Otto Friedrich Bollnow

Vorbetrachtungen zum Verständnis der Bildungsidee in Goethes „Wilhelm Meister“*

1. Der „Wilhelm Meister“ gilt weithin als die reine Verkörperung des deutschen Bildungsromans. Aber wenn man nur für einen Augenblick zum „Nachsommer“ Albert Stifters hinüberdenkt, den man mit ihm dann in eine Entwicklungslinie zu stellen pflegt, so wird sofort deutlich, in einem wie verschiedenen Sinn der Gedanke der Bildung in beiden Werken gefaßt wird und etwas wie Verschiedenes es dementsprechend bedeutet, wenn man auf die beiden Werke den gemeinsamen Begriff des Bildungsromans anwendet. Während sich bei Stifter die Bildung des heranwachsenden Menschen durch die [445/446] innerliche Aneignung eines bestimmten vorgegebenen Kulturguts vollzieht, spielt ein solcher Bezug zur objektiven geistigen Welt bei Goethe keine Rolle. Bei ihm handelt es sich vielmehr um die Bildung des Menschen im Leben und durch das Leben selbst. Diese ursprünglichere Form der Bildung hat mit der Aneignung eines bestimmten Bildungsstoffs noch nichts zu tun, ja sie ist überhaupt noch nicht Bildung in dem bezeichnenden modernen Sinn, wo dieser Begriff durch den lebendigen Besitz eines bestimmten Bildungsguts gekennzeichnet ist. Der Begriff der Bildung hat bei Goethe noch einen sehr viel freieren und allgemeineren Sinn.

In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß dieser Begriff überhaupt erst eine Prägung der Goetheschen Zeit ist, die sich damals erst langsam durchsetzte und so für Goethe noch keineswegs die feste Bedeutung hatte, die für uns heute selbstverständlich geworden ist. Darum ist es notwendig, wenigstens mit ein paar erläuternden Worten kurz auf die Entwicklung dieses Begriffs hinzuweisen, weil nur von ihr aus seine Verwendung bei Goethe richtig begriffen werden kann.

Das Wort bilden bedeutet bekanntlich[1] zunächst in einem allgemeinen Sinn das Hervorbringen einer bestimmten Gestalt. So spricht man etwa davon, daß eine Anzahl von Linien eine bestimmte geometrische Figur bilden, oder so spricht man von bildenden Künsten, sofern sie in der sichtbaren Welt bestimmte Formungen hervorbringen. In diesem Sinn gibt es Wolken- und Gesteinsbildungen, denen die betreffenden Wissenschaften nachgehen. So kommt noch in Goethes Zeit in Campes Verdeutschungswörterbuch das Wort Bildung nur an einer Stelle vor, nämlich als Übersetzung des lateinischen Fremdworts Formation. Von diesem Ursprung her wird das Wort dann von der beginnenden deutschen Bewegung, vor allem von Herder, aufgenommen, um den eigentümlich organischen Vorgang der Gestaltung nach einem inneren Prinzip zu bezeichnen. Ein von innen her bestimmtes Bilden steht so im Gegensatz zu einem nur von außen her bestimmten Machen, das Organische im Gegensatz zum Mechanischen. Im organischen Wachstum entwickelt sich das Gebilde im Sinn einer von innen her bestimmten Gestalt. Und Bildung bedeutet dann in bezeichnendem Doppelsinn sowohl den Vorgang des Bildens als auch das in ihm erzeugte gegenständliche Gebilde. Diese das Organische betonende Bedeutung haftet also an dem Wort Bildung nicht von Anfang an, sondern entstand erst im Zusammenhang der von Herder eingeleiteten deutschen Bewegung. Und dieser hier für die Eigengesetzlichkeit der organischen Natur geprägte Begriff wurde dann in der deutschen Klassik in einer erneuten (wenn auch mit der ersten zeitlich schon fast zusammenfallenden) Übertragung aufgenommen, zugleich die

---

* Erschienen in der Zeitschrift „Die Sammlung“, Jg. 10 (1955), S. 445-463. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

[1] Vgl. den Artikel von W. Stammler in Trübners Deutschem Wörterbuch, 1. Bd., Berlin 1939 und die dort angeführten Belege sowie I. *Scharschmidt,* Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“, und „Bildung“ von Gottsched bis Herder, 1931 und F. *Rauhut,* Die Herkunft der Worte und Begriffe „Kultur“, „civilisation“ und „Bildung“, Germanisch-Romanische Monatsschrift, N. F. Bd. III, 1953.

Entfaltung des menschlichen Geistes und der menschlichen Seelenkräfte nach dem Bilde des organischen Wachsens und Sichentfaltens zu begreifen.

In diesem Sinn nimmt Goethe das Wort auf, wenn er im „Wilhelm Meister“ das Problem der menschlichen Bildung zum Mittelpunkt seiner dichterischen Darstellung macht. Aber das Wort hat sich bei ihm noch nicht in dem späteren engeren Sinn verfestigt. Überall schwingt bei ihm noch der allgemeine Be- [446/447] deutungsuntergrund mit, und man muß sich diesen erst in seinen allgemeinen Zügen vergegenwärtigen, weil man allererst in diesem Rahmen dann das speziellere Problem der menschlichen Geistes- und Charakterbildung richtig begreifen kann. Dies zwingt, sich zunächst im rohen Überblick der allgemeinen Bedeutungssphäre zu vergewissern, in der das Wort Bildung bei Goethe gebraucht wird, um damit einen verläßlichen Untergrund zu haben, von dem her der engere pädagogische Sinn dieses Worts erst richtig verstanden werden kann. Dabei mag es genügen, sich im wesentlichen an das Vorkommen im „Wilhelm Meister“ selber zu halten.

2. Auch bei Goethe ist der allgemeine, noch vor der organischen Einengung liegende Sinn der Wörter bilden und Bildung noch durchgehend lebendig. So spricht er davon, daß etwas ein Ganzes bildet (W II 1[2]), daß das menschliche Leben aus Notwendigkeit und Zufall gebildet sei (L I 17), davon, daß sich durch die fortspülende Wirkung des Wassers am Flußufer steile Abhänge gebildet hätten (W III 18) usw. Dahin gehört die Wortverbindung von den „bildenden Künsten“, von denen namentlich im Zusammenhang der „Pädagogischen Provinz“ ausführlich die Rede ist, oder weiter von dem „gebildeten Marmor“ (L VIII 7), d. h. von dem zur künstlerischen Form gestalteten Gestein, von jenen „gebildeten Gestalten“ (L VIII 5), d. h. den in der bildenden Kunst dargestellten. So spricht Goethe, was dann schon ins Organische hinüberweist, von der „ewig fortbildenden Natur“ (W III 3), von der „Umbildung gefaßter Eindrücke“ (W III 14). Dahin gehört auch der bekannte Vers aus „Hermann und Dorothea“: „Wer aber fest auf dem Sinne beharrt, der bildet die Welt sich“, bilden also im allgemeinen Sinn eines Umgestaltens der Umwelt nach dem eignen Bilde genommen.

Vor allem aber ist bei Goethe die Bildung dann die äußere leibhafte Gestalt eines Menschen, und an diese Bedeutung (und nicht also an die seelische oder geistige Bildung) muß man immer zuerst denken, wenn einem dies Wort in Goethes Schriften begegnet. Besonders eindrucksvoll sind hierfür einige bezeichnende Belege aus „Hermann und Dorothea“, die gerade in ihrer Aneinanderreihung überzeugend wirken. Dort heißt es etwa im Bericht über Dorothea: „Und ihr werdet sie bald vor allen andern erkennen; denn wohl schwerlich ist an Bildung ihr eine vergleichbar“, wo Bildung also selbstverständlich die äußere Leibesgestaltung bedeutet. Und so heißt es weiter in genau dem gleichen Sinn: „So bewegte vor Hermann die liebliche Bildung des Mädchens sanft sich vorbei.“ Und endlich weiter: „Und es erstaunten die Freunde, die liebenden Eltern erstaunten über die Bildung der Braut, des Bräutigams Bildung vergleichbar“; (wo jetzt im folgenden Satz die auf die Körpergestalt gerichtete Bedeutung dieses Wortes ganz deutlich hervortritt) „ja es schien die Tür zu klein, die hohen Gestalten einzulassen, die nun zusammen betraten die Schwelle“. Oder es sei hier an den Brief Goethes an Frau von Stein vom 1. 10. 1781 erinnert, wo er über ihren Sohn Fritz schreibt: „Ich hab ... mich an ihm ergötzt und seiner Bildung nachgedacht“[3], weil hier die Versuchung, die Stelle vom modernen Sprachgebrauch her mißzuverstehen, [447/448] besonders groß ist: Bildung ist auch hier als Gesichtsbildung zu verstehen, in der Goethe nach Ähnlichkeiten zur Mutter gesucht haben mag. Im selben Sinne kehrt dann auch im „Wilhelm Meister“ das Wort Bildung wieder. So wird beispielsweise bei der „neuen Melusine“ ihre „prächtige Bildung“ hervorgehoben (W III 6). Insbesondere in der Wendung

[2] Zur größeren Bequemlichkeit für den Leser sind die Zitate aus dem „Wilhelm Meister“ nur mit der Angabe des Buchs und des Kapitels der Lehr- und Wanderjahre (L und W) angegeben.

[3] Vgl. W. *Stammler* a. a. O. sowie die dort zitierte Anmerkung Kellers in der Auswahl der Goetheschen Briefe bei Reclam, S. 260.

als „wohlgebildet“ gehört es zu den Lieblingsausdrücken Goethes. So gibt es ein „wohlgebildetes Frauenzimmer“ (L II 4), ein „wohlgebildetes Mädchen“ (W III 5), einen „wohlgebildeten Mann“ (L II 9, W I 4, L VI) und „wohlgebildete Kinder“ (L VI). So wird bei der Beschreibung eines Menschen wiederholt die „wohlgebildete Nase“ (L II 11, L V 11, W III 8) hervorgehoben.

Von hier aus wird der Begriff der Bildung dann auch auf die geistige Entwicklung übertragen. In der „Pädagogischen Provinz“ ist mehrfach von den verschiedenen „Stufen der Bildung“ (W II 1, 746) die Rede. Der Begriff der Bildung berührt sich hier mit dem engeren der Ausbildung, der im Unterschied zu der mehr von innen heraus geschehenden Bildung stärker die bewußte Pflege bezeichnet, also das Zweckhafte der darauf abzielenden Veranstaltung. So werden dann Organe (L VII 7), Anlagen (LVI, L VIII 5, L IV 19), Verstand (L VIII 6), Geist (L VI, L VII, L V 3) und Geschmack (L V 3), Kräfte (L VIII 5) und Eigenschaften (L V 3), Bewegung und Stimme (L V 3, Gesang (W II 1) und Sprache (L V 3, L V 16) ausgebildet. So ist darüber hinaus von einer „harmonischen Ausbildung“ der menschlichen Natur (L V 3), von einer „gewissen allgemeinen, wenn ich so sagen darf personellen Ausbildung“ (L V 3) die Rede (W 17). Darüber hinaus aber kann der Mensch dann seine Ausbildung selbst in die Hand nehmen und in diesem Sinne „sich ausbilden“ (L VIII 3, W III 9, W III 14). Insbesondere heißt es so an der bedeutsamen Stelle, auf die gleich noch zurückzukommen sein wird, in der Auseinandersetzung Wilhelms mit dem kaufmännischen praktischen Lebensideal Werners: „Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht“ (L V 3).

Wenn so die Ausbildung vorwiegend die bestimmte Richtung auf ein vorgegebenes Ziel bezeichnet, so geht ihre Bedeutung doch weitgehend zur Bildung hinüber, besonders wenn auch diese als Bildung in einer bestimmten Richtung verstanden wird. So etwa, wenn die „pilgernde Törin“ bezeichnet wird als ein „Frauenzimmer, gebildet einem großen Hause vorzustehen“ (W I 5). Der Mensch ist zu seinem Metier vollkommen gebildet (L V 16). So versucht auch Natalie, die jungen Mädchen „zum Guten und Rechten zu bilden“ (L VIII 9). Bilden wird hier geradezu gleichbedeutend mit Erziehen.

So behält, auch auf die menschliche Seele angewandt, der Begriff der Bildung bei Goethe einen sehr weiten und allgemeinen Sinn. Er spricht von einer sittlichen und moralischen Bildung (L VI), von einer Bildung des Herzens (L VI), der Bildung der Frauen (L VII 6). Bildung ist hier allgemein gleich Entwicklung und Formung und dann entsprechend dem dadurch hervorgerufenen Zustand. In diesem Sinn kann Goethe sagen, daß alles, was uns begegnet, unmerklich zu unsrer Bildung beiträgt (L VII 2), daß die Kinder an den Männern bilden, was die Frauen ungebildet zurückgelassen haben (L VII 7, vgl. L VIII 1). Auch die Natur bildet uns (L VIII 1) und ein Mensch bildet unaufhörlich am andern (L VI). Die Bildung nimmt dann insbesondere den Charakter des gesellig geformten und abgeschliffenen Daseins an. „Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“ (L V 2). Die Welt gibt sich Mühe, uns zu bilden (L VIII 6). So spricht Goethe davon, daß ein Mädchen [448/449] Bildung gern annimmt (L VI) oder auch geradezu von „geselliger Bildung“ (W III 13).

Bildung wird so gleichbedeutend mit Formung überhaupt. So kann eine Schauspielertruppe sich bilden (L IV 14), d. h. sich zu ihrer eigentümlichen Leistung zusammenfinden. Liebhaber und Künstler bilden sich wechselseitig (L VIII 7). Formung aber ist zugleich und ihrer inneren Absicht nach feinere Formung und tritt so notwendig in einen Gegensatz zum Rohen als dem noch Ungeformten (L VIII 3, W II 2). Und im Sinne einer solchen Verfeinerung entsteht dann der Begriff der feineren, höheren, geistigen Bildung. So wenn vom Einfluß des Theaters auf die Bildung der Nation gesprochen wird (L I 15), von der feineren Bildung, die das Französische gibt (386, L VI). So entsteht der Begriff einer vollkommenen (W I 4), einer vielseitigen Bildung (W I 4). Die Bildung im Sinne der Verfeinerung kann sich aber auch übersteigern, „wenn eine schöne Natur sich allzu zart, allzu gewissenhaft bildet, ja, wenn man will, überbildet“ (L VIII 3).

In diesem Zusammenhang entspringt dann die Vorstellung einer besonderen Bildungsschicht. In solchem Sinne spricht Goethe von „gebildeten Menschen“ (L II 3, L V 3, L VII 2, L VIII 10, W II 5), kurz vom „Gebildeten“ (W II 7), von „gebildeten Familien“ (W III 14), einem „gebildeten Militär“ (W III 14), aber auch von einer „gebildeten Welt“ (W II 3) oder einem „gebildeten Teil von Deutschland“ (L IV 8). Aber diese Bildung kann auch eine falsche Richtung annehmen (L VIII 5). Goethe spricht von einem „Hauptfehler gebildeter Menschen“ (L VII 3), worin also deutlich zum Ausdruck kommt, daß er dieser Bildung im jetzt schon spezialisierten Sinn des Worts kritisch gegenübersteht. „Unter denen, die wir gebildete Menschen nennen, ist eigentlich wenig Ernst zu finden“ (L VI). Der Mensch kann „verbildet“ und auf falsche Wege verstoßen werden (L II 9). Indem so aber Bildung zum äußerlichen Bildungswissen entartet, entsteht bei diesem Bildungsbegriff zugleich der Ansatz zu einer Bildungskritik. So weist Mignon die Allforderungen ihrer weiteren Bildung zurück. „Ich bin gebildet genug, um zu lieben und zu trauern“ (L VII 8). Die ursprünglichen Gefühle des menschlichen Daseins treten so in einen Gegensatz zur äußerlichen Verfeinerung. Wenn der Lehrstand im Wandern „den Samen eiliger Bildung ja nach allen Seiten reichlich auszuspenden versucht“ (W III 1), so ist zum mindesten ein leiser Unterton der Kritik nicht zu verkennen. „Narrenpossen“ nennt Montan in den „Wanderjahren“ geradezu das Streben nach allgemeiner Bildung (W II 11), und Goethe wird dahin geführt, zwischen wahrer und falscher Bildung zu unterscheiden.

3. Nachdem wir uns so über den Sprachgebrauch unterrichtet und dabei das Problem der Bildung in einer ersten, vorläufigen Weise umrissen haben, gilt es jetzt genauer zu bestimmen, in welcher Weise es im „Wilhelm Meister“ um die Bildung des Helden geht und in welcher Weise darum das Werk als Bildungsroman aufzufassen ist. Der Schlüssel zum Verständnis zum mindesten der Ausgangsfragestellung liegt in dem schon einmal kurz berührten Brief, in dem Wilhelm sich mit der Weltanschauung Werners auseinandersetzt. Schon das Gegensatzpaar der beiden Freunde macht die Problemstellung deutlich. Beides sind Kaufmannssöhne, aber beide entwickeln von da aus ein ganz verschiedenes Verhältnis zum kaufmännisch-bürgerlichen Leben. Werner entwickelt in seinem Brief (L V 2) ein verlockendes Bild vom „Glück des bürgerlichen Lebens“, wie es durch den Wechsel von beruflicher Tüchtigkeit und [449/450] heiterem Daseinsgenuß bestimmt ist. Auf der einen Seite steht ein berufliches Dasein, das nach Besitz strebt und durch das Prinzip des möglichst reinen Nutzens gekennzeichnet ist, dabei alle vom kaufmännischen Standpunkt gesehen unfruchtbaren Beschäftigungen ablehnt, allen überflüssigen Besitz, alle äußere Repräsentation vermeidet und nur auf das reine Geld aus ist. Auf der andern Seite steht diesem Arbeitsdasein ein Feierabend gegenüber, der dem unbeschwerten Daseinsgenuß geweiht ist. „Das ist also mein lustiges Glaubensbekenntnis: seine Geschäfte verrichtet, Geld geschafft, sich mit den Seinen lustig gemacht, und um die übrige Welt sich nicht mehr bekümmert, als insofern man sie nutzen kann.“

Dem aber stellt dann Wilhelm in seiner Antwort (L V 3) seine andersartige Haltung gegenüber. „Was hilft es mir, gutes Eisen zu fabrizieren, wenn mein eigenes Inneres voller Schlacken ist? und was, ein Landgut in Ordnung zu bringen, wenn ich mit mir selber uneins bin?“ Der äußeren Wirksamkeit und dem äußeren Erfolg wird hier die Ausbildung des eignen Innern entgegengestellt. Die Ausbildung des Menschen selber, die volle Entfaltung seiner Möglichkeiten wird jetzt zum eigentlichen Lebensziel: „Daß ich dirs mit einem Worte sage, mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht.“ Es ist der alte, schon in der Aufklärung viel behandelte Gegensatz von Brauchbarkeit und Vollkommenheit, der ja nachher auch im weiteren Fortgang des „Wilhelm Meister“ wieder aufgenommen und einer höheren Synthese entgegengeführt wird. Die Brauchbarkeit des Menschen für die Gesellschaft erfordert eine spezialisierte Ausbildung der für seine Berufstüchtigkeit notwendigen Fähigkeiten, die Vollkommenheit dagegen sucht den Sinn des Menschen nur von ihm selber her.

Allseitige Entfaltung aller im Menschen liegenden Fähigkeiten ist ihr Ziel, und es ist klar, daß dieses Ziel nur auf Kosten der unmittelbaren Nützlichkeit erreicht werden kann. Vom Standpunkt der Brauchbarkeit aus ist allseitige Entfaltung ein überflüssiger Luxus.

Dies also ist zunächst der erste Ansatz des Bildungsstrebens. Bildung heißt, gegenüber der Brauchbarkeit für das Berufsdasein die innere Ausbildung des Menschen zum Selbstzweck machen. In diesem Sinn kann dann betont werden, daß es nicht allen Menschen eigentlich um ihre Bildung zu tun sei (L VIII 5), sondern daß die meisten nach Glück oder Reichtum streben. Das Streben nach Bildung hebt also schon immer eine gewisse Auswahl unter den Menschen heraus. „Die meisten Menschen, selbst die vorzüglichsten, sind nur beschränkt“ (L VIII 3). Die wahre Bildung erfordert eine Erhebung über diese Schranken durch eine allseitige Entfaltung der im Menschen liegenden Fähigkeiten. „Jede Anlage ist wichtig, und sie muß entwickelt werden.“ Der Mensch muß „fähig sein, mannigfaltige Organe an sich gleichsam unabhängig voneinander auszubilden“ (L III 3). So wird auch in der „Pädagogischen Provinz“ die Erziehung zur Ehrfurcht als die letzte Krönung ihres Bildungsgangs damit begründet, daß sie erforderlich sei, damit „der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei“

(W II 1).

Aber in diesem Zusammenhang muß vorwegnehmend zunächst ein Gedanke angedeutet werden, der dann zum Schluß der „Lehrjahre“ zu einer neuen Betonung der einseitigen Ausbildung des Menschen führt: Nicht im einzelnen Menschen ist die allseitige Ausbildung aller in ihm liegenden Fähigkeiten möglich, sondern nur in der Menschheit im ganzen, und zwar dadurch, daß ihre verschiedenartigen Möglichkeiten in den verschiedenen Menschen verkörpert [450/451] werden. So entwickelt dort Jarno den Gedanken: „Nur alle Menschen machen die Menschheit aus, nur alle Kräfte zusammengenommen die Welt“ (L VIII 5). Nur im Ganzen einer vielgestalten menschlichen Gemeinschaft ist also diejenige Vollkommenheit möglich, die dem einzelnen Menschen unerreichbar bleibt. Und wenn es vorher hieß, daß jede Anlage wichtig sei und ausgebildet werden müsse, so war damit auch in dem angeführten Zusammenhang nicht gemeint, daß alle Anlagen im selben Menschen entwickelt werden müßten, sondern gemeint war auch dort schon die Vielzahl der menschlichen Möglichkeiten. „Wenn einer nur das Schöne, der andre nur das Nützliche befördert, so machen beide zusammen erst einen Menschen aus“ (L VIII 5). Das Ideal liegt also in der wechselseitigen Ergänzung der Menschen.

Von hier ausführt dann bekanntlich der Weg zum klassischen Individualitätsgedanken, nach dem die Menschheit sich in der Fülle der in ihr liegenden Möglichkeiten nur dadurch entfalten kann, daß sie sich in die Vielzahl der individuellen Gestaltungen auseinanderlegt, von denen jede in einmaliger Weise eine Seite der Menschheit verkörpert und die alle zusammen dann erst das Ganze der Menschheit umschließen, während umgekehrt die einzelnen Individualitäten nicht zusammenhanglos nebeneinanderstehen, sondern jede einzelne, wenn auch in besonderer Abspiegelung, das Ganze der Menschheit enthält. So hatte Herder vor allem diesen Gedanken der Individualität an den Volksindividualitäten entwickelt. So hatte Humboldt ihn in dem Wechselverhältnis von Individualität und Totalität seinem Bildungsideal zugrundegelegt, wo Besonderheit und Allseitigkeit einander durchdringen.

An diese Zusammenhänge mußte hier wenigstens kurz erinnert werden, um darauf hinzuweisen, wie wenig von allen diesen Dingen bei Goethe die Rede ist. Die wenigen Belege, die soeben für das Ziel einer allseitigen Entwicklung des Menschen zusammengebracht werden konnten, sind ziemlich mühsam aus dem sonst so reichen Werk zusammengeholt. Das beweist, daß sie für Goethe, zum mindesten im Zusammenhang des „Wilhelm Meister“, nicht die Bedeutung hatten, die man ihnen vom heutigen Aspekt des Bildungsgedankens aus zuzuschreiben geneigt sein möchte. Im Vordergrund stehen hier sehr viel elementarere, einfachere Dinge und geben der Fragestellung von Anfang an eine ganz andere Richtung.

4. Es war schon darauf hingewiesen worden, daß die Bildung im „Wilhelm Meister“ nicht durch die Aneignung und innere Verlebendigung eines bestimmten Bildungsguts bestimmt war, so wie dann in Humboldts Theorie des neuhumanistischen Gymnasiums der Mensch durch die Beschäftigung mit den unvergänglichen Leistungen der Menschheit zum wahren Menschentum gebildet wird und wie dann etwa in Stifters „Nachsommer“ so ein Bildungsweg gezeichnet wird, auf dem der Held die verschiedenen Wissenschaften und Künste durchläuft und überhaupt die verschiedenen Lebenssphären kennenlernt, um in ihrer Aufnahme und Verarbeitung zur allseitigen Vollkommenheit heranzureifen, sondern es handelt sich hier in einer sehr viel ursprünglicheren Weise um die Bildung durch das Leben selbst, oder anders ausgedrückt: der Begriff der Bildung hat hier noch gar nicht den späteren, vorwiegend am Stofflichen orientierten Sinn, sondern bedeutet noch in einer sehr viel freieren Weise so etwas wie Formung des Menschen überhaupt.

Die Wissenschaften haben für die Entwicklung des Helden gar keine Bedeutung. Was etwa Montan über mineralogische Fragen sagt, bleibt, vom Helden [451/452] her gesehen, am Rande. Auch die Künste, zumal die bildenden Künste treten erst spät ins Blickfeld der Aufmerksamkeit. Manches Bedeutsame wird zwar gelegentlich gestreift. In diesen Zusammenhang gehört gleich in den einleitenden Teilen die Deutung, die Wilhelm von seinen eignen dichterischen Versuchen her der Dichtung gibt: Der Dichter „lebt den Traum des Lebens wie ein Wachender“ und ist „zugleich Lehrer, Wahrsager, Freund der Götter und der Menschen“ (L II 2). Die Kunst überhaupt, dichtende wie bildende Kunst, wirkt erziehend, weil sie dem Menschen sein eigenes Bild in gesteigerter Form vorhält. „Wahre Kunst ... nötigt uns, auf die angenehmste Weise das Maß zu erkennen, nach dem und zu dem unser Innerstes gebildet ist“ (VIII 3). Durch die Kunst erfährt der Mensch, was er sei (L VIII 5), denn in der Betrachtung der Kunstwerke wird er auf mannigfaltige Weise auf sich selbst zurückgeführt (L VI). Die harmonische künstlerische Einrichtung im Hause des Oheims wird mit einer schon an Stifter gemahnenden liebevollen Eindringlichkeit behandelt, die Trauerfeier für Mignon gibt Anlaß zu weiterführenden Betrachtungen, und vor allem in der „Pädagogischen Provinz“ ist ausführlich von der Ausbildung in den verschiedenen Künsten die Rede. Daß der Eintritt in eine künstlerisch vollendete Welt nicht ohne Einfluß auf den Helden gedacht werden kann, ist ohne Zweifel. Aber vom Ganzen der Handlung her gesehen bleibt es doch zu sehr am Rande, als daß es mit dem eigentlichen Kern des Bildungsvorgangs in eine engere Beziehung gebracht werden könnte.

So bleibt als einzige wirklich bildende Macht im Bereich der Kunst - neben dem nur rückblikkend behandelten Puppenspiel - die Welt des Theaters. Wilhelm ist überzeugt, „daß er nur auf dem Theater die Bildung, die er sich zu geben wünschte, vollenden könne“ (L V 2, vgl. L VII 9). Das Theater wird also mit allem Nachdruck (wenigstens für den ersten Teil des Romans) in den Mittelpunkt des Bildungsstrebens gestellt. Das klingt, auf den ersten Anschein hin, sehr nach Bildung durch die Kunst, besonders wenn man jetzt die ausführlichen Erörterungen über die Hamlet-Aufführung hinzunimmt. Aber bei genauerer Betrachtung verschwindet dieser Schein. Es handelt sich im Theater gar nicht um die eigentliche künstlerische Bildung, etwa durch den geistigen Gehalt der Stücke, die hier gestaltet und damit innerlich erlebt werden, sondern wenn Wilhelm meint, daß er die notwendige Bildung nur auf dem Theater erwerben könne, so hat er etwas ganz anderes im Auge, nämlich die gesellschaftliche Gewandtheit des Betragens, die der Schauspieler auf der Bühne erwerbe. In diesem Zusammenhang ist der Brief, in dem sich Wilhelm mit dem Nützlichkeitsideal Werners auseinandersetzt (L V 3) besonders wichtig. Er enthält den Schlüssel zum Verständnis des Ganzen und muß daher in jedem einzelnen Wort ernst genommen werden.

Die Erörterungen über die Möglichkeit der Entfaltung des eigenen Wesens, so wie Wilhelm sie in diesem Brief entwickelt, stehen von Anfang an in einem ganz bestimmten Rahmen, der für das Verständnis des Ganzen nicht außer acht gelassen werden darf: Das ist die Gegenüberstellung

zwischen der Lebenshaltung des Edelmannes und des Bürgers. Damit wird die Fragestellung so sehr auf die damaligen geschichtlichen Verhältnisse und die damalige Situation des Adels bezogen, daß sie nur von da aus verständlich wird. Nur der Adlige, so heißt es hier, hat überhaupt die Möglichkeit, seine Persönlichkeit allseitig und frei zu entfalten. Der Bürger wird von vorn herein durch die Bindung an seinen Beruf und die Notwendigkeit, sich in mühsamer Arbeit seinen Lebensunterhalt zu erwerben, eingeengt. „Er soll einzelne Fähigkeiten ausbilden. um brauchbar [452/453] zu werden, und es wird schon vorausgesetzt, daß in seinem Wesen keine Harmonie sei, noch sein dürfe, weil er, um sich auf eine Weise brauchbar zu machen, alles übrige vernachlässigen muß.“ Sein Leben wird also notwendig durch den Gesichtspunkt der Brauchbarkeit bestimmt und eben dadurch an einer allseitigen harmonischen Entfaltung seines Wesens verhindert.

„Dreimal glücklich“, so hieß es schon einmal an früherer Stelle, „sind diejenigen zu preisen, die ihre Geburt sogleich über die untern Stufen der Menschheit hinaushebt; die durch jene Verhältnisse, in welchen sich manche gute Menschen die ganze Zeit ihres Lebens abängstigen, nicht durchzugehen, auch nicht einmal darin als Gäste zu verweilen brauchen. Allgemein und richtig muß ihr Blick auf den höheren Standpunkten werden, leicht ein jeder Schritt ihres Lebens“ (L III 2). Darin spricht sich zunächst die eine Schwierigkeit aus, die die Bildungsproblematik des 19. Jahrhunderts bis in unsre Tage hinein bestimmt hat: Die freie Entfaltung des Menschen mit allen seinen Fähigkeiten setzt eine Lebensform voraus, wo er der Notwendigkeit, sich seinen Lebensunterhalt erst selber mühsam zu verdienen, schon von vorn herein durch ein günstiges Schicksal enthoben ist. Die Voraussetzungen einer freien Bildung stehen im Widerspruch zu den Notwendigkeiten eines Erwerbs- und Berufslebens. „Welche Bequemlichkeit, welche Leichtigkeit gibt ein angeborenes Vermögen“ heißt es darum auch ganz ausdrücklich in der Fortsetzung der zuletzt angeführten Stelle. Wer der inneren Selbstentfaltung leben will, der muß von der Arbeit andrer leben. Das ist die harte soziologische Voraussetzung des Bildungsgedankens, die nicht übersprungen, sondern nur, wenn man die Bildung nicht zu einer Angelegenheit der Erholung und des Feierabends vom sonstigen Berufsdasein ganz abdrängen will, in einer erneuten Vertiefung und Umwendung des Bildungsbegriffs überwunden werden kann.

Eine solche freie Entfaltung des eigenen Seins hält Wilhelm nur bei einem Angehörigen des Adels für möglich, der schon durch seine Geburt über die Enge des Erwerbslebens erhaben ist. Das bedeutet aber zugleich noch mehr, als bisher von der Möglichkeit des äußeren Wohlstands her zum Ausdruck kam. Der Wohlstand, der den Menschen von der Notwendigkeit des Erwerbslebens befreit, wäre auch für einen Sohn begüterter bürgerlicher Eltern möglich, und in diesem Zusammenhang sei noch einmal auf den „Nachsommer“ verwiesen, in dem die von keiner äußeren Notwendigkeit behinderte Entfaltung des Menschen ausführlich dargestellt wird. Diese Möglichkeit scheint auch Goethe anzuerkennen, wenn es dort heißt: „Ein Bürger kann sich Verdienst erwerben und zur höchsten Not seinen Geist ausbilden“; aber er fährt sofort einschränkend fort: „seine Persönlichkeit geht aber verloren, er mag sich stellen, wie er will“. Hiermit ist der entscheidende Gesichtspunkt sehr deutlich ausgesprochen: Seinen Geist mag, wenn auch mit gewissen Schwierigkeiten, auch ein Bürger ausbilden. Aber darauf kommt es hier gar nicht an, sondern auf die Entfaltung der freien Persönlichkeit. Damit ist ganz deutlich, daß es sich gar nicht um das handelt, um das es bei der späteren Bildungsidee fast ausschließlich geht, nämlich um Entfaltung und Gestaltung der menschlichen Innerlichkeit, des „Geistes“, dessen Entwicklung auch dem Bürger zur Not zugestanden wird. Die Fragestellung bewegt sich gar nicht in der Ebene des Geistigen oder Seelischen, so wie es der Mensch für sich in seiner Einsamkeit oder in einem Kreise vertrauter Freunde entwickeln könnte, sondern einzig um die Erwerbung einer Persönlichkeit, wie sie im gesellschaftlich-aristokratischen Leben eine Rolle zu spielen vermag. [453/454]

Hierzu genügt nicht die Muße eines stillen Gelehrten- oder Künstlerdaseins, sondern hierzu ist eine ganz bestimmte gesellschaftliche Stellung erforderlich, durch die der Mensch mit den Gro-

ßen des Staatslebens wie mit seinesgleichen zu verkehren Gelegenheit hat. „Der Edelmann darf überall vorwärtsdringen anstatt daß dem Bürger nichts besser ansteht als das reine stille Gefühl der Grenzlinie, die ihm gezogen ist.“ In diesem besonderen Zusammenhang steht dann die prägnanter zugespitzte Gegenüberstellung: „Er darf nicht fragen; wer bist du? sondern nur: was hast du? welche Einsicht, welche Kenntnis welche Fähigkeit, wieviel Vermögen?“ Es ist der Unterschied zwischen dem Sein eines Menschen, das er als Selbstzweck in sich verkörpert, und seiner Bewertung unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit, wo man das, was er an Fähigkeiten und Möglichkeiten „hat“ - das Haben hier als äußeres Verfügen in Gegensatz zum inneren Sein gestellt - richtig zu verwenden sucht. Aber dieser Unterschied geht jetzt nicht auf den inneren Wert des Menschen und die innere Freiheit, die er in jedem Stande zu gewinnen vermöchte, wenn er sich nur von dem äußeren Treiben hinreichend fern zu halten weiß, sondern er geht gerade auf seine Stellung innerhalb der „großen Welt“, und von hier aus wird dann die eben angeführte Gegenüberstellung von „Sein“ und „Haben“ in einer sehr bezeichnenden Weise abgewandelt: „Jener (der Edelmann nämlich) darf und soll scheinen; dieser (der Bürger also) soll nur sein, und was er scheinen will, ist lächerlich und abgeschmackt.“ Damit wird der Sinn des zuvor hervorgehobenen „Seins“ wieder sehr eingeschränkt: Hier soll gerade der Bürger „sein“ und sein „Sein“ wird weiter als ein „nur-Sein“ bestimmt, also als ein Mangel. Dies ist das Sein, das er als inneren Wert in sich selber hat und das ihm niemand rauben kann. Das Sein des Edelmanns dagegen wird hier schärfer als ein Scheinen bestimmt, und dieses Scheinen wird dem Sein gegenüber nicht mehr, wie es vielleicht naheliegen könnte, als etwas Trügerisches im Gegensatz zum wahren Sein genommen, sondern es ist selber in sich das eigentliche und wahre Sein. Dieses Scheinen geht auf das, was der Mensch in der menschlichen Gesellschaft vorstellt, als was er sich gibt und als was er genommen wird. So ist das Sein im eigentlichen Sinn ein Scheinen und das bloße Sein demgegenüber ein Sein von geringerer Ordnung. Und in diesem Zusammenhang steht dann der bekannte Satz: „Ich weiß nicht, wie es in fremden Ländern ist, aber in Deutschland ist nur dem Edelmann eine gewisse allgemeine, wenn ich so sagen darf personelle Ausbildung möglich.“

Das also, was Wilhelm vorschwebt, wenn er sich selbst, ganz wie er da ist, umzubilden strebt, ist das genaue Gegenteil einer Kultur des inneren seelischen Lebens: Es ist die Fähigkeit, sich in der „großen Welt“ frei und sicher zu bewegen. Es ist die Überlegenheit in jeder Lebenslage, die aus der Sicherheit des Benehmens hervorgeht. In diesem Zusammenhang stehen die bedeutsamen Sätze: „Indem es dem Edelmann, der mit den Vornehmsten umgeht, zur Pflicht gemacht wird, sich selbst einen vornehmen Anstand zu geben, indem dieser Anstand, da ihm weder Tor noch Tür verschlossen ist, zu einem freien Anstand wird, da er mit seiner Figur, mit seiner Person, sei es bei Hofe oder bei der Armee, bezahlen muß: so hat er Ursache, etwas auf sich zu halten, und zu zeigen, daß er etwas auf sich hält. Eine gewisse feierliche Grazie bei gewöhnlichen Dingen, eine Art von leichtsinniger Zierlichkeit bei ernsthaften und wichtigen kleidet ihn wohl, weil er sehen läßt, daß er überall im Gleichgewicht steht. Er ist eine öffentliche Person, und je ausgebildeter seine Be- [454/455] wegungen, je sonorer seine Stimme, je gehaltener und gemessener sein ganzes Wesen ist, desto vollkommener ist er.“

Diese Sätze sind so wichtig zum Verständnis des ganzen Bildungsgedankens, daß es notwendig scheint, das einzelne darin besonders hervorzuheben. Das Problem der Persönlichkeit, von der hier die Rede ist, ist im ursprünglichen Wortsinn das der Rolle, die der Mensch in der Gesellschaft zu spielen vermag. So ist hier im Unterschied zu dem heutigen, viel stärker auf den Selbstwert bezogenen Sprachgebrauch ausdrücklich von einer „öffentlichen Person“ die Rede, und wenige Zeilen davor waren Figur und Person als gleichbedeutend nebeneinander gestellt worden. Das Wesentliche aber, was diese Persönlichkeit ausmacht, ist der Anstand ihres Benehmens, der sich durch Sicherheit und Gewohnheit zu einem freien Anstand entwickelt. In diesem Zusammenhang gewinnen die Erörterungen, die unter den Schauspielern über das vornehme und

edle Betragen angestellt werden, eine besondere Bedeutung für die leitende Fragestellung des ganzen Romans. „Der vornehme Anstand ist schwer nachzuahmen, weil er eigentlich negativ ist und eine lange anhaltende Übung voraussetzt. Denn man soll nicht etwa in seinem Wesen etwas darstellen, das Würde anzeigt: denn leicht fällt man dabei in ein förmliches stolzes Wesen; man soll vielmehr nur alles vermeiden, was unwürdig, was gemein ist; man soll sich nie vergessen, immer auf sich und andre acht haben, sich nichts vergeben, andern nicht zu viel, nicht zu wenig tun, durch nichts gerührt scheinen, durch nichts bewegt werden, sich niemals übereilen, sich in jedem Moment zu fassen wissen, und so ein äußeres Gleichgewicht erhalten, innerlich mag es stürmen wie es will. Der edle Mensch kann sich in Momenten vernachlässigen, der vornehme nie“ (L V 16). Der vornehme Anstand wurzelt also in der auf langdauernder Disziplin gewonnenen Fähigkeit, das Verhalten von seiner Wirkung nach außen hin zu sehen und zu regeln. Der Mensch lebt nicht nur, sondern er formt, er „bildet“ sein Verhalten und gewinnt zugleich in dieser Aufmerksamkeit auf sich selber die Sicherheit, die aus der habituell gewordenen Formung hervorgeht.

So sind es durchaus Dinge des äußeren Betragens, die Wilhelm bei der Entwicklung der Persönlichkeit vorschweben: die Gemessenheit der Bewegungen, das Sonore der Stimme, das Gehaltene und Gemessene des ganzen Wesen. Und wenn er auf die Fortschritte hinweist, die er bei der „harmonischen Ausbildung“ seiner Natur schon erzielt habe, so liegen diese ebenfalls in derselben Richtung: „Ich habe, seit ich dich verlassen, durch Leibesübung viel gewonnen; ich habe viel von meiner gewöhnlichen Verlegenheit abgelegt und stelle mich so ziemlich dar. Eben so habe ich meine Sprache und Stimme ausgebildet, und ich darf ohne Eitelkeit sagen, daß ich in Gesellschaft nicht mißfalle.“ In diesem Sinne wird auch der Fortschritt geschildert, den Werner nach langer Trennung an Wilhelm bemerkt: „Werner behauptete, sein Freund sei größer, stärker, gerader, in seinem Wesen gebildeter (!) und in seinem Betragen angenehmer geworden“ (L VIII 1).

Von hier aus entwickelt sich dann der Begriff des Anstands und des Anständigen zu einem der immer wiederkehrenden Lieblingsworte Goethes. Er spricht von einem vornehmen, hohen und edlen Anstand (L V 13). Anstand bezeichnet dann überhaupt das für eine Lage angemessene Verhalten. Die notwendigen Anschaffungen werden „reichlich und anständig“ gemacht (L V 16), ein Zimmer ist anständig, einen Besucher aufzunehmen (L VIII 10), insbesondere die Kleidung muß anständig sein (L VIII 2, L VIII 9) - „reinlich und [455/456] anständig“ sind so zusammengehörige Begriffe (L VIII 10) -, und die Wendung vom „gesellig anständigsten Zustand“ (W III 18) bringt den Bezug auf die Ebene der gesellschaftlich-äußeren Betrachtung deutlich zum Ausdruck. In der hohen Bewertung dieses zunächst auf das äußere Verhalten gerichteten Anstands berührt er sich dann eng mit der tieferen sittlichen Wertung des Guten, so daß im „Gefühl des Guten und Anständigen“ (L IV 3), in der Betonung der „Grenzen des Rechten, des Guten, des Anständigen“ (L IV 3) diese Begriffe, einander ergänzend, unmittelbar nebeneinandertreten, während sich auf der andern Seite, auf die Leichtigkeit der Ausführung hin angesehen, namentlich wo es sich um die Darstellung weiblicher Vollkommenheit handelt, der Begriff des Anständigen sich dann mit dem des Anmutigen, einem andern bezeichnenden Lieblingswort Goethes, berührt. Die Schilderung vom Verhalten der „pilgernden Törin“ mag diese Andeutungen über den Begriff des Anständigen ergänzen und anschaulich abrunden: „Sie geht mit und zeigt sich als eine Person, der die große Welt bekannt ist. Man bringt Erfrischungen, welche sie annimmt, ohne falsche Höflichkeit und mit dem anmutigsten Dank. In Erwartung des Mittagessens zeigt man ihr das Haus. Sie bemerkt nur, was Auszeichnung verdient, es sei an Möbeln, Malereien, oder es betreffe die schickliche Einteilung der Zimmer. Sie findet eine Bibliothek, sie kennt die guten Bücher, und spricht darüber mit Geschmack und Bescheidenheit. Kein Geschwätz, keine Verlegenheit. Bei Tafel ein ebenso natürliches und edles Betragen und den liebenswürdigsten Ton der Unterhaltung“ (W I 5).

Man kann also gradezu sagen, daß die Bildung, wie Wilhelm sie erstrebt, durch den Begriff des Anstands und, genauer gesagt, den des vornehmen Anstands bestimmt ist. Bildung und Anstand entsprechen einander. Bildung, wie Wilhelm sie erstrebt, ist nicht musische oder gelehrte, ist überhaupt nicht geistige Bildung, sondern das, was man am ehesten als weltmännische Bildung bezeichnen könnte: die Ausbildung des Menschen zu einer Persönlichkeit, die ihn befähigt, in der großen Welt eine Rolle zu spielen.

Im Zusammenhang dieses auf die äußere Erscheinung gerichteten Sinns der Bildung steht dann auch die aufschlußreiche Bemerkung im „Mann von fünfzig Jahren“, die die Bildung geradezu in den Zusammenhang mit der Eitelkeit setzt: „Wie kann ein junger Mann sich bilden, der nicht eitel ist? Eine leere hohle Natur wird sich wenigstens einen äußeren Schein zu geben wissen, und der tüchtige Mensch wird sich bald von außen nach innen zu bilden“ (W II 3) wissen, d. h. von der äußeren Form beginnend kann die Bildung dann auch den inneren Kern bestimmen. Wenn es endlich von Wilhelm im Zusammenhang mit seiner schauspielerischen Wirksamkeit heißt, er trug seine Rollen „mit so viel Anstand vor, als die wenige Bildung erlaubte, die er sich selbst gegeben hatte“ (L III 8), so ist die enge Beziehung zwischen Anstand und Bildung damit auch von Goethe selber ausdrücklich ausgesprochen.

Im Zuge dieser weltmännischen Richtung der Bildungsidee steht dann auch der Zug der freien Leichtigkeit, der schon von Wilhelm in dem grundsätzlichen Brief gestreift war. Was dort noch in einer gewissen äußeren Weise als „eine Art von leichtsinniger Zierlichkeit bei ernsthaften und wichtigen Dingen“ (L V 3) hervorgehoben wurde, das kehrt in anderer Weise und außerhalb dieses besonderen Zusammenhangs wieder, wenn die Forderung erhoben wird, „das Rechte mit Zierlichkeit und Anmut zu tun“ (L II 7), und das wird dann in grundsätzlicherer Weise aufgenommen, wenn im Zusammenhang des Lehrbriefs als Bedingung der Reife nicht nur gefordert wird, „wir sprachen [456/457] nach unserer Art nicht nur diejenigen los, die lebhaft fehlten und deutlich bekannten, wozu sie geboren seien“, sondern jetzt auch noch ausdrücklich hinzugefügt wird: „und die sich genug geübt hatten, um, mit einer gewissen Fröhlichkeit und Leichtigkeit, ihren Weg zu verfolgen“ (L VIII 5). Ja wenn es an späterer Stelle heißt: „Glücklich ist der, dem sein Geschäft auch zur Puppe wird, der mit demselbigen zuletzt noch spielt und sich an dem ergötzt, was ihm sein Zustand zur Pflicht macht“ (W I 11), so ist damit das Ideal einer spielenden Leichtigkeit auch noch in das praktisch handelnde Leben der späteren Teile des Romans mit hineingenommen.

Erst in diesem Zusammenhang wird dann die Bedeutung verständlich, die das Theater in Wilhelms Bildungsgang hat. Die eigentlich künstlerischen Fragen spielen hier keine Rolle, und es geht nicht um die formende Kraft, die vom geistigen Gehalt der dargestellten Dramen ausgeht, sondern das Entscheidende ist allein die Schulung eben dieses vornehmen Anstands, den das Theater den Schauspielern zu geben vermag. Das wirkliche Leben auf der Höhe der Gesellschaft ist dem bürgerlichen Menschen verschlossen. Indem der Schauspieler aber auf der Bühne am Leben der Großen teilhat, indem er hier selber Könige und Helden „vorstellt“, kann er hier, in der Ebene des künstlerischen Scheins, eben diese Kunst des Betragens und Sich-gebens, eben diesen vornehmen Anstand entwickeln, der ihm als Bürger im wirklichen Leben versagt ist. In diesem ganz prägnanten Zusammenhang steht dann die Bemerkung, daß Wilhelm „nur auf dem Theater die Bildung, die er sich zu geben wünschte, vollenden könne“ (L V 2). In diesem Sinn heißt es weiter: „Auf den Brettern erscheint der gebildete (!) Mensch so gut persönlich in seinem Glanz, als in den obere Klassen; Geist und Körper müssen bei jeder Bemühung gleichen Schritt gehen, und ich werde da so gut sein und scheinen können, als irgend anderswo“ (L V 3).

Dieser Rückzug aus der Wirklichkeit des Lebens in die Scheinwelt des Theaters ist aber nicht so seltsam, wie es auf den ersten Anblick erscheinen könnte, sondern durch die Form dieses Bildungsbegriffs selber nahegelegt. Der Schein in der Welt des Theaters wird bedingt durch das Scheinen, das als Wesen der aristokratischen Persönlichkeit dem bloßen Sein des bürgerlichen

Menschen gegenübergestellt wird: die auf äußere Darstellung, auf Repräsentation gerichtete Lebensform des Weltmanns. Wenn Wilhelm von der Bühne sagt, „ich werde da so gut sein und scheinen können, als irgend anderswo“, so scheint er eben jene Verschlingung von Sein und Scheinen im Auge zu haben, wie sie in der auf Selbstdarstellung gerichteten Lebensform der weltmännischen Bildung zum Ausdruck kommt. Hinzu kommt aber auch ein weiteres, was in den späteren Gesprächen über den vornehmen Anstand ausdrücklich hervorgehoben wird, daß nämlich der vornehme Anstand nicht als eine leere Maske übernommen werden könne, „daß man, um vornehm zu scheinen, wirklich vornehm sein müsse“ (L V 16); denn nämlich die sichere Überlegenheit, die das vornehme Betragen in sich schließt, ist nur dann erreichbar, wenn diese Haltung wirklich dem Menschen zur „zweiten Natur“ geworden ist. Das Scheinen, das das Wesen dieser Bildung ausmacht, ist kein bloßer Schein, der sich als trügerisch vom Sein loslösen und das wahre Sein verdecken könnte, sondern die äußere Erscheinung, in der sich das Sein selber darstellt und in die es unlösbar verflochten ist.

Aus dieser Funktion des Theaters für die vornehme Bildung ist es sodann selbstverständlich, da es als überholt zurücktritt, sobald Wilhelm in das [457/458] volle Leben eingetreten ist, das ihn in enge Berührung mit Adelskreisen bringt, und daß sich dort dann seine Bildung als in ihrem angemessenen Medium vollendet, wie auch umgekehrt, daß das Theater kein Umweg gewesen ist, sondern der einzige Weg, der ihm nicht nur im äußeren Sinne die Berührung mit dieser Welt vermittelt, sondern ihn auch innerlich darauf vorbereitet.

5. Im Zusammenhang der so gesehenen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit im Sinne des vornehmen Anstands muß auch die in den späteren Teilen der „Lehrjahre“ und in den „Wanderjahren“ sich vollziehende Umwendung zum tätigen Leben verstanden werden; denn von hier her gesehen verliert diese Wendung die Schroffheit, die sie von einer seelisch-innerlichen Auffassung des Bildungsgedankens her haben müßte, und fügt sich mit dem früheren Streben nach Entfaltung des eigenen Daseins viel leichter zu einem einheitlichen Entwicklungsgang zusammen. Nur so erklärt es sich, daß von den Schwierigkeiten des Verhältnisses einer rein nach innen gewandten Bildung und einer nach außen hervortretenden Tat in diesem sonst doch so stark reflektierenden Werk so gut wie gar nicht die Rede ist. Diese Schwierigkeiten konnten für Goethe noch gar nicht in das Blickfeld der Aufmerksamkeit treten, weil bei ihm der Begriff der Bildung noch gar nicht die Hinwendung auf die Innerlichkeit genommen hat, die dann für die spätere Ausprägung des Bildungsideals so bezeichnend ist. Wenn Wilhelm einmal von sich sagt: „Ich habe von Jugend auf die Augen meines Geistes mehr nach innen als nach außen gerichtet“ (L IV 16) und von da her mehr den Menschen als die Menschen kennen gelernt, so ist dies gar nicht im romantischen Sinn als die Wendung auf die in der Innerlichkeit verborgenen eigentlichen Tiefen zu verstehen, es ist überhaupt nicht positiv genommen, sondern wird ausdrücklich als etwas Verkehrtes, als Ausdruck eines „schülerhaften Wesens“ gebrandmarkt, von dem sich Wilhelm dann gerade durch sein Bildungsstreben befreien will. Bildung ist also selber durchaus etwas nach außen Gewandtes, und darum steht er noch nicht im Gegensatz zur Veräußerlichung im handelnden Leben. Es ist mehr der Unterschied zwischen der zweckfreien Muße des nur auf Selbstdarstellung gerichteten höfisch-aristokratischen Daseins und der Hingabe an eine besondere Tat. Bei dem Beispiel, an dem Wilhelm sich orientiert, dem bei Hofe oder bei der Armee sich bewegenden Edelmann (L V 3) ist ganz deutlich, wie wenig unvereinbar eine solche Form der Bildung mit dem tätigen Dasein ist. Und wenn es an einer andern Stelle heißt, „unter denen, die wir gebildete Menschen nennen, ist eigentlich wenig Ernst zu finden“ (L VI), weil sie sich nur mit dem beschäftigen, „was einen am wenigsten angeht“, so scheint dabei ebenfalls mehr an den selbstgenießerischen Müßiggang gedacht zu sein, der das nicht an den bürgerlichen Erwerb gebundene Dasein kennzeichnet, als an das weit eher durch einen Mangel an Leichtigkeit gekennzeichnete Dasein einer sich leicht zu wichtig nehmenden geistig-seelischen Bildung.

So setzt durch Jarno schon früh, wenn auch zunächst noch nicht recht beachtet, die Forderung eines tätigen Lebens ein (L III 1). So wird in den „Bekenntnissen einer schönen Seele“ diese Forderung mit Nachdruck wiederholt: „Tätig zu sein ist des Menschen erste Bestimmung“ (L VI). Dies kommt dann noch gegen Schluß in den mehrfach wiederholten Schlußzeilen des Chorliedes zum Ausdruck: „Und dein Streben, seis in Liebe, und dein Leben sei die Tat.“ „Du im Leben nichts verschiebe, sei dein Leben Tat um Tat“ (W III 1). Von hier aus erfolgt dann die bekannte und oft geschilderte Hinwendung zum prak- [458/459] tisch-handelnden Leben und die Begründung der auf gemeinsamen Nutzen gerichteten Gesellschaft, für die Wilhelm sich zum Wundarzt ausbildet und selbst die unbeschwerte Philine das nützliche Schneiderhandwerk erlernen muß.

Die Hinwendung zur Tat erfordert dann vom Menschen, auf die allseitige Entfaltung zu verzichten und die Einseitigkeit bewußt auf sich zu nehmen. Mit diesem Problem setzen dann die „Wanderjahre“ nachdrücklich ein, und so antwortet dort gleich zu Anfang in dem ersten an die grundsätzlichen Fragen rührenden Gespräch Montan auf Wilhelms Zögern: „Man hat aber doch eine vielseitige Bildung für sehr vorteilhaft und notwendig gehalten“, mit aller Entschiedenheit: „Sic kann es auch sein zu ihrer Zeit, Vielseitigkeit bereitet eigentlich nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann, dem erst jetzt genug Raum gegeben ist. Ja es ist jetzo die Zeit der Einseitigkeiten; wohl dem, der es begreift ... Mach ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben wohlmeinend zugestehen werde“ (W I 4). Gegenüber dem Freischwebenden des müßigen Daseins wird die Bindung an eine bestimmte Situation betont. „Der Mensch ist zu einer beschränkten Lage geboren: einfache, nahe, bestimmte Zwecke vermag er einzusehen ..., sobald er aber ins Weite kommt, weiß er weder, was er will noch was er soll“ (L VI). „Das Sicherste bleibt immer, nur das Nächste zu tun, was vor uns liegt“ (L VII 1). Oder wie es noch am Ende heißt: „Fahrt fort in der unmittelbaren Beachtung der Pflicht des Tages“ (W III 13).

Im Sinne einer solchen Einseitigkeit wird jetzt das gründliche Wissen auf einem bestimmten Gebiet betont: „Eines recht zu wissen und auszuüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen“ (W I 12). Von hier aus entwickelt sich der Gedanke der Arbeitsteilung, durch die jeder einzelne Mensch durch ein spezialisiertes Können auf einem bestimmten Gebiet am besten zum Wohl des Ganzen wirken könne. „Daß ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein andrer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an“ (W II 11). Und es entsteht jetzt wiederum die Forderung nach dem „brauchbaren Menschen“ (W III 9), der in der menschlichen Gesellschaft seinen Nutzen zu stiften vermag, die Forderung also, die Wilhelm zu Beginn seiner Entwicklung so leidenschaftlich von sich gewiesen hatte. „Trachte jeder überall sich und den andern zu nutzen“ (W III 9). Die „zweckmäßige Tätigkeit“ (W III 4) wird so das höchste Lebensziel.

Diese so oft gezeichnete Entwicklung braucht hier nur angedeutet zu werden. Dagegen muß noch auf eine andere Auseinandersetzung kurz hingewiesen werden, die von einer etwas andern Seite aus mit der späteren Entwicklung enger zusammenhängt. Es handelt sich um die Kritik, die in den "Bekenntnissen einer schönen Seele“ bei aller gleichzeitigen Anerkennung und Bewunderung doch an der Lebenshaltung der dort gezeichneten Heldin geübt wird; denn obgleich diese in wissenschaftlicher und künstlerischer Hinsicht durchaus „ungebildet“ ist - ihre Fremdheit gegenüber dem eigentlich ästhetischen Gesichtspunkt wird von ihr selbst ja ausdrücklich hervorgehoben -, so verkörpert sie doch in sich die Form einer weltabgewandten Innerlichkeit, die später an der Bildungsidee des 19. Jahrhunderts so nachdrücklich hervorgetreten ist, so daß diese Erörterungen, obgleich noch nicht unter dem Titel der Bildung geführt, doch für die später entstehende Bildungsproblematik beachtenswert werden.

Wenn am Schluß der „Bekenntnisse“ die „schöne Seele“ ihre Lebensanschauung zusammenfaßt: „Ich erinnere mich kaum eines Gebots, nichts erscheint [459/460] mir in Gestalt eines Gesetzes,

es ist ein Trieb, der mich leitet und der mich immer recht führt, ich folge mit Freiheit meinen Gesinnungen und weiß so wenig von Einschränkungen wie von Reue“ (L VI), so ist die

Übereinstimmung mit dem Schillerschen Ideal der schönen Seele ganz deutlich: Gebot und Gesetz werden zurückgedrängt zugunsten eines freien Verfolgens des Triebs, der schon allein den Menschen immer richtig führt. Es gibt weder Einschränkungen von außen her, noch die Reue, in der die Befolgung eines Triebs als Überschreitung eines Gebots und also als böse verworfen wird, so wie ja überhaupt aus den ausführlichen Erörterungen über den Sündenbegriff hervorgeht, wie dieser vom Begriff der schönen Seele her aufgehoben wird: da diese schon von innen her, wie von einem Trieb gelenkt, das Gute tut, fehlt ihr der natürliche Hang zum Bösen, wie er im überlieferten christlichen Menschenverständnis vorausgesetzt wird. Und doch ist auch wieder der Unterschied dieser mehr pietistischen Grundhaltung von der idealistischen Schillers ganz unverkennbar: Während sich dort der Mensch aus eigner Kraft zur sittlichen Vollkommenheit erhebt und ein ursprünglich Böses im Menschen ganz geleugnet wird, ist es bei Goethe nur die göttliche Gnade, die den Menschen dem Einfluß der bösen Regungen entzieht und ihm die Leichtigkeit des Guten als ein Geschenk verleiht: „Niemals werde ich in Gefahr kommen, auf mein eignes Können und Vermögen stolz zu werden, da ich so deutlich erkannt habe, welch Ungeheuer in jedem menschlichen Busen, wenn eine höhere Kraft uns nicht bewahrt, sich erzeugen und nähren könne“ (L VI).

Aber zugleich ist doch unverkennbar, daß die ganze Zeichnung dieses Charakters, bei aller ehrfürchtigen Bewunderung, doch zugleich in einer kritischen Absicht erfolgt ist, die für das Verständnis unsrer Fragestellung bedeutsam wird. Die ganz nach innen gewandte Richtung ihres seelischen Lebens erscheint als der Ansatz einer bedenklichen Verkehrung: „zu viel Beschäftigung mit sich selbst“ (L VIII 3), durch eine schwache Gesundheit begünstigt, werden ihr im späteren Zusammenhang vorgeworfen. Eine solche nach innen gewandte Richtung der Aufmerksamkeit entzieht dem Leben den wirklichen Inhalt, der nur von außen kommen kann, und läßt es kurzschlüssig sich nur in sich selbst bewegen. In diesem Sinn muß sie lernen, „wie sehr die Empfindungen, wenn wir sie unabhängig von äußeren Gegenständen in uns nähren, uns gewissermaßen aushöhlen und den Grund unsres Daseins untergraben“ (L VI). Demgegenüber wird mit den schon einmal angeführten Worten die Gesundheit eines nach außen gewandten tätigen Daseins und überhaupt die Hinwendung an die äußere Natur betont, bei der die Gefahr einer solchen Unfruchtbarkeit und Leere vermieden wird, der die Beschäftigung mit dem eignen Innern immer ausgesetzt bleibt. „Tätig zu sein ist des Menschen erste Bestimmung, und alle Zwischenräume, in denen er auszuruhen genötigt ist, sollte er anwenden, eine deutliche Erkenntnis der äußerlichen Dinge zu erlangen, die ihm in der Folge abermals seine Tätigkeit erleichtert“ (L VI).

Wie sehr diese Kritik Goethes eigene Meinung trifft, geht aus einigen ganz entsprechenden Äußerungen in andern Zusammenhängen hervor. Die ausschließliche Wendung nach innen erscheint beim alten Harfner geradezu als der Grund seines Irreseins: „Bloß in sich gekehrt, betrachtete er sein hohles, leeres Ich, das ihm ein unermeßlicher Abgrund erschien“ (L VI 4), und die Heilung sollte hier durch die Gewöhnung an eine geregelte äußere Tätigkeit geschehen. Entsprechend heißt es auch an einer andern Stelle: „Für den Menschen sei es ein Unglück, wenn sich irgend eine Idee bei ihm festsetze, [460/461] die keinen Einfluß ins tätige Leben habe oder ihn wohl gar vom tätigen Leben abziehe“ (L V 16).

Das Ideal eines solchen tätigen Lebens ist die innere Unabhängigkeit des Menschen, die aus einer selbstgeschaffenen Übereinstimmung mit der Umwelt hervorgeht. „Des Menschen größtes Verdienst bleibt wohl, wenn er die Umstände so viel als möglich bestimmt und sich so wenig als möglich von ihnen bestimmen läßt. Das ganze Weltwesen liegt vor uns wie ein großer Steinbruch vor dem Baumeister, der nur dann den Namen verdient, wenn er aus diesen zufälligen Naturmassen ein in seinem Geist entsprungenes Urbild mit der größten Ökonomie, Zweckmäßigkeit

und Festigkeit zusammenstellt. Alles außer uns ist nur Element, ja ich darf wohl sagen, auch alles an uns, aber tief in uns liegt diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns und an uns, auf die eine oder die andere Weise, dargestellt haben“ (L VI). Das Ideal liegt also darin, daß der Mensch die äußerlich vorgegebenen Bedingungen des Lebens so hinzunehmen und sich so mit ihnen auseinanderzusetzen versteht, daß sie den Charakter der äußerlichen Bedingungen verlieren und zum von innen her gestalteten Lebensraum werden: ein Umschaffen der vorgegebenen Wirklichkeit nach dem inneren Plan des Menschen, wobei es zwischen dem inneren Bild und der äußeren Gegebenheit zum spannungslosen Ausgleich kommt, in dem nichts formlos mehr den Menschen beengt, weil er das Fremde entweder sich anzueignen oder aus seiner Welt zu entfernen verstanden hat.

Diese bedeutsame Stelle ist hier nicht nur wegen ihrer Wichtigkeit für den gegenwärtigen Zusammenhang in der Hinwendung des „Wilhelm Meister“ zum tätigen Leben angeführt, sondern zugleich, weil sie als Zeugnis für den Einfluß Fichtescher Gedanken auf Goethe interessant ist, der in der bisherigen Forschung nicht hinreichend beachtet zu sein scheint[4]. Diese soeben berührten Gedanken, wie sie im Zusammenhang des Romans dem Oheim der „schönen Seele“ zugeschrieben werden, sind Grundgedanken der Fichteschen Philosophie: Die Welt als „Steinbruch“, als gegebenes „Element“, das der Mensch zu formen habe, das ist im Grunde so ungoethisch, daß man sich fragen muß, von welcher Seite ihm solche Gedankengänge nahegebracht worden sind, und auf der andern Seite ist es genau die Grundhaltung des Fichteschen Freiheitsidealismus. Echt fichtisch ist auch der Gedanke, daß nicht nur die äußere Wirklichkeit, sondern auch die Gegebenheit des empirischen Charakters, alles, was der Mensch an Anlagen und Fähigkeiten, an Stärken und Schwächen mitbringt, selber ein solches vorgegebenes Material ist, das es nach dem inneren Bilde zu gestalten gelte. Vor allem in der ersten seiner „Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten“ hat Fichte solche Gedanken entwickelt, deren Übereinstimmung mit den von Goethe hier vertretenen überraschend ist und seinen Einfluß klar zu Tage treten läßt. Hier heißt es, wenn wir nur einiges aus dem übereinstimmenden Gedankengang herauszuschneiden versuchen, beispielsweise: „Der Mensch ... soll sich selbst bestimmen und nie durch etwas Fremdes sich bestimmen lassen ... Nun aber hängen die empirischen Bestimmungen unseres Ich, wenigstens ihrem größten Teil nach, nicht von uns selbst, sondern von [461/462] etwas außer uns ab ... Soll nun demnach das Ich auch in dieser Rücksicht stets einig mit sich selbst sein, so muß es unmittelbar auf die Dinge selbst, von denen das Gefühl und die Vorstellung des Menschen abhängig ist, zu wirken streben ... Die Erwerbung dieser Geschicklichkeit, teils unsre eigenen ... fehlerhaften Neigungen zu unterdrücken und auszutilgen, teils die Dinge außer uns zu modifizieren und sie nach unsern Begriffen umzuändern ..., heißt Kultur.“[5] Auch hier also dieselbe Auffassung, nach der die natürliche Veranlagung des Menschen als ein solches zu bearbeitendes Material erscheint. Goethes Bild vom Baumeister ist die Übersetzung der Fichteschen Anschauung von der Welt als dem Material menschlicher Bewährung. Bis in den Rhythmus der Sprache hinein glaubt man Fichte in diesen Goetheschen Sätzen durchzuspüren. Und wenn diese Zusammenhänge nicht schon inhaltlich zwingend wären, würden sie sich auch schon den Jahreszahlen nach wahrscheinlich machen lassen. Im Herbst 1794 hat Fichte diese seine im Sommer des Jahres in Jena gehaltenen Vorlesungen im Druck erscheinen lassen, und es darf als sicher angenommen werden, daß Goethe, der schon als Verwaltungsmann an der Besetzung des Jenaer Lehrstuhls engen Anteil nahm, wenigstens die ersten Seiten dieser ersten Veröffentlichung Fich-

[4] Selbst das Buch von *K. Hildebrandt,* Goethe, seine Weltweisheit im Gesamtwerk, Leipzig 1911, das Goethes Beziehungen zur zeitgenössischen Philosophie am weitesten nachgeht und namentlich Goethes positives Verhältnis zu Schelling überzeugend hervorhebt, geht in der Darstellung des Verhältnisses zu Fichte an diesen Zusammenhängen vorüber.

[5] Fichtes Werke, herausgegeben v. F. Medicus, Bd. I, S 225 f.

tes gelesen hat, die ihm dann noch in frischer Erinnerung sein mußten, als er im Frühjahr 1795 die „Bekenntnisse“ ausarbeitete[6].

6. Aber wenn so die Entwicklung im „Wilhelm Meister“ auf eine ausschließliche Betonung des tätigen Lebens hinauszulaufen scheint, so ist doch die Tat - ebensowenig wie im „Faust“ - Goethes letztes Wort, und die Spannung zwischen Bildung und Tat, die zunächst durch die freiere, vom weltmännisch-aristokratischen Betragen ausgehende Fassung des Bildungsgedankens gemildert wurde, verstärkt sich doch wieder, je mehr der Begriff der Bildung sich vertieft und sich damit doch vom äußeren Betragen zur inneren seelischen Formung verschiebt. Goethe hat diese Spannung durchaus gesehen, wenn auch in diesem Roman im einzelnen nicht behandelt. Nur mit einem einzigen, allerdings auch besonders bedeutsamen Wort weist er, in sentenzartiger, sehr der Auslegung bedürftiger Verdichtung, auf diese tieferen Fragen hin. Es ist die Stelle aus dem „Lehrbrief“: „Es sind nur wenige, die den Sinn haben und zugleich zur Tat fähig sind. Der Sinn erweitert aber lähmt, die Tat belebt aber beschränkt“ (L VIII 5), zu der vielleicht noch der verwandte Ausspruch Montans hinzuzufügen ist: „Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe der Weisheit ... Wer sich zum Gesetz macht, das Tun am Denken, das Denken am Tun zu prüfen, der kann nicht irren“ (W II 9).

„Der Sinn erweitert“: Unter Sinn ist wohl das Ergebnis der Bildung im Menschen überhaupt zu verstehen, die Verständnisfähigkeit, die jede sich dem Menschen darbietende Wirklichkeit mit gleicher Liebe zu durchdringen vermag und insofern als der Ausdruck eines Strebens nach Allseitigkeit zu verstehen ist. Aber indem er die Fülle der verschiedenen Möglichkeiten vor dem Menschen ausbreitet, „lähmt“ er zugleich. Jedes Wissen und jede Bildung lähmt die unmittelbare Tätigkeit, und von dieser Seite kommt Goethes Kritik, wie sie die ganzen „Wanderjahre“ durchzieht. „Die Tat belebt“: sie bringt alle Kräfte des Lebens zur Wirksamkeit. Nur in der Tat lebt eigentlich das Leben. Aber zugleich sieht Goethe doch wieder die Grenzen einer rein auf die Tat ein- [462/463] gestellten Lebensform. Die Tat „beschränkt“ zugleich. Während der Sinn sich die Fülle der Gesichtspunkte offen halten konnte, ist der Handelnde zur bestimmten Entscheidung gezwungen. Um das eine zu tun, muß er das andre lassen. Die Tat zwingt den Menschen in die Einseitigkeit.

Im Pandorafragment sind diese beiden Möglichkeiten als einander ergänzend und wechselseitig einander fordernd in den Gestalten des Epimetheus und Prometheus einander gegenübergestellt. Aber nicht die Trennung ist das Ziel, nicht die Scheidung in zwei gleichberechtigte und gleichnotwendige Grundformen des menschlichen Daseins, sondern die wenngleich vielleicht nur spannungshaft zu verwirklichende Vereinigung in einem und demselben Menschen: die volle Weite des Lebensverständnisses mit der tätigen Lebendigkeit zu vereinen. So heißt es bei Goethe: „Es sind nur wenige, die den Sinn haben und zugleich der Tat fähig sind.“ Sein Ziel ist also, Sinn und Tat in einem Zugleich zu vereinigen. Aber er ist sich dessen bewußt, daß diese Vereinigung in einer schwer zu erringenden Mitte nur wenigen erreichbar ist.

Diese Forderung, Sinn und Tat in einer rechten Mitte zu verbinden, ist bezeichnend für das Denken des reifen Goethe überhaupt. Es ist der Gedanke der Polarität, nach dem die Gegensätze der Welt sich nur scheinbar widersprechen, in Wahrheit aber in ihrer spannungshaften Einheit die volle Struktur der Wirklichkeit ausmachen. Und die glückliche Mitte, die die Leistungen beider Seiten umfaßt, ist dann für Goethe der Gedanke der Harmonik, der auch im „Meister“ verschiedentlich anklingt. Wie diese Harmonie von Sinn und Tat erreichbar ist, das scheint allerdings nicht mehr in einer begrifflichen Formel auflösbar.

[6] Vgl. den Brief an Schiller vom 8. 3.1795.

Die Einheit von Sinn und Tat ist Goethes letztes Wort. Aber hierüber ist schon von berufener Seite Wesentliches gesagt worden[7]. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war bescheidener. Sie wollte der nur aus dem Ganzen des Goetheschen Werkes heraus möglichen Deutung seiner Bildungsidee von ihrer Seite ans vorarbeiten, indem sie auf die Gefahr des Mißverständnisses aufmerksam macht, die durch eine rückläufige Übertragung des erst im Lauf des 19. Jahrhunderts verfestigten Bildungsbegriffs auf den „Wilhelm Meister“ entsteht, und zeigen, wie hier der Begriff der Bildung, oder vielleicht noch vorsichtiger: die im Wort Bildung zusammenlaufenden Züge des Menschenideals noch in einer viel größeren Freiheit genommen sind und wie stark sie noch in der Überlieferung des 18. Jahrhunderts verwurzelt bleiben.

[7] Vgl. hierzu W. Flitner, Sinn und Tat in „Wilhelm Meisters Wanderjahren“, in: Die Erziehung, 13. Jg. 1938, S. 244 ff, sowie Goethe im Spätwerk, Hamburg 1947, S. 232 ff.