

Eberhard Karls Universität Tübingen  
Romanisches Seminar  
Hauptseminar - Literaturwissenschaft  
Bildungsromane und Bildungskonzepte in Deutschland und Frankreich  
PD Dr. Steffen Schneider  
Wintersemester 2011/12

**Julien Sorel Stendhals und Goethes Wilhelm Meisters  
Bildungsprozess: von der Unangepasstheit zum Helden**

24.06.2012

Paul Dávila Mateus  
Tübingen  
[niordel@hotmail.de](mailto:niordel@hotmail.de)

Master Internationalen Literaturen

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung.....	3
2. Die Bildung eines Individuums .....	4
2.1. Bildung.....	4
2.2. Die Frage nach dem Samen: Der Anfang einer kurzen Teleologie in Julien Sorel und Wilhelm Meister.....	6
3. Wilhelm und Julien, eine parallele Abweichung?.....	10
3.1. Julien: Gesellschaft und Enthüllung.....	10
3.2. Wilhelm: Darstellung jenseits des Theaters.....	11
4. Von Bildung zum Heldentum.....	15
4.1. Das eigene Maß des Schicksals.....	15
4.2. Die Turmgesellschaft und der gute Fehler.....	18
4.3. Der Bildungsroman und die Vollständigkeit eines modernen Helden.....	21
4.4. Das bildende Schicksal der zwei Helden.....	22
5. Fazit.....	25
6. Literaturverzeichnis.....	27

## 1. Einleitung

Die Lebensläufe der Hauptpersonen in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* und in *Le Rouge et le Noir* Stendhals stellen verschiedene Perspektiven im Begriff von Bildung gegenüber ihren Gesellschaften dar. In den Romanen erscheint Bildung selbst in einem schon säkularen Sinn jenseits einer Nachahmung zur Verbesserung des Menschen, wo die Entfaltung innerer Kräfte des Helden gefördert wird, indem jeder entweder durch freien Willen oder Schicksal bzw. den Einfluss eines Dritten seinen Weg trotz Hindernisse und dank glücklicher Gelegenheiten findet.

Wilhelm Meister und Julien Sorel haben eine Geschichte, die teils von ihren Entscheidungen, teils von den umgebenden Begebenheiten, bestimmt wurde. Ihre Entwicklung entspringt ihren Individualitäten, deren Verfeinerung aber zu unterschiedlichen Zielen in der Gesellschaft gelangt. Nach ihren allmählich verfeinerten Grundsätzen und der Annahme der Folgen ihrer Entscheidungen sind die Situationen beider Helden am Ende unterschiedlich. Julien wird am Ende des Buches zum Mord verurteilt, wohingegen Wilhelm zur Gesellschaft zurückkehrt und sich mit dem Wunsch seines Herzens einig zu sein scheint. So entsteht die Frage bezüglich der Bedingungen des Bildungsromans, inwiefern sich Wilhelm und Julien als Helden von Bildungsromanen angesichts ihrer Bildungsmittel, wie zum Beispiel dem Theater, der Turmgesellschaft, dem Antrieb zu sozialem Aufstieg und Überlegenheit usw., gebildet haben, sofern in ihrem Leben eine Bildung stattgefunden hat.

In der vorliegenden Arbeit wird diese Problematik nach einem kurzen Überblick über Bildung und ihrem Ausdruck in Wilhelm und Julien untersucht. Eine parallele Überprüfung der Meilensteine ihrer Leben, unter anderem die sozial und geschichtlich maßgebenden Faktoren in Julien und Wilhelms altruistischer Neigung zur Welt des Schauspielens, wird als Einleitung zur teleologischen Interpretation der Helden und der Rolle des Schicksals dienen. Die Vollständigkeit beider Figuren und ihre Einstellung vor dem Irren und den Widrigkeiten auf den Wegen soll abschließend in der Analyse und Kontrastierung der Vorfälle jedes Helden, zur Lösung der Problematik führen: Sowohl Wilhelm als auch Julien verkörpern eine Bildungsidee, die trotz der Entfernung ihrer Endpunkte ein gemeinsames Prinzip teilen. Hierbei handelt es sich um die Erfüllung der innersten Wünsche – obwohl

diese unbekannt sein könnten, schaffen sie die Zufriedenheit oder innere Ruhe des Helden und werden dadurch in ihren Ausprägung erfolgreich gebildet. Die Verantwortung ihrer Handlungen führt dazu, dass sie als moderne Helden neue individuelle Einstellungen gegenüber der Gesellschaft verkörpern, da die Reichweite ihrer Bildung mit der Tiefe und Auswirkung ihrer Freiheit übereinstimmt.

## **2. Die Bildung eines Individuums**

Sowohl *Le Rouge et le Noir* als auch *Wilhelm Meisters Lehrjahre* schildern im Leben seiner Helden eine konfliktreiche Einstellung zur Gesellschaft. Dass einer aber mit ihr am Ende übereinstimmt, und der andere sie bis zum Tod bekämpft, lässt nicht die Entwicklung jedes Charakters auf die Bewertung der Ergebnisse beschränken. Ihre Bildung steht in Frage. Wilhelm nimmt seine Bildung selbst in die Hand, so wie Julien seinen selbst auferlegten Prinzipien folgt und diese sogar veredelt, weil er nicht nur aufrichtiger gegenüber der Gesellschaft sondern auch gegenüber sich selbst wird. Der erste gelangt zufrieden ans Ziel, während der zweite auf tragische Weise endet. Dies ermöglicht uns von Anfang an eine detaillierte Beobachtung ihrer Lebensentwicklung, ihrer Bildung und deren Zweck.

### **2.1 Bildung**

Gestalt, Gestaltung, Entstehung, äußere und innere Erziehung des Menschen, das alles betrifft den Begriff der Bildung. Die Entwicklung des Begriffs, hauptsächlich im Sinne der Bildung als Selbstkonstruktion des Menschen gegenüber der Bildung als Zielkategorie institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse<sup>1</sup>, wirft Licht auf die Lebensläufe unserer beiden Helden. Der Ursprung des Wortes Bildung ist *imago*, was Bild und Bildnis beziehungsweise Nachahmung bedeutet. Später zeichnen die Gebrüder Grimm ihm die Bedeutung „*forma, species und Gestalt*“, den Sinn auch von „*cultus animi, humanitas*“ (dt.: Kultur und Menschlichkeit) und zuletzt noch die Idee von „*formatio und institutio*“<sup>2</sup> auf. Bezüglich der ersten Bedeutung als Bild und Nachahmung beschreibt Vierhaus, wie die religiösen Züge, zum Beispiel der Pietismus, diese Idee in der Sprache geprägt haben: „Dass Gott sich den Menschen ‚einbildet‘, ist den pietistischen Schriftstellern noch ebenso selbstverständlich wie

---

<sup>1</sup> Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 4, 21. Aufl., Leipzig, Mannheim 2005, S. 80.

<sup>2</sup> Grimm, Jacob und Wilhelm. Deutsches Wörterbuch. Bd. 2, München 1984, S. 22.

dass er den Menschen nach seinem Bilde ‚bildet‘<sup>3</sup>. Ein solches Ideal von Nachahmung wird auch von der Aufklärung unterstützt, indem Tradition und besonders die Welt der Antike als erziehendes Vorbild galt. Darüber hinaus ist die aktive Funktion der Bildung eher der Begriff der *Formatio* geeignet. So wird auch die spätere Säkularisierung des Begriffs erklärt, als die Aufklärung ihm eine pragmatische Deutung gibt, und Bildung als Tätigkeit der Erziehung verstanden wird, ohne ihren Zug von Aktivität der Selbstbildung zu verlieren<sup>4</sup>. Laut Vierhaus wird diese aufklärerische Neigung zur Bildung als spezialisierte Erziehung durch Fleiß und Vernunft gefördert, aber mehr zur Verbesserung des Staates als zur Förderung des Individuums. Andererseits bekommt der Begriff allmählich einen größeren Wert in Bezug auf die innere Gestaltung des Menschen, auf dessen wachsende Kultur und seine Vervollkommnung. Man sieht auch die Notwendigkeit, erst den Menschen zu gestalten, bevor man ihn durch seine speziell erlernte Tätigkeit bestimmt. So meint Wieland, dass der Mensch als Embryo auf die Welt komme und ausgebildet werden müsse, und Pestalozzi meint, man solle den Menschen an sich bilden, bevor man aus ihm einen Bürger oder Bauern macht<sup>5</sup>.

Humboldt betont die Notwendigkeit, den Menschen nicht auf einen mechanischen Bestandteil zwischen Amt und Beruf zu reduzieren. Dazu greift Vierhaus die Frage von Humboldt auf, „ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei?“ (Vierhaus 1972, S. 519). So ist für einige klar, zum Beispiel für Villaume, dass das Wohl des Staates Vorrang hat und dass dieser von seinen Bürgern durch deren Ausbildung Nützlichkeit erwarten kann bzw. soll. Dagegen sieht Humboldt in der Rolle des Staates eher eine Bildungsermöglichung und keine, die nur der Zweckdienlichkeit verpflichtet ist. So steht der Mensch bei Humboldt im Mittelpunkt. Da mehr Freiheit laut ihm einen höheren Grad von Bildung erfordere, soll ihm seine Bildung die „Befriedigung der inneren Unruhe“ (Humboldt in Vierhaus 1972, S. 521) verschaffen. Bildung als Ausdruck der Suche des Menschen und seines Bildungstriebes (Vgl. J.F. Blumenbach)

---

<sup>3</sup> Vierhaus, Rudolf: Bildung, in Geschichtliche Grundbegriffe, hrsg. v. Brunner, Otto et al. S. 510.

<sup>4</sup> Drei Grundgedanken haben den Bildungsbegriff vom religiösen Charakter entfernt. Erstens, die aus Pflicht und Ethos des Pietismus stammende Idee, „durch die das Leben als christ. Auftrag“ verstanden wird, dann noch der Einfluss der Beichte und Buße als eine Anerkennung der menschlichen „Selbstzurechnung des Handelns und deren Folge“, und drittens die englische „Vorstellung der Selbstverantwortung und »innere[n] Bildung«“, was dem Konzept von »self formation« von A. Shaftesbury entspricht, das auch als »self-cultivation« rückübersetzt wurde. (Vgl. Schlüsselbegriff Bildung. Brockhaus Enzyklopädie, ebd.)

<sup>5</sup> Vgl. Vierhaus, S.508-536.

ermöglicht aus seiner „Urkraft des Lebens seine Vervollkommnungstätigkeit“<sup>6</sup>. In seiner Wissbegierde versucht der Mensch die Welt zu verstehen, soviel wie möglich von ihr zu „ergreifen“, er sucht „Welt zu sein“<sup>7</sup>. In Humboldt führt dieser Wunsch der inneren Vervollkommnung und die Welt zu ergreifen zum Versuch einer „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1982, S. 235), so wäre infolgedessen die Aufgabe unseres Daseins:

[...] dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen. (Humboldt 1982, S. 235)

Die Menschheit im eigenen Wesen zu verstehen veranlasst die Einstellung einer universellen Bildung. Diese Universalität, sowohl wegen des globalen Umfangs der Kenntnisbereiche als auch wegen des Wunsches, alle Menschen zu lehren, steht einer doppelten Problematik gegenüber. Erstens der Diskussion einer allgemeinen Gleichheit aller Menschen und zweitens der Frage nach einer grundlegenden Homogenisierung, die, obwohl sie durch die spätere Spezialisierung der Kenntnisse überwunden wird, eine erste soziale Anpassungsfähigkeit zum Bildungssystem erfordert, welches wiederum den Eingang zum gesellschaftlichen Leben öffnet. Die eben benannten Probleme stellen die Individualität in Frage. Sind wir von Anfang an einzigartige Individuen, die durch Bildung homogenisiert werden? Oder sind wir alle ursprünglich gleiche Wesen, die durch Bildung differenziert werden?

## **2.2 Die Frage nach dem Samen: Der Anfang einer kurzen Teleologie in Julien Sorel und Wilhelm Meister**

In den zwei Bildungsromanen besitzen nicht nur die Protagonisten sondern auch die ihnen nahestehenden Personen einen gewissen Grad an Unzufriedenheit bzw. Unangepasstheit, wie es zum Beispiel der Fall bei Mignon, dem Harfenspieler oder dem Abbé Picard, umgeben von Heuchelei, oder der gelangweilten Mathilde im Palast ist. Ihr Merkmal ist u. a. der Kontrast zu ihren unmittelbaren Mitmenschen. Ein zu großer Unterschied eines Menschen gegenüber anderen könnte seinen Anfang

---

<sup>6</sup> Diese ist mit der Kultur und Geschichte einer Nation eingebunden. Vgl. Brockhaus Enzyklopädie. ebd.

<sup>7</sup> Humboldt, Wilhelm von: Werken in fünf Bänden. Bd. I Schriften zur Anthropologie und Geschichte, 3. Aufl., Darmstadt 1982, S.235.

im gesellschaftlichen Bildungsleben zwar behindern, da das Individuum sich an kein Muster anpassen möchte, aber dass, wenn es einmal den formalen Bildungsprozess durchlaufen hat, es seine Individualität nicht verliert, sondern im Gegenteil: Dieser Bildungsprozess verschafft ihm eine andere Art von Individualität, nämlich eine, die dem Menschen seine Autonomie in der Gesellschaft gibt.

Andererseits taucht im Zusammenhang mit universeller Bildung auch die Frage auf, was oder wer vernachlässigt wird. Unabhängig vom idealen Inhalt der Bildung, werden die Menschen, die besondere Fälle sind und die sich durch bestimmte Begebenheiten nicht in der Welt einleben können, gewissermaßen außer Acht gelassen. Aber nicht nur sie sondern auch jeder Teil des Individuums, der unfähig oder unwillig ist sich anzupassen, erfährt eine Einschränkung. Ein solcher Teil kann natürlich etwas Positives enthalten oder schädlich auf die Welt wirken. Das Beispiel des Schweigens und des Leidens von Mignon und dem Harfenspieler zeigt die Sublimierung ihrer Gefühle durch Musik:

Jeder wird sich glücklich scheinen,  
Wenn mein Bild vor ihm erscheint,  
Eine Träne wird er weinen,  
Und ich weiß nicht, was er weint.<sup>8</sup>

Sie sind Künstler ihres eigenen Schmerzes, denn aus der Unfähigkeit sich anzupassen resultieren Schönheit und Unschuld. Jedoch führt der Schmerz des Harfenspielers zu Demenz, zum Mordversuch an Felix und zum Brandanschlag auf das Haus, in welchem sich die Schauspieler befanden. In beiden Fällen kann man beobachten, dass das Verschweigen der Gründe ihrer Gefühle dazu führt, dass es dennoch zu einer Gefühlsäußerung kommt: Entweder im positiven Sinne, zum Beispiel als künstlerischer Ausdruck, oder im negativen Sinne, wie durch Gewalt oder ähnliches.

In beiden Romanen wird deutlich, dass das Problem weder im Erfolg einer ersten Entscheidung zu formaler Bildung liegt, noch in deren Möglichkeit. Weder Wilhelm noch Julien erhalten von der Gesellschaft eine geistliche Bildung, die ihre Neigung

---

<sup>8</sup> Goethe, J.W. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche. Bd. 9. Wilhelm Meisters Lehrjahre, Unterhaltungen Deutscher Wanderer. (Hrsg.) Wilhelm Voßkamp und Herbert Jauman. Frankfurt 1992. S. 704. Die weiteren Nachweise erfolgen im laufenden Text und werden abgekürzt unter Angabe des Buches und Kapitels, wie hier (G. V, 14)

zur inneren Gestaltung ganz befriedigen kann. Beide sammeln Erfahrungen, sowohl Wilhelm durch das Theater als auch Julien durch das Seminar, allerdings verbleiben beide am Ende mit einem Enttäuschungsgefühl<sup>9</sup>. Die äußeren Bildungskriterien entsprechen nicht den inneren Bildungsvorstellungen beider Helden. Julien erhält beispielsweise im Seminar Einblick in die Bücher, die für seine Ausbildung bestimmt sind, aber die Lehrer, die ihm solche Kenntnisse vermitteln, sind kein Vorbild für seine innere Bildung, und so nimmt er gerne Abschied von ihren heuchlerischen Belehrungen. Nichtsdestotrotz wird er sich danach in einen noch schärferen Kreis der Heuchelei begeben. Sein gutes Gedächtnis zeichnet sich aus, nicht aber sein Verstand: „Ce fut en vain qu’il interrogea Julien pour tâcher de deviner s’il croyait sérieusement à la doctrine de M. Maistre. Le jeune homme ne répondait qu’avec sa memoire“<sup>10</sup>. Das Individuum wäre in der Lage, sich von der Gesellschaft abzuspalten ohne dass es den Wunsch nach innerer Gestaltung verliert. Ein genau geplanter Bildungsweg kann dem Individuum dabei helfen, sein Ziel zu erreichen, aber dies ist nicht immer der Fall. Man erwartet, dass sich ein Samen zu einem Baum entwickelt, aber die Ähnlichkeit zwischen diesem Samen und anderen seiner Art bedeutet nicht zwangsläufig, dass man ihn als solchen erkennen kann. Es besteht die Möglichkeit, dass aus diesem angeblich bekannten Samen ein ganz anderer Baum entwachsen kann. Nur seine Entwicklung kann entscheiden inwieweit er sich von den anderen unterscheidet. So wie der Boden fruchtbar sein soll, soll der Staat zu Möglichkeiten verhelfen. Wichtiger wäre es aber, dass der Trieb dieses Samens zur Vervollkommnung unbeschädigt bleibt. Die Suche nach innerer Bildung im Menschen wird dann ein Ende haben, wenn der Einzelne die Hindernisse überwindet, die während seines Lebens auftauchen.

Die Frage, ob die Unzufriedenheit und die darauf folgende Entfremdung von Wilhelm Meister und Julien Sorel und die Unzufriedenheit der anderen ähnlichen Romanfiguren gleich ist, wird in der Beharrlichkeit der beiden Protagonisten beantwortet. Der Harfenspieler erträgt das Schuldgefühl nicht mehr, Mathilde erschafft sich ihr gewünschtes Bild einer heldenhaften Liebe, allerdings auf Kosten der Aufopferung ihres Geliebten, und man hört in Mignons letzten Worten eine

---

<sup>9</sup> „Wo ist denn Ihre Gesellschaft hingekommen? Sind Sie noch lange bei ihr geblieben?“ „Länger als billig: denn leider wenn ich an jene Zeit zurückdenke, die ich mit ihr zugebracht habe, so glaube ich in ein unendliches Leere zu sehen; es ist mir nichts davon übriggeblieben.“ (G. VII, 1).

<sup>10</sup> Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Chronique du XIX<sup>e</sup> siècle, Éditions Garnier Frères, Paris 1973, S. 164. Im fortlaufenden Text wird unter Angabe dem Buch und Kapitel zitiert, wie hier (St. I, 25)

Verabschiedung voll von Heimweh und missverstandener Liebe: „Böses Kind! sagte Natalie, ist Dir nicht alle heftige Bewegung untersagt? sieh, wie dein Herz schlägt? Laß es brechen! sagte Mignon, mit einem tiefen Seufzer, es schlägt schon zu lange.“ (G. VIII, 5). Wilhelm und Julien hingegen nehmen ihren Kummer an und gehen in den hoffnungslosesten Momenten nicht zum Grunde. Ersterer muss den Tod Mariannes miterleben, lebt mit einer stets frustrierten Sehnsucht, aber er bietet den anderen seine Hand an, sogar als er im Krankenbett liegt. Das Glück, das er am Ende erreicht, harmonisiert mit der Gesellschaft und entspricht Goethes Ideal vom Individuum, das sich durch Bildung in der Gemeinde einlebt. Im Gegenteil dazu steht Juliens letzte gesellschaftliche Stellung. Dies heißt aber nicht, dass Julien nicht auch seine eigene Bildung vervollständigt. Wegen der Entschlossenheit seines Charakters schafft er sie aber auf eine andere Art und Weise. Statt ein harmonisches gesellschaftliches Ende zu erreichen, verwirklicht er seine eigene Harmonie indem er durch seinen Tod der Gesellschaft ihre Fehler, wie zum Beispiel Unehrlichkeit, Hinderung der unteren Schichten an Entwicklungsmöglichkeiten und anderes, veranschaulicht.

Die Bildung nachzuvollziehen bedarf in den beiden Helden nicht unbedingt die Übereinstimmung mit der Gesellschaft, aber doch, im Vergleich mit den anderen gesellschaftlich ‚unangepassten‘ Figuren, einen erfolgreichen Kampf gegen die Wirkungen der Leiden und Schwierigkeiten. Dieser Kampf verleiht ihnen einen der Züge ihres Heldentums. Aber für eine Annäherung zu dieser Dimension in den beiden ist erst notwendig eine Rückschau auf ihre Lebenswege bezüglich ihrer Bildung.

### **3. Wilhelm und Julien, eine parallele Abweichung?**

Die Lebenswege der beiden enden an entgegengesetzten Positionen in der Gesellschaft, jedoch waren die Gesellschaften zu Beginn nicht die gleichen. Da Goethe in der Bildung ein Mittel zur sozialen Verbesserung sieht, erwartet er, dass der Mensch, indem er versucht sich ganz wie er ist auszubilden, durch sein eigenes Streben nach innerer Entfaltung die Bildung anderer Menschen schafft. Dies ist der Fall in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (Vgl. Vierhaus 1972, S. 518). Goethes Beschreibung der Gesellschaft dreht sich meistens um die Menschen, die Wilhelm unmittelbar umgeben, wodurch seine Wirkung im Umgang mit seinen Mitmenschen klar wird. Die Atmosphäre ist von den Sitten, Gebräuchen und Landschaften seiner

Zeit geprägt, bietet aber kein ausführliches Panorama der historischen Vorfälle in Deutschland.

### 3.1 Julien: Gesellschaft und Enthüllung

Im Gegensatz dazu steht die Darstellung vom ersten Viertel des 19. Jh. der französischen Gesellschaft in *le Rouge et le Noir*. Stendhal gibt seinem Werk sogar den Untertitel *Chronique de 1830*. Laut ihm hören die fröhlichen Jahre des letzten Jahrhunderts und die Epoche der Revolution 1814 auf<sup>11</sup>, und die neue Zeit ermöglicht keinen Zugang für einen vermögenslosen Mittelbürger aus der französischen Provinz, wie Julian Sorel, dessen Figur von einem echten Fall inspiriert ist<sup>12</sup>. Das unreife Herz eines jungen Bürgers bot dem damaligen Frankreich, welches sowohl in politischer als auch in gesellschaftlicher Hinsicht ein nicht zu vereinbarendes Land war, einen geeigneten Schauplatz für seine vielfachen Gegensätze. Seine Zeit bleibt ihm aufgrund seiner Herkunft und trotz seiner Intelligenz verborgen. Es quält ihn, dass ihm nur ein einziger Weg offen steht, nämlich der, ein Leben zwischen den konträren Richtungen der Epoche zu führen. Julien bewohnt die Grenze der ideologischen Diskrepanzen seiner Zeit: auf religiöser Seite gab es den Konflikt mit den Jansenisten, die sich von einer sehr elitennahen Politik, wie die der Jesuiten, entfernt hatten. Ideologisch gleich gesinnt gegenüber den Jansenisten waren die Liberalen, die als Vertreter der bürgerlichen Ideale galten. Wohingegen die Adligen mit der katholischen Kirche als solche sympathisierten. In diesem Zwiespalt gefährden die *Liberalité*, die Julien heimlich hegt, und der Bonapartismus, den er gerne ausleben würde, seinen Aufstieg in die höhere Gesellschaft des Adels. Darüber hinaus erlebt er die markanten Unterschiede in Bezug auf die Rolle von Frauen und Männern in der Gesellschaft, so wie auch die Distanzierung zwischen den großen Städten und den Provinzen der Nation. Viele Facetten Juliens waren eine vorbeugende Täuschung, so zum Beispiel seine Bejahung der regierenden Partei, welche nur äußerlich war, da er im Innern

---

<sup>11</sup> „(...)dass nicht weniger dem heiteren, amüsanten, etwas libertinen Frankreich ähnelt, das von 1715 bis 1789 das Vorbild Europas war, als dieses ernste, moralische, griesgrämige Frankreich, das uns die Jesuiten, die Kongregationen und die Herrschaft der Bourbonen von 1814 bis 1830 hintelassen haben“ Stendhal über Rot und Schwarz, Artikel über seinen Roman unter den Decknamen D. Gruffot Papera. 1832. Stendhal: Anhang, in Rot und Schwarz, hrsg. v. Elisabeth Edl, München 2006, S. 742.

<sup>12</sup> Das ist *l'affaire Berthet*, das in Beziehung zum Verhältnis mit Madame de Rênal steht. ebd. S. 698. Andererseits steht für die Beziehung mit Matilde auch ein echter Vorfall: die Affäre zwischen eine Nichte vom König Karl X. und Edouard Grasset.

überhaupt nicht an sie glaubte, und dies verwehrte ihm den Aufstieg, um welchen er sich sehr bemühte.

Bemerkenswert ist, wie Elisabeth Edl andeutet, dass die „Hierarchien dieser Restaurationsgesellschaft [es] verhindern [...], dass ein Charakter wie der Juliens das verwirklichen kann, was in ihm angelegt ist“ (Edl 2006, S.683). Sein Samen ist demnach versprechend, aber nutzlos ohne die zweckmäßige Erde für seine Ausprägung. Sein Wunsch ist es, aus eigener Kraft empor zu steigen. Sein Kampf, der sich in der Dreistigkeit gegenüber den Hindernissen und der Trägheit der gesellschaftlichen Schichten ausdrückt, richtet sich gegen die Widrigkeiten, welche wiederum seinen Wunsch verfeinern. Die wahren Gesichter und Absichten der anderen vermag er nicht immer zu enthüllen, aber jeder Schritt in diese Richtung führt ihn zur Enthüllung von sich selbst. Das Ende seiner Bildung liegt in der Entdeckung seiner wahren Identität und der Ursache all seiner Kämpfe.

### **3.2 Wilhelm: Darstellung jenseits des Theaters**

Der Kampf Wilhelms ist von einer anderen Art. Für ihn ist sein Bildungsprozess nicht immer widrig. In seiner frühen Neigung zum Theater findet man schon seine Vorliebe für die Darstellung und Schöpfung. Er sagt „und ich fand kein größer Glück, als Schauspiele zu lesen, zu schreiben und zu spielen“ (G. I, 8), und dies bildete ihn zunächst, ohne dass er sich um die künstlerische und gesellschaftliche Unvollkommenheit des Theaters im damaligen Deutschland kümmerte. Auch die väterliche Figur spielt hierbei eine Rolle. Obwohl Wilhelm und Julien streng Väter hatten, unterschieden sich ihre frühesten Gefühle zur Bildung hinsichtlich des häuslichen Zusammenlebens: Wilhelm genießt eine selige Kindheit, die ihm zu seinem Traum im Theater verhilft, wohingegen Julien als Kind unter den Prügelein und dem Hass der Brüder und des Vaters leidet. Die drei ersten Bücher<sup>13</sup>, die Julien liest, sind für seine Wesensentwicklung wichtig und ermöglichen ihm, eine Tür zu einer feindseligen Welt zu öffnen, die nichtsdestotrotz besser als seine bisherige ist. Sein Weg zur Bildung entwickelt sich aus einer Not heraus und ist fluchtartig. Nicht der Wunsch nach innerer Gestaltung ist ausschlaggebend, sondern das Anliegen sich

---

<sup>13</sup> „pouvait cette répugnance dans les Confessions de Rousseau. C'était le seul livre à l'aide duquel son imagination se figurât le monde. Le recueil des bulletins de la grande armée et le Mémorial de Sainte-Hélène complétaient son Coran.“ (St. I, 5), was auch zu den Kenntnissen der Bibel zählt, die er auswendig weiß.

von seinesgleichen abzuheben. Juliens Wissbegier beruht auf Machtgier, wohingegen Wilhelms frühe Jahre eher Ausdruck seiner Neugier sind.

Die Berufung zum Theater ist für Wilhelm eine natürliche Bildung. Er will Leidenschaft und Kunst auf die Bühne bringen, um das Publikum in seinem Innersten zu lehren: „Mir glüht die ganze Seele bei dem Gedanken, endlich einmal aufzutreten und den Menschen in das Herz hineinzureden, was sie sich so lange zu hören sehnen.“(G. I, 16)

Wilhelm weiß, dass der Bürger gegenüber dem Adligen keine Chance auf Bildung hat, sondern nur auf eine mechanistische Erziehung zum Handeln und zur Produktivität. Aufgrund seiner Leidenschaft für das Puppenspiel in Kindertagen, der Vorstellung vom Theater als Bildungsmittel und der Verliebtheit in Marianne und in ihre Schauspieltätigkeit, vereint er in seinem Leben die Liebe, das Theater und die Bildung. Sein Vater jedoch will ihn auf die Handelswelt vorbereiten und findet in seinen Beschäftigungen auf der Bühne nur Zeitverschwendung. Jedoch ist Wilhelms Absicht stärker und seine künftigen Plänen beruhen auf seiner Liebe zur Schauspielerin und dem Theater. Aber so wie Stendhal als „désenchanteur par excellence“ (Edl 2006, 679) bezeichnet wurde, entzaubert auch Goethe seine Figuren; vor allem seinen Helden, der weder in Marianne noch im Theater das Glück finden wird. So wie Mariannes späte Entschlossenheit, gegenüber ihrem Verlobten und Wilhelm aufrichtig zu sein, ihr das Leben kosten wird, stimmte das, was das Publikum „sich so lange zu hören“ (G. I, 16) sehnt, nicht immer mit Wilhelms Bildungsideal<sup>14</sup> überein. Die Zuschauer wollten Zerstreung und Spektakel anstelle von innerer Entfaltung und Rührung. Melina und Serlo ahnen dies, und ihre Gier führt das gemeinsame Projekt zu finanziellem Profit. Serlo gab die Rolle des Direktors auf und opferte die Kunst dem Nutzen. Nach den Erfahrungen mit der Theatergruppe beim Graf und nach dem Erfolg seines Hamlets wird Wilhelm bewusst, dass das Theater eher ein undankbarer Beruf ist, obwohl es eine

---

<sup>14</sup> „Wilhelm horchte oft ins Publikum, und nur selten kam ihm eine Stimme entgegen, wie er sie zu hören wünschte, ja öfters vernahm er, was ihn betrübte oder verdroß. So erzählte zum Beispiel gleich nach der ersten Aufführung "Hamlets" ein junger Mensch mit großer Lebhaftigkeit, wie zufrieden er an jenem Abend im Schauspielhause gewesen. Wilhelm lauschte und hörte zu seiner großen Beschämung, daß der junge Mann zum Verdroß seiner Hintermänner den Hut aufbehalten und ihn hartnäckig das ganze Stück hindurch nicht abgetan hatte, welcher Heldentat er sich mit dem größten Vergnügen erinnerte“ (G. V, 15)

erzieherische Funktion hat und der Beruf als Schauspieler würdig ist. Sein Symbol der Bildung hat Risse bekommen:

„Ich bin gestraft genug!“ rief Wilhelm aus, „erinnern Sie mich nicht, woher ich komme und wohin ich gehe. Man spricht viel vom Theater, aber wer nicht selbst darauf war, kann sich keine Vorstellung davon machen. [...]die kleinlichste Eigenliebe, der beschränkteste Eigennutz macht, dass sie sich miteinander verbinden. Vom wechselseitigen Betragen ist gar die Rede nicht; ein ewiges Misstrauen wird durch heimliche Tücke und schändliche Reden unterhalten; wer nicht liederlich lebt, lebt albern.“ (G. VII,3).

Der theatralische Zug der Repräsentation gewinnt im Werk einen tieferen Wert, sowohl in den Liebesszenen zwischen Wilhelm und Marianne, in denen sie schauspielert, um die Existenz ihres Verlobten zu verheimlichen, oder als der Graf in Wilhelm, der wiederum als Graf verkleidet war, sein Spiegelbild zu erkennen glaubt. Das Theater fördert zwar eine ästhetische und innere Bildung der Romanfiguren, aber es steht auch als Metapher für Wilhelms Weltanschauung, weil ihm die Welt wie eine Theatervorstellung erscheint<sup>15</sup>. Zwischen Darstellung und Entdeckung verbindet sich zugleich Theater und Bildung. Schon allein die Tatsache, dass das Puppenspiel versteckt ist und man nicht hinter seine Kulissen schauen kann, lässt die Einbildungskraft Wilhelms und die Bewunderung für das Puppenspiel wachsen. Dies entspricht auch seiner oben genannten Neugier von der Welt.

Es baute sich ein Portal in die Höhe, das von einem mystischen Vorhang verdeckt war. Erst standen wir alle von ferne, und wie unsere Neugierde größer ward, um zu sehen, was wohl Blinkendes und Rasselndes sich hinter der halb durchsichtigen Hülle verbergen möchte. (G. I, 2)

Als er die Mannigfaltigkeit der Welt entdeckt, wird der Vorhang aussichtsreicher. Die Welt und Gefühle der Erwachsenen werden erst durch spätere Erlebnisse, sowohl im Theater als auch im alltäglichen Leben, verständlicher für Wilhelm. Er findet heraus, dass die Puppen von Fäden geleitet werden, und somit auch, wie man

---

<sup>15</sup> Am Anfang lässt sich entdecken, dass Wilhelm schon als Kind das Theater so viel bewundert, sodass ihm die Welt als eine Vorstellung erscheint. Das tägliche häusliche Leben sieht er lieber als eine Inszenierung: „Wenigstens bekenne ich, daß mir diese gestreiften Wände, diese hundertmal wiederholten Blumen, Schnörkel, Körbchen und Figuren einen durchaus unangenehmen Eindruck machen. Sie kommen mir höchstens vor wie unser Theatervorhang. Aber wie anders ist's, vor diesem zu sitzen! Wenn man noch so lange warten muß, so weiß man doch, er wird in die Höhe gehen, und wir werden die mannigfaltigsten Gegenstände sehen, die uns unterhalten, aufklären und erheben“ (G. I,2). So bildet er auch seine Welt mit Phantasie und Darstellung im Verhör Madame Melinas, wo er sich eine noch hübschere Rede in den Lippen Mariannes einbildete: „Wilhelm versetzte seine Mariane in diesem Augenblicke vor den Richterstuhl, legte ihr noch schönere Worte in den Mund, ließ ihre Aufrichtigkeit noch herzlicher und ihr Bekenntnis noch edler werden“ (G. I,13).

sie kontrollieren kann. Das Theater verkörpert für ihn die Freiheit, die einem die Vorstellungskraft gibt, mit der all die möglichen Wege des Menschen in der Welt zu begreifen sind. Das Theater bietet ihm die Chance, sich selbst zu bilden, und, indem er sich in jemand anderen versetzt, könnte das Publikum gebildet werden, weil es von außen schauen dürfe, was innen im Menschen geschehe. Das Problem war, wie Jarno ihm später erklärt, dass alles nur Illusion sei. Wilhelm ist nicht in der Lage, sich in einen anderen Menschen versetzen zu können. Er trat immer in der gleichen Rolle des Helden auf, mit dem er sich identifizierte, und so spielte er nicht wirklich einen anderen Charakter. Obwohl die Erklärung von Jarno seine Eigenliebe verletzte, wird ihm gleichzeitig bewusst, dass das Theater für ihn dennoch als Bildungsmittel fungiert, da es sein eigenes Wesen verfeinert und nicht die Verkörperung eines anderen Charakters – da er nicht auf gleiche Art und Weise wie Serlo schauspielert, hätte es nur Künstlichkeit hervorgebracht.

Zusammengefasst kann man also drei Deutungen des Theaters in Bezug auf Bildung in den Lehrjahren unterscheiden. Das Theater steht für:

1. einen Weg zur Bildung des Bürgers gegenüber den Adligen
2. einen anfänglichen Weg zur eigenen Bildung. Der erweitert sich später und mit der Gesamtheit der Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen wird er zum Schauplatz von Trieb zur Selbsterkenntnis und von Entfaltung.<sup>16</sup>
3. ein zentrales Motiv im Sinne von Repräsentation, wodurch sowohl die inneren Aktivitäten des Menschen im ganzen Werk dargestellt als auch der Einfluss mächtigerer Kräfte gegenüber dem menschlichen Leben geschauspielert werden.

Wilhelms Bestreben nach der Schöpfung eines Nationaltheaters und dem Wunsch, „die Menschen aus sich heraus- und durch einen Umweg wieder in sich hineinzuführen“(G. II, 9) ändert sich mit der Konzeption seiner Bildung. Zum Einen weil das Theater nicht mehr das erziehende Ideal vertritt, zum Anderen weil sein Umgang mit solchem und seinen Leuten ihm und seinen Gedanken eine andere Richtung aufzeigen, was besonders dem Wert auf Repräsentation entspringt. Die

---

<sup>16</sup> Auch die Nachteile der Theaterwelt und die allgemeinen Laster der Menschheit gehören dazu. Als Wilhelm den Schauspielern ihre Folgewidrigkeit vorwirft, wird er von Jarno verspottet. „Die armen, guten Schauspieler! Wissen Sie denn, mein Freund“, [...], „dass Sie nicht das Theater, sondern die Welt beschrieben haben“(G. VII, 3).

Welt, die für Wilhelm als eine von ihm selbst entworfene Metapher einer anderen Realität passen könnte, erwirbt allmählich, als sein Traum sich gewissermaßen verwirklicht (Hamlets Erfolg) und danach verwelkt, eine verfeinerte Realität, die nicht mehr als eine Vorstellung existiert, sondern als einmaliger Schauplatz für das Leben. Aber bevor für ihn die Vorhänge echte Wände werden und er mit diesem Verfeinerungsprozess einverstanden ist, bleibt Wilhelm noch eine Kraft unverstündlich: das Schicksal. Wie es bei der Überlegung von den Fäden im Puppentheater und mit der Inszenierung Hamlets angedeutet wurde, fühlt Wilhelm, dass nicht nur die Bühne sich mit der Realität mischt, sondern auch die Realität auf der Bühne auftritt. Eine autonome Kraft versteckt sich sowohl hinter den Kulissen als auch hinter den verschiedenen Umständen, die sein eigenes Leben umrahmen. So ist für Wilhelm die Vision seines Vaters in der Erscheinung vom Geist Hamlets Vaters die Offenbarung dessen Spiegelbildes, und vieles, was er über den dänischen Prinzen denkt, enthält enge Verbindungen zu seinem eigenen Leben.

The time is out of joint;  
O cursed spite,  
That ever I was born to set it right!  
(Hamlet Act I, Scene V)

#### **4. Von Bildung zum Heldentum**

##### **4.1 Das eigene Maß des Schicksals**

Sei es früher als Gefühl, Idee oder Intuition verstanden worden, ist Schicksal ein älterer Begriff als die Wissenschaft der Philosophie selbst<sup>17</sup> und es steht für einen vielseitigen Begriff verschiedener Triebe: Der Wille des Unbekannten, die Stärke, die die Begebenheiten auf das Gemüt ausüben, die Kraft, die bei den Griechen (Epiker und Dramatiker) entweder als blinde Macht (tyche, lat. fortuna), als Los (moira) oder als Naturgesetzte (heimarmene, ananke; Vorsokratiker) verstanden wurde, wurde auch später in der Stoa „mit dem Weltlogos oder dem alldurchdringenden Pneuma gleichgesetzt, das das individuelle Geschehen mit dem kosmischen verknüpft“<sup>18</sup>. Wilhelm und Julien spüren und erwähnen ihre Wirkung

---

<sup>17</sup> Precht, Peter und Burkhard, Franz-Peter (Hrg.): Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen. Stuttgart - Weimar 1996, S. 459.

<sup>18</sup> In der Moderne wurde Schicksal als Verlagerung ins innere des Menschen (Hegel) und geschichtsphilosophischer Begriff (Schelling und Hölderlin u. a.) aufgegriffen, während im religiösen

als ihre Willen sich nicht immer gegen Widrigkeiten durchsetzen können. Wilhelms Verständnis des Schicksals Hamlets ist eine Spiegelung seiner eigenen Lebensauffassung. So deutet Wilhelm in dem oben genannten Zitat Shakespeares an, dass der Schlüssel Hamlets in seiner Lebensauffassung liege, denn es ist „eine große Tat auf eine Seele gelegt, die der Tat nicht gewachsen ist“ (G. IV,13). Dafür stellt er die Metapher des wachsenden Eichbaumes in einem zu kleinem Gefäß her, wo „die große Tat“ (G. IV, 13), nämlich das Wachstum, den Behälter zerbrechen wird:

„Hier wird ein Eichbaum in ein köstliches Gefäß gepflanzt, das nur liebliche Blumen in seinen Schoß hätte aufnehmen sollen; die Wurzeln dehnen aus, das Gefäß wird zernichtet. Ein schönes, reines, edles, höchst moralisches Wesen ohne die sinnliche Stärke, die den Helden macht, geht unter einer Last zugrunde, die es weder tragen noch abwerfen kann; jede Pflicht ist ihm heilig, diese zu schwer. Das Unmögliche wird von ihm gefordert, nicht das Unmögliche an sich, sondern das, was ihm unmöglich ist.“ (G. IV,13)

Inwiefern das Gefäß geeignet ist, hängt vom freien Willen und den Entscheidungen des Helden ab. Im Fall Juliens werden sich seine Tapferkeit und Vorhaltung gegen die Feigheit, die er in seiner Zeit findet und nicht teilt, durchsetzen. Ohne immer den Unterschied zwischen Schicksal und Zufall<sup>19</sup> zu machen, benennt er die Ereignisse, die von unbekanntem bzw. unerwarteten Antrieben im Leben kommen, und sieht in ihnen eine Flucht vor dem geregelten Leben in einer Gesellschaft ohne Raum für Heldentum. Dies ist ein Vorwurf gegen die *civilisation*<sup>20</sup>.

La vie d'un homme était une suite de hasards. Maintenant la civilisation et le préfet de police ont chassé le hasard, plus d'imprévu. S'il paraît dans les idées, il n'est pas assez d'épigrammes pour lui; s'il paraît dans les événements, aucune lâcheté n'est au-dessus de notre peur. (St. II, 14)

---

Bereich man es als göttliche Prädestination wieder aufnahm, und in der Naturwissenschaften tritt die Determination statt Schicksal auf. (ebd., S. 459- 460)

<sup>19</sup> Er bezeichnet die bestimmenden Verhältnisse eines Lebens auch Vorsehung, wie der Abbé Pirard in seiner jansenistischen Sprache den Jungen korrigiert, und Julien fordert sich trotz seiner schlichten Herkunft zu keiner Erniedrigung auf: „*Et moi, jeté au dernier rang par une providence marâtre, moi à qui elle a donné un cœur noble et pas mille francs de rente, c'est-à-dire pas de pain, exactement parlant, pas de pain, moi refuser un plaisir qui s'offre! Une source limpide qui vient étancher ma soif dans le désert brûlant de la médiocrité que je traverse si péniblement! Ma foi, pas si bête chacun pour soi dans ce désert d'égoïsme qu'on appelle la vie.*“ (St. II, 13)

<sup>20</sup> Im Gegensatz zum Gebrauch von Zivilisation in Deutschland, betont die französische *civilisation* mehr den abendländische Stolz auf Fortschritt und bezieht sich u. a. sowohl auf Leistung als auch auf die Haltung („behaviour“), d.h. Umgangsformen, Höflichkeit, Gutsprechen, etc. Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchung, 1. Bd. 17. Aufl. Frankfurt a. M. 1992, S.1-10.

Auf diese Weise fühlt Julien ebenso die Unterdrückung des Geschickes und, analog zum Gleichnis des wachsenden Samens im zerbrechlichen Gefäß, betrachtet er den Moment, in dem ihm das Todesurteil sein Leben verkürzt:

Ainsi la mort, la vie l'éternité, choses fort simples pour qui aurait les organes assez vastes pour les concevoir... Une mouche éphémère naît à neuf heures du matin dans les grands jours d'été, pour mourir à cinq heures du soir, comment comprendrait-elle le mot nuit? Donnez-lui cinq heures d'existence de plus, elle voit et comprend ce que c'est que la nuit. (St. II,44)

Für Julien ist das Gefäß die Zeit, die sein Lebensglück mit Mme de Rênal verkürzt: „Ainsi moi, je mourrai à vingt-trois ans. Donnez-moi cinq années de vie de plus, pour vivre avec Mme de Rênal...“ (St. II, 44). Julien schwärmt und denkt danach, dass er sich selbst in seiner Einsamkeit mit Phantasien heuchelt, aber er gibt damit seinem Leben und Handeln eine Interpretation und einen roten Faden. Unabhängig davon, ob die Helden an die Teilnahme des Schicksals in ihrem Leben glauben, sind die Interpretationen und Beziehungen in den Romanen unter diesem Namen von besonderer Bedeutung. Zufall stimmt auch mit Schicksal überein. Beispielsweise verweist Stendhal in seinen auf Schiller zugeschriebenen Zitaten<sup>21</sup> auf die Beziehungen, die zwischen einzelnen, anscheinend weit voneinander entfernten Vorfällen hergestellt werden: *“Des propos décousus, des rencontres par effet du hasard se transforment en preuves de la dernière évidence aux yeux de l'homme à imagination s'il a quelque feu dans le coeur.”* (St. II, 13)

Phantasie und Leidenschaft können also diesen getrennten Ereignissen und Gefühlen Einheit und Bedeutung geben. Eine Zäsur wird jedoch gesetzt, wenn die Phantasie sich in ein echtes Ereignis verwandelt, und das, was dem Menschen widerfährt oder in der Welt geschieht, nicht Folge seines Willens ist und unbekannt bleibt; nicht weil man dies nicht erfahren kann, sondern weil ein Dritter es verhüllt hält. Es hat immer Versuche gegeben, die Wirkung des Geschickes beeinflussen zu wollen, wie „Kult, Magie, Ethik oder das Ausschöpfen aller empir. Möglichkeiten“<sup>22</sup>. Die Turmgesellschaft gilt hier in Wilhelms Leben als einer dieser Versuche.

---

<sup>21</sup> Nach J. Alciatore hat Stendhal sechs Zitate Schiller zugeschrieben, von denen zwei als nachweisbare freie Übersetzungen Shakespeares stehen. Das Motto hier soll folgender Stelle Othellos ähneln >>Trifles light as air/Seems to the jealous confirmations strong/as proofs from holy writ<<. Anhang von Elisabeth Edl zu Stendhal, Rot und Schwarz. S. 836.

<sup>22</sup> Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 24. Leipzig – Mannheim 2006. S. 225.

Er starrte ihn an, holte einigemal Atem und brachte die Anrede an den Geist so verwirrt, zerstückt und gezwungen vor, daß die größte Kunst sie nicht so trefflich hätte ausdrücken können. [...] "Sei du ein guter Geist, sei ein verdammter Kobold, bringe Düfte des Himmels mit dir oder Dämpfe der Hölle, sei Gutes oder Böses dein Beginnen, du kommst in einer so würdigen Gestalt, ja ich rede mit dir, ich nenne dich Hamlet, König, Vater, o antworte mir!" [...] "Ich bin der Geist deines Vaters", trat Wilhelm einige Schritte schaudernd zurück, und das ganze Publikum schauderte. (G. V,11)

Der Schauspieler als Teil des Publikums findet auf der Bühne einen Teil seines Lebens. Der Schreck vor dem Übersinnlichen mischt sich ins Spiel ein, das sich gleichzeitig verwirklicht. Die Angst und das Gefühl des Paranormalen verschwinden, nicht, aber das verwirklichte Spiel. Hier trifft Goethes Sinn der Darstellung auch die Absicht Shakespeares. Die Inszenierung Hamlets bewahrt trotz der Modifizierung des Plots das Wesentliche. Wilhelms Wahl für dieses Stück ist daher geeignet, da Hamlet im Original zugleich eine Repräsentation seiner Repräsentation darstellt. Hamlet spielt den Direktor und Demiurg, um die Teilnahme seines Onkels am Tod seines Vaters zu untersuchen. So wird auch Wilhelm Schauspieler und Zuschauer eines Spiels, das ihm sein Leben zeigt. Die Frage, die man an dieser Stelle expliziter stellen muss, ist der Einmischung der Turmgesellschaft verschuldet: Darf der Mensch überhaupt die Rolle Gottes übernehmen? Goethe spielt mit der Vorahnung der Ironie des Extremen, als er sein Horatio vor der Erscheinung des Geistes sagen lässt: "Der Teufel steckt in dem Harnische! Er hat uns alle in Furcht gejagt." (G. V,11)

#### **4.2 Die Turmgesellschaft und der gute Fehler**

In der Aufklärung wurde die Spannung zwischen Theonomie und menschlicher Autonomie hinsichtlich der „eth. »Mitwirkung« des Menschen, ihrer Heilsrelevanz und ihrer Verhältnisse zur göttl. Vorherbestimmung“<sup>23</sup> formalisiert. Die Beteiligung der Turmgesellschaft am Leben ihrer passiven Eingeweihten enthält dieses aufklärerische Spüren<sup>24</sup>. Die philanthropische Absicht der Gesellschaft zielt auf eine

---

<sup>23</sup> Brockhaus Enzyklopädie, Bd 24. S.226.

<sup>24</sup> Goethe selbst gehörte zu zwei Geheimbünden (Freimaurer, Illuminaten), die auf den Idealen der Aufklärung (Humanität, Toleranz, Brüderlichkeit) ihre Basis gründeten. Dazu fügt Katrin Fischer hinzu: „Manfred Windfuhr erklärt die Einführung der Geheimgesellschaft daraus, dass eine Synthese von „Selbstverwirklichung und pädagogischer Lenkung“ gestaltet werden soll. Diese Synthese fand Goethe in freimaurerischen und illuminatischen Programmen der Menschenführung vor, deren Elemente er übernommen hat.“ Katrin Fischer: Die Turmgesellschaft in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Eine Deutung unter Bezug auf Goethes Einstellung gegenüber Teleologie und im Kontext

geheime Lenkung im Leben des Lehrlings, die ihn auch seine eigenen Fehler begehen lässt, um sich später von ihnen den richtigen Weg bestätigen zu lassen. Der Abbé behauptet: „alles was uns begegnet, lässt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei“ (G. VII, 1). Laut der Turmgesellschaft hat Wilhelm sich in seiner Neigung zum Theater geirrt, und soll daraus lernen. Schon vor seinen Erfahrungen auf der Bühne hört er unterwegs von gebildeten Unbekannten Andeutungen zu seinem Irrtum:

„[...] unglücklicherweise führte der Zufall aber den jungen Mann in ein Puppenspiel, wo er sich früh nicht enthalten könnte, an etwas Abgeschmacktem teilzunehmen, etwas Albernem leidlich, wohl gar interessant zu finden und so die jugendlichen Eindrücke, welche nie verlöschen, denen wir eine gewisse Anhänglichkeit nie entziehen können, von einer falschen Seite zu empfangen“. „Wie kommen Sie aufs Puppenspiel?“ fiel ihm Wilhelm mit einiger Bestürzung ein. „Es war nur ein willkürliches Beispiel.“ (G. I,17)

Statt an die weise Lenkung des Schicksals zu glauben, wird Wilhelm empfohlen, dem Rat höher gestellten und vernünftigeren Menschen zu folgen:

„so bescheide ich mich dann gern und verehere das Schicksal, das mein Bestes und eines jeden Bestes einzuleiten weiß.“ „Leider höre ich schon wieder das Wort Schicksal von einem jungen Manne aussprechen, der sich eben in einem Alter befindet, wo man gewöhnlich seinen lebhaften Neigungen den Willen höherer Wesen unterzuschieben pflegt.“ (G. I,17)

Ihrer Ansicht nach ist es ein Fehler, nur von Schicksal geleitet zu werden, und dieser Fehler entspricht nicht der Idee einer genauen Ordnung und Anpassung in der Gesellschaft. Diese bürgerliche Einstellung war das pädagogische und soziale Ideal vom Geheimbund, der später auch wirtschaftliche Ziele hegte. Nun aber werden die Fehler vom Individuum entschuldigt, denn

„Nicht vor Irrtum zu bewahren, ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den Irrenden zu leiten, ja ihn aus vollen Bechern ausschöpfen zu lassen, das ist die Weisheit der Lehrer. Wer seinen Irrtum nur kostet, hält lange damit haus, er freuet sich dessen als eines seltenen Glücks, aber wer ihn ganz erschöpft, der muß ihn kennen lernen, wenn er nicht wahnsinnig ist. [...]“ (G. VII, 9).

Deshalb liegt hier die Problematik in der Verantwortung, die jeder Held von seinen Handlungen, die Bestandteile eines lenkenden Ganzen sein könnten, übernimmt, da man entweder das Schicksal als eine fremdbestimmte Kraft ansieht oder sich selbst

---

der Frage, was ein gelungenes Leben gewährleistet (11.10.04) In: Goethezeitportal. URL: <[http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/meisterslehrjahre\\_fischer.pdf](http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/meisterslehrjahre_fischer.pdf)> (17.3.2012). S. 13.

als mitwirkenden und aktiven Teil dieser Kraft<sup>25</sup> betrachtet. Ob der Held sich gegen die Ereignisse stellt oder sie hinnimmt, bestimmt die Entwicklung des Helden im Roman. Wie die epischen Helden in der Antike, bekommt Wilhelm Rat und Hilfe von einer höheren Instanz, und, wie diese Helden, willigt Wilhelm gewissermaßen ein, dass sein Leben beeinflusst wird. Dieses findet aufgrund der Unterstützung schließlich ein harmonisches Ende, zumindest im Raum der gegenwärtigen Geschichte. Ähnliche Analogien zur Epik in den *Lehrjahren* findet man in einem Werk von Wilfried Barner, für den die Turmgesellschaft als „homerisches Strukturmoment“ gelten könnte, denn diese Organisation lenkt den Helden auf die gleiche Art und Weise wie die Göttin Athene in der *Odyssee*<sup>26</sup>. Im Vergleich dazu kämpft der tragische Held gegen sein Schicksal. Seine Größe liegt darin, dass er trotz der Unwissenheit der Vorfälle, die ihn zu Grunde richten, mit ihnen umzugehen weiß. Er ist Teil ihrer Triebkraft und selbst wenn er solche Umstände kennt, übernimmt er die Verantwortung seiner Teilnahme. Sein Tod führt somit zur Schlussfolgerung, dass die Widrigkeiten zur Vervollkommnung der Natur des Menschen führen können und deshalb nötig sind. In *Le Rouge et le Noir* lässt Stendhal seine Charaktere in das Geschick eingreifen. So hört man Mme de Rênal sagen: „*mon sort, se dit-elle, dépend de ce qu'il va penser en m'écoutant. [...] Lui décidera notre sort commun, il en a le pouvoir. Mais ce sort est dans mon habileté, dans l'art de diriger les idées de ce fantasque*“ (St. I, 21). Jedoch ergibt sich daraus kein glückliches Ende. Juliens frühe Entscheidung für Widerstand enthält sein tragisches Heldentum. Er wird die Figur einer möglichen größeren Gestalt: „*Pour les autres, je ne suis tout au plus qu'un PEUT-ÊTRE*“ (St. II, 42). Sowohl er als auch seine Mitmenschen könnten ihn als ein unvollkommenes Wesen ansehen. Allerdings ist seine Vervollkommnung dieses Vielleicht selbst, dieser Inbegriff der Möglichkeit, aber viel mehr als eine potenzielle Vervollkommnung. Er ist schon die ganze Verkörperung seiner Entscheidungen, und seine Figur vertritt nicht die Möglichkeit

---

<sup>25</sup> „Zur Schicksalsthematik gehört wesentlich und unabhängig von der spezifischen Begrifflichkeit das Ineinandergreifen von Selbst- und Fremdbestimmung, das in seiner Spannweite in zwei extreme Richtungen ausschlagen kann: Entweder ist alles Schi. im Sinne der Fremdbestimmung und der Mensch damit auch der Verantwortung entzogen, oder aber das sog. Sch. ist die unerkannte, aber natürliche Folge individueller Taten und Anschauungen, ist nicht der Gegenspieler, sondern das Resultat der jeweiligen Absichten“. Metzler Philosophie Lexikon S. 460.

<sup>26</sup> Indessen liegt hier der Unterschied zwischen Epopöe und Roman im Wunderbaren der Epik. „*In der Epopöe ist das Wunderbare, dem Zeitgeiste aus welchem sie hervorging gemäß, durchaus wesentlich; im Roman nicht*“. Morgenstern, Karl: Über das Wesen des Bildungsromans, in Romantheorie. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland 1620-1880, hrsg. von Eberhardt Lämmert et al., Köln – Berlin 1971, S. 255.

eines besseren Julien, sondern eines höheren, bewussteren Menschen. Er schuf am Ende nicht sein Glück, jedoch wird ihm klar, dass er es gehabt hat<sup>27</sup>, und sein Leben inmitten mannigfaltiger Grenzen erreicht einen Zustand von Zufriedenheit, er findet eine angemessene Ruhe im Turm und entflieht nicht seinem Tod.

#### **4.3 Der Bildungsroman und die Vollständigkeit eines modernen Helden**

Mit oder ohne Versöhnung mit der Gesellschaft stellt sich die Frage, in wie fern man von sich selbst und von anderen gebildet werden kann, und dieser Zweifel bezieht sich zugleich auf den Begriff des Schicksals. Vierhaus zitiert Herders Ansicht, dass Bildung in ihrem umfassenden Sinne nicht „das Ergebnis bewußten, planmäßigen Tuns [ist], sondern das Werk von Natur und Geschichte“ (Vierhaus 1972, S. 516). Unter diesem Ansatz wäre Bildung nicht immer ein menschliches Projekt, sondern sie würde in einem politischen Kontext für Herder eher bedeuten, dass „Bildung und Fortbildung einer Nation nie anders als ein Werk des Schicksals [ist]“ (ebd). Viele dieser Gedanken stehen im Hintergrund des Konzepts des Bildungsromans, der laut Morgenstern die Bildung des Helden in einem ästhetisch dargestellten Prozess zu einer gewissen Vollendung des Helden zum Guten zeigt; ein Vorbild, das gleichzeitig auch den Leser bildet (Morgenstern 1971, S. 253-258). Hegel betrachtet in seinen *Vorlesungen über die Ästhetik*, wie der Held seinen Wert im Roman dadurch gewinnt, dass er in seinen Kämpfen auch „Rücksicht auf den Inhalt und Erfolg seiner Handlungen“ nimmt. „[D]iese Kämpfe nun aber sind in der realen Welt nichts Weiteres, als die Lehrjahre, die Erziehung des Individuums an der vorhandenen Realität“<sup>28</sup>.

Laut Moretti hat die Symbolik des Bildungsromans das ursprüngliche Bild eines Helden in der klassischen Darstellung eines reifen Erwachsenen (Hektor, Ulysses, Achilles), der mit modernen, jungen und unerfahrenen Helden kontrastiert. Die moderne Jugend im Bildungsroman sei eher „epitomized in mobility and interiority“<sup>29</sup>. Die revolutionäre Beschaffenheit der Moderne entspricht ebenfalls der Natur des jungen Helden, in der seine dynamische Unbestimmtheit die Suche nach

---

<sup>27</sup> „J'étais heureux alors... Je ne connaissais pas mon bonheur!“ (St. II,36)

<sup>28</sup> Hegel, G. W. Friedrich: *Vorlesungen über die Ästhetik*, in *Romantheorie. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland 1620-1880*, hrsg. von Eberhardt Lämmert et al., Köln – Berlin 1971, S. 260-261.

<sup>29</sup> Moretti, Franco: *The Way of the World. The Bildungsroman in the European culture*, London 1987, S. 5-6.

einer Zukunft repräsentiert. So ordnet Moretti gemäß den Plots die Welten der modernen Helden in zwei Kategorien ein. Erstens findet er unter dem *classification principle* (teleological Hegelian, Goethe) die Ereignisse, die zu einem einzigen Ende führen können, wie zum Beispiel die traditionelle, glückliche Hochzeit. An zweiter Stelle steht das *transformation principle* (Stendhal, Flaubert, u. a.), in dem kein teleologisches Ziel zu finden ist, und das mit einem offenen Ende schließt, oft in der *impossibility of fixing* der Umstände (Vgl. Moretti 1987, S. 3-13).

Wilhelms Vergesellschaftung befindet sich in der ersten Kategorie Morettis, während sich Juliens Abneigung gegen seine falsche und unter Langeweile leidende Gesellschaft in der zweiten einordnen lässt. Kontrolliertes Glück oder Freiheit bis zur Wahl des eigenen Todes. Im Zuge dieser Einordnung würde Wilhelm zu den *happy few* gehören, denen Stendhal seinen Roman widmet. Da der Held nicht mehr gegen das Schicksal ist, überlebt er. Legen ihn aber seine gesellschaftliche Versöhnung und das folglich glückliche Ende seiner Geschichte als Vorbild fest? Dies gilt nicht für den modernen Menschen. Dass ein Held seinen eigenen Gegenheld verkörpert, könnte beinhalten, dass die problematische Figur (Gegenheld) die gesamte Form des Menschen ergänzt. Die missglückten Taten des Helden oder des Gegenhelden machen die nicht getroffenen Entscheidungen eines gut gelungenen Helden wett, was bedeutet, dass es ein Gegensatz notwendig ist, um ein vollendetes Bild des Menschen zu schaffen.

#### **4.4 Das bildende Schicksal der zwei Helden**

Diese Betrachtung bereichert das Bild Juliens als ein komplexer Held. Julien mangelt es nicht an Anpassungsfähigkeit, im Gegenteil, seine Besonderheit ist zunächst in seiner Vielseitigkeit sichtbar, so wie in seiner Veränderlichkeit, die eine stetige Anpassungsfähigkeit nachweist. Von Anfang an versucht dieser soziale Überläufer, gewagte Seminarist, geniale Kopf, Liebhaber und heroische Heuchler etwas von der Welt zu begreifen und sich selbst zu lehren. In seiner Suche nach „Wahrheit, die bittere Wahrheit“ zeigt sich zugleich die Welt feindlich und der Ehrlichkeit widrig. Julien findet allmählich in sich selbst und in den anderen die Nützlichkeit des Lügens. Sein Streben wird ihn in die Gesellschaft der höchsten Heuchelei, die sich in den Manieren und der Höflichkeit zeigt, in den großen französischen Salons des ersten Drittels des 19. Jh. treiben. Er sichert sich seinen Aufstieg durch seinen Geist,

indem er versucht, die anderen zu verstehen. Jedoch kann er einen solch manipulierenden Verstand nur erreichen, wenn die anderen betrügen und sie keine tieferen Gefühle (Liebe, Mitleid, etc.) für ihn empfinden. Denn beispielsweise die Liebe ruft nicht nur Ehrlichkeit hervor, sondern schafft auch dort Gleichheit, wo es Unterschiede gibt, und dadurch wird der Heuchler machtlos «... L'amour. Fait les égalités et ne les cherche pas.» (St. I, 14)<sup>30</sup>.

Wie in der positiven Konzeption des Irrtums von Goethe spielt auch die Heuchelei in Bezug auf Juliens Bildung eine vorteilhafte Rolle. Wie beim täglichen Abendmahl im *Palais de la Mole*, ist Heuchelei eine unentbehrliche Nebenwirkung der Unterhaltung, die sich viele wünschsten<sup>31</sup>. Ohne Heuchelei wäre es für sie nicht möglich gewesen, die Ernsthaftigkeit der Zeit zu ironisieren und zu ertragen; sie ist für diese Gesellschaft ein Mittel gegen Langeweile. Die Heuchelei öffnet Julien einen Weg, der ebenso als ein gebildetes und bildendes Vergnügen<sup>32</sup> agiert, und sie war zugleich das Laster des Helden bezüglich der späteren Vervollkommnung. Die Annahme seines Todes ist ein aufrichtiger Akt vor sich selbst und seine Reinigung von Falschheit<sup>33</sup>.

Eine traditionelle Definition eines Helden, so wie die von Aristoteles, zeigt uns eine hochrangige Hauptperson, die sich gegen eine höhere Kraft stellt und in diesem Versuch einen Fehler begeht (Hamartia), der ihn zu Fallen bringt. Dadurch wird eine Katharsis im Publikum nach dem Tod des Helden und eine Epiphanie geschaffen. Mut, Tapferkeit, Witz und Treue zählen zu seinen Grundsätzen. Solche heldenhaften

---

<sup>30</sup> Obwohl Stendhal dieses Zitat auch als Referenz in seinem Buch *Corneille* zuschreibt, stammen die Verse –laut Elisabeth Edl (2006, S.783) - aus der Tragikomödie *Vencelas* von Jean de Rotrou (1609-1650).

<sup>31</sup> Monsieur de la Mole behauptet „Car il faut s'amuser continua le marquis; il n'y a que cela de réel dans la vie. Un homme ne peut pas me sauver la vie à la guerre tous les jours, ou me faire tous les jours cadeau d'un million; mais si j'avais Rivarol, ici, auprès de ma chaise longue, tous les jours il m'ôterait une heure de souffrances et d'ennui.“(St. II,8), während die Marquise meine, sie ertrüge alles außer Einsamkeit.

<sup>32</sup> Heuchelei als eine heftige Methode des Handels in dieser Gesellschaft schafft Charaktere, die von Begierden besessen sind und machiavellische Taten ausführen. Unter ihnen sind sogar Mathilde und Julien, aber der Unterschied wird von den Grenzen bestimmt. Keiner von beiden würde so weit gehen wie Valenod in seiner Rachelust. Für Julien ist Hypokresie anscheinend der einzige Weg zum Erfolg, jedoch war sie auch zweischneidig– er strebte auch Ehrlichkeit an, je nach Bedarf, und es war ein künstliches Mittel gegen Langeweile. Er selbst wird als eine Art Attraktion wegen seines ausgezeichneten Gedächtnisses angesehen.

<sup>33</sup> Katrin Fischer (2004, S. 41) zitiert von Goethe die Erfahrung der Notwendigkeit von Irrtümern: „*Bey strenger Prüfung meines eigenen und fremden Ganges in Leben und Kunst fand ich oft, dass das, was man mit Recht ein falsches Streben nennen kann, für das Individuum ein ganz unentbehrlicher Umweg zum Ziele sey. Jede Rückkehr vom Irrthum bildet mächtig den Menschen im Einzelnen und Ganzen aus*“. An Eichstädt 15. 9. 1804; WA IV, 17, S. 198, und ähnlich auch in WA I 42 ii, S. 506f.

Merkmale gelten sowohl für Wilhelm als auch für Julien. Die beiden sind aber im klassischen Sinne keine Helden, da sie zu einer unterwürfigen Schicht gehören. In der Antike – vor allem in der Zeit des Epos – hatten nur diejenigen eine Chance zum Heldentum, die ein Stück Erde bzw. Erbgut geerbt hatten. Dies sind Adlige, da die Erbschaft den Begriff von Schicksal beinhaltet und übertrug<sup>34</sup>. Der Held wird jedoch später besonders im Roman eine Zugehörigkeit zur Mitte gewinnen, die ihn auszeichnen wird. Deswegen sind Stendhal und Goethe moderner. Arthur Miller hat den gemeinen Mensch in seinem Artikel *Tragedy and the Common man*<sup>35</sup> (1949) als Held unserer Zeit gerechtfertigt. Julien kämpft für eine Freiheit, die er selbst in Lügen verstrickt hat. Vor sich selbst aufrichtig zu sein, freier zu werden, gibt ihm die Größe eines Helden.

Tragedy enlightens--and it must, in that it points the heroic finger at the enemy of man's freedom. The thrust for freedom is the quality in tragedy which exalts.  
*A. Miller.*

Wilhelm war hinsichtlich des Triebs seiner Sehnsucht gefasster und brachte in seiner Lenkung zur Einrichtung der Zeit, die aus dem Gelenke ist wie in seiner Interpretation des Hamlet, seinen eigenen Bildungswunsch trotz der Zugehörigkeit zum Bürgertum und die bildenden Möglichkeiten des Adels in Einklang. Seit seiner Jugend erfüllt er seine Freiheit durch Liebe, Schmerz und Übung (auch ein Bildungsmittel in *Le Rouge et le Noir*) und so gelingt ihm der Einklang, indem er seine eigene Bestimmung wahr- und annimmt und ihm die Stimme seines Herzens gibt:

[...] die Liebe lief mit schauernder Hand tausendfältig über allen Seiten seiner Seele; es war, als wenn der Gesang der Sphären über ihn stille stünde, um die leisen Melodien seines Herzens zu belauschen. (G.I,17).

---

<sup>34</sup> Das griechische Wort *Moirā*, das für Schicksal steht, hat eine Herkunft in „griechisch[em] moira = (An)teil, zu: meíromai = als Anteil erhalten; aufteilen. Duden online Wörterbuch. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Moira> (25.03.2012)

<sup>35</sup>In: The literary link. URL: <<http://theliterarylink.com/miller1.html>> (15.3.2012).

## 5. Fazit

Im Licht des Gedanken Humboldts über die Bildung als die Befriedigung der inneren Unruhe, werden Wilhelm und Julien gebildet. Ihre Selbstgestaltung erfolgt durch einen Kampf in einer Welt, in der es keinen anderen Weg für sie gab, außer jenem, den sie selbst entdecken könnten. Die Konzeption von Humboldt aber, in welcher der Begriff der Menschheit in der eigenen Person durch Bildung geschaffen wird, bliebe unvollendet, wenn man es nur in Bezug auf einen Romanhelden betrachten würde. Der Grund dafür liegt darin, dass beide Hauptpersonen zum Teil moderne Heldenfiguren sind, deren Unterschiedlichkeit die Vollständigkeit einer Darstellung des Menschen gegenüber seiner Gesellschaft hervorbringt.

Bildung ist für die nicht nur eine formale Ausbildung, sondern vielmehr eine geistliche und befriedigende Aufgabe, die im Laufe ihres Lebens die Entfaltung eines unbekanntes Samens verspricht. Eine der verschiedenen grundlegenden Ideen des Bildungsromans ist die Universalität der Bildung, aufgrund welcher die Problematik der Individualität entsteht (Gleichheit und Homogenisierung aller Menschen). Dieses Merkmal prägt die Charaktere der Helden und viele andere Romanfiguren. Die ersten aber werden sich von ihren Mitmenschen darin unterscheiden, indem sie die Hindernisse gegen die Integrität ihrer Vervollkommnung bestehen. Juliens Kampf um eine Stellung in der falschen Gesellschaft seiner Zeit gewährt ihm eine Richtung, die ihm Bewusstsein ermöglicht und ihm zur Aufrichtigkeit gegenüber anderen und sich selbst verhilft. Wilhelms Neigung zum Theater wiederum deutet einen tieferen Sinn von Darstellung in Goethes Roman an. Die Repräsentation des Lebens eines anderen und dessen Einfluss leitet die gegenwärtige Analyse zur Überlegung über den Willen des Unbekannten, sei es Schicksal oder die Wirkung durch die Leitung eines Dritten. Sowohl Goethe als auch Stendhal zeigen in diesen Helden die Auswirkung mächtigerer Kräfte im Kampf gegen die eigenen Wünsche an den Scheidewegen. Dennoch versöhnt Wilhelm sich mit der Gesellschaft. In seinem Fall wird der Fehler des Individuums von der späteren Einrichtung der Ordnung hinsichtlich der eigenen Bildung entschuldigt, wohingegen der französische Autor Julien die gesellschaftlichen Möglichkeiten verwehrt. Seine Vervollkommnung geht jedoch auch dadurch in Erfüllung, dass seine Figur an der Mitte der Grenze aus ihm ein Symbol der ständigen Möglichkeit macht.

Zum Schluss sei noch eine letzte Anmerkung bezüglich der ursprünglichen Problematik der vorliegenden Analyse erlaubt, die die Rolle anderer Bildungsmittel in den Romanen veranschaulicht. Die verschiedenen Triebkräfte von Wilhelm und Julien, die ihr Handeln und ihre Suche leiten (Theater, Turmgesellschaft; Antrieb zu sozialem Aufstieg, Sehnsucht nach gutem Ruf u. a.), bilden zwar die beiden Helden, aber mehr mittels zwei anderer grundsätzlichen Antriebe: Schmerz und Liebe. Ein anderer Forschungsweg ist hier zu finden, besonders in Bezug auf die Rolle der anderen unangepassten Charaktere, die von Individualität oder wichtiger Resonanz in diesen Romanen geprägt sind<sup>36</sup>. Sich selbst zu bilden ist eine eigene Entscheidung und beide Helden erwerben ihre Besonderheiten nicht, weil sie letztendlich doch einen gewissen Grad an Bildung erreichen, da sie als Menschen dazu fähig waren, sondern weil sie etwas geschafft haben, was nicht lehrbar ist: das Heldentum.

---

<sup>36</sup> Wilhelm fragt sich, was Hamlet ohne seine Leid gewesen wäre (G. IV) und glaubt an die Lenkung vom Schicksal zur Liebe (G. I, 16); während in Charakteren wie Mme. de Rênal Bildung auch von Schmerz gestaltet wird: „son education fut faite par la douleur“ (St. I,7).

## 6. Literaturverzeichnis

- Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 4 und 24, 21. Aufl., Leipzig - Mannheim 2005.
- Crouzet, Michel: *Le rouge et le noir. Essai sur le romanesque stendhalien*, Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- Elias, Norbert: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchung*, 1. Bd. 17. Aufl. Frankfurt a.M. 1992.
- Fischer, Katrin: *Die Turmgesellschaft in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Eine Deutung unter Bezug auf Goethes Einstellung gegenüber Teleologie und im Kontext der Frage, was ein gelungenes Leben gewährleistet* (11.10.04) In: Goethezeitportal. URL: <[http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/meisterslehrjahre\\_fischer.pdf](http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/meisterslehrjahre_fischer.pdf)> (17.3.2012).
- Grimm, Jacob und Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. Bd. 2, München 1984.
- Goethe, J.W: *Wilhelm Meisters Lehrjahre, Unterhaltungen Deutscher Wanderer, in Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Bd. 9, hrsg. v. Wilhelm Voßkamp und Herbert Jauman. Frankfurt 1992.
- Hegel, G. W. Friedrich: *Vorlesungen über die Ästhetik, in Romantheorie. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland 1620-1880*, hrsg. von Eberhardt Lämmert et al., Köln – Berlin 1971.
- Humboldt, Wilhelm von: *Werken in fünf Bänden*. Bd. I *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, 3. Aufl., Darmstadt 1982.
- Miller, Arthur. *Tragedy and the Common Man* (1949). In: *The literary link*. URL: <<http://theliterarylink.com/miller1.html>> (15.3.2012).
- Moretti, Franco: *The Way of the World. The *Bildungsroman* in the European culture*, London 1987.
- Morgenstern, Karl: *Über das Wesen des Bildungsromans, in Romantheorie. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland 1620-1880*, hrsg. von Eberhardt Lämmert et al., Köln – Berlin 1971.
- Precht, Peter und Burkhard, Franz-Peter (Hrsg.): *Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart - Weimar 1996.
- Stendhal: *Anhang, in Rot und Schwarz*, hrsg. v. Elisabeth Edl, München 2006.
- Stendhal: *Le Rouge et le Noir, Chronique du XIX<sup>e</sup> siècle*, Éditions Garnier Frères, Paris 1973.
- Vierhaus, Rudolf: *Bildung, in Geschichtliche Grundbegriffe*, hrsg. v. Brunner, Otto et al. Stuttgart 1972.

## **Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorgelegte Arbeit in allen Teilen selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln einschließlich des WWW und anderer elektronischer Quellen angefertigt habe. Alle Stellen der Arbeit, die ich anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen habe, sind kenntlich gemacht.

24.06.2012

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Karl D...' with a stylized flourish at the end.