

Wilhelm Voßkamp

Bildungsroman und Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft



Geboren 1936 in Osnabrück. Studium der Germanistik, Geschichte und Philosophie in Münster, München, Göttingen und Kiel. Promotion 1965 in Kiel; Habilitation 1972 in Köln. 1972-1987 Professor für Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld; 1978-1982 Direktor am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld; seit 1987 Professor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Köln. Hauptarbeitsgebiete und Publikationen: Romantheorie und Poetik, Utopieforschung, Bildungsroman, Wissenschaftsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft. — Adresse: Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 5000 Köln 41.

Das Forschungsjahr am Wissenschaftskolleg bot die besten Voraussetzungen, um einerseits die Kommentare zu Goethes Romanen *Wilhelm Meisters Theatralische Sendung* und *Wilhelm Meisters Lehrjahre* abschließen zu können und um andererseits begonnene Arbeiten zur Geschichte des Bildungsromans und zur Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft fortzuführen.

Goethes Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* gehört zu den zentralen und literaturgeschichtlich folgenreichen Romanen der deutschen und europäischen Literatur. Der Übergang vom frühen *Urmeister* (der *Theatralischen Sendung* [1777]) zu den *Lehrjahren* [1795] reflektiert jene Epochenchwelle, deren Zentrum die Französische Revolution und ihre durch sie ausgelöste oder gesteigerte Krisenerfahrung der Moderne bildet. Goethe antwortet in den *Lehrjahren* auf die Revolution mit einem Konzept individualutopischer Bildung (in der Darstellung des Wilhelm Meister) und dem einer sozialutopischen Geselligkeit (im Entwurf einer den Reformadel und das Bürgertum verbindenden „Turmgesellschaft“). Diese Modelle sind nicht kongruenzfähig; Goethes Kunstgriff besteht vielmehr darin, sie wechselseitig zu relativieren und im Kunstwerk ironisch ‚aufzuheben‘. Die Kunstmittel sind Traditionen europäischen Erzählens verpflichtet. Odysseus und Don Quichote liefern nicht nur Vorbilder für Wilhelm Meister,

Homer und Cervantes sind auch Muster, die das intertextuelle Geflecht des Goetheschen Romans bestimmen. Dessen spannungsreiche ästhetische Struktur läßt dem Leser Spielräume für Deutungsmöglichkeiten und Interpretationen, die sich in der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des Romans bis in das 20. Jahrhundert dokumentieren.

Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* sind zum Prototyp jenes „deutschen Normalromans“ (Theodor Mundt) geworden, der den Namen „Bildungsroman“ erhalten hat. Die Kanonisierung des Goetheschen Romans erfolgt im Zeichen einer harmonisierenden Auslegung des neuhumanistischen Bildungskonzepts. Das Progressionsmodell individueller Selbstvervollkommnung, das von der Steigerungsfähigkeit jedes Individuums zu seiner Idealität im Sinne individueller Totalität ausgeht, wird mit dem geschichtsphilosophischen Entwurf einer gattungsgeschichtlichen Vervollkommnung des Menschengeschlechts verknüpft. Wilhelm von Humboldts Hypothese vom „Begriff der Menschheit in unserer Person“ macht dies deutlich. „Der größte Mensch ist [...] der, welcher den Begriff der Menschheit in der höchsten Stärke und in der größten Ausdehnung darstellt; und einen Menschen beurteilen heißt nichts anderes, als fragen: welchen Inhalt er der Form der Menschheit zu geben gewußt hat? Welchen Begriff man sich von der Menschheit überhaupt zu bilden hätte, wenn er das einzige Muster wäre, aus welchem man denselben abnehmen könnte?“ (*Theorie der Bildung des Menschen*). Außer der geschichtsphilosophischen Deutung des Bildungsroman-Modells hat die ‚nationale‘ Interpretation in der deutschen Roman- und Ideengeschichte eine zentrale Rolle gespielt. Nicht nur wird die neuhumanistische, universalistische Bildung im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einer „deutschen Bildung“ umgedeutet, auch der Bildungsroman kann bereits seit dem ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts als eine nationale Epopöe verstanden werden. Die entschieden andere, ästhetisch-ironische Interpretation durch die Frühromantiker, vornehmlich durch Friedrich Schlegel, hat der vorherrschenden, das nationale Projekt betonenden Auslegung nur wenig anhaben können. Erst im 20. Jahrhundert haben Autoren wie Thomas Mann und Robert Musil unter Rückgriff auf Friedrich Nietzsches fundamentale Kritik des deutschen Bildungsbegriffs die Grenzen des ursprünglich kosmopolitischen und dann mehr und mehr national umgedeuteten Projekts ‚Bildung‘ offengelegt und kritisiert. Meinem Beitrag im Kolloquium des Wissenschaftskollegs über die Entstehung und Funktion des deutschen Bildungsromans habe ich deshalb die Kritik Thomas Manns anlässlich seiner Rathenau-Rede vorangestellt.

Außer der Fertigstellung des Kommentars und einer Fortsetzung der Gattungsgeschichte des Bildungsromans habe ich mich in meiner Berliner Zeit noch mit einem für das deutsche Bildungskonzept wichtigen Element

der voraufklärerischen Diskussion beschäftigt: den theologischen Voraussetzungen. In einem Beitrag über Johann Valentin Andreaes *Christianopolis* versuche ich, die mystischen und pietistischen Aspekte des deutschen Bildungskonzepts zu analysieren. Im Zeichen der *imago* dei-Auffassung sind hier einerseits die Aspekte von *imago* und *imitatio* entscheidend und andererseits die antiken gestaltphilosophischen Aspekte (*forma* und *formatio*). Noch in den Bildungsdiskussionen um 1800 und dann wieder im 20. Jahrhundert zeigen sich die theologischen Implikationen eines Bildungskonzepts, dessen Utopie nicht nur durch die Fortschrittsphilosophie der Aufklärung gespeist ist, sondern ebenso durch die Vorstellungen von individueller Selbsterfüllung und Selbsterlösung. Die deutsche Neigung zur „Verinnerlichung“ im Vergleich zu anderen europäischen Bildungsdiskussionen mag hier ihren Ursprung haben.

Den zweiten Arbeitsbereich am Wissenschaftskolleg bildete die Fortführung meiner Arbeiten zur Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft. Im Mittelpunkt steht dabei — in Zusammenhang mit einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt — die Untersuchung der deutschen Literaturwissenschaft zwischen den beiden Weltkriegen. Analysiert werden die Zusammenhänge zwischen der institutionellen Entwicklung, der Theorie- und Methodengeschichte und der ‚Leistung‘ der Germanistik (Literaturwissenschaft) in der Öffentlichkeit und im Schulbereich. In den 20er Jahren erreicht das Fach — nach einer schwierigen, äußerst diskontinuierlichen Entstehungsphase — seine institutionelle Etablierung im deutschen Universitätssystem. Dabei spielt der nationale, identitätsstiftende und identitätsvergewissernde Aspekt eine wichtige Rolle. Methodengeschichtlich bildet die seit etwa 1910 und mit dem Ersten Weltkrieg beginnende Absage an den philologischen Positivismus den entscheidenden Einschnitt. „Geistesgeschichte“ tritt an die Stelle der „Scherer-Schule“. Mit dieser Absage an den philologischen Positivismus geht eine in der Literaturforschung bis dahin nicht zu beobachtende Erweiterung und Pluralisierung der literaturwissenschaftlichen Methoden und Richtungen einher. Durchaus unterschiedliche, ideengeschichtliche Ansätze (vgl. Rudolf Unger, Herbert Cysarz, Hermann August Korff), stilgeschichtliche, unter der Einwirkung Heinrich Wölfflins (Oskar Walzel, Fritz Strich), oder literaturwissenschaftliche Arbeiten aus dem Bereich des George-Kreises (Friedrich Gundolf, Ernst Bertram) lassen sich schwerlich zu einem homogenen Konzept verbinden; ihre Einheit besteht vielmehr in der Absage an den Positivismus. Gegenüber philologischer Analyse wird das Moment von Synthese, das als vorgelagertes Kategoriensystem die Einheit aller Analyse gewähren soll, betont. Philologie hat als Leitdisziplin für die Literaturwissenschaft ausgespielt; an ihre Stelle treten Philosophie, Psychologie oder Ethnologie. Unter Berufung auf idealistische Traditionen, lebens-

philosophische Konzepte und Wilhelm Diltheys hermeneutische Auffassungen versuchen geistesgeschichtliche Methoden eine Rehabilitierung der intuitiven Erkenntnisweisen, indem der „ganze Mensch“ und das „innere Leben in seiner Totalität [...] als Lebensprobleme des Geistes“ zum Gegenstand der Literaturwissenschaft gemacht werden (Rudolf Unger).

Daß damit ein interdisziplinäres Überschreiten der Fächergrenzen und auch des Fachs ‚Literaturwissenschaft‘ notwendig wurden, ist nur konsequent. Die Folgen liegen indes auf der Hand. Das Herausarbeiten von Lebensauffassungen von Autoren oder das Beschreiben von Weltanschauungen oder Weltanschauungstypen führte zu einer philosophischen, anthropologischen oder psychologischen Ausweitung, der die Literaturwissenschaft weder konzeptuell noch praktisch-institutionell gewachsen war.

In Berlin habe ich mich mit einem weiteren Problem der Grenzen geistesgeschichtlicher Theorie und Methodendiskussion beschäftigt: der Frage, warum die in den 20er Jahren in Deutschland aufblühende Soziologie keinen oder nur geringen Widerhall in der literaturwissenschaftlichen Methodenlehre und Methodendiskussion fand. Warum grenzte eine Disziplin, die dem philologischen Positivismus abgeschworen hatte und sich unterschiedlichen Disziplinen öffnete, die Soziologie weitgehend aus? Die Gründe dürften — abgesehen von einzelnen Innovationen im Bereich der Geschichte der Geschmacksbildung (Levin Schücking) — vornehmlich darin liegen, daß die soziologischen Analysen keine Ganzheitskonzepte anboten und damit den Bedarf nach Sinnvergewisserung durch wissenschaftliche Arbeiten nicht erfüllten. Im Zeichen einer auch in der Öffentlichkeit erhobenen Forderung nach Synthese und Ganzheit hatten soziologische Untersuchungen nur einen bedingten Stellenwert. Sieht man deshalb einmal von der (internen) Theorieschwäche einer entweder eher marxistischen oder evolutionistischen Literatursoziologie der 20er Jahre in Deutschland ab, dürfte hier vor allem die Ursache dafür liegen, daß — trotz aller Öffnung der Literaturwissenschaft jenseits der Philologie — die Literatursoziologie im Horizont des geistesgeschichtlichen Paradigmenwechsels keine Chance bekam.

Die von mir begonnene, funktionsgeschichtlich orientierte Geschichte des Bildungsromans bleibt ebenso zu vollenden wie die (vor allem mit Jürgen Fohrmann) in Angriff genommene Erarbeitung der Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft. Das Wissenschaftskolleg hat mir nicht nur die Möglichkeit gegeben, Arbeiten abzuschließen und weiterzuführen, sondern auch Fragestellungen neu zu durchdenken oder zu revidieren. Für die intellektuelle, künstlerische und gesellige Kommunikation am Wissenschaftskolleg und in Berlin bin ich sehr dankbar.