [...] dadurch, dass der Mensch sich zum gesellschaftlichen Wesen ausbilden muss, wenn er sich – auch als Individuum – nicht verfehlen will, ist der Gattungscharakter [des Menschen] gekennzeichnet.’

<sup>221</sup> Neben dem offensichtlichen Motiv des Weinwunders lässt sich Fausts Bildungsreise als Auszug ins gelobte Land – des öffentlichen Lebens – verstehen (vgl. Ulrich Gaier, *Johann Wolfgang Goethe. Faust. Der Tagödie Erster Teil. Erläuterungen und Dokumente* (Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2001), 119).

<sup>222</sup> Fausts Betreten der Kneipe erinnert an Wilhelm Meisters Aufenthalt im Gasthof, der im Zweiten Buch der *Lehrjahre* geschildert wird und eine ähnliche integrative Funktion bekleidet.

<sup>223</sup> Joseph A. v. Bradish, ‚Geschichte und Legende um Auerbachs Keller‘, in *The German Quarterly* 16, No. 2 (1943), 76.

eigentlicher Name war Heinrich Stromer, er stammte aus der Oberpfalz und war 1482 in Auerbach geboren. Nach damaliger Sitte hatte auch er seinen bürgerlichen Namen durch den Namen seiner Vaterstadt – Auerbach – ersetzt.

Wie deutlich wird, werden Auerbach ähnliche Attribute wie Faust zugeschrieben. Er ist mit einer universellen theoretischen Bildung ausgestattet, deren Perzeption einen unweigerlichen Bezug auf Fausts Eingangsmonolog in der Szene *Nacht* herstellt, in der Faust auflistet, dass er intensiv ‚Philosophie, / Juristerei und Medizin, / Und leider auch Theologie‘ (V. 354ff.) studiert hat. Auerbachs Wissenshorizont geht jedoch über den bloß wissenschaftlich-theoretischen Bereich hinaus: Die von Auerbach bekleideten öffentlichen Ämter, welche eine Interaktion mit seinen Mitmenschen erfordern, lassen ihn auf dem Hintergrund der Bildungsprogrammatis des ausgehenden 18. Jahrhunderts zu einem Universalgelehrten und –*gebildeten* im eigentlichen Sinne werden.<sup>224</sup>

Demnach eröffnet sich in der Szene eine Kontrastierung zwischen dem ‚hochgewölbten, engen, gotischen Zimmer‘ (Paratext der Szene *Nacht*), das Fausts Behausung darstellt, und der Lokalität des Kellergewölbes, dessen Namenspatron die Gesamtheit der Attribute in sich vereint, die Faust zu einigen Teilen schon besitzt, deren Totalität er jedoch erstrebt. Zusammen mit seiner Funktion als *locus mirabilis*, geschuldet Mephistopheles’ schelmischem Wirken, fungiert Auerbachs Keller als impliziter Bildungshort der Totalität des Wissens: In sich vereint er sinnliche, intellektuelle und metaphysische Erkenntnis und repräsentiert somit Fausts realen und idealen Charakter. So ist es denn auch nicht überraschend, wenn Ulrich Gaier in seinem Faust-Kommentar

---

<sup>224</sup> Vgl. Löwith, „Hegels Begriff von Bildung“, 198: ‚Die Bildung bildet zum Allgemeinen des Geistes herauf, dessen Element die allen gemeinsame Welt ist.‘

bemerkt, dass die Szene den ‚Schluss des Gelehtendramas‘ (117) konstituiert – schließlich endet das Drama in einer dichten Kumulation von Bildung.

### 5.1.6. Die Szene *Hexenküche* – Verjüngung

Faust teilt nicht den Enthusiasmus, mit dem Mephistopheles ihn zur gemeinsamen Bildungsreise überreden will. Er zeigt sich vielmehr bedenklich: ‚Allein bei meinem langen Bart / Fehlt mir die leichte Lebensart.‘ (V. 2055f.) Das bunte Treiben, dem er sich in Auerbachs Keller ausgesetzt sieht, wird ihm dann auch bald zuviel:

MEPHISTOPHELES

Das Volk ist frei, seht an, wie wohl's ihm geht!

FAUST. Ich hätte Lust nun abzufahren. (V. 2295f.)

Kurzum: Der Greis Faust scheint eher am Ende als am Anfang einer Bildungsreise zu stehen. Seine physische Disposition erlaubt ihm keine ausschweifenden Wallfahrten in das Reich der Sinnlichkeit. Die mehr einschüchternden als belehrenden Erfahrungen in Auerbachs Keller stimulieren nicht zur Weiterfahrt, sondern zum Rückzug. Fausts Dilemma erinnert an den Wunsch des Dichters aus dem *Vorspiel auf dem Theater*: ‚So gib mir auch die Zeiten wieder, / Da ich noch selbst im Werden war [...] / Ich hatte nichts und doch genug, / Den Drang nach Wahrheit und die Lust am Trug. [...] / Gib ungebändigt jene Triebe, / Gib meine Jugend mit zurück!‘ (V. 184ff.) *Verjüngung* ist das, was Faust benötigt, um seinem Ideal weiter nachzujagen. Die Szene *Hexenküche* nun fungiert als Rahmen, um ihm dieses essentielle Bedürfnis zu stillen. 1788 erstellt, wurde die Szene von Goethe als *Übergang* konzipiert: ‚Als ›Prolog‹ des Gretchendramas 1788 in Rom geschrieben, ersetzt *Hexenküche* die vierzeilige Szene *Land Strase* [sic] des

*Urfaust*, die dort den Übergang zwischen [...] zwei ›Akten‹ markierte [...].<sup>225</sup> Dieser Übergang kann textintern zumindest auf zweierlei Art verstanden werden: Als Transformationsmoment vom eremitischen Scholasten Faust zum jungen Lebemann sowie vom Gelehrten- zum Gretchendrama.

Im Kontext bildungsromanhafter Exegese kommt der Szene eine unmittelbar gesteigerte Bedeutung zu. Im klassischen Bildungsroman finden wir den Helden als ‚jugendliche [...] Hauptfigur‘<sup>226</sup>, als ‚Jüngling‘ (Dilthey) vor, dessen Dilettantismus in praktischer Lebensführung durch die Bildungsreise, durch ein Hineinbilden in die Welt nihilisiert werden soll. Faust, der zumindest in akademischer Hinsicht bereits auf einer ‚gewissen Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) zu stehen scheint<sup>227</sup>, hat diese Phase augenscheinlich bereits hinter sich gelassen. Es kann jedoch festgestellt werden, dass Faust im Bereich sowohl der praktischen, sinnlich motivierten Lebensführung als auch der metaphysischen Erkenntnis unzweifelhaft Dilettantismus und Anfängertum bescheinigt werden muss. Die gründlich misslungene Erdgeistbeschwörung gepaart mit Fausts Eingangsmonolog in der Szene *Nacht* (‚[...] und sehe, dass wir nichts wissen können! / [...] Bilde mir nicht ein was Rechts zu wissen [...]‘, V. 364ff.) sowie sein Vorhaben, sich der ‚lebendigen Natur‘ (V. 414) zuzuwenden, zeigen dies eindrucksvoll. Titanisch und ein Übermensch ist Faust nur auf der theoretischen Ebene des Bücherwissens, die Welt des rein Intelligiblen blieb ihm bisher verschlossen. Somit fügt

---

<sup>225</sup> Gaier, *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, 127.

<sup>226</sup> Michael Titzmann, „Bemerkungen zu Wissen und Sprache in der Goethezeit (1770- 1830)“, in *Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen. Fallstudien zum Verhältnis von elementarem Wissen und Literatur im 19. Jahrhundert*, Hrsg. von Jürgen Link und Wulf Wülfling (Stuttgart: Klett-Cotta, 1984), 101.

<sup>227</sup> Vgl. etwa Goethe, *Faust-Texte*, V. 366f.: ‚Zwar bin ich gescheiter als alle die Laffen, / Doktoren, Magister, Schreiber, und Pfaffen [...]‘.

sich Faust schon rein geistig in die Rolle ein, die jedwedem bildungsromanhaften Helden als Grunddisposition beschieden ist. Die Verjüngung ist nun zunächst notwendiges Mittel, um eine schlichte physische Verbesserung zu erwirken.

Fausts Forderung an die Verjüngungsprozedur ist, dass sie ‚dreißig Jahre mir vom Leibe‘ (V. 2342) schaffe. Dieser *Rückbildungsprozess* kann, wie Mephistopheles in einiger Deutlichkeit ausführt, auf zweifache Weise erfolgen: Faust kann einerseits seinen ‚[...] Sinn / In ganz beschränktem Kreise [...]‘ (V. 2355f.) fortbilden: ‚Begib dich gleich hinaus aufs Feld, / Fang an zu hacken und zu graben [...]‘ (V. 2353f.) Fausts Antwort fällt eindeutig und in harmonischem Einklang mit dem Charakter des bildungsromanhaften Helden aus, den ausmacht, dass er nie ‚[...] die Hände in die Hüften stemmt, in die Hände spuckt und zugreift.<sup>228</sup> ‚Das bin ich nicht gewöhnt, ich kann mich nicht bequemen, / Den Spaten in die Hand zu nehmen. / Das enge Leben steht mir gar nicht an.‘ (V. 2362ff.) Das ‚enge Leben‘ der Beschränktheit, das nach Goethes Konzeption von Bildung Voraussetzung zur idealen Verfassung des Individuums ist, spiegelt sich in Fausts ursprünglichem Naturell, das sich von seinem Bücherhauf beschränkt sieht (V. 402) – zur Verjüngung, die ihm nicht nur Kraft, sondern auch ein schönes Antlitz beschaffen soll, muss er sich jedoch der Magie behelfen. So trinkt er denn in der Hexenküche ‚[e]in gutes Glas von dem bekannten Saft‘ (V. 2519), der ihm ein physisch-ästhetisches Idealbild sowie auf der körperlich-funktionalen Ebene Revitalisierung verschafft: ‚[...] Und bald empfindest du mit innigem Ergetzen, / Wie sich Cupido regt und hin und wieder springt.‘ (V. 2597f.)

Der Trank, der ‚durch Inn- und Äußres dringt‘ (V. 2595), transformiert Fausts Sichtweise auf die Welt und lässt ihn das schöne Geschlecht erkennen: ‚Du siehst mit

---

<sup>228</sup> Meyer, *Goethe. Das Leben im Werk*, 464.

diesem Trank im Leibe, / Bald Helenen in jedem Weibe.’ (V. 2603f.) – und nicht nur im magischen Spiegel, müsste man hinzufügen, denn Fausts Vision der Helena, die er im ‚Zauberspiegel’ (V. 2430) der Hexenküche erblickt, gibt bereits einen Ausblick auf die sich entfaltende Gretchentragödie. Inwiefern sich Fausts Spiegelvision auf die Untersuchung bildungstheoretischer Modelle bezieht, wird genauer in der Analyse zu *Faust II* untersucht, wenn Fausts Genius Helena materialisiert.

An dieser Stelle soll zunächst auf die generellen ästhetischen Implikationen des Verjüngungsprozesses hingewiesen werden, der die Konnotation eines bildungstheoretischen Perfektionismus trägt.

In Johann Gottfried Herders Abhandlung *Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildendem Traume* von 1778 untersucht der Verfasser die ästhetische Dimension griechischer Torsi; insbesondere deren idealisierenden Charakter. Im Sinne einer *Semiotik des menschlichen Körpers* finden Herders Theorien Anwendung auf die zeitgenössische Vorstellung eines Idealbildes des Menschen. Rekurrierend auf Herder betont Mücke die hohe Bedeutung, die der äußeren Schönheit in der Bildungsästhetik zugeschrieben wird: ‘The particular love for the beautiful gestalt is an important aspect of Bildung.’ (177) Der menschliche Körper spiegelt und repräsentiert das Innenleben, die geistige Verfassung des Individuums. ‘[...] the human body comes to stand for the human soul or for the ego, which cannot be represented and which supports itself on an idealized body image.’ (176) Beschränkung (im ästhetischen Sinne) ist hier kein Weg zum Idealstatus: ‘The perfection of the human body can be represented only if the body is not restrained [...]’ (175) Vielmehr ist der ideale Körper ‘free of

imperfection' (175). Mücke interpretiert das Idealimago des Körpers weiter als 'a protection against fragmentation and disintegration.' (176)

Dieser Ansatz verdeutlicht, was Fausts Verjüngungsprozess im übergeordneten Sinne darstellt: Eine *verschleierte Verkörperung* und damit *Verkleidung* seiner Ursprungsdisposition, seines inhärenten Seelendualismus. Fausts Körper täuscht durch äußere Perfektion innere Harmonie vor, symbolisiert Fausts narzisstisch-idealistisches Streben und *bildet* dieses extrinsisch-visuell ab. Dadurch wird jedoch Fausts Seelenhälfte, die ihn sein Leben der klassischen Gelehrsamkeit widmen ließ, überdeckt. Böhme schreibt über Goethes Bildungskonzeption: ‚Der Mensch, der sich bildet, muß sich selbst treu bleiben; nur wenn er das in ihm Angelegte zur Entfaltung bringt, bewahrt er sich vor Zerstreuung und den Sackgassen fehlgehenden Wollens und Wünschens.‘ (191) Die Verjüngung als notwendige Kondition für Fausts durch den sinnlichen Trieb gesteuertes neues Lebenskapitel ist demnach bloße Farce. Erneut kann hier Mephistopheles zitiert werden: ‚Du bist am Ende – was du bist. / Setz dir Perücken auf von Millionen Locken, / Setz deinen Fuß auf ellenhohe Socken, / Du bleibst doch immer was du bist.‘ (V. 1806ff.) Wie die Fortentwicklung der Gretchentragödie zeigt, schafft Fausts perfekter Körper keine Harmonie, sondern trägt höchstens zur momentanen Erfüllung seiner Bedürfnisse bei. Von Bedeutung ist hier, dass durch die physisch-ästhetische Dimension das Bildungsideal über die rein mentalen Fähigkeiten transzendiert wird, indem der Korporalsemiotik eine entscheidende Rolle – nämlich eine visuell-repräsentative – zugeschrieben wird.<sup>229</sup>

---

<sup>229</sup> Karl Philipp Moritz geht in *Über die bildende Nachahmung des Schönen* (in *Karl Philipp Moritz. Werke*, Bd. 2, Hrsg. von Horst Günther (Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981) von 1788 auf das Verhältnis von innerer und äußerer Schönheit ein: ‚Insofern nun unter dem Edlen, im Gegensatz gegen das äußere Schöne, bloß die innere Seelenschönheit verstanden wird, können wir es auch [...] in uns selbst

Unter Berücksichtigung der epischen Dimensionen des Faustdramas fungiert die Szene *Hexenküche* als paradigmatischer Beweis für die im Werk negierte Restriktion auf eine statische Lokalität. Goethes Bemerkung, dass sich das Drama sowohl in der ‚physische[n]‘, als auch in der ‚entfernere[n] Welt‘ weniger frei bewegen kann, als das epische Werk, lässt sich unter Berücksichtigung der epischen Züge des *Faust* infrage stellen: Durch den Eintritt in magische Sphären tritt Faust in die ‚entfernere Welt‘ und gleichzeitig in die Welt unlimitierten Erzählens ein. Als bildungsromanhafte Prämisse fungierend, kann der epische Wirkungskreis des Helden also auch im *Faust* gefunden werden und fungiert als Indiz für die Romanhaftigkeit und den weitschweifenden Charakter des Werkes.

#### **5.1.7. *Gretchentragödie* – Fausts Mädchenfang**

Frisch verjüngt, wird Faust von seinem Mentor Mephistopheles zu neuen Taten getrieben: ‚Nun frisch hinaus! Du darfst nicht ruhn!‘ (V. 2587) Der epigenetische Bildungsprozess ist beendet – nun soll sich Cupido regen und Faust die sinnliche Dimension des Lebens durch den Genuss der Liebe erschließen. Faust nimmt sich im Folgenden jene Worte der Hexe zu Herzen, die ihn seine scholastische Ursprungsdisposition als ‚Unsinn‘ (V. 2573) und Narretei klassifizieren ließen: ‚Die hohe Kraft / Der Wissenschaft, / Der ganzen Welt verborgen! / Und wer nicht denkt, Dem wird sie geschenkt, / Er hat sie ohne Sorgen.‘ (V. 2567ff.) Er bemeistert sich nicht des

---

nachbilden. – Das Schöne aber, insofern es sich dadurch vom Edlen unterscheidet, daß, im Gegensatz gegen das innre, bloß das äußre Schöne darunter verstanden wird, kann [...] nicht in uns herein-, sondern muß [...] notwendig wieder *aus uns herausgebildet* werden.’ (553f.) Moritz erkennt die Schwierigkeit, die mit der Identifikation von innerer und äußerer Schönheit einher geht, und nimmt sowohl eine semantische als auch terminologische Unterscheidung vor. Faust kann dementsprechend wohl äußere Anmut oder gar Schönheit beschieden werden, ‚innre Seelenschönheit‘ aber wird durch den Trank nicht konstruiert.

*Denkens*, sondern des *Fühlens*. Der von Faust eingenommene Trank, durch den er ‚[b]ald Helenen in jedem Weibe‘ sehen soll, kann wahrhaftig als Aphrodisiakum bezeichnet werden, durch das die sinnlichen ‚subjektiven Wünsche und Forderungen ins Unermeßliche in die Höhe‘ (Hegel) steigen. Im Sinne episodischer bildungsromanhafter Programmatik muss es nach Hegel nun Fausts Ziel sein, ‚das Mädchen, wie es sein soll, sich zu suchen, es zu finden und [...] Mißverhältnissen abzugewinnen, abzuerobern und abzutrotzen.‘ Margarete stellt in diesem Kontext gewissermaßen das erste Versuchsobjekt und eines der Elemente dar, die Faust zur *sinnlichen Gefühlsbildung* verhelfen. Diese Gefühlsbildung nimmt radikale, ausufernde, un gelenkte und genuin amoralische Dimensionen an; für das Goethesche Postulat der Beschränkung ist in Fausts Stürmen und Drängen kein Platz. Arthur Schopenhauer schreibt in *Die Welt als Wille und Vorstellung*: ‚[...] der, in welchem der Genius lebt, leidet am meisten. [...]: Qui auget scientiam, auget et dolorem.‘ (§ 56) Fausts Genius verleitet ihn dergestalt zum sinnlichen Leiden, dass er auf der Jagd nach sinnlichen Genüssen blinde *Totalität des Strebens* (einen ‚Appetit‘, V. 2653) evoziert. Sein Wesen wird *Wilhelm-Meisterlich*, wie Friedrich Schlegels parallel zu lesende Bemerkung zu Wilhelms Wirken verdeutlicht: ‚Sein ganzes Tun und Wesen besteht fast im Streben, Wollen und Empfinden [...]. [...] an prüfenden Versuchungen wird es ihm nie fehlen.‘ (129) Jegliches weibliche Wesen besitzt das Potential, zu Fausts Lustobjekt zu werden – Margaretes Schicksal ist schlicht, dass sie als erste zur Stelle ist.

Im Zuge der triebhaft provozierten Beziehung zu Gretchen muss Faust in der Tat zahlreiche ‚Kämpfe‘ gegen die ‚Ordnung und Prosa der Wirklichkeit‘ (Hegel), die ‚harten Realitäten der Welt‘ (Dilthey) ausfechten. Ein wichtiger Umstand, der Faust

‚Schwierigkeiten in den Weg legt‘ (erneut Hegel), ist in diesem Kontext das tief religiös konnotierte Gewissen Gretchens. Die *Gretchenfrage* wird für Margarete zum Prüfstein: ‚Nun sag, wie hast du’s mit der Religion?‘ (V. 3415) Faust weicht aus und betört Margarete mit einem nebligen Monolog pantheistischer Ideologie. Die Sprache als ‘the primary medium of Bildung’<sup>230</sup> beschwichtigt Margaretens ernsthafte Zweifel an Fausts Gesinnung (‚Das ist alles recht schön und gut; / Ungefähr sagt das der Pfarrer auch, / nur mit ein bisschen andern Worten.‘, V. 3459ff.) und verbannt gleichzeitig die Macht der Religion zugunsten der säkularen Macht des ‚Bildungsgeplapper[s]‘<sup>231</sup> aus ihrer Liaison. Friedrich Schlegel schreibt in seinen »Athenäums«-Fragmenten<sup>232</sup>: ‚Die Religion ist meistens nur ein Supplement oder gar ein Surrogat der Bildung [...]. [...] je mehr Bildung, je weniger Religion.‘ (Fragment [233], 203) In der Tat stellt Fausts Bildungsweg, der ihn auf sinnlicher Ebene vom Dilettant zum Übermensch transformiert und ihn als Individuum somit komplettiert – denn akademisch *gebildet* ist Faust bereits – eine teleologische Reise ins individuell-Göttliche dar. ‚Gott werden, Mensch sein, sich bilden, sind Ausdrücke, die einerlei bedeuten.‘<sup>233</sup> Faust redet Margarete – zumindest temporär – Gott aus und bildet sich dadurch selbst zu (ihrem) Gott.

---

<sup>230</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 177.

<sup>231</sup> Hegel, „Die Bestimmung des Geistes“, XXIX.

<sup>232</sup> Friedrich Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, in *Friedrich Schlegel. Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801)*, in *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 2, Hrsg. und eingeleitet von Hans Eichner (München-Paderborn-Wien: Verlag Ferdinand Schöningh; Zürich: Thomas-Verlag, 1967).

<sup>233</sup> Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, Fragment [262], 210.

### 5.1.8. Interludium *Wald und Höhle* – Selbsterkenntnis und Resignation

Der emotionsgeladene Eingangsmonolog in der Szene *Wald und Höhle* beschreibt einerseits den Faustschen Bildungsweg, der ihn ‚den Göttern nah und näher bringt‘ (V. 3242); andererseits wird ein Interstatus aufgezeigt, der Faust die eigene Bildungsreise in Zweifel ziehen lässt. Fausts *gnothi seauton* wird begleitet vom resignativen Moment der Erkenntnis, dass ein Mensch für sich niemals Vollkommenheit, also *ultimative* oder *vollendete Bildung* erlangen kann: ‚O dass dem Menschen nichts Vollkommnes wird, / Empfind ich nun.‘ (V. 3240f.) Hier drängt sich die parallele Lesart der Szene *Nacht* auf, in dem Fausts Dilemma sich einfürend manifestiert: ‚Und sehe, dass wir nichts wissen können!‘

Faust summiert die Fülle der Erkenntnisse, die ihm der hier adressierte ‚[e]rhabn[e] Geist‘ (V. 3217) verschafft hat: ‚Gabst mir die herrliche Natur zum Königreich, / Kraft, sie zu fühlen, zu genießen.‘ (V. 3220f.) Explizit nennt Faust das Motiv der Interaktion als Bildungsmoment: ‚Du führst die Reihe der Lebendigen / Vor mir vorbei [...]‘ (V. 3225f.) Die Selbsterkenntnis als primäres telos bildungsromanhafter Poetik greift dem Moment der Resignation vor: ‚[Du] zeigst / mich dann mir selbst, und meiner eignen Brust / Geheime tiefe Wunder öffnen sich.‘ (V. 3232ff.) Es scheint hier zunächst, als sei die Bildungsreise von Erfolg gekrönt. Faust spricht von der Besänftigung (V. 3226) und Linderung der Lust (V. 3239) durch die empirische Erfahrung, die ihm zuteil wurde. Der Ort seiner Kontemplation ist dabei bewusst gewählt: ‚Verstehst du, was für neue Lebenskraft / Mir dieser Wandel in der Öde schafft?‘ (V. 3278f.) Durch sein Hineinbilden in die Natur betont Faust deren energetische Funktion, die, wie im ersten Kapitel bereits dargestellt wurde, Kernelement der Goetheschen Bildungstheorie ist. Wie

Goethe in seiner *Morphologie* schreibt, ist dem ‚lebendigen Anschauen der Natur‘ – der sinnlichen Wahrnehmung an sich – ein naturgemäßes morphologisches Bilden erste Grundvoraussetzung. Die direkte Konfrontation mit der Natur revitalisiert den Genießer und führt zu einer inneren Harmonie, die kreative Energie freisetzt.

Faust hat sich in das Geschehen der Natur *eingebildet*, aber der harmonische Moment einer fortlaufenden Befriedigung bleibt dann auch bloße Einbildung. Denn Mephistopheles, hier das dunkle Drängen Fausts Seele symbolisierend, treibt ihn fortwährend zu neuen Taten; er ‚facht in meiner Brust ein wildes Feuer / Nach jenem schönen Bild geschäftig an. / So tauml’ ich von Begierde zu Genuss, / und im Genuss verschmacht ich nach Begierde.‘ (V. 3250ff.) Das haltlose Streben, das David Asher in seiner Faust-Interpretation mit dem Streben bei Schopenhauer in Verbindung bringt und Fichte zum Leitmotiv seiner Bildungsphilosophie erhebt, wird von Faust als Streben ad infinitum geschildert. Fausts Schicksal ist, dass er ‚die ewig strebende, fallende und im Falle lernende und weiter strebende Menschheit‘<sup>234</sup> exemplifiziert. Der Genuss verkommt so zur bloßen Momentaufnahme – geschuldet seinem ‚Gefährten‘ (V. 3243), der ihn auch postwendend ‚zu was Neuen‘ (V. 3254) treibt. Die Faustsche Bildungsreise stellt eine Sisyphosarbeit per se da: Faust kann nicht auf dem Gipfel sinnlicher Genüsse verharren, kann den Augenblick nicht zum Verweilen auffordern, sondern muss sich kontinuierlich in den Abgrund der triebhaften Begierde stürzen (V. 3351). Sein immanenter Bildungstrieb, extrinsisch personifiziert durch Mephistopheles, treibt ihn dazu.

---

<sup>234</sup> Vischer, „Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, 193.

In seinen Ausführungen über den Bildungsroman im *Leben Schleiermachers*<sup>235</sup> schreibt Dilthey: ‚Die Dissonanzen und Konflikte des Lebens erscheinen als die notwendigen Durchgangspunkte des Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie.‘ (121) Nicht nur in dieser Hinsicht zeigt sich Fausts Weh als bildungsromanhaftes Motiv. Dilthey betont ebenfalls, konform mit der Tradition des Bildungsromans, dass dieser ‚eine dem innern Gang der Seele nachgehende Erziehung‘ (121) veranschauliche. Die Psychologie des Bildungsromans als *psychologischer Roman* führt über die Schiene des Helden, dessen fragile und strapazierte Mentalität in den Fokus der Werkexegese rückt. Die unmittelbare psychopathologische Darstellung Fausts, seine ‚geistige Duplizität‘<sup>236</sup>, der ‚Widerspruch seiner Innerlichkeit‘ (Rosenkranz), der zu ‚Liebeswut‘ (V. 3307) und ‚Tollheit‘ (V. 3302) führt, konstituiert als primäres Leitmotiv das Werk und macht es so ganz Wilhelm-Meisterlich.

### **5.1.9. *Walpurgisnacht* – magischer Realismus in der ‚Traum- und Zaubersphäre‘<sup>237</sup>**

Die Szene *Walpurgisnacht*, in der gewissermaßen ‚die Grenzen zwischen Tages- und Nachtwirklichkeit, zwischen Wachen und Traum durchlässig‘<sup>238</sup> gemacht werden, fungiert als fantastisches Intermezzo zum Einen im Sinne eines ‚great orgiastic climax of

---

<sup>235</sup> Wilhelm Dilthey, *Leben Schleiermachers*, in *Gesammelte Schriften*, Bd. XIII, Erster Halbband, Hrsg. von Martin Redeker (Tübingen: Walter de Gruyter & Co., 1970).

<sup>236</sup> Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, Fragment [162], 190.

<sup>237</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V. 3871.

<sup>238</sup> Daniel Kehlmann, *Diese sehr ernsten Scherze. Poetikvorlesungen*, Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold (Göttingen: Wallstein Verlag, 2007), 14.

*Faust*<sup>239</sup>. Nirgendwo sonst im Drama wird Fausts Interaktion mit den metaphysischen Mächten der Natur in ähnlich drastischer und unverhohlener Weise dargestellt<sup>240</sup>, an kaum einer anderer Stelle wird sein Streben nach Welterkenntnis derart plastisch exemplifiziert. Zum Anderen eröffnet sich durch die Darstellung übersinnlicher und fantastischer Figuren ein Bildungsdiskurs, der implizit das Motiv der *Leserbildung* anspricht.

John Campbell schreibt in *The Hero of a Thousand Faces*<sup>241</sup> über den bildungsromanhaften Helden: ‘The hero ventures forth from the world of common day into a region of supernatural wonder [...]’ (30) Faust tritt in *Walpurgisnacht* in der Tat in übersinnliche Sphären ein imitiert somit die Poetologie des *Interkulturellen Bildungsromans*, der nach Ortrud Gutjahr die ‚Auseinandersetzung mit der Zielkultur [...]‘<sup>242</sup> als konstituierendes Element in sich begreift.

Fausts bildungsromanhaftes Schicksal, ‚[s]o um und um frei durch die Welt zu streifen [...]‘ (V. 3090), führt ihn nun also auf den Blocksberg. Diesen versucht Faust zu Fuß zu besteigen, weil jedwede Tätigkeit in der Natur Körper und Geist erfrischt: ‚Dann diesen Felsen zu ersteigen, / Von dem der Quell sich ewig sprudelnd stürzt, / Das ist die Lust, die solche Pfade würzt!‘ (V. 3842ff.) Die Verjüngung hat also vitalisierende Spuren hinterlassen: Fausts physische Aktivität ist – insbesondere unter direkter

---

<sup>239</sup> Brown, *Goethe's Faust*, 117.

<sup>240</sup> Cocalis schreibt in diesem Kontext über den Bildungsroman: ‘Although the hero may be deceived by appearances during the course of the novel, the author would eventually expose [...] occult happenings as human machinations or literary conventions, thereby reducing “transcendental” elements to a mechanical level.’ (410)

<sup>241</sup> Joseph Campbell, *The Hero of a Thousand Faces* (Princeton: Princeton University Press, 1948).

<sup>242</sup> Ortrud Gutjahr, „Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom goldenen Horn“: Ein interkultureller Bildungsroman“, in *Alexandrinische Gespräche. Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanist/inn/en* (München: IUDICIUM Verlag, 2008), 128.

Kontaktaufnahme mit der Natur – erhöht. Ex negativo lässt Fausts Bergbesteigung an das Sisyphos-Motiv des letztlich scheiternden Strebens denken, denn obwohl er strebt („[...] droben möchte ich lieber sein! [...] / Da muss sich manches Rätsel lösen.“, V. 4037ff.), erreicht Faust den Berggipfel nicht.<sup>243</sup> Eine *Stimme* kommentiert diesen Sachverhalt: ‚Nehmt mich mit! Nehmt mich mit! / Ich steige schon dreihundert Jahr, / Und kann den Gipfel nicht erreichen. / Ich wäre gern bei meinesgleichen.‘ (V. 3996ff.) Zusammen mit der *Halbhexe* („Ich tripple schon so lange Zeit; / Wie sind die andern schon so weit! / Ich hab zu Hause keine Ruh, / Und komme hier doch nicht dazu.“, V. 4004ff.) weisen diese Passagen auf Fausts ursprünglichen, sinnlich und metaphysisch ungebildeten Status und sein rastloses Drängen nach Erkenntnis hin. Dies verdeutlicht die parallele Lesart mit der Szene *Nacht*, in der Faust an den Erdgeist appelliert: ‚Ich bin’s, bin Faust, bin deinesgleichen!‘ (V. 500) – und doch von dem metaphysischen Elementarwesen zurückgewiesen wird. Fausts Streben nach dem Transzendentalen, dem Übersinnlichen stellt sich anhand der *Bergmetapher* als scheiternd dar.<sup>244</sup> Darauf deutet auch die Wortwahl Goethes hin, der Faust das Treiben als ‚trübe[n] Schein‘ (V. 3917) wahrnehmen lässt. Faust, den der Herr ‚in die Klarheit‘ führen will, nimmt zum geschilderten Zeitpunkt nicht das Klare, sondern das Trübe wahr; seine Perzeptionen spiegeln seinen Bildungsgrad, der demzufolge (nach Goethes Farbenlehre) noch immer als unvollkommen charakterisiert werden muss. Gleichwohl stellt Fausts Interaktion mit den tollen Mächten der Natur in summa eine erneute Einbildung in das sinnliche Leben und damit eine notwendige Station seiner Bildungsreise dar.

---

<sup>243</sup> Brown, *Goethe's Faust*, 121: ‚Faust wants to continue striving (that is, climbing the mountain) [...]‘

<sup>244</sup> Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, Fragment [388], 237: ‚Transzendental ist was in der Höhe ist, sein soll und kann: transzendent ist, was in die Höhe will, und nicht kann oder nicht soll.‘

Während des Prozesses der Bergbesteigung trifft Faust auf allerlei wunderliche Gestalten, darunter eine als *Proktophantasmist* benannte Figur, die sich dem bunten Treiben widersetzt: ‚Verfluchtes Volk! [...] / Verschwindet doch! [...] / Den Geistesdespotismus leid ich nicht; / Mein Geist kann ihn nicht exerzieren.‘ (V. 4144ff.) Wenn Brown die *Walpurgisnacht* als ‚satire of Goethe’s minor contemporaries‘ (117) beschreibt, meint sie im Speziellen diese Figur, die kanonisch als Repräsentation Friedrich Nicolais (1733-1811) verstanden wird.<sup>245</sup> Nicolai ließ sich ‚zum großen Spaß der gelehrten Welt‘<sup>246</sup> Blutegel an seinen Steiß applizieren, um sich von Geistervisionen zu befreien und negierte im Folgenden die Existenz jeglicher Geisterwesen. Damit stellte er sich gegen Goethe, der in seinem Gespräch mit Eckermann vom 15. Mai 1823 bemerkt: ‚Wer keinen Geist hat, glaubt nicht an Geister.‘<sup>247</sup> Durch das literarisch dargestellte wilde Spiel übersinnlicher Naturen hält Goethe der Gelehrtenwelt den Spiegel vor, regt seine Leserschaft zur Reflektion an und erfüllt damit eine bildungsromanhafte Prämisse, ‚weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung [...] fördert.‘ (Morgenstern).

### 5.1.10 Das vorläufige Ende. Fausts ge-/betrübte Klarheit

In seinem Brief an Schiller vom 5. Mai 1798 schreibt Goethe: ‚Meinen »Faust« habe ich um ein gutes weiter gebracht. Das alte, noch vorräthige, höchst confuse Manuscript

---

<sup>245</sup> Vgl. Gaier, *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, 194; Brown, *Goethe’s Faust*, 125; John Gearey (in: Ders., *Goethe’s Faust. The Making of Part I* (New Haven and London: Yale University Press, 1981), 191, et al.

<sup>246</sup> Gaier, *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, 194.

<sup>247</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Dichtung und Wahrheit*, III, XIII: ‚[Nicolai] hatte schon angefangen, alles niederzuhalten und zu beseitigen, was nicht zu seiner Sinnesart paßte [sic], die er, geistig sehr beschränkt, für die echte und einzige hielt.‘ Mephistopheles bemerkt in diesem Kontext: ‚Und wenn Blutegel sich an seinem Steiß ergetzen, / Ist er von Geistern und von Geist kuriert.‘ (Goethe, *Faust-Texte*, V. 4174f.)

ist abgeschrieben [...]. Ein sehr sonderbarer Fall erscheint dabei: Einige tragische Szenen waren in Prosa geschrieben [...].’ Die romanhafte Dimension, die Goethe einigen Szenen anscheinend mehr unbewusst als bewusst verliehen hat, findet sich in der Szene *Trüber Tag. Feld.* – einer Szene, die durch die Intensität ihrer mysteriösen Tragik für sich selbst spricht und nicht nur als vorläufiger Abschluss, sondern Schlüssel der in *Faust I* präsenten Bildungsthematik fungiert.

Vom orgiastischen Treiben der geistigen Metawelt findet man Faust auf ein ‚Feld‘ transponiert, das zum Schauplatz einer destruktiven Selbstreflexion wird. Die Erkenntnis, dass ihm dreifacher Mord (Mord an Valentin, Kindsmord und Gretchens bevorstehende Exekution) zur Last gelegt werden muss, lässt ihn sein Bildungsprojekt als gescheitert ansehen: ‚Erbärmlich auf der Erde lange verirrt und nun gefangen!‘ (S. 188) Wie es der Herr im Prolog vorhergesagt hat, scheint Fausts Streben von einem steten Irren begleitet zu sein, das außer ‚abgeschmackten Zerstreungen‘ (S. 188) keine Höherbildung, sondern letztlich nur einen Fall nach sich zieht.

Dieses Urteil sollte jedoch nicht vorschnell gefällt werden. Ein Rückblick in die Szene *Studierzimmer II* zeigt explizit, dass Faust de facto die sich selbst gesetzten Ziele erreicht und sich somit in der Tat zur ersehnten individuellen Vollkommenheit gebildet hat. Im Zuge seiner Wette mit Mephistopheles äußert Faust sein Vorhaben:

Du hörst ja, von Freud’ ist nicht die Rede.  
Dem Taumel weih ich mich, dem schmerzlichsten Genuss,  
Verliebttem Hass, erquickendem Verdruss.  
Mein Busen, der vom Wissensdrang geheilt ist,  
soll keinen Schmerzen künftig sich verschließen,  
Und was der ganzen Menschheit zugeteilt ist,  
will ich in meinem innern Selbst genießen,  
Mit meinem Geist das Höchst’ und Tiefste greifen,  
Ihr Wohl und Weh auf meinen Busen häufen,  
Und so mein eigen Selbst zu ihrem Selbst erweitern,  
Und, wie sie selbst, am End auch ich zerscheitern. (V. 1765)

Spricht man von Fausts Bildungszielen und fragt im Kontext einer vorläufigen zusammenfassenden Schlussbetrachtung nach deren Erfüllung, so wird deutlich: Im Rahmen seiner Kommunikation mit dem Metaphysischen hat Faust den Taumel und Genuss gewiss erfahren, durch seine Hassliebe zu Mephistopheles und seiner Obsession zu Gretchen und dem weiblichen Geschlecht per se bildet er sich zu ‚erquickendem Verdruss‘. ‚Schmerz‘? – ohne Zweifel, dies verdeutlichen die angeführten Passagen der monologischen Selbstreflektion. Fausts inneres Selbst wurde gehörig strapaziert – er weiß nun, was es heißt, Mensch zu sein; durch die Interaktion mit Menschen sowie mit Wesen, die im Menschen Fantasien, Ängste und Ehrgeiz auslösen können, lernt Faust das ‚Wohl‘ (so beispielsweise in *Auerbachs Keller* und *Walpurgisnacht*) und das ‚Weh‘ (das er im Moment der Selbstreflektion zusammenfasst) kennen. Indem er Mensch wird, erweitert er sein ‚eigen Selbst‘ zum Selbst der ‚ganzen Menschheit‘ und bildet sich so in den banal-profanen Zustand des schlichten Mensch-Seins ein. Ob Faust ‚zerscheitern‘ wird, ist eine Frage mit Ausblick. Zunächst lässt sich feststellen, dass Fausts ureigene Bildungsprogrammatur trotz oder gerade wegen der Dissonanzen und Disharmonien, denen er sich im Laufe seiner bildungsromanhaften *tour de force* ausgesetzt sah, als erfüllt betrachtet werden kann. Faust ist Mensch geworden. Dies war sein Ziel, das nun trotz der *Trübheit* des Tages – die einmal mehr Fausts haltloses Streben symbolisiert – licht vor und vor allem in ihm scheint.<sup>248</sup>

Miles merkt an: ‚Rufen wir uns außerdem in Erinnerung, daß wahre *Bildung* ein erneutes Strukturieren von Erinnerungen einschließt [...]‘ (387) Fausts Verzweiflung, die als Produkt der von ihm gemachten Erfahrungen gelesen werden muss und diese

---

<sup>248</sup> Die an sich genuin positive Endzeitstimmung des Dramas wird durch den Verlauf der Abschlusszene *Kerker* deutlich. Margarete wird gerettet – dieser Sachverhalt stellt sich gegen das Postulat der Tragödie, die ihre Tragik aus einem negativen finalen Handlungsmoment schöpft.

rekapitulierend darstellt, kann in Fausts speziellem Falle in der Tat als Zeichen wahrer Bildung verstanden werden.

Wie *Faust I* endet, so endet auch Goethes Wilhelm Meister; dies verdeutlicht die in Ansätzen bereits zitierte Passage aus dem Achten Buch der *Lehrjahre*: ‚Wilhelm war durch die heftigsten Leidenschaften bewegt und zerrüttet [...]. Wilhelm war in der schrecklichsten Lage. [...] er überließ mit flüchtigem Blick seine Geschichte, und sah zuletzt mit Schauern auf seinen gegenwärtigen Zustand [...].‘<sup>249</sup> Am Ende ihrer Lehrjahre blicken sowohl Faust als auch Wilhelm auf ihren Bildungsweg zurück und baden sich in Resignation und Verzweiflung. Mögen sich die emotionalen Zustände auch gleichen, so gibt es in bildungspoetischer Hinsicht jedoch einen entscheidenden Unterschied zwischen Faust und Wilhelm: Faust hat seine Bildungsreise von vornherein mit einer festen, selbstbestimmten Teleologie versehen. Als epikureischer Genussmensch *ex negativo will* er enden, und als eben solchen stellt ihn Goethe tatsächlich dar. Deshalb schließt *Faust. Der Tragödie Erster Teil* nicht mit einem Scheitern des Bildungsauftrags, wie dies in der bereits dargestellten Kritik am Wilhelm Meister angeklungen ist, sondern präsentiert vielmehr dessen kompromisslose Erfüllung.

Es sind nun Fausts *Wanderjahre*, die sich als weitere Fortbildung an die Lehrjahre anschließen und zeigen sollen, ob tatsächlich von einer Vollendung oder doch von einem Scheitern gesprochen werden kann. Im folgenden Abschnitt, der sich der Exegese von *Faust II* widmet und mit dem die vorliegende Arbeit ausklingt, wird erneut der Versuch

---

<sup>249</sup> Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, VIII, X.

unternommen, anhand der Herausarbeitung bildungstheoretischer und -romanhafter Motive den Faustschen Bildungsweg nachzuzeichnen.

## 5.2. Die Fortführung Fausts bildungsromanhaften Lebensganges in *Faust II*. Ein

### Ausblick

Spiegel hüben, Spiegel drüben,  
Doppelstellung, auserlesen;  
Und dazwischen ruht im Trüben  
Als Krystall das Erdewesen.

Johann Wolfgang Goethe: *Gedicht an Julie  
Gräfin Egloffstein*

Friedrich Theodor Vischer schreibt in seiner Faust-Interpretation: ‚[...] er [Faust] musste nach dem tragischen Ende der Liebe mit Gretchen erst noch einen weiten Weg durchlaufen, er musste in „grössere, bedeutendere Verhältnisse“ geführt werden.‘ (193) Offenbar schließt Faust, der wie Wilhelm Meister auf der Suche nach der ‚adäquaten Erfüllung und Erweiterung seiner Persönlichkeit‘<sup>250</sup> ist, an seine Bildungsreise des ersten Teils in *Faust. Der Tragödie Zweiter Teil* weitere ‚Jahre der Welterkundung‘<sup>251</sup> an. Er richtet sich dabei auch weiter nach seinem vielfach formulierten Credo, dessen Intention etwa wie folgt lautet: ‚Ich fühle Mut mich in die Welt zu wagen, / Der Erde Weh, der Erde Glück zu tragen, / Mit Stürmen mich herumzuschlagen, / Und in des Schiffbruchs Knirschen nicht zu zagen [...]‘ (V. 464ff.)

In *Faust II* eröffnet sich Faust eine phantasmagorische Welt, die im Vergleich zum ersten Teil des Faustdramas in jeglicher Hinsicht eine radikalere Dimension der

---

<sup>250</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 412.

<sup>251</sup> Gutjahr, „Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom goldenen Horn“: Ein interkultureller Bildungsroman“, 127.

Darstellung besitzt. 'The total *Faust* [...] may come close to being a *Weltgedicht*, with its inward scope, the thoughts and visions to which it gives rise, touching on limitlessness.'<sup>252</sup> *Faust II* kann hinsichtlich der werkimmanenten spatialen und temporalen Ausdehnung wahrlich als *episch* bezeichnet werden<sup>253</sup>, als ‚grenzenlos und unerschöpflich‘<sup>254</sup>.

Es muss an dieser Stelle auf die nahezu kanonische Meinung aufmerksam gemacht werden, dass *Faust I* und *Faust II* nicht als zusammenhängende, sondern vielmehr als distinkte Entitäten betrachtet werden müssen. Schon Eckermann merkt in der Beschreibung seines Gesprächs mit Goethe vom 20. April 1825 an: ‚Ja ich halte es für möglicher, den Cölnner Dom auszubauen, als in Goethes Sinne den Faust fortzusetzen! [...] Wer ein solches Unternehmen für leicht, ja nur für möglich hält, hat sicher nur ein sehr geringes Talent [...].‘ Tatsächlich läuft, wie Albrecht Schöne in seinem Faust-Kommentar<sup>255</sup> ausführt, zwischen den beiden Teilen ‚doch eine Art Wasserscheide. *Faust I* läßt sich vom jungen Goethe her lesen, *Faust II* auf den alten Goethe hin: ein spät vollendetes Frühwerk das eine, ein früh begonnenes Alterswerk das andere. [...] Der Zweite Teil greift in andere, größere Bereiche aus [...].‘ (386) Karl Rosenkranz bemerkt:

---

<sup>252</sup> Gearey, *Goethe's Faust*, 204.

<sup>253</sup> Peter Michelsen (in: Ders. *Fausts Schlaf und Erwachen. Zur Eingangsszene von Faust II (›Anmutige Gegend‹)*, in Ders., *Im Banne Fausts. Zwölf Faust-Studien* (Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000), 123) bemerkt dazu: ‚Faust hat sich dem Spezifischen eines Orts- und Zeitgebundenen Charakters ins Archetypische enthoben [...].‘ Werner Keller (im Vorwort zu *Aufsätze zu Goethes ›Faust II‹*, Wege der Forschung, Bd. CDXLV, Hrsg. von Werner Keller (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991), x) schreibt: ‚Goethe spielt mit Räumen und Zeiten, indem er in die Anfänge der Naturgeschichte zurückgeht, seinen Protagonisten ins Reich des Unbewußten und der Schatten schickt und ihn über die Lebensgrenze hinaus in eine Transzendenz von Dichters Gnaden führt.‘

<sup>254</sup> Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, Fragment [297], 215.

<sup>255</sup> Albrecht Schöne, *Faust. Kommentare*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 7/2 (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999).

„Der zweite Theil des ›Faust‹ ist eine völlig selbstständige Welt, die mit dem ersten Theil nur locker zusammenhängt [...]“<sup>256</sup>

In *Faust II*, und dies ist entscheidend im Kontext der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, verändert sich der Fokus: „Nicht mehr die Person ist eigentlich entscheidend, sondern um die Spielfelder geht es: um die großen Weltverhältnisse.“<sup>257</sup> Darauf deutet schon Goethes Gespräch mit Eckermann vom 17. Februar 1831 hin:

Es kommt doch in diesem zweiten Teil, sagte ich, eine weit reichere Welt zur Erscheinung als im ersten. »Ich sollte denken, sagte Goethe. Der erste Teil ist fast ganz subjektiv; es ist alles aus einem befangeneren, leidenschaftlicheren Individuum hervorgegangen, welches Halbdunkel den Menschen auch so wohl tun mag. Im zweiten Teile aber ist fast gar nichts Subjektives, es erscheint hier eine höhere, breitere, hellere, leidenschaftslosere Welt, und wer sich nicht etwas umgetan und Einiges erlebt hat, wird nichts damit anzufangen wissen.«

Schöne fasst zusammen:

Mit dem Verblässen der Individualität, dem Zurücktreten der Individuen und der Gewichtsverlagerung auf transpersonale Weltverhältnisse und Vorgänge löst sich die dramatische Darstellung freilich auch aus ihrer gewohnten, im *Faust I* noch weitgehend erhaltenen Bindung an eine linear verlaufende und in sich lückenlose, kausalmotivierte Lebensgeschichte des ‚Helden‘. (388)

Der Faustsche Bildungsweg, im ersten Teil noch in primärer und handlungskonstituierender Funktion, wird in *Faust II* durch die Darstellung einer ahistorischen *Weltbühne* in seiner Bedeutung unterminiert. Die Beschäftigung mit der Innerlichkeit des Helden als bildungsromanhaftes Motiv verliert im zweiten Teil zugunsten des deskriptiven Abschreitens zahlloser ‚Weltenkreise‘<sup>258</sup> augenscheinlich an

---

<sup>256</sup> Karl Rosenkranz, *Goethe und seine Werke* (Königsberg: Bornträger, 1847), 499.

<sup>257</sup> Schöne, *Faust. Kommentare*, 387.

<sup>258</sup> Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832*, 13. Dezember 1831.

Bedeutung. Somit stellt sich die Frage, ob eine Analyse von *Faust II* im Kontext der Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht als Fehlgriff zu verstehen wäre.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich das Verhältnis des ersten zum zweiten Teil in einem interpretatorischen Vakuum befindet, widmet sich dieses Kapitel nicht der umfassenden Interpretation von *Faust II* als bildungsdramatisches Werk. Ein solches Vorhaben besäße denn auch vorbestimmte Unmöglichkeit. Wenn Goethe in Bezug auf *Faust* von Inkommensurabilität spricht, dürfte die eingangs zitierte Aussage vor allem auf den zweiten Teil zutreffen.

Vielmehr verstehen sich die folgenden Interpretationen als *Ergänzungen* der ursprünglichen Fausthandlung – in der ja schon ausführlich auf bildungstheoretische und -romanhafte Motive eingegangen wurde – und untersuchen demnach Szenen, die ein progressives Fortschreiten bildungsromanhafter Handlung erkennen lassen und illuminierendes Licht auf Fausts in *Faust I* begonnenen Bildungsweg werfen. Auf diese Weise wird der *Entitätsdiskurs* umgangen, da auf dem Hintergrund der Bildungsthematik ein plausibler Ansatz für eine Zusammenführung der beiden Teile geliefert wird: Die Einheit der Faustdichtung, so könnte man argumentieren, wird durch den Fortlauf bildungsromanhafter Motive konstituiert.

### 5.2.1. Das Drama um Helena als Fortführung der Gretchentragödie

Spiegel: noch nie hat man wissend  
beschrieben,  
was ihr in eurem Wesen seid. [...]   
Manchmal seid ihr voll Malerei.  
Einige scheinen *in* euch gegangen – [...].  
Aber die Schönste wird bleiben – , bis  
drüben in ihre enthaltenen Wangen  
eindrang der klare gelöste Narziß.

Rainer Maria Rilke: *Sonette an Orpheus*, II  
3

Die ‚Welten‘ [...], die schon den Charakter des ersten Teils bestimmen, treten uns im zweiten Teil in Seinsformen entgegen, die nur noch zu umreißen sind mit Hilfe des absoluten Komparativs: sie sind entschiedener, gesteigerter, intensiver, fast möchte man sagen: da-seiender.<sup>259</sup>

Michelsens Aussage kann exemplarisch auf das Drama um Helena angewandt werden, das nicht im Sinne eines partiellen *opus novum*, sondern als Fortführung der Gretchentragödie des ersten Teils verstanden werden kann. Im Rahmen einer ‚Spiegelung – Parallelisierung und zugleich Kontrastierung‘<sup>260</sup> fungiert Fausts zweiter Mädchenfang gewissermaßen als Radikalversion seines ersten dargestellten bildenden Kontakts mit dem weiblichen Geschlecht und gleichsam als endgültige Erfüllung des Hegelschen Postulats, ‚[...] das Mädchen, wie es sein soll, sich zu suchen, es zu finden und [...] Mißverhältnissen abzugewinnen, abzuerobern und abzutrotzen.‘ Wie sich im Folgenden zeigen soll, schildert Fausts Jagd nach Helena – denn als solche muss sein Streben bezeichnet werden – exemplarisch die Innerlichkeit und psychologische Disposition des Helden.

---

<sup>259</sup> Michelsen, „Fausts Schlaf und Erwachen“, 93.

<sup>260</sup> Ebd., 94.

In einem verbalen Prolegomenon kündigt Mephistopheles in der Szene *Hexenküche* bereits das künftige Treffen der beiden Idealcharaktere an: ‚[...] Du sollst das Muster aller Frauen / Nun bald leibhaftig vor dir sehn. / Du siehst, mit diesem Trank im Leibe, / Bald Helenen in jedem Weibe.‘ (V. 2601ff.) Zuvor hat Faust Helena in der Küche bereits in einem Spiegel erblickt: ‚Welch ein himmlisch Bild / Zeigt sich in diesem Zauberspiegel! [...] Wenn ich es wage nah zu gehen, / Kann ich sie nur als wie im Nebel sehn! – / Das schönste Bild von einem Weibe!‘ (V. 2429ff.) Das Bild ist hier *getrübt* – je näher Faust dem Idealbild kommt, desto verzerrter und schließlich unkenntlich wird es. Aus der Ferne – mit Abstand – ist es deutlich, unter Annäherung löst es sich in Dunst und Nebel auf. Es ist kein großer Gedankenschritt, das Bild auf einer Metaebene als Allegorie des Faustschen Lebenswegs zu lesen: sich zum Ideal bilden zu wollen, ihm kühn unter Aufwendung des ‚Streben[s] meiner ganzen Kraft‘ (V. 1742) entgegenzutreten und auf dem Bildungsweg mannigfaltigen Missverhältnissen ausgesetzt zu sein, die das Ziel temporär verschleiern und in weite Ferne rücken lassen. Goethe schreibt in diesem Kontext in seinem Brief an Carl Ludwig Ilken vom 27. September 1827:

Da sich gar manches unserer Erfahrungen nicht rund aussprechen und direkt mitteilen läßt, so habe ich seit langem Mittel gewählt, durch einander gegenüber gestellte und sich gleichsam in einander abspiegelnde Gebilde den geheimeren Sinn dem Aufmerkenden zu offenbaren.<sup>261</sup>

Helena, stellvertretend für das weibliche Geschlecht per se, fungiert dann auch als entscheidender Impetus Fausts Bildungsreise: ‚O Liebe, leihe mir den schnellsten deiner Flügel, / Und führe mich in ihr Gefild!‘ (V. 2431f.)

---

<sup>261</sup> Brief an Carl Jacob Ludwig Ilken, 27. September 1827, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche von 1823 bis zu Goethes Tod*, Bd. 10. Hrsg. von Horst Fleig (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993).

Hält man an dem fest, was Faust sieht, nämlich eine ideale Frauenfigur, so eröffnet sich die Ebene der ästhetischen Bildung. Wir erinnern uns an Mücke: 'The particular love for the beautiful gestalt is an important aspect of Bildung.' Die Versetzung in einen ästhetischen Zustand mittels der Perzeption von Sinneseindrücken solcherlei Art löst im – männlichen – Betrachter ein libidinöses Bedürfnis nach der aktiven Verwirklichung seines Narzissmus aus: 'The aesthetic object stimulates man's productive activity. The apprehension of beauty stimulates and channels man's productive energy.' (183) Fausts Streben, sich seiner zahlreichen sinnlichen ‚Lebensungenüngen‘<sup>262</sup> zu stellen, erhält durch das stimulierende Idealbild eines Lustobjekts die notwendige Aktivierungsenergie<sup>263</sup>: ‚Weh mir! ich werde schier verrückt. [...] / Mein Busen fängt mir an zu brennen.‘ (V. 2456ff.)<sup>264</sup>

In *Faust II* nun manifestiert sich das Bild der Helena; es wird von der *Trübung* in die *Klarheit* geführt. Faust trifft Helena in persona, wobei die besonderen Umstände sicherlich nach Klärung verlangen und im Kontext bildungsromanhafter Analyse von Interesse sind: Helena fungiert als ein in eine umfassende Bildungsreise eingebettetes Element.

Eine *metaphysische Bildungsreise* in das Reich der *Mütter*, die den Geist Helenas beherbergen, führt Faust zunächst ins ‚Unbetretene, / Nicht zu Betretende [...]‘ (V. 6223f.) Die Mütter, von Eckermann als ‚das schaffende und erhaltende Prinzip, von dem

---

<sup>262</sup> Keller, Vorwort, X.

<sup>263</sup> Mücke spricht hier von einem 'libidinal investment in external objects' (Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 184).

<sup>264</sup> Helena gleicht der Philine im *Wilhelm Meister*. Vgl. Schlegel, „Über Goethes Meister“, 130: ‚Philine ist das verführerische Symbol der leichtesten Sinnlichkeit.‘

alles ausgeht, was auf der Oberfläche der Erde Gestalt und Leben hat<sup>265</sup> charakterisiert, geben Helena als Projektion, als bloßes *Phaenomenon* ihrer selbst frei. Faust erkennt in ihr ‚[d]ie Wohlgestalt die mich voreinst entzückte, / In Zauberspiegelung beglückte‘ (V. 6495f.), versucht, das Bild an sich und aus der Geistersphäre der reinen Erscheinung zu reißen<sup>266</sup>, trübt statt dessen erneut – wie in der *Hexenküche* – ihr Bild, indem er sich rasend auf sie zubewegt (‚[...] schon trübt sich die Gestalt.‘, V. 6561), zerreißt schließlich Helenas nebulöse Repräsentation (‚Mit Gewalt / Fasst er sie an [...]‘, V. 6560f.), löst dadurch eine Explosion aus und wird mit einer tiefen Ohnmacht belohnt.

Dieses Ereignis, Fausts zweite Begegnung mit dem Imago Helenas, lässt eine *geistige Migration* und dadurch genuin *fantastische Bildungsreise* folgen, die das topos synholon des zweiten Faustdramas konstituiert. Dem Ratschlag des Homunkulus folgend, werden Mephistopheles und der betäubte Faust in die Welt des klassischen Griechenland versetzt, das Helenas *locus origines* und damit den optimalen kontextuellen Hintergrund für Fausts ultimatives Ziel, Helena für sich zu gewinnen – ‚Sie ist mein einziges Begehren!‘ (V. 7412), ‚Ich lebe nicht, kann ich sie nicht erlangen.‘ (V. 7445) – ‚darstellt.<sup>267</sup>

Faust, sich erneut in einer ‚Traum- und Zaubersphäre‘ befindend, führt nun ein genialisches Kabinettstückchen aus: Da einen Poeten keine Zeit bindet (V. 7433), die neu erschlossene Welt gewissermaßen als Produkt Fausts Geistes verstanden werden kann

---

<sup>265</sup> Gespräch mit Goethe vom 10. Januar 1830.

<sup>266</sup> Vgl. Charles A. Grair (in Ders., „Seducing Helena: The Court Fantasy of Faust II, Act III.“, in *Goethe Yearbook*, Volume X, Hrsg. von Thomas P. Saine und Simon Richter (Rochester: Camden House, 2001), 100: ‚[...] his initial instinct is to take possession aggressively, violently if necessary.‘

<sup>267</sup> Vgl. Goethe, *Schriften zur allgemeinen Naturlehre, Physik, Witterungslehre, Geologie, Mineralogie und zur Farbenlehre nach 1810*, 11: ‚Es ist ein ewiges Werden und Bewegen in ihr [der Natur]. Sie verwandelt sich ewig und ist kein Moment Stillstehen in ihr [sic].‘

und Chiron, mit dem Faust einen intensiven Diskurs führt, motivierend bemerkt: ‚Der Dichter bringt sie, wie er’s braucht zur Schau [...]‘ (V. 7429), kreierte Faust das nun für ihn greifbare Bild der Helena *aus sich selbst*.<sup>268</sup> Faust bricht im Sinne eines kreationistisch zu verstehenden Bildungsakts, einer *creatio*, die Grenzen zwischen phänomenaler und metaphysischer Ebene auf. Sein schöpferisches Genie scheint den finalen Status gottgleicher Bildung erreicht zu haben, indem Faust ‚seinen Geist mit dem Urbilde der Schönheit vermählt‘ und Helena dadurch ‚ins Leben zieht‘.<sup>269</sup>

Diese These kann mit einem Verweis auf Karl Philipp Moritz Essay *Minerva*<sup>270</sup> aus dessen *Schriften zur Ästhetik und Poetik* untermauert werden. Moritz beschreibt den bekannten Mythos der Geburt Minervas aus Zeus’ Haupt: ‚Sie ward von keiner Mutter gebohren, sondern sprang aus *Jupiters* Haupte gerüstet hervor [...]. Ihr Name ist [...] Bildung, *Pallas Athene*.‘ (118) Minerva, so Moritz, wurde ‚im Ganzen zusammengedacht‘ (118). Mücke geht auf ‘[...] Moritz’s admiration for Minerva as the most perfect work of art [...]’ (200) ein:

Minerva is the ultimate representation of the ideal of Bildung, of a particular sublimation and productivity: not a man born from a orifice of a woman, but a woman born from the head of a man. Minerva represents male productivity as parthenogenesis and omnipotent thought. (190)

Goethes Ideal-Helena wird als Gedanke, also *aus dem Kopf* Fausts geboren. Sie teilt damit die Herkunft und die Attribute, die Moritz der Minerva zuschreibt und Mücke expliziert: Helena ist Fausts zusammengedachtes geistiges Meisterwerk und

---

<sup>268</sup> Grair, “Seducing Helena”, 100: ‘In the drama, Faust plays the “Dichter“ who summons Helena [...]’

<sup>269</sup> Gottfried Wilhelm Hertz, *Natur und Geist in Goethes Faust*, (Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1931), 115ff.

<sup>270</sup> Karl Philipp Moritz, *Minerva*, in *Karl Philipp Moritz. Schriften zur Ästhetik und Poetik*, Kritische Ausgabe, Hrsg. von Hans Joachim Schrimpf (Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1962).

Repräsentation seiner kreativen Bildung. Wenn Faust betont ‚mein Sinn ist mächtig‘ (V. 7454), so impliziert dies, dass sein Bildungstrieb schöpferischer Züge angenommen hat. Helena stellt die Fixierung Fausts Strebens nach dem ‚Mädchen, wie es [im ästhetischen Sinne] sein soll‘ dar und somit gleichermaßen – in Form einer ‚Bildung des Herzens‘<sup>271</sup> – das Endresultat des bildungsromanhaften Motivs des Mädchenfangs: ‚Helena thus represents the ideal patriarchal fantasy, the supremely beautiful and supremely passive woman who satisfies the lust [...]‘<sup>272</sup>

Auf dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen kommt Fausts Beziehung zu Helena eine gesteigerte Bedeutung zu. In seinem Aufsatz *Über den Ursprung der Sprache*<sup>273</sup> von 1770 geht Herder nicht nur auf den Ursprung, sondern auch auf die Funktion der menschlichen Sprache ein. Herder bezeichnet den Spracherwerb als ‚väterliche Lehre‘ (94) und weist dem männlichen Geschlecht, das als ‚Spracherfinder‘ (93) fungiert, auf sprachlicher Ebene eine gesetzgebende Funktion zu: ‚Das Weib, in der Natur so sehr das schwächere Teil, muß es nicht von dem erfahrenen, versorgenden, Sprachbildenden Manne Gesetz annehmen?‘ (93) Sprache als Bildungsinstrument ist demnach geschlechtsspezifisch: ‚[...] Herder postulates, in passing, a naturally given difference between men and women in regard to access to language. [...] he asserts that only the male biped has the language-forming (*sprachbildende*) ability and therefore the power to establish the law.‘<sup>274</sup>

---

<sup>271</sup> Miles, „Pikaros Weg zu Bekenner“, 391.

<sup>272</sup> Grair, „Seducing Helena“, 105.

<sup>273</sup> Johann Gottfried Herder, *Über den Ursprung der Sprache*, Hrsg. von Claus Träger (Berlin: Akademie-Verlag, 1959).

<sup>274</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 172.

Im *Faust* nehmen Faust und Helena exakt die von Herder dargestellten Rollen ein. In der Szene *Innerer Burghof* bemerkt Helena Besonderheiten an der Redeweise des Turmwächters Lynceus:

Doch wünscht' ich Unterricht, warum die Rede  
Des Manns mir seltsam klang, seltsam und freundlich.  
Ein Ton scheint sich dem andern zu bequemen,  
Und hat ein Wort zum Ohre sich gesellt,  
Ein andres kommt, dem ersten liebzukosen.  
[...].  
So sage denn, wie sprech ich auch so schön? (V. 9367ff.)

Faust spielt nun den sprachbildenden Souffleur: ‚Die Wechselrede lockt es, ruft’s hervor. [...] / Das ist gar leicht, es muss vom Herzen gehen.‘ (V. 9376ff.) Faust und Helena verlieben sich durch das Medium des gesprochenen, des gereimten Wortes.<sup>275</sup> Faust, der sich durch die Verwendung des klassischen jambischen Fünfhebers zunächst in die klassische Welt des alten Griechenlands hineinbildet und somit akklimatisiert, bildet nun Helena mittels einer sprachlichen Migration aus ihrem angestammten Kulturkreis heraus, bindet sie so poetisch an sich und fungiert somit gewissermaßen als ‚Bildungsproduzent‘ per se.<sup>276</sup> Ihre Passivität, die sie zum Objekt Fausts Sprachlehre macht, versetzt Helena in die Position, die Herder dem weiblichen Geschlecht als inhärent bescheinigt und sich mit den Worten Mückes wie folgt beschreiben lässt:

---

<sup>275</sup> Grair, “Seducing Helena”, 108: ‘She is taught to complete Faust’s lines, symbolically to complete Faust the man, to adept herself to his language and to his desires.’

<sup>276</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 205: ‘[...] the sublimation script of *Bildung* is gendered: true artistic productivity is conceived as male [...]’ Vgl. Noyes, *Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism*, 452: ‘The complexity of the concept of *Bildung* also explains the foregrounding of artistic creativity, and the promise that aesthetic activity can work against the possible endlessness of the quest for self-knowledge—the fear that once one set out on the path to self-improvement, there may be no way to come back home. *Bildung* may initially send individuals out into the big wide world in a quest for self-improvement, but it cannot be called *Bildung* if it does not allow the individual to give formal expression to this process—either in the formal organization and presentation of their own lives, or in the form-giving work they do on the world of things. The aesthetic moment is essential here, since it is the vehicle that ties the individual quest to the well-being of society.’

[The] woman [...] recognizes her own limits and steps back in modesty. She thus can become the ideal listener, who can fully appreciate that art she will never be able to produce, and as the mother/lover/nature she can even become the source of the artist's creativity. (186)<sup>277</sup>

In der Szene *Nacht* erkennt Faust nach der Lektüre magischer Schriften in einer Phase der Kontemplation ‚[w]ie alles sich zum ganzen webt, / Eins in dem andern wirkt und lebt!‘ (V. 447f.) Helena schwärmt nach der gemeinsamen Lehrstunde: ‚Ich schein mir [...] / In dich verwebt.‘ (V. 9415f.) Sie fungiert in diesem Sinne nunmehr als notwendiges Supplement Fausts Wesens und seines Bildungsprozesses, als ‘perfect complement to Faust, already interwoven in his identity [and] speaking his tongue [...]’.<sup>278</sup>

### 5.2.2. Fausts Hedonismus als finales Moment der Selbstbildung

Friedrich Theodor Vischer schreibt in seinen Bemerkungen zu *Faust I*:

Wenn Faust als Staatsmann und Hofmann auftrat, wenn er gleichzeitig im Elemente der Kunst, der genialsten Humanität und der ausgesuchten Genüsse eines poetischen Luxus sich bewegte, wenn er nach einer tragischen Katastrophe hierauf Mann des Volkes wurde, so hatte er die bedeutendsten Lebensgebiete ausreichend durchmessen. (195)

Fausts hedonistisches Streben kumuliert im Vierten Akt der *Tragödie Zweiter Teil* in einem totalen Machtbestreben: Faust ist durch Mephistopheles' Hilfe und dessen allegorische Truppen zu einem kaiserlichen Vasall mit absoluten Ansprüchen geworden.

---

<sup>277</sup> Im Rahmen ihrer Darstellung des Interkulturellen Bildungsromans geht Ortrud Gutjahr ebenfalls auf das Motiv der Sprache ein: ‚[...] die Sprachveränderungen während dieser ‚Reise‘ werden [...] vielfach gestaltet. [...]. Die Muttersprache und die Fremdsprache werden gegeneinander geführt oder miteinander verknüpft und zu einem neuen Artikulationsmedium amalgamiert. [...] es geht nicht nur um das Erlernen der fremden Sprache, sondern auch um eine damit verbundene *kulturelle* Übersetzungsleistung und die Möglichkeit neuer Selbsterkundung und Welterschließung.‘ (Gutjahr, „Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom goldenen Horn“: Ein interkultureller Bildungsroman“, 129)

<sup>278</sup> Grair, „Seducing Helena“, 109.

Das Faustsche Streben, sein Bildungsdrang, hat die Ebene des Sinnlichen verlassen und widmet sich nun – ganz in Übereinstimmung mit der Entfaltung einer *Weltbühne* in *Faust II* – Fausts *Weltenhunger*, seinem ureigenen Hedonismus, der bereits in der Szene *Nacht* kurz angeklingen ist: ‚Auch hab ich weder Gut noch Geld, / Noch Ehr und Herrlichkeit der Welt [...]‘ (V. 374f.) In der Szene *Hochgebirg* im Vierten Akt greift Faust diesen Ursprungsplan praktisch und verbal durch die Aussage ‚Herrschaft gewinn ich, Eigentum!‘ (V. 10188) und die folgenden Taten wieder auf: Weil er ihm zu seiner individuellen Vervollkommnung fehlt, erstrebt Faust ‚Weltbesitz‘ (V. 11242), will seinem kontrollierten Territorium durch ein ‚[K]olonisieren‘ (V. 11274) Land hinzufügen. Dies versucht Faust durch die Sicherung einer Uferregion zu erreichen; er plant, ‚[d]as herrische Meer vom Ufer auszuschließen [...]‘ (V. 10230) Grund für dieses spezifische Vorhaben ist eine *psychische Störung* infolge Fausts Beobachtung der Meeresfluten:

Mein Auge war aufs hohe Meer gezogen;  
 Es schwoll empor, sich in sich selbst zu türmen.  
 Dann ließ es nach und schüttete die Wogen,  
 Des flachen Ufers Breite zu bestürmen.  
 Und das verdross mich. [...]  
 Die Woge stand und rollte dann zurück,  
 Entfernte sich vom stolz erreichten Ziel;  
 Die Stunde kommt, sie wiederholt das Spiel. [...]  
 Zieht sich zurück und es ist nichts geleistet. [...]  
 Zwecklose Kraft, unbändiger Elemente!  
 Da wagt mein Geist sich selbst zu überfliegen,  
 Hier möchte ich kämpfen, dies möchte ich besiegen. (V. 10198ff.)

Das ewige Hin und Her der Wassermassen empfindet Faust als ‚unfruchtbar‘ (V. 10213), da durch großen Kraftaufwand nichts erreicht und letztlich ‚nichts geleistet‘ wird. Es fällt in diesem Kontext nicht schwer, eine Parallele zu Fausts eigenem unbändigen Streben, das seinen Bildungsweg bislang konstituiert hat, zu lesen.

Rekurrierend auf die *Meermetapher* schreibt Arens in Form einer rhetorischen Frage: ‚Empfindet er, [...] daß [dies] auch von seinem eigenen Leben gesagt werden könnte? Sieht er mit Entsetzen sein eigenes Spiegelbild? Dann wäre seine heftige Reaktion begreiflich, und sein Wunsch, hier zu kämpfen und zu siegen [...]‘ (770) Fausts metaphorisch verschleierte Selbstreflektion liest sich parallel zu dem eingangs aufgezeigten Paradox des Strebens (der Mensch strebt und irrt, aber er kann eben darum letztendlich erlöst werden) und als Schilderung der Goetheschen Konzeption des Bildungsdrangs, der sich frei von jedwedem konkreten – und vor allem: *endgültigen* – telos und jeder festen direktionalen Komponente entfaltet. Gleichzeitig erinnert das infinite Anrollen der Wellen an Goethes *Morphologie*, in der er bemerkt, dass ‚nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke‘.

Der zweite Teil Fausts Feldzugs gegen die Natur besteht in der Trockenlegung eines Sumpfes, um Lebensraum zu schaffen: ‚Ein Sumpf zieht am Gebirge hin, / Verpestet alles schon Errungene; / Den faulen Pfuhl auch abzuziehn / Das Letzte wär das Höchsterrungene. / Eröffn’ ich Räume vielen Millionen, / Nicht sicher zwar, doch tätig-frei zu wohnen.‘ (V. 11559ff.) Faust formuliert hier explizit das ultimative Ziel seines hedonistischen Strebens.

Das Faustsche Vorhaben der Landgewinnung, das gewaltsame *Abziehen* von Naturbesitz mit dem Vorhaben, es zu sich hinan zu ziehen, exemplifiziert das bildungsromanhafte Motiv der Auseinandersetzung mit der Welt, die Rosenkranz als ‚Wechselwirkung‘ zwischen Natur und Individuum bezeichnet und die sich ‚in der Form eines *Kampfes*‘ äußern kann. Fausts mentale Disposition kann treffend mit Hegels

Wortwendung der ‚subjektiven Wünsche und Forderungen‘ des bildungsromanhaften Helden charakterisiert werden, die bei Faust ‚ins Unermessliche in die Höhe‘ steigen. Fausts Bildungstrieb, seine *Thatkraft*, entwickelt radikale Ausmaße – seine Handlungen verstehen sich in Einklang mit Karl Philipp Moritz‘ Auslegungen zur Bildungsästhetik, die Mücke wie folgt zusammenfasst: ‘It is the urge of an organism to assert itself through expansion, through the annihilation, destruction, or incorporation of anything other. In that sense, Thatkraft implies a certain aggressive and destructive urge.’ (183)

Fausts Kolonialisierungsansprüche lassen sich auf dem Hintergrund des zeitgenössischen Bildungsdiskurses betrachten. Noyes zeigt in *Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism* auf, dass auch Goethe sich mit dem Für und Wider europäischer Expansionspolitik beschäftigt hat und bezüglich der zumeist destruktiven Assimilationsvorgänge eher eine – gelinde gesagt – gemäßigte Stellung einnahm: ‘[...] Goethe does not like to think about colonial violence.’ (445) Einher mit der Frage nach den ethischen Implikationen einer Unterwerfung der neu erschlossenen Ländereien geht die Bildungsfrage, die unmittelbar auf Fausts Wirken bezogen werden kann und von Noyes wie folgt formuliert wird:

Is *Bildung* an expression of natural inherent qualities or is it a forced disciplining of nature [...]? (452) [...] How can we conceive of human restlessness as an expression of the natural drive to self-perfection (*Bildung*), while at the same time seeing it as a willful act of form-giving (*Bildung*), a manipulation of nature? (454)

Wenn Natur in Goethes Denken, wie Michelsen schreibt, ‚sympathetisch mit dem Inneren des Menschen verbunden‘ ist (100), Schiller in seinen *Ästhetischen Briefen* von einer Freundschaft zwischen Natur und Mensch spricht<sup>279</sup> und Gottfried Wilhelm Hertz

---

<sup>279</sup> Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Vierter Brief, 597: ‚Der gebildete Mensch macht die Natur zu seinem Freund und ehrt ihre Freiheit, indem er bloß ihre Willkür

in *Natur und Geist in Goethes Faust* die humanoide ‚Aufgabe‘ adressiert, ‚die beiden Urmächte [Natur und Geist] aufs Innigste miteinander zu vermählen zur lebendigen Einheit‘ (III) – was sind die Konsequenzen einer zerstörerischen Nutzbarmachung, die Manfred Birk in *Goethes Typologie der Epochenschwelle im vierten Akt des ›Faust II‹*<sup>280</sup> trefflich als ‚realitätsverändernde Tat‘ (245) beschreibt?

Für Faust besteht die Konsequenz in dem Beenden seines Bildungswegs durch das *fait accompli* seiner teleologischen Vorhaben. Fausts Status als ‚mittelalterliche[r] Kreuzfahrerfürs[t]‘<sup>281</sup> lässt ihn unter Berücksichtigung des *universellen Stufenmodells des Bildungsromans* auf einer ‚gewissen Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) stehen. Seine pseudo-politischen Aktivitäten befördern ihn nicht nur in die Sphäre, sondern in das Zentrum des öffentlichen Lebens. Faust radikalisiert somit die Prämisse, dass die Interaktion mit der belebten Umwelt eine wichtige Komponente auf dem Weg zur *Menschbildung* darstellt: Nicht nur positioniert er sich inmitten seiner literarischen Mitmenschen, er übt vielmehr Kontrolle über diese aus.<sup>282</sup> Löwith schreibt: ‚Er [der Mensch] muß alles an sich Seiende “für sich” umbilden, es zu dem Seinen machen.‘ (198) Rekurrierend auf die Eroberung Helenas, Fausts Aufstieg zum politischen Machtmensch und die nun finale Unterwerfung der Natur kann dieser bildungstheoretische Anspruch wahrlich als erfüllt betrachtet werden.

---

zügelt.‘ Zwar zügelt Faust in der Tat die Willkür der Natur, indem er die Bewegung des Meeres zumindest lokal verhindern will. Als Freundschaftsdienst ist dieser Akt jedoch nicht zu verstehen, denn Faust will gegen die Natur ‚kämpfen‘ und sie schlussendlich ‚besiegen‘.

<sup>280</sup> Manfred Birk, „Goethes Typologie der Epochenschwelle im vierten Akt des ›Faust II‹“, in *Aufsätze zu Goethes ›Faust II‹*, Wege der Forschung, Bd. CDXLV, Hrsg. von Werner Keller (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991).

<sup>281</sup> Gaier, *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, 208.

<sup>282</sup> Dies zeigt unter anderem Fausts Anordnung, ihm Philemon und Baucis ‚zur Seite‘ (V. 11275) zu schaffen.

Ähnlich der Szene *Wald und Höhle* in *Faust I* gibt in der Szene *Mitternacht* (Fünfter Akt) eine monologische Selbstreflexion als ‚Äußerungsfor[m] seelischer Bewegtheit‘ (Lämmert) Einblick in die Psychologie Fausts, in den inneren Zustand und ‚die Empfindungen und Leidenschaften‘ (Ebd.) des Helden:

Ich bin nur durch die Welt gerannt.  
Ein jed' Gelüst ergriff ich bei den Haaren,  
Was nicht genügte ließ ich fahren,  
Was mir entwischte ließ ich ziehn.  
Ich habe nur begehrt und nur vollbracht,  
Und abermals gewünscht, und so mit Macht  
Mein Leben durchgestürmt; erst groß und mächtig,  
Nun aber geht es weise, geht bedächtig.  
Der Erdenkreis ist mir genug bekannt.  
Nach drüben ist die Aussicht uns verrannt;  
Tor! wer dorthin die Augen blinzelnd richtet,  
Sich über Wolken seinesgleichen dichtet;  
Er stehe fest und sehe hier sich um;  
Dem Tüchtigen ist diese Welt nicht stumm;  
Was braucht er in die Ewigkeit zu schweifen;  
Was er erkennt lässt sich ergreifen;  
Er wandle so den Erdentag entlang;  
Wenn Geister spuken geh' er seinen Gang,  
Im Weiterschreiten find' er Qual und Glück,  
Er! unbefriedigt jeden Augenblick. (V. 11433)

Wie schon in der Tragödie Erster Teil schildert Faust – um es mit Wilhelm-Meisterlichen Worten zu formulieren – ‚mit flüchtigem Blick seine Geschichte‘, blickt auf sein Leben zurück und zieht Bilanz seiner tour de force der Selbstbildung. Auf der Jagd nach jeglichem sinnlichen ‚Gelüst‘ drängte ihn sein Bildungstrieb im Sinne einer Bildungsreise ‚durch die Welt‘. Das Telos verkam dabei stets zur Nebensache; es war dem schlichten Moment der Aktivität subordiniert. Was Faust nun, im Moment der Äußerung fühlt, ist Ruhe. Ruhe nach der stürmischen, nicht enden wollenden Verfolgung metaphysischer (‚Nach drüben ist die Aussicht uns verrannt [...]‘) und sinnlicher (‚Der Erdenkreis ist mir genug bekannt.‘) Erkenntnis, der beiden Grundprinzipien Fausts

Strebens: Nach ‚Ruhe der Vollendung.‘<sup>283</sup> Faust richtet den suchenden Blick nunmehr auf das rein Tellurische, das sich erkennen und ergreifen lässt. In diesem Kontext läutet die Interaktion mit der Natur, die Faust zu einem Machtgerangel mit in der Tat realitätsverändernden Dimensionen aufbauscht, das Ende Fausts Lebens- und Bildungsweges ein: Voller Hoffnung, sich das ‚Höchsterrungene‘ zu realisieren, fühlt sich Faust dem angestrebten ‚Faulbett‘ (V. 1692) nahe und fordert schließlich – wiewohl im Konjunktiv, was den infiniten Charakter seines Strebens kennzeichnet – den Augenblick zum Verweilen auf. ‚Tod und Niedergang sind einzelne Momente eines insgesamt theodizeehaft lebendigen Bildungsprozesses.‘<sup>284</sup>

Fausts kontinuierliches Streben hat ihn blind vor – der in *Faust II* personifizierten – Sorge für die Limitationen des eigenen Wirkens werden lassen. Er erkennt nicht, dass er in seinem Drängen ‚niemals fertig‘ (V. 11466) sein wird, tut Sorges Warnungen als ‚Unsinn‘ (V. 11468) und ‚schlechte Litanei‘ (V. 11469) ab und wird durch seine maßlosen Ansprüche (und erneut kann aus *Natur und Kunst* zitiert werden: ‚Wer Großes will, muß sich zusammenraffen: / In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister [...].‘) schließlich mit dem Tod belohnt. Scheitert Faust? Die Antwort lautet erneut: Nein. Faust beendet seinen Bildungsprozess zwar nicht – die ursprünglichen, in *Faust I* formulierten Ziele, die die sinnliche und metaphysische Ebene betreffen, hat er jedoch zum größten Teil und mit Mephistopheles’ Hilfe verwirklichen können. Faust hat auf seinem Bildungsweg sämtliche Etappen, die ihn zu seinem eben dargestellten, reflexiven *Läuterungsmonolog* geführt haben, durchwandert. Dies honorieren auch die Engel und

---

<sup>283</sup> Hertz, *Natur und Geist in Goethes Faust*, III.

<sup>284</sup> Selbmann, Einleitung, 4.

bemerken, während sie Fausts Seele in himmlische Gefilde überführen: ‚Wer immer strebend sich bemüht, / den können wir erlösen.‘ (V. 11936)<sup>285</sup> Faust ist letztendlich geläutert, er ist der aus und in der Verworrenheit erklärte ‚Nicht mehr Getrübte‘ (V. 12074)

## 6. Schlussbemerkungen

In seinem Gespräch mit Eckermann vom 6. Mai 1827 nimmt Goethe zum tieferen Sinn seiner Faustdichtung Stellung:

Da kommen sie und fragen: welche Idee ich in meinem *Faust* zu verkörpern gesucht? – Als ob ich das selber wüßte und aussprechen könnte! – *Vom Himmel durch die Welt zur Hölle*, das wäre zur Not etwas; aber das ist keine Idee, sondern Gang der Handlung. Und ferner, daß [...] ein aus schweren Verirrungen immerfort zum Besseren aufstrebender Mensch zu erlösen sei [...].

Goethes Worte adressieren hier jene Motive, denen sich die vorliegende Arbeit primär widmet: Fausts Bildungstrieb und seinem Bildungsweg.

‚*Vom Himmel durch die Welt zur Hölle* [...]‘- angefangen mit dem Vorgeplänkel im *Prolog im Himmel*, das den Herrn gegenüber Mephistopheles den Bildungsauftrag der Faustdichtung formulieren lässt (‚Zieh diesen Geist von seinem Urquell ab, / Und führ ihn, kannst du ihn erfassen, / Auf deinem Wege mit herab [...]‘, V. 324), entfaltet sich im Folgenden eine Bildungsreise, die Faust folglich an alle nur – und kaum – erdenklichen Orte führt. Faust durchstreift eine Motivlandschaft, die, so hat sich gezeigt, dem semantischen Duktus des Bildungsromans nicht nur ähnelt, sondern entspricht.

Gegenüber Eckermann äußert Goethe am 2. März 1831 seine Ansichten zum Bildungstrieb: ‚Manche Geschöpfe sind ganz dämonischer Art [...]. Das Dämonische

---

<sup>285</sup> Vgl. Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 2: ‚Wie im Wilhelm Meister erscheint der Irrende gerade auf dem rechten Wege.‘

[...] äußert sich in einer durchaus positiven Tatkraft.' Fausts Streben, das ihn von Ort zu Ort, von Geschehnis zu Geschehnis und durch die Zeit transferiert, ist als eben solche inhärente Tatkraft zu verstehen.

Bildungstrieb und Bildungsreise Fausts sollen im Folgenden anhand Goethes *Urworte. Orphisch*<sup>286</sup> zusammenfassend illustriert werden.

„Nicht einsam bleibst du, bildest dich gesellig, / Und handelst wohl, so wie ein anderer handelt / Im Leben ists bald hin-, bald widerfällig [...].“ (*Das Zufällige*, V. 3ff.)

Paradigmatisch für Faust und den klassischen Bildungsroman ist ‚die Entwicklung des Individuums in stetiger Auseinandersetzung mit der Welt [...]‘<sup>287</sup>. Unter Anleitung eines Mentors versucht der Held, das sich entfaltende Bildungscurriculum zu *meistern*, sich nach Hegel die Hörner abzulaufen und ‚sich in die bestehenden Verhältnisse‘ hineinzubilden. Der Interaktion mit den belebten und unbelebten Elementen der Umwelt kommt in diesem Kontext eine entscheidende Bedeutung zu. Die Vita des Helden umfasst dabei Hindernisse individuell-mentaler und extrinsisch-materialistischer Art: Die Natur muss bekämpft, unliebsamen Personen, die im Reiseverlauf in das Blickfeld geraten, muss die Stirn geboten, Umwege müssen beschritten werden, die dem Protagonisten Versuchungen und Entbehrungen, Schmerz und Genüsse, Erfolge und Tiefschläge feilbieten. Kurz: Es ist das Leben, dem das Individuum gegenüber steht und in dessen Bannkreis es sich bewegt, und es ist das Innere des Helden (die ‚Veränderung

---

<sup>286</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Urworte. Orphisch“, in *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Bd. 12, Hrsg. von Christoph Michel unter Mitwirkung von Hans Grütters (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999).

<sup>287</sup> Jacobs, *Wilhelm Meister und seine Brüder*, 15.

seines inneren Zustands', Blanckenburg), das dabei – sowohl im Bildungsroman, als auch im *Faust* – zum primären Betrachtungsgegenstand erhoben wird. Geschildert werden Selbstzweifel, teleologische Orientierungs- sowie geistige und lokale Heimatlosigkeit, worüber in einem bekennenden Akt der Selbstreflektion Bericht erstattet wird. ‚Goethe bringt das persönliche Erlebnis, die bildende Arbeit an ihm selbst zum Ausdruck, und in diesem Verhältnis von Erlebnis und seinem Ausdruck tritt das der Beobachtung immer Verborgene am Seelenleben, sein ganzer Verlauf und seine ganze Tiefe heraus‘<sup>288</sup>

‚[...] Bist alsobald und fort und fort gediehen, / Nach dem Gesetz, wonach du angetreten. / So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen [...]‘ (*Dämon*, V. 1ff.) Fausts *Weltreise* – seine Wilhelm-Meisterlichen *Lehrjahre* – , gekennzeichnet durch ein kontinuierliches Verfolgen sinnlicher und metaphysischer Ziele, schöpft ihre drängende und kreative Energie aus Fausts Wissens- und Bildungstrieb, seiner als inneres Gesetz zu bezeichnenden dämonischen Tatkraft. Fausts mentaler Zustand lässt sich trefflich mit folgenden Worten Heinrich von Kleists beschreiben: ‚[...] das Bestreben, nie auf einen Augenblick hienieden stillzustehen, und immer einem höhern Grade von Bildung entgegenschreiten, ward bald das einzige Prinzip meiner Tätigkeit. *Bildung* schien mir das einzige Ziel [...]‘<sup>289</sup> Fausts triebhaftes Streben, sein ‚Wesen‘, das sich ‚leicht und ungezügelt‘<sup>290</sup> regt und durch Mephistopheles immer wieder von neuem entfacht wird, ist sein unvergängliches und ewiges inhärentes Grundprinzip. Oder, wie es in Goethes

---

<sup>288</sup> Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, 128.

<sup>289</sup> Heinrich von Kleist, Brief an Wilhelmine von Zenge vom 22. März 1801, in *Werke und Briefe*, Hrsg. von Siegfried Streller in Zusammenarbeit mit Peter Goldhammer, Wolfgang Barthel, Anita Golz, Rudolf Loch (Berlin: Aufbau-Verlag, 1995).

<sup>290</sup> Goethe, „Urworte. Orphisch“, *Hoffnung*, V. 4

*Urworten* heißt: ‚[...] aller Wille / Ist nur ein Wollen, weil wir eben sollten [...].’  
(*Nötigung*, V. 2ff.)

Wie Fausts individuelle Bildungsreise sich auf dem Hintergrund bildungsromanhafter Poetik gestaltet, hat die vorliegende Arbeit rekurrierend auf entsprechende Motive im Werk ausführlich gezeigt. Dargelegt wurde außerdem, wie *Faust* die zeitgenössischen Konzeptionen von Bildung reflektiert. Der werkimmanent durch keine Zeit gebundene Faust bewegt sich temporär-kontrafaktisch in der Goethezeit. Indem das Werk bildungstheoretische Sujets allegorisch aufgreift, assimiliert es den Charakter eines literarisch-ästhetischen Spiegels und bildet somit gängige Bildungstheorien ab bzw. sich in den zeitgenössischen Bildungsdiskurs ein.

In summa vereint *Faust* als Drama sämtliche Aspekte, die sich mit dem Terminus technicus *Bildungsroman* in Verbindung setzen lassen und dessen ideellen Gehalt konstituieren. Aufgrund dieser Erkenntnis und unter Einbeziehung der theoretischen Explikationen, die vornehmlich in den Kapiteln 3 und 4 vorgenommen wurden, soll an dieser Stelle im Sinne einer finalen gattungspoetischen Situierung des Faustdramas die Intention der vorliegenden Arbeit erfüllt werden, die sich in der Umformung des Titels zur Frage spiegelt – *Faust*: Ein Bildungsdrama?

Albrecht Schöne bezeichnet in seinem Faust-Kommentar Goethes opus magnum als Werk, das ‚aus den dramatischen Fugen geht’ (390). Wie schon hinlänglich dargestellt, kennzeichnet sich der stoffliche Gehalt unwidersprochen als *episch*. Spatale und temporale Grenzen sucht man vergebens; Fausts Bildungsreise transzendiert

Beschränkungen jeglicher Art – und Gattungsbeschränkungen im Besonderen, denn nicht erst seit Blanckenburg fungiert gerade die räumlich-zeitliche Dimension als entscheidendes Kriterium, das Roman und Drama voneinander trennt. Durch die Tatsache, dass *Faust* als Drama neben der Motivlandschaft auch die theoretischen Vorgaben des Bildungsromans assimiliert, bindet es sich kontextuell noch enger an die Subgattung, die es zu imitieren gedenkt.

Das *Paradox der Romanhaftigkeit* ist ein weiteres Kriterium, das zu einer Klärung der Ausgangsfrage beitragen kann. Hierbei wird von der *contradictio* ausgegangen, dass durch die Existenz eines Erzählers im Roman eine künstliche Distanz zu den Figuren aufgebaut wird, deren Innerstes doch gerade in dieser Gattung möglichst direkt, unverfälscht und ausführlich zur Darstellung gelangen sollte. Die in Kapitel 3 geschilderte Kritik am *Wilhelm Meister* zeigt: Letztlich ist es der Erzähler, der sich bildet und sich nach Meyer ‚dem Standpunkt eines „Bildungshelden“ nähert‘ – und nicht die Figuren. Deren emotiver Zustand lässt sich lediglich als indirekte Vermittlung durch eine Erzählerinstanz verstehen. Die Figur wird durch dieses Faktum in eine Sphäre der Unnahbarkeit verrückt, die das Phänomen ihrer fehlenden Psychologisierung schafft, auf das bereits in Länge eingegangen wurde.

Im Drama nun gibt es keinen Erzähler. Im *Faust* wendet sich zwar Mephistopheles oft an das Publikum, erfüllt dabei jedoch eher eine Kommentarfunktion, indem er auf seine ureigene zynische Weise Stellung zu den Gegebenheiten nimmt, die dem Leser durch die direkte Vermittlung der implizit narratologischen Figurendialoge ohnehin schon bekannt sind. *Faust* stellt sich selbst dem Rezipienten in all seiner inneren Zerrissenheit dar. Die ‚Umschmelzung [s]eines Charakters‘ (Blanckenburg) tritt so unmittelbar hervor – ganz in

Konformität mit der bildungsromanhaften Prämisse, nach der den transformierenden Charakterzügen des Helden die höchste Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Fausts Darstellung ist direkt und *unverfälscht*, denn die zahlreichen Selbstreflexionen und drastischen Darstellungen seiner Gemütszustände lassen in ihrem dramatischen Rahmen nur Raum für das innertextuell-faktische Geschehen, da eine interagierende Vermittlungsinstanz fehlt.

In diesem Kontext kann explizit auf die von Meyer, Miles et al. an Goethes *Wilhelm Meister* geäußerte Kritik eingegangen werden, welche eine Surrealität der Figuren und ihrer Handlungen, die sich aus einem marionettenhaftem (Meyer) Auftreten ergibt, erkennt. Fausts Charakter ist in seiner plastischen und unmittelbaren Darstellung autark von jeglicher Kritik bezüglich einer fehlenden Psychologisierung.

Als Resultat dieser Überlegungen lässt sich eine effizientere Interaktion zwischen Leser und Werk sowie eine Identifikation des Lesers mit dem bildungsromanhaften Helden annehmen, deren symbiotisches Verhältnis durch keine Metainstanz gestört wird. Der Leser bildet sich gewissermaßen ins Werk ein und absorbiert dadurch im Sinne der klassischen, dem Bildungsroman zugeschriebenen Funktion der *Leserbildung* die im Werk karikierten Topoi und Motive. Schiller bemerkt in seinem Brief vom 8. Juli 1796 an Goethe, dieser wolle ‚[...] den Leser selbst mehr finden lassen, als ihn geradezu zu belehren.‘ In diesem Sinne kann die Frage nach der *idealen Repräsentationsgattung* bildungsromanhafter Poetik, die bereits in Kapitel 3 gestellt wurde, zugunsten des (Goetheschen Faust-)Dramas beantwortet werden.

Nach Swales ‚scheint es fast unmöglich, jemals das Wesen einer literarischen Gattung genau zu bestimmen.‘ (407) Die spezifischen Merkmale, die ein bildungsromanhaftes Werk tragen muss, um tatsächlich als paradigmatisches Exempel der Subgattung *Bildungsroman* gelten zu können, tragen in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit eher zu Problemen bei der Klassifizierung bei, als zu einer finalen Verortung. Goethes *Faust* fungiert in diesem Zusammenhang als ähnlich problematisches Werk. So bemerkt Anderegg, dass ‚die dichterische Praxis und wohl insbesondere die Arbeit am “barbarischen” *Faust* das klassizistische Streben nach normativen Begriffen unterminiert und zu einer Relativierung geführt haben.‘ (447)

Die somit entstehende gattungstypologische Leere führt zu einer Freiheit, einer non-restriktiven Verfahrensweise der Gattungszuschreibung und mitunter zu neuer Terminologie. Ein Werk, das in diesem Sinne neu zu klassifizieren ist, muss demnach fähig sein, seinen angestrebten Gattungsstatus in spe durch die Angabe wesentlicher Merkmale zu rechtfertigen. Dies gilt als Voraussetzung, um sich legitimerweise in einer nachvollziehbaren Position innerhalb neu gezogener Gattungsgrenzen wiederfinden zu dürfen.

Die Kumulation Bildungs- und bildungsromanhafter Motive berechtigt in diesem Kontext schon allein zu einer rein terminologischen Klassifizierung Goethes *Faust* als *Bildungsdrama*. Die Tatsache, dass das Werk sogar dramentheoretische Momente transzendiert und sich bezüglich seines stofflichen Gehalts an seine Vorbildgattung *Bildungsroman* nicht nur anlehnt, sondern diese vielmehr erweitert, zeigt, dass dieser gattungspoetische Schritt auch gattungstheoretischen Untersuchungen standhält.

Hans Eichners in der Einleitung als Ausblick gestellte Frage nach der zukünftigen Bedeutung des Begriffs *Bildungsdrama* kann nunmehr unter Bezugnahme auf Goethes Faustdrama aufgegriffen werden: Faust ist als Bildungsdrama zu klassifizieren, und fungiert durch seine extraponierte Stellung in der Literaturlandschaft nicht nur als Stellvertreter dieser reformulierten Gattung, sondern als deren opus *primus inter pares*.

## 7. Bibliographie

### 7.1. Primärtexte

Goethe, Johann Wolfgang. *Faust Texte*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 7/1. Hrsg. von Albrecht Schöne. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1994.

### 7.2. Unterstützende Literatur

Anderegg, Johannes. „Grenzsteine der Kunst“: Goethes Gattungspoetik und die Arbeit an Faust.“ *Monatshefte* 102, No. 4 (2010): 441-457.

Apel, Friedmar (Hrsg.). „Aus der Zeit der Spinoza-Studien Goethes 1784-85.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Ästhetische Schriften 1771-1805*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 18, 188-191. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1998.

Arendt, Hannah. *On Violence*. Orlando·Austin·San Diego·New York: Harcourt, Inc. 1970.

Arens, Hans. *Kommentar zu Goethes Faust II*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1989.

Asher, David. *Arthur Schopenhauer als Interpret des Göthe'schen Faust*. Leipzig: Arnoldsche Buchhandlung, 1859.

Atkins, Stuart. *Faust. A Literary Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

Benjamin, Walter. „Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen.“ In *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften*, Bd. II.1. Hrsg. von Rolf Tiedemann

- und Hermann Schweppenhäuser, 140-157. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1977
- . *Ursprung des deutschen Trauerspiels*. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1963.
- Berghahn, Klaus L. Kommentar zu *Friedrich Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Hrsg. von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co., 2000.
- Bernstein, Susan. „Goethe’s Architectonic *Bildung* and Buildings in Classical Weimar.“ *MLN* 114, No. 5 (1999): 1014-1036.
- Birk, Manfred. „Goethes Typologie der Epochenschwelle im vierten Akt des ›Faust II‹.“ In *Aufsätze zu Goethes ›Faust II‹*. Wege der Forschung, Bd. CDXLV. Hrsg. von Werner Keller, 243-266. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991.
- Blanckenburg, Christian Friedrich v. *Versuch über den Roman*. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774. Stuttgart: J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 1965.
- Blumenbach, Hans. „Faustisches, unfaustisch.“ In *Goethe zum Beispiel*. In Verbindung mit Manfred Sommer herausgegeben vom Hans Blumenbach-Archiv, 180-186. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag, 1999.
- Blumenbach, Johann Friedrich. *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*. Mit einem Vorwort und Anmerkungen von Dr. L. v. Károlyi. Göttingen, bei Johann Christian Dieterich, 1781.

- Böhme, Günther. *Goethe. Naturwissenschaft, Humanismus, Bildung. Ein Versuch über die Gegenwart klassischer Bildung*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1991.
- Böll, Heinrich. „Der Zeitgenosse und die Wirklichkeit.“ In *Heinrich Böll. Werke. Kölner Ausgabe*, Bd. 7. Hrsg. von Ralf Schnell in Zusammenarbeit mit Klaus-Peter Bernhard, 379-383. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2006.
- Bradish, Joseph A. v. „Geschichte und Legende um Auerbachs Keller.“ *The German Quarterly* 16, No. 2 (1943): 76-89.
- Brecht, Bertolt. *Gesammelte Werke*, Bd. 15. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967
- Brown, Jane K. *Goethe's Faust. The German Tragedy*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1986.
- Campbell, Joseph. *The Hero of a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press, 1948.
- Cocalis, Susan L. „The Transformation of “Bildung” from an Image to an Ideal.“ In: *Monatshefte* 10, No. 4 (1978): S. 399-414.
- Dilthey, Wilhelm. *Das Erlebnis und die Dichtung*. Leipzig: Teubner, 1906.
- . *Leben Schleiermachers*. In *Gesammelte Schriften*, Bd. XIII, Erster Halbband. Hrsg. von Martin Redeker, 1970. Tübingen: Walter de Gruyter & Co., 1970.
- Durden, William G. *MLN* 94, No. 3 (1979): 644-645.
- Ebner-Eschenbach, Marie v. *Das Gemeindekind*. Kritisch herausgegeben und gedeutet von Rainer Baasner. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1983.
- Eckermann, Johann Peter. *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe*,

- Tagebücher und Gespräche*, Bd. 12. Hrsg. von Christoph Michel unter Mitwirkung von Hans Grüters. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999.
- Eibl, Karl. *Das monumentale Ich. Wege zu Goethes ›Faust‹*. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag, 2000.
- Eichner, Hans. *Monatshefte* 70, No. 2 (1978): 187-188.
- Fleig, Horst (Hrsg.). *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche von 1823 bis zu Goethes Tod*, Bd. 10. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993.
- Gadamer, Hans-Georg. „Die Bildung.“ In *Hegels Theorie der Bildung. Band II: Kommentare. Philosophische Texte und Studien*, Bd. 9. Hrsg. von Jürgen-Eckhardt Pleines, 133-143. Hildesheim·Zürich·New York: Georg Olms Verlag, 1986.
- Gaier, Ulrich. *Johann Wolfgang Goethe. Faust. Der Tragödie Erster Teil. Erläuterungen und Dokumente*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2001.
- Gearey, John. *Goethe's Faust. The Making of Part I*. New Haven and London: Yale University Press, 1981.
- Germaine de Staël, Anne Louise. *Über Deutschland*. Vollständige und neu durchgesehene Fassung der deutschen Erstausgabe von 1814. Hrsg. von Monika Bosse. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1985.
- Goethe, Johann Wolfgang. „Bildungstrieb.“ In *Goethe. Die Schriften zur Naturwissenschaft*. Hrsg. von Rupprecht Matthaei, Wilhelm Troll und Lothar Wolf, 99-100. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1954.

- . „Bildung und Umbildung organischer Naturen.“ In *Morphologie. Beiträge zur Optik*.  
In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche [sic] Werke in vierzig Bänden*,  
Bd. 36. Stuttgart und Augsburg: Cotta'scher Verlag, 1858.
- . „Der Zauberlehrling“. In *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*. In *Johann  
Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*,  
Bd. 2. Hrsg. von Karl Eibl, 141-144. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker  
Verlag, 1988.
- . „Dichtung und Wahrheit.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe,  
Tagebücher und Gespräche*, Bd. 14. Hrsg. von Klaus-Detlef Müller. Frankfurt  
am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1986.
- . „Die Leiden des jungen Werther.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Werke*, Bd. 2, 5-149.  
Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981.
- . *Die letzten Jahre. Briefe, Tagebücher und Gespräche von 1823 bis zu Goethes Tod.*  
*Teil II: Vom Dornburger Aufenthalt 1828 bis zum Tode*. In *Johann Wolfgang  
Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 11.  
Hrsg. von Horst Fleig. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993.
- . *Italien – im Schatten der Revolution. Briefe, Tagebücher und Gespräche vom 3.  
September 1786 bis 12. Juni 1794*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche  
Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 3. Hrsg. von Karl Eibl.  
Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1991.
- . „Natur und Kunst.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*. In *Johann  
Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*,

- Bd. 2. Hrsg. von Karl Eibl, 838-839. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1988.
- . *Schriften zur allgemeinen Naturlehre, Physik, Witterungslehre, Geologie, Mineralogie und zur Farbenlehre nach 1810*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 25. Hrsg. von Wolf von Engelhardt und Manfred Wenzel. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1989.
- . „Über Epische und Dramatische Dichtung.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Ästhetische Schriften 1824-1832*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 22. Hrsg. von Anne Bohnenkamp, 295-306. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999.
- . „Urworte. Orphisch.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 2. Hrsg. von Karl Eibl, 501-502. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1988.
- . *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 9. Hrsg. von Wilhelm Voßkamp und Herbert Jaumann. Unter Mitwirkung von Almuth Voßkamp. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1992.
- Grair, Charles A. “Seducing Helena: The Court Fantasy of Faust II, Act III.” In *Goethe Yearbook X*. Hrsg. von Thomas P. Saine und Simon Richter, 99-114. Rochester: Camden House, 2001.

- Günzler, Claus. *Bildung und Erziehung im Denken Goethes. Philosophische Grundlagen und aktuelle Perspektiven einer Pädagogik der Selbstbeschränkung.*  
Köln/Wien: Böhlau Verlag, 1981.
- Gutjahr, Ortrud. „Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom goldenen Horn“: Ein interkultureller Bildungsroman.“ In *Alexandrinische Gespräche. Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanist/inn/en*, 125-140.  
München: IUDICIUM Verlag, 2008.
- Hamburger, Käthe. *Die Logik der Dichtung.* Zweite, stark veränderte Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1968.
- Hegel, Georg Friedrich. „Die Bestimmung des Geistes.“ In *Hegels Theorie der Bildung. Band I. Materialien zu ihrer Interpretation. Philosophische Texte und Studien*, Bd. 8. Hrsg. von Jürgen-Eckhart Pleines, 96-118. Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag, 1983.
- . *Vorlesungen über die Ästhetik.* Theorie Werkausgabe, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970.
- Herder, Johann Gottfried. „Briefe zur Beförderung der Humanität.“ In *Johann Gottfried Herder. Sämtliche [sic] Werke*, Bd. XVII. Hrsg. von Bernhard Suphan, 121-122. Berlin: Olms, 1877.
- . *Über den Ursprung der Sprache.* Hrsg. von Claus Träger. Berlin: Akademie-Verlag, 1959.
- Hertz, Gottfried Wilhelm. *Natur und Geist in Goethes Faust.* Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1931.

- Hofmannsthal, Hugo v. „Gabriele d’Annunzio.“ In *Hugo von Hofmannsthal. Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden*. Ungekürzte, neu geordnete, um einige Texte erweiterte Ausgabe der 15 Bände *H. v. H. Gesammelte Werke in Einzelausgaben*. Hrsg. von Herbert Steiner. In *Reden und Aufsätze I, 1891-1913*. Hrsg. von Bernd Schoeller in Beratung mit Rudolf Hirsch, 174-184. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1979.
- Huber, Therese (Hrsg.). *Johann Georg Forster’s Briefwechsel. Nebst einigen Nachrichten von seinem Leben*. Leipzig, 1829.
- Humboldt, Wilhelm v. *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Potsdam: Gustav Kiepenheuer Verlag, 1920.
- Jacobs, Jürgen und Krause, Markus. *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München: Verlag C.H. Beck, 1989.
- Jacobs, Jürgen. *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. Zweite, unveränderte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag, 1972.
- Jannidis, Fotis. *Das Individuum und sein Jahrhundert. Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs <Bildung> am Beispiel von Goethes »Dichtung und Wahrheit«*. *Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur*, Bd. 56. Hrsg. von Wolfgang Frühwald, Georg Jäger, Dieter Langewiesche, Alberto Martino, Rainer Wohlfeil. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1996.
- Kalmbach, Heide. *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*. Göppinger Arbeiten zur Germanistik Nr. 101. Hrsg. von Ulrich Müller, Franz Hundsnurscher und Cornelius Sommer. Göppingen: Verlag Alfred Kümmerle, 1974.

Kant, Immanuel. „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ In *Immanuel Kant*.

*Ausgewählte kleine Schriften*. Philosophische Bibliothek, Heft 24, 1-9.

Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1969.

---. *Kritik der reinen Vernunft*. 2. Auflage 1787. In *Kants Werke*. Akademie Textausgabe,

Bd. III. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1968.

Károlyi, L. v. Vorwort zu *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte* von

Johann Friedrich Blumenbach, v-xvii. Göttingen, bei Johann Christian

Dieterich, 1781.

Kaufmann, Walter. *Discovering the Mind. Goethe, Kant and Hegel*. New York: McGraw-

Hill Book Company, 1980.

Kehlmann, Daniel. *Diese sehr ernsten Scherze. Poetikvorlesungen*. Hrsg. von Heinz

Ludwig Arnold. Göttingen: Wallstein Verlag, 2007.

Keller, Werner. „Der Dichter in der „Zueignung“ und im „Vorspiel auf dem Theater“.“ In

*Aufsätze zu Goethes ›Faust I‹*. Hrsg. von Werner Keller, 151-191.

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.

---. Vorwort zu *Aufsätze zu Goethes ›Faust II‹*. In *Wege der Forschung*, Bd. CDXLV.

Hrsg. von Werner Keller. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft,

1991.

Kleist, Heinrich v. *Werke und Briefe*. Hrsg. von Siegfried Streller in Zusammenarbeit mit

Peter Goldhammer, Wolfgang Barthel, Anita Golz, Rudolf Loch. Berlin:

Aufbau-Verlag, 1995.

- Kost, Jürgen. *Wilhelm von Humboldt – Weimarer Klassik – Bürgerliches Bewusstsein. Kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 2004.
- Lämmert, Eberhard. Nachwort zu Blanckenburg, Christian Friedrich v. *Versuch über den Roman*. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774, 541-583. Stuttgart: J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 1965.
- Lessing, Gotthold Ephraim. *Hamburgische Dramaturgie*. Kritisch durchgesehene Gesamtausgabe mit Einleitung und Kommentar von Otto Mann. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1963.
- Löwith, Karl. „Hegels Begriff von Bildung.“ In *Hegels Theorie der Bildung. Band II. Kommentare. Philosophische Texte und Studien*, Bd. 9. Hrsg. von Jürgen-Eckhart Pleines, 182-196. Hildesheim·Zürich·New York: Georg Olms Verlag, 1986.
- Lutherbibel Standardausgabe mit Apokryphen*. Hrsg. von der Deutschen Bibelgesellschaft. Stuttgart: Verlag C.H. Beck, 1999.
- Meister Eckhart. „Deutsche Werke I.“ Hrsg. von Niklaus Largier. In *Bibliothek des Mittelalters. Texte und Übersetzungen*, Bd. XX. Hrsg. von Walter Haug. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993.
- Mendelssohn, Moses. *Über die Frage: was heißt aufklären?* In *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift*. Hrsg. von Norbert Hinske, 444-451. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973.

- Menze, Clemens. *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen bei Düsseldorf: Henn, 1965.
- Meyer, Heinrich. *Goethe. Das Leben im Werk*. Stuttgart: Gustav Klipper Verlag, 1951.
- Michelsen, Peter. „Die Wette. Zu Goethe: Faust, >Prolog im Himmel<.“ In Ders. *Im Banne Fausts. Zwölf Faust-Studien*, 38-52. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2000.
- . „Fausts Schlaf und Erwachen. Zur Eingangsszene von Faust II (>Anmutige Gegend<).“ In Ders. *Im Banne Fausts. Zwölf Faust-Studien*, 91-123. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000.
- Miles, David. „Pikaros Weg zum Bekenner: Der Wandel des Heldenbildes im deutschen Bildungsroman.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wege der Forschung*, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 374-405. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Morgenstern, Karl. „Ueber das Wesen des Bildungsromans.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wege der Forschung*, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 55-72. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- . „Zur Geschichte des Bildungsromans.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wege der Forschung*, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 73-99. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Moritz, Karl Philipp. „Minerva.“ In *Karl Philipp Moritz. Schriften zur Ästhetik und Poetik*. Kritische Ausgabe. Hrsg. von Hans Joachim Schrimpf, 118-120. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1962.

- . „Über die bildende Nachahmung des Schönen.“ In *Karl Philipp Moritz. Werke*, Bd. 2. Hrsg. von Horst Günther, 549-578. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981.
- Mücke, Dorothea E. v. *Virtue and the Veil of Illusion. Generic Innovation and the Pedagogical Project in Eighteenth-Century Literature*. Stanford, California: Stanford University Press, 1991.
- Müller, Joachim. „Prolog und Epilog zu Goethes Faustdichtung.“ In *Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*. Phil.-hist. Klasse, Bd. 110, Heft 3, Berlin: 1964.
- Müller-Sievers, Helmut. *Self-Generation. Biology, Philosophy and Literature Around 1800*. Stanford, California: Stanford University Press, 1997.
- Nietzsche, Friedrich. *Der Wille zur Macht*. Hrsg. von Peter Gast unter Mitwirkung von Elisabeth Förster-Nietzsche. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel, 1992.
- Noyes, John K. “Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism: Bildung and the Dialectic of Critical Mobility.” *Eighteenth Century-Studies* 39, Iss. 4 (2006): 443-463.
- Nussbaum, Martha. “Finely Aware and Richly Responsible:” Literature and the Moral Imagination.” In Ders. *Love’s Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, 148-167. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Pfeiffer, Joachim. „Das Subjekt des Romans. Zur Subversion des Bildungsromans in Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre.“ In *Das Subjekt des Diskurses*. Hrsg. von Achim Geisenhanslüke, Georg Mein und Franziska Schöbler, 137-150. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 2008.

- Pleines, Jürgen-Eckhart. *Hegels Theorie der Bildung. Band I. Materialien zu ihrer Interpretation. Philosophische Texte und Studien*, Bd. 8.  
Hildesheim·Zürich·New York: Georg Olms Verlag, 1983.
- Reichl, Anton. „Goethes Faust und Agrippa von Nettesheim.“ In *Euphorion. Zeitschrift für Litteraturgeschichte* [sic], Bd. 4. Hrsg. von August Sauer, 287-300.  
Leipzig und Wien: k. u. k. Hofbuchdruckerei und Verlagshandlung Carl Fromme, 1897.
- Rickert, Heinrich. *Goethes Faust. Die dramatische Einheit der Dichtung*. Tübingen: Mohr, 1932.
- Rosenkranz, Karl. „Einleitung über den Roman.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wege der Forschung*, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 100-119. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- . *Goethe und seine Werke*. Königsberg: Bornträger, 1847.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Julie ou La Nouvelle Héloïse*. Paris: Éditions Garnier Frères, 1960.
- Schiller, Friedrich. *Briefwechsel. Schillers Briefe 1794-1795*. In *Schillers Werke. Nationalausgabe*, Bd. 27. Hrsg. von Günter Schulz. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1958.
- . *Briefwechsel. Schillers Briefe 1795-1796*. In *Schillers Werke. Nationalausgabe*, Bd. 28. Hrsg. von Norbert Oellers. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1958.

- . „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen.“ In *Friedrich Schiller. Sämtliche Werke*, Bd. 5. Hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert, 570-669. München: Carl Hanser, 1960.
- Schlegel, Friedrich. „Athenäums-Fragmente.“ In *Friedrich Schlegel. Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801)*. In *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 2. Hrsg. und eingeleitet von Hans Eichner, 165-255. München·Paderborn·Wien: Verlag Ferdinand Schöningh; Zürich: Thomas-Verlag, 1967.
- . „Über Goethes Meister.“ In *Friedrich Schlegel. Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801)*. In *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 2. Hrsg. und eingeleitet von Hans Eichner, 126-146. München·Paderborn·Wien: Verlag Ferdinand Schöningh; Zürich: Thomas-Verlag, 1967.
- Scholl, Margaret. *The Bildungs drama of the Age of Goethe*. Bern: Herbert Lang & Co. Ltd.; Frankfurt am Main: Peter Lang Ltd., 1976.
- Scholz, Rüdiger. *Goethes „Faust“ in der wissenschaftlichen Interpretation von Schelling und Hegel bis heute. Ein einführender Forschungsbericht*. Rheinfelden: Schäuble Verlag, 1983.
- Schöne, Albrecht. *Faust. Kommentare*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Bd. 7/2. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999.
- Schopenhauer, Arthur. „Die Welt als Wille und Vorstellung.“ In *Arthur Schopenhauer. Sämtliche Werke*, Bd. I. Hrsg. von Wolfgang Freiherr von Löhneysen. Stuttgart/Frankfurt am Main: Cotta-Insel, 1960.

- Selbmann, Rolf. Einleitung zu *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Wege der Forschung, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 1-44. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Sorkin, David. "Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810." *Journal of the History of Ideas* 44, No. 1 (1983): 55-73.
- Swales, Martin. „Unverwirklichte Totalität. Bemerkungen zum deutschen Bildungsroman.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Wege der Forschung, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 406-426. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Titzmann, Michael. „Bemerkungen zu Wissen und Sprache in der Goethezeit (1770-1830).“ In *Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen. Fallstudien zum Verhältnis von elementarem Wissen und Literatur im 19. Jahrhundert*. Hrsg. von Jürgen Link und Wulf Wülfling. Stuttgart: Klett-Cotta, 1984.
- Vierhaus, Rudolf. „Bildung.“ In *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. I, A-D. Hrsg. von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Kosellek, 508-551. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1972.
- Vischer, Friedrich Theodor. „Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe's >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“.“ In *Aufsätze zu Goethes >Faust<*. Hrsg. von Werner Keller, 192-214. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.

Wahrman, Dror. *The Making of the Modern Self. Identity and Culture in Eighteenth-Century England*. New Haven and London: Yale University Press, 2004.

Wieland, Christoph Martin. *Geschichte des Agathon*. In *C.M. Wieland: Sämtliche Werke*. Bd. 1. Hrsg. und verlegt von der „Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur“ et al. Hamburg, 1984.

Wild, Reiner. *Literatur im Prozeß der Zivilisation. Entwurf einer theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler, 1982.

**Meinem Vater, Helmut Anton Breitkopf.**

## Gliederung

1. Einleitung und Zielsetzung.....	1
2. Der Bildungsbegriff .....	10
2.1. Einführung. Das Bildungsprojekt der Goethezeit .....	10
2.2. Der Bildungsbegriff. Deduktion, Modifikation, Aspekte der Konnotation.....	13
3. Die ästhetisch-literarische Darstellung von <i>Bildung</i> im so genannten <i>Bildungsroman</i> .....	31
4. Die Darstellung der Bildungsprogrammatis im Drama. Drama versus Roman. Vorüberlegungen zur Klassifizierung von Goethes <i>Faust</i> .....	51
5. Bildung und bildungsromanhafte Motive in Goethes <i>Faust</i> .....	61
5.1. Bildung und bildungsromanhafte Motive in <i>Faust I</i> .....	62
5.1.1. <i>Vorspiel auf dem Theater</i> – Trias der Ideologien.....	62
5.1.2. Der <i>Prolog im Himmel</i> als theatralische Sendung.....	65
5.1.3. Fausts Weh – ‚[...] Mit Lust nach Wahrheit, jämmerlich geirret.‘ .....	74
5.1.4. <i>Mentorat</i> und <i>Migration</i> – zwei bildungsromanhafte Motive.....	78
5.1.5. <i>Auerbachs Keller</i> – Regressio, Imitatio, Unio .....	86
5.1.6. Die Szene <i>Hexenküche</i> - Verjüngung .....	89
5.1.7. <i>Gretchentragödie</i> – Fausts Mädchenfang.....	94
5.1.8. Interludium <i>Wald und Höhle</i> – Selbsterkenntnis und Resignation.....	97
5.1.9. <i>Walpurgisnacht</i> – magischer Realismus in der ‚Traum- und Zaubersphäre‘.....	99
5.1.10. Das vorläufige Ende. Fausts ge-/betrübt Klarheit .....	102
5.2. Die Fortführung Fausts bildungsromanhaften Lebensganges in <i>Faust II</i> . Ein Ausblick .....	106
5.2.1. Das Drama um Helena als Fortführung der Gretchentragödie .....	110
5.2.2. Fausts Hedonismus als finales Moment der Selbstbildung.....	117
6. Schlussbemerkungen .....	124
7. Bibliographie .....	132
7.1. Primärtexte.....	132
7.2. Unterstützende Literatur .....	132

## **Epigraph**

Genauigkeit ist ein wissenschaftliches Ideal, und immer wieder hat sich gezeigt, daß Steigerung der Anforderung an Genauigkeit identisch ist mit dem Sichtbarwerden neuer Phänomene und daher mit der Nötigung zu theoretischen Revisionen.

Hans Blumenberg: *Goethe, zum Beispiel*

## 1. Einleitung und Zielsetzung

Margaret Scholl schreibt in der monographischen Aufarbeitung ihrer 1973 verfassten Dissertation, betitelt *The Bildungsroman at the Age of Goethe*<sup>1</sup>: '[...] there is a type of drama for which the designation "Bildungsroman" is appropriate.' (11) 'The Bildungsroman is a familiar concept in German literature, but, to my knowledge, the word "Bildungsroman" has never been used as a literary term.' (22) Weiter heißt es: 'The Bildungsroman occupies an important place in literature, but the idea that a significant maturation process can exist also in drama has been recognized in only a very limited way, if at all.' (75) Im Verlauf ihrer Ausführungen beschreibt Scholl *bildungsromanhafte Motive* (meine Wortwahl), die ihrer Ansicht nach den ideellen Gehalt der von ihr als primäre Referenzen behandelten Dramen – Friedrich Schillers *Don Carlos*, Johann Wolfgang Goethes *Torquato Tasso* sowie Heinrich von Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* – konstituieren. In concreto stützt sich Scholl auf den dargestellten Entwicklungsprozess des im Fokus stehenden Protagonisten<sup>2</sup> sowie auf die Existenz einer oder mehrerer *Lehrcharaktere*, deren Einfluss das Charakterbild des *Helden* prägt<sup>3</sup>.

Scholls Betrachtungen sind in mehrerer Hinsicht als zu restriktiv zu bezeichnen. Die Lektüre ihrer Dissertation macht zum einen deutlich, dass die Semantik des Bildungsbegriffs unzureichend behandelt wird. Weder geht Scholl genauer auf dessen Historie noch auf wichtige zeitgenössische Bildungstheorien ein, die den Status des

---

<sup>1</sup> Margaret Scholl, *The Bildungsroman at the Age of Goethe* (Bern: Herbert Lang & Co. Ltd.; Frankfurt am Main: Peter Lang Ltd., 1976).

<sup>2</sup> Scholl, *The Bildungsroman at the Age of Goethe*, 11: '[...] the figure of the Young Man began to undergo a maturation process. In the "Bildungsroman" this process forms the substance of the dramatic plot. [...] The authors are depicting first of all an unavoidable growth process, a loss of innocence [...].'

<sup>3</sup> Scholl, *The Bildungsroman at the Age of Goethe*, 17: '[...] in our "Bildungsroman" the hero is guided by other characters throughout the play [...]. [...].' Es existieren '[...] "teacher" figures [...]. who work actively to bring about a change in the young man.'

Bildungsromane als literarische Repräsentation des Zeitgeistes untermauern könnten. Der theoretische Rahmen, innerhalb dessen ihre Ausführungen zur Bildungsprogrammatisierung idealerweise eingebettet sein sollten, ist nahezu non-existent.

Ferner besteht eine wesentliche Problematik in der fehlenden Darlegung der konstitutiven Topoi und Gattungsmerkmale des *Bildungsromans*, der schließlich nach Scholl – im Rahmen eines gattungstheoretischen *Movens* der Transformation – als Basis für die Entwicklung des Terminus technicus *Bildungsroman* fungieren soll. Die Behandlung des theoretischen Hintergrunds – etwa repräsentiert durch Namen wie Morgenstern, Rosenkranz oder Dilthey – sucht man in Mono- und Bibliographie vergebens. Eine Gattungstypologie, die sich auf eine im akademischen Konsens weitestgehend etablierte Gattung<sup>4</sup> (in diesem Fall: *epische Subgattung*) stützt, ohne einen Rekurs auf gattungsspezifische Merkmale der „Ursprungsgattung“ zu entwerfen, ist in jedem Fall unglücklich und mündet letztlich in einer ungenügenden Illumination der entwickelten Gattung per se. Somit verfehlt Scholl auf der gattungspoetologischen Ebene die Intention ihrer Arbeit, einen Zusammenhang zwischen *Bildungsroman* und *Bildungsroman* aufzuzeigen.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Wie sich im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit zeigen soll, ist die Frage nach dem Status des Bildungsromans als literarische Gattung ein vieldiskutiertes Problem. Martin Swales beispielsweise geht in Ders., *Unverwirklichte Totalität. Bemerkungen zum deutschen Bildungsroman*, Wege der Forschung. Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988) ausführlich auf die Gattungsproblematik des Bildungsromans ein.

<sup>5</sup> Scholl, *The Bildungsroman of the Age of Goethe*, 75: ‘The conclusion is reached that a valid comparison can be drawn between the Bildungsroman and a Bildungsroman [...].’ William G. Durden (In Ders., *MLN* 94, No. 3 (1979), 645.) identifiziert in seiner Rezension Scholls Dissertation einen weiteren Kritikpunkt: ‘[...] her attempt to justify a literary art-form is not yet convincing. Without doubt, the assertion that “Bildung” occurs in drama [...] is valid. However, treatment of merely three plays is insufficient to define a genre which the author claims to be a “counterpart” of the *Bildungsroman*. Her argument might have been strengthened had she both cited additional *Bildungsromane* in the Age of Goethe and traced a history of the new genre beyond the eighteenth century comparable to that existing for the developmental novel [...].’ Der allgemeine Konsens bezüglich der Subgattung *Bildungsroman* entkräftet diese Kritik jedoch, beachtet

Scholls Verdienst kann also nicht in ihrer methodologischen und inhaltlichen Verfahrensweise gefunden werden. Vielmehr scheint die Einführung des Terminus *technicus Bildungs-drama* aufgrund gattungstheoretischer Implikationen von größerem, übergeordnetem Wert zu sein. Ist Scholls Dissertation als wissenschaftliches Referenzwerk aufgrund zahlreicher kontextueller Lücken ungeeignet, so gibt sie doch einen wichtigen Denkanstoß zur Thematik der gattungstheoretischen Interdisziplinarität, der in der vorliegenden Arbeit revitalisiert werden soll.

Mit Heide Kalmbachs Dissertation *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*<sup>6</sup> von 1974 erscheint nahezu zeitgleich mit Scholls Arbeit ein Werk, das die von Scholl in Ansätzen beschriebene Vision des Bildungs-dramas in gewissem Grade umsetzt; allerdings ohne den Terminus *Bildungs-drama* explizit zu benutzen.<sup>7</sup> Erkennend, dass sich in Johann Wolfgang Goethes *Faust*<sup>8</sup> wesentliche Elemente des Bildungsromans, ‚[...] wonach dieser die Ausbildung des Helden zu dem Idealziel des vollendeten Menschen gestaltete [...]‘ (1), finden lassen, geht Kalmbach in der Einleitung ihrer Monographie kursorisch auf die Parallelen zwischen *Faust* und der Motivlandschaft des

---

man den Paradigmenstatus einiger weniger Werke, die zur Etablierung der Gattung geführt haben (siehe dazu Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit).

<sup>6</sup> Heide Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, Göppinger Arbeiten zur Germanistik Nr. 101, Hrsg. von Ulrich Müller, Franz Hundsnurscher und Cornelius Sommer (Göppingen: Verlag Alfred Kümmerle, 1974).

<sup>7</sup> Aufgrund der zeitlich parallelen Erstellung der Arbeiten kann angenommen werden, dass beide Autorinnen ihre Dissertationen autark voneinander verfasst haben und nicht die Möglichkeit bestand, Ideen der jeweils anderen Person zu rezipieren.

<sup>8</sup> Kalmbach spricht vom *Faust* und unterscheidet nicht zwischen *Faust I* und *II*.

Bildungsromans (hier vor allem Goethes *Wilhelm Meister*) ein.<sup>9</sup> Im weiteren Verlauf spezifiziert Kalmbach jedoch ihre Intention und versucht nun explizit, ihre Ausführungen auf die Verarbeitung von Goethes Bildungsgesetzen im *Faust* zu restringieren.

[...] Damit haben wir unsere Fragestellung und den Gang unserer Arbeit in groben Zügen umrissen. Von Goethes Naturwissenschaft und deren „Hochbegriff“ der „Bildung“ ausgehend, suchen wir die Struktur des Faustdramas von dem naturwissenschaftlichen Vorstellungsbereich des Dichters zu erhellen. (7)

Kalmbach verlegt sich somit vornehmlich auf strukturelle, komparatistische sowie innertextuale Betrachtungen und verlässt die Ebene der Gattungspoetik.

Scholls und Kalmbachs Abhandlungen stellen jene literaturwissenschaftliche Position dar, den die vorliegende Arbeit einer dezidierten Revitalisierung und ad ultima Revision unterzieht. In concreto kumulieren hier die Bildungsthematik und deren literarische Darstellung als Stimulus zur Untersuchung ihrer Repräsentation in Goethes *Faust: Der Tragödie Erster und Zweiter Teil*.<sup>10</sup>

In seinem Gespräch mit Johann Peter Eckermann vom 3. Januar 1830 äußert Goethe folgende vielzitierte Aussage: ‚Der Faust [...] ist doch etwas ganz Inkommensurables, und alle Versuche, ihn dem Verstand näher zu bringen, sind vergeblich. [...] dieses Dunkel reizt die Menschen, und sie mühen sich daran ab [...].‘<sup>11</sup> Die Problematik, die

---

<sup>9</sup> Neben Kalmbach haben bereits frühere Interpreten die Parallelen zwischen *Faust* und der Thematik und Struktur des Bildungsromans erkannt, so etwa Stuart Atkins in Ders., *Faust. A Literary Analysis*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1958).

<sup>10</sup> Im Folgenden werde ich auf *Faust: Der Tragödie Erster Teil* durch die Verkürzung *Faust I* referieren, auf *Faust: Der Tragödie Zweiter Teil* durch *Faust II*.

<sup>11</sup> Johann Peter Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Bd. 12, Hrsg. von Christoph Michel unter Mitwirkung von Hans Grütters (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999).

hier behandelt werden soll, besteht in dem von Scholl und Kalmbach implizit vorgezeichneten Weg, Fragen und Themen der Bildungsprogrammatis und der Gattungspoetik im *Faust* zu behandeln. Die Arbeit versteht sich gewissermaßen als Versuch, durch eine semantische und literarisch-ästhetische Darstellung der Bildungsthematik, ihrer Anwendung auf Goethes *Faust* und schließlich einer gattungstheoretischen Neuformulierung *mehr Licht* in das inkommensurable Dunkel zu bringen, das bisher bezüglich einer passenden gattungstypologischen Terminologie vorliegt. Dabei wird von einer Unterteilung in drei Abschnitte ausgegangen.

Der erste Teil widmet sich der Bildungsprogrammatis des ausgehenden 18. Jahrhunderts; einer Zeit, die in literarisch-künstlerischem Kontext oft als *Goethezeit* umschrieben wird. Wie muss der äußerst facettenreiche Terminus technicus *Bildung* „übersetzt“, welche Konnotationen müssen mit ihm in Verbindung gebracht werden? Wie Susan L. Cocalis in *The Transformation of “Bildung” from an Image to an Ideal*<sup>12</sup> in Form einer chronologischen Analyse ausführt, lässt sich eine graduelle terminologische Entwicklung des Bildungsbegriffs nachweisen. Über die transzendierende *Imago Dei*-Vorstellung des Spätmittelalters säkularisieren sich die „Übersetzungen“ von *Bildung* und *bilden*, assimilieren im Verlauf ihrer Begriffstransformation weltlich-pädagogische Bedeutungen und treten in einen Prozess semantischer Neudefinition ein, der im 18. Jahrhundert in der Etablierung eines nahezu vollends säkularisierten, intellektuellen Leitbegriffs mündet (Sorkin spricht in *Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice*

---

<sup>12</sup> Susan L. Cocalis, “The Transformation of “Bildung” from an Image to an Ideal”, *Monatshefte* 10, No. 4 (1978): 399-414.

of *Self-Formation (Bildung)*, 1791-1810<sup>13</sup> in diesem Kontext von ‚Germany’s secular social ideal’ (66)). Im Sinne einer epochenbezogenen Diskursanalyse à la Michel Foucault – wie in *Die Ordnung der Dinge* bezüglich einer Diskussion der Epochenmerkmale der Aufklärung – ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen dem *præ* und dem *nunc*: Wie im Folgenden gezeigt werden soll, lassen sich (durch den zeitgenössischen intellektuellen Diskurs gesteuerte) Entwicklungen auf der anthropologischen, ästhetischen, naturwissenschaftlichen, pädagogischen und philosophischen Ebene unterscheiden, die in eine vollendete Transformation des Bildungsbegriffs münden. Ihre Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie das Individuum als wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand betrachten und sich auf die Suche nach dem Idealstatus seiner humanistischen und intellektuellen Vervollkommnung begeben. ‚Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.’<sup>14</sup>, schreibt Wilhelm von Humboldt in seinem revolutionären Essay *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792), der ein neues individuelles Selbstverständnis – konträr zur bisherigen ‚Gängelwagen“-Teleologie – im Sinne einer *inneren Bildung* postuliert.

Die Bedeutung des Bildungsbegriffs als epochaler, die Denkmuster des Individuums und den gesellschaftlichen Diskurs konstituierender Terminus soll in der vorliegenden Arbeit mittels einer Untersuchung des *Selbstverständnisses* des Individuums im ausgehenden 18. Jahrhundert aufgezeigt werden. Wilhelm von Humboldts Bemerkung,

---

<sup>13</sup> David Sorkin, „Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810“, *Journal of the History of Ideas* 44, No. 1 (1983): 55-73.

<sup>14</sup> Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (Potsdam: Gustav Kiepenheuer Verlag, 1920), 21.

dass ‚[...] nichts auf Erden so wichtig ist, als die Kraft und die vielseitigste Bildung der Individuen, und daß daher der wahren Moral erstes Gesetz ist: bilde Dich selbst [...]‘<sup>15</sup>, veranschaulicht die enge Relation zwischen der Idee von individueller Selbstverwirklichung und der Bildungsprogrammatis. Ein besonderer Fokus soll hier auf die Rolle des (männlichen) Subjekts gelegt werden, dem Dorothea E. von Mücke in *Virtue and the Veil of Illusion*<sup>16</sup> kontextuell treffend *männlichen Narzissmus* attestiert (190).

Im Anschluss soll die literarische Verarbeitung des zeitgenössischen Verständnisses von Bildung anhand der präzisen Darstellung des *Bildungsromans* als ästhetisches Medium untersucht werden. Wie Wilhelm Dilthey in *Das Erlebnis und die Dichtung*<sup>17</sup> ausführt, spiegelt der Bildungsroman des 18. Jahrhunderts den zeitgenössischen Bildungsdiskurs und lässt sich somit als dessen *künstlerisch-artifizielle Verwirklichung* verstehen:

Aber von allen älteren biographischen Dichtungen unterscheidet sich der Bildungsroman dadurch, daß er bewußt und kunstvoll das allgemein Menschliche an einem Lebensverlaufe darstellt. Er steht überall in Zusammenhang mit der neuen Psychologie der Entwicklung, [...] mit dem Ideal der Humanität [...]. (328)

Karl Morgenstern stellte schon bedeutend früher, in seinem Vortrag *Ueber das Wesen des Bildungsromans*<sup>18</sup> von 1820 anhand Goethes *Wilhelm Meister* fest, der

---

<sup>15</sup> Theresa Huber (Hrsg.), *Johann Georg Forster's Briefwechsel. Nebst einigen Nachrichten von seinem Leben* (Leipzig, 1829), 820.

<sup>16</sup> Dorothea E. von Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion. Generic Innovation and the Pedagogical Project in Eighteenth-Century Literature* (Stanford, California: Stanford University Press, 1991).

<sup>17</sup> Wilhelm Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung* (Leipzig: Teubner, 1906).

<sup>18</sup> Karl Morgenstern, „Ueber das Wesen des Bildungsromans“, *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Wege der Forschung, Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988), 55-72.

Bildungsroman sei ein literarisches Aperçu ‚aus unserer Zeit für unsere Zeit.‘ (71) Der Bildungsroman karikiert das ‚Idealziel des vollendeten Menschen‘<sup>19</sup>, und ist, wie Mücke im Rahmen ihrer Überlegungen zur Ästhetik des ausgehenden 18. Jahrhunderts ausführt, das explizite Ergebnis einer kulturellen Transformation: ‚Toward the end of the eighteenth century the “project of Anschaulichkeit” is superseded by what might be termed the “project of Bildung”. One new literary genre that breaks away from the previous culture [...] is the bildungsroman.‘ (161)

Die terminologische Bestimmung des Bildungsbegriffs und dessen ästhetische Transformation ins Medium des Literarischen dienen als Prolegomena zum dritten, umfassendsten Teil der Arbeit.

Ausgehend von der Annahme, dass sich die Bildungsprogrammatische des ausgehenden 18. Jahrhunderts sowie der im Bildungsroman karikierte Reifeprozess eines Individuums nicht nur in episch-prosaischen, sondern vielmehr auch in dramatischen Werken gefunden werden kann, soll im Folgenden anhand einer detaillierten Textexegese nachgewiesen werden, dass sich Goethes *Faust* als *Bildungsdrama* lesen und gattungspoetologisch verorten lässt. Die explizite Anwendung dieses Terminus auf Goethes opus magnum bedarf einer klaren Grundlage, die ich in der Herausarbeitung *bildungsromanhafter Motive* oder *Topoi* sowie der Rekurrierung auf eine Vielzahl an Bildungstheorien zu konstituieren versuche.

---

<sup>19</sup> Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 1.

Walter Benjamin schreibt in *Ursprung des deutschen Trauerspiels*<sup>20</sup>: ‚Ein bedeutendes Werk – entweder gründet es die Gattung oder hebt sie auf und in den vollkommenen vereinigt sich beides.‘ (28) Goethes *Faust* als Primärwerk der deutschen Literatur, dessen Stoff nach Hans Blumenberg ‚kaum ein Viertel [des Textwesens] der nachchristlichen Ära‘<sup>21</sup> ausgemacht hat, kann als prädestiniertes Werk dafür angesehen werden, Gattungsgrenzen infrage zu stellen, kritisches Denken zu provozieren oder zumindest einen leisen Verdachtsmoment in punkto eigentlich fest kontextualisierter Denkschemata zu initiieren.<sup>22</sup>

In seiner Rezension Scholls Monographie merkt Hans Eichner an: ‚Whether the term “Bildungsdrama” will prove really useful in the long run remains to be seen.‘<sup>23</sup> Die vorliegende Arbeit erbringt durch die Entwicklung einer Typologie des Bildungsdramas unter Referenz auf dessen Vertreter *primus inter pares* den Beweis, dass unter der Voraussetzung einer begrifflichen Neubestimmung der Terminus *Bildungsdrama* in der Tat als wissenschaftlicher Referenzterminus fungieren kann

---

<sup>20</sup> Walter Benjamin, *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, Hrsg. von Rolf Tiedemann (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1963).

<sup>21</sup> Hans Blumenbach, „Faustisches, unfaustisch“, in *Goethe zum Beispiel*, in Verbindung mit Manfred Sommer herausgegeben vom Hans Blumenbach-Archiv (Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag, 1999), 180.

<sup>22</sup> Johannes Anderegg (in Ders., „Grenzsteine der Kunst“: Goethes Gattungspoetik und die Arbeit an Faust.“, *Monatshefte* 102, No. 4 (2010): 448) bemerkt, dass Goethes *Faust* hinsichtlich Struktur und Inhalt ‚[...] den Charakter einer Mischform [...]‘ trägt.

<sup>23</sup> Hans Eichner. *Monatshefte* 70, No. 2 (1978): 188.

## 2. Der Bildungsbegriff

### 2.1. Einführung. Das Bildungsprojekt der Goethezeit

[...], daß die Menschen nicht immer an dem Tag geboren werden, an dem ihre Mütter sie zur Welt bringen, sondern daß das Leben sie dazu zwingt, sich noch einmal oder auch mehrere Male selbst zu gebären.

Gabriel Garcia Marquez: *Die Liebe in den Zeiten der Cholera*

Dror Wahrman bemerkt in seiner wegweisenden Monografie *The Making of the Modern Self. Identity and Culture in Eighteenth-Century England*<sup>24</sup>: “‘Before the self‘ is a phrase meant not to tease but to be historically precise.’ (xi) Im Rahmen einer periodisch-historiographischen Vorgehensweise unterteilt Wahrman die Moderne in eine Zeit *vor* und *nach* der Entwicklung des „self.“ ‘[...] self has a history [...]’ (xi); das *Selbst* ist Produkt eines ebenso graduell wie linear verlaufenden Kulturgründungsprozesses, der das Individuum als abhängig von gesellschaftlichen Veränderungen betrachtet. Im Sinne einer ‘cultural revolution’ (xiii) entwickelt sich das Selbst im Zuge einer idealisierten *Selbstverwirklichung* oder *-bildung*, *bildet* sich aus, und nähert sich dem Zustand an, den Wahrman im ‘modern Western sense of a self or a person’ (xi) zu erkennen vermeint. Das 18. Jahrhundert nun liefert den zeitlichen Rahmen, aus dem die moderne Auffassung des Selbst erblühen konnte: ‘[...] the long 18<sup>th</sup> century was indeed a crucial period in ushering in recognizably modern notions of “self”.’ (xvi)

---

<sup>24</sup> Dror Wahrman, *The Making of the Modern Self. Identity and Culture in Eighteenth-Century England* (New Haven and London: Yale University Press, 2004).

Wie Mücke bemerkt, besteht eine direkte Beziehung zwischen der pragmatischen Reformulierung des Selbst und dem Aspekt der *Bildung*. Es entstand ‘[...] a new stage in the organization of subjectivity, a subjectivity closely linked with the term *Bildung*.’<sup>25</sup> Die spezielle selbstreferenzielle *Epistemologie des Wissens*, die sich im ausgehenden 18. Jahrhundert herausbildet und sich in einer besonderen, das Individuum betreffenden Sichtweise auf die Welt äußert, wurzelt in der Entwicklung radikalrevolutionärer philosophischer und bildungstheoretischer Denkschemata. ‚Leben ist Bildung. Wahres Leben ist bildendes Leben.’<sup>26</sup> – Clemens Menzes Bemerkung zu Wilhelm von Humboldts *entelechialem Individualitätskonzept* beschreibt präzise die Bedeutung der individuellen Bildung als *conditio humana*, als die Gattung Mensch konstituierendes Charakteristikum. Die Selbstverwirklichung oder *-bildung* darf nicht als abstraktes, sondern vielmehr als durch bestimmte, den Mensch als formbares Subjekt betrachtende Ideologien geleiteter Prozess verstanden werden – daher der Begriff *Bildungsprojekt*, der zu Recht Architekten und Planskizzen hinter der Transformation von individuellen Werten und gesellschaftlicher Welt vermutet.<sup>27</sup> Jene *Architekten des Wissens* – neben Kant etwa Wilhelm von Humboldt, Johann Gottfried Herder, Johann Gottlieb Fichte, um nur einige der prominentesten deutschen Vertreter zu nennen – modifizieren in diesem Kontext der aufgeklärten Kreation einer neuen, subjektzentrierten Welt geisteswissenschaftliche

---

<sup>25</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 161.

<sup>26</sup> Clemens Menze, *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen* (Ratingen bei Düsseldorf: Henn, 1965), 127.

<sup>27</sup> Susan Bernstein (in: Ders., „Goethe’s Architectonic *Bildung* and Buildings in Classical Weimar”, *MLN* 114, No. 5 (1999): 1015.) spricht in diesem Kontext von ‘architectonic of selfhood’. Bernstein geht explizit auf die Terminologie der „Wissensarchitektur“ ein und bezieht sie auf die Entwicklung einer bestimmten Konzeption von *Bildung*: ‘This architectural dialectic also structures the concept of *Bildung* in the eighteenth century. [...]’

Grundfesten generell, religiösen Kanonismus und philosophische Ideologien im Besonderen. Somit lässt sich der Ausgangspunkt (oder vielmehr: die Ausgangspunkte) des Bildungsprojekts als *Selbstfindungsgeste* in disparaten, jedoch in diesem Kontext miteinander interagierenden Feldern finden.<sup>28</sup> Es ist diese Interdisziplinarität, die letztlich die Richtlinien kreiert, um das bloße Individuum zum klassischen Idealbild des strebenden, reflektierenden Goetheschen Prometheus zu formen: Goethes Metamorphosenlehre (die ihren Gehalt aus Johann Friedrich Blumenbachs Schrift *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte* von 1781 schöpft) stellt eine naturwissenschaftliche Annäherung an das zeitgenössische Verständnis von Bildung dar, die Martin Swales intelligent mit der interdisziplinären Beschreibung als ‚Wachstumsprozeß‘, als ‚ein vielschichtiges, differenziertes Heranreifen und Werden [...]‘<sup>29</sup> beschreibt. Die von Herder etwa in *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774), *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784) sowie in den *Briefen zur Beförderung der Humanität* (1793-97) geäußerten pädagogischen, philosophischen und anthropologischen Theorien ergänzen seine ästhetischen Untersuchungen zum neuen Menschenverständnis der ausgehenden Aufklärung, die er beispielsweise in seinem Essay *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (1770) entwickelt. Wilhelm von Humboldts pädagogisch-philosophische Ideologie assimiliert zumindest in Ansätzen naturwissenschaftliche Charakteristika, indem sie von der Ansicht eines veränderbaren Menschenbildes ausgeht: ‚Die

---

<sup>28</sup> Eine frühe Form dieser produktiven Arbeitsteilung wird im französischsprachigen Raum im Zuge der Erstellung Denis Diderots und Jean Baptiste le Rond d’Alemberts *Encyclopédie* (1751, Bd. 1) deutlich.

<sup>29</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 409.

Entwicklung aller Keime aber, die in der individuellen Anlage eines Menschenbildes liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseyns [...].<sup>30</sup>

Summa summarum kennzeichnet sich die neue *Ästhetische Ideologie* (um mit Paul de Mans Worten zu sprechen) durch eine auf das Individuum bezogene ideale Auffassung von *Bildung*, deren Entwicklung im Folgenden weiter untersucht und zurückverfolgt werden soll.

## 2.2. Der Bildungsbegriff. Deduktion, Modifikation, Aspekte der Konnotation

Mücke schreibt: ‘By the 1770’s, particularly within a German context, a new model of a male subjectivity emerges under the name of Bildung.’ (16) Das Individuum bedient sich des ihm inhärenten vitalen Moments der ‚Thatkraft‘, die sich im Verständnis des Sturm und Drang durch die Konnotation mit *Emotio* definiert sah und sich nunmehr als *Bildungstrieb*, der sich im Streben nach der individuellen Vervollkommnung des Subjekts äußert, darstellt.<sup>31</sup> Bereit, sich *Wilhelm-Meisterlich*<sup>32</sup> ‚[...] selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden [...].<sup>33</sup>‘, ähnelt es dem Narziss, der sich um seiner selbst Willen zum

---

<sup>30</sup> Wilhelm von Humboldt, Brief vom 26.6.1832. Zitiert nach Menze, *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, 125. Vgl. Sorkin, “Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810”, 58: ‘Humboldt envisages man as a dynamic organism uniquely characterized by his energy.’

<sup>31</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 184: ‘[...] the vital energy of the Thatkraft is transformed into the Bildungstrieb [...].’

<sup>32</sup> Der Terminus *Wilhelm-Meisterlich* stammt von Hugo von Hofmannsthal, der ihn in seinem Essay *Gabriele d’Annunzio* verwendet: Hugo von Hofmannsthal, „Gabriele d’Annunzio“, In *Hugo von Hofmannsthal. Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden*, Ungekürzte, neu geordnete, um einige Texte erweiterte Ausgabe der 15 Bände, in *H. v. H. Gesammelte Werke in Einzelausgaben*, Hrsg. von Herbert Steiner, in *Reden und Aufsätze I, 1891-1913*, Hrsg. von Bernd Schoeller in Beratung mit Rudolf Hirsch (Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1979), 176.

<sup>33</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 9, Hrsg. von Wilhelm Voßkamp und Herbert Jaumann. Unter Mitwirkung von Almuth Voßkamp (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1992), V, III.

Zentrum der Betrachtung macht und bestrebt ist, das ideale Ich zu erzeugen, das ihm der Spiegel der zeitgenössischen Bildungsprogrammatik vorhält: Er versucht, die Ebene der ästhetisch-geistigen Perfektion zu erreichen, die er in diesem Spiegel zu erkennen vermag.

Dieser zur Goethezeit bestehende Status quo, resultierend aus dem gegen Ende des 18. Jahrhundert vollzogenen Eintritt des Terminus technicus *Bildung* in die Diskurslandschaft der Geisteswissenschaften als universeller, weil interdisziplinärer Kulturgründungsgestus<sup>34</sup> kann nur dann verstanden werden, wenn man die spezifischen Formen oder Ausprägungen des Wortes an sich – die Semantik – einer historiographischen Untersuchung unterzieht.

„Der Bildungsbegriff“, so schreibt Rudolf Vierhaus in *Geschichtliche Grundbegriffe*<sup>35</sup> über Bildung im 18. Jahrhundert, „erfährt eine einzigartige philosophisch-ästhetische und pädagogische Überhöhung und Aufladung.“ (508), resultierend in einer Omnipräsenz des Bildungsbegriffs im Bereich des klassisch-pädagogischen Bildungswesens sowie im weiten Feld der Philosophie und Ästhetik. „Bildung“ fungiert als *topos synholon*, als „Lieblings-“<sup>36</sup>, „Leit- und Zentralbegriff der intellektuellen Diskussion“<sup>37</sup> der ausgehenden

---

<sup>34</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 8: '[...] at the turn of the nineteenth century generic innovation in Germany is shaped by the specifics of the German ideal of *Bildung*.'

<sup>35</sup> Rudolf Vierhaus, „Bildung“, in *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. I, A-D, Hrsg. von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Kosellek. (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1972), 508-551.

<sup>36</sup> Ebd., 508.

<sup>37</sup> Ebd., 509.

Aufklärung. Bildung *berührt* nicht nur Bereiche des Lebens, sondern ‚Leben ist Bildung. Wahres Leben ist bildendes Leben.‘

Nähert man sich dem Begriff *Bildung* auf der rein semantischen Ebene an sich an, so stößt man unweigerlich auf das Problem mannigfaltiger Konnotation. Der Bildungsbegriff ist als genuin facettenreicher Terminus zu verstehen, als ‚[...] ein sehr komplexer und hochabstrakter Begriff‘<sup>38</sup>. Diese Dichte äußert sich nicht nur in den bereits kursorisch angedeuteten disziplinären Feldern, die durch den Bildungsbegriff affiziert werden, sondern eben auch im intrinsisch-semantischen Gehalt des Begriffs selbst. ‚Das Wort ‚Bildung‘ nämlich kann vieles meinen [...]‘<sup>39</sup>, es fungiert als ‚extremely loaded term‘<sup>40</sup>.

Der transformatorisch konnotierte Bildungsbegriff meint ursprünglich

sowohl „Bild“, „Abbild“, „Ebenbild“ (imago), als auch „Nachbildung“, „Nachahmung“ (imitatio). Wichtiger und von größter Wirkung ist ‚Bildung‘ in der Bedeutung von „Gestalt“ (forma) und vor allem „Gestaltung“ (formatio) gewesen, die letztere in der doppelten Richtung, die durch die Verben ‚bilden‘ und ‚sich bilden‘ angezeigt ist [...].<sup>41</sup>

Der christlich-kirchlichen Terminologie entlehnt und dementsprechend mit eindeutigen Konnotationen behaftet, fungiert der Begriff des „Bildens“ ursprünglich als rein kreationistisch-relationaler, i.e. auf die Schöpfungsgeschichte bezogener Begriff: ‚Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei [...]. Und

---

<sup>38</sup> Ebd., 508.

<sup>39</sup> Jürgen Jacobs und Markus Krause, *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert* (München: Verlag C.H. Beck, 1989), 19.

<sup>40</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 162.

<sup>41</sup> Vierhaus, „Bildung“, 509.

Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn [...].<sup>42</sup> Meister Eckharts Rezeption dieses Ursprungsmoments aller *perlokutionären Sprechakte* (nach Austin) fasst nicht mehr den Menschen, sondern die Seele als Abbild der göttlichen Trinität auf: ‚Dirre tempel, dâ got inne hêrschen will gewalticliche nâch sînem willen, daz ist des menschen sêle, die er sô rehte glîch nâch im selber gebildet und geschaffen hât [...].‘<sup>43</sup> Diese mystische, gemäß Walter Benjamin in *Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen*<sup>44</sup> als ‚Magie der Sprache‘ (153) bezeichnete Auffassung von „bilden“ erfährt im Rahmen eines Säkularisierungsprozesses eine graduelle Reformulierung. Das pietistische Denksystem Anfang des 18. Jahrhunderts (das unter anderem auf Leibniz’ Monadenlehre, die erstmals einzelne Entitäten als selbstbestimmt ansah, gründete) stellt den Menschen als *gebildet* im doppeldeutigen Sinne dar, als von Gott geschaffene, aber doch zur individuellen Selbstformung fähiges Individuum. Cocalis (401) und Vierhaus (509f.) identifizieren zudem die von Friedrich Christoph Oetinger 1738 vorgenommene Übersetzung von Shaftesburys *Characteristicks [sic] of Men, Manners, Opinions, Times* (1711) und den darin geäußerten Definitionen von ‚inward form‘, ‚formation of a genteel character‘ und ‚good breeding‘ (Cocalis, 401) als Impetus zur Verfertigung einer neuen Auffassung des Bildungsbegriffs.

Mutatis mutandis

---

<sup>42</sup> *Lutherbibel Standardausgabe mit Apokryphen*, Hrsg. von der Deutschen Bibelgesellschaft (Stuttgart: Verlag C.H. Beck, 1999), I. Mose I 26-17.

<sup>43</sup> Meister Eckhart, *Deutsche Werke I*, Hrsg. von Niklaus Largier, in *Bibliothek des Mittelalters. Texte und Übersetzungen*, Bd. XX, Hrsg. von Walter Haug (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993), Predigt 1, 10.

<sup>44</sup> Walter Benjamin, „Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen“, in *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften*, Bd. II.1, Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1977).

führt der Weg der Bedeutungssäkularisierung einerseits zur praktischen Tätigkeit der Erziehung und des menschlichen Erziehens in ihren unterschiedlichen anthropologischen Ansätzen, Methoden und Zielsetzungen, andererseits zur Aktivität der Selbstbildung, der Entwicklung des Individuums von innen heraus.<sup>45</sup>

Der pädagogische Aspekt von Bildung (*Bildung* als *Erziehung*) dominiert hier zunächst den nun unmittelbar präsenten Bildungsdiskurs<sup>46</sup>, der durch Rousseaus *Emile* literarische Impulse erhält und unter anderem durch die frühen Abhandlungen Wielands (in *Plan von einer neuen Art von Privat-Unterweisung* (1754) sowie *Plan einer Akademie zur Bildung des Verstandes und des Herzens junger Leute* von 1755) und Pestalozzis (*Die Abendstunde eines Einsiedlers*, 1780) theoretische Revisionen erfährt. ‚Quantitativ herrschte bis in die beiden letzten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts der Begriff ‘Erziehung’ vor.‘ – so Vierhaus, Friedrich Eberhard von Rochow zitierend, der Bildung ‚*durch Lehre*‘ ausgedrückt findet, ‚die Kenntnisse vermittelt und zum Denken *bildet* [...]‘ (512)

Wilhelm von Humboldts pädagogische Bildungsphilosophie – die dieser zunächst gegen Ende des 18. Jahrhunderts in seiner bereits genannten Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* entwickelt und 1809-1810 in seiner Funktion als Leiter der *Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts* in Preußen zumindest ansatzweise umsetzt – sowie Herders *ästhetische Erziehung* halten an der Definition von *Bildung* als *Lernprozess* fest, erkennen jedoch die Bedeutung des Individuums als bildungs- und entwicklungsfähige Entität an.

---

<sup>45</sup> Vierhaus, „Bildung“, 511.

<sup>46</sup> Cocalis, „The Transformation of “Bildung” from an Image to an Ideal“, 400: ‘Bildung emerged as a concept with pedagogical connotations during the eighteenth century.’

Wie Sorkin (1983) ausführt, bestehen gegen Ende des 18. Jahrhundert sozusagen zwei mit dem Bildungsbegriff assoziierte primäre Denkströme:

Two notions of *Bildung* were current: one conception emphasized the internal spiritualized process by which man attained self-realization, and the other focused on the social activity integral to and coincident with *Bildung*'s consummation in man's self-harmony. (66f.)

Humboldts Auffassung kann sicherlich als Kombination beider Positionen verstanden werden. Ähnlich Herders Vorstellung einer ästhetischen Erziehung des Bürgers hin zum *Bildungsbürger* positioniert Humboldt das Individuum in ein implizites Abhängigkeitsverhältnis, indem er im Sinne eines subjektzentrierten Erziehungsprozesses eine theoretische Kausalitätsbeziehung zwischen dem gebildeten Bürger (*Bildungsbürger*) und dem absolutistischen Staat kreiert. In der philosophischen Anthropologie, die neue Richtlinien für die Funktion des Individuums in Staat und Gesellschaft festlegt, besteht im Hinblick auf das Individuum die *extrinsische* (Sorkin) Funktion von Bildung: '[...] the primary address of [Germany's] pedagogical program is [...] that male subject who must be fashioned into a loyal civil servant within a locally defined state apparatus.'<sup>47</sup> Das folgende Zitat Herders illustriert diese Art von aufkeimender neo-humanistischer Bildungsprogrammatisierung:

Wie jeden aufmerksamen Menschen das Gesetz der Natur zur Humanität führt; seine rauhen Ecken werden ihm abgestoßen, er muß sich überwinden, andern nachgeben und seine Kräfte zum Besten anderer gebrauchen lernen: so wirken die verschiedenen Charaktere und Sinnesarten zum Wohl des großen Ganzen.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 8.

<sup>48</sup> Johann Gottfried Herder, „Briefe zur Beförderung der Humanität“, in *Johann Gottfried Herder. Sämtliche [sic] Werke*. Bd. XVII, Hrsg. von Bernhard Suphan (Berlin: Olms, 1877), Zweite Sammlung, Punkt 33.

Das große Ganze, die Staatsgemeinschaft, stellt sowohl bei Herder als auch beim frühen Wilhelm von Humboldt den sozialpolitischen Rahmen dar, innerhalb dessen die neue Semantik des Bildungsbegriffs eingebettet ist. Humboldts Plan zur Reformierung des Preußischen Schulwesens und zur Etablierung einer Berliner Universität hat es zum Ziel, die allgemeine *Menschenbildung* zu fördern, die letztlich dem Wohl und Ansehen des Staates zugute kommt.<sup>49</sup> In summa fungiert das bildungsfähige Individuum als staatstragendes Element. Der Bildungsbegriff muss in diesem Kontext als pädagogisches Leitmotiv mit staatsorientierten- und gleichzeitig die Hegemonie des Individuums betonenden Grundzügen aufgefasst werden:

[...] Bildung bears on the formation of teachers and civil servants, the primary agents of the state. The term assumes a programmatic function in the neo-humanist discourse [...]. [...] the proponents of Bildung aim at a “well-rounded” self-cultivation and character formation.<sup>50</sup>

Humboldt orientiert sich dabei an seinem ureigenen Verständnis der zeitgenössischen Idee von Bildung, das auf den von Sorkin genannten Dualismus gründet und die von diesem benannte *innere Bildung* (‘internal [...] process’) durch den Bezug auf das Äußere (das Staats- und Gemeinschaftswesen) „externalisiert“.

Das interne, individuelle Verständnis von Menschenbildung im Sinne einer Selbstrealisation, wie sie Dror Wahrman dargestellt hat, wird ausgelöst durch eine Reihe von Faktoren, theoretisiert durch Immanuel Kants *Kritik der reinen Vernunft* sowie seinen Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* aus dem Dezember 1774,

---

<sup>49</sup> Vgl. Sorkin, “Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810”, 65: ‘[...] the nation’s fiscal responsibility will also foster better, more “enlightened” and “moral” citizens.’

<sup>50</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 11.

der nur drei Monate nach Moses Mendelssohns *Über die Frage: was heißt aufklären?* erscheint. Hier ergibt sich eine Bedeutungsverschiebung vom frühen Verständnis von Bildung als *pädagogische Erziehung* hin zu einer eher psychologisch-philosophischen Konzeption, zu einer Fokussierung auf das Individuum an sich, auf dessen von äußeren Einflüssen *unabhängige* mentale Dispositionen: '[...] Bildung comes to replace [...] the term *Erziehung* (education in the more external and technical sense).'<sup>51</sup>

Mendelssohn versteht *Bildung* im Sinne der bisherigen Ausführungen als einen eng mit der Kultur und damit idealisierten gesellschaftlichen Konventionen verknüpften Begriff: ‚Bildung, Kultur und Aufklärung sind [...] Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen, ihren geselligen Zustand zu verbessern. [...] Bildung zerfällt in *Kultur* und *Aufklärung*.‘<sup>52</sup> Versteht Mendelssohn Kultur als ‚*Politur*‘<sup>53</sup>, die der Nation zunutze kommt (und damit ins selbe Horn stößt wie Herder und Humboldt), ist *Aufklärung* eng mit dem Individuum verbunden: ‚Der *Mensch als Mensch* [...] bedarf *Aufklärung*.‘<sup>54</sup> Hier nun kann Immanuel Kant als Instanz zur Begriffsklärung dienen, der in seinem Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* für einen autarken Gebrauch der Vernunft plädiert: Der Mensch soll sich als von Institutionen freies Individuum betrachten und dementsprechend handeln: ‚Habe Mut, dich deines *eigenen*

---

<sup>51</sup> Ebd., 162.

<sup>52</sup> Moses Mendelssohn, „Über die Frage: was heißt aufklären?“, in *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift*, Hrsg. von Norbert Hinske (Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1973), 445.

<sup>53</sup> Ebd., 446.

<sup>54</sup> Ebd., 447.

Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.<sup>55</sup> Individuelle *Bildung* ist in diesem Sinne also als selbstbestimmtes und selbstverwirklichendes Handeln zu verstehen; als Ausbrechen aus den Zwängen des von der Obrigkeit geführten ‚Gängelwagens‘<sup>56</sup>. Damit befreit Kant das Subjekt von der Prämisse, als Bildungsbürger dem Staat Untertan sein zu müssen und setzt den theoretischen Grundstein für die Realisierung des *Wilhelm-Meisterlichen* Leitgedankens, sich selbst getreu der ureigenen Dispositionen (also *unabhängig*), auszubilden.

Das Verb „bilden“, wie Cocalis rekurrierend auf die Wörterbücher von Adelung (1793) und Campe (1774) ausführt, kann nun wie folgt definiert werden: ‚Den Fähigkeiten des Geistes und Willens die gehörige Richtung geben [Adelung, 1793]. Die Bildung des Verstandes [Campe, überarbeitete Version von 1807].‘ (400)

Adelung und Campe führen neben der Auffassung von *Bildung* als individueller Selbstrealisierung eine weitere, naturwissenschaftlich anmutende Definition auf, die allerdings, wie sich zeigen soll, mit den bisher erschlossenen Definitionen korrespondiert: ‚1) Einem Körper seine äußere Gestalt geben [...] 2) Die Gestalt einer Sache nachahmen, abbilden.‘ (Cocalis, 400)

Johann Friedrich Blumenbach entwickelt in seiner Schrift *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*<sup>57</sup> (1781) die Auffassung eines inneren Strebens, eines

---

<sup>55</sup> Immanuel Kant, „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, in *Immanuel Kant. Ausgewählte kleine Schriften*, Philosophische Bibliothek, Heft 24 (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1969), 1.

<sup>56</sup> Ebd., 1.

<sup>57</sup> Johann Friedrich Blumenbach, *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*, mit einem Vorwort und Anmerkungen von Dr. L. v. Károlyi (Göttingen, bei Johann Christian Dieterich, 1781).

*Bildungstrieb*<sup>58</sup> in organischen Entitäten. *Bildung* wird hier verstanden als inhärentes *Ursprungsmovens* im Sinne einer organischen *Formbarkeitstheorie* – als ‚organischer Wachstumsprozess‘<sup>59</sup> – und ergänzt damit die bisher dargestellten Konzeptionen des Terminus technicus *Bildung* als pädagogischer und individueller Leitbegriff. Im heutigen Sprachgebrauch als ‚genetische Theorie‘ zu bezeichnen, begründet der *Bildungstrieb* den zeitgenössischen *Vitalismus*, der großen Einfluss, speziell auch auf die Naturphilosophie Goethes, ausüben sollte:

Den „Bildungstrieb“ können wir [...] als eine Art romantischer Formulierung des Begriffs Evolution sehen, in dem genetische Zusammenhänge angedeutet sind. Neben dem Text dürften die Gedanken des Dichters J.W. Goethe, der sich mit naturwissenschaftlichen Problemen beschäftigte, in diese Richtung zeigen.<sup>60</sup>

Nach Blumenbach konstituiert sich der Bildungstrieb dadurch,

[...] daß in allen belebten Geschöpfen [...] ein eingeborener, lebenslang thätiger wirksamer Trieb liegt, ihre bestimmte Gestalt anfangs anzunehmen, dann zu erhalten, und wenn sie ja zerstört worden, wo möglich wieder herzustellen. Ein Trieb (oder Tendenz oder Bestreben, wie mans nun nennen will) [...], der eine der ersten Ursachen aller Generation, Nutrition und Reproduktion zu seyn scheint, und den ich hier [...] mit dem Namen des Bildungs-Triebes (*Nisus formativus*) belege. (12f.)

Blumenbachs *Nisus formativus* muss verstanden werden als im Lebewesen eingebettetes, inhärentes Element, dessen Funktion in der Entstehung und Regeneration des Geschöpfes besteht. Blumenbach spricht beispielsweise von Bestäubung, im Zuge derer ‚ein Bildungstrieb erregt werden könne‘ (27), der das Formen einer Frucht stimuliert. Auffallend ist die Notwendigkeit einer Form von *Aktivierungsenergie*, ‚[...]

---

<sup>58</sup> L. v. Károlyi, Vorwort zu *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte* von Johann Friedrich Blumenbach (Göttingen, bei Johann Christian Dieterich, 1781), vi: ‚[...] Bildungstrieb – der Begriff stammt von Blumenbach [...].’

<sup>59</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 412.

<sup>60</sup> Károlyi, Vorwort, xvi.

ehe der Bildungstrieb [...] erregt werden und die Formation des bis dahin ungeformten Stoffes beginnen kann.’ (42)

Der Blumenbachsche Bildungsbegriff begreift in sich die naturphilosophischen beziehungsweise -wissenschaftlichen Komponenten von *Bildung* im Sinne einer neuen, modernen Lesart der Auffassung von *Lebenskraft* (*vis vitalis*). Wie der Titel suggeriert, geht es um die biologische Zeugung, um Bildung im Sinne einer *formatio* (Gestaltung, Entstehung). Blumenbach nimmt somit eine Säkularisierung der Schöpfung vor; die Kraft der Natur ersetzt den metaphysischen Schöpfergott. Dieser Schritt ist im Geiste der Aufklärung als nur natürlich zu verstehen: ‘[...] the first cause of the series of organic generations – God – is expelled from the realm of scientific inquiry [...]’.<sup>61</sup>

Für die vorliegende Arbeit ist Blumenbachs naturwissenschaftlich verstandene Konzeption von Bildung von besonderer Bedeutung, fungiert sie doch als stimulierende Theorie für Goethes Auffassung des Bildungsbegriffes. Wie schon angedeutet, gewinnt Goethes ‚Hochbegriff der Bildung’<sup>62</sup> einen entscheidenden Impetus durch Blumenbachs begriffsemantische Vorgaben, die sich auf sein ontologisches Denken per se auswirken und letztlich als Orientierungspunkt für Goethes *Metamorphosenlehre* fungieren.<sup>63</sup> John

---

<sup>61</sup> Helmut Müller-Sievers, *Self-Generation. Biology, Philosophy and Literature Around 1800* (Stanford, California: Stanford University Press, 1997), 51. Die Einführung des Terminus technicus *Bildungstrieb* durch Blumenbach in die intellektuelle Diskussion des späten 18. Jahrhunderts wird deutlich anhand der Aufmerksamkeit, die Immanuel Kant dem *Nisus formativus* zukommen ließ: ‘[...] Kant received considerable impetus and important arguments for the construction of his natural philosophy from the work of Blumenbach [...]’ (Müller-Sievers, *Self-Generation. Biology, Philosophy and Literature Around 1800*, 44) ‘Kant is the first to admit that philosophy has a peculiar interest in epigenesis [...]’ (47) Im Kontext seiner Transzendentalphilosophie (dargestellt in Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 2. Auflage 1787, in *Kants Werke*, Akademie Textausgabe, Bd. III (Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1968), RV B 793) nahm Kant eine immanente Kraft an, im Zuge derer aus einem inneren *Trieb* heraus im Sinne einer ‚Selbstgebärung unseres Verstandes’ die Kategorien der Vernunft generiert werden.

<sup>62</sup> Nach Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 30.

<sup>63</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Bildungstrieb“, in *Goethe. Die Schriften zur Naturwissenschaft*, Hrsg. von Rupprecht Matthaei, Wilhelm Troll und Lothar Wolf (Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger, 1954), 100:

K. Noyes in *Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism: Bildung and the Dialectic of Critical Mobility*<sup>64</sup> betont den Einfluss Blumenbachs auf Goethe und den intellektuellen Diskurs allgemein: ‘Goethe read Blumenbach, met with him on occasion, and corresponded with him on matters of scientific methodology and theory. [...] Blumenbach’s understanding of the drive to Bildung had a profound influence on scientists and writers of the time.’ (452)

Motive des Bildungstriebes lassen sich in Goethes autobiographischer Schrift *Dichtung und Wahrheit*<sup>65</sup> finden – auch, wenn Blumenbach dort nicht explizit erwähnt wird. Im sechzehnten Buch benennt Goethe den Einfluss der Natur auf sein eigenes mannigfaltiges Wirken: Inspiriert durch die Schriften Baruch de Spinozas (Spinozas *Opera Posthuma* hatte Goethe bereits 1773 studiert) erfährt Goethe den Zustand eines inneren Gleichgewichts, das in einem ungestörten Drang nach harmonisch-teleologischer Tätigkeit mündet: ‚Mein Zutrauen auf Spinoza ruhte auf der friedlichen Wirkung, die er in mir hervorbrachte [...].‘ (730) ‚Ich war dazu gelangt das mir inwohnende dichterische Talent ganz als Natur zu betrachten, um so mehr als ich darauf gewiesen war, die äußere Natur als den Gegenstand desselben anzusehen.‘ (732) Goethe begreift sich als Individuum, das im Wechselspiel mit der Natur wirkt und von dieser mit kreativer Kraft ausgestattet wird:

---

‚So viel aber getraue ich mir zu behaupten, daß wenn ein organisches Wesen in die Erscheinung hervortritt, Einheit und Freiheit des Bildungstriebes ohne den Begriff der Metamorphose nicht zu fassen sei.‘

<sup>64</sup> John K. Noyes, “Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism: Bildung and the Dialectic of Critical Mobility”, in *Eighteenth Century-Studies* 39, Iss. 4 (2006): 443-463.

<sup>65</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Dichtung und Wahrheit“, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 14, Hrsg. von Klaus-Detlef Müller (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1986).

Da jedoch eben die Natur, die dergleichen größere und kleinere Werke unaufgefordert in mir hervorbrachte, manchmal in großen Pausen ruhte und ich in einer großen Zeitstrecke selbst mit Willen nichts hervorzubringen im Stande war, und ich daher öfters Langeweile empfand; so trat mir bei jenem strengen Gegensatz der Gedanke entgegen, ob ich nicht von der anderen Seite das was Menschlich, Vernünftig und Verständig an mir sei, zu meinem und anderer Nutzen und Vorteil gebrauchen und die Zwischenzeit, wie ich es ja auch schon getan und wie ich immer stärker aufgefordert wurde, den Weltgeschäften widmen und dergestalt nichts von meinen Kräften ungebraucht lassen sollte? (734f.)

Die – Blumenbachsche – Triebhaftigkeit der Natur schildert sich in Goethes Selbstwahrnehmung, nach der er von der Natur zum *Schaffen* ‚aufgefordert‘ wird. In seinen *Spinoza-Studien*<sup>66</sup> ist in diesem Kontext die Rede von einer inneren Seelenkraft (hergeleitet vom *Conatus*-Begriff Spinozas), die als Impetus zur Erkenntnis über sich selbst und die Natur fungiert: ‚Seelen die eine innre Kraft haben sich auszubreiten, fangen an zu ordnen um sich die Erkenntnis zu erleichtern, fangen an zu fügen und zu verbinden um zum Genuß zu gelangen.‘ (189) Resultat ist ein Zustand individueller Vollkommenheit, ‚wenn sich Menschen nach ihrer Fähigkeit ein Ganzes [...] von dem Zusammenhang der Dinge gebildet und nunmehr den Kreis zugeschlossen haben.‘ ()

Die Idee eines inneren Triebes findet sich in Goethes *Bildung und Umbildung organischer Naturen*<sup>67</sup> von 1817 wieder, in der Goethe eine naturwissenschaftliche Sichtweise auf das strebende und drängende Wesen des Individuums präsentiert und dieses mit dem Bildungsbegriff in Verbindung bringt:

Betrachten wir aber alle Gestalten, besonders die organischen, so finden wir, daß nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke. Daher unsere

---

<sup>66</sup> Friedmar Apel (Hrsg.), „Aus der Zeit der Spinoza-Studien Goethes 1784-85“, in *Johann Wolfgang Goethe. Ästhetische Schriften 1771-1805*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 18 (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1998).

<sup>67</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Bildung und Umbildung organischer Naturen.“, in *Morphologie. Beiträge zur Optik*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche [sic] Werke in vierzig Bänden*, Bd. 36 (Stuttgart und Augsburg: Cotta'scher Verlag, 1858).

Sprache das Wort Bildung sowohl von dem Hervorgebrachten, als von dem Hervorgebrachtwerdenden gehörig genug zu gebrauchen pflegt. [...]. Das Gebildete wird sogleich wieder umgebildet, und wir haben uns, wenn wir einigermaßen zum lebendigen Anschauen der Natur gelangen wollen, selbst so beweglich und bildsam zu erhalten, nach dem Beispiele mit dem sie uns vorgeht. (6)

Die stark von empirischen Beobachtungen geprägte Naturphilosophie Goethes wirkt sich im Zusammenhang mit der geschilderten Grundauffassung der Natur als stimulierendes Movens insbesondere auf sein dichterisches Schaffen aus. In seinem Brief vom 20.12.1786 an Charlotte von Stein gesteht Goethe: ‚Wie ich die Natur betrachtet, so betrachte ich nun die Kunst [...].‘ In seinem 1800 verfassten Gedicht *Natur und Kunst*<sup>68</sup> thematisiert Goethe deren harmonische Beziehung: ‚Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen, / Und haben sich, eh' man es denkt, gefunden; / Der Widerwille ist auch mir verschwunden, / Und beide scheinen gleich mich anzuziehen.‘ (Vers 1ff.)

Im *Faust I*<sup>69</sup> heißt es: ‚Überall regt sich Bildung und Streben / Alles will sie [die Natur] mit Farben beleben [...].‘ (V. 912f.) Dieses poetische Aperçu verdeutlicht, dass das Streben im Denken und Werk Goethes nicht nur als geistiges, der individuellen Selbstverwirklichung dienendes Phänomen, sondern auch und vornehmlich als natürlicher (Bildungs-)Trieb nach Blumenbach'schem Vorbild verstanden wird; als ‚nach ganz spezifischen Gesetzen‘<sup>70</sup> ablaufendes Prinzip, das das Werden und Entstehen

---

<sup>68</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Natur und Kunst“, in *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 2, Hrsg. von Karl Eibl (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1988).

<sup>69</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Faust Texte*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Bd. 7/1, Hrsg. von Albrecht Schöne (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1994).

<sup>70</sup> Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 31.

sowohl in der Natur, als auch im Menschen durchwaltet.<sup>71</sup> Es spiegelt das Goethesche pantheistisch-ontologische Verständnis, im Zuge dessen der Mensch gewissermaßen als *in-die-Welt-geworfen* definiert wird. Unter Auseinandersetzung mit der sich entwickelnden Natur *bildet* sich der Mensch in das Weltgeschehen hinein: ‚Alles, was uns begegnet, läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.‘<sup>72</sup> Goethes Bildungsbegriff geht von einer dualistischen Zweckbeziehung (‚Prozeß leibhaftiger Konfrontation‘<sup>73</sup>) aus<sup>74</sup>: ‚Natur! Wir sind von ihr umgeben und umschlungen! [...] Sie spricht unaufhörlich mit uns [...]. Wir wirken beständig auf sie [...].‘<sup>75</sup> Die Natur fungiert in Bezug auf das Individuum gewissermaßen als mental nährenden Muttermetapher.<sup>76</sup> Goethe läßt Faust sprechen: ‚Wo fass ich dich, unendliche Natur? /

---

<sup>71</sup> Vgl. Günther Böhme, *Goethe. Naturwissenschaft, Humanismus, Bildung. Ein Versuch über die Gegenwart klassischer Bildung* (Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1991), 190: ‚Der Bildungstrieb aber ist, in der Sprache Goethes, ein Urphänomen, hinter das nicht zurückgegangen werden kann, das aber seinerseits das Unerklärliche oder das Widersprüchliche oder auch das Unerforschliche erklärt. Als Urphänomen liegt es allem Lebendigen zugrunde. Das gilt wie für den Menschen, dessen Form nichts anderes ist als die Gestalt seiner Bildung, so für alle Lebewesen.‘

<sup>72</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, VII, I. Siehe auch Claus Günzler, *Bildung und Erziehung im Denken Goethes. Philosophische Grundlagen und aktuelle Perspektiven einer Pädagogik der Selbstbeschränkung* (Köln/Wien: Böhlau Verlag, 1981), 22.

<sup>73</sup> Günzler, *Bildung und Erziehung im Denken Goethes*, 25.

<sup>74</sup> In seinem Brief an Carl Friedrich Zelter vom 29. Januar 1830 schreibt Goethe: ‚Der Mensch gehört mit zur Natur, und er ist es, der die zartesten Bezüge der sämtlichen elementaren Erscheinungen in sich aufzunehmen, zu regeln und zu modifizieren weiß.‘

<sup>75</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Schriften zur allgemeinen Naturlehre, Physik, Witterungslehre, Geologie, Mineralogie und zur Farbenlehre nach 1810*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 25, Hrsg. von Wolf von Engelhardt und Manfred Wenzel (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1989), 11.

<sup>76</sup> Vgl. Günzler, *Bildung und Erziehung im Denken Goethes*, 24f.: ‚Mensch und Natur gelangen durch „gelinden Wechseleinfluss“ miteinander ins Gleichgewicht. [...] Mensch und Natur bilden zusammen ein polar gespanntes Ganzes, in dem allein sie ihre Sinnhaftigkeit realisieren können.‘ Vgl. Fotis Jannidis, *Das Individuum und sein Jahrhundert. Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs <Bildung> am Beispiel von Goethes »Dichtung und Wahrheit«, Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur*, Bd. 56, Hrsg. von Wolfgang Frühwald, Georg Jäger, Dieter Langewiesche, Alberto Martino, Rainer Wohlfeil (Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1996), 41: ‚[...] wenn man >Bildung< als einen dialektischen Prozeß der Aneignung versteht, bei dem sowohl die Disposition des Individuums als auch die Wirkungsfaktoren [der Natur] eine Rollen spielen.‘

Euch Brüste, wo? Ihr Quellen allen Lebens [...]’ (V. 455f.) Natur trägt den Charakter einer die ästhetischen Dispositionen stimulierenden Entität, die der pantheistischen ‚Gestalt einer [göttlichen Geliebten]‘<sup>77</sup> gleicht. Goethes Werther nennt sie den ‚Spiegel des unendlichen Gottes‘, die das Individuum die ‚Gegenwart des Allmächtigen‘ fühlen lässt.<sup>78</sup>

In seinem Brief vom 23. August 1794 adressiert Schiller die Bedeutung der Natur innerhalb Goethes Bildungskonzeption wie folgt: ‚Sie nehmen die ganze Natur zusammen, um über das Einzelne Licht zu bekommen; in der Allheit ihrer Erscheinungsarten suchen Sie den Erklärungsgrund für das Individuum auf.‘<sup>79</sup> Der Schiller’sche Bildungsbegriff, der sich in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*<sup>80</sup> findet, kann in gleichem Maße durch Schillers eigene Aussage beschrieben werden: ‚Der gebildete Mensch macht die Natur zu seinem Freund, und ehrt ihre Freyheit [...]‘ (Vierter Brief, 579) Ein Ideal des vollkommenen und gebildeten Menschen in der ‚griechischen Menschheit‘ (Sechster Brief, 586) erkennend, die sinnliche und intellektuelle Vermögen zu einer harmonischen Kultivierung des Individuums bündeln konnte, spricht Schiller von dem ‚göttliche[n] Bildungstrieb‘ (Neunter Brief, 594), der den Menschen zur Aktivität treibt: ‚[...] der Enthusiasmus

---

<sup>77</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Die Leiden des jungen Werther“, in *Johann Wolfgang Goethe. Werke*, Bd. 2 (Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981), Brief vom 10. Mai 1771.

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Friedrich Schiller, *Briefwechsel. Schillers Briefe 1794-1795*, in *Schillers Werke. Nationalausgabe*, Hrsg. von Günter Schulz (Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1958), Brief vom 23. August 1794.

<sup>80</sup> Friedrich Schiller, „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“, in *Friedrich Schiller. Sämtliche Werke*, Bd. 5. Hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert (München: Carl Hanser, 1960).

entflammt sich, und das glühende Verlangen strebt in kraftvollen Seelen ungeduldig zur That.' (Ebd.)

Der Bildungstrieb als stimulierendes Element, als Impetus zur Sendung auf den Bildungsweg erfährt in seinem intrinsischen Gehalt zahlreiche semantisch-kontextuelle Modifikationen. Wie das letztgenannte Zitat verdeutlicht, steht er in enger Verbindung zu dem Motiv des Strebens, das zunächst in Johann Gottlieb Fichtes *Practische Philosophie* (1794) thematisiert wird und einer umfassenden Bearbeitung und Theoretisierung in Arthur Schopenhauers *Die Welt als Wille und Vorstellung* (1819) ausgesetzt wird: ‚Das stete Streben, welches das Wesen jeder Erscheinung des Willens ausmacht [...].‘<sup>81</sup> ‚Striving, then, is that unconscious activity that fuels the I [...].‘<sup>82</sup> Ähnlich Blumenbachs und Goethes Bildungstrieb als *natürliches* Wesensmerkmal fungiert das Streben im Sinne morphologisch-philosophischer Bildungstheorie als infinite, in die Zukunft gerichtete Nostalgie nach persönlicher Entwicklung. Faust spricht: ‚Was bin ich denn, wenn es nicht möglich ist / der Menschheit Krone zu erringen, / nach der sich alle Sinne dringen?‘<sup>83</sup> (V. 1804ff.) und verbalisiert damit das immanente Movens des Strebens.

In diesem Kontext muss betont werden, dass das Streben als Prinzip der Tätigkeit oder Aktivität nicht zwangsweise in Verbindung mit einer teleologischen Motivation oder einem Schaffensziel gelesen werden muss.

---

<sup>81</sup> Arthur Schopenhauer, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, in *Schopenhauer. Sämtliche Werke*, Bd. I, Hrsg. von Wolfgang Freiherr von Löhneysen (Stuttgart/Frankfurt am Main: Cotta-Insel, 1960), § 57, 428.

<sup>82</sup> Müller-Sievers, *Self-Generation. Biology, Philosophy and Literature Around 1800*, 70.

<sup>83</sup> Wie sich im Folgenden zeigen soll, findet sich das Motiv des Strebens als Kernelement im Charakter Fausts und konstituiert dessen Drang nach epistemologisch gerechtfertigter Übermenschlichkeit. Schon David Asher (in: Ders., *Arthur Schopenhauer als Interpret des Göthe'schen Faust* (Leipzig: Arnoldsche Buchhandlung, 1859)) erklärt überzeugend den Faustschen Bildungsweg anhand Schopenhauers Ausführungen zum Movens des Strebens.

Da der letzte Zweck des Menschen in seiner eigenen Selbstverwirklichung liegt, so muss alles, jede Tätigkeit sich dadurch rechtfertigen, dass sie diesem letzten Zweck dient. Tätigkeit findet ihren Zweck also nie außerhalb des Individuums, Tätigkeit [...] zielt nicht auf bestimmte Resultate in der Wirklichkeit. Tätigkeit findet ihren Zweck immer in der Innerlichkeit des Individuums, Tätigkeit ist per se Bildung.<sup>84</sup>

Ähnliche Ansichten vertrat Georg Friedrich Hegel (nach Pleines der Bildungsphilosoph der deutschen Klassik<sup>85</sup>) in seiner Abhandlung *Die Bestimmung des Geistes*<sup>86</sup>. Im Sinne eines Prozesses der Selbstverwirklichung, die sich bei Hegel durch ein Streben nach ultimativer intellektueller Freiheit äußert, definiert sich der denkende Geist über Aktivität: ‚[...] dieses Streben ist ihm wesentlich.‘ (97/55) Der *Geist* als Hort des menschlichen Intellekts ‚[...] ist aber etwas Tätiges. Die Tätigkeit ist sein Wesen [...]‘ (55/97)<sup>87</sup>

Auf dem Weg zur Selbstverwirklichung, zum *Bildungsideal*, kommt der unbewussten Ausübung einer wie auch immer gearteten Tätigkeit demnach per se eine Entwicklungsfunktion zu. Der tätige Mensch nähert sich nicht nur bewusst, also durch die Rezeption bildungstheoretischer Überlegungen, sondern auch unbewusst im Sinne eines inhärenten, drängenden Bildungstrieb dem Ideal der Selbstverwirklichung an.

Die detaillierte und den Ansprüchen der vorliegenden Arbeit geschuldete Reflexion auf den Bildungsbegriff und die verschiedenen Konzeptionen von Bildung markiert den

---

<sup>84</sup> Jürgen Kost, *Wilhelm von Humboldt – Weimarer Klassik – Bürgerliches Bewusstsein. Kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800* (Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 2004), 141.

<sup>85</sup> Jürgen-Eckhart Pleines, *Hegels Theorie der Bildung. Band I. Materialien zu ihrer Interpretation, Philosophische Texte und Studien*, Bd. 8 (Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag, 1983), XVIII.

<sup>86</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, „Die Bestimmung des Geistes“, in *Hegels Theorie der Bildung. Band I. Materialien zu ihrer Interpretation, Philosophische Texte und Studien*, Bd. 8, Hrsg. von Jürgen-Eckhart Pleines (Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag, 1983), 96.

<sup>87</sup> Ähnlich wie Schopenhauer geht Hegel auch auf die negativen Implikationen des Bildungsstrebens ein, das im Falle einer gescheiterten Verwirklichung ‚Skeptizismus oder Resignation‘ nach sich ziehen kann (Hegel, „Die Bestimmung des Geistes“, XXIX).

notwendigen Anfangspunkt auf dem Weg zur Erschließung der Auffassung von *Bildung* im ausgehenden 18. Jahrhundert. Eingedenk der finalen Intention, aus Goethes *Faust* bildungstheoretische Motive exzerpieren zu wollen, leitet das Kapitel thematisch zum unmittelbar anschließenden Abschnitt über.

Im Folgenden soll erläutert werden, wie die zeitgenössische Bildungsprogrammatischer literarisch zur Geltung gebracht wird. Eine detaillierte Analyse der literarischen Gattung des *Bildungsromans* dient als weiterer vorbereitender Schritt zum Nachweis, dass *Faust* Merkmale des zeitgenössischen Bildungsdiskurses in sich vereint.

### **3. Die ästhetisch-literarische Darstellung von *Bildung* im so genannten**

#### ***Bildungsroman***

[...] man wächst so nach und nach heran  
und bildet sich zu höherem Vollbringen.

Johann Wolfgang Goethe: *Faust II*

Hannah Arendt schreibt in *On Violence*<sup>88</sup>: '[...] the idea of man creating himself is strictly in the tradition of Hegelian [...] thinking.' (19) In der Hegelschen Perzeption von *Bildung* manifestiert sich – wie bereits angeklungen – die Grundidee einer organischen Vorstellung der Selbstverwirklichung und -ausbildung, deren Programmatischer tatsächlich über den philosophisch-ästhetischen Bereich hinausgeht und die Sphäre der Literaturwissenschaft, genauer: der Gattungspoetik, berührt.

---

<sup>88</sup> Hannah Arendt. *On Violence* (Orlando·Austin·San Diego·New York: Harcourt, Inc., 1970).

In seinen Ausführungen über *Das Romanhafte* aus den *Vorlesungen über die Ästhetik*<sup>89</sup> entwickelt Hegel eine Romanpoetik, welche die Motivlandschaft des so genannten *Ritter-* oder *Abenteuerromans* aufgreift:

[...] Helden. Sie stehen als Individuen mit ihren subjektiven Zwecken [...] oder mit ihren Idealen [der] bestehenden Ordnung und Prosa der Wirklichkeit gegenüber, die ihnen von allen Seiten Schwierigkeiten in den Weg legt. Da schrauben sich nun die subjektiven Wünsche und Forderungen ins Unermeßliche in die Höhe; denn jeder findet vor sich eine [...] Welt, die er bekämpfen muß, weil sie sich gegen ihn sperrt [...]. Nun gilt es, ein Loch in diese Ordnung der Dinge hineinzustoßen, die Welt zu verändern [...]: das Mädchen, wie es sein soll, sich zu suchen, es zu finden und [...] Mißverhältnissen abzugewinnen, abzuerobern und abzutrotzen. [...]. Diese Kämpfe nun sind in der modernen Welt nichts Weiteres als die Lehrjahre, die Erziehung des Individuums an der vorhandenen Wirklichkeit [...]. Das Ende solcher Lehrjahre besteht darin, daß sich das Subjekt die Hömer abläuft, [...] sich in die bestehenden Verhältnisse [...] hineinbildet [...]. – (220)

Wie Selbmann bemerkt, „lassen sich seine allgemeinen Ausführungen zum Roman auch auf den Bildungsroman beziehen“<sup>90</sup>. Hegels Beschreibung einer literarisch geschilderten Selbstverwirklichung stellt gleichzeitig die wahrscheinlich meistzitierte Definition der epischen Subgattung des *Bildungsromans* dar. Auch ohne an dieser Stelle eine klare Vorstellung von dessen terminologischer Semantik zu haben, vermitteln die ‚subjektiven Wünsche‘ und ‚Ideal[e]‘, die ‚Lehrjahre‘ und die ‚Erziehung‘ des ‚Helden‘ unweigerlich den Eindruck einer Rezeption der im Vorfeld hinlänglich dargestellten Konzeption von *Bildung* in all ihren Facetten. Kurz: Es geht um einen Prozess der ‚Entwicklung des Helden auf ein Idealziel hin‘<sup>91</sup>, um die individuelle und aggressive – rekurrend auf Blumenbach *triebhaft*e und natürliche – *Fortbildung* des Menschen.

---

<sup>89</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Vorlesungen über die Ästhetik*, Theorie Werkausgabe, Bd. 2 (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970).

<sup>90</sup> Rolf Selbmann, Einleitung in *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Wege der Forschung, Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988), 16.

<sup>91</sup> Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 1.

Diese ist gerichtet auf einen idealen Status der Vollkommenheit in Form einer *Hineinbildung* in die Gesellschaft. Der Vorgang angestrebter Integration erinnert beispielsweise an Humboldts Humanitätsideal, das die zwischenmenschliche Interaktion zur Prämisse des gebildeten Bürgers erhebt. Man denke hier erneut an die vom Abbé in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* geäußerte Lebensweisheit ‚Alles, was uns begegnet, läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.‘, die die Intention des Werks veranschaulicht: Das Leben des Protagonisten in den kräftigen Farben des tätigen Lebens zu malen, einen Bildungsprozess zu karikieren, in dem das Leben gleichzeitig Lehrmeister und Antipode, Stolperstein und Ge(h)hilfe ist, immer mit dem finalen Ideal des perfektionistischen Moments der Selbstverwirklichung im Hinterkopf, durch das der Held sich selbst zu meistern versteht.

Der Bildungsroman fungiert in diesem Kontext als Medium, als ästhetischer Spiegel und künstlerische Realisierung der Bildungsprogrammatisierung und der zeitgenössischen Auffassung von Selbstverwirklichung, indem er ‚die Dynamisierung des Menschenbilds im 18. Jahrhundert‘ aufzeigt.<sup>92</sup> Swales bemerkt in diesem Kontext: ‚Es scheint mir, daß der Bildungsroman unter ganz bestimmten historischen Bedingungen geboren wird. Er entsteht im Rahmen des Humanitätsideals des späten achtzehnten Jahrhunderts [...]‘ (409) Das Bildungsprojekt wirkt somit *gattungskonstituierend*; es schafft als Orientierungsparadigma die Voraussetzungen für die Gattung des *Bildungsromans*. Als *Kind seiner Zeit* bildet dieser die gängigen Konzeptionen eines idealen individuellen Lebens- und Entwicklungsprozesses mit universalem Anspruch ab und etabliert somit,

---

<sup>92</sup> Selbmann, Einleitung, 39.

wie Mücke bemerkt, eine enge Verbindung zwischen literarischem Werk und der menschlichen Seele.<sup>93</sup>

Es muss an dieser Stelle bemerkt werden, dass im Folgenden weniger die konkrete Darstellung der im ersten Kapitel dargestellten Bildungstheorien in den Vordergrund der Betrachtung rücken soll. Ein Unterfangen dieser Art würde unweigerlich eine chronologische Problematik kreieren, da viele Bildungsromane vor der konkreten Ausformulierung einer dem Romaninhalt korrespondierenden Bildungstheorie verfasst wurden. Vielmehr muss das Kapitel auf dem Hintergrund der finalen Intention der Arbeit verstanden werden, die darin besteht, Bildung und bildungsromanhafte Motive in Goethes *Faust* zu erschließen. Der Bildungsroman wird in diesem Zusammenhang als Vorbild aufgefasst, das die allgemeinen Auffassungen der Subjektzentriertheit, die das Bildungsprojekt der Goethezeit zur Geltung bringt, spiegelt.

Von Hans-Georg Gadamer lernen wir, dass es Hegel war, der das Konzept von Bildung ‚am schärfsten herausgearbeitet‘ hat.<sup>94</sup> Diese Aussage ist so allgemein wie präzise, wie man gesehen hat jedoch insbesondere bezüglich der Interdisziplinarität von Hegels Bildungstheorie gerechtfertigt und aufgrund der genannten detaillierten Definition eines bildungsromanhaften Werkes plausibel. Mögen sich Hegels Ausführungen zum (Bildungs-)Romanhaften auch großer Bekanntheit erfreuen, so sind sie streng genommen doch bloße Rezeption vergangener Definitionen des (Bildungs-)Romans.

---

<sup>93</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 13: ‘The value of art or literature is no longer discussed in terms of production, performance or connoisseurship but instead in terms of universal features that relate to the general representational activity of the human soul.’

<sup>94</sup> Hans-Georg Gadamer, „Die Bildung“, in *Hegels Theorie der Bildung. Band II: Kommentare, Philosophische Texte und Studien*, Bd. 9, Hrsg. von Jürgen-Eckhart Pleines (Hildesheim·Zürich·New York: Georg Olms Verlag, 1986), 136.

Blickt man zurück auf die Anfänge dessen, was im heutigen Verständnis die Typologie des Bildungsromans konstituiert, so formen Christian Friedrich von Blanckenburgs Theoretisierungen über die Poetologie des Romans den Ansatzpunkt für alle folgenden Definitionen des *Bildungsromans*.<sup>95</sup> In seinem wegweisenden Opus *Versuch über den Roman*<sup>96</sup> von 1774 beschreibt Blanckenburg seine Vorstellung eines *Charakterromans*. Er identifiziert die psychologische und charakterliche Bildung der Heldenfigur als primäres Merkmal des Romanhaften und exemplifiziert seine Theorie unter anderem anhand von Wielands *Agathon* (der für Blanckenburgs Ausführungen als Referenztext fungiert) und Henry Fieldings *Tom Jones* – Werke, die im späteren Diskurs zur Gattung des Bildungsromans gezählt werden.

Nach Blanckenburg steht fest, dass ‚[...] die Ausbildung und Formung, die ein Charakter durch seine mancherley Begegnisse erhalten kann, oder noch eigentlicher, seine innre Geschichte, das Wesentliche und Eigenthümliche eines Romans ist [...]‘ (392) Im Gegensatz zum früheren *Abenteuerroman*, in dem weniger der Charakter des Helden als vielmehr Handlung und Handlungsstruktur von Bedeutung war, ist der von Blanckenburg thematisierte Roman eine literarische Gattung, in der ‚das Innre des Menschen, die Geschichte seines Charakters, seines Seyns immer das Hauptaugenmerk des Dichters bleibet [...]‘ (411) Im Rahmen einer angestrebten und literarisch dargestellten Selbstverwirklichung wird der Bildungsweg des Helden karikiert, dem

---

<sup>95</sup> Selbmann, Einleitung, 3: ‚Als erster Sammlungspunkt auf dem Weg einer ernsthaften Poetologie des Romans und damit auch als Ausgangspunkt für eine Forschungsgeschichte des Bildungsromans wird heute mit Fug und Recht Friedrich von Blanckenburgs >Versuch über den Roman< von 1774 angesehen.‘

<sup>96</sup> Christian Friedrich von Blanckenburg, *Versuch über den Roman*, Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774 (Stuttgart: J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 1965).

„individuelle Vollkommenheit“<sup>97</sup> als ideale Teleologie in Aussicht gestellt wird. Anhand der Interaktion mit seiner Umwelt und der Partizipation am Weltgeschehen, also ‚durch die Lebensumstände, denen er begegnet, und durch die Erfahrungen, die er aus ihnen zieht‘, erfüllt der Held die Prämisse seiner künstlerischen ‚Sendung‘, die darin besteht, ‚gebildet zu werden‘.<sup>98</sup> Der ‚festgesetzte Zweck eines Werkes dieser Art kann also kein anderer sein, als die Ausbildung, die Formung des Charakters auf eine gewisse Art.‘<sup>99</sup> Mit anderen Worten: Der ultimative Sinn des von Blanckenburg adressierten Romans ist die Konfrontation mit einer individuellen Bildungsteleologie, die schlussendlich gemeistert wird. Die *Lehrjahre* des Helden, die Lämmert in seinem Nachwort zu Blanckenburg passend als ‚Dissoziation zwischen individuell-ästhetischer Bildung und pragmatischer Ertüchtigung‘ (572) bezeichnet, werden begleitet von einer genauen Beschreibung der Psychologie des Helden:

Weil den Empfindungen und Leidenschaften des Helden in hohem Maße Aktionscharakter zukommt [...] werden für Blanckenburg die verschiedenen Äußerungsformen seelischer Bewegtheit zum *Hauptgegenstand* der zu erzählenden Geschichte.<sup>100</sup>

Die Zentriertheit des Helden unter Berücksichtigung seiner mentalen Dispositionen und der Facetten seiner Persönlichkeitsbildung liest sich als ästhetische Verwirklichung der Bildungsprogrammatisierung der ausgehenden Aufklärung. Prinzipiell rückt die Handlung –

---

<sup>97</sup> Eberhard Lämmert, Nachwort zu Christian Friedrich von Blanckenburgs *Versuch über den Roman*, Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774 (Stuttgart: J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 1965), 554.

<sup>98</sup> Christian Friedrich von Blanckenburg, *Versuch über den Roman*, 321. Hegel bringt mit der bereits angeführten Romandefinition vor allem diesen Aspekt wirkungsvoll zur Geltung.

<sup>99</sup> Ebd.

<sup>100</sup> Ebd., 558.

das Weltgeschehen – aus dem Fokus der Betrachtung in den Hintergrund: Es fungiert nunmehr lediglich als Motiv, das den Bildungsweg des Helden vorzeichnet. Im Mittelpunkt steht das (literarische) Individuum:

In der Darstellung der Entwicklung des Helden, durch die er den geforderten Stand der Zivilisation letztlich erreicht, thematisieren die Bildungsromane den Prozeß seiner Modellierung zu einem zivilisierten Menschen und damit die Vorgänge der Verinnerlichung, durch die diese Modellierung zustande gebracht wird.<sup>101</sup>

Blanckenburg kommt nicht nur im Bereich der Verarbeitung bestimmter zeitgenössischer Bildungsideologien Bedeutung zu.

Im achten Kapitel seines Werkes geht Blanckenburg auf eine Szene aus Wielands *Agathon* ein, in der ‚Danae ihren Liebbling mit einem Concert unterhält‘<sup>102</sup>:

[...] die Scene lehrt mich. [...]. Ich erwache gleichsam aus meinen süßen Träumen, in die mich der Dichter versetzt hatte; aber ich erwache zu meinem Vortheil. [...]. Ich lerne mein Urtheil über den Werth ähnlicher Szenen berichtigen; ich lerne meine Empfindungen richtig schätzen; – ich habe mich als ein vernünftiger Mensch bey dieser Scene vergnügt. [...] „Der Inhalt der Begebenheit kann aber auch unterrichtend werden, wenn wir an dem Betragen des Mannes, dessen Thaten den Inhalt der Begebenheit ausmachen, ein Beyspiel sehen, wie wir uns betragen sollen?“ [...].<sup>103</sup> Wenn dies alles auch weiter nichts erwiese, als daß die Geschichte Agathons, durch ihre Einrichtung, sehr lehrreich seyn könne: so hätt’ ich meinen Endzweck damit erreicht.<sup>104</sup>

Motiv und Aufgabe eines Romans ist demnach nicht nur die Darstellung einer Bildungsprogrammatis, sondern vielmehr deren Rezeption durch den Leser: ‚Der Dichter soll die Empfindungen des Menschen bilden; er soll es uns lehren, was werth sey,

---

<sup>101</sup> Reiner Wild, *Literatur im Prozeß der Zivilisation. Entwurf einer theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft* (Stuttgart: Metzler, 1982).

<sup>102</sup> Christian Friedrich von Blanckenburg, *Versuch über den Roman*, 361.

<sup>103</sup> Ebd., 361ff.

<sup>104</sup> Ebd., 366.

geschätzt und geachtet, so wie gehasst und verabscheut zu werden.<sup>105</sup> Mit seiner explizit formulierten Aussage, dass Literatur instruktiven Charakter trägt, sie den Leser also belehrt und *bildet*, reflektiert Blanckenburg auf den nunmehr weitgefassten Sinn eines Textes, definiert Literatur als über den bloßen Lesegenuss hinaus gehend<sup>106</sup> und fügt dem Roman eine zusätzliche Dimension hinzu: Indem Literatur die Bildungsprogrammatisik ästhetisiert, mithin die genuin theoretische Dimensionen dessen, was der *homo intellectus* unter dem Bildungsbegriff in all seinen Facetten zu verstehen hat, in das fassbare Kleid eines ästhetischen Moments der Erfahrung (von Literatur) komprimiert, erfüllt die Literarisierung des Bildungsprojekts die Aufgabe der *Leserbildung*. Literatur affiziert das ästhetische Subjekt, das die im Zuge der Bildungsprogrammatisik erfassten Werte assimilieren soll. Durch die ästhetische Erfahrung des Lesens entfaltet sich eine triadische Struktur der ästhetischen Kontemplation, bestehend aus den Komponenten Leser – Werk – Bildungsbegriff. Der Leser ist von solchem Ausmaß in den Prozess der ästhetischen (Lese-)Erfahrung involviert, dass er im Idealfall die dargestellten Werte assimiliert, auf diese reflektiert und sich dadurch nicht nur durch den dargebotenen Lesestoff, sondern durch die Art der Darstellung *bildet*.<sup>107</sup> Ein Werk der *Bildungsliteratur* ist nicht nur Unterhaltungsmedium, sondern auch *Lehrbuch*, ein ‚Erziehungs- und Bildungsinstrument‘<sup>108</sup>.

---

<sup>105</sup> Ebd., 435.

<sup>106</sup> Lämmert, Nachwort, 550: ‚[...] die Lektüre guter Romane ist die unterhaltendste Form, Verstand und Empfindungskraft zu bilden.‘

<sup>107</sup> Lämmert (Nachwort, 545) formuliert in diesem Zusammenhang das Ziel Blanckenburgs wie folgt: ‚Wie man „dem größten Teil des menschlichen Geschlechts“, der in zunehmendem Maße Romane liest, *gute*, den Geschmack und damit Sitten und Erkenntnis fördernde, mit einem Wort, *bildende* Romane schaffen könne.‘

<sup>108</sup> Ebd., 550.

Wenn bisher im Kontext von Blanckenburgs Ausführungen lediglich von *Roman* – und nicht etwa von *Bildungsroman* – gesprochen wurde, dann deshalb, weil Blanckenburg es versäumte, einen passenden Terminus für die von ihm beschriebene Romanart einzuführen.<sup>109</sup> Erst mit Karl Morgensterns nahezu fünfzig Jahre später publizierter Vorlesung *Ueber das Wesen des Bildungsromans* bekommt das Kind einen Namen. Morgenstern will hier von der ‚vorzüglichsten unter den vielen Arten des Romans reden, die mir mit einem, meines Wissens bisher nicht üblichen Worte, *Bildungsroman* zu nennen erlaubt sey.<sup>110</sup> Ähnlich Blanckenburgs Auffassung, dass die Handlung des Romans zugunsten der Fokussierung auf den Protagonisten zurück tritt, arbeitet Morgenstern die spezifischen Merkmale des Bildungsromans anhand einer Analyse des Helden heraus und führt den *Bildungsroman* als Terminus technicus ein:

*Bildungsroman* wird er heißen dürfen, erstens und vorzüglich wegen seines Stoffs, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweytens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, in weitem Umfange als jede andere Art des Romans, fördert.<sup>111</sup>

Wie deutlich wird, misst auch Morgenstern dem Aspekt der Leserbildung Bedeutung bei. In seiner ergänzenden Vorlesung *Zur Geschichte des Bildungsromans*<sup>112</sup> von 1824

---

<sup>109</sup> Ebd., 554: ‚Bemerkenswert bleibt freilich, wie sehr es Blanckenburg auch Mitte der siebziger Jahre noch an der Möglichkeit mangelt, den genetischen Charakter seines Vollkommenheits-Begriffs auch terminologisch zu fassen.‘

<sup>110</sup> Morgenstern, „Ueber das Wesen des Bildungsromans“, 55.

<sup>111</sup> Ebd., 64.

<sup>112</sup> Karl Morgenstern, „Zur Geschichte des Bildungsromans“, in *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Wege der Forschung, Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988).

beschreibt er den Bildungsroman als ‚Lebensgemälde; somit Darstellung allmählicher Bildung ihrer Helden für ausgedehntere oder beschränktere Verhältnisse und zeitlich Beförderung der Bildung ihrer Leser [...]‘ (55) und spezifiziert die Intention bildungsromanhafter Werke. Danach soll ein Bildungsroman ‚Bildung eben so wohl darstellen als mittheilen, sey es in intellectueller oder in moralischer oder in ästhetischer Hinsicht, oder am besten, in allen diesen Hinsichten zugleich.‘ (75) Dieser explizite Verweis auf die Funktion der Bildung als Leitmotiv stellt anschaulich die fruchtbare Leser-Werk-Relation dar, die bereits Blanckenburg postuliert. Durch die Aussage ‚Die Aufgabe der >Lehrjahre Wilhelm Meisters< scheint keine andere, als die Darstellung eines Menschen, der sich durch die Zusammenwirkung seiner innern Anlagen und äußern Verhältnisse allmählich naturgemäß ausbildet.‘<sup>113</sup> sind in Rekurs auf Blanckenburg einige wesentliche Faktoren erwähnenswert: Morgensterns Orientierung an Goethes *Wilhelm Meister* erinnert an Blanckenburgs Bezugnahme auf Wielands *Agathon*; beide Verfasser wählen bzw. *bestimmen* somit Werke, die im folgenden zeitlichen Verlauf als paradigmatische Stellvertreter der Gattung *Bildungsroman* fungieren. Die Betonung einer *naturgemäßen* Bildung erinnert einerseits an Blumenbachs und Goethes organische Bildungstheorien, im Sinne derer sich der Mensch ‚in den Spiegelungen der Natur‘<sup>114</sup> bildet; andererseits unter anderem an Humboldts Vorstellung, nach der sich der Mensch seinen natürlichen Anlagen gemäß ausbilden soll. Ferner betont Morgenstern die Psychologie des Helden (ähnlich Blanckenburgs Formulierung des Romanziels, ‚das

---

<sup>113</sup> Ebd., 66.

<sup>114</sup> Böhme, *Goethe. Naturwissenschaft, Humanismus, Bildung. Ein Versuch über die Gegenwart klassischer Bildung*, 193.

innere Werden der Personen *anschaulich* vorzustellen<sup>115</sup>) und sein Verhältnis zur Außenwelt, das, wie wir bei Blanckenburg und Hegel gesehen haben, von einem konstanten Weiterentwickeln unter mitunter schwierigen Bedingungen geprägt ist.

Der Hegelianer Karl Rosenkranz greift diese Thematik in seiner *Einleitung über den Roman*<sup>116</sup> (1827) auf:

Die Welt des Helden kann sich aber auch zu seiner natürlichen Bestimmtheit *negativ* verhalten, so daß die Wechselwirkung sich in der Form eines *Kampfes* darstellt. Hier nun kann es eine große Mannigfaltigkeit geben, je nachdem die Welt von dem Subject überwunden wird, oder dasselbe an dem Widerspruch seiner Innerlichkeit und seinem Schicksal zu Grunde geht.<sup>117</sup>

Rosenkranz, ebenso wie seine Vorgänger, sieht die primäre Intention des Bildungsromans in der Schilderung der ‚Heldenpsyche‘, in der ‚Veränderung von Individuen (Charakterbildung)‘<sup>118</sup> hin zu einer ‚Bildung zur Vernünftigkeit‘<sup>119</sup>.

Stellt der personale Verlauf von Blanckenburg bis Rosenkranz gewissermaßen die alte Generation bildungsromanhafter Gattungspoetik dar, so erfährt diese Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts durch Wilhelm Dilthey eine Revitalisierung. Wie Jürgen Jacobs in *Wilhelm Meister und seine Brüder* ausführlich beschreibt, hebt Dilthey den

---

<sup>115</sup> Lämmert, Nachwort, 561.

<sup>116</sup> Karl Rosenkranz, „Einleitung über den Roman“, in *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans, Wege der Forschung*, Bd. 640, Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988).

<sup>117</sup> Ebd., 101.

<sup>118</sup> Selbmann, Einleitung, 19.

<sup>119</sup> Ebd.

bereits existenten Begriff des Bildungsromans aus dem Dunkel der bloßen Existenz in die Sphäre ernsthafter literaturtheoretischer Debatte.<sup>120</sup> Dilthey schreibt:

Ich möchte die Romane, welche die Schule des Wilhelm Meister ausmachen, Bildungsromane nennen. Goethes Werk zeigt menschliche Ausbildung in verschiedenen Stufen, Gestalten, Lebensepochen.<sup>121</sup>

In *Das Erlebnis und die Dichtung* (1906) präzisiert Dilthey seine Ausführungen.

So stellen Bildungsromane nach Dilthey

[...] den Jüngling jener Tage dar; wie er in glücklicher Dämmerung in das Leben eintritt, nach verwandten Seelen sucht, der Freundschaft begegnet und der Liebe, wie er nun aber mit den harten Realitäten der Welt in Kampf gerät und so unter mannigfachen Lebenserfahrungen heranreift, sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird. (252)

Es wird deutlich, dass Dilthey im Vergleich zu seinen Vorgängern keine drastischen Neuerungen einführt. Der Bildungsroman stellt für ihn einen ‚Roman der Innerlichkeit‘<sup>122</sup> dar, ‚welcher die seelische Entwicklung eines Menschen von den Anfängen bis zur Erreichung einer bestimmten Lebensausbildung darstellt.‘<sup>123</sup> Die ‚harten Realitäten der Welt‘ legen dem Helden, wie Hegel schreibt, ‚von allen Seiten Schwierigkeiten in den Weg‘ – letztlich finden wir jedoch einen Helden vor, der sich mit seiner Umwelt akklimatisiert und eine ‚gewiss[e] Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) erreicht.

Beachtenswert ist jedoch die Formulierung der *Romanschule*. Dilthey entwickelt die Terminologie des Bildungsromans anhand eines Werkes, das bereits den Status eines

---

<sup>120</sup> Jürgen Jacobs, *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*, Zweite, unveränderte Auflage (München: Wilhelm Fink Verlag, 1972), 10: ‚Der heute allgemein verwandte Terminus „Bildungsroman“ ist durch die Autorität Wilhelm Diltheys verbreitet und durchgesetzt worden.‘

<sup>121</sup> Wilhelm Dilthey, *Leben Schleiermachers*, in *Gesammelte Schriften*, Bd. XIII, Erster Halbband, Hrsg. von Martin Redeker (Tübingen: Walter de Gruyter & Co., 1970), 299.

<sup>122</sup> Selbmann, Einleitung, 23.

<sup>123</sup> Ebd., 26.

Klassikers inne hat, bisher jedoch lediglich als Orientierungspunkt für Überlegungen zum Roman galt. Indem er dem *Wilhelm Meister* explizit Paradigmenstatus attestiert und betont, dass das Werk eine gattungspoetische Tradition konstituiert oder konstituieren kann, klassifizieren Diltheys Aussagen im Sinne der aristotelischen Lesart der *realistischen Gattungstheorie* den Bildungsroman als Gattung.

Durch die Erkenntnis, dass der Bildungsweg einem Stufenmodell gleicht, verleiht Dilthey dem Streben des Helden eine Struktur. Mücke meint in Wielands *Agathon* ein ähnliches Modell erkennen zu können und illustriert dessen fünf Stufen. Danach stellt die erste Stufe des Bildungsromans den Protagonisten als Tagträumer und Idealisten dar (Dilthey: ‚glückliche Dämmerung‘), der vom Weltgeschehen irritiert und einer permanenten Desorientiertheit ausgesetzt ist. Wilhelm Meisters Wanderlust, resultierend aus der Sendung seines Vaters, ist in genau diesem Sinne zu verstehen – als fortschreitende Konfrontation mit den Zwängen und Freiheiten der Welt. Wilhelms Koketterie mit Philine läutet die zweite Stufe ein, in der er als Held emotional affiziert wird (Mücke (232): ‘captivation by sensual pleasures’). Die Lehrjahre an sich als zentrale übergeordnete dritte Stufe des Modells bestehen in dem Prozess der Ausbildung des Selbst, im Zuge dessen der Held ‚sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird‘ (Dilthey), indem eine harmonische Zusammenführung des vergangenen und momentanen Selbst erwirkt wird. Auf der vierten Stufe schließlich fungiert der Held als ‘actor on the public stage’ (232) – Agathon engagiert sich in der Politik, Wilhelm schließt sich zwischenzeitlich Serlo als Schauspieler und damit als ‘actor’ im eigentlichen Sinne an – , während schließlich auf der fünften und letzten Stufe die ideale Vaterfigur das finale Moment der Selbstverwirklichung darstellt. Dilthey bemerkt in diesem Kontext:

„Eine gesetzmäßige Entwicklung wird im Leben des Individuums angeschaut, jede ihrer Stufen hat einen Eigenwert und ist zugleich Grundlage einer höheren Stufe.“<sup>124</sup> Der Held nimmt den Weg „vom Zustand der Einfalt zu dem der vollendeten Bildung“.<sup>125</sup> Durch die generelle Anwendbarkeit des Modells auf bildungsromanhafte Werke (variabel ist lediglich die letzte Stufe) kann es mit Recht als *universelles Stufenmodell des Bildungsromans* (meine Wortwahl) bezeichnet werden.

Goethe selbst beschreibt in seinem Gespräch mit Eckermann vom 6. März 1831 solch ein *Stufenmodell des Lebens*:

Der Mensch [...] hat verschiedene Stufen, die er durchlaufen muß, und jede Stufe führt ihre besonderen Tugenden und Fehler mit sich [...]. Auf der folgenden Stufe ist er wieder ein Anderer, von den früheren Tugenden und Fehlern ist keine Spur mehr, aber andere Arten und Unarten sind an deren Stelle getreten. Und so geht es fort, bis zu der letzten Verwandlung, von der wir noch nicht wissen wie wir sein werden.

Wie sich im späteren Verlauf zeigen soll, findet sich auch in Goethes *Faust* ein Modell ähnlicher Ausprägung. Diltheys Aussage, dass es „Aufgabe Goethes war[,] die Geschichte eines sich zur Tätigkeit bildenden Menschen [...]“<sup>126</sup> darzustellen, bleibt also nicht restringiert auf seinen *Wilhelm Meister*, sondern kennzeichnet auch den Charakter und Bildungsweg Fausts.

Dilthey steht gewissermaßen in der Position eines Mittelglieds zwischen der alten Generation bis Rosenkranz und der neueren Poetik des Bildungsromans. Im Kontext der psychologischen Lesart des Romans legt die moderne Generation ihren Fokus der theoretischen Betrachtung auf die Charakterisierung der mentalen Dispositionen des

---

<sup>124</sup> Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, 121.

<sup>125</sup> Ebd., 121.

<sup>126</sup> Ebd., 252.

Helden und entwickelt darauf basierend eine kritische Lesart des Terminus *technicus Bildungsroman*.<sup>127</sup>

So geht Heinrich Meyer in *Goethe. Das Leben im Werk*<sup>128</sup> auf die Darstellung der Figuren im *Wilhelm Meister* ein und bemängelt deren fehlende Authentizität. Nach Meyer skizziert Goethe lediglich einen Wust an fantastischem Stoff, dem jegliche Beziehung zur Realität (der Welt des Lesers) abgesprochen werden muss. Der *Wilhelm Meister* sei ‚ein völliges Märchen, in dem alles möglich ist‘ (463),

[...] da ja schließlich der ‚Wilhelm Meister‘ eine ganz verkehrte Welt ist, wo Dinge vorkommen, die in keiner wirklichen Welt, geschweige denn in solcher Zusammendrängung vorkommen, die vor allem ohne Beziehung auf die Personen vorkommen, die also rein märchenhaft, nicht charakterlich begründet sind [...]. (463)

Meyer erkennt eine *leere Psychologie* in dem Verhalten Wilhelms und seiner Gefährten, die plan-, ziel- und willenlos agieren und bloße ‚Marionetten‘ sind ‚die einander lieben und vertauschen, als ob es keine Persönlichkeiten gäbe, als ob Liebe und Leidenschaft völliges Traum- oder Glasperlenspiel wäre.<sup>129</sup> Nach D.H. Lawrence ist der *Wilhelm Meister* deshalb lediglich ‚ein erstaunliches Beispiel für [...] intellektualisierten Sex und das völlige Fehlen jeglicher Kontaktentwicklung zu anderen Menschen [...].<sup>130</sup> Wilhelms Intentionen können somit nicht einer festen *psychologisch*-charakterlichen Motivation entspringen, da die Geschehnisse des Romans einem teleologischen Denken,

---

<sup>127</sup> David Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner: Der Wandel des Heldenbildes im deutschen Bildungsroman“, in *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Wege der Forschung, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988), 377: ‚Der Bildungsroman als Roman, der durch die *Beschreibung* der Entwicklung eines Menschen „bildet“, wirft zwangsläufig die Frage nach Natur und Stellung des Helden auf.‘

<sup>128</sup> Heinrich Meyer, *Goethe. Das Leben im Werk* (Stuttgart: Gustav Klipper Verlag, 1951).

<sup>129</sup> Ebd., 465.

<sup>130</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 379.

das einem steten Bildungsprozess gerecht wird, widersprechen.<sup>131</sup> ‚So ist der Unsinn gründlich motiviert, aber die wichtigen seelischen Dinge hängen in der Luft.‘<sup>132</sup>

Mit seiner Fundamentalkritik an dem psychologischen Status der Figuren nimmt Meyer dem Bildungsroman sein angestammtes Fundament. Seit Blanckenburg kennzeichnet sich der Bildungsroman durch eine Fokussierung auf das ‚Innre des Menschen‘, auf die Formung seines Charakters.<sup>133</sup> Meyers Aperçue, dass sich der *Wilhelm Meister* aus ‚Unmöglichkeiten psychologischer Art‘ (463) zusammen setzt, spricht den Figuren jegliche Form von nachvollziehbarer Innerlichkeit ab.<sup>134</sup> Der Bildungsweg des Helden fungiert nunmehr als ziellose Odyssee in einem Werk, das die ‚Struktur eines Traumes‘<sup>135</sup> besitzt und demnach auch nicht mehr ist als eine schlichte utopische Traumwelt.

Meyer negiert nicht nur die Stellung des Helden, der eine menschliche Psychologie besitzen muss, um sich bilden zu können, sondern greift implizit auch den Aspekt der Leserbildung kritisch auf. Mit der für den Leser nach Meyer erkennbaren surrealistischen Fiktionalität ist keine Transferierung in den Bereich des hypothetisch-realistischen mehr möglich. Doch gerade die Identifizierung mit dem Helden, mit seinen Handlungen und Entscheidungen ist für den Leser Voraussetzung, um sich durch die Rezeption des

---

<sup>131</sup> Ebd., 463: ‚Hätte Goethe realistisch motiviert, so hätte er einige Charaktere konsequent gebildet, wie etwa im ‚Götz‘ [...] im ‚Meister‘ aber scheint niemand einen Willen zu haben [...].‘

<sup>132</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 462.

<sup>133</sup> So wird Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* nicht nur als *Bildungs-* sondern als *Psychologischer Roman* klassifiziert.

<sup>134</sup> Friedrich Schlegel bemerkt in „Über Goethes Meister“ (in *Friedrich Schlegel, Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801)*), in *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 2, Hrsg. und eingeleitet von Hans Eichner (München-Paderborn-Wien: Verlag Ferdinand Schöningh; Zürich: Thomas-Verlag, 1967), 145: ‚[...] selbst die unbedeutendsten Nebengestalten [...] sind mit Absicht höchst wunderlich.‘

<sup>135</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 464.

dargestellten Stoffes bilden zu können<sup>136</sup>. Nach Morgenstern beispielsweise gleicht schließlich ‚die zu erstrebende Bildung des Lesers dem Bildungsgang des Helden‘<sup>137</sup>. Besitzen die Charaktere und das Werk eine hohe Referenz zur Realität, sind in diesem Kontext also die Figur und deren Umgebung als eutopisch und real zu denken, können sie als Orientierungspunkte dienen, an denen sich der Leser ausrichtet. Sind die Ähnlichkeiten nicht mehr nachvollziehbar, verschwindet diese Möglichkeit und mit ihr die Intention des Romans, eine modifizierende Wirkung auf das Lesepublikum auszuüben.<sup>138</sup> David Miles konkludiert:

Der erste große Bildungsroman in deutscher Sprache, ›Wilhelm Meisters Lehrjahre‹, ist vielleicht gar kein Bildungsroman, denn eines der erstaunlichsten Merkmale dieses Werkes besteht darin, daß es für ein Buch, das vorgeblich eine gemächliche Odyssee zum Selbstbewußtsein beschreibt, seltsam *unpsychologisch* ist. (378)

Miles ist es auch, der eine weitere bildungsromanhafte Problematik identifiziert. Erneut ausgehend vom *Wilhelm Meister* beschreibt er die Beziehung zwischen Held, Erzähler und – implizit – Leser. Dabei stellt er fest, dass sich die Prämisse der Vervollkommnung Wilhelms nicht erfüllt, denn ‚[...] die einzige Persönlichkeit in Goethes Roman, die sich wirklich dem Standpunkt eines „Bildungshelden“ nähert, ist der

---

<sup>136</sup> Vgl. Martha Nussbaum, „Finely Aware and Richly Responsible”: Literature and the Moral Imagination.“, in *Love’s Knowledge: Essays on Philosophy and Literature* (Oxford: Oxford University Press, 1990), 166: ‘[...] the moral activity of the reader [...] involves not only a friendly participation in the adventures of the concrete characters, but also an attempt to see the novel as a paradigm of something that might happen in his or her life.’

<sup>137</sup> Selbmann, Einleitung, 40f.

<sup>138</sup> Mit Bertolt Brecht könnte man hier argumentieren, dass gerade die Verfremdung eines Charakters zum Denken anregt: ‚Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugier zu erzeugen [...]‘ (Brecht, Bertolt. *Gesammelte Werke*, Bd. 15 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967), 301.)

Erzähler selbst.<sup>139</sup> Anhand eines Wilhelm-Meisterlichen Stufenmodells beschreibt er die Hierarchie des literarischen Individuums, an deren Spitze gemäß bildungsromanhafter Ideologie eigentlich das Subjekt stehen sollte, dass sich ‚seiner Aufgabe in der Welt‘ gewiss geworden ist (Dilthey) und ‚sich in die bestehenden Verhältnisse‘ hinein *gebildet* hat (Hegel). Nach Miles verzerrt sich diese Ideologie im *Wilhelm Meister* jedoch:

Die erste und naivste Stufe ist die der noch ungebildeten Seele, die zufrieden ist, „wenn sie bloß irgendein Geschehen beobachten kann“ [...]. Die zweite Stufe ist die des „gebildeten“ Menschen, der nicht nur sieht, sondern auch *fühlt* [...]. Die dritte und höchste Stufe ist allein den wenigen Individuen vorbehalten, die nicht nur sehen und fühlen, sondern auch denken und reflektieren können; allein dieser Typ kann „der ganz ausgebildete“ Mensch genannt werden, und aus unserer Sicht kann allein der Erzähler diese Stufe erreichen.<sup>140</sup>

Der Erzähler fungiert als Ideal, indem er im Metadiskurs mit der Turmgesellschaft deren humanistische Züge assimiliert, an die Stelle des ganz ausgebildeten Protagonisten rückt und damit Wilhelm dessen Position des Gebildeten erfolgreich streitig macht. Es entsteht ein Zustand, in dem nicht mehr der ‚Held, sondern der gebildete Erzähler im Mittelpunkt steht.<sup>141</sup> Das Individuum verliert somit ad ultima seinen bildungsromanhaften Geltungsanspruch als primäres Fokalisierungsobjekt. Die Verschiebung der Betrachtungsperspektive geht einher mit einer Unvollkommenheit des Helden, der zur bloßen Spielfigur des gebildeteren Erzählers degradiert wird. Doch nicht nur auf dieser übergeordneten Metaebene, auch inhaltlich lässt sich die verpasste Vollkommenheit erkennen. Im Achten Buch, gegen Ende des Romans, das eigentlich den Klimax eines gebildeten Selbstverständnisses darstellen soll, bleibt die Figur des Helden

---

<sup>139</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 387.

<sup>140</sup> Ebd., 388.

<sup>141</sup> Selbmann, Einleitung, 36.

– und damit ebenso der Leser, der sich mit ihm identifizieren soll – blass: ‚Er [Wilhelm] spürt nichts von Endgültigkeit, von Erfüllung: [...] wir sind so klug wie vorher [...].<sup>142</sup> Dies verdeutlicht folgende Passage aus dem letzten Kapitel, in der Wilhelm seine Vergangenheit Revue passieren lässt: ‚Wilhelm war durch die heftigsten Leidenschaften bewegt und zerrüttet [...]. Wilhelm war in der schrecklichsten Lage. [...] er überließ mit flüchtigem Blick seine Geschichte, und sah zuletzt mit Schauern auf seinen gegenwärtigen Zustand [...].‘<sup>143</sup> Ein zufriedener, vollkommener Held sieht anders aus. Joachim Pfeiffer schreibt in *Das Subjekt des Romans. Zur Subversion des Bildungsromans in Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre*<sup>144</sup> dementsprechend, ‚dass Wilhelm am Ende des Romans von Vollkommenheit weit entfernt ist.‘ (137) Dies findet auch Heinrich Meyer, der bemerkt: ‚[...] Wilhelm ist am Ende weniger Meister als am Anfang.‘ (464)<sup>145</sup> Friedrich Schlegel fasst die finale Negativität des Romans in *Über Goethes Meister* wie folgt zusammen:

Wie mögen sich die Leser dieses Romans beim Schluß desselben getäuscht fühlen, da aus allen diesen Erziehungsanstalten nichts herauskommt, als bescheidne Liebenswürdigkeit, da hinter allen diesen wunderbaren Zufällen, weissagenden Winken und geheimnisvollen Erscheinungen nichts steckt als die erhabenste Poesie, und da die letzten Fäden des Ganzen nur durch die Willkür eines bis zur Vollendung gebildeten Geistes gelenkt werden! (144)

---

<sup>142</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 415.

<sup>143</sup> Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, VIII, X.

<sup>144</sup> Joachim Pfeiffer, „Das Subjekt des Romans. Zur Subversion des Bildungsromans in Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre“, in *Das Subjekt des Diskurses*, Hrsg. von Achim Geisenhanslücke, Georg Mein und Franziska Schöbler (Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 2008).

<sup>145</sup> Vgl. Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 416: ‚Der Meister am Ende des Romans ist nach wie vor ein Lehrling.‘

In Anlehnung an die so genannte *nominalistische Gattungstheorie*, welche die Existenz fester Gattungen negiert und sich für das Verständnis eines isolierenden Werkstatus ausspricht, schreibt Martin Swales:

Jeder Versuch, das literarische Kunstwerk zu deuten, wirft das heikle Problem der sogenannten literarischen Gattungen auf. Wir bedienen uns öfters der Gattungsnamen als bequemer Etiquette [...]. Dieser unreflektierte Gebrauch kann allzuleicht darüber hinwegtäuschen, daß der eigentliche Status solcher Gattungsbegriffe heiß umstritten ist. [...] Ich vertrete die Ansicht, daß das Gattungsmoment durchweg in der Fiktion selbst zu finden ist. (406ff.)

Durch die Untersuchungen dieses Kapitels wird in diesem Sinne deutlich, dass der Bildungsroman nicht als verlässliche Gattung bezeichnet werden kann. Konzipiert, den Bildungsprozess eines literarischen Individuums zum Paradigmenstatus zu erheben, an dem sich der Leser ausrichtet und bildet, verfehlt der Bildungsroman präzise aufgrund seiner *Romanhaftigkeit*, seiner Gattungsontologie an sich das ihm verliehene und demnach von ihm intendierte Merkmal, das ihn erst zu einer Subgattung des Romans mit spezieller kontextueller Ausrichtung werden ließ. Der Bildungsroman als Gattung *sui generis* negiert seinen eigenen intrinsischen Gehalt und damit sich selbst.

Wenn aber der Roman nicht das optimale literarische Medium darstellt, um das Konzept von Bildung zu vermitteln (ihm in dieser Hinsicht zumindest Defizite bescheinigt werden müssen), stellt sich die Frage nach der *idealen Repräsentationsgattung*. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, weshalb das *Drama* in mancherlei Hinsicht besser geeignet ist, Aspekte der Bildung nicht nur aufzuzeigen sondern auch zu vermitteln. Hiermit soll der Grundstein zur Auffassung Goethes *Faust* als *Bildungs-drama* gelegt werden. Gleichzeitig, so wird sich herausstellen, assimiliert *Faust* in vielerlei Hinsicht die Kritikpunkte, die dem Bildungsroman vorgeworfen werden

und fügt sich durch dieses Faktum in einer Art nützlichem Paradox in die gattungspoetische Motivlandschaft des Bildungsromans ein.

#### 4. Die Darstellung der Bildungsprogrammatis im Drama. Drama versus Roman.

##### Vorüberlegungen zur Klassifizierung von Goethes *Faust*

Wird ein Stoff nicht für rein episch erkannt, ob er gleich in mehr als Einem Sinne bedeutend und interessant ist, so muß sich dartun lassen, in welcher andern Form er eigentlich behandelt werden müsste.

Goethe an Schiller, 26.4.1797

Anne Louise Germaine de Staël schreibt in ihrem Werk *Über Deutschland*<sup>146</sup> über Goethes *Faust*:

Goethe hat sich in diesem Werk keiner bisherigen Gattung unterworfen; es ist weder eine Tragödie noch ein Roman. [...] Es ist unmöglich, *Faust* zu lesen, ohne daß er das Denken auf tausenderlei Weise anrege; man streitet sich mit dem Verfasser herum; man klagt ihn an; man spricht ihn los; er gibt über alles zu denken, [...] nachzudenken über alles, und *über noch etwas mehr*. Der Tadel, dem ein Werk dieser Art ausgesetzt sein muß, lässt sich leicht voraussehen oder vielmehr, die Gattung eines Werks dieser Art ist es, die den Tadel noch mehr herausfordert [...]. (384f.)

Germaine de Staëls Schilderung im Werk oder besser: die *Strukturierung* der Schilderung interessiert in diesem Kontext, denn schon rein strukturell veranschaulicht die Autorin den im *Faust* vorherrschenden Duktus, der sich zwischen dramatischer äußerer Darstellung und episch aufzufassender Handlung einpendelt: Germaine de Staël kommentiert einzelne Verse im geschlossenen Text – und das in einer poetischen Weise, die den Leser unweigerlich zur Einsicht führt, dass Dramatik und Epik bezüglich des

---

<sup>146</sup> Anne Louise Germaine de Staël, *Über Deutschland*, Vollständige und neu durchgesehene Fassung der deutschen Erstausgabe von 1814, Hrsg. von Monika Bosse (Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1985).

*Faust* Hand in Hand gehen. Die Autorin spricht dann auch davon, dass sich der Fauststoff so, wie ihn Goethe präsentiert, schwer in die ‚verabredete Form‘ – die dramatische – (385) zwingen lässt.

Die Bemerkung Germaine de Staëls, die Überlegungen zum *Faust* bezüglich Struktur und Inhalt zusammenfasst, charakterisiert das Werk demnach als Mischform. Liest man sie parallel zum einleitenden Zitat dieses Kapitels, drängt sich der Verdacht auf, dass sich epische – der Roman versteht sich als legitimer Erbe episch-extensiver Gattungsmerkmale – und dramatische Form in bestimmter Hinsicht komplementär verhalten und de facto austauschbar sind. In seinem Brief an Goethe vom 26.12.1779 bemerkt Schiller diesbezüglich, dass die Tragödie ‚immer zu dem epischen Charakter hinaufstreben‘ und das epische Werk zum Drama ‚herunterstreben‘ werde, im Brief vom 29. Dezember 1797: ‚Weil wir einmal die Bedingungen nicht zusammenbringen können, unter welchen eine jede der beiden Gattungen steht, so sind wir genötigt, sie zu vermischen.‘ Goethes *Naturformen der Dichtung* zeigen zudem ein Schema auf, ‚innerhalb dessen eigene und fremde Werke als zeitbedingt unterschiedliche Mischungen positioniert werden können [...]‘.<sup>147</sup> Ob es tatsächlich der Fall ist, dass Drama und episches Werk Merkmale teilen, was dazu berechtigt, beide Gattungen parallel zu behandeln und ihnen Gemeinsamkeiten zuzuweisen, soll im Folgenden unter dem Aspekt der Repräsentation von Bildung im literarischen Werk untersucht werden.

In diesem Kontext wird sich die Analyse verständlicherweise primär an den gattungstypologischen Überlegungen derer, die den Terminus *Bildungsroman* begründet und in den literaturwissenschaftlichen Diskurs eingeführt haben, ausrichten. Ein

---

<sup>147</sup> Andereg, „Grenzsteine der Kunst“, 449.

Vergleich klassischer Dramentheorien mit der Poetik epischer Texte wird an den Stellen vorgenommen, an denen es gilt, die Theorie des Bildungsromans zu hinterfragen und zu rechtfertigen.

Es ist nicht verwunderlich, dass Friedrich von Blanckenburg in seinem *Versuch über den Roman*, der als Erstlingswerk in Bezug auf die Formung des Begriffs des *Bildungsromans* fungiert, einen dezidierten Vergleich zwischen Roman und Drama durchführt – schließlich löst der Roman, wie ihn Blanckenburg versteht, das dramatische Werk als vormals prädestinierte literarische Form hinsichtlich der Darstellung eines Entwicklungs- und Bildungsprozesses der Hauptfigur ab.<sup>148</sup> Wenn Blanckenburg implizit den Bildungsroman terminologisch erfindet, hat er also das Drama im Hinterkopf – [n]icht von ungefähr ist im ersten Teil seines Buches mehr vom Drama als vom Roman die Rede!<sup>149</sup> Seine Ausführungen rechtfertigen ein längeres Zitat:

Das Schauspiel kann uns, nach der Natur seiner Gattung, nichts, als schon fertige und gebildete Charaktere zeigen, die der Dichter, zur Hervorbringung eines Vorfalles oder einer Begebenheit unter einander verbindet. Zum Wirklichwerden einer Begebenheit wird dies erfordert [sic]; und dies Wirklichwerden ist der Zweck des Drama. – Hierinn liegt auch der eigentliche Unterschied zwischen Drama und Roman. So wie jenes die Personen braucht, damit eine Begebenheit ihr Daseyn erhalte [...], eben so hat der Roman mehrere und besondere Begebenheit, die sich in einem größeren Umfange von Zeit zutragen, mit einander zu verbinden; und diese Verbindung kann nun nicht anders, als natürlich durch die Formung und Ausbildung, oder innre Geschichte eines Charakters erhalten werden. Der dramatische Dichter hat nicht Zeit, noch Raum, uns auf diese Art zu unterhalten. [...] so kann doch, wegen der Kürze der Zeit, und der Schnelligkeit der Handlung, dieser, durch die Begebenheiten im Charakter gemachte Eindruck, diese, als Wirkung der Begebenheiten erfolgte Formung, nicht anschauend sichtbar werden. Daher ist denn auch im Drama die Umschmelzung eines Charakters, das, was man durch Sinnesänderung ausdrückt, ein so gröblicher Verstoß wider Wahrheit und Natur, weil der dramatische Dichter nicht Zeit und Raum hat, diese Umformung

---

<sup>148</sup> Lämmert, Nachwort, 562: ‚Blanckenburg [exemplifiziert] die Eigenschaften des ihm vorschwebenden Charakterromans ausgiebig an *Dramen* [...].‘

<sup>149</sup> Selbmann, Einleitung, 5.

zu bewirken. Dem Romandichter aber ist die Veränderung des inneren Zustands seiner Personen eigenthümlich. Die innere Geschichte des Menschen, die er behandelt, besteht aus einer Folge abwechselnder und verschiedener Zustände. (390ff.)

Es lassen sich hier zwei wesentliche Punkte ausmachen, die dem Drama gegenüber dem Roman einen untergeordneten Status attestieren. Einerseits schließt die von Blanckenburg vorgenommene Negation der Charakterentwicklung im Drama eine Bildung des Helden aus. Zeit und Raum, im Drama beide limitiert, wirken in diesem Kontext präventiv und machen gleichzeitig das zweite, eine Hierarchie konstruierende Kriterium aus: Die nur begrenzte Möglichkeit, eine Handlung umfassend zu schildern, legt dem Entwicklungsmotiv Riegel vor, ‚weil der Roman langsam gehen, das Drama hingegen eilen muß.‘<sup>150</sup>

In *Zur Geschichte des Bildungsromans* äußert Karl Morgenstern daran anschließend, dass ‚im Roman zum Entwickeln und Auseinanderlegungen der Gesinnungen mehr Zeit und Raum ist als im Drama; daß ferner im letztern die Charaktere als schon fertig da stehn, im Roman aber vor unseren Augen sich erst bilden sollen.‘ (73) Rosenkranz schreibt in *Einleitung über den Roman* dann auch: ‚Im Drama wird nicht die *Bildung* eines Charakters, sondern die Thaten werden vorgestellt, welche aus einem Charakter sich entschießen [...]‘ (107) Somit scheint das einzige Bewegungsmoment im Fortschreiten der dramatischen Handlung selbst zu liegen, während die Figuren ihrer mentalen Ursprungsdisposition weitestgehend treu bleiben.<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> Morgenstern, „Ueber das Wesen des Bildungsromans“, 57.

<sup>151</sup> Siehe Lämmert, Nachwort, 555: ‚Dabei weiß Blanckenburg bereits die Vorteile einzuschätzen, die der Roman gegenüber dem Drama zur Darstellung eines individuellen Bildungsganges bietet. Der Roman hat „Zeit und Raum“, dem Leser das mähliche Werden des Helden in möglicher Vollständigkeit vorzuführen.‘

Nähert man sich in Bezug auf Goethes *Faust* dem Verhältnis von Zeit, Raum und Werk an, so wird bald deutlich, dass sich das Drama keinerlei temporaler oder spatialer Restriktionen beugt und eine lineare Kontinuität nicht erkennbar ist. Faust reist durch Zeit und Raum, unterwirft die aristotelische Einheit von Zeit, Raum und Handlung der Destruktion und kreiert somit gewissermaßen eine *gattungspoetische Unordnung*. Die Verwirklichung seines ureigenen Verständnisses von Gattungsgrenzen ist typisch für Goethes poetisches Schreiben. In seinem Aufsatz *Über Epische und Dramatische Dichtung*<sup>152</sup> sowie dem folgenden Briefwechsel mit Schiller wird seine offene Haltung gegenüber klassischer Gattungsmotive deutlich: Goethe formuliert Unterschiede zwischen Drama und Epos (das im Folgenden als Vorläufer und Ursprungsgattung des Romans verstanden wird), stellt aber fest, ‚daß wir Modernen die Genres so sehr zu vermischen geneigt sind, ja daß wir gar nicht einmal im Stande sind sie voneinander zu unterscheiden.‘ (298) In Bezug auf die Problematik der räumlichen Begrenztheit des Dramas schreibt Goethe: ‚Die *Welten*, welche zum Anschauen gebracht werden sollen, sind beyden gemein [...].‘ (296) Jedoch sagt er über die ‚physische‘ Welt: ‚In dieser steht der Dramatiker meist auf Einem Punkte fest, der Epiker bewegt sich freyer in einem größeren Local [...].‘ (296) Weiter nennt Goethe die ‚*entferntere Welt*, wozu ich die ganze Natur rechne. Diese bringt der epische Dichter [...] näher. [...] die Handlungen der ächten Tragödie bedürfen daher nur wenigens Raums.‘ (296) Schiller ergänzt, dass im klassischen Verständnis neben der ‚Enge des Schauplatzes‘ (302) auch ‚der kurze Ablauf der Handlung‘ (302) Eigenschaft der Tragödie ist. Jedoch stellt er mit Verweis auf einige Werke Goethes fest, dass eine *Typologie der Mischgattung* entworfen werden kann.

---

<sup>152</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Über Epische und Dramatische Dichtung“, in *Johann Wolfgang Goethe. Ästhetische Schriften 1824-1832*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 22, Hrsg. von Anne Bohnenkamp (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999).

Demnach teilen Goethes *Torquato Tasso*, *Herrmann und Dorothea* sowie *Iphigenie auf Tauris* die von Goethe postulierten Merkmale von Drama und Epos und tragen so dazu bei, dass das von ihrem Autor genannte ‚wechselseitige Hinstreben [der Gattungen] zu einander‘ (302) an konkreten Beispielen veranschaulicht werden kann. Auf Goethes kleinlaute Bemerkung ‚[...] wir plagen uns in der ganzen Gattung herum ohne recht zu wissen woran wir eigentlich sind [...]‘ (303) erwidert Schiller mit gönnerhaftem Gestus: ‚Weil wir einmal die Bedingungen nicht zusammenbringen können, unter welchen eine jede der beyden Gattungen steht, so sind wir genöthigt, sie zu vermischen.‘ (305) Die von Goethe gewählte Formulierung der ‚ächten Tragödie‘ kann somit nicht als grundsätzlich verstanden und, wie gezeigt wurde, in ihrem intrinsisch-semantischen Gehalt nicht auf *Faust* angewandt werden. Vielmehr stellt das Werk nach Lessing einen ‚Zwitter‘ dar.<sup>153</sup>

Wie Käthe Hamburger in *Die Logik der Dichtung*<sup>154</sup> ausführt, besitzt dieses Faktum eine historische Dimension. So schreibt Hamburger, ‚daß immer wieder epischer, und das heißt schon fikionalisierter Stoff zu dramatischer Gestaltung lockte, mit Beispielen wie die Geschichte des Faustbuches [...]‘<sup>155</sup> (154) Für Hamburger liegt es auf der Hand, dass sich Drama und Epos den *mimetischen Charakter* teilen. Sie erkennt eine Gleichheit in der

---

<sup>153</sup> Gotthold Ephraim Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, Kritisch durchgesehene Gesamtausgabe mit Einleitung und Kommentar von Otto Mann (Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1963), 194: ‚Was will man endlich mit der Vermischung der Gattungen überhaupt? In den Lehrbüchern sondre man sie so genau voneinander ab, als möglich; aber wenn ein Genie, höherer Absichten wegen, mehrere derselben in einem und eben demselben Werke zusammenfließen läßt, so vergesse man das Lehrbuch und untersuche bloß, ob es diese höhere Absichten erreicht hat. [...] Nennt es immerhin einen Zwitter [...]‘

<sup>154</sup> Käthe Hamburger, *Die Logik der Dichtung*, Zweite, stark veränderte Auflage (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1968).

<sup>155</sup> Dies verdeutlicht, dass der Faust-Stoff, wenn er dramatisch dargestellt wird, per se die epische Struktur anstrebt.

[...] dichtungstheoretischen Zusammengehörigkeit der dramatischen und epischen Dichtung, als Mimesis handelnder Menschen, deren Verhältnis zu ihrer »Welt« nicht durch die Struktur der mimetischen Formen, sondern durch die historische Entwicklung des Weltzustandes und der damit verbundenen Auffassung von Mensch und Welt bedingt ist. (156)

Durch die Feststellung, dass schlichte Nachahmung sowohl in Drama als auch im epischen Werk als primäres Motiv fungiert, verbannt Hamburger eine bloß strukturelle Unterscheidung der Gattungen in die Trivialität. Die im Folgenden vorgenommene Untersuchung des *Faust* wird beweisen, dass die Struktur tatsächlich untergeordnete Bedeutung genießt, da das Drama epischen Stoff zur Geltung bringt und sowohl strukturelle als auch durch den Inhalt gerechtfertigte Gattungsgrenzen verschwinden lässt. Die zwischen Drama und Epik unterscheidende Gattungspoetik bewegt sich, wie Hamburger schreibt, demnach eigentlich ‚innerhalb *einer* Gattung‘ (155).

Nachdem nun die Problematik der Zeit und des Raumes beantwortet sowie in diesem Kontext aufgezeigt wurde, dass die Auffassung einer *Mischgattung* auch in struktureller Hinsicht vertretbar ist, soll an dieser Stelle abschließend auf das zweite genannte Kriterium eingegangen werden, das den (Bildungs-)Roman vom Drama abgrenzt und von Selbmann trefflich wie folgt formuliert wird:

Der einzige Unterschied zwischen Drama und Roman, der verbleibt, weist dem Roman die fortschrittlichere und interessantere Position zu, daß nämlich das Drama „nichts, als schon *fertige* und *gebildete* Charaktere“ zeige, während im Roman der Bildungsprozeß in seinem Verlauf dargestellt werden könne. (5)

Wenn Goethe Mephistopheles in *Faust I* folgende Worte in den Mund legt ‚[...] Du bleibst doch immer was du bist.‘ (V. 1809), so kann in der Tat vermutet werden, dass die monumental (besser: episch) ausgebreitete Handlung des Werks ohne eine vollendete Bildung der Hauptfigur von Statten geht. Allerdings gleicht die Ausbildung des

Charakters, die sich tatsächlich im *Faust* findet, eher der Hegelschen Auffassung einer kontinuierlichen Selbstrealisation, wie sie von Pleines dargestellt wird: ‚Ein Individuum durchläuft als eines verschiedene Bildungsstufen und bleibt dasselbe Individuum [...]‘.<sup>156</sup> (114) Im *Faust* findet sich also, wie sich später noch genauer zeigen soll, eine Charakterentwicklung dergestalt, dass eine Grunddisposition bestehen bleibt, die jedoch im Verlaufe des Dramas modifiziert wird.<sup>157</sup> Blanckenburgs Aussage, dass im Roman ‚die innere Geschichte des Menschen‘ aus ‚einer Folge abwechselnder und verschiedener Zustände‘ besteht, kann in seiner Anwendung demnach auf das Drama *Faust* bezogen werden<sup>158</sup>: Im Zuge seiner erstrebten Abkehr von der Profession eines universal gelehrten akademischen Doktors wird Faust Biblioklast, weicht sich zunächst ‚[d]em Taumel, [...] dem schmerzlichsten Genuss, / Verliebtem Hass, erquickendem Verdruss.‘ (V. 1766f.), bevor er in einen Zustand rastlosen Hegemonialstrebens verfällt und sich seine Umwelt Untertan macht. Fausts Charakter und *aufgrund dessen* die entspringenden Handlungen sind im steten Wandel begriffen, ihn ‚sättigt keine Lust, ihm g’nügt kein Glück [...]‘.<sup>159</sup> Wenn Karl Morgenstern in *Ueber das Wesen des Bildungsromans* differenzierend feststellt, dass im Roman ‚vorzüglich *Gesinnungen* und *Begebenheiten* vorgestellt werden; im Drama *Charaktere* und *Thaten*.‘ (56), so lässt sich der soeben hergestellte

---

<sup>156</sup> Auf die Bildungsstufen im *Faust* wird im Späteren eingegangen.

<sup>157</sup> Im Rahmen seiner Analysen zu *Faust II* bemerkt Peter Michelsen (in Peter Michelsen, *Die Wette. Zu Goethe: Faust, >Prolog im Himmel<*, in *Im Banne Fausts. Zwölf Faust-Studien* (Würzburg: Königshausen und Neumann, 2000), 123: ‚Faust hat sich [...] ins Archetypische enthoben, doch sein Wesen hat sich nicht geändert.‘

<sup>158</sup> Werner Keller (in Ders., ‚Der Dichter in der „Zueignung“ und im „Vorspiel auf dem Theater“‘, in *Aufsätze zu Goethes >Faust I<*, Hrsg. von Werner Keller (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974), 178) schreibt generalisierend: ‚[...] das Individuelle und Konkrete – ist die eigentliche Kategorie des Dramatischen, das, sei es im Drama, sei es im Roman, die unverwechselbare Individualität einer Person in der Weise enthält, daß diese zugleich eine typische Lebensform verkörpert.‘

<sup>159</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V.11587.

Bezug auf *Faust* spezifizieren. Ohne Zweifel finden wir die Darstellung der von Morgenstern genannten dramentypischen Motive im Werk. Es erscheint jedoch nachvollziehbar, wenn man von der ungleich größeren Bedeutung der romanhaften Motive ausgeht. Tatsächlich reflektiert Faust permanent auf seine mentale Verfassung und seinen Charakter (‚Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust [...]‘, (V.1112)), wechselt seine Gesinnungen aufgrund situationsbezogener Begebenheiten (seine erste Begegnung mit Gretchen fungiert als Impetus und Merkmal für den Wechsel vom rationalen zum emotionalen, *biologischen* Faust und für nachfolgende Begebenheiten und Taten) und vermittelt dem Rezipient somit einen genauen Eindruck seines Gemütszustandes. Dabei kann nach Blanckenburg festgestellt werden, dass dieser Eindruck im Drama mächtiger und anziehender ist, als im Roman:

Um den Leser am Bilde erzählend vorgestellter Menschen zum Lehrmeister seiner selbst zu erziehen, bedarf es also der möglichst vollkommenen Vergegenwärtigung ihrer Empfindungen und Handlungen. Zu ‚idealer Gegenwart‘ aber [...] gelangen erdichtete Personen auf die natürlichste Weise im Drama. Seine Illusionskraft ist deshalb der des Romans von Natur aus überlegen.<sup>160</sup>

Diese Umstände erkennend, erstrebt Blanckenburg deshalb eine ‚Dramatisierung der Romanhandlung‘ mittels einer ‚[...] Annäherung der epischen Handlung an Darbietungsformen des Dramas [...]‘.<sup>161</sup> Der ‚Einblick in das Innere eines Lebensganges‘<sup>162</sup> kann demnach per se bevorzugt im Drama gewährt werden. Auch die Bildung des Lesers wird durch die ‚ideal[e] Gegenwart‘ der Dramenfiguren aktiviert, da – wie bereits dargelegt – eine Identifikation mit den Figuren durch eine möglichst

---

<sup>160</sup> Lämmert, Nachwort, 562.

<sup>161</sup> Ebd., 562.

<sup>162</sup> Dilthey, *Leben Schleiermachers*, 121.

realistische Abbildung ermöglicht wird. Somit lässt sich vermuten, dass Motive, die den Bildungsroman charakterisieren, de facto in gesteigerter Effektivität im Drama umgesetzt werden können.<sup>163</sup>

Als Ergebnisse des vorliegenden Kapitels lassen sich zwei wesentliche Punkte nennen: Es wurde festgestellt, dass mit dem Terminus *Mischgattung* ein Begriff gefunden zu sein scheint, der die genannten Übereinstimmungen von Drama und epischem Werk in sich begreift und im Folgenden berechtigterweise auf Goethes *Faust* angewandt werden kann. Weiter führt der Nachweis, dass sich (bildungs-)romanhafte Motive tatsächlich auch und sogar besser im Drama darstellen lassen zusammen mit den Ergebnissen des vorhergehenden Kapitels, das den Paradigmenstatus des Romans bezüglich der Repräsentation der Bildungsprogrammatis in Frage stellt zu der Erkenntnis, dass der Begriff *Bildungsdrama* zumindest theoretische Berechtigung genießt.

Die bisherigen Ausführungen dienen als Prolegomena zum nun folgenden analytisch-interpretierenden Teil der vorliegenden Arbeit. Die konkrete Anwendung bildungstheoretischer und -romanhafter Motive auf Goethes *Faust* soll zeigen, dass das Werk als gattungspoetisches *genus mixtum* verortet werden kann.

---

<sup>163</sup> Blanckenburgs nimmt eine generell-kritische Haltung gegenüber dem Epos ein. Der Begriff der *Erzählung* ist negativ konnotiert, denn diese konstruiert Handlung durch die Schilderung des Erzählers. Handlung wird demnach nicht – wie im Drama – unmittelbar, sondern mittelbar dargestellt; der ‚Erzähler im Werk wird zum Erzähler des Werkes‘ (Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 386.). Es entsteht somit eine künstliche Distanz sowohl zwischen der werkimmanenten Handlung und den Figuren als auch zwischen Werk und Leser.

## 5. Bildung und bildungsromanhafte Motive in Goethes *Faust*

Wie man wird, was man ist.

Friedrich Nietzsche: *Ecce Homo*

In *Ueber das Wesen des Bildungsromans* schreibt Karl Morgenstern: ‚[...] ich vermüthe, Göthe würde, [...] die mit leichter Hand doch wol zu eng gezogenen Scheidungslinien des Romans und des Dramas in Hinsicht ihres Stoffes, ohne Widerstreben erweitern.‘ (58) Die im Folgenden durchgeführte Analyse von Goethes *Faust* bestätigt diese Aussage, indem durch die Herausarbeitung bildungsromanhafter Motive ein Zusammenhang zwischen Bildungsroman und Faustdrama hergestellt wird. Hand in Hand mit diesem Vorhaben soll untersucht werden, inwiefern das Werk die zeitgenössische Auffassung von Bildung spiegelt.

Die Arbeit behandelt eine Auswahl an Szenen und Motiven, deren inhaltliche Dimension sich im Einklang mit den genannten Zielen versteht. Weniger der gesamte Handlungsverlauf soll im Fokus der Interpretation stehen; vielmehr erfolgt die Auswahl der Unterpunkte stark selektiv nach dem Kriterium der Darstellung von Bildung im weitesten Sinne.

‚Die Literatur zu Goethes *Faust* ist schier unendlich.‘ – so Rüdiger Scholz in *Goethes „Faust“. Ein einführender Forschungsbericht*<sup>164</sup>. Um der Flut an Sekundärmaterial entgegenzutreten, wird im weiteren Verlauf auf bereits bestehende Interpretationen weitestgehend verzichtet. Diese fungieren nur dann als Supplement, wenn der Kontext ihre Nennung berechtigt.

---

<sup>164</sup> Rüdiger Scholz, *Goethes „Faust“ in der wissenschaftlichen Interpretation von Schelling und Hegel bis heute. Ein einführender Forschungsbericht* (Rheinfelden: Schäuble Verlag, 1983), 1.

## 5.1. Bildung und bildungsromanhafte Motive in *Faust I*

### 5.1.1. *Vorspiel auf dem Theater* – Trias der Ideologien

In der 1797 konzipierten Szene *Vorspiel auf dem Theater*, die sozusagen als *Prä-Prolog* vor dem eigentlichen *Prolog im Himmel* fungiert, formuliert Goethe einen Diskurs, der die Intention des Faustdramas anhand verschiedener Perspektiven auf Werk und Wirkung karikiert. Bisher wurden die Verse vornehmlich auf Basis der zeitgenössischen Autonomieästhetik gedeutet, die das Werk im Sinne einer Lesart *sui generis* als individuelles Opus ansieht, das Bedeutung und intrinsischen Gehalt aus sich selbst schafft. Hinsichtlich einer innovativen Verortung des Dramas auf dem Hintergrund bildungstheoretischer Aspekte wird jedoch deutlich, dass sich die Szene als Auflistung bildungsromanhafter Motive verstehen lässt. Wie Jane K. Brown in *Goethe's Faust. The German Tragedy*<sup>165</sup> affirmiere ich die Ansicht, dass der Szene hinsichtlich der Konzeption des eigentlichen Dramas eine illuminierende Funktion zukommt: '[...] these prologues serve an important function: they define both the nature and the terms of the drama. Readers can ignore them only at the risk of seriously misunderstanding the central issues of *Faust*.' (33)

Die dargestellten Figuren, namentlich der *Direktor*, der *Theaterdichter* und eine *Lustige Person* diskutieren über die ideal-ästhetische (Dichter), ökonomische (Direktor) und unterhaltende (Lustige Person) Funktion des Theaters sowie des Stückes, das geschrieben und aufgeführt werden soll. Nach Ansicht des Direktors ist das Stoffliche der Darbietung gegenüber der Tatsache, dass sich das Publikum ‚[u]m ein Billet fast die Hälse bricht‘ (56), zweitrangig. Die Lustige Person erhebt – nicht ganz überraschend –

---

<sup>165</sup> Jane K. Brown, *Goethe's Faust. The German Tragedy* (Ithaca and London: Cornell University Press, 1986).

das bloße amusement, den Spaß zum primären Merkmal der Bühne: ‚Den will sie doch und soll ihn haben.‘ (78) In der Figur des Dichters spiegelt sich der moralisch integre Poet, dem die eigene und ehrliche Kunst oberstes Anliegen ist und der sich nicht zum ‚Knecht‘ (134) des Publikums zu machen gedenkt.<sup>166</sup>

Der Dichter ist es, der explizit den graduellen Bildungs- und Schaffensprozess des Stückes thematisiert: ‚Oft wenn es erst durch Jahre durchgedrungen / Erscheint es in vollendeter Gestalt.‘ (71f.) Direktor und Lustige Person gehen auf die die Attribute, die das Schauspiel besitzen soll, ein. So soll das Stück nach Ansicht des Direktors reich an Inhalt sein: ‚Besonders aber lasst genug geschehn!‘ (89) Die Lustige Person ergänzt:

Zufällig naht man sich, man fühlt, man bleibt  
Und nach und nach wird man verflochten;  
Es wächst das Glück, dann wird es angefochten,  
Man ist entzückt, nun kommt der Schmerz heran,  
Und eh man sich's versieht, ist's eben ein Roman.  
Lasst uns auch so ein Schauspiel geben! (161ff.)

Einverstanden mit dem Schaffensplan summiert der Direktor am Ende der Szene: ‚So schreitet in dem engen Bretterhaus / Den ganzen Kreis der Schöpfung aus, / und wandelt mit bedächt'ger Schnelle / vom Himmel durch die Welt zur Hölle.‘ (239ff.)

Wie deutlich wird, imitiert die skizzierte Teleologie des Stückes – das sich im Folgenden als *Faust I* realisiert – die Teleologie des Bildungsromans. Im Sinne einer Transformation ins Individuelle, einer Übertragung der Wesensmerkmale des Stückes auf die Charakterzüge und Aspekte des Bildungsromans, wird aus dem Lebensweg des Stückes der Bildungsweg des bildungsromanhaften Helden. In ‚vollendeter Gestalt‘

---

<sup>166</sup> Brown, *Goethe's Faust*, 36: '[...] the poet articulates the purified aesthetics of the Enlightenment tradition. He is concerned with the purity and autonomy of art, with a world of eternal ideals, where the noisy demands of the hoi polloi cannot touch him.'

erscheinen sowohl Held als Stück nach einem ‚Wachstumsprozeß‘, der ein vielschichtiges, differenziertes Heranreifen und Werden<sup>167</sup> in sich begreift. Dieses von der Lustigen Person in dessen Philippika geäußerte Konzept von Bildung ähnelt frappierend der Hegelschen Auffassung des Bildungsromanhaften, das ebenfalls ‚die Lehrjahre, die Erziehung des Individuums an der vorhandenen Wirklichkeit‘ beschreibt. ‚Schmerz‘ und ‚Glück‘ bilden hier – und dementsprechend später im *Faust* – die ‚Dissonanzen und Konflikte des Lebens‘, die ‚als die notwendigen Durchgangspunkte des Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie [...]‘<sup>168</sup> fungieren. Der explizite Hinweis auf den Roman und die intendierte Schöpfung eines vergleichbaren Opus in der Rede der Lustigen Person veranschaulicht überdeutlich die Parallelen zwischen dem klassischen Bildungsroman und dem Drama *Faust*. Die vom Direktor abschließend vorgenommene Beschreibung des Faustschen *Bildungsweges*, der diesen vom (Prolog im) Himmel durch eine Vielzahl an Welten zu den Vorpforten des Infernos (hier idealisiert der Direktor im verfehlt-linearen Sinne, um Spannung zu erzeugen) führt, veranschaulicht das weite temporale und spatiale Spektrum des Dramas, welches so epische Ausmaße annimmt, und fügt sich damit nahtlos an die im vorherigen Kapitel behandelte Diskussion an. Brown schreibt: ‚*Faust* is not to be a reformed or purified spectacular drama [...]‘ (37) Die Aussage kann in der Hinsicht verstanden werden, dass in diesem Präludium eine definitorische Reformulierung dessen vorgenommen wird, was man gemeinhin unter den Attributen der Kategorie „Drama“ versteht: Erhält sich das Drama optisch-strukturell, wird der *Faust* inhaltlich zum bildungsromanhaften Opus.

---

<sup>167</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 409.

<sup>168</sup> Dilthey, *Leben Schleiermachers*, 121.

Die Erkenntnis, dass die Schilderung des poetischen Bildungsprozesses als Komplement zur Heldenbiographie gelesen werden kann, lässt sich unter Berücksichtigung der Goetheschen naturphilosophisch-morphologischen Konzeption von Bildung verdeutlichen. Der Dichter versteht sich selbst als Genius, als göttergleicher Kunstschöpfer, dem die Ideen – von der ‚Natur vergönnt‘ (136) – ‚in tiefer Brust‘ (67) entspringen und ‚aus dem Busen‘ (140) dringen. Durch den ‚Einklang‘ (140) mit der Natur wird ein poetisch-ontogenetischer Prozess initiiert, der dem Dichter sein *Selbst* gibt, ihm Kreativität verschafft, die ihn Figuren, Geschichten, ja Welten zur Existenz bringen lässt. Die Dichterperson ist wiederum als ambivalent zu verstehen: Als Entität, die aus sich selbst, aus seinen *natürlichen* Anlagen heraus wirkt und Handlungen entwickelt, Konflikte darstellt, Gefühle und Leidenschaften simuliert und somit ‚kunstvoll das allgemein Menschliche an einem Lebensverlaufe‘<sup>169</sup> hervorbringt, projiziert er sein Ich auf den Helden des Stückes, der *das ist, was der Dichter selbst ist*. Es wird ‚[d]es Menschen Kraft im Dichter offenbart.‘ (157) – und vice versa.

### **5.1.2. Der Prolog im Himmel als theatralische Sendung**

Die kosmische Dimension des Prologs, der durch seine metaphysische Repräsentation der unendlichen Natur einen speziellen Pantheismus erschafft, kreiert eine reiche Landschaft bildungstheoretischer und -romanhafter Motive. Im Rahmen der deskriptiven Darstellungsweise der Gattung *Mensch* durch Mephistopheles und des Gattungsrepräsentanten Faust durch den *Herrn* eröffnet sich dem Leser eine Perspektive auf die zeitgenössische Konzeption des menschlichen *Bildungszustands*.

---

<sup>169</sup> Dilthey, *Leben Schleiermachers*, 121.

Einleitend soll in diesem Kontext Mephistopheles' Tirade gegen die Gattung Mensch dargestellt werden:

Der kleine Gott der Welt bleibt stets von gleichem Schlag [...].  
Ein wenig besser würd er leben,  
Hättst du ihm nicht den Schein des Himmelslichts gegeben;  
Er nennt's Vernunft und braucht's allein,  
Nur tierischer als jedes Tier zu sein. (V. 281ff.)

Der Zustand, der hier thematisiert wird, kann in Rekurs auf Mendelssohn als *kultur*loses Metastadium klassifiziert werden: Der Mensch besitzt Vernunft, verwendet sie aber ‚tierisch‘ und bekleidet somit, um mit Kantischen Worten zu sprechen, einen nicht aufgeklärten, sondern einen sich in der Entwicklung befindlichen Status (denn die Grunddisposition der Vernunft ist vorhanden): Der Mensch ist unvollkommen und demnach ungebildet. Er ist ‚tierischer als jedes Tier‘, ein ‚Mangelwesen‘<sup>170</sup>, dem Schiller in seinem fünften Brief zur ästhetischen Erziehung ‚Verwilderung‘ (580) attestiert, geschuldet dem ‚trüben Blick‘ (V. 2), der die intellektuelle Epistemologie der Erkenntnis verschleiern.

Die Ehre der Gattung Mensch bewahren wollend, weist der Herr auf seinen Zögling Faust hin, in dem er das kontrastierende Idealbild des Menschen erkennt<sup>171</sup>: ‚Kennst du den Faust? [...] Meinen Knecht!‘ (V. 289f.) Mephistopheles kontert, indem er den bekannten Faust'schen Seelendualismus skizziert, auf den an gebotener Stelle näher eingegangen werden soll: ‚Vom Himmel fordert er die schönsten Sterne, / Und von der Erde jede höchste Lust, / Und alle Näh und alle Ferne / Befriedigt nicht die tiefbewegte Brust.‘ (V. 304ff.) Der Herr erwidert, was Friedrich Theodor Vischer die ‚Grund-Idee‘

---

<sup>170</sup> Michelsen, „Die Wette“, 44.

<sup>171</sup> Dieses Faktum wird allein durch die Art und Weise deutlich, wie der Herr Faust ins Spiel bringt: im Sinne einer abrupten Unterbrechung des Mephistophelesschen Sermons.

und ‚das Ziel der Tragödie‘ nennt<sup>172</sup>: ‚Wenn er mir jetzt auch nur verworren dient; / So werd ich ihn bald in die Klarheit führen. / Weiß doch der Gärtner, wenn das Bäumchen grünt, / Dass Blüt und Frucht die künft’gen Jahre zieren.‘ (V. 308ff.)

Diese Passagen geben einigen Aufschluss über die Bedeutung bildungstheoretischer Überlegungen für die szenenimmanenten Figuren als auch für das Stück an sich. Einführend lässt sich festhalten, dass die Bezeichnung Fausts als ‚Knecht‘ auf ein als *Gängelwagentheologie* zu bezeichnendes Grundverhältnis zwischen metaphysisch-pantheistischem Schöpfergott und geschaffenem Individuum hindeutet. Der Mensch, im Sinne aufklärerischer Ideologie mit Vernunft ausgestattet, befindet sich noch immer in der vom Herrn verbalisierten Abhängigkeit zu einem höheren Wesen. Wie sich herausstellt, kann diese Abhängigkeit jedoch nicht ausschließlich theologisch gedeutet werden, sondern verdient eher eine pantheistische Lesart: Betont der Herr seine Rolle als ‚Gärtner‘, der das Individuum heranzieht, erinnert er an Goethes Metamorphosenlehre, die eine enge Grundbeziehung zwischen Mensch und Natur postuliert.

Nach Jacobs fungiert als ‚wichtiges formales Charakteristikum des Bildungsromans‘ die Intention, dass die zentrale Figur ‚zur Klarheit über sich selbst‘ geführt wird (271). Dies ist eine explizite Formulierung der Bildungsprogrammatis, die sich wie dargestellt in *Faust I* als nunmehr bildungsromanhaftes Motiv findet: Dem Herrn liegt die Bildung seines Zöglings am Herzen. Er attestiert Faust Verworrenheit, aus der er ihn ‚in die Klarheit führen‘ will. Die spezielle Terminologie orientiert sich einerseits an Gottfried Wilhelm Leibniz’ *Monadentheorie*, die zwischen *verworrenen* und *klaren* Entitäten (Monaden) als kleinste weltbildende Einheiten unterscheidet. Spricht Goethe von

---

<sup>172</sup> Friedrich Theodor Vischer, „Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, in *Aufsätze zu Goethes >Faust<*, Hrsg. von Werner Keller (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974), 206.

*Trübung* und *Klarheit* nimmt er Bezug auf seine Farbenlehre, die von einer Beeinflussung oder Modifikation der Darstellung von Farben ausgeht: Getrübt werden Farben etwa durch substanzlose Materialien wie Rauch oder Dampf, klar erscheinen sie, wenn sie sich dem menschlichen Auge durch eine durchsichtige oder *ungetrübt* Substanz (wie beispielsweise einen Glaskörper) hindurch erschließen. Gaier merkt in diesem Kontext an: ‚Der Mensch entwickelt sich aus der naturtrüben Verworrenheit der Jugend zur »Klarheit« [...].’ (6)

Die ‚Klarheit‘ bezeichnet in diesem Sinne also das Sujet der mentalen Vervollkommnung im Sinne eines individuellen Bildungsprozesses.<sup>173</sup> Herders Bildungskonzept, das dieser in seinen bereits genannten *Briefen zur Beförderung der Humanität* entwickelt, kann dabei als Leitsatz gelten: Fausts Teleologie besteht darin, dass ihn in einer dramatischen *tour de force* mit epischen Ausmaßen ‚das Gesetz der Natur zur Humanität‘ und zur ‚Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) führt.

Die Benutzung des Verbs ‚führen‘ impliziert in diesem Kontext einen geleiteten Bildungsweg, der die bildungsromanhafte Idee des *Mentorats* (meine Wortwahl) adressiert. Der Herr, als metaphysischer Mentor, wird im Verlauf des Bildungsdramas vom ‚Schelm‘ (V. 2515) Mephistopheles abgelöst, der die Bildungsprogrammatische *ex negativo* verwirklichen soll. Mephistopheles bittet um Erlaubnis, Faust ‚meine Straße sacht zu führen‘ (V. 314) – der Herr gestattet es: ‚Nun gut, es sei dir überlassen! / Zieh diesen Geist von seinem Urquell ab, / Und führ ihn, kannst du ihn erfassen, / Auf deinem Wege mit herab [...]‘ (V. 324ff.) Der Herr überträgt sein Mentorat auf Mephistopheles,

---

<sup>173</sup> Kalmbach spricht in diesem Kontext vom ‚natürlichen Bildungsprozeß‘, vom ‚Bildungsprozeß alles Lebendigen‘ (58).

der Faust im Folgenden nicht nur zu führen, sondern zu *verführen* gedenkt (und damit die göttliche Leitfunktion ad absurdum führen will).

In diesem Kontext ist nicht nur die Idee des Mentorats von Bedeutung. Der zentrale bildungsromanhafte Aspekt der *Bildungsreise* findet ebenfalls eine erste Erwähnung. Die ‚Straße‘, auf die Mephistopheles Faust zu ‚führen‘ gedenkt, fungiert als *Bildungsweg*, auf dem sich Faust der ‚Ordnung und Prosa der Wirklichkeit‘ (Hegel) stellen muss und sich durch ‚mancherley Begegnisse‘ (Blanckenburg) einer ‚gewissen Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) annähert, indem er sich ‚in die bestehenden Verhältnisse hineinbildet‘ (Hegel).

Der Herr betont die Bedeutung der geleiteten Bildung, wenn er die Schlawheit der Gattung in einem Ausspruch äußert, den Kalmbach als das ‚Bildungsgesetz‘ im Faust bezeichnet (56): ‚Des Menschen Tätigkeit kann allzu leicht erschaffen, / Er liebt sich bald die unbedingte Ruh; / Drum geb ich gern ihm den Gesellen zu, / Der reizt und wirkt und muss, als Teufel, schaffen.‘ (V. 340ff.) Erneut lässt sich aus Schillers *Ästhetischen Briefen* zitieren, um die Bildungsprogrammatische aus diesem Kontext zu erschließen. So schreibt Schiller in seinem Fünften Brief: ‚In seinen Thaten mahlt sich der Mensch, und welche Gestalt ist es, die sich im Drama der jetzigen Zeit abbildet! Hier Verwilderung, dort Erschlaffung: die zwey Aeussersten des menschlichen Verfalls [...].‘ (580) Als ‚Drama der jetzigen Zeit‘ erkennt Schiller den zeitgenössischen Status des Menschen, der trotz seiner nahezu voll ausgeprägten mentalen Dispositionen den idealen Moment der Vollkommenheit nicht zu realisieren vermag. Eine fehlgeleitete Nutzenanwendung des sinnlichen Triebes führt zu ‚Verwilderung‘, des intellektuellen Vernunfttriebes (*Formtrieb*) zu ‚Erschlaffung‘. Der Herr rekurriert mit seinen Worten auf die im Vorfeld

von Mephistopheles vorgenommene Charakterisierung des Menschen, der *erschlafft* ist und das Licht der Vernunft nicht exemplarisch zu nutzen vermag. Im Folgenden übernimmt der ‚Gesell[e]‘ Mephistopheles die ‚stimulierende Weltrolle‘<sup>174</sup> und appliziert als Mentor die ideale Vorstellung von Tätigkeit auf Faust.

Mit dem dualistischen *Paradox des Strebens* adressiert der Prolog das topos synholon der gesamten Faustdichtung. Es veranschaulicht die Triebhaftigkeit des menschlichen Bildungsganges und thematisiert die bildungstheoretische Grundspannung zwischen dem Streben hin zu einem Idealstatus und der fehlgeleiteten Aktivität des menschlichen Bildungsdranges. Die triadische Struktur des Paradoxons entfaltet sich durch eine Spezifizierung der *Verworrenheit* durch den Herrn: ‚Es irrt der Mensch so lang er strebt.‘ (V. 316) Hier wird der menschlichen Triebhaftigkeit per se eine verwirrte Teleologie attestiert. Diese negative Grundhaltung spezifiziert der Herr wenig später, indem er seine radikale Aussage beschwichtigt und dadurch gleichzeitig mystifiziert: ‚Ein guter Mensch in seinem dunkeln Drange / Ist sich des rechten Weges wohl bewusst.‘ (V. 328f.) Das eigentliche Paradox ergibt sich nun aus folgender Aussage der Fausts Seele transportierenden Engel in der Szene *Bergschluchten* im *Faust II*: „»Wer immer strebend sich bemüht / Den können wir erlösen.«“ (V. 11936f.) Der Irrweg des Menschen, an Faust exemplifiziert, endet hier in Erlösung und ‚Klarheit‘.

Versucht man, die Semantik des Paradoxons zu bestimmen, muss zunächst die Teleologie des Strebens analysiert werden. Das *Streben* als Bewegungsgrund zur individuellen Vervollkommnung, nach Blumenbachs naturphilosophischer Ansicht ein innerer ‚thätiger wirksamer Trieb‘, ist an dieser Stelle augenscheinlich negativ

---

<sup>174</sup> Joachim Müller, „Prolog und Epilog zu Goethes Faustdichtung“, in *Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, Phil.-hist. Klasse, Bd. 110, Heft 3 (Berlin: 1964), 15.

konnotiert. Als *dunkler Drang* lässt sich vermuten, dass das strebende Individuum des Lichtes der Vernunft entbehrt, demnach also eine simple Triebsteuerung vorliegt, die ohne das Moment der teleologischen Reflektion auftritt. Gleichzeitig bescheinigt Goethe dem ‚gute[n] Mensch[en]‘ eine als metaphysisch zu bezeichnende innere Einsicht in das positive Moment seiner Aktivität: Trotz der verschleierte Tätigkeit scheint sich der Mensch auf dem rechten Bildungsweg zu befinden und somit alle Voraussetzungen zu erfüllen, um letztendlich erlöst zu werden.

Wie es scheint, versteht Goethe den im Individuum per se existenten, natürlichen Bildungstrieb als ausreichende Komponente zum Erreichen der finalen ‚Klarheit‘. Hans Arens schreibt in seinem *Kommentar zu Goethes Faust II*<sup>175</sup>: ‚Hier ist die „rastlose Tätigkeit“ das einzige Gebot, und seine Erfüllung ist dem Herrn wohlgefällig.‘ (1025) Es kommt also allein auf Aktivität an sich an.<sup>176</sup> Das ‚selbstgesteckt[e] Ziel‘ des Strebens rückt gegenüber ‚holdem Irren‘ (V. 208f.) in den Hintergrund. Der Teleologie wird implizit das eigentliche *telos* entrissen, indem die Betonung auf dem Prozess und nicht auf dem Resultat liegt. *Irren ist menschlich*. Nicht *was* ein Mensch leistet, sondern *dass er überhaupt etwas leistet*, ist von Bedeutung – ‚Gutsein ist Streben‘<sup>177</sup>. In der zweiten Strophe seines Gedichts *Natur und Kunst* schreibt Goethe dementsprechend: ‚Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen!‘ (V. 5) Von Interesse ist im Rahmen dieser Interpretation die ambivalente Lesart der zweiten Aussage des Herrn. Versteht man ‚in

---

<sup>175</sup> Hans Arens, *Kommentar zu Goethes Faust II* (Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1989).

<sup>176</sup> Walter Kaufmann, in *Discovering the Mind. Goethe, Kant and Hegel* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1980), 26f.: ‘The play itself (Faust) came to be understood more and more as a celebration of ceaseless striving, and what Goethe stimulated was an overwhelming interest in becoming rather than being, in process rather than results.’

<sup>177</sup> Vischer, ‚Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, 210.

seinem dunkeln Drange' im Sinne von ‚durch seinen dunkeln Drange' – ein Schritt, der ohne Probleme vollzogen werden kann – so wird Goethes Intention im Sinne einer formulierten *conditio humana* deutlich: Der rechte Weg scheint schon durch bloße Tätigkeit, durch das *Movens* ‚einer durchaus positiven Tatkraft'<sup>178</sup> vorgezeichnet. Interessant ist hier die Tatsache, dass Fausts Streben parallel zur epistemologisch-konnotierten Aktivität Wilhelm Meisters gelesen werden kann. Werner Keller schreibt in *Der Dichter in der Zueignung und im „Vorspiel auf dem Theater“*:

Wilhelm Meisters Weg [führt] durch viele Irrtümer, aber die Umwege vermitteln notwendige und produktive Erfahrungen zur Selbstfindung, und der Prolog des >Faust< nimmt sogar das Paradox in Kauf, daß das Irren des Strebenden vom Bewußtsein des „rechten Weges“ geleitet wird [...]. (158)<sup>179</sup>

Durch das Motiv des *Umweges* nun gewinnt der positive Wert des Strebens eine plastische Dimension – nicht das Streben an sich wird verurteilt, sondern die direktionale Komponente, wenn sie streng zielgerichtet ist. Als finales Moment bleibt jedoch bestehen: Die durch rastlose Tätigkeit gewonnenen Lebenserfahrungen konstituieren den Bildungsprozess hin ‚zur Selbstfindung'.<sup>180</sup> ‚Faust wird in seinem Erfahrungsgange durch die wichtigsten Lebensformen stets gestrebt [...].'<sup>181</sup> Mit Dilthey kann man demnach

---

<sup>178</sup> Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832*, 2. März 1831.

<sup>179</sup> Vgl. Miles, ‚Pikaros Weg zum Bekenner‘, 381: ‚Wie im Faust bietet hier [im *Wilhelm Meister*] das Handeln den Schlüssel zur Rettung.‘

<sup>180</sup> Brown, *Goethe's Faust*, 46: ‚Proper behaviour is to strive constantly; the proper response to the discovery that one's striving has been false or in the wrong direction is not to repent in the sackcloth and ashes but to set off afresh in a new land and, it is hoped, better direction. Indeed, it is the rule for this striving to be mistaken; it is the condition of being human.‘

<sup>181</sup> Vischer, ‚Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe's >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, 210.

erneut präzisieren: ‚Die Aufgabe Goethes war die Geschichte eines sich zur Tätigkeit bildenden Menschen [...].’

Es wird in diesem Kontext deutlich, dass der ethische Aspekt gegenüber den Taten an sich verblasst.<sup>182</sup> Die Schilderung eines Bildungsprozesses ist nicht konnotiert mit einem ethischen Humanitätsideal der klassischen Art – die Selbstverwirklichung läuft vielmehr über die Schiene bloßer Konfrontation mit der Welt sowie über einen narzisstischen Impetus.<sup>183</sup> Hier stellt sich eine Verwandtschaftsbeziehung zu bildungsromanhafter Poetik dar: Bereits Morgenstern erkannte das fehlende moralische Moment der Helden im Bildungsroman: ‚Bey allen nicht genug zu preisenden Schönheiten dieser Werke scheint den am meisten mit Liebe behandelten Helden dieser Bildungsromane doch etwas sehr Wesentliches zu fehlen [...]: *hohe moralische Kraft* [...].’ (12) Scholl expliziert diese bildungsromanhafte Dimension in ihrer Konzeption des Bildungsromans: ‘In introducing the term “Bildung” in connection with the drama, we do not mean that the hero’s experience is necessarily good.’ (11) Endlich rechtfertigt die bereits angedeutete Tatsache, dass beispielsweise im *Wilhelm Meister* Wilhelms Vervollkommnung lediglich eine theoretische bleibt und vielmehr die vielfältigen Lebenserfahrungen mit seinem Bildungsweg in Verbindung gebracht werden können den Prozess des Strebens als nunmehr im Sinne Goethes explizit positiv konnotierten Bildungsprozess, im Zuge dessen der Verfasser wohl trefflich sagen würde: ‚Faust hat immer gestrebt und damit gut, so rette ich ihn [...]’.<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> Diese Darstellung verdeutlicht auch den säkularisierten Status des *Herrn*, der wohl deshalb nicht als *Gott* tituliert wird.

<sup>183</sup> Brown, *Goethe’s Faust*, 46: ‘The play is essentially amoral.’

<sup>184</sup> Vischer, ‚Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, 211.

Mephistopheles ist sich sicher, dass dieser Prozess ‚nicht lange‘ (V. 330) dauern wird. Dass dann doch mehr als ein Menschenalter verstreicht, bis Fausts Seele eingefordert werden darf, ist ein Indiz für die explizit epischen Ausmaße des Faustdramas, das die per definitionem limitierten Dimensionen des klassischen Dramas sprengt.<sup>185</sup>

### 5.1.3. Fausts Weh – ‚[...] Mit Lust nach Wahrheit, jämmerlich geirret.‘<sup>186</sup>

Ist die Macht des Wissenstribs nicht eine  
*schlechterdings unwiderstehliche, alles*  
*überwindende Macht?*

Ludwig Andreas Feuerbach: *Das Wesen des Christentums*

Die Szene *Nacht*, deren Grundgerüst (Verse 354-605) in Goethes erster Arbeitsphase am Fauststoff im Januar 1772 entstand, fungiert in ihrer Funktion als *erste richtige Szene*<sup>187</sup> gleichzeitig als Ausgangspunkt des dramenimmanenten Korpus des *Gelehrtdramas*. Unter Berufung auf Friedrich Schlegel lässt sie sich parallel zu den ersten Büchern des *Wilhelm Meister* lesen, denn ‚[...] wie die Bildung eines strebenden Geistes sich still entfaltet, und wie die werdende Welt aus seinem Innern leise emporsteigt, beginnt die klare Geschichte.‘<sup>188</sup> Ist die Struktur im *Faust* klar Wilhelm-Meisterlich (dies wird im Folgenden exemplifiziert), verläuft das Prozedere der

---

<sup>185</sup> Diese gattungstheoretische Überlegung wird ergänzt durch Browns folgenden Kommentar: ‘The discussion of both dramatic form and morality make it impossible to understand the term *tragedy* in Goethe’s subtitle in the Aristotelian sense.’ (47)

<sup>186</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V. 667.

<sup>187</sup> Für diese Charakterisierung spricht beispielsweise, dass das *Vorspiel auf dem Theater* sowie der *Prolog im Himmel* nicht zum festen Kanon des Stückes gezählt wurden. So wurde Der *Prolog* erst 1856 erstmals aufgeführt.

<sup>188</sup> Schlegel, „Über Goethes Meister“, 126.

individuellen Ausbildung jedoch nicht ‚still‘ und ‚leise‘, sondern folgt eher den Paukenschlägen einer Symphonie der ‚Lebensfluten, im Tatensturm [...]‘.<sup>189</sup>

Ausgangspunkt der Szene ist Fausts Schilderung einer mentalen Sackgasse: Das bisherige Leben der Wissenschaft verpflichtet, kapituliert sein Geist nun vor der Einsicht, dass sein geistiger ‚Bücherhauf‘ (V. 402) vor dem Hintergrund wahrer, d.h. metaphysischer Erkenntnis bloß ‚Schall und Rauch‘ (V. 3457) ist: ‚[...] Und sehe, dass wir nichts wissen können!‘ (V. 364) Nach Hegel kann Fausts Verzweiflungssermon als erster Schritt zur Selbsterkenntnis gelesen werden, die den Weg zu einer reformulierten individuellen Bildungsprogrammatisierung ebnet: ‚Es sind alles Stufen der Selbsterkenntnis; das höchste Gebot, das Wesen des Geistes ist es, sich selbst zu erkennen, sich als das, was er ist, zu wissen und hervorzubringen.‘<sup>190</sup> Faust will und kann sich jedoch nicht mit der humanoiden Beschränktheit identifizieren; er verabscheut ‚trockne Schleicher‘ (V. 521) wie seinen Gehilfen Wagner, der seinen Wissenserwerb ausschließlich aus dem Gebrauch der Vernunft schöpft und die Ebenen der Sinnlichkeit und Metaphysik vernachlässigt<sup>191</sup>: ‚Drum hab ich mich der Magie ergeben [...] / Dass ich erkenne was die Welt / Im Innersten zusammenhält [...]‘. (V. 377ff.) Faust erstrebt Höheres – und er erstrebt es durch das zweideutig-interpretierbare Verlassen seiner Behausung, die er als ‚Kerker‘, als ‚Verfluchtes dumpfes Mauerloch‘ (V. 398f.) beschreibt.

Die in diesem Kontext erste Verwirklichungsform beinhaltet eine *geistige Migration* ins metaphysisch-fantastische Reich der Ideenwelt – ein Vorgang, der nur über die

---

<sup>189</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V. 501.

<sup>190</sup> Hegel, „Die Bestimmung des Geistes“, 116.

<sup>191</sup> Als Reaktion auf Fausts Gefühlsausbruch in *Vor dem Tor* merkt Wagner an: ‚[...] solchen Trieb hab ich noch nie empfunden.‘ (Goethe, *Faust-Texte*, V. 1101.)

sinnliche Ebene vollzogen werden kann: „Die Geisterwelt ist nicht verschlossen; / Dein Sinn ist zu, dein Herz ist tot! [...]« (V. 443f.) Schiller formuliert in seinen *Ästhetischen Briefen* eine Instruktion für den ‚Übermensch‘ (V. 490), den ‚kleinen Gott der Welt‘ (V. 281) Faust: ‚Die Anlage zu der Gottheit trägt der Mensch unwidersprechlich in seiner Persönlichkeit in sich, der Weg zu der Gottheit, wenn man einen Weg nennen kann, der niemals zum Ziel führt, ist ihm aufgethan in den Sinnen.‘ (Elfter Brief, 603) Zusammen mit Fausts Ausspruch ‚Was bin ich denn, wenn es nicht möglich ist / Der Menschheit Krone zu erringen, / Nach der sich alle Sinne dringen?‘ (V. 1803ff.) wird klar, dass sich die ideale Herausbildung des Selbst nur über die sinnliche Ebene vollziehen kann: ‚Si c’est la raison, qui fait l’homme, c’est le sentiment qui le conduit.‘<sup>192</sup> Fausts Fehler ist, dass er im Rahmen der Erdgeistbeschwörung durch seine Lektüre des Nostradamus in das Elementarreich des Verstandes zurückfällt: Er verdammt den ‚Bücherhauf‘, aber bedient sich seiner Elemente und flüchtet in das ‚angeraucht Papier‘ (V. 405); er nähert sich dem Sinnlichen durch das Intellektuelle an – und stolpert prompt, wie das eindrucksvolle Scheitern im Rahmen der Konfrontation mit dem Erdgeist zeigt. ‚Du gleichst dem Geist, den du begreifst, / Nicht mir!‘ (V. 512f.) Karl Löwith merkt in seinem Kommentar zu Hegels Bildungsbegriff an: ‚Es ist auch ungebildet, ein Interesse an etwas zu behaupten, das uns nichts angeht oder wo wir nichts bewirken können.‘<sup>193</sup> Fausts Movens bewirkt nichts, weil seine Methodik nicht zutreffend ist, wie die Haltung des Erdgeistes

---

<sup>192</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Julie ou La Nouvelle Héloïse* (Paris: Éditions Garnier Frères, 1960), Troisième Partie, Lettre VII.

<sup>193</sup> Löwith, „Hegels Begriff von Bildung“, 196.

unmissverständlich verdeutlicht.<sup>194</sup> Somit charakterisiert sich Faust selbst als ‚ungebildet‘. An dieser Stelle können erneut Sorkins zwei Bildungsideen zitiert werden: ‘[...] one conception emphasized the internal spiritualized process [...]’ – hier versagt Faust, weil er den Idealismus seines Inneren, das ‚innre Toben‘ (V. 435) nicht ins realistische Wirkliche umsetzen kann – ‘[...] the other focused on the social activity integral to and coincident with *Bildung*’s consummation in man’s self-harmony.’ Der Bildungsprozess läuft über die Schiene der sozialen Interaktion, das heißt für Faust: Das ‚wilde Streben nach Unendlichkeit [...] zur Thätigkeit‘<sup>195</sup>, das, so konträr es kling, Fausts innere Harmonie (‚self-harmony‘) konstituiert – hier erinnern wir uns an Goethes Spinoza-Lektüre, die ihn erkennen ließ, dass inneres Gleichgewicht als notwendige Basis für ein geregeltes, harmonisches Streben fungiert – , verlangt eine *physische* Interaktion mit den Kräften der Natur. Faust muss hinaus aus dem ‚engen, gotischen Zimmer‘<sup>196</sup> und durch wahre Empirie den Durst seines Bildungstrieb stillen, denn er ist *erschlafft*. Schillers Terminologie weist, wie im Vorhergehenden bereits angedeutet, auf eine Theorie der mentalen Dispositionen hin, die nicht harmonisch austariert sind, sondern in deren Ungleichgewicht der Trieb der Vernunft die Hegemoniestellung bekleidet. Die Balance beider Triebe kann die ‚[...] Gemütskräfte regenerieren, [...] erfrischen und

---

<sup>194</sup> Danach ist Faust ein ‚furchtsam weggekrümmter Wurm‘ (Goethe, *Faust-Texte*, V. 498.), dessen Reaktionen (‚Weh! ich ertrag dich nicht!‘, V. 485) auf eine tiefe Divergenz zwischen Irdischem und Metaphysischem hinweisen.

<sup>195</sup> Vischer, „Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, 193.

<sup>196</sup> Paratext der Szene.

stärken<sup>197</sup> – bei Schiller durch die Erfahrung des Schönen, als empirisch motiviertes Naturphänomen. In summa muss sich Fausts innere Harmonie demnach durch die sinnliche Epistemologie der Partizipation an der Natur und dem öffentlichen Leben konstituieren, denn Bildung kann erreicht werden, indem ‚der Einzelmensch von der ihn umgebenden Gesellschaft erzogen wird [...]‘.<sup>198</sup>

#### 5.1.4. *Mentorat und Migration* – zwei bildungsromanhafte Motive

Die Leute erschweren es sich und andern;  
doch, sagte er, man muß sich darein  
resignieren, wie ein Reisender, der über  
einen Berg muß; freilich, wäre der Berg  
nicht da, so wäre der Weg viel bequemer  
und kürzer; er ist nun aber da, und man soll  
hinüber! –

Johann Wolfgang Goethe: *Die Leiden des  
jungen Werther*

Fausts Entscheidung, an den Osterfeierlichkeiten teilzunehmen, kann in diesem Kontext als erster Schritt zum Vorhaben gedeutet werden, die ureigene mentale Verwirrung zu einer *res publica* im wörtlichen Sinne zu machen. Faust trägt seine Sorgen mit in die Welt. Die Versetzung seiner selbst in die Sphäre des öffentlichen Lebens kann im Sinne der klassischen bildungsromanhaften Prämisse des *gnothi seauton* verstanden werden. Die von Faust gemachten Beobachtungen fungieren als empirische Rückschlüsse auf den eigenen Status: ‚Sie feiern die Auferstehung des Herrn, / Denn sie sind selber auferstanden, / Aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern [...] / Sind sie alle ans Licht

---

<sup>197</sup> Klaus L. Berghahn, Kommentar zu *Friedrich Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Hrsg. von Klaus L. Berghahn (Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2000), Kommentar zum 22. Brief, S. 239.

<sup>198</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 411. Siehe auch Sorkin, „Wilhelm von Humboldt“, 59: ‘[...] Bildung requires interchange between the individuals.’

gebracht. (V. 919ff.) Es ist ja Faust selbst, der – angetrieben durch ein ‚unbegreiflich holdes Sehnen‘ (V. 775) – seinen *locus origines* verlässt, sich von ‚Tiergeripp und Totenbein‘ (V. 417) losgesagt hat und sich nun anschickt, das Lichte und Emotionale der lebendigen Welt zu erkunden – hin zu ‚neuem buntem Leben‘ (V. 1121). Ist hier die Rede von Licht, entfaltet sich die Ambivalenz zwischen Helligkeit des Tages und – konform mit der aufklärerischen Bildungsidee – für *Erkenntnis* oder *Wissen*, also *Bildung* im weitesten Sinne. Faust ist *erleuchtet*; er erkennt sein Streben sinnlicher (Natur-)Erfahrung und tritt bzw. *bildet sich* temporär in diese Welt ein. Sein Ausspruch ‚Ich eile fort [...] / Vor mir den Tag und hinter mir die Nacht.‘ (V. 1086f.) zeigt die Intention, sein ‚[v]erfluchtes dunkles Mauerloch‘ aus der *Szene Nacht* und damit sein intellektuell determiniertes Leben ein für allemal hinter sich zu lassen und stattdessen das Licht des Tages zu erfahren, das dem sinnlich Erfahrbaren Erscheinung gibt. In diesem Kontext eröffnet sich ein unmittelbarer Eindruck Goethes naturphilosophischer Perspektive auf den Bildungsprozess des Menschen, den auch Faust aktiv wahrnimmt. Bereits zitiert wurde Fausts Ausspruch ‚Überall regt sich Bildung und Streben, / Alles will sie mit Farben beleben [...].‘ Faust fügt nach seiner Beobachtung der Dorfleute die generalisierende Aussage ‚Hier bin ich Mensch [...].‘ (V. 940) hinzu und verdeutlicht somit die enge Beziehung zwischen Naturerlebnis und Konstitution des Individuums.

Die Konfrontation mit dem Außermentalen mündet in dem Faustschen Selbstbekenntnis zum eigenen Seelendualismus. Ganz im Rahmen bildungsromanhafter Poetik findet Faust ‚vor sich eine [...] Welt, die er bekämpfen muß, weil sie sich gegen ihn sperrt [...].‘ (Hegel) Er verzweifelt an der eigenen Unzulänglichkeit und Entzweiheit und verbalisiert seine Verzweiflung: ‚Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust, / Die

eine will sich von der andern trennen, / Die eine hält, in derber Liebeslust, / Sich an die Welt, mit klammernden Organen; / Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust / zu den Gefilden hoher Ahnen.’ (V. 1112ff.). Friedrich Nietzsche charakterisiert Fausts Gemütsverfassung treffend, wenn er in *Der Wille zur Macht*<sup>199</sup> schreibt: ‚Das *Gegeneinander* der Leidenschaften, die Zweiheit, Dreiheit, Vielheit der »Seelen in einer Brust«: sehr ungesund, innerer Ruin, auseinanderlösend, einen inneren Zwiespalt und Anarchismus verratend und steigernd [...].’ (§ 778) Faust ist *krank*, sein Geist oszilliert zwischen Metaphysik und Welterfahrung, zwischen Noumenon und Phaenomenon und dem Sinnlichen und Intelligiblen (Kant).<sup>200</sup> Weder im einen, noch im andren Feld ist Faust meisterlich; er ist *ungebildet* in der Hinsicht, dass sein Drängen nach metaphysischer Erkenntnis dem Gebären eines dilettantischen Zauberlehrlings gleicht, der einen Geist beschwört, ihn aber nicht kontrollieren kann sowie hinsichtlich des überwältigenden Eindrucks von empirischer Welterfahrung.<sup>201</sup> Zwar ist er wie Wilhelm Meister ein ‚Sammelbecken menschlicher Potentialität’<sup>202</sup>; er kann diese Potentialität jedoch nicht in dem Sinne ausschöpfen, den er sich selbst als telos formuliert. Faust stellt – orientierend an Rosenkranz’ Ausführungen zu Jacobis *Waldemar* – ‚eine durchaus unglückselige Persönlichkeit dar, welche nicht allein mit sich selbst entzweiet ist, sondern diese Selbstentzweigung auch Andere fühlen läßt, sie ihnen durch ein weisliches

---

<sup>199</sup> Friedrich Nietzsche, *Der Wille zur Macht*, Hrsg. von Peter Gast unter Mitwirkung von Elisabeth Förster-Nietzsche (Frankfurt am Main und Leipzig: Insel, 1992).

<sup>200</sup> In seinem Brief vom 23. Juni 1797 an Goethe beschreibt Schiller Fausts Dilemma als die ‚Duplicität der menschlichen Natur und das verunglückte Bestreben, das Göttliche und Physische im Menschen zu vereinigen.’

<sup>201</sup> Vgl. Johann Wolfgang Goethe, ‚Der Zauberlehrling‘, in *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*, Hrsg. von Karl Eibl (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1988).

<sup>202</sup> Swales, ‚Unverwirklichte Totalität‘, 417.

Räsonieren mitteilt [...].<sup>203</sup> Die klare Übereinstimmung mit typischen Charakteren des Bildungsromans wird weiter deutlich, wenn man sich die bildungsromanhafte Prämisse der Fokussierung auf das Innere der Helden in Erinnerung ruft. Die ‚Richtung auf das Innenleben‘<sup>204</sup>, die seine psychologische Disposition offenbart, konstruiert Faust durch zahlreiche monologische Selbstreferenzen, die ‚aus der Erinnerung vergangener Dinge zusammengefügt werden – ein Prozeß, der gewöhnlich durch eine Krise in Gang gebracht wird [...].‘<sup>205</sup>

Fausts Osterspaziergang fungiert im Sinne bildender Epistemologie als *peripatetisches Migrationsmotiv* (meine Wortwahl), als Verwirklichungsform der Möglichkeit, Höheres durch den Eintritt in neue (sinnliche) Sphären zu erwirken und gleichzeitig erste Station einer in mehreren Etappen verlaufenden Bildungsreise ins öffentliche Leben.

Die Bildungsreise stellt ein *topos synholon* des Bildungsromans dar. Die ‚Begier im Menschen, sich auszubreiten, neue Entdeckungen zu machen, herumzuschweifen [...].‘<sup>206</sup> konstituiert die gattungstypischen *Wanderjahre* des bildungsromanhaften Helden. In den bereits dargestellten Theorien zum Bildungsroman wird das Migrationsmotiv zwar nur implizit beschrieben. Die ‚harten Realitäten der Welt‘ (Dilthey), die ‚des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) prägen und deren Instruktionscharakter zu einer Akklimatisierung, einer Hineinbildung ‚in die bestehenden Verhältnisse‘ (Hegel) führt, setzen jedoch jene kontinuierlichen Ortsveränderungen voraus, die sich im Bildungsroman in reicher

---

<sup>203</sup> Rosenkranz, „Einleitung über den Roman“, 103.

<sup>204</sup> Selbmann, Einleitung, 25.

<sup>205</sup> Miles, „Pikaros Weg zum Bekenner“, 367.

<sup>206</sup> Goethe, „Die Leiden des jungen Werther“, 33.

Darstellung finden. So beginnt die Bildungsreise Wilhelm Meisters an früher Stelle des Romans:

„Er mag sich in der Welt umsehen“, sagte der alte Meister, „[...] man kann einem jungen Menschen keine größere Wohltat erweisen, als wenn man ihn zeitig in die Bestimmungen seines Lebens einweiht.“<sup>207</sup>

Die Bildungsreise Agathons beginnt *in medias res*: Wieland lässt seinen Helden am unmittelbaren Anfang des Werkes ziellos durch die Vegetation irren:

Die Sonne neigte sich bereits zum Untergang, als Agathon, der sich in einem unwegsamen Walde verirret hatte, von der vergeblichen Bemühung einen Ausgang zu finden abgemattet, an dem Fuß eines Berges anlangte, welchen er noch zu ersteigen wünschte, in Hoffnung von dem Gipfel desselben irgend einen bewohnten Ort zu entdecken, wo er die Nacht zubringen könnte.<sup>208</sup>

Das Bildungscurriculum des bildungsromanhaften Helden hebt an mit einer Emigration aus heimischen Gefilden (*regressio*), die das telos einer *unio* mit der Zielkultur als Impetus in sich trägt.<sup>209</sup>

In Goethes *Faust* nun fungiert Mephistopheles als Initiator der Bildungsreise, als Fausts Mentor, und fügt sich somit in die Tradition des Bildungsromans ein. Das *Exerzitium im Lebenlernen* des Helden wird in Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* von der Schauspieltruppe gesteuert; die Turmgesellschaft im *Wilhelm Meister* und nicht zuletzt

---

<sup>207</sup> Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, I, XI.

<sup>208</sup> Christoph Martin Wieland, *Geschichte des Agathon*, in *C.M. Wieland: Sämtliche Werke*, Bd. 1, Hrsg. und verlegt von der „Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur“ et al. (Hamburg, 1984), I.

<sup>209</sup> In ihrem bildungsromanhaften Werk *Das Gemeindegeld* (Marie von Ebner-Eschenbach, *Das Gemeindegeld*, Kritisch herausgegeben von Rainer Baasner (Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1983), 146) lässt Marie von Ebner-Eschenbach ihren Helden Pavel das Ideal der Bildungsreise formulieren: ‚Hinweg! [...] wandre fort, weit, weit in die Welt, unter fremde Menschen [...]. Lerne und werde – wenn auch später als ein Anderer, mehr als die Anderen!‘

der Abbé prägen Wilhelm, während der sophistische Hippias im *Agathon* eine Mentorenfunktion ausübt.

Fausts erste Begegnung mit Mephistopheles schließt sich an seinen Osterspaziergang an. Vom Wunsch beseelt, ‚zu neuem bunten Leben [...] in fremde Länder [...]‘ (V. 1121ff.) geführt [!] zu werden, erscheint Faust sein zugegebener Geselle wie ein düsterer *deus ex machina* in der Gestalt eines Pudels. Diese Gestalt wählt Goethe bewusst und in Anlehnung an den Charakter Agrippas von Nettesheim, der, wie Anton Reichl in *Goethes Faust und Agrippa von Nettesheim*<sup>210</sup> darstellt, von einem intelligenten Hundegeist begleitet wurde, der ihm die Geheimnisse der Welt offenbarte. Schon als animalische Kreatur, die ihre Geistersphäre ‚[z]u künft’gem Band‘ (V. 1159) um Faust spinnt, fügt sich Mephistopheles in seine zukünftige Rolle als Mentor.

Zurück in Fausts Behausung offenbart sich Mephistopheles, kurz, nachdem Faust postuliert ‚Wir sehnen uns nach Offenbarung [...]‘ (V. 1217) und die Bedeutung des Bildungstriebes anhand seiner ureigenen Bibelinterpretation (‚[...] im Anfang war die Tat!‘, V. 1237) erkannt hat. Er charakterisiert Faust im Folgenden recht treffend als denjenigen, ‚[d]er, weit entfernt von allem Schein, / nur in der Wesen Tiefe trachtet.‘ (V. 1329f.), der also Einsicht in die Ideenwelt erlangen will und in diesem Kontext bisher das Studium der Sinnenwelt vernachlässigt hat. Entspannt wohnt er Fausts hysterischen Regungen bei, die sich um die Negation aller Beschränktheit drehen: ‚Entbehren sollst du! sollst entbehren! / Das ist der ewige Gesang [...]‘ (V. 1549f.) Abermals kann hier Goethes *Natur und Kunst* als interpretierendes Richtmaß dienen. In der Vierten Strophe

---

<sup>210</sup> Anton Reichel, „Goethes Faust und Agrippa von Nettesheim.“, in *Euphorion. Zeitschrift für Literaturgeschichte* [sic], Bd. 4, Hrsg. von August Sauer (Leipzig und Wien: k. u. k. Hofbuchdruckerei und Verlagshandlung Carl Fromme, 1897), 294: ‚Und zeigt sich Faust der Teufel als Pudel, so hat andererseits Agrippa einen dienstbaren Geist in Hundegestalt.‘

heißt es: ‚Wer Großes will, muß sich zusammenraffen: / In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister [...].‘ Faust, ‚beschränkt‘ von seinem akademischen Umfeld (V. 402) gibt sich nicht mit dieser Maxime zufrieden und sucht sich im Folgenden mit Mephistopheles eine leitende Kontaktperson zum sinnlichen Leben einerseits und, sich daraus erschließend, zur übersinnlichen Erkenntnis.<sup>211</sup> Er braucht diese Bindung, die Mephistopheles als Pudel mit dem fesselnden ‚Feuerstrudel‘ (V. 1154) vorgezeichnet hat, denn: ‚So ist's mit aller Bildung auch beschaffen: / Vergebens werden ungebundene Geister / Nach der Vollendung reiner Höhe streben.‘<sup>212</sup> Die Konditionen, die Faust Mephistopheles im Rahmen des abzuschließenden *Bildungsvertrags* nennt, sind dann auch klar und eindeutig formuliert: In seinem ‚hohen Streben‘ (V. 1676) ist es vor allem der – sinnliche – Genuss, den Fausts Drängen anvisiert: ‚Kannst du mich mit Genuss betriegen; / Das sei für mich der letzte Tag! / Die Wette biet ich!‘ (V. 1696ff.) ‚Topp‘, sagt Mephistopheles in Vers 1698, und fügt sich damit in die Rolle des epikureischen Mentors, ganz nach Vorbild des Hippias, der Agathon ‚[...] die Geheimnisse einer Weisheit entdecken [will], die zum Genuss alles dessen führt, was die Natur, die Kunst, die Gesellschaft, und selbst die Einbildung [...] Gutes und Angenehmes zu geben haben [...]‘.<sup>213</sup> Ganz ähnlich der Hippias’schen *Theorie der angenehmen Empfindungen* – ‚Befriedige deine natürlichen Begierden, und genieße so viel Vergnügen als du

---

<sup>211</sup> Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 273: ‚Faust hat sich trotz aller Zweifel an Mephistos Künsten mit diesem eingelassen, weil Mephisto versprochen hatte, so erfahre er das wirkliche Leben.‘

<sup>212</sup> Goethe, ‚Natur und Kunst‘, V. 9ff.

<sup>213</sup> Wieland, *Agathon*, II, VI.

kannst.<sup>214</sup> – soll Mephistopheles Faust dabei helfen, das ‚[Bildungs-]Cursum durch[zu]schmarutzen‘<sup>215</sup>. Offen bleibt hier noch der *modus operandi*.

Auch Faust ist sich unschlüssig, wie er ‚zum neuen Lebenslauf‘ (V. 2072) gelangen soll: ‚Wie fangen wir das an?‘ (V. 1833) Mephistopheles hat die Antwort parat, welche den Auftakt der nun folgenden peripatetischen Migration einläutet: ‚Wir gehen eben fort. [...] / mache dich zur schönen Fahrt bereit!‘ (V. 1834ff.) Ähnlich Wilhelm Meisters Vater, der die Entscheidung zur Bildungsreise seines Sohnes trifft, befiehlt er Faust, frisch ‚in die Welt hinein‘ (V. 1829) zu reisen und so seine ‚Staub-und-Trödel-Obsession‘<sup>216</sup> hinter sich zu lassen. In seinem Brief an Goethe vom 26. Juni 1797 pointiert Schiller die Bedeutung dieses Emigrationsmovens: ‚[...] es gehörte sich, meines Bedünkens, dass der Faust in das handelnde Leben geführt würde [...]‘ Dies ist nur durch eine Bildungsreise möglich, die im Faust wahrhaftig den Charakter einer *tour de force* trägt. Im Rahmen des *Stufenmodells des Bildungsromans* stellt der Ausbruch aus der bekannten Umgebung den Übergang von der ersten *Dämmerstufe* zur aufsteigenden Treppe der fortlaufenden Selbstausbildung dar.

---

<sup>214</sup> Wieland, *Agathon*, III, II.

<sup>215</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V. 2054.

<sup>216</sup> Karl Eibl, *Das monumentale Ich. Wege zu Goethes ›Faust‹* (Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag, 2000), 88.

### 5.1.5. *Auerbachs Keller* – Regressio, Imitatio, Unio

Neuen Lebenslauf  
Beginne,  
Mit hellem Sinne,  
Und neue Lieder  
Tönen darauf!

Johann Wolfgang Goethe: *Faust I*

Heinrich Böll formuliert in *Der Zeitgenosse und die Wirklichkeit*<sup>217</sup> das bildungsromanhafte Credo: ‚Und man muß eintreten in den noch unbekanntem Raum und sich darin umsehen.‘ (346) Ähnlicher Eingebung folgend schickt sich Faust an, seine Bildungsreise, die ihn in ‚die kleine, dann die große Welt‘ (V. 2052) führt, im kleinbürgerlichen Milieu der Kneipe *Auerbachs Keller* in vollendetem Geselligkeit zu beginnen und somit seinem ‚neuen Lebenslauf‘ (V. 2072) die ‚leichte Lebensart‘ (V. 2056) beizugeben. Durch Mephistopheles gelenkt, macht er sich auf, eine ‚lustige Gesellschaft‘ (V. 2159) aufzusuchen, die weiß, ‚wie leicht sichs leben lässt‘ (V. 2160) und Faust praktische Instruktionen im Lebenlernen gibt. Wilhelm-Meisterlich verlässt Faust seine Heimat ‚und sucht Erfahrungen, die wahre Formung und Entfaltung der Persönlichkeit verheißen.‘<sup>218</sup> Hier erinnert man sich an Mendelssohns Maxime, nach der *Bildung* die ‚Bemühungen der Menschen, ihren geselligen Zustand zu verbessern‘ bezeichnet. Susan Bernstein bemerkt in *Goethe’s Architectonic Bildung and Buildings in Classical Weimar*<sup>219</sup>: ‚Bildung is generally understood to signify a process of self-

---

<sup>217</sup> Heinrich Böll, ‚Der Zeitgenosse und die Wirklichkeit‘, in *Heinrich Böll. Werke. Kölner Ausgabe*, Bd. 7, Hrsg. von Ralf Schnell in Zusammenarbeit mit Klaus-Peter Bernhard (Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2006).

<sup>218</sup> Swales, ‚Unverwirklichte Totalität‘, 415.

<sup>219</sup> Susan Bernstein, ‚Goethe’s Architectonic *Bildung* and Buildings in Classical Weimar‘, *MLN* 114, No. 5 (1999): 1014-1036.

production and reproduction that is supposed to integrate the individual into a social society.’ (1015)<sup>220</sup>

Faust und Mephistopheles betreten die Taverne und werden sogleich als fremdartige Individuen identifiziert: ‚Die kommen eben von der Reise, / Man sieht’s an ihrer wunderlichen Weise [...].’ (V. 2168f.) Mit großem Hallo willkommen geheißen, *bildet* Mephistopheles sich und Faust durch ‚Taschenspietersachen’ (V. 2267) und Weingesang (*imitatio*) im Sinne einer bildungsromanhaften *unio* in den menschlich, allzumenschlichen Zirkel ‚lustiger Gesellen’ (Paratext) ein. Biblische Motive parodierend<sup>221</sup> zeigt er, dass Geselligkeit und frohes Beieinander nur im Bereich des weltlich-tellurischen Lebens möglich werden kann und veranschaulicht dadurch die zeitgenössische regulative Auffassung von Bildung als säkularer Idee.<sup>222</sup>

Joseph A. von Bradish liefert in *Geschichte und Legende um Auerbachs Keller*<sup>223</sup> einen bezüglich der Bildungsthematik illuminierenden Einblick in die Geschichte Fausts erster Bildungsetappe, indem er den Namen ‚Auerbach’ historisch einordnet:

Auerbach ist einer der denkwürdigen Vertreter der Bildungskultur des deutschen Humanismus; er vereinigt in sich die Züge des homo universalis: er war Arzt, Lehrer, Forscher, Stadtrat und Hofmann, Baumeister und Kaufherr. Sein

---

<sup>220</sup> Vgl. Kost, *Wilhelm von Humboldt – Weimarer Klassik – Bürgerliches Bewusstsein*, 79f.: ‚Der Mensch wird verstanden als zoon politikon, er verwirklicht sich nicht als in die eigene Innerlichkeit zurückgezogener Privatmann, sondern er verwirklicht sich im aktiven Zusammenleben mit anderen in der Gesellschaft. [...] dadurch, dass der Mensch sich zum gesellschaftlichen Wesen ausbilden muss, wenn er sich – auch als Individuum – nicht verfehlen will, ist der Gattungscharakter [des Menschen] gekennzeichnet.’

<sup>221</sup> Neben dem offensichtlichen Motiv des Weinwunders lässt sich Fausts Bildungsreise als Auszug ins gelobte Land – des öffentlichen Lebens – verstehen (vgl. Ulrich Gaier, *Johann Wolfgang Goethe. Faust. Der Tagödie Erster Teil. Erläuterungen und Dokumente* (Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2001), 119).

<sup>222</sup> Fausts Betreten der Kneipe erinnert an Wilhelm Meisters Aufenthalt im Gasthof, der im Zweiten Buch der *Lehrjahre* geschildert wird und eine ähnliche integrative Funktion bekleidet.

<sup>223</sup> Joseph A. v. Bradish, ‚Geschichte und Legende um Auerbachs Keller‘, in *The German Quarterly* 16, No. 2 (1943), 76.

eigentlicher Name war Heinrich Stromer, er stammte aus der Oberpfalz und war 1482 in Auerbach geboren. Nach damaliger Sitte hatte auch er seinen bürgerlichen Namen durch den Namen seiner Vaterstadt – Auerbach – ersetzt.

Wie deutlich wird, werden Auerbach ähnliche Attribute wie Faust zugeschrieben. Er ist mit einer universellen theoretischen Bildung ausgestattet, deren Perzeption einen unweigerlichen Bezug auf Fausts Eingangsmonolog in der Szene *Nacht* herstellt, in der Faust auflistet, dass er intensiv ‚Philosophie, / Juristerei und Medizin, / Und leider auch Theologie‘ (V. 354ff.) studiert hat. Auerbachs Wissenshorizont geht jedoch über den bloß wissenschaftlich-theoretischen Bereich hinaus: Die von Auerbach bekleideten öffentlichen Ämter, welche eine Interaktion mit seinen Mitmenschen erfordern, lassen ihn auf dem Hintergrund der Bildungsprogrammatis des ausgehenden 18. Jahrhunderts zu einem Universalgelehrten und –*gebildeten* im eigentlichen Sinne werden.<sup>224</sup>

Demnach eröffnet sich in der Szene eine Kontrastierung zwischen dem ‚hochgewölbten, engen, gotischen Zimmer‘ (Paratext der Szene *Nacht*), das Fausts Behausung darstellt, und der Lokalität des Kellergewölbes, dessen Namenspatron die Gesamtheit der Attribute in sich vereint, die Faust zu einigen Teilen schon besitzt, deren Totalität er jedoch erstrebt. Zusammen mit seiner Funktion als *locus mirabilis*, geschuldet Mephistopheles‘ schelmischem Wirken, fungiert Auerbachs Keller als impliziter Bildungshort der Totalität des Wissens: In sich vereint er sinnliche, intellektuelle und metaphysische Erkenntnis und repräsentiert somit Fausts realen und idealen Charakter. So ist es denn auch nicht überraschend, wenn Ulrich Gaier in seinem Faust-Kommentar

---

<sup>224</sup> Vgl. Löwith, „Hegels Begriff von Bildung“, 198: ‚Die Bildung bildet zum Allgemeinen des Geistes herauf, dessen Element die allen gemeinsame Welt ist.‘

bemerkt, dass die Szene den ‚Schluss des Gelehrtdramas‘ (117) konstituiert – schließlich endet das Drama in einer dichten Kumulation von Bildung.

### 5.1.6. Die Szene *Hexenküche* – Verjüngung

Faust teilt nicht den Enthusiasmus, mit dem Mephistopheles ihn zur gemeinsamen Bildungsreise überreden will. Er zeigt sich vielmehr bedenklich: ‚Allein bei meinem langen Bart / Fehlt mir die leichte Lebensart.‘ (V. 2055f.) Das bunte Treiben, dem er sich in Auerbachs Keller ausgesetzt sieht, wird ihm dann auch bald zuviel:

MEPHISTOPHELES

Das Volk ist frei, seht an, wie wohl's ihm geht!

FAUST. Ich hätte Lust nun abzufahren. (V. 2295f.)

Kurzum: Der Greis Faust scheint eher am Ende als am Anfang einer Bildungsreise zu stehen. Seine physische Disposition erlaubt ihm keine ausschweifenden Wallfahrten in das Reich der Sinnlichkeit. Die mehr einschüchternden als belehrenden Erfahrungen in Auerbachs Keller stimulieren nicht zur Weiterfahrt, sondern zum Rückzug. Fausts Dilemma erinnert an den Wunsch des Dichters aus dem *Vorspiel auf dem Theater*: ‚So gib mir auch die Zeiten wieder, / Da ich noch selbst im Werden war [...] / Ich hatte nichts und doch genug, / Den Drang nach Wahrheit und die Lust am Trug. [...] / Gib ungebändigt jene Triebe, / Gib meine Jugend mit zurück!‘ (V. 184ff.) *Verjüngung* ist das, was Faust benötigt, um seinem Ideal weiter nachzujagen. Die Szene *Hexenküche* nun fungiert als Rahmen, um ihm dieses essentielle Bedürfnis zu stillen. 1788 erstellt, wurde die Szene von Goethe als *Übergang* konzipiert: ‚Als ›Prolog‹ des Gretchendramas 1788 in Rom geschrieben, ersetzt *Hexenküche* die vierzeilige Szene *Land Strase* [sic] des

*Urfaust*, die dort den Übergang zwischen [...] zwei ›Akten‹ markierte [...].<sup>225</sup> Dieser Übergang kann textintern zumindest auf zweierlei Art verstanden werden: Als Transformationsmoment vom eremitischen Scholasten Faust zum jungen Lebemann sowie vom Gelehrten- zum Gretchendrama.

Im Kontext bildungsromanhafter Exegese kommt der Szene eine unmittelbar gesteigerte Bedeutung zu. Im klassischen Bildungsroman finden wir den Helden als ‚jugendliche [...] Hauptfigur‘<sup>226</sup>, als ‚Jüngling‘ (Dilthey) vor, dessen Dilettantismus in praktischer Lebensführung durch die Bildungsreise, durch ein Hineinbilden in die Welt nihilisiert werden soll. Faust, der zumindest in akademischer Hinsicht bereits auf einer ‚gewissen Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) zu stehen scheint<sup>227</sup>, hat diese Phase augenscheinlich bereits hinter sich gelassen. Es kann jedoch festgestellt werden, dass Faust im Bereich sowohl der praktischen, sinnlich motivierten Lebensführung als auch der metaphysischen Erkenntnis unzweifelhaft Dilettantismus und Anfängertum bescheinigt werden muss. Die gründlich misslungene Erdgeistbeschwörung gepaart mit Fausts Eingangsmonolog in der Szene *Nacht* (‚[...] und sehe, dass wir nichts wissen können! / [...] Bilde mir nicht ein was Rechts zu wissen [...]‘, V. 364ff.) sowie sein Vorhaben, sich der ‚lebendigen Natur‘ (V. 414) zuzuwenden, zeigen dies eindrucksvoll. Titanisch und ein Übermensch ist Faust nur auf der theoretischen Ebene des Bücherwissens, die Welt des rein Intelligiblen blieb ihm bisher verschlossen. Somit fügt

---

<sup>225</sup> Gaier, *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, 127.

<sup>226</sup> Michael Titzmann, „Bemerkungen zu Wissen und Sprache in der Goethezeit (1770- 1830)“, in *Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen. Fallstudien zum Verhältnis von elementarem Wissen und Literatur im 19. Jahrhundert*, Hrsg. von Jürgen Link und Wulf Wülfling (Stuttgart: Klett-Cotta, 1984), 101.

<sup>227</sup> Vgl. etwa Goethe, *Faust-Texte*, V. 366f.: ‚Zwar bin ich gescheiter als alle die Laffen, / Doktoren, Magister, Schreiber, und Pfaffen [...]‘.

sich Faust schon rein geistig in die Rolle ein, die jedwedem bildungsromanhaften Helden als Grunddisposition beschieden ist. Die Verjüngung ist nun zunächst notwendiges Mittel, um eine schlichte physische Verbesserung zu erwirken.

Fausts Forderung an die Verjüngungsprozedur ist, dass sie ‚dreißig Jahre mir vom Leibe‘ (V. 2342) schaffe. Dieser *Rückbildungsprozess* kann, wie Mephistopheles in einiger Deutlichkeit ausführt, auf zweifache Weise erfolgen: Faust kann einerseits seinen ‚[...] Sinn / In ganz beschränktem Kreise [...]‘ (V. 2355f.) fortbilden: ‚Begib dich gleich hinaus aufs Feld, / Fang an zu hacken und zu graben [...]‘ (V. 2353f.) Fausts Antwort fällt eindeutig und in harmonischem Einklang mit dem Charakter des bildungsromanhaften Helden aus, den ausmacht, dass er nie ‚[...] die Hände in die Hüften stemmt, in die Hände spuckt und zugreift.<sup>228</sup> ‚Das bin ich nicht gewöhnt, ich kann mich nicht bequemen, / Den Spaten in die Hand zu nehmen. / Das enge Leben steht mir gar nicht an.‘ (V. 2362ff.) Das ‚enge Leben‘ der Beschränktheit, das nach Goethes Konzeption von Bildung Voraussetzung zur idealen Verfassung des Individuums ist, spiegelt sich in Fausts ursprünglichem Naturell, das sich von seinem Bücherhauf beschränkt sieht (V. 402) – zur Verjüngung, die ihm nicht nur Kraft, sondern auch ein schönes Antlitz beschaffen soll, muss er sich jedoch der Magie behelfen. So trinkt er denn in der Hexenküche ‚[e]in gutes Glas von dem bekannten Saft‘ (V. 2519), der ihm ein physisch-ästhetisches Idealbild sowie auf der körperlich-funktionalen Ebene Revitalisierung verschafft: ‚[...] Und bald empfindest du mit innigem Ergetzen, / Wie sich Cupido regt und hin und wieder springt.‘ (V. 2597f.)

Der Trank, der ‚durch Inn- und Äußres dringt‘ (V. 2595), transformiert Fausts Sichtweise auf die Welt und lässt ihn das schöne Geschlecht erkennen: ‚Du siehst mit

---

<sup>228</sup> Meyer, *Goethe. Das Leben im Werk*, 464.

diesem Trank im Leibe, / Bald Helenen in jedem Weibe.’ (V. 2603f.) – und nicht nur im magischen Spiegel, müsste man hinzufügen, denn Fausts Vision der Helena, die er im ‚Zauberspiegel’ (V. 2430) der Hexenküche erblickt, gibt bereits einen Ausblick auf die sich entfaltende Gretchentragödie. Inwiefern sich Fausts Spiegelvision auf die Untersuchung bildungstheoretischer Modelle bezieht, wird genauer in der Analyse zu *Faust II* untersucht, wenn Fausts Genius Helena materialisiert.

An dieser Stelle soll zunächst auf die generellen ästhetischen Implikationen des Verjüngungsprozesses hingewiesen werden, der die Konnotation eines bildungstheoretischen Perfektionismus trägt.

In Johann Gottfried Herders Abhandlung *Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildendem Traume* von 1778 untersucht der Verfasser die ästhetische Dimension griechischer Torsi; insbesondere deren idealisierenden Charakter. Im Sinne einer *Semiotik des menschlichen Körpers* finden Herders Theorien Anwendung auf die zeitgenössische Vorstellung eines Idealbildes des Menschen. Rekurrierend auf Herder betont Mücke die hohe Bedeutung, die der äußeren Schönheit in der Bildungsästhetik zugeschrieben wird: ‘The particular love for the beautiful gestalt is an important aspect of Bildung.’ (177) Der menschliche Körper spiegelt und repräsentiert das Innenleben, die geistige Verfassung des Individuums. ‘[...] the human body comes to stand for the human soul or for the ego, which cannot be represented and which supports itself on an idealized body image.’ (176) Beschränkung (im ästhetischen Sinne) ist hier kein Weg zum Idealstatus: ‘The perfection of the human body can be represented only if the body is not restrained [...]’ (175) Vielmehr ist der ideale Körper ‘free of

imperfection' (175). Mücke interpretiert das Idealimago des Körpers weiter als 'a protection against fragmentation and disintegration.' (176)

Dieser Ansatz verdeutlicht, was Fausts Verjüngungsprozess im übergeordneten Sinne darstellt: Eine *verschleierte Verkörperung* und damit *Verkleidung* seiner Ursprungsdisposition, seines inhärenten Seelendualismus. Fausts Körper täuscht durch äußere Perfektion innere Harmonie vor, symbolisiert Fausts narzisstisch-idealistisches Streben und *bildet* dieses extrinsisch-visuell ab. Dadurch wird jedoch Fausts Seelenhälfte, die ihn sein Leben der klassischen Gelehrsamkeit widmen ließ, überdeckt. Böhme schreibt über Goethes Bildungskonzeption: ‚Der Mensch, der sich bildet, muß sich selbst treu bleiben; nur wenn er das in ihm Angelegte zur Entfaltung bringt, bewahrt er sich vor Zerstreuung und den Sackgassen fehlgehenden Wollens und Wünschens.‘ (191) Die Verjüngung als notwendige Kondition für Fausts durch den sinnlichen Trieb gesteuertes neues Lebenskapitel ist demnach bloße Farce. Erneut kann hier Mephistopheles zitiert werden: ‚Du bist am Ende – was du bist. / Setz dir Perücken auf von Millionen Locken, / Setz deinen Fuß auf ellenhohe Socken, / Du bleibst doch immer was du bist.‘ (V. 1806ff.) Wie die Fortentwicklung der Gretchentragödie zeigt, schafft Fausts perfekter Körper keine Harmonie, sondern trägt höchstens zur momentanen Erfüllung seiner Bedürfnisse bei. Von Bedeutung ist hier, dass durch die physisch-ästhetische Dimension das Bildungsideal über die rein mentalen Fähigkeiten transzendiert wird, indem der Korporalsemiotik eine entscheidende Rolle – nämlich eine visuell-repräsentative – zugeschrieben wird.<sup>229</sup>

---

<sup>229</sup> Karl Philipp Moritz geht in *Über die bildende Nachahmung des Schönen* (in *Karl Philipp Moritz. Werke*, Bd. 2, Hrsg. von Horst Günther (Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981) von 1788 auf das Verhältnis von innerer und äußerer Schönheit ein: ‚Insofern nun unter dem Edlen, im Gegensatz gegen das äußere Schöne, bloß die innere Seelenschönheit verstanden wird, können wir es auch [...] in uns selbst

Unter Berücksichtigung der epischen Dimensionen des Faustdramas fungiert die Szene *Hexenküche* als paradigmatischer Beweis für die im Werk negierte Restriktion auf eine statische Lokalität. Goethes Bemerkung, dass sich das Drama sowohl in der ‚physische[n]‘, als auch in der ‚entfernere[n] Welt‘ weniger frei bewegen kann, als das epische Werk, lässt sich unter Berücksichtigung der epischen Züge des *Faust* infrage stellen: Durch den Eintritt in magische Sphären tritt Faust in die ‚entfernere Welt‘ und gleichzeitig in die Welt unlimitierten Erzählens ein. Als bildungsromanhafte Prämisse fungierend, kann der epische Wirkungskreis des Helden also auch im *Faust* gefunden werden und fungiert als Indiz für die Romanhaftigkeit und den weitschweifenden Charakter des Werkes.

#### **5.1.7. *Gretchentragödie* – Fausts Mädchenfang**

Frisch verjüngt, wird Faust von seinem Mentor Mephistopheles zu neuen Taten getrieben: ‚Nun frisch hinaus! Du darfst nicht ruhn!‘ (V. 2587) Der epigenetische Bildungsprozess ist beendet – nun soll sich Cupido regen und Faust die sinnliche Dimension des Lebens durch den Genuss der Liebe erschließen. Faust nimmt sich im Folgenden jene Worte der Hexe zu Herzen, die ihn seine scholastische Ursprungsdisposition als ‚Unsinn‘ (V. 2573) und Narretei klassifizieren ließen: ‚Die hohe Kraft / Der Wissenschaft, / Der ganzen Welt verborgen! / Und wer nicht denkt, Dem wird sie geschenkt, / Er hat sie ohne Sorgen.‘ (V. 2567ff.) Er bemeistert sich nicht des

---

nachbilden. – Das Schöne aber, insofern es sich dadurch vom Edlen unterscheidet, daß, im Gegensatz gegen das innre, bloß das äußre Schöne darunter verstanden wird, kann [...] nicht in uns herein-, sondern muß [...] notwendig wieder *aus uns herausgebildet* werden.’ (553f.) Moritz erkennt die Schwierigkeit, die mit der Identifikation von innerer und äußerer Schönheit einher geht, und nimmt sowohl eine semantische als auch terminologische Unterscheidung vor. Faust kann dementsprechend wohl äußere Anmut oder gar Schönheit beschieden werden, ‚innre Seelenschönheit‘ aber wird durch den Trank nicht konstruiert.

*Denkens*, sondern des *Fühlens*. Der von Faust eingenommene Trank, durch den er ‚[b]ald Helenen in jedem Weibe‘ sehen soll, kann wahrhaftig als Aphrodisiakum bezeichnet werden, durch das die sinnlichen ‚subjektiven Wünsche und Forderungen ins Unermeßliche in die Höhe‘ (Hegel) steigen. Im Sinne episodischer bildungsromanhafter Programmatik muss es nach Hegel nun Fausts Ziel sein, ‚das Mädchen, wie es sein soll, sich zu suchen, es zu finden und [...] Mißverhältnissen abzugewinnen, abzuerobern und abzutrotzen.‘ Margarete stellt in diesem Kontext gewissermaßen das erste Versuchsobjekt und eines der Elemente dar, die Faust zur *sinnlichen Gefühlsbildung* verhelfen. Diese Gefühlsbildung nimmt radikale, ausufernde, un gelenkte und genuin amoralische Dimensionen an; für das Goethesche Postulat der Beschränkung ist in Fausts Stürmen und Drängen kein Platz. Arthur Schopenhauer schreibt in *Die Welt als Wille und Vorstellung*: ‚[...] der, in welchem der Genius lebt, leidet am meisten. [...]: Qui auget scientiam, auget et dolorem.‘ (§ 56) Fausts Genius verleitet ihn dergestalt zum sinnlichen Leiden, dass er auf der Jagd nach sinnlichen Genüssen blinde *Totalität des Strebens* (einen ‚Appetit‘, V. 2653) evoziert. Sein Wesen wird *Wilhelm-Meisterlich*, wie Friedrich Schlegels parallel zu lesende Bemerkung zu Wilhelms Wirken verdeutlicht: ‚Sein ganzes Tun und Wesen besteht fast im Streben, Wollen und Empfinden [...]. [...] an prüfenden Versuchungen wird es ihm nie fehlen.‘ (129) Jegliches weibliche Wesen besitzt das Potential, zu Fausts Lustobjekt zu werden – Margaretes Schicksal ist schlicht, dass sie als erste zur Stelle ist.

Im Zuge der triebhaft provozierten Beziehung zu Gretchen muss Faust in der Tat zahlreiche ‚Kämpfe‘ gegen die ‚Ordnung und Prosa der Wirklichkeit‘ (Hegel), die ‚harten Realitäten der Welt‘ (Dilthey) ausfechten. Ein wichtiger Umstand, der Faust

‚Schwierigkeiten in den Weg legt‘ (erneut Hegel), ist in diesem Kontext das tief religiös konnotierte Gewissen Gretchens. Die *Gretchenfrage* wird für Margarete zum Prüfstein: ‚Nun sag, wie hast du’s mit der Religion?‘ (V. 3415) Faust weicht aus und betört Margarete mit einem nebligen Monolog pantheistischer Ideologie. Die Sprache als ‘the primary medium of Bildung’<sup>230</sup> beschwichtigt Margaretens ernsthafte Zweifel an Fausts Gesinnung (‚Das ist alles recht schön und gut; / Ungefähr sagt das der Pfarrer auch, / nur mit ein bisschen andern Worten.‘, V. 3459ff.) und verbannt gleichzeitig die Macht der Religion zugunsten der säkularen Macht des ‚Bildungsgeplapper[s]‘<sup>231</sup> aus ihrer Liaison. Friedrich Schlegel schreibt in seinen »Athenäums«-Fragmenten<sup>232</sup>: ‚Die Religion ist meistens nur ein Supplement oder gar ein Surrogat der Bildung [...]. [...] je mehr Bildung, je weniger Religion.‘ (Fragment [233], 203) In der Tat stellt Fausts Bildungsweg, der ihn auf sinnlicher Ebene vom Dilettant zum Übermensch transformiert und ihn als Individuum somit komplettiert – denn akademisch *gebildet* ist Faust bereits – eine teleologische Reise ins individuell-Göttliche dar. ‚Gott werden, Mensch sein, sich bilden, sind Ausdrücke, die einerlei bedeuten.‘<sup>233</sup> Faust redet Margarete – zumindest temporär – Gott aus und bildet sich dadurch selbst zu (ihrem) Gott.

---

<sup>230</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 177.

<sup>231</sup> Hegel, „Die Bestimmung des Geistes“, XXIX.

<sup>232</sup> Friedrich Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, in *Friedrich Schlegel. Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801)*, in *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 2, Hrsg. und eingeleitet von Hans Eichner (München-Paderborn-Wien: Verlag Ferdinand Schöningh; Zürich: Thomas-Verlag, 1967).

<sup>233</sup> Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, Fragment [262], 210.

### 5.1.8. Interludium *Wald und Höhle* – Selbsterkenntnis und Resignation

Der emotionsgeladene Eingangsmonolog in der Szene *Wald und Höhle* beschreibt einerseits den Faustschen Bildungsweg, der ihn ‚den Göttern nah und näher bringt‘ (V. 3242); andererseits wird ein Interstatus aufgezeigt, der Faust die eigene Bildungsreise in Zweifel ziehen lässt. Fausts *gnothi seauton* wird begleitet vom resignativen Moment der Erkenntnis, dass ein Mensch für sich niemals Vollkommenheit, also *ultimative* oder *vollendete Bildung* erlangen kann: ‚O dass dem Menschen nichts Vollkommnes wird, / Empfind ich nun.‘ (V. 3240f.) Hier drängt sich die parallele Lesart der Szene *Nacht* auf, in dem Fausts Dilemma sich einfürend manifestiert: ‚Und sehe, dass wir nichts wissen können!‘

Faust summiert die Fülle der Erkenntnisse, die ihm der hier adressierte ‚[e]rhabn[e] Geist‘ (V. 3217) verschafft hat: ‚Gabst mir die herrliche Natur zum Königreich, / Kraft, sie zu fühlen, zu genießen.‘ (V. 3220f.) Explizit nennt Faust das Motiv der Interaktion als Bildungsmoment: ‚Du führst die Reihe der Lebendigen / Vor mir vorbei [...]‘ (V. 3225f.) Die Selbsterkenntnis als primäres telos bildungsromanhafter Poetik greift dem Moment der Resignation vor: ‚[Du] zeigst / mich dann mir selbst, und meiner eignen Brust / Geheime tiefe Wunder öffnen sich.‘ (V. 3232ff.) Es scheint hier zunächst, als sei die Bildungsreise von Erfolg gekrönt. Faust spricht von der Besänftigung (V. 3226) und Linderung der Lust (V. 3239) durch die empirische Erfahrung, die ihm zuteil wurde. Der Ort seiner Kontemplation ist dabei bewusst gewählt: ‚Verstehst du, was für neue Lebenskraft / Mir dieser Wandel in der Öde schafft?‘ (V. 3278f.) Durch sein Hineinbilden in die Natur betont Faust deren energetische Funktion, die, wie im ersten Kapitel bereits dargestellt wurde, Kernelement der Goetheschen Bildungstheorie ist. Wie

Goethe in seiner *Morphologie* schreibt, ist dem ‚lebendigen Anschauen der Natur‘ – der sinnlichen Wahrnehmung an sich – ein naturgemäßes morphologisches Bilden erste Grundvoraussetzung. Die direkte Konfrontation mit der Natur revitalisiert den Genießer und führt zu einer inneren Harmonie, die kreative Energie freisetzt.

Faust hat sich in das Geschehen der Natur *eingebildet*, aber der harmonische Moment einer fortlaufenden Befriedigung bleibt dann auch bloße Einbildung. Denn Mephistopheles, hier das dunkle Drängen Fausts Seele symbolisierend, treibt ihn fortwährend zu neuen Taten; er ‚facht in meiner Brust ein wildes Feuer / Nach jenem schönen Bild geschäftig an. / So tauml’ ich von Begierde zu Genuss, / und im Genuss verschmacht ich nach Begierde.‘ (V. 3250ff.) Das haltlose Streben, das David Asher in seiner Faust-Interpretation mit dem Streben bei Schopenhauer in Verbindung bringt und Fichte zum Leitmotiv seiner Bildungsphilosophie erhebt, wird von Faust als Streben ad infinitum geschildert. Fausts Schicksal ist, dass er ‚die ewig strebende, fallende und im Falle lernende und weiter strebende Menschheit‘<sup>234</sup> exemplifiziert. Der Genuss verkommt so zur bloßen Momentaufnahme – geschuldet seinem ‚Gefährten‘ (V. 3243), der ihn auch postwendend ‚zu was Neuen‘ (V. 3254) treibt. Die Faustsche Bildungsreise stellt eine Sisyphosarbeit per se da: Faust kann nicht auf dem Gipfel sinnlicher Genüsse verharren, kann den Augenblick nicht zum Verweilen auffordern, sondern muss sich kontinuierlich in den Abgrund der triebhaften Begierde stürzen (V. 3351). Sein immanenter Bildungstrieb, extrinsisch personifiziert durch Mephistopheles, treibt ihn dazu.

---

<sup>234</sup> Vischer, „Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe’s >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“, 193.

In seinen Ausführungen über den Bildungsroman im *Leben Schleiermachers*<sup>235</sup> schreibt Dilthey: ‚Die Dissonanzen und Konflikte des Lebens erscheinen als die notwendigen Durchgangspunkte des Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie.‘ (121) Nicht nur in dieser Hinsicht zeigt sich Fausts Weh als bildungsromanhaftes Motiv. Dilthey betont ebenfalls, konform mit der Tradition des Bildungsromans, dass dieser ‚eine dem innern Gang der Seele nachgehende Erziehung‘ (121) veranschauliche. Die Psychologie des Bildungsromans als *psychologischer Roman* führt über die Schiene des Helden, dessen fragile und strapazierte Mentalität in den Fokus der Werkexegese rückt. Die unmittelbare psychopathologische Darstellung Fausts, seine ‚geistige Duplizität‘<sup>236</sup>, der ‚Widerspruch seiner Innerlichkeit‘ (Rosenkranz), der zu ‚Liebeswut‘ (V. 3307) und ‚Tollheit‘ (V. 3302) führt, konstituiert als primäres Leitmotiv das Werk und macht es so ganz Wilhelm-Meisterlich.

### **5.1.9. *Walpurgisnacht* – magischer Realismus in der ‚Traum- und Zaubersphäre‘<sup>237</sup>**

Die Szene *Walpurgisnacht*, in der gewissermaßen ‚die Grenzen zwischen Tages- und Nachtwirklichkeit, zwischen Wachen und Traum durchlässig‘<sup>238</sup> gemacht werden, fungiert als fantastisches Intermezzo zum Einen im Sinne eines ‚great orgiastic climax of

---

<sup>235</sup> Wilhelm Dilthey, *Leben Schleiermachers*, in *Gesammelte Schriften*, Bd. XIII, Erster Halbband, Hrsg. von Martin Redeker (Tübingen: Walter de Gruyter & Co., 1970).

<sup>236</sup> Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, Fragment [162], 190.

<sup>237</sup> Goethe, *Faust-Texte*, V. 3871.

<sup>238</sup> Daniel Kehlmann, *Diese sehr ernsten Scherze. Poetikvorlesungen*, Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold (Göttingen: Wallstein Verlag, 2007), 14.

*Faust*<sup>239</sup>. Nirgendwo sonst im Drama wird Fausts Interaktion mit den metaphysischen Mächten der Natur in ähnlich drastischer und unverhohlener Weise dargestellt<sup>240</sup>, an kaum einer anderer Stelle wird sein Streben nach Welterkenntnis derart plastisch exemplifiziert. Zum Anderen eröffnet sich durch die Darstellung übersinnlicher und fantastischer Figuren ein Bildungsdiskurs, der implizit das Motiv der *Leserbildung* anspricht.

John Campbell schreibt in *The Hero of a Thousand Faces*<sup>241</sup> über den bildungsromanhaften Helden: ‘The hero ventures forth from the world of common day into a region of supernatural wonder [...]’ (30) Faust tritt in *Walpurgisnacht* in der Tat in übersinnliche Sphären ein imitiert somit die Poetologie des *Interkulturellen Bildungsromans*, der nach Ortrud Gutjahr die ‚Auseinandersetzung mit der Zielkultur [...]‘<sup>242</sup> als konstituierendes Element in sich begreift.

Fausts bildungsromanhaftes Schicksal, ‚[s]o um und um frei durch die Welt zu streifen [...]‘ (V. 3090), führt ihn nun also auf den Blocksberg. Diesen versucht Faust zu Fuß zu besteigen, weil jedwede Tätigkeit in der Natur Körper und Geist erfrischt: ‚Dann diesen Felsen zu ersteigen, / Von dem der Quell sich ewig sprudelnd stürzt, / Das ist die Lust, die solche Pfade würzt!‘ (V. 3842ff.) Die Verjüngung hat also vitalisierende Spuren hinterlassen: Fausts physische Aktivität ist – insbesondere unter direkter

---

<sup>239</sup> Brown, *Goethe's Faust*, 117.

<sup>240</sup> Cocalis schreibt in diesem Kontext über den Bildungsroman: ‘Although the hero may be deceived by appearances during the course of the novel, the author would eventually expose [...] occult happenings as human machinations or literary conventions, thereby reducing “transcendental” elements to a mechanical level.’ (410)

<sup>241</sup> Joseph Campbell, *The Hero of a Thousand Faces* (Princeton: Princeton University Press, 1948).

<sup>242</sup> Ortrud Gutjahr, „Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom goldenen Horn“: Ein interkultureller Bildungsroman“, in *Alexandrinische Gespräche. Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanist/inn/en* (München: IUDICIUM Verlag, 2008), 128.

Kontaktaufnahme mit der Natur – erhöht. Ex negativo lässt Fausts Bergbesteigung an das Sisyphos-Motiv des letztlich scheiternden Strebens denken, denn obwohl er strebt („[...] droben möchte ich lieber sein! [...] / Da muss sich manches Rätsel lösen.“, V. 4037ff.), erreicht Faust den Berggipfel nicht.<sup>243</sup> Eine *Stimme* kommentiert diesen Sachverhalt: ‚Nehmt mich mit! Nehmt mich mit! / Ich steige schon dreihundert Jahr, / Und kann den Gipfel nicht erreichen. / Ich wäre gern bei meinesgleichen.‘ (V. 3996ff.) Zusammen mit der *Halbhexe* („Ich tripple schon so lange Zeit; / Wie sind die andern schon so weit! / Ich hab zu Hause keine Ruh, / Und komme hier doch nicht dazu.“, V. 4004ff.) weisen diese Passagen auf Fausts ursprünglichen, sinnlich und metaphysisch ungebildeten Status und sein rastloses Drängen nach Erkenntnis hin. Dies verdeutlicht die parallele Lesart mit der Szene *Nacht*, in der Faust an den Erdgeist appelliert: ‚Ich bin’s, bin Faust, bin deinesgleichen!‘ (V. 500) – und doch von dem metaphysischen Elementarwesen zurückgewiesen wird. Fausts Streben nach dem Transzendenten, dem Übersinnlichen stellt sich anhand der *Bergmetapher* als scheiternd dar.<sup>244</sup> Darauf deutet auch die Wortwahl Goethes hin, der Faust das Treiben als ‚trübe[n] Schein‘ (V. 3917) wahrnehmen lässt. Faust, den der Herr ‚in die Klarheit‘ führen will, nimmt zum geschilderten Zeitpunkt nicht das Klare, sondern das Trübe wahr; seine Perzeptionen spiegeln seinen Bildungsgrad, der demzufolge (nach Goethes Farbenlehre) noch immer als unvollkommen charakterisiert werden muss. Gleichwohl stellt Fausts Interaktion mit den tollen Mächten der Natur in summa eine erneute Einbildung in das sinnliche Leben und damit eine notwendige Station seiner Bildungsreise dar.

---

<sup>243</sup> Brown, *Goethe's Faust*, 121: ‚Faust wants to continue striving (that is, climbing the mountain) [...]‘

<sup>244</sup> Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, Fragment [388], 237: ‚Transzendental ist was in der Höhe ist, sein soll und kann: transzendent ist, was in die Höhe will, und nicht kann oder nicht soll.‘

Während des Prozesses der Bergbesteigung trifft Faust auf allerlei wunderliche Gestalten, darunter eine als *Proktophantasmist* benannte Figur, die sich dem bunten Treiben widersetzt: ‚Verfluchtes Volk! [...] / Verschwindet doch! [...] / Den Geistesdespotismus leid ich nicht; / Mein Geist kann ihn nicht exerzieren.‘ (V. 4144ff.) Wenn Brown die *Walpurgisnacht* als ‚satire of Goethe’s minor contemporaries‘ (117) beschreibt, meint sie im Speziellen diese Figur, die kanonisch als Repräsentation Friedrich Nicolais (1733-1811) verstanden wird.<sup>245</sup> Nicolai ließ sich ‚zum großen Spaß der gelehrten Welt‘<sup>246</sup> Blutegel an seinen Steiß applizieren, um sich von Geistervisionen zu befreien und negierte im Folgenden die Existenz jeglicher Geisterwesen. Damit stellte er sich gegen Goethe, der in seinem Gespräch mit Eckermann vom 15. Mai 1823 bemerkt: ‚Wer keinen Geist hat, glaubt nicht an Geister.‘<sup>247</sup> Durch das literarisch dargestellte wilde Spiel übersinnlicher Naturen hält Goethe der Gelehrtenwelt den Spiegel vor, regt seine Leserschaft zur Reflektion an und erfüllt damit eine bildungsromanhafte Prämisse, ‚weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung [...] fördert.‘ (Morgenstern).

### 5.1.10 Das vorläufige Ende. Fausts ge-/betrübte Klarheit

In seinem Brief an Schiller vom 5. Mai 1798 schreibt Goethe: ‚Meinen »Faust« habe ich um ein gutes weiter gebracht. Das alte, noch vorrätthige, höchst confuse Manuscript

---

<sup>245</sup> Vgl. Gaier, *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, 194; Brown, *Goethe’s Faust*, 125; John Gearey (in: Ders., *Goethe’s Faust. The Making of Part I* (New Haven and London: Yale University Press, 1981), 191, et al.

<sup>246</sup> Gaier, *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, 194.

<sup>247</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Dichtung und Wahrheit*, III, XIII: ‚[Nicolai] hatte schon angefangen, alles niederzuhalten und zu beseitigen, was nicht zu seiner Sinnesart paßte [sic], die er, geistig sehr beschränkt, für die echte und einzige hielt.‘ Mephistopheles bemerkt in diesem Kontext: ‚Und wenn Blutegel sich an seinem Steiß ergetzen, / Ist er von Geistern und von Geist kuriert.‘ (Goethe, *Faust-Texte*, V. 4174f.)

ist abgeschrieben [...]. Ein sehr sonderbarer Fall erscheint dabei: Einige tragische Szenen waren in Prosa geschrieben [...].’ Die romanhafte Dimension, die Goethe einigen Szenen anscheinend mehr unbewusst als bewusst verliehen hat, findet sich in der Szene *Trüber Tag. Feld.* – einer Szene, die durch die Intensität ihrer mysteriösen Tragik für sich selbst spricht und nicht nur als vorläufiger Abschluss, sondern Schlüssel der in *Faust I* präsenten Bildungsthematik fungiert.

Vom orgiastischen Treiben der geistigen Metawelt findet man Faust auf ein ‚Feld‘ transponiert, das zum Schauplatz einer destruktiven Selbstreflektion wird. Die Erkenntnis, dass ihm dreifacher Mord (Mord an Valentin, Kindsmord und Gretchens bevorstehende Exekution) zur Last gelegt werden muss, lässt ihn sein Bildungsprojekt als gescheitert ansehen: ‚Erbärmlich auf der Erde lange verirrt und nun gefangen!‘ (S. 188) Wie es der Herr im Prolog vorhergesagt hat, scheint Fausts Streben von einem steten Irren begleitet zu sein, das außer ‚abgeschmackten Zerstreungen‘ (S. 188) keine Höherbildung, sondern letztlich nur einen Fall nach sich zieht.

Dieses Urteil sollte jedoch nicht vorschnell gefällt werden. Ein Rückblick in die Szene *Studierzimmer II* zeigt explizit, dass Faust de facto die sich selbst gesetzten Ziele erreicht und sich somit in der Tat zur ersehnten individuellen Vollkommenheit gebildet hat. Im Zuge seiner Wette mit Mephistopheles äußert Faust sein Vorhaben:

Du hörst ja, von Freud’ ist nicht die Rede.  
Dem Taumel weih ich mich, dem schmerzlichsten Genuss,  
Verliebttem Hass, erquickendem Verdruss.  
Mein Busen, der vom Wissensdrang geheilt ist,  
soll keinen Schmerzen künftig sich verschließen,  
Und was der ganzen Menschheit zugeteilt ist,  
will ich in meinem innern Selbst genießen,  
Mit meinem Geist das Höchst’ und Tiefste greifen,  
Ihr Wohl und Weh auf meinen Busen häufen,  
Und so mein eigen Selbst zu ihrem Selbst erweitern,  
Und, wie sie selbst, am End auch ich zerscheitern. (V. 1765)

Spricht man von Fausts Bildungszielen und fragt im Kontext einer vorläufigen zusammenfassenden Schlussbetrachtung nach deren Erfüllung, so wird deutlich: Im Rahmen seiner Kommunikation mit dem Metaphysischen hat Faust den Taumel und Genuss gewiss erfahren, durch seine Hassliebe zu Mephistopheles und seiner Obsession zu Gretchen und dem weiblichen Geschlecht per se bildet er sich zu ‚erquickendem Verdruss‘. ‚Schmerz‘? – ohne Zweifel, dies verdeutlichen die angeführten Passagen der monologischen Selbstreflektion. Fausts inneres Selbst wurde gehörig strapaziert – er weiß nun, was es heißt, Mensch zu sein; durch die Interaktion mit Menschen sowie mit Wesen, die im Menschen Fantasien, Ängste und Ehrgeiz auslösen können, lernt Faust das ‚Wohl‘ (so beispielsweise in *Auerbachs Keller* und *Walpurgisnacht*) und das ‚Weh‘ (das er im Moment der Selbstreflektion zusammenfasst) kennen. Indem er Mensch wird, erweitert er sein ‚eigen Selbst‘ zum Selbst der ‚ganzen Menschheit‘ und bildet sich so in den banal-profanen Zustand des schlichten Mensch-Seins ein. Ob Faust ‚zerscheitern‘ wird, ist eine Frage mit Ausblick. Zunächst lässt sich feststellen, dass Fausts ureigene Bildungsprogrammatur trotz oder gerade wegen der Dissonanzen und Disharmonien, denen er sich im Laufe seiner bildungsromanhaften *tour de force* ausgesetzt sah, als erfüllt betrachtet werden kann. Faust ist Mensch geworden. Dies war sein Ziel, das nun trotz der *Trübheit* des Tages – die einmal mehr Fausts haltloses Streben symbolisiert – licht vor und vor allem in ihm scheint.<sup>248</sup>

Miles merkt an: ‚Rufen wir uns außerdem in Erinnerung, daß wahre *Bildung* ein erneutes Strukturieren von Erinnerungen einschließt [...]‘ (387) Fausts Verzweiflung, die als Produkt der von ihm gemachten Erfahrungen gelesen werden muss und diese

---

<sup>248</sup> Die an sich genuin positive Endzeitstimmung des Dramas wird durch den Verlauf der Abschlusszene *Kerker* deutlich. Margarete wird gerettet – dieser Sachverhalt stellt sich gegen das Postulat der Tragödie, die ihre Tragik aus einem negativen finalen Handlungsmoment schöpft.

rekapitulierend darstellt, kann in Fausts speziellem Falle in der Tat als Zeichen wahrer Bildung verstanden werden.

Wie *Faust I* endet, so endet auch Goethes Wilhelm Meister; dies verdeutlicht die in Ansätzen bereits zitierte Passage aus dem Achten Buch der *Lehrjahre*: ‚Wilhelm war durch die heftigsten Leidenschaften bewegt und zerrüttet [...]. Wilhelm war in der schrecklichsten Lage. [...] er überließ mit flüchtigem Blick seine Geschichte, und sah zuletzt mit Schauern auf seinen gegenwärtigen Zustand [...].‘<sup>249</sup> Am Ende ihrer Lehrjahre blicken sowohl Faust als auch Wilhelm auf ihren Bildungsweg zurück und baden sich in Resignation und Verzweiflung. Mögen sich die emotionalen Zustände auch gleichen, so gibt es in bildungspoetischer Hinsicht jedoch einen entscheidenden Unterschied zwischen Faust und Wilhelm: Faust hat seine Bildungsreise von vornherein mit einer festen, selbstbestimmten Teleologie versehen. Als epikureischer Genussmensch *ex negativo will* er enden, und als eben solchen stellt ihn Goethe tatsächlich dar. Deshalb schließt *Faust. Der Tragödie Erster Teil* nicht mit einem Scheitern des Bildungsauftrags, wie dies in der bereits dargestellten Kritik am Wilhelm Meister angeklungen ist, sondern präsentiert vielmehr dessen kompromisslose Erfüllung.

Es sind nun Fausts *Wanderjahre*, die sich als weitere Fortbildung an die Lehrjahre anschließen und zeigen sollen, ob tatsächlich von einer Vollendung oder doch von einem Scheitern gesprochen werden kann. Im folgenden Abschnitt, der sich der Exegese von *Faust II* widmet und mit dem die vorliegende Arbeit ausklingt, wird erneut der Versuch

---

<sup>249</sup> Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, VIII, X.

unternommen, anhand der Herausarbeitung bildungstheoretischer und -romanhafter Motive den Faustschen Bildungsweg nachzuzeichnen.

## 5.2. Die Fortführung Fausts bildungsromanhaften Lebensganges in *Faust II*. Ein

### Ausblick

Spiegel hüben, Spiegel drüben,  
Doppelstellung, auserlesen;  
Und dazwischen ruht im Trüben  
Als Krystall das Erdewesen.

Johann Wolfgang Goethe: *Gedicht an Julie  
Gräfin Egloffstein*

Friedrich Theodor Vischer schreibt in seiner Faust-Interpretation: ‚[...] er [Faust] musste nach dem tragischen Ende der Liebe mit Gretchen erst noch einen weiten Weg durchlaufen, er musste in „grössere, bedeutendere Verhältnisse“ geführt werden.‘ (193) Offenbar schließt Faust, der wie Wilhelm Meister auf der Suche nach der ‚adäquaten Erfüllung und Erweiterung seiner Persönlichkeit‘<sup>250</sup> ist, an seine Bildungsreise des ersten Teils in *Faust. Der Tragödie Zweiter Teil* weitere ‚Jahre der Welterkundung‘<sup>251</sup> an. Er richtet sich dabei auch weiter nach seinem vielfach formulierten Credo, dessen Intention etwa wie folgt lautet: ‚Ich fühle Mut mich in die Welt zu wagen, / Der Erde Weh, der Erde Glück zu tragen, / Mit Stürmen mich herumzuschlagen, / Und in des Schiffbruchs Knirschen nicht zu zagen [...].‘ (V. 464ff.)

In *Faust II* eröffnet sich Faust eine phantasmagorische Welt, die im Vergleich zum ersten Teil des Faustdramas in jeglicher Hinsicht eine radikalere Dimension der

---

<sup>250</sup> Swales, „Unverwirklichte Totalität“, 412.

<sup>251</sup> Gutjahr, „Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom goldenen Horn“: Ein interkultureller Bildungsroman“, 127.

Darstellung besitzt. 'The total *Faust* [...] may come close to being a *Weltgedicht*, with its inward scope, the thoughts and visions to which it gives rise, touching on limitlessness.'<sup>252</sup> *Faust II* kann hinsichtlich der werkimmanenten spatialen und temporalen Ausdehnung wahrlich als *episch* bezeichnet werden<sup>253</sup>, als ‚grenzenlos und unerschöpflich‘<sup>254</sup>.

Es muss an dieser Stelle auf die nahezu kanonische Meinung aufmerksam gemacht werden, dass *Faust I* und *Faust II* nicht als zusammenhängende, sondern vielmehr als distinkte Entitäten betrachtet werden müssen. Schon Eckermann merkt in der Beschreibung seines Gesprächs mit Goethe vom 20. April 1825 an: ‚Ja ich halte es für möglicher, den Kölner Dom auszubauen, als in Goethes Sinne den Faust fortzusetzen! [...] Wer ein solches Unternehmen für leicht, ja nur für möglich hält, hat sicher nur ein sehr geringes Talent [...].‘ Tatsächlich läuft, wie Albrecht Schöne in seinem Faust-Kommentar<sup>255</sup> ausführt, zwischen den beiden Teilen ‚doch eine Art Wasserscheide. *Faust I* läßt sich vom jungen Goethe her lesen, *Faust II* auf den alten Goethe hin: ein spät vollendetes Frühwerk das eine, ein früh begonnenes Alterswerk das andere. [...] Der Zweite Teil greift in andere, größere Bereiche aus [...].‘ (386) Karl Rosenkranz bemerkt:

---

<sup>252</sup> Gearey, *Goethe's Faust*, 204.

<sup>253</sup> Peter Michelsen (in: Ders. *Fausts Schlaf und Erwachen. Zur Eingangsszene von Faust II (›Anmutige Gegend‹)*, in Ders., *Im Banne Fausts. Zwölf Faust-Studien* (Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000), 123) bemerkt dazu: ‚Faust hat sich dem Spezifischen eines Orts- und Zeitgebundenen Charakters ins Archetypische enthoben [...].‘ Werner Keller (im Vorwort zu *Aufsätze zu Goethes ›Faust II‹*, Wege der Forschung, Bd. CDXLV, Hrsg. von Werner Keller (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991), x) schreibt: ‚Goethe spielt mit Räumen und Zeiten, indem er in die Anfänge der Naturgeschichte zurückgeht, seinen Protagonisten ins Reich des Unbewußten und der Schatten schickt und ihn über die Lebensgrenze hinaus in eine Transzendenz von Dichters Gnaden führt.‘

<sup>254</sup> Schlegel, „Athenäums-Fragmente“, Fragment [297], 215.

<sup>255</sup> Albrecht Schöne, *Faust. Kommentare*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 7/2 (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999).

„Der zweite Theil des ›Faust‹ ist eine völlig selbstständige Welt, die mit dem ersten Theil nur locker zusammenhängt [...].“<sup>256</sup>

In *Faust II*, und dies ist entscheidend im Kontext der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, verändert sich der Fokus: „Nicht mehr die Person ist eigentlich entscheidend, sondern um die Spielfelder geht es: um die großen Weltverhältnisse.“<sup>257</sup> Darauf deutet schon Goethes Gespräch mit Eckermann vom 17. Februar 1831 hin:

Es kommt doch in diesem zweiten Teil, sagte ich, eine weit reichere Welt zur Erscheinung als im ersten. »Ich sollte denken, sagte Goethe. Der erste Teil ist fast ganz subjektiv; es ist alles aus einem befangeneren, leidenschaftlicheren Individuum hervorgegangen, welches Halbdunkel den Menschen auch so wohl tun mag. Im zweiten Teile aber ist fast gar nichts Subjektives, es erscheint hier eine höhere, breitere, hellere, leidenschaftslosere Welt, und wer sich nicht etwas umgetan und Einiges erlebt hat, wird nichts damit anzufangen wissen.«

Schöne fasst zusammen:

Mit dem Verblässen der Individualität, dem Zurücktreten der Individuen und der Gewichtsverlagerung auf transpersonale Weltverhältnisse und Vorgänge löst sich die dramatische Darstellung freilich auch aus ihrer gewohnten, im *Faust I* noch weitgehend erhaltenen Bindung an eine linear verlaufende und in sich lückenlose, kausalmotivierte Lebensgeschichte des ‚Helden‘. (388)

Der Faustsche Bildungsweg, im ersten Teil noch in primärer und handlungskonstituierender Funktion, wird in *Faust II* durch die Darstellung einer ahistorischen *Weltbühne* in seiner Bedeutung unterminiert. Die Beschäftigung mit der Innerlichkeit des Helden als bildungsromanhaftes Motiv verliert im zweiten Teil zugunsten des deskriptiven Abschreitens zahlloser ‚Weltenkreise‘<sup>258</sup> augenscheinlich an

---

<sup>256</sup> Karl Rosenkranz, *Goethe und seine Werke* (Königsberg: Bornträger, 1847), 499.

<sup>257</sup> Schöne, *Faust. Kommentare*, 387.

<sup>258</sup> Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832*, 13. Dezember 1831.

Bedeutung. Somit stellt sich die Frage, ob eine Analyse von *Faust II* im Kontext der Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht als Fehlgriff zu verstehen wäre.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich das Verhältnis des ersten zum zweiten Teil in einem interpretatorischen Vakuum befindet, widmet sich dieses Kapitel nicht der umfassenden Interpretation von *Faust II* als bildungsdramatisches Werk. Ein solches Vorhaben besäße denn auch vorbestimmte Unmöglichkeit. Wenn Goethe in Bezug auf *Faust* von Inkommensurabilität spricht, dürfte die eingangs zitierte Aussage vor allem auf den zweiten Teil zutreffen.

Vielmehr verstehen sich die folgenden Interpretationen als *Ergänzungen* der ursprünglichen Fausthandlung – in der ja schon ausführlich auf bildungstheoretische und -romanhafte Motive eingegangen wurde – und untersuchen demnach Szenen, die ein progressives Fortschreiten bildungsromanhafter Handlung erkennen lassen und illuminierendes Licht auf Fausts in *Faust I* begonnenen Bildungsweg werfen. Auf diese Weise wird der *Entitätsdiskurs* umgangen, da auf dem Hintergrund der Bildungsthematik ein plausibler Ansatz für eine Zusammenführung der beiden Teile geliefert wird: Die Einheit der Faustdichtung, so könnte man argumentieren, wird durch den Fortlauf bildungsromanhafter Motive konstituiert.

### 5.2.1. Das Drama um Helena als Fortführung der Gretchentragödie

Spiegel: noch nie hat man wissend  
beschrieben,  
was ihr in eurem Wesen seid. [...]   
Manchmal seid ihr voll Malerei.  
Einige scheinen *in* euch gegangen – [...].  
Aber die Schönste wird bleiben – , bis  
drüben in ihre enthaltenen Wangen  
eindrang der klare gelöste Narziß.

Rainer Maria Rilke: *Sonette an Orpheus*, II  
3

Die ‚Welten‘ [...], die schon den Charakter des ersten Teils bestimmen, treten uns im zweiten Teil in Seinsformen entgegen, die nur noch zu umreißen sind mit Hilfe des absoluten Komparativs: sie sind entschiedener, gesteigerter, intensiver, fast möchte man sagen: da-seiender.<sup>259</sup>

Michelsens Aussage kann exemplarisch auf das Drama um Helena angewandt werden, das nicht im Sinne eines partiellen *opus novum*, sondern als Fortführung der Gretchentragödie des ersten Teils verstanden werden kann. Im Rahmen einer ‚Spiegelung – Parallelisierung und zugleich Kontrastierung‘<sup>260</sup> fungiert Fausts zweiter Mädchenfang gewissermaßen als Radikalversion seines ersten dargestellten bildenden Kontakts mit dem weiblichen Geschlecht und gleichsam als endgültige Erfüllung des Hegelschen Postulats, ‚[...] das Mädchen, wie es sein soll, sich zu suchen, es zu finden und [...] Mißverhältnissen abzugewinnen, abzuerobern und abzutrotzen.‘ Wie sich im Folgenden zeigen soll, schildert Fausts Jagd nach Helena – denn als solche muss sein Streben bezeichnet werden – exemplarisch die Innerlichkeit und psychologische Disposition des Helden.

---

<sup>259</sup> Michelsen, „Fausts Schlaf und Erwachen“, 93.

<sup>260</sup> Ebd., 94.

In einem verbalen Prolegomenon kündigt Mephistopheles in der Szene *Hexenküche* bereits das künftige Treffen der beiden Idealcharaktere an: ‚[...] Du sollst das Muster aller Frauen / Nun bald leibhaftig vor dir sehn. / Du siehst, mit diesem Trank im Leibe, / Bald Helenen in jedem Weibe.‘ (V. 2601ff.) Zuvor hat Faust Helena in der Küche bereits in einem Spiegel erblickt: ‚Welch ein himmlisch Bild / Zeigt sich in diesem Zauberspiegel! [...] Wenn ich es wage nah zu gehen, / Kann ich sie nur als wie im Nebel sehn! – / Das schönste Bild von einem Weibe!‘ (V. 2429ff.) Das Bild ist hier *getrübt* – je näher Faust dem Idealbild kommt, desto verzerrter und schließlich unkenntlich wird es. Aus der Ferne – mit Abstand – ist es deutlich, unter Annäherung löst es sich in Dunst und Nebel auf. Es ist kein großer Gedankenschritt, das Bild auf einer Metaebene als Allegorie des Faustschen Lebenswegs zu lesen: sich zum Ideal bilden zu wollen, ihm kühn unter Aufwendung des ‚Streben[s] meiner ganzen Kraft‘ (V. 1742) entgegenzutreten und auf dem Bildungsweg mannigfaltigen Missverhältnissen ausgesetzt zu sein, die das Ziel temporär verschleiern und in weite Ferne rücken lassen. Goethe schreibt in diesem Kontext in seinem Brief an Carl Ludwig Ilken vom 27. September 1827:

Da sich gar manches unserer Erfahrungen nicht rund aussprechen und direkt mitteilen läßt, so habe ich seit langem Mittel gewählt, durch einander gegenüber gestellte und sich gleichsam in einander abspiegelnde Gebilde den geheimeren Sinn dem Aufmerkenden zu offenbaren.<sup>261</sup>

Helena, stellvertretend für das weibliche Geschlecht per se, fungiert dann auch als entscheidender Impetus Fausts Bildungsreise: ‚O Liebe, leihe mir den schnellsten deiner Flügel, / Und führe mich in ihr Gefild!‘ (V. 2431f.)

---

<sup>261</sup> Brief an Carl Jacob Ludwig Ilken, 27. September 1827, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche von 1823 bis zu Goethes Tod*, Bd. 10. Hrsg. von Horst Fleig (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993).

Hält man an dem fest, was Faust sieht, nämlich eine ideale Frauenfigur, so eröffnet sich die Ebene der ästhetischen Bildung. Wir erinnern uns an Mücke: 'The particular love for the beautiful gestalt is an important aspect of Bildung.' Die Versetzung in einen ästhetischen Zustand mittels der Perzeption von Sinneseindrücken solcherlei Art löst im – männlichen – Betrachter ein libidinöses Bedürfnis nach der aktiven Verwirklichung seines Narzissmus aus: 'The aesthetic object stimulates man's productive activity. The apprehension of beauty stimulates and channels man's productive energy.' (183) Fausts Streben, sich seiner zahlreichen sinnlichen ‚Lebensungenügungen‘<sup>262</sup> zu stellen, erhält durch das stimulierende Idealbild eines Lustobjekts die notwendige Aktivierungsenergie<sup>263</sup>: ‚Weh mir! ich werde schier verrückt. [...] / Mein Busen fängt mir an zu brennen.‘ (V. 2456ff.)<sup>264</sup>

In *Faust II* nun manifestiert sich das Bild der Helena; es wird von der *Trübung* in die *Klarheit* geführt. Faust trifft Helena in persona, wobei die besonderen Umstände sicherlich nach Klärung verlangen und im Kontext bildungsromanhafter Analyse von Interesse sind: Helena fungiert als ein in eine umfassende Bildungsreise eingebettetes Element.

Eine *metaphysische Bildungsreise* in das Reich der *Mütter*, die den Geist Helenas beherbergen, führt Faust zunächst ins ‚Unbetretene, / Nicht zu Betretende [...]‘ (V. 6223f.) Die Mütter, von Eckermann als ‚das schaffende und erhaltende Prinzip, von dem

---

<sup>262</sup> Keller, Vorwort, X.

<sup>263</sup> Mücke spricht hier von einem 'libidinal investment in external objects' (Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 184).

<sup>264</sup> Helena gleicht der Philine im *Wilhelm Meister*. Vgl. Schlegel, „Über Goethes Meister“, 130: ‚Philine ist das verführerische Symbol der leichtesten Sinnlichkeit.‘

alles ausgeht, was auf der Oberfläche der Erde Gestalt und Leben hat<sup>265</sup> charakterisiert, geben Helena als Projektion, als bloßes *Phaenomenon* ihrer selbst frei. Faust erkennt in ihr ‚[d]ie Wohlgestalt die mich voreinst entzückte, / In Zauberspiegelung beglückte‘ (V. 6495f.), versucht, das Bild an sich und aus der Geistersphäre der reinen Erscheinung zu reißen<sup>266</sup>, trübt statt dessen erneut – wie in der *Hexenküche* – ihr Bild, indem er sich rasend auf sie zubewegt (‚[...] schon trübt sich die Gestalt.‘, V. 6561), zerreißt schließlich Helenas nebulöse Repräsentation (‚Mit Gewalt / Fasst er sie an [...]‘, V. 6560f.), löst dadurch eine Explosion aus und wird mit einer tiefen Ohnmacht belohnt.

Dieses Ereignis, Fausts zweite Begegnung mit dem Imago Helenas, lässt eine *geistige Migration* und dadurch genuin *fantastische Bildungsreise* folgen, die das topos synholon des zweiten Faustdramas konstituiert. Dem Ratschlag des Homunkulus folgend, werden Mephistopheles und der betäubte Faust in die Welt des klassischen Griechenland versetzt, das Helenas *locus origines* und damit den optimalen kontextuellen Hintergrund für Fausts ultimatives Ziel, Helena für sich zu gewinnen – ‚Sie ist mein einziges Begehren!‘ (V. 7412), ‚Ich lebe nicht, kann ich sie nicht erlangen.‘ (V. 7445) – ‚darstellt.<sup>267</sup>

Faust, sich erneut in einer ‚Traum- und Zaubersphäre‘ befindend, führt nun ein genialisches Kabinettstückchen aus: Da einen Poeten keine Zeit bindet (V. 7433), die neu erschlossene Welt gewissermaßen als Produkt Fausts Geistes verstanden werden kann

---

<sup>265</sup> Gespräch mit Goethe vom 10. Januar 1830.

<sup>266</sup> Vgl. Charles A. Grair (in Ders., „Seducing Helena: The Court Fantasy of Faust II, Act III.“, in *Goethe Yearbook*, Volume X, Hrsg. von Thomas P. Saine und Simon Richter (Rochester: Camden House, 2001), 100: ‚[...] his initial instinct is to take possession aggressively, violently if necessary.‘

<sup>267</sup> Vgl. Goethe, *Schriften zur allgemeinen Naturlehre, Physik, Witterungslehre, Geologie, Mineralogie und zur Farbenlehre nach 1810*, 11: ‚Es ist ein ewiges Werden und Bewegen in ihr [der Natur]. Sie verwandelt sich ewig und ist kein Moment Stillstehen in ihr [sic].‘

und Chiron, mit dem Faust einen intensiven Diskurs führt, motivierend bemerkt: ‚Der Dichter bringt sie, wie er’s braucht zur Schau [...]‘ (V. 7429), kreierte Faust das nun für ihn greifbare Bild der Helena *aus sich selbst*.<sup>268</sup> Faust bricht im Sinne eines kreationistisch zu verstehenden Bildungsakts, einer *creatio*, die Grenzen zwischen phänomenaler und metaphysischer Ebene auf. Sein schöpferisches Genie scheint den finalen Status gottgleicher Bildung erreicht zu haben, indem Faust ‚seinen Geist mit dem Urbilde der Schönheit vermählt‘ und Helena dadurch ‚ins Leben zieht‘.<sup>269</sup>

Diese These kann mit einem Verweis auf Karl Philipp Moritz Essay *Minerva*<sup>270</sup> aus dessen *Schriften zur Ästhetik und Poetik* untermauert werden. Moritz beschreibt den bekannten Mythos der Geburt Minervas aus Zeus’ Haupt: ‚Sie ward von keiner Mutter gebohren, sondern sprang aus *Jupiters* Haupte gerüstet hervor [...]. Ihr Name ist [...] Bildung, *Pallas Athene*.‘ (118) Minerva, so Moritz, wurde ‚im Ganzen zusammengedacht‘ (118). Mücke geht auf ‘[...] Moritz’s admiration for Minerva as the most perfect work of art [...]’ (200) ein:

Minerva is the ultimate representation of the ideal of Bildung, of a particular sublimation and productivity: not a man born from a orifice of a woman, but a woman born from the head of a man. Minerva represents male productivity as parthenogenesis and omnipotent thought. (190)

Goethes Ideal-Helena wird als Gedanke, also *aus dem Kopf* Fausts geboren. Sie teilt damit die Herkunft und die Attribute, die Moritz der Minerva zuschreibt und Mücke expliziert: Helena ist Fausts zusammengedachtes geistiges Meisterwerk und

---

<sup>268</sup> Grair, “Seducing Helena”, 100: ‘In the drama, Faust plays the “Dichter“ who summons Helena [...]’

<sup>269</sup> Gottfried Wilhelm Hertz, *Natur und Geist in Goethes Faust*, (Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1931), 115ff.

<sup>270</sup> Karl Philipp Moritz, *Minerva*, in *Karl Philipp Moritz. Schriften zur Ästhetik und Poetik*, Kritische Ausgabe, Hrsg. von Hans Joachim Schrimpf (Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1962).

Repräsentation seiner kreativen Bildung. Wenn Faust betont ‚mein Sinn ist mächtig‘ (V. 7454), so impliziert dies, dass sein Bildungstrieb schöpferischer Züge angenommen hat. Helena stellt die Fixierung Fausts Strebens nach dem ‚Mädchen, wie es [im ästhetischen Sinne] sein soll‘ dar und somit gleichermaßen – in Form einer ‚Bildung des Herzens‘<sup>271</sup> – das Endresultat des bildungsromanhaften Motivs des Mädchenfangs: ‚Helena thus represents the ideal patriarchal fantasy, the supremely beautiful and supremely passive woman who satisfies the lust [...]‘<sup>272</sup>

Auf dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen kommt Fausts Beziehung zu Helena eine gesteigerte Bedeutung zu. In seinem Aufsatz *Über den Ursprung der Sprache*<sup>273</sup> von 1770 geht Herder nicht nur auf den Ursprung, sondern auch auf die Funktion der menschlichen Sprache ein. Herder bezeichnet den Spracherwerb als ‚väterliche Lehre‘ (94) und weist dem männlichen Geschlecht, das als ‚Spracherfinder‘ (93) fungiert, auf sprachlicher Ebene eine gesetzgebende Funktion zu: ‚Das Weib, in der Natur so sehr das schwächere Teil, muß es nicht von dem erfahrenen, versorgenden, Sprachbildenden Manne Gesetz annehmen?‘ (93) Sprache als Bildungsinstrument ist demnach geschlechtsspezifisch: ‚[...] Herder postulates, in passing, a naturally given difference between men and women in regard to access to language. [...] he asserts that only the male biped has the language-forming (*sprachbildende*) ability and therefore the power to establish the law.‘<sup>274</sup>

---

<sup>271</sup> Miles, „Pikaros Weg zu Bekenner“, 391.

<sup>272</sup> Grair, „Seducing Helena“, 105.

<sup>273</sup> Johann Gottfried Herder, *Über den Ursprung der Sprache*, Hrsg. von Claus Träger (Berlin: Akademie-Verlag, 1959).

<sup>274</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 172.

Im *Faust* nehmen Faust und Helena exakt die von Herder dargestellten Rollen ein. In der Szene *Innerer Burghof* bemerkt Helena Besonderheiten an der Redeweise des Turmwächters Lynceus:

Doch wünscht' ich Unterricht, warum die Rede  
Des Manns mir seltsam klang, seltsam und freundlich.  
Ein Ton scheint sich dem andern zu bequemen,  
Und hat ein Wort zum Ohre sich gesellt,  
Ein andres kommt, dem ersten liebzukosen.  
[...].  
So sage denn, wie sprech ich auch so schön? (V. 9367ff.)

Faust spielt nun den sprachbildenden Souffleur: ‚Die Wechselrede lockt es, ruft’s hervor. [...] / Das ist gar leicht, es muss vom Herzen gehen.‘ (V. 9376ff.) Faust und Helena verlieben sich durch das Medium des gesprochenen, des gereimten Wortes.<sup>275</sup> Faust, der sich durch die Verwendung des klassischen jambischen Fünfhebers zunächst in die klassische Welt des alten Griechenlands hineinbildet und somit akklimatisiert, bildet nun Helena mittels einer sprachlichen Migration aus ihrem angestammten Kulturkreis heraus, bindet sie so poetisch an sich und fungiert somit gewissermaßen als ‚Bildungsproduzent‘ per se.<sup>276</sup> Ihre Passivität, die sie zum Objekt Fausts Sprachlehre macht, versetzt Helena in die Position, die Herder dem weiblichen Geschlecht als inhärent bescheinigt und sich mit den Worten Mückes wie folgt beschreiben lässt:

---

<sup>275</sup> Grair, “Seducing Helena”, 108: ‘She is taught to complete Faust’s lines, symbolically to complete Faust the man, to adept herself to his language and to his desires.’

<sup>276</sup> Mücke, *Virtue and the Veil of Illusion*, 205: ‘[...] the sublimation script of *Bildung* is gendered: true artistic productivity is conceived as male [...]’ Vgl. Noyes, *Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism*, 452: ‘The complexity of the concept of *Bildung* also explains the foregrounding of artistic creativity, and the promise that aesthetic activity can work against the possible endlessness of the quest for self-knowledge—the fear that once one set out on the path to self-improvement, there may be no way to come back home. *Bildung* may initially send individuals out into the big wide world in a quest for self-improvement, but it cannot be called *Bildung* if it does not allow the individual to give formal expression to this process—either in the formal organization and presentation of their own lives, or in the form-giving work they do on the world of things. The aesthetic moment is essential here, since it is the vehicle that ties the individual quest to the well-being of society.’

[The] woman [...] recognizes her own limits and steps back in modesty. She thus can become the ideal listener, who can fully appreciate that art she will never be able to produce, and as the mother/lover/nature she can even become the source of the artist's creativity. (186)<sup>277</sup>

In der Szene *Nacht* erkennt Faust nach der Lektüre magischer Schriften in einer Phase der Kontemplation ‚[w]ie alles sich zum ganzen webt, / Eins in dem andern wirkt und lebt!‘ (V. 447f.) Helena schwärmt nach der gemeinsamen Lehrstunde: ‚Ich schein mir [...] / In dich verwebt.‘ (V. 9415f.) Sie fungiert in diesem Sinne nunmehr als notwendiges Supplement Fausts Wesens und seines Bildungsprozesses, als ‘perfect complement to Faust, already interwoven in his identity [and] speaking his tongue [...]’.<sup>278</sup>

### 5.2.2. Fausts Hedonismus als finales Moment der Selbstbildung

Friedrich Theodor Vischer schreibt in seinen Bemerkungen zu *Faust I*:

Wenn Faust als Staatsmann und Hofmann auftrat, wenn er gleichzeitig im Elemente der Kunst, der genialsten Humanität und der ausgesuchten Genüsse eines poetischen Luxus sich bewegte, wenn er nach einer tragischen Katastrophe hierauf Mann des Volkes wurde, so hatte er die bedeutendsten Lebensgebiete ausreichend durchmessen. (195)

Fausts hedonistisches Streben kumuliert im Vierten Akt der *Tragödie Zweiter Teil* in einem totalen Machtbestreben: Faust ist durch Mephistopheles' Hilfe und dessen allegorische Truppen zu einem kaiserlichen Vasall mit absoluten Ansprüchen geworden.

---

<sup>277</sup> Im Rahmen ihrer Darstellung des Interkulturellen Bildungsromans geht Ortrud Gutjahr ebenfalls auf das Motiv der Sprache ein: ‚[...] die Sprachveränderungen während dieser ‚Reise‘ werden [...] vielfach gestaltet. [...]. Die Muttersprache und die Fremdsprache werden gegeneinander geführt oder miteinander verknüpft und zu einem neuen Artikulationsmedium amalgamiert. [...] es geht nicht nur um das Erlernen der fremden Sprache, sondern auch um eine damit verbundene *kulturelle* Übersetzungsleistung und die Möglichkeit neuer Selbsterkundung und Welterschließung.‘ (Gutjahr, „Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom goldenen Horn“: Ein interkultureller Bildungsroman“, 129)

<sup>278</sup> Grair, „Seducing Helena“, 109.

Das Faustsche Streben, sein Bildungsdrang, hat die Ebene des Sinnlichen verlassen und widmet sich nun – ganz in Übereinstimmung mit der Entfaltung einer *Weltbühne* in *Faust II* – Fausts *Weltenhunger*, seinem ureigenen Hedonismus, der bereits in der Szene *Nacht* kurz angeklungen ist: ‚Auch hab ich weder Gut noch Geld, / Noch Ehr und Herrlichkeit der Welt [...]‘ (V. 374f.) In der Szene *Hochgebirg* im Vierten Akt greift Faust diesen Ursprungsplan praktisch und verbal durch die Aussage ‚Herrschaft gewinn ich, Eigentum!‘ (V. 10188) und die folgenden Taten wieder auf: Weil er ihm zu seiner individuellen Vervollkommnung fehlt, erstrebt Faust ‚Weltbesitz‘ (V. 11242), will seinem kontrollierten Territorium durch ein ‚[K]olonisieren‘ (V. 11274) Land hinzufügen. Dies versucht Faust durch die Sicherung einer Uferregion zu erreichen; er plant, ‚[d]as herrische Meer vom Ufer auszuschließen [...]‘ (V. 10230) Grund für dieses spezifische Vorhaben ist eine *psychische Störung* infolge Fausts Beobachtung der Meeresfluten:

Mein Auge war aufs hohe Meer gezogen;  
Es schwoll empor, sich in sich selbst zu türmen.  
Dann ließ es nach und schüttete die Wogen,  
Des flachen Ufers Breite zu bestürmen.  
Und das verdross mich. [...]  
Die Woge stand und rollte dann zurück,  
Entfernte sich vom stolz erreichten Ziel;  
Die Stunde kommt, sie wiederholt das Spiel. [...]  
Zieht sich zurück und es ist nichts geleistet. [...]  
Zwecklose Kraft, unbändiger Elemente!  
Da wagt mein Geist sich selbst zu überfliegen,  
Hier möchte ich kämpfen, dies möchte ich besiegen. (V. 10198ff.)

Das ewige Hin und Her der Wassermassen empfindet Faust als ‚unfruchtbar‘ (V. 10213), da durch großen Kraftaufwand nichts erreicht und letztlich ‚nichts geleistet‘ wird. Es fällt in diesem Kontext nicht schwer, eine Parallele zu Fausts eigenem unbändigen Streben, das seinen Bildungsweg bislang konstituiert hat, zu lesen.

Rekurrierend auf die *Meermetapher* schreibt Arens in Form einer rhetorischen Frage: ‚Empfindet er, [...] daß [dies] auch von seinem eigenen Leben gesagt werden könnte? Sieht er mit Entsetzen sein eigenes Spiegelbild? Dann wäre seine heftige Reaktion begreiflich, und sein Wunsch, hier zu kämpfen und zu siegen [...].’ (770) Fausts metaphorisch verschleierte Selbstreflektion liest sich parallel zu dem eingangs aufgezeigten Paradox des Strebens (der Mensch strebt und irrt, aber er kann eben darum letztendlich erlöst werden) und als Schilderung der Goetheschen Konzeption des Bildungsdrangs, der sich frei von jedwedem konkreten – und vor allem: *endgültigen* – telos und jeder festen direktionalen Komponente entfaltet. Gleichzeitig erinnert das infinite Anrollen der Wellen an Goethes *Morphologie*, in der er bemerkt, dass ‚nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke‘.

Der zweite Teil Fausts Feldzugs gegen die Natur besteht in der Trockenlegung eines Sumpfes, um Lebensraum zu schaffen: ‚Ein Sumpf zieht am Gebirge hin, / Verpestet alles schon Errungene; / Den faulen Pfuhl auch abzuziehn / Das Letzte wär das Höchsterrungene. / Eröffn’ ich Räume vielen Millionen, / Nicht sicher zwar, doch tätig-frei zu wohnen.‘ (V. 11559ff.) Faust formuliert hier explizit das ultimative Ziel seines hedonistischen Strebens.

Das Faustsche Vorhaben der Landgewinnung, das gewaltsame *Abziehen* von Naturbesitz mit dem Vorhaben, es zu sich hinan zu ziehen, exemplifiziert das bildungsromanhafte Motiv der Auseinandersetzung mit der Welt, die Rosenkranz als ‚Wechselwirkung‘ zwischen Natur und Individuum bezeichnet und die sich ‚in der Form eines *Kampfes*‘ äußern kann. Fausts mentale Disposition kann treffend mit Hegels

Wortwendung der ‚subjektiven Wünsche und Forderungen‘ des bildungsromanhaften Helden charakterisiert werden, die bei Faust ‚ins Unermessliche in die Höhe‘ steigen. Fausts Bildungstrieb, seine *Thatkraft*, entwickelt radikale Ausmaße – seine Handlungen verstehen sich in Einklang mit Karl Philipp Moritz’ Auslegungen zur Bildungsästhetik, die Mücke wie folgt zusammenfasst: ‘It is the urge of an organism to assert itself through expansion, through the annihilation, destruction, or incorporation of anything other. In that sense, Thatkraft implies a certain aggressive and destructive urge.’ (183)

Fausts Kolonialisierungsansprüche lassen sich auf dem Hintergrund des zeitgenössischen Bildungsdiskurses betrachten. Noyes zeigt in *Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism* auf, dass auch Goethe sich mit dem Für und Wider europäischer Expansionspolitik beschäftigt hat und bezüglich der zumeist destruktiven Assimilationsvorgänge eher eine – gelinde gesagt – gemäßigte Stellung einnahm: ‘[...] Goethe does not like to think about colonial violence.’ (445) Einher mit der Frage nach den ethischen Implikationen einer Unterwerfung der neu erschlossenen Ländereien geht die Bildungsfrage, die unmittelbar auf Fausts Wirken bezogen werden kann und von Noyes wie folgt formuliert wird:

Is *Bildung* an expression of natural inherent qualities or is it a forced disciplining of nature [...]? (452) [...] How can we conceive of human restlessness as an expression of the natural drive to self-perfection (*Bildung*), while at the same time seeing it as a willful act of form-giving (*Bildung*), a manipulation of nature? (454)

Wenn Natur in Goethes Denken, wie Michelsen schreibt, ‚sympathetisch mit dem Inneren des Menschen verbunden‘ ist (100), Schiller in seinen *Ästhetischen Briefen* von einer Freundschaft zwischen Natur und Mensch spricht<sup>279</sup> und Gottfried Wilhelm Hertz

---

<sup>279</sup> Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Vierter Brief, 597: ‚Der gebildete Mensch macht die Natur zu seinem Freund und ehrt ihre Freiheit, indem er bloß ihre Willkür

in *Natur und Geist in Goethes Faust* die humanoide ‚Aufgabe‘ adressiert, ‚die beiden Urmächte [Natur und Geist] aufs Innigste miteinander zu vermählen zur lebendigen Einheit‘ (III) – was sind die Konsequenzen einer zerstörerischen Nutzbarmachung, die Manfred Birk in *Goethes Typologie der Epochenschwelle im vierten Akt des ›Faust II‹*<sup>280</sup> trefflich als ‚realitätsverändernde Tat‘ (245) beschreibt?

Für Faust besteht die Konsequenz in dem Beenden seines Bildungswegs durch das *fait accompli* seiner teleologischen Vorhaben. Fausts Status als ‚mittelalterliche[r] Kreuzfahrerfürs[t]‘<sup>281</sup> lässt ihn unter Berücksichtigung des *universellen Stufenmodells des Bildungsromans* auf einer ‚gewissen Stufe der Vollendung‘ (Morgenstern) stehen. Seine pseudo-politischen Aktivitäten befördern ihn nicht nur in die Sphäre, sondern in das Zentrum des öffentlichen Lebens. Faust radikalisiert somit die Prämisse, dass die Interaktion mit der belebten Umwelt eine wichtige Komponente auf dem Weg zur *Menschbildung* darstellt: Nicht nur positioniert er sich inmitten seiner literarischen Mitmenschen, er übt vielmehr Kontrolle über diese aus.<sup>282</sup> Löwith schreibt: ‚Er [der Mensch] muß alles an sich Seiende “für sich” umbilden, es zu dem Seinen machen.‘ (198) Rekurrierend auf die Eroberung Helenas, Fausts Aufstieg zum politischen Machtmensch und die nun finale Unterwerfung der Natur kann dieser bildungstheoretische Anspruch wahrlich als erfüllt betrachtet werden.

---

zügelt.‘ Zwar zügelt Faust in der Tat die Willkür der Natur, indem er die Bewegung des Meeres zumindest lokal verhindern will. Als Freundschaftsdienst ist dieser Akt jedoch nicht zu verstehen, denn Faust will gegen die Natur ‚kämpfen‘ und sie schlussendlich ‚besiegen‘.

<sup>280</sup> Manfred Birk, „Goethes Typologie der Epochenschwelle im vierten Akt des ›Faust II‹“, in *Aufsätze zu Goethes ›Faust II‹*, Wege der Forschung, Bd. CDXLV, Hrsg. von Werner Keller (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991).

<sup>281</sup> Gaier, *Faust. Der Tragödie Erster Teil*, 208.

<sup>282</sup> Dies zeigt unter anderem Fausts Anordnung, ihm Philemon und Baucis ‚zur Seite‘ (V. 11275) zu schaffen.

Ähnlich der Szene *Wald und Höhle* in *Faust I* gibt in der Szene *Mitternacht* (Fünfter Akt) eine monologische Selbstreflektion als ‚Äußerungsfor[m] seelischer Bewegtheit‘ (Lämmert) Einblick in die Psychologie Fausts, in den inneren Zustand und ‚die Empfindungen und Leidenschaften‘ (Ebd.) des Helden:

Ich bin nur durch die Welt gerannt.  
Ein jed' Gelüst ergriff ich bei den Haaren,  
Was nicht genügte ließ ich fahren,  
Was mir entwischte ließ ich ziehn.  
Ich habe nur begehrt und nur vollbracht,  
Und abermals gewünscht, und so mit Macht  
Mein Leben durchgestürmt; erst groß und mächtig,  
Nun aber geht es weise, geht bedächtig.  
Der Erdenkreis ist mir genug bekannt.  
Nach drüben ist die Aussicht uns verrannt;  
Tor! wer dorthin die Augen blinzelnd richtet,  
Sich über Wolken seinesgleichen dichtet;  
Er stehe fest und sehe hier sich um;  
Dem Tüchtigen ist diese Welt nicht stumm;  
Was braucht er in die Ewigkeit zu schweifen;  
Was er erkennt lässt sich ergreifen;  
Er wandle so den Erdentag entlang;  
Wenn Geister spuken geh' er seinen Gang,  
Im Weiterschreiten find' er Qual und Glück,  
Er! unbefriedigt jeden Augenblick. (V. 11433)

Wie schon in der Tragödie Erster Teil schildert Faust – um es mit Wilhelm-Meisterlichen Worten zu formulieren – ‚mit flüchtigem Blick seine Geschichte‘, blickt auf sein Leben zurück und zieht Bilanz seiner tour de force der Selbstbildung. Auf der Jagd nach jeglichem sinnlichen ‚Gelüst‘ drängte ihn sein Bildungstrieb im Sinne einer Bildungsreise ‚durch die Welt‘. Das Telos verkam dabei stets zur Nebensache; es war dem schlichten Moment der Aktivität subordiniert. Was Faust nun, im Moment der Äußerung fühlt, ist Ruhe. Ruhe nach der stürmischen, nicht enden wollenden Verfolgung metaphysischer (‚Nach drüben ist die Aussicht uns verrannt [...]‘) und sinnlicher (‚Der Erdenkreis ist mir genug bekannt.‘) Erkenntnis, der beiden Grundprinzipien Fausts

Strebens: Nach ‚Ruhe der Vollendung.‘<sup>283</sup> Faust richtet den suchenden Blick nunmehr auf das rein Tellurische, das sich erkennen und ergreifen lässt. In diesem Kontext läutet die Interaktion mit der Natur, die Faust zu einem Machtgerangel mit in der Tat realitätsverändernden Dimensionen aufbauscht, das Ende Fausts Lebens- und Bildungsweges ein: Voller Hoffnung, sich das ‚Höchsterrungene‘ zu realisieren, fühlt sich Faust dem angestrebten ‚Faulbett‘ (V. 1692) nahe und fordert schließlich – wiewohl im Konjunktiv, was den infiniten Charakter seines Strebens kennzeichnet – den Augenblick zum Verweilen auf. ‚Tod und Niedergang sind einzelne Momente eines insgesamt theodizehaft lebendigen Bildungsprozesses.‘<sup>284</sup>

Fausts kontinuierliches Streben hat ihn blind vor – der in *Faust II* personifizierten – Sorge für die Limitationen des eigenen Wirkens werden lassen. Er erkennt nicht, dass er in seinem Drängen ‚niemals fertig‘ (V. 11466) sein wird, tut Sorges Warnungen als ‚Unsinn‘ (V. 11468) und ‚schlechte Litanei‘ (V. 11469) ab und wird durch seine maßlosen Ansprüche (und erneut kann aus *Natur und Kunst* zitiert werden: ‚Wer Großes will, muß sich zusammenraffen: / In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister [...].‘) schließlich mit dem Tod belohnt. Scheitert Faust? Die Antwort lautet erneut: Nein. Faust beendet seinen Bildungsprozess zwar nicht – die ursprünglichen, in *Faust I* formulierten Ziele, die die sinnliche und metaphysische Ebene betreffen, hat er jedoch zum größten Teil und mit Mephistopheles’ Hilfe verwirklichen können. Faust hat auf seinem Bildungsweg sämtliche Etappen, die ihn zu seinem eben dargestellten, reflexiven *Läuterungsmonolog* geführt haben, durchwandert. Dies honorieren auch die Engel und

---

<sup>283</sup> Hertz, *Natur und Geist in Goethes Faust*, III.

<sup>284</sup> Selbmann, Einleitung, 4.

bemerken, während sie Fausts Seele in himmlische Gefilde überführen: ‚Wer immer strebend sich bemüht, / den können wir erlösen.‘ (V. 11936)<sup>285</sup> Faust ist letztendlich geläutert, er ist der aus und in der Verworrenheit erklärte ‚Nicht mehr Getrübte‘ (V. 12074)

## 6. Schlussbemerkungen

In seinem Gespräch mit Eckermann vom 6. Mai 1827 nimmt Goethe zum tieferen Sinn seiner Faustdichtung Stellung:

Da kommen sie und fragen: welche Idee ich in meinem *Faust* zu verkörpern gesucht? – Als ob ich das selber wüßte und aussprechen könnte! – *Vom Himmel durch die Welt zur Hölle*, das wäre zur Not etwas; aber das ist keine Idee, sondern Gang der Handlung. Und ferner, daß [...] ein aus schweren Verirrungen immerfort zum Besseren aufstrebender Mensch zu erlösen sei [...].

Goethes Worte adressieren hier jene Motive, denen sich die vorliegende Arbeit primär widmet: Fausts Bildungstrieb und seinem Bildungsweg.

‚*Vom Himmel durch die Welt zur Hölle* [...]‘- angefangen mit dem Vorgeplänkel im *Prolog im Himmel*, das den Herrn gegenüber Mephistopheles den Bildungsauftrag der Faustdichtung formulieren lässt (‚Zieh diesen Geist von seinem Urquell ab, / Und führ ihn, kannst du ihn erfassen, / Auf deinem Wege mit herab [...].‘, V. 324), entfaltet sich im Folgenden eine Bildungsreise, die Faust folglich an alle nur – und kaum – erdenklichen Orte führt. Faust durchstreift eine Motivlandschaft, die, so hat sich gezeigt, dem semantischen Duktus des Bildungsromans nicht nur ähnelt, sondern entspricht.

Gegenüber Eckermann äußert Goethe am 2. März 1831 seine Ansichten zum Bildungstrieb: ‚Manche Geschöpfe sind ganz dämonischer Art [...]. Das Dämonische

---

<sup>285</sup> Vgl. Kalmbach, *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*, 2: ‚Wie im Wilhelm Meister erscheint der Irrende gerade auf dem rechten Wege.‘

[...] äußert sich in einer durchaus positiven Tatkraft.' Fausts Streben, das ihn von Ort zu Ort, von Geschehnis zu Geschehnis und durch die Zeit transferiert, ist als eben solche inhärente Tatkraft zu verstehen.

Bildungstrieb und Bildungsreise Fausts sollen im Folgenden anhand Goethes *Urworte. Orphisch*<sup>286</sup> zusammenfassend illustriert werden.

„Nicht einsam bleibst du, bildest dich gesellig, / Und handelst wohl, so wie ein anderer handelt / Im Leben ists bald hin-, bald widerfällig [...].“ (*Das Zufällige*, V. 3ff.)

Paradigmatisch für Faust und den klassischen Bildungsroman ist ‚die Entwicklung des Individuums in stetiger Auseinandersetzung mit der Welt [...]‘<sup>287</sup>. Unter Anleitung eines Mentors versucht der Held, das sich entfaltende Bildungscurriculum zu *meistern*, sich nach Hegel die Hörner abzulaufen und ‚sich in die bestehenden Verhältnisse‘ hineinzubilden. Der Interaktion mit den belebten und unbelebten Elementen der Umwelt kommt in diesem Kontext eine entscheidende Bedeutung zu. Die Vita des Helden umfasst dabei Hindernisse individuell-mentaler und extrinsisch-materialistischer Art: Die Natur muss bekämpft, unliebsamen Personen, die im Reiseverlauf in das Blickfeld geraten, muss die Stirn geboten, Umwege müssen beschritten werden, die dem Protagonisten Versuchungen und Entbehrungen, Schmerz und Genüsse, Erfolge und Tiefschläge feilbieten. Kurz: Es ist das Leben, dem das Individuum gegenüber steht und in dessen Bannkreis es sich bewegt, und es ist das Innere des Helden (die ‚Veränderung

---

<sup>286</sup> Johann Wolfgang Goethe, „Urworte. Orphisch“, in *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*, in *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Bd. 12, Hrsg. von Christoph Michel unter Mitwirkung von Hans Grütters (Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999).

<sup>287</sup> Jacobs, *Wilhelm Meister und seine Brüder*, 15.

seines inneren Zustands', Blanckenburg), das dabei – sowohl im Bildungsroman, als auch im *Faust* – zum primären Betrachtungsgegenstand erhoben wird. Geschildert werden Selbstzweifel, teleologische Orientierungs- sowie geistige und lokale Heimatlosigkeit, worüber in einem bekennenden Akt der Selbstreflektion Bericht erstattet wird. ‚Goethe bringt das persönliche Erlebnis, die bildende Arbeit an ihm selbst zum Ausdruck, und in diesem Verhältnis von Erlebnis und seinem Ausdruck tritt das der Beobachtung immer Verborgene am Seelenleben, sein ganzer Verlauf und seine ganze Tiefe heraus‘<sup>288</sup>

‚[...] Bist alsobald und fort und fort gediehen, / Nach dem Gesetz, wonach du angetreten. / So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen [...]‘ (*Dämon*, V. 1ff.)  
Fausts *Weltreise* – seine Wilhelm-Meisterlichen *Lehrjahre* – , gekennzeichnet durch ein kontinuierliches Verfolgen sinnlicher und metaphysischer Ziele, schöpft ihre drängende und kreative Energie aus Fausts Wissens- und Bildungstrieb, seiner als inneres Gesetz zu bezeichnenden dämonischen Tatkraft. Fausts mentaler Zustand lässt sich trefflich mit folgenden Worten Heinrich von Kleists beschreiben: ‚[...] das Bestreben, nie auf einen Augenblick hienieden stillzustehen, und immer einem höhern Grade von Bildung entgegenschreiten, ward bald das einzige Prinzip meiner Tätigkeit. *Bildung* schien mir das einzige Ziel [...]‘<sup>289</sup> Fausts triebhaftes Streben, sein ‚Wesen‘, das sich ‚leicht und ungezügelt‘<sup>290</sup> regt und durch Mephistopheles immer wieder von neuem entfacht wird, ist sein unvergängliches und ewiges inhärentes Grundprinzip. Oder, wie es in Goethes

---

<sup>288</sup> Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung*, 128.

<sup>289</sup> Heinrich von Kleist, Brief an Wilhelmine von Zenge vom 22. März 1801, in *Werke und Briefe*, Hrsg. von Siegfried Streller in Zusammenarbeit mit Peter Goldhammer, Wolfgang Barthel, Anita Golz, Rudolf Loch (Berlin: Aufbau-Verlag, 1995).

<sup>290</sup> Goethe, „Urworte. Orphisch“, *Hoffnung*, V. 4

*Urworten* heißt: ‚[...] aller Wille / Ist nur ein Wollen, weil wir eben sollten [...].’  
(*Nötigung*, V. 2ff.)

Wie Fausts individuelle Bildungsreise sich auf dem Hintergrund bildungsromanhafter Poetik gestaltet, hat die vorliegende Arbeit rekurrierend auf entsprechende Motive im Werk ausführlich gezeigt. Dargelegt wurde außerdem, wie *Faust* die zeitgenössischen Konzeptionen von Bildung reflektiert. Der werkimmanent durch keine Zeit gebundene Faust bewegt sich temporär-kontrafaktisch in der Goethezeit. Indem das Werk bildungstheoretische Sujets allegorisch aufgreift, assimiliert es den Charakter eines literarisch-ästhetischen Spiegels und bildet somit gängige Bildungstheorien ab bzw. sich in den zeitgenössischen Bildungsdiskurs ein.

In summa vereint *Faust* als Drama sämtliche Aspekte, die sich mit dem Terminus technicus *Bildungsroman* in Verbindung setzen lassen und dessen ideellen Gehalt konstituieren. Aufgrund dieser Erkenntnis und unter Einbeziehung der theoretischen Explikationen, die vornehmlich in den Kapiteln 3 und 4 vorgenommen wurden, soll an dieser Stelle im Sinne einer finalen gattungspoetischen Situierung des Faustdramas die Intention der vorliegenden Arbeit erfüllt werden, die sich in der Umformung des Titels zur Frage spiegelt – *Faust*: Ein Bildungsdrama?

Albrecht Schöne bezeichnet in seinem Faust-Kommentar Goethes opus magnum als Werk, das ‚aus den dramatischen Fugen geht’ (390). Wie schon hinlänglich dargestellt, kennzeichnet sich der stoffliche Gehalt unwidersprochen als *episch*. Spatale und temporale Grenzen sucht man vergebens; Fausts Bildungsreise transzendiert

Beschränkungen jeglicher Art – und Gattungsbeschränkungen im Besonderen, denn nicht erst seit Blanckenburg fungiert gerade die räumlich-zeitliche Dimension als entscheidendes Kriterium, das Roman und Drama voneinander trennt. Durch die Tatsache, dass *Faust* als Drama neben der Motivlandschaft auch die theoretischen Vorgaben des Bildungsromans assimiliert, bindet es sich kontextuell noch enger an die Subgattung, die es zu imitieren gedenkt.

Das *Paradox der Romanhaftigkeit* ist ein weiteres Kriterium, das zu einer Klärung der Ausgangsfrage beitragen kann. Hierbei wird von der *contradictio* ausgegangen, dass durch die Existenz eines Erzählers im Roman eine künstliche Distanz zu den Figuren aufgebaut wird, deren Innerstes doch gerade in dieser Gattung möglichst direkt, unverfälscht und ausführlich zur Darstellung gelangen sollte. Die in Kapitel 3 geschilderte Kritik am *Wilhelm Meister* zeigt: Letztlich ist es der Erzähler, der sich bildet und sich nach Meyer ‚dem Standpunkt eines „Bildungshelden“ nähert‘ – und nicht die Figuren. Deren emotiver Zustand lässt sich lediglich als indirekte Vermittlung durch eine Erzählerinstanz verstehen. Die Figur wird durch dieses Faktum in eine Sphäre der Unnahbarkeit verrückt, die das Phänomen ihrer fehlenden Psychologisierung schafft, auf das bereits in Länge eingegangen wurde.

Im Drama nun gibt es keinen Erzähler. Im *Faust* wendet sich zwar Mephistopheles oft an das Publikum, erfüllt dabei jedoch eher eine Kommentarfunktion, indem er auf seine ureigene zynische Weise Stellung zu den Gegebenheiten nimmt, die dem Leser durch die direkte Vermittlung der implizit narratologischen Figurendialoge ohnehin schon bekannt sind. *Faust* stellt sich selbst dem Rezipienten in all seiner inneren Zerrissenheit dar. Die ‚Umschmelzung [s]eines Charakters‘ (Blanckenburg) tritt so unmittelbar hervor – ganz in

Konformität mit der bildungsromanhaften Prämisse, nach der den transformierenden Charakterzügen des Helden die höchste Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Fausts Darstellung ist direkt und *unverfälscht*, denn die zahlreichen Selbstreflexionen und drastischen Darstellungen seiner Gemütszustände lassen in ihrem dramatischen Rahmen nur Raum für das innertextuell-faktische Geschehen, da eine interagierende Vermittlungsinstanz fehlt.

In diesem Kontext kann explizit auf die von Meyer, Miles et al. an Goethes *Wilhelm Meister* geäußerte Kritik eingegangen werden, welche eine Surrealität der Figuren und ihrer Handlungen, die sich aus einem marionettenhaftem (Meyer) Auftreten ergibt, erkennt. Fausts Charakter ist in seiner plastischen und unmittelbaren Darstellung autark von jeglicher Kritik bezüglich einer fehlenden Psychologisierung.

Als Resultat dieser Überlegungen lässt sich eine effizientere Interaktion zwischen Leser und Werk sowie eine Identifikation des Lesers mit dem bildungsromanhaften Helden annehmen, deren symbiotisches Verhältnis durch keine Metainstanz gestört wird. Der Leser bildet sich gewissermaßen ins Werk ein und absorbiert dadurch im Sinne der klassischen, dem Bildungsroman zugeschriebenen Funktion der *Leserbildung* die im Werk karikierten Topoi und Motive. Schiller bemerkt in seinem Brief vom 8. Juli 1796 an Goethe, dieser wolle ‚[...] den Leser selbst mehr finden lassen, als ihn geradezu zu belehren.‘ In diesem Sinne kann die Frage nach der *idealen Repräsentationsgattung* bildungsromanhafter Poetik, die bereits in Kapitel 3 gestellt wurde, zugunsten des (Goetheschen Faust-)Dramas beantwortet werden.

Nach Swales ‚scheint es fast unmöglich, jemals das Wesen einer literarischen Gattung genau zu bestimmen.‘ (407) Die spezifischen Merkmale, die ein bildungsromanhaftes Werk tragen muss, um tatsächlich als paradigmatisches Exempel der Subgattung *Bildungsroman* gelten zu können, tragen in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit eher zu Problemen bei der Klassifizierung bei, als zu einer finalen Verortung. Goethes *Faust* fungiert in diesem Zusammenhang als ähnlich problematisches Werk. So bemerkt Anderegg, dass ‚die dichterische Praxis und wohl insbesondere die Arbeit am „barbarischen“ *Faust* das klassizistische Streben nach normativen Begriffen unterminiert und zu einer Relativierung geführt haben.‘ (447)

Die somit entstehende gattungstypologische Leere führt zu einer Freiheit, einer non-restriktiven Verfahrensweise der Gattungszuschreibung und mitunter zu neuer Terminologie. Ein Werk, das in diesem Sinne neu zu klassifizieren ist, muss demnach fähig sein, seinen angestrebten Gattungsstatus in spe durch die Angabe wesentlicher Merkmale zu rechtfertigen. Dies gilt als Voraussetzung, um sich legitimerweise in einer nachvollziehbaren Position innerhalb neu gezogener Gattungsgrenzen wiederfinden zu dürfen.

Die Kumulation Bildungs- und bildungsromanhafter Motive berechtigt in diesem Kontext schon allein zu einer rein terminologischen Klassifizierung Goethes *Faust* als *Bildungsdrama*. Die Tatsache, dass das Werk sogar dramentheoretische Momente transzendiert und sich bezüglich seines stofflichen Gehalts an seine Vorbildgattung *Bildungsroman* nicht nur anlehnt, sondern diese vielmehr erweitert, zeigt, dass dieser gattungspoetische Schritt auch gattungstheoretischen Untersuchungen standhält.

Hans Eichners in der Einleitung als Ausblick gestellte Frage nach der zukünftigen Bedeutung des Begriffs *Bildungsdrama* kann nunmehr unter Bezugnahme auf Goethes Faustdrama aufgegriffen werden: Faust ist als Bildungsdrama zu klassifizieren, und fungiert durch seine extraponierte Stellung in der Literaturlandschaft nicht nur als Stellvertreter dieser reformulierten Gattung, sondern als deren opus *primus inter pares*.

## 7. Bibliographie

### 7.1. Primärtexte

Goethe, Johann Wolfgang. *Faust Texte*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 7/1. Hrsg. von Albrecht Schöne. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1994.

### 7.2. Unterstützende Literatur

Anderegg, Johannes. „Grenzsteine der Kunst“: Goethes Gattungspoetik und die Arbeit an Faust.“ *Monatshefte* 102, No. 4 (2010): 441-457.

Apel, Friedmar (Hrsg.). „Aus der Zeit der Spinoza-Studien Goethes 1784-85.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Ästhetische Schriften 1771-1805*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 18, 188-191. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1998.

Arendt, Hannah. *On Violence*. Orlando·Austin·San Diego·New York: Harcourt, Inc. 1970.

Arens, Hans. *Kommentar zu Goethes Faust II*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1989.

Asher, David. *Arthur Schopenhauer als Interpret des Göthe'schen Faust*. Leipzig: Arnoldsche Buchhandlung, 1859.

Atkins, Stuart. *Faust. A Literary Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

Benjamin, Walter. „Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen.“ In *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften*, Bd. II.1. Hrsg. von Rolf Tiedemann

- und Hermann Schweppenhäuser, 140-157. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1977
- . *Ursprung des deutschen Trauerspiels*. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1963.
- Berghahn, Klaus L. Kommentar zu *Friedrich Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Hrsg. von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co., 2000.
- Bernstein, Susan. „Goethe’s Architectonic *Bildung* and Buildings in Classical Weimar.“ *MLN* 114, No. 5 (1999): 1014-1036.
- Birk, Manfred. „Goethes Typologie der Epochenschwelle im vierten Akt des ›Faust II‹.“ In *Aufsätze zu Goethes ›Faust II‹*. Wege der Forschung, Bd. CDXLV. Hrsg. von Werner Keller, 243-266. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991.
- Blanckenburg, Christian Friedrich v. *Versuch über den Roman*. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774. Stuttgart: J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 1965.
- Blumenbach, Hans. „Faustisches, unfaustisch.“ In *Goethe zum Beispiel*. In Verbindung mit Manfred Sommer herausgegeben vom Hans Blumenbach-Archiv, 180-186. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag, 1999.
- Blumenbach, Johann Friedrich. *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*. Mit einem Vorwort und Anmerkungen von Dr. L. v. Károlyi. Göttingen, bei Johann Christian Dieterich, 1781.

- Böhme, Günther. *Goethe. Naturwissenschaft, Humanismus, Bildung. Ein Versuch über die Gegenwart klassischer Bildung*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1991.
- Böll, Heinrich. „Der Zeitgenosse und die Wirklichkeit.“ In *Heinrich Böll. Werke. Kölner Ausgabe*, Bd. 7. Hrsg. von Ralf Schnell in Zusammenarbeit mit Klaus-Peter Bernhard, 379-383. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2006.
- Bradish, Joseph A. v. „Geschichte und Legende um Auerbachs Keller.“ *The German Quarterly* 16, No. 2 (1943): 76-89.
- Brecht, Bertolt. *Gesammelte Werke*, Bd. 15. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967
- Brown, Jane K. *Goethe's Faust. The German Tragedy*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1986.
- Campbell, Joseph. *The Hero of a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press, 1948.
- Cocalis, Susan L. „The Transformation of “Bildung” from an Image to an Ideal.“ In: *Monatshefte* 10, No. 4 (1978): S. 399-414.
- Dilthey, Wilhelm. *Das Erlebnis und die Dichtung*. Leipzig: Teubner, 1906.
- . *Leben Schleiermachers*. In *Gesammelte Schriften*, Bd. XIII, Erster Halbband. Hrsg. von Martin Redeker, 1970. Tübingen: Walter de Gruyter & Co., 1970.
- Durden, William G. *MLN* 94, No. 3 (1979): 644-645.
- Ebner-Eschenbach, Marie v. *Das Gemeindekind*. Kritisch herausgegeben und gedeutet von Rainer Baasner. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1983.
- Eckermann, Johann Peter. *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe*,

- Tagebücher und Gespräche*, Bd. 12. Hrsg. von Christoph Michel unter Mitwirkung von Hans Grüters. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999.
- Eibl, Karl. *Das monumentale Ich. Wege zu Goethes ›Faust‹*. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag, 2000.
- Eichner, Hans. *Monatshefte* 70, No. 2 (1978): 187-188.
- Fleig, Horst (Hrsg.). *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche von 1823 bis zu Goethes Tod*, Bd. 10. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993.
- Gadamer, Hans-Georg. „Die Bildung.“ In *Hegels Theorie der Bildung. Band II: Kommentare. Philosophische Texte und Studien*, Bd. 9. Hrsg. von Jürgen-Eckhardt Pleines, 133-143. Hildesheim·Zürich·New York: Georg Olms Verlag, 1986.
- Gaier, Ulrich. *Johann Wolfgang Goethe. Faust. Der Tragödie Erster Teil. Erläuterungen und Dokumente*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2001.
- Gearey, John. *Goethe's Faust. The Making of Part I*. New Haven and London: Yale University Press, 1981.
- Germaine de Staël, Anne Louise. *Über Deutschland*. Vollständige und neu durchgesehene Fassung der deutschen Erstausgabe von 1814. Hrsg. von Monika Bosse. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1985.
- Goethe, Johann Wolfgang. „Bildungstrieb.“ In *Goethe. Die Schriften zur Naturwissenschaft*. Hrsg. von Rupprecht Matthaei, Wilhelm Troll und Lothar Wolf, 99-100. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1954.

- . „Bildung und Umbildung organischer Naturen.“ In *Morphologie. Beiträge zur Optik*.  
In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche [sic] Werke in vierzig Bänden*,  
Bd. 36. Stuttgart und Augsburg: Cotta'scher Verlag, 1858.
- . „Der Zauberlehrling“. In *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*. In *Johann  
Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*,  
Bd. 2. Hrsg. von Karl Eibl, 141-144. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker  
Verlag, 1988.
- . „Dichtung und Wahrheit.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe,  
Tagebücher und Gespräche*, Bd. 14. Hrsg. von Klaus-Detlef Müller. Frankfurt  
am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1986.
- . „Die Leiden des jungen Werther.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Werke*, Bd. 2, 5-149.  
Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981.
- . *Die letzten Jahre. Briefe, Tagebücher und Gespräche von 1823 bis zu Goethes Tod.*  
*Teil II: Vom Dornburger Aufenthalt 1828 bis zum Tode*. In *Johann Wolfgang  
Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 11.  
Hrsg. von Horst Fleig. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993.
- . *Italien – im Schatten der Revolution. Briefe, Tagebücher und Gespräche vom 3.  
September 1786 bis 12. Juni 1794*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche  
Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 3. Hrsg. von Karl Eibl.  
Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1991.
- . „Natur und Kunst.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*. In *Johann  
Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*,

- Bd. 2. Hrsg. von Karl Eibl, 838-839. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1988.
- . *Schriften zur allgemeinen Naturlehre, Physik, Witterungslehre, Geologie, Mineralogie und zur Farbenlehre nach 1810*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 25. Hrsg. von Wolf von Engelhardt und Manfred Wenzel. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1989.
- . „Über Epische und Dramatische Dichtung.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Ästhetische Schriften 1824-1832*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 22. Hrsg. von Anne Bohnenkamp, 295-306. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999.
- . „Urworte. Orphisch.“ In *Johann Wolfgang Goethe. Gedichte 1800-1832*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 2. Hrsg. von Karl Eibl, 501-502. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1988.
- . *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, Bd. 9. Hrsg. von Wilhelm Voßkamp und Herbert Jaumann. Unter Mitwirkung von Almuth Voßkamp. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1992.
- Grair, Charles A. “Seducing Helena: The Court Fantasy of Faust II, Act III.” In *Goethe Yearbook X*. Hrsg. von Thomas P. Saine und Simon Richter, 99-114. Rochester: Camden House, 2001.

- Günzler, Claus. *Bildung und Erziehung im Denken Goethes. Philosophische Grundlagen und aktuelle Perspektiven einer Pädagogik der Selbstbeschränkung.*  
Köln/Wien: Böhlau Verlag, 1981.
- Gutjahr, Ortrud. „Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom goldenen Horn“: Ein interkultureller Bildungsroman.“ In *Alexandrinische Gespräche. Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanist/inn/en*, 125-140.  
München: IUDICIUM Verlag, 2008.
- Hamburger, Käthe. *Die Logik der Dichtung.* Zweite, stark veränderte Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1968.
- Hegel, Georg Friedrich. „Die Bestimmung des Geistes.“ In *Hegels Theorie der Bildung. Band I. Materialien zu ihrer Interpretation. Philosophische Texte und Studien*, Bd. 8. Hrsg. von Jürgen-Eckhart Pleines, 96-118. Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag, 1983.
- . *Vorlesungen über die Ästhetik.* Theorie Werkausgabe, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970.
- Herder, Johann Gottfried. „Briefe zur Beförderung der Humanität.“ In *Johann Gottfried Herder. Sämtliche [sic] Werke*, Bd. XVII. Hrsg. von Bernhard Suphan, 121-122. Berlin: Olms, 1877.
- . *Über den Ursprung der Sprache.* Hrsg. von Claus Träger. Berlin: Akademie-Verlag, 1959.
- Hertz, Gottfried Wilhelm. *Natur und Geist in Goethes Faust.* Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1931.

- Hofmannsthal, Hugo v. „Gabriele d’Annunzio.“ In *Hugo von Hofmannsthal. Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden*. Ungekürzte, neu geordnete, um einige Texte erweiterte Ausgabe der 15 Bände *H. v. H. Gesammelte Werke in Einzelausgaben*. Hrsg. von Herbert Steiner. In *Reden und Aufsätze I, 1891-1913*. Hrsg. von Bernd Schoeller in Beratung mit Rudolf Hirsch, 174-184. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1979.
- Huber, Therese (Hrsg.). *Johann Georg Forster’s Briefwechsel. Nebst einigen Nachrichten von seinem Leben*. Leipzig, 1829.
- Humboldt, Wilhelm v. *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Potsdam: Gustav Kiepenheuer Verlag, 1920.
- Jacobs, Jürgen und Krause, Markus. *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München: Verlag C.H. Beck, 1989.
- Jacobs, Jürgen. *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. Zweite, unveränderte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag, 1972.
- Jannidis, Fotis. *Das Individuum und sein Jahrhundert. Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs <Bildung> am Beispiel von Goethes »Dichtung und Wahrheit«*. *Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur*, Bd. 56. Hrsg. von Wolfgang Frühwald, Georg Jäger, Dieter Langewiesche, Alberto Martino, Rainer Wohlfeil. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1996.
- Kalmbach, Heide. *Bildung und Dramenform in Goethes „Faust“*. Göppinger Arbeiten zur Germanistik Nr. 101. Hrsg. von Ulrich Müller, Franz Hundsnurscher und Cornelius Sommer. Göppingen: Verlag Alfred Kummerle, 1974.

Kant, Immanuel. „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ In *Immanuel Kant*.

*Ausgewählte kleine Schriften*. Philosophische Bibliothek, Heft 24, 1-9.

Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1969.

---. *Kritik der reinen Vernunft*. 2. Auflage 1787. In *Kants Werke*. Akademie Textausgabe,

Bd. III. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1968.

Károlyi, L. v. Vorwort zu *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte* von

Johann Friedrich Blumenbach, v-xvii. Göttingen, bei Johann Christian

Dieterich, 1781.

Kaufmann, Walter. *Discovering the Mind. Goethe, Kant and Hegel*. New York: McGraw-

Hill Book Company, 1980.

Kehlmann, Daniel. *Diese sehr ernsten Scherze. Poetikvorlesungen*. Hrsg. von Heinz

Ludwig Arnold. Göttingen: Wallstein Verlag, 2007.

Keller, Werner. „Der Dichter in der „Zueignung“ und im „Vorspiel auf dem Theater“.“ In

*Aufsätze zu Goethes ›Faust I‹*. Hrsg. von Werner Keller, 151-191.

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.

---. Vorwort zu *Aufsätze zu Goethes ›Faust II‹*. In *Wege der Forschung*, Bd. CDXLV.

Hrsg. von Werner Keller. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft,

1991.

Kleist, Heinrich v. *Werke und Briefe*. Hrsg. von Siegfried Streller in Zusammenarbeit mit

Peter Goldhammer, Wolfgang Barthel, Anita Golz, Rudolf Loch. Berlin:

Aufbau-Verlag, 1995.

- Kost, Jürgen. *Wilhelm von Humboldt – Weimarer Klassik – Bürgerliches Bewusstsein. Kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 2004.
- Lämmert, Eberhard. Nachwort zu Blanckenburg, Christian Friedrich v. *Versuch über den Roman*. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774, 541-583. Stuttgart: J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 1965.
- Lessing, Gotthold Ephraim. *Hamburgische Dramaturgie*. Kritisch durchgesehene Gesamtausgabe mit Einleitung und Kommentar von Otto Mann. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1963.
- Löwith, Karl. „Hegels Begriff von Bildung.“ In *Hegels Theorie der Bildung. Band II. Kommentare. Philosophische Texte und Studien*, Bd. 9. Hrsg. von Jürgen-Eckhart Pleines, 182-196. Hildesheim·Zürich·New York: Georg Olms Verlag, 1986.
- Lutherbibel Standardausgabe mit Apokryphen*. Hrsg. von der Deutschen Bibelgesellschaft. Stuttgart: Verlag C.H. Beck, 1999.
- Meister Eckhart. „Deutsche Werke I.“ Hrsg. von Niklaus Largier. In *Bibliothek des Mittelalters. Texte und Übersetzungen*, Bd. XX. Hrsg. von Walter Haug. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993.
- Mendelssohn, Moses. *Über die Frage: was heißt aufklären?* In *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift*. Hrsg. von Norbert Hinske, 444-451. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973.

- Menze, Clemens. *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen bei Düsseldorf: Henn, 1965.
- Meyer, Heinrich. *Goethe. Das Leben im Werk*. Stuttgart: Gustav Klipper Verlag, 1951.
- Michelsen, Peter. „Die Wette. Zu Goethe: Faust, >Prolog im Himmel<.“ In Ders. *Im Banne Fausts. Zwölf Faust-Studien*, 38-52. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2000.
- . „Fausts Schlaf und Erwachen. Zur Eingangsszene von Faust II (>Anmutige Gegend<).“ In Ders. *Im Banne Fausts. Zwölf Faust-Studien*, 91-123. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000.
- Miles, David. „Pikaros Weg zum Bekenner: Der Wandel des Heldenbildes im deutschen Bildungsroman.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wege der Forschung*, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 374-405. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Morgenstern, Karl. „Ueber das Wesen des Bildungsromans.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wege der Forschung*, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 55-72. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- . „Zur Geschichte des Bildungsromans.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wege der Forschung*, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 73-99. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Moritz, Karl Philipp. „Minerva.“ In *Karl Philipp Moritz. Schriften zur Ästhetik und Poetik*. Kritische Ausgabe. Hrsg. von Hans Joachim Schrimpf, 118-120. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1962.

- . „Über die bildende Nachahmung des Schönen.“ In *Karl Philipp Moritz. Werke*, Bd. 2. Hrsg. von Horst Günther, 549-578. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981.
- Mücke, Dorothea E. v. *Virtue and the Veil of Illusion. Generic Innovation and the Pedagogical Project in Eighteenth-Century Literature*. Stanford, California: Stanford University Press, 1991.
- Müller, Joachim. „Prolog und Epilog zu Goethes Faustdichtung.“ In *Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*. Phil.-hist. Klasse, Bd. 110, Heft 3, Berlin: 1964.
- Müller-Sievers, Helmut. *Self-Generation. Biology, Philosophy and Literature Around 1800*. Stanford, California: Stanford University Press, 1997.
- Nietzsche, Friedrich. *Der Wille zur Macht*. Hrsg. von Peter Gast unter Mitwirkung von Elisabeth Förster-Nietzsche. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel, 1992.
- Noyes, John K. „Goethe on Cosmopolitanism and Colonialism: Bildung and the Dialectic of Critical Mobility.“ *Eighteenth Century-Studies* 39, Iss. 4 (2006): 443-463.
- Nussbaum, Martha. „Finely Aware and Richly Responsible:“ Literature and the Moral Imagination.“ In Ders. *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, 148-167. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Pfeiffer, Joachim. „Das Subjekt des Romans. Zur Subversion des Bildungsromans in Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre.“ In *Das Subjekt des Diskurses*. Hrsg. von Achim Geisenhanslüke, Georg Mein und Franziska Schöbler, 137-150. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 2008.

- Pleines, Jürgen-Eckhart. *Hegels Theorie der Bildung. Band I. Materialien zu ihrer Interpretation. Philosophische Texte und Studien*, Bd. 8.  
Hildesheim·Zürich·New York: Georg Olms Verlag, 1983.
- Reichl, Anton. „Goethes Faust und Agrippa von Nettesheim.“ In *Euphorion. Zeitschrift für Litteraturgeschichte* [sic], Bd. 4. Hrsg. von August Sauer, 287-300.  
Leipzig und Wien: k. u. k. Hofbuchdruckerei und Verlagshandlung Carl Fromme, 1897.
- Rickert, Heinrich. *Goethes Faust. Die dramatische Einheit der Dichtung*. Tübingen: Mohr, 1932.
- Rosenkranz, Karl. „Einleitung über den Roman.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Wege der Forschung*, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 100-119. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- . *Goethe und seine Werke*. Königsberg: Bornträger, 1847.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Julie ou La Nouvelle Héloïse*. Paris: Éditions Garnier Frères, 1960.
- Schiller, Friedrich. *Briefwechsel. Schillers Briefe 1794-1795*. In *Schillers Werke. Nationalausgabe*, Bd. 27. Hrsg. von Günter Schulz. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1958.
- . *Briefwechsel. Schillers Briefe 1795-1796*. In *Schillers Werke. Nationalausgabe*, Bd. 28. Hrsg. von Norbert Oellers. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1958.

- . „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen.“ In *Friedrich Schiller. Sämtliche Werke*, Bd. 5. Hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert, 570-669. München: Carl Hanser, 1960.
- Schlegel, Friedrich. „Athenäums-Fragmente.“ In *Friedrich Schlegel. Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801)*. In *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 2. Hrsg. und eingeleitet von Hans Eichner, 165-255. München·Paderborn·Wien: Verlag Ferdinand Schöningh; Zürich: Thomas-Verlag, 1967.
- . „Über Goethes Meister.“ In *Friedrich Schlegel. Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801)*. In *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 2. Hrsg. und eingeleitet von Hans Eichner, 126-146. München·Paderborn·Wien: Verlag Ferdinand Schöningh; Zürich: Thomas-Verlag, 1967.
- Scholl, Margaret. *The Bildungs drama of the Age of Goethe*. Bern: Herbert Lang & Co. Ltd.; Frankfurt am Main: Peter Lang Ltd., 1976.
- Scholz, Rüdiger. *Goethes „Faust“ in der wissenschaftlichen Interpretation von Schelling und Hegel bis heute. Ein einführender Forschungsbericht*. Rheinfelden: Schäuble Verlag, 1983.
- Schöne, Albrecht. *Faust. Kommentare*. In *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Bd. 7/2. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1999.
- Schopenhauer, Arthur. „Die Welt als Wille und Vorstellung.“ In *Arthur Schopenhauer. Sämtliche Werke*, Bd. I. Hrsg. von Wolfgang Freiherr von Löhneysen. Stuttgart/Frankfurt am Main: Cotta-Insel, 1960.

- Selbmann, Rolf. Einleitung zu *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Wege der Forschung, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 1-44. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Sorkin, David. "Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810." *Journal of the History of Ideas* 44, No. 1 (1983): 55-73.
- Swales, Martin. „Unverwirklichte Totalität. Bemerkungen zum deutschen Bildungsroman.“ In *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Wege der Forschung, Bd. 640. Hrsg. von Rolf Selbmann, 406-426. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Titzmann, Michael. „Bemerkungen zu Wissen und Sprache in der Goethezeit (1770-1830).“ In *Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen. Fallstudien zum Verhältnis von elementarem Wissen und Literatur im 19. Jahrhundert*. Hrsg. von Jürgen Link und Wulf Wülfling. Stuttgart: Klett-Cotta, 1984.
- Vierhaus, Rudolf. „Bildung.“ In *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. I, A-D. Hrsg. von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Kosellek, 508-551. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1972.
- Vischer, Friedrich Theodor. „Kritische Bemerkungen über den ersten Theil von Göthe's >Faust<, namentlich den „Prolog im Himmel“.“ In *Aufsätze zu Goethes >Faust<*. Hrsg. von Werner Keller, 192-214. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.

Wahrman, Dror. *The Making of the Modern Self. Identity and Culture in Eighteenth-Century England*. New Haven and London: Yale University Press, 2004.

Wieland, Christoph Martin. *Geschichte des Agathon*. In *C.M. Wieland: Sämtliche Werke*. Bd. 1. Hrsg. und verlegt von der „Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur“ et al. Hamburg, 1984.

Wild, Reiner. *Literatur im Prozeß der Zivilisation. Entwurf einer theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler, 1982.