

“De modernes særlige problem”

Dramatiske helte og prosaisk verden i Goethes Wilhelm Meisters læreår

For hundrede år siden beklagede den amerikanske litteraturforsker William Diamond sig over, at den tolkning af *Hamlet*, som optræder i Goethes *Wilhelm Meisters læreår* (1795-96), var så dominerende, at majoriteten af de talrige, efterfølgende *Hamlet*-teorier blot var variationer over den (Diamond, 89). Hans hovedindvendinger var, at tolkningen i Goethes roman sagde mere om Wilhelms karakter end om Hamlets, og at den ikke burde læses som forfatterens, men hovedpersonens tolkning. Kanoniseringen af romanens fortolkning kan spores tilbage til August Wilhelm Schlegel, som ligefrem sammenlignede det at ville sige mere om Hamlets karakter efter Wilhelm Meister med at ville skrive *Iliaden* efter Homer (Diamond, 100). Som ringe i vandet bredte *Læreårs Hamlet*-læsning sig så meget i det tyske og via den engelske digter og kritiker Samuel Taylor Coleridge også i det engelske sprogområde, at Anselm Haverkamp i 2000 skrev, at “Næppe nogen litterær fortolkning, og bestemt ikke nogen moderne, fik større indflydelse end læsningen af *Hamlet* iscenesat af Goethe i *Wilhelm Meister*” (Haverkamp, 137).

Men hvad er det egentlig, der gør *Hamlet*-udlægningen i Goethes roman værd at bemærke og strides om? Og hvordan spiller teater og roman sammen – med hinanden og tidens modernisering – i *Læreår*? I denne artikel vil jeg argumentere for, at den omstridte *Hamlet*-tolkning er et, også i dag, interessant bud på forholdet mellem drama og roman og mellem kunst og liv. I modsætning til Schlegel og Diamond fokuserer jeg ikke så meget på tolkningen af Shakespeares hovedperson som på *Læreårs* bud på, hvad helte i henholdsvis dramaer og romaner er, kan og gør. Dermed argumenterer jeg også for, at Goethe ved at inddrage *Hamlet* ikke kun spejler sin hovedpersons karakter, men også den romangenre, han skriver i og selv bidrager til at forandre.¹

I artiklen præsenterer jeg først, hvilken rolle teatret spiller i det tyske område i slutningen af 1700-tallet, og hvordan dette reflekteres i *Læreår*. Dernæst diskuterer jeg, hvilken betydning den kanoniserede *Hamlet*-fortolkning har i Goethes roman, og hvordan den spiller sammen med fremstillingen af et prosaisk teater i en tea-

tralsk verden. Endelig læser jeg *Læreårs* tematisering af forskellen mellem roman-genren og dramaet som en metarefleksion over, hvad en moderne roman kan være, og hvordan den kan forholde sig til en verden i radikal forandring.

Teatret i romanen

Teatret spiller en meget stor rolle i *Wilhelm Meisters læreår*. Da Goethe, som selv var direktør for hofteatret i Weimar fra 1791 til 1817, begyndte at skrive den i 1777, var teaterromanen en populær genre, og hans første, ufuldendte version, som han skrev på til en gang midt i 1780'erne, bar titlen *Wilhelm Meisters teaterkald* (*Wilhelm Meisters theatralische Sendung*). I den – og også i *Læreår*, som jeg herefter fokuserer på – forlader den unge Wilhelm sin velstående købmandsfamilie for at forfølge sine æstetiske interesser. Som mange andre tyske romanhelte ønsker han at udfolde sig selv i teatret, der i midten af 1700-tallet havde gennemgået en rivende udvikling og overskyggede romangenren i omfang og betydning. Nye nationalteatre havde vind i sejlene, og der var en voldsom begejstring for Shakespeare, som Goethe delte – jf. hans berømte tale “Zum Shakespeares-Tag” fra 1771 (Goethe 1994b). Teateraktiviteter i en eller anden form forekom i så godt som alle tidens tyske romaner, hvor en nationalscene ofte fremstod som svaret på det tyske folks behov for opdragelse og den borgerlige ungdoms behov for selvudfoldelse og frigørelse fra adelens dominans (jf. Selbman). Dette tematiseres i *Læreår*, hvor Wilhelm møder stort set alle samtidens teaterformer fra dukketeateret og det glade amatørteater over gøglertruppen og den folkelige, oplysende forestilling til den omrejsende bohemetrup, adelens repræsentative teater og det fast etablerede teater med kunstneriske og folkeopdragende ambitioner. I de første fem af romanens otte bøger præsenteres læseren for talrige diskussioner af teatrets genrer, dramaturgiske principper og dannelsesmæssige potentiale. I de sidste tre bøger, som Goethe skrev, da både han (efter en lang Italiensrejse) og verden (efter den franske revolution) var forandret, har Wilhelm opgivet sine teaterdrømme, og romanen forladt den eksplicitte tematisering af teatret, men, som jeg vender tilbage til, ikke en teatralisk verden.

Ifølge Jürgen Habermas spejler Wilhelms afsked med teatret den borgerlige of-fentligheds fremkomst omkring år 1800 (Zhang 287-88). Det er tydeligvis en blind-gyde, når Wilhelm tidligt i romanen tror at kunne ophæve klasseskel ved at spille og dermed tilegne sig adelige roller, og publikum ønsker nu et borgerligt snarere end et aristokratisk teater. Der er dog også andet på spil i *Læreårs* optagethed af teatret. Allerede fra første bog undergraver den ofte ironiske fortæller hovedpersonens na-ive og idealiserede opfattelse, ikke bare af sig selv som en fremragende skuespiller og skaber af fremtidens nationalteater, men også af teatret som et ophøjet og ædelt, kunstnerisk fristed fra en snæversynet, klasseopdelt, penge- og nytteorienteret ver-den. Især i anden bog ironiseres over de tyske ridderstykker med deres gamle borge og forfaldne slotte, deres hvælvinger og hule træer, deres personers troskyldighed, redelighed og uafhængighed.

Fortælleren deler tydeligvis ikke den begejstring, der opstår, da Wilhelm sam-men med en gruppe skuespillere får læst et sådant stykke op og skyller det ned med rigelig punch: “Alle mærkede den ædle nationalånds ild blive tændt i sig. Hvor nød

det tyske selskab ikke at se sig selv skildret så poetisk netop her, hvor det følte sig hjemme!" (Goethe 2020, 110). Der er ingen tvivl om det latterlige i foretagendet, når alle skuespillerne henført forestiller sig, "hvor tyske de ville tage sig ud, når de stod i hjelm og harnisk eller med en stor, stiv krave om halsen foran deres publikum" (ibid.), ligesom de gerne straks vil adoptere anakronistiske tyske navne til både sig selv og kommende arvinger. I forlængelse af denne beskrivelse er det forståeligt, at Goethe som teaterdirektør selv gik langt uden om nationalbegejstringen, da han i Weimar opsatte mange europæiske stykker, eksperimenterede med masker og andet fra fremmede traditioner og skabte, hvad Fischer-Lichte har karakteriseret som en succesrig "interweaving of theater cultures" (Fischer-Lichte, 285).

Fortællerens ironi rammer dog ikke kun det samtidige teaters nationalistiske strømninger, men også tilliden til teatrets dannelsesmæssige og demokratiske potentialer. Da en gruppe stærkt selvglade skuespillere taler om, hvordan de hverken får ros, bifald eller løn som fortjent, består deres samtale af en lang række klicheer, hvor de naturligvis ikke glemmer "teatrets betydning for nationens og verdens dannelse" (Goethe 2020, 53). Da en komedietrup i sin egen organisering vil realisere den politiske frihed og lighed, den håber at fremme, vælger den – med stor tiltro til den gode stemning og frie vilje – en republikansk styreform, hvor man skiftes til at lede, og hvor et demokratisk senat fremsætter, foreslår og forkaster love: "Uden at man lagde mærke til det, gik tiden med denne leg, og da den gik med noget sjovt, troede man også, at den gik med noget nyttigt" (Goethe 2020, 193). Man kan læse episoden som Goethes syrlige kommentar til vennen Friedrich Schiller, som i *Menneskets æstetiske opdragelse* (1795) havde argumenteret for, at mennesket i den æstetiske stemning kunne opleve den frihed og lighed, som ikke var mulig andre steder, og at den æstetiske erfaring ved at være fri af partikulære interesser og nyttehensyn kunne ophæve modsætninger, repræsentere det almene og være vejen også til politisk harmoni.

I *Læreår* er en sådan politisk optimisme på i hvert fald teatrets vegne ikke bare fraværende, men fremstår som lige så naiv som den nationale begejstring. Hvis Goethe (født i 1749) havde troet på teatret som vejen til borgerens og nationens dannelse, da han som ung mand begyndte på *Læreår* i 1777, så er der ikke noget, der tyder på, at han gjorde det, da han som midaldrende færdiggjorde romanen i 1790'erne. I gennemspilningen af de mange forskellige teaterformer er det klart, at ingen af dem lever op til Wilhelms idealisering, og det beskrives med illusionsløs ironi, hvordan private og især pekuniære interesser vinder over kunstneriske og dannelsesmæssige hensyn. Inden Wilhelm helt opgiver sine teaterdrømme, og *Læreår* sin teatertematik, skal hans teaterkarriere dog kulminere med engagementet i et fast teater og med prøver på og opførelsen af *Hamlet*, som skiller sig ud fra de andre teatererfaringer ved at spejle ikke bare ham selv, men også romanen.

Hamlet i Læreår

Shakespeares *Hamlet* var i sidste halvdel af det 18. århundrede de tyske teatres mest spillede stykke overhovedet (Brown, 75). Den tyske germanist Peter Cersowsky har forklaret populariteten med stykkets psykologiske portrætter og fremstillinger af

det problematiske forhold mellem de fysiske livsbetingelser og det sjælelige. I forlængelse heraf har han argumenteret for, at Goethe med tematiseringen af *Hamlet*-opsætningen markerer et omslag fra en populær antropologisk til en selvstændig æstetisk Shakespeare- og kunstforståelse. Wilhelm skelner med sin indlevelse i hovedpersonen ikke mellem livet og kunsten. Hans kunstsyn er realistisk eller antropologisk og dermed i overensstemmelse med den almindelige opfattelse i sidste del af det 18. århundrede. Til gengæld bliver denne opfattelse kritiseret af det "tårnselskab», som i *Læreårs* sidste bøger repræsenterer en æstetisk kunstforståelse og ser kunsten som et domæne adskilt fra det almindelige liv – en forståelse som ifølge Cersowsky også bæres frem af *Læreår* som helhed (Cersowsky, 15).

En anden forklaring på *Hamlets* popularitet i perioden og dets funktion i *Læreår* giver den amerikanske litteraturforsker Jane K. Brown. Ifølge hende skyldes stykkets gennemslagskraft, at det passede ind i periodens kritik af den tidligere så dominerende neo-aristoteliske poetik, som foreskrev dramaets enhed og handlingens sandsynlighed. Det er denne poetik, som Wilhelm følger, når han i sin opsætning vil styrke *Hamlets* enhed ved at reducere alle sidehistorier og centrifugale detaljer til ét baggrundspot. Han forsøger at transformere stykket til en art neo-aristotelisk tragedie, og i lighed med Cersowsky argumenterer Brown for, at *Læreår* lægger afstand til hans tilgang til stykket. Ifølge hende sker omslaget blot ikke fra et antropologisk til et æstetisk kunstsyn, men fra Wilhelms neo-aristoteliske *Hamlet*-opsætning til romanens efterfølgende ikke-aristoteliske teaterformer.

På det fortalte niveau finder Brown de ikke-aristoteliske former, når tårnselskabet har et indvielsesritual fyldt med allegoriske scener med didaktiske formål, når bipersonen Mignons begravelse ligner et dramatiseret ritual fra en gammel kirketradition, og når de pludselige ægteskabsløfter i romanens afslutning minder om en komisk opera (Brown, 81). I *Læreårs* egen form består afvisningen af den aristoteliske poetik i, at den i stedet for at stræbe efter enhed, kausalitet og sandsynlighed er konstrueret som en modstilling af en række distinkte, parallelle handlinger og har en kunstfærdig afslutning, der mest fremstår som et ekstravagant sammenfald (ibid., 83).

Både Cersowsky og Brown læser altså *Hamlet*-opsætningen som et indlæg i periodens æstetikteoretiske diskussioner. Det er også oplagt at gøre. Mere problematisk forekommer det at være, at de (jf. Diamonds pointe om at skelne mellem forfatter og hovedperson) begge sætter lighedstegn mellem tårnselskabets og Goethes positioner, når de læser Wilhelms syn på *Hamlet* som noget, romanen lægger bag sig til fordel for et mere moderne, enten æstetisk eller ikke-aristotelisk, kunstsyn.

Spørgsmålet er, om romanen virkelig præsenterer et sådant fremskridt. Den sætter utvivlsomt spørgsmålstejn ved kunstens forhold til livet og ved kunstværkets autoritet og enhed, men som forskellen mellem de to udlægninger af *Hamlet*-opsætningens funktion antyder, besvares disse spørgsmål ikke entydigt. Til gengæld hænger spørgsmålene tæt sammen i romanen, når de bl.a. konkretiseres til, hvordan vi kan ændre et kunstværk, og det kan ændre os. De drejer sig begge om forholdet mellem livet og kunsten, men ikke som hos Cersowsky i en repræsenterende eller antropologisk, men snarere en performativ eller pragmatisk forstand, der på én gang spørger til værkets og menneskets dannelse og identitet.

Hvad angår kunstværkets autoritet og enhed, rejses spørgsmålet om åbenhed og om man kan lægge noget til eller trække noget fra et kunstværk uden at ødelægge det. I udgangspunktet forsvarer Wilhelm *Hamlets* enhed og autoritet, hvori- mod teaterdirektøren Serlo argumenterer for nødvendigheden af at tilpasse styk- ket. Med en organisk træmetafor beskriver Wilhelm, hvordan alle værkets dele er afhængige af hinanden (Goethe 2020, 263). Han forsøger at være tro mod teksten og leve sig ind i rollen som Hamlet i stedet for at rette den til efter sig. I mødet med Shakespeares værk blev han "revet med af det store genis flod og ledt ud til et uoverskueligt hav, hvor han snart glemte alt om sig selv" (Goethe 2020, 161), og læsningen ansporede ham "mere end noget andet til at skynde mig ud i ver- den, til at kaste mig i skæbnens strøm" (Goethe 2020, 171). Han lever og ånder i Shakespeares verden og mærker samtidig en masse nye og ukendte følelser og evner vågne i sig med ukendt styrke. Værket synes ham at være skabt af "et him- melsk geni, der er steget ned til menneskene for ganske blidt at lære dem noget om dem selv. Det er slet ikke digtet! Det er selve skæbnens store bøger, der er blevet åbnet" (Goethe 2020, 171). På Wilhelm virker det, som om Shakespeare "afslører alle gåder for os, uden at man noget sted kan sige: Her sker det, her er kodeordet" (Goethe 2020, 171).

For Wilhelm er *Hamlet* sandt på en måde, som stykket kun kan være, fordi han lever i en verden, hvor kirken ikke længere besvarer alle menneskets spørgsmål. Han læser Shakespeare, som man traditionelt ville læse *Biblen*: som bærer af en sær- lig privilegeret sandhed. Gennem Wilhelms entusiastiske læsning og opførelse af *Hamlet* beskrives en semireligiøs attitude til værket og en måde at opleve kunst på, som for alvor slår igennem på Goethes tid (jf. Bruford, 40).

Denne nye måde at opleve kunsten på giver den et andet dannelsespotential. *Hamlet* kan ganske vist stadig forstås som "the symbol that structures Wilhelm Meister's learning movement" (Delmanto, 4), men i forhold til den kristne dan- nelsesforestilling, hvor mennesket forsøgte at danne sig i Guds billede, lader den sandhed eller det "kodeord", Wilhelm søger i Shakespeares værk, sig imidlertid ikke afdække: "Snart var det karaktererne, snart udtrykket, som virkede selvmodsigende [...]. Jeg gik længe forvildet rundt i denne labyrint" (Goethe 2020, 194). Wilhelms problem er, at *Hamlet* med sin tvivlende helt og sine mange sidehistorier ikke lader sig læse som et enhedsligt neo-aristotelisk drama (jf. Brown). For hvordan respek- tere handlingens enhed, hvis man ikke kan se den, men må etablere den gennem en række prøver og indstuderinger (jf. Delmanto)? Hvordan respektere værkets iden- titet, og hvordan finde kodeordet eller løsningen, når denne ikke giver sig selv, men må skabes i en iscenesættelse, der nødvendigvis fremhæver nogle af de indbyrdes modstridende udtryk på bekostning af andre?

Wilhelms udvej af dette dilemma er altså at rydde ud i bipersonerne og koncen- trere sig om helten. Denne løsning begrundes han med, at alle de ydre omstændig- heder og planløse detaljer godt kunne have været med i en stor roman, men skader dramaets enhed. Han vælger altså en dramatisk form, der, som Brown også påpe- ger, er mere aristotelisk end både Shakespeares tekst og *Læreår*. Når Wilhelm i sin iscenesættelse understreger handlingens indre enhed ved at transformere alle de centrifugale detaljer til et enkelt sammenhængende baggrundsplot, profilerer det,

at *Læreår* gør noget ganske andet, når den ofte lader Wilhelms dannelseshistorie overskygges af bipersoner og -historier. Som det med åbenlys irritation hed i den allerførste anonyme anmeldelse af de første bøger fra 1795:

“Dér kommer og løber Philine, Laertes, linedanseren, pedanten, begge Melinaerne, den larmende gamle med sine to døtre, Mignon, Friedrich, den gejstlige fra landet og Harpe-spilleren ind imellem hinanden, og de spiser og tager på spadseretur, uden at man forstår, hvorfor de ikke lige så godt kunne undlade det, og således at Meister selv til sidst ikke mere kan længes efter en vej ud af denne forvirring, ligesom læseren der taber ethvert fast punkt at holde sig til. (Gille, 3)

Goethe skærer på ingen måde de heterogene sidehistorier og modstridende detaljer væk til fordel for en sluttet indre enhed. Og dermed peger han på det uhensigtsmæssige i at læse *Læreår*, som Wilhelm læser *Hamlet*.

Prosaisk teater i en teatralisk verden

Hvad Goethe gør med *Hamlet*, er på tre forskellige niveauer at blande kunst og virkelighed på nye måder. Først udfoldes det, hvordan den halvreligiøse tilgang til værket paradoksalt nok kaster Wilhelm tilbage på sig selv. Han kan kun finde løsningen ved selv at være med til at skabe den i sin egen læsning eller opsætning. Gennem sin psykologiske tolkning af dramaet og dets tvivlende helt skaber han en enhed, som tydeligvis omhandler ham selv. Dernæst fremstilles, hvordan Wilhelm ved at spejle sig i den indadvendte og handlingslammede kongesøn selv bliver mere udadvendt. Ved at leve sig ind i stykket får han også øje for en verden, der er mere åben, end han hidtil har set den. Shakespeare bliver hans overgang til noget uden for sig selv (jf. Minden, 20 og 36). Endelig udfoldes det, hvordan det at vende sig mod verden ikke er det samme som at forlade roller og iscenesættelser. Mens de første bøger beskrev, hvordan teatret på ingen måde var det kreative og kunstneriske fristed, som Wilhelm havde drømt om, men gennemtrængt af den omgivende verdens prosaiske og økonomiske logikker, så gælder det omvendte også. En stor del af den omgivende verden fremstår således som rent teater. Er teatret prosaisk, er virkeligheden til gengæld iscenesat, og Wilhelm er på ingen måde færdig med at spille roller eller med at tilpasse sig nye scener og dramaturgiske forlæg. Tydeligst er dette i forhold til tårnselskabet, som udsætter Wilhelm for nogle logeagtige indvielses- og dannelsesritualer, der fremstår som mere iscenesatte og teatraliske end samtlige de teaterstykker, han hidtil har optrådt i. Det skorter her hverken på scene, udklædninger, deklamationer, Danmarks konge i fuld rustning eller forhæng, der trækkes til og fra.

Resultatet af Wilhelms nølende forsøg på at engagere sig i den virkelige verden er dermed blot en endnu mere usandsynlig teatralisering af hele hans liv og verden (jf. Redfield, 80). Selv et af tårnselskabets egne medlemmer omtaler de hemmelige ritualer som “relikvier fra vores ungdomstid, ting, vi indviede tog meget alvorligt, men som vi i dag kun ler ad” (Goethe 2020, 496). At læse dem som udtryk for Goethes egen poetik ignorerer den ironiske distance, der mange steder er lige så

iøjnefaldende i forhold til tårnselskabet, som den var i forhold til teatret. Hemmelige selskaber var ligesom teaterbegejstring en næsten fast ingrediens i samtidens populærlitteratur (Swales, 65), og *Læreår* bruger, men lægger også distance til dem begge, når den udvisker det skarpe skel mellem de forskellige rollespil i teatret og tårnselskabet.

Ved at fremstille teatret som prosaisk og virkeligheden som iscenesat viser *Læreår* på den ene side, at de ikke er de modsætninger, som Wilhelm troede. Friedrich Schlegel formulerede det på den måde, at Goethe fokuserede på teaterverdenen ikke bare for at lave en teater- eller kunstteori, men fordi teatret er den mest alsidige og selskabelige af alle kunstarter, og fordi "poesi og liv, tidsalder og verden, her berører hinanden på fortræffelig vis" (Schlegel, 168). I den forstand er det ikke så entydigt, som Cersowsky hævdede, at Goethe forlod en antropologisk, realistisk kunstopfattelse til fordel for en æstetisk. I *Læreår* kan det at spille en rolle i teatret sagtens minde om at spille en rolle i verden. I romanens univers er kunsten og livet eller kunsten og virkeligheden ikke sammenfaldende, men kan heller ikke adskilles. Der er ikke vandtætte skodder, og det er derfor, at det ikke lykkes for Wilhelm hverken at forlade den prosaiske og økonomiske verden ved at søge ind i teatret eller at forlade iscenesættelser og rollespil ved at søge væk fra teatret. De er viklet ind i hinanden på måder, der gør det umuligt at vælge en af dem fra.

Roman versus drama

Når *Læreår* inkluderer en tolkning af *Hamlet*, er resultatet ikke kun, at Shakespeares prins spejler Wilhelm og hans udvikling. Goethe kontrasterede samtidig de to litterære genrer, som Wilhelm og Hamlet optræder i, romanen og dramaet, og lod Wilhelms læsning af *Hamlet* spejle vores læsning af *Læreår*. Ved at inddrage og kombinere forskellige litterære genrer tematiserede han, hvad en roman kunne og skulle være, og hvilke muligheder den gav. Når Wilhelm og teaterdirektøren Serlo diskuterer forskellen mellem dramaet og romangenren, tematiseres således, hvad mennesket er og kan, hvordan det adskiller sig fra sine omgivelser, og hvad der kræves for at være en 'helt'. Diskussionen handler ikke kun om, hvad der kendetegner henholdsvis et drama og en roman, men også hvad det er i genrernes særlige gestaltning af menneske og verden, der gør, at *Læreår* må være det sidste i stedet for det første.

I diskussionen, om "hvad man skulle sætte højest, romanen eller dramaet" (Goethe 2020, 275), når Wilhelm og Serlo "mere eller mindre" frem til det resultat, at man i begge kunstarter ser den menneskelige natur udfolde sig, men at:

“ I romanen skal der primært præsenteres sindelag og begivenheder, i dramaet karakterer og handlinger. [...] Romanhelten skal være lidende, eller i det mindste ikke i høj grad aktivt virkende; af den dramatiske helt forlanger man virkning og handling. (Goethe 1994a, 307)²

Er romanpersonerne ikke decideret lidende, så er alle begivenheder formet efter deres sindelag, og sker der tilfældige ting, har det forbindelse til deres udvikling. Den dramatiske helt derimod møder "modstand overalt, og hvis ikke han sejrer, bli-

ver han tilintetgjort” (Goethe 2020, 276). Mens den dramatiske helt er styret af skæbnen, er denne fraværende i romanen. Her styres romanhelten af sit sjæleliv og påvirkes af tilfældigheder og følelsesmæssige situationer, der ikke på samme måde er i opposition til omgivelserne. I dramaet er ulykken tragisk; i romanen er den patetisk. Mens det i dramaet er heltens ensomhed og konflikt med den omgivende verden, der giver mening, er det i romanen sammenhængen med helheden.

I forhold til denne genreteori er det naturligtvis ironisk, at *Hamlet*, det klart vigtigste litterære værk i *Læreår*, i kraft af sin passive helt og sine mange sidehistorier mere synes at ligne en roman end et drama (jf. Brown). Man kan se dette som en legitimering af *Læreårs* egen form. Ved at sammenligne romangenren med dramaet og *Læreår* med det mest kanoniserede drama af alle og ved yderligere at vise, hvordan *Hamlet* har romanlignende egenskaber, kommer romangenren til at fremstå som en ‘høj’ kunstart. Dette var langt fra nogen selvfølge i perioden og en diskussion, som både Schiller og Goethe deltog i. Blandt andet publicerede Schiller i 1795 Goethes oversættelse af madame de Staëls *Essay om fiktionerne* (*Essai sur les fictions*), som hyldede romanen som den største genre (Brown, 69).

At *Hamlet* ikke passer på *Læreårs* genreteori, er altså ikke en grund til at afvise teorien, snarere tværtimod. Hvis man som i Wilhelm og Serlos omtrentlige ‘resultat’ knytter skæbne og nødvendighed til dramaet og tilfældet til romanen, så betyder det, at individets råderum tager sig ganske forskelligt ud i de to genrer. Hos den stærke dramatiske helt ligger friheden i at være handlekraftig. Han kan selvstændigt gå op mod verdens strøm. Romanens protagonist derimod er langt mindre heroisk, og hans frihed er af en anden art. Han er, som Mikhail Bakhtin beskrev det i sit ufuldstændige essay om dannelsesromanen (og ikke mindst *Læreår*), ikke mod verden: “Mennesket bliver til *sammen med verden*, han afspejler i egen person den historiske tilblivelse af selve verden” (Bakhtin, 192). At mennesket forandrer sig sammen med verden, betyder ikke, at det viljesløst er underlagt verdens gang. I *Læreår* ligger den individuelle frihed blot i, at romanens begivenheder ikke kan henføres til en skæbne, der rammer menneskene uden deres medvirken. De refererer ikke til en objektiv nødvendighed, men til subjektive muligheder, som igen er afhængige af personens karakter og tænkemåde. De er ikke betydningsfulde i sig selv, men bliver det først, når personer og især protagonisten forbinder dem med andre begivenheder og dermed tilskriver dem betydning – når han former tilfældighederne efter sin sindstilstand og dermed gør dem meningsfulde (jf. Moretti, 45).

Problematikken introduceres allerede i første bog, hvor den fremmede, som Wilhelm møder, stiller det centrale spørgsmål, om livet styres af skæbnen, den fri vilje eller tilfældigheder. Mens Wilhelm i præmoderne stil tror på en skæbne, som vil lede både ham og andre til det bedste, opfordrer den fremmede ham til i stedet at overveje:

“hvilken forestillingsmåde der tjener os bedst. Verden er skabt af nødvendighed og tilfældighed; og midt mellem dem har vi vel så den menneskelige fornuft, der forsøger at manøvrere; det nødvendige betragter den som sin tilværelses fundament; det tilfældige vil den helst udnytte til sin fordel (Goethe 2020, 63)

Med denne formulering får mennesket en ganske anden rolle, end Wilhelm mener at have, når han vil forsvare og udvikle sin individualitet i modsætning til den verden, der omgiver ham. Han tror, at han som den dramatiske helt må gøre oprør mod verden, men finder sig hurtigt i en langt mere kompleks situation, hvor han er sat fri fra skæbnen, men ikke fra verden. Det er dette vilkår, som i forlængelse af Wilhelm og Serlos diskussion er baggrunden for, at Goethe må skrive *Læreår* som en roman og ikke et drama.

En moderne roman

Ikke kun *Læreårs* persongalleri diskuterede forskelle og ligheder mellem drama og roman, det gjorde Goethe og Schiller også. De udvekslede synspunkter på det i deres breve og skrev i 1797 et fælles essay, der både videreførte og nuancerede diskussionen fra *Læreår*. I essayet "Om episk og dramatisk digtning" skelnede de mellem tre verdener: en fysisk, en moralsk og endelig en verden af "fantasier, anelser, tilsynekomster, sammenfald, skæbner", som giver "de moderne et særligt problem, da vi, selv om man godt kunne ønske det, ikke let finder erstatning for de gamles mirakuløse skabninger, guder, sandsigere og orakler" (Goethe 1994c, 250).

Essayet viser ligesom *Læreårs* diskussion af dramaet og romanen, hvordan romanen kan være et svar på de moderne omvæltninger. Når det forsynsagtige tårnselskab agerer i en verden af "fantasier, anelser, tilsynekomster, sammenfald, skæbner", kan det ganske vist ligne en næsten guddommelig sandhed og skæbne. Samtidig er det netop, hvad ovennævnte fremmede advarede Wilhelm mod at tro på, og hvad de moderne ifølge Goethe og Schiller på én gang havde svært ved at tro på og finde erstatning for. Det gav på ingen måde sig selv, hvordan man kunne forstå menneskets rolle i et på én gang moderne, oplyst, sekulariseret og mekanisk verdensbillede. På den ene side fremstod mennesket som frigt med den deraf følgende blanding af nye muligheder og desorientering. På den anden side skulle det forsvares mod en moderne naturvidenskabs kausalitetslov, der truede med ikke at efterlade nogen plads til den frie udfoldelse af den moralske selvbestemmelse (jf. Minden, 6-7). Hvis de religiøse love ikke blot skulle erstattes af naturlovenes mekaniske nødvendighed, måtte forestillingen om menneskets selvbestemmelse gentænkes, og det blev den i både kunst, politik og filosofi.

I det tyske område skete der politisk kun lidt. Mens 'folket' med revolutionen i Frankrig blev et nyt subjekt for historien, skete omvæltningerne i det tyske område i kunsten og filosofien. Filosofisk var det især Kant, som med sit fokus på erkendelse-aktiviteten og 'tingen for os' frem for 'tingen i sig selv' satte mennesket i centrum og argumenterede for dets moralske frihed. Blandt de tyske intellektuelle var det almindeligt at opfatte Kants tænkning og den franske revolution som to sider af samme frigørelsesproces. Argumentet var, at han filosofisk gjorde det samme, som revolutionen gjorde politisk, når han via sin 'kopernikanske vending' omstødte de traditionelle systemer og etablerede en ny orden baseret på princippet om frihed og selvbestemmelse (jf. Gailus, 15).

Goethe blev via Schiller, filosofen Johann Gottlieb Fichte og andre påvirket af Kants tænkning, og han læste ham også selv og fandt ham særdeles værdifuld, selv

om han i 1798 kunne skrive til Schiller, at han bedst nød ham “i mindre doser” (Goethe og Schiller, 135). Fra slutningen af 1780’erne og tiltagende op gennem 1790’erne udtrykte han en slags kantiansk skepticisme i forhold til, hvordan menneskets sprog, begreber og ideer korresponderede med naturen (jf. Nicholls, 166). Fx medvirkede læsningen af Kant til, at der omkring 1793 skete et skift i hans farvelære fra troen på objektivitet – at se tingen i sig selv uden teori – til en mere subjekt-filosofisk position, hvor han i stedet for at studere lyset begyndte at studere synet og beskrive farvefænomener som psykologiske (jf. Crary 1993 og 1999).

Måske er denne tvivl om, hvordan forskellige sprog og begreber korresponderer med verden, en af grundene til, at Goethe arbejdede i og mellem så mange forskellige litterære genrer. *Læreår* er i udpræget grad en heterogen tekst som kombinerer forskelligartede litterære traditioner. At blande genrer og stilarter var Goethe ikke ene om, og Friedrich Schlegel skrev ligefrem, at “jeg kan knap nok forestille mig en roman anderledes end som en blanding af fortælling, sang og andre former” (Schlegel, 230). For ham nødvendiggjorde den moderne, prosaiske verden denne blanding: “Alle klassiske digtarter i deres strenge renhed er i dag latterlige” (ibid., 77). Hvis romanen skulle være en progressiv og altomfattende form for digtning, den moderne verdens højeste kunstform, måtte den omfatte alt det splittede og usammenhængende i den moderne verden. Her var blandingen af genrer, stilarter og sprog uomgængelig.

Læreår trækker sin storform især på konfessionsskriftets personlige bekendelser og på den picareske roman, men inkluderer også den sentimentale roman, teaterromanen, romanen om det hemmelige selskab, brevromanen, den episke tradition, digte og mere diskursive indskud om dannelsesmæssige, æstetiske og politiske spørgsmål. Ved at inddrage og transformere disse forskellige litterære genrer (at være mere foranderlig end den picareske roman, mere prosaisk end digtene, mere ironisk end epikken, mindre centralperspektivisk end konfessionsskriftet osv.) og ikke mindst ved at diskutere dramaet undersøgte *Læreår* ikke bare, hvad en roman kunne være, men også forskellige måder hvorpå det (tidligt) moderne menneske kunne forstå og agere i en verden under forandring.

Goethe trak muligvis på Kants tænkning, da han lod ovennævnte fremmede formulere sin pragmatiske opfattelse af menneskets handlerum mellem tilfældighed og nødvendighed. Kant havde i “Idé til en almen historie med verdensborgerlig hensigt” fra 1784 forsøgt at forsone viljens frihed med de almene naturlove. Hans lille tekst er en opfordring til at tro på, at naturen har en fornuftig hensigt med menneskeheden, som mennesket selv skal fuldbyrde. Hans argument herfor var det pragmatiske, at mennesket vil opføre sig mere fornuftigt, hvis det tror på denne hensigt, end hvis det kun opfatter verden som kaotisk tilfældighed.

Hvad Kant pegede på, og hvad Goethe også så, var tænkningens og litteraturens performative funktion: Det er muligt, at menneskelivet ikke har et naturligt formål, men det forhindrer os ikke i via tanken, forestillingsevnen eller en “roman” (Kant, 67), selv at udstyre det med et formål og dermed give det retning og mening. I *Læreår* er den fremmedes opfordring til Wilhelm om at udvikle og bruge sin evne til selv at styre så meget som muligt i verdens væv af nødvendighed og tilfælde tilsvarende pragmatisk begrundet i “hvilken forestillingsmåde der tjener

os bedst" (Goethe 2020, 63). Det er ikke hensigtsmæssigt at tro på en guddommelig styrelse eller skæbne. Sagt på en anden måde tjener det os ikke at leve vores liv som dramatiske helte, men måske snarere at lære af romangenren, hvis hovedtema Goethe i en samtale med Schiller definerede som menneskets kreative svar på tilfældet, dets forsøg på "at give tilfældet en form".³ Måske er det netop således, ved at give tilfældet form, vi selv kan være med til at bygge og skabe mening i vores liv.

Noter

- 1 Artiklen bygger på Birgit Eriksson, *Moderne dannelse: Goethes Wilhelm Meister og dannelsesromanens aktualitet* (2013), som mere udfoldet undersøger samspillet mellem en individuel dannelseshistorie, analysen af det moderne og dannelsesromanen som litterær genre.
- 2 Jeg har her fundet det nødvendigt selv at oversætte fra den tyske original, hvor citatet lyder: "Im Roman sollen vorzüglich Gesinnungen und Begebenheiten vorgestellt werden; im Drama Charactere und Taten. [...] Der Romanheld muss leidend, wenigstens nicht im hohen Grade wirkend sein; von dem dramatischen verlangt man Wirkung und Tat" (Goethe 1994a, 307). Judyta Preis og Herman Monrads danske oversættelse, som jeg benytter i resten af artiklen, lyder: "I romanen bliver vi præsenteret for holdninger og begivenheder; i dramaet møder vi karakterer og deres handlinger. [...] En romanheld bør lade sig rive med af begivenhederne, de skal så at sige forme helten; den dramatiske skikkelse skal heroverfor selv forme sine omgivelser" (Goethe 2020, 276).
- 3 Schiller refererer Goethes udtalelse i et brev til Christian Gottfried Körner d. 2. juni 1795. Brevet er optrykt i Grumach, 150.

Litteraturliste

- Bakhtin, Mikhail M. (2006): "Dannelsesromanen og dens betydning i realismens historie: Bidrag til en typologi af romanen", i *Rum, tid og historie – kronotopens former i europæisk litteratur*, Aarhus: Klim, s. 177-225
- Brown, Jane K. (1983): "The Theatrical Mission of the *Lehrjahre*", i William J. Lillyman (red.): *Goethe's Narrative Fiction*, Berlin: Walter de Gruyter, s. 69-84.
- Bruford, W.H. (1975): *The German Tradition of Self-Cultivation: Bildung from Humboldt to Thomas Mann*, London: Cambridge University Press.
- Cersowsky, Peter (1992): "Von der Anthropologie zur Kunst: Zu Wilhelm Meisters 'Hamlet'-Aufführung", i *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 144, s. 1-15.
- Crary, Jonathan (1993): *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Crary, Jonathan (1999): "Synets modernisering", i *Passepartout*, nr. 13: , s. 35-54.
- Delmanto, Ivan (2024): "The Hamlet Impasse: Theater Creative Process in Goethe's *Wilhelm Meister's Apprenticeship*", i *Revista Brasileira de Estudos da Presença* 14.3, s. 1-33.
- Diamond, William (1925): "Wilhelm Meister's Interpretation of Hamlet", i *Modern Philology* 23.1, s. 89-101.
- Eriksson, Birgit (2013): *Moderne dannelse: Goethes Wilhelm Meister og dannelsesromanens aktualitet*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Fischer-Lichte, Erika og Benjamin Wihstutz (2017): *Transformative Aesthetics: Reflections on the Metamorphic Power of Art*, London: Routledge.
- Gailus, Andreas (2006): *Passions of the Sign: Revolution and Language in Kant, Goethe, and Kleist*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gille, Klaus F., red. (1979): *Goethes Wilhelm Meister: Zur Rezeptionsgeschichte der Lehr- und Wanderjahre*, Königstein: Athenäum.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1994a): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, i *Goethe Werke*, Hamburger Ausgabe, bd. 7, München: C.H. Beck, s. 7-610.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1994b): "Zum Shakespeares-Tag", i *Goethe Werke*, Hamburger Ausgabe, bd. 12, München: C.H. Beck, s. 224-227.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1994c): "Über epische und dramatische Dichtung", i *Goethe Werke*, Hamburger Ausgabe, bd. 12, München: C.H. Beck, s. 249-251.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2020): *Wilhelm Meisters læreår*, Frederiksberg: Sisyfos.
- Goethe, Johann Wolfgang von og Friedrich Schiller (1881): *Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe*, bd. 1, Stuttgart: Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung.
- Grumach, Ernst og Renate Grumach, red. (1980): *Goethe: Begegnungen und Gespräche IV*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Haverkamp, Anselm (2000): "Hamlet Anamorphose: Goethes Meisterstück", i *Arcadia* 35.1, s. 137-149.
- Kant, Immanuel (1993): "Idé til en almen historie med verdensborgerlig hensigt", i Morten Haugaard Jeppesen (red.): *Oplysning, historie, fremskridt: Historiefilosofiske skrifter*, Aarhus: Slagmarks Skyttegravsserie, s. 50-70.
- Minden, Michael (1997): *The German Bildungsroman: Incest and Inheritance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Moretti, Franco (1987): *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*, London: Thetford Press.
- Nicholls, Angus (2009): "Goethe and Twentieth-Century Theory", i *Goethe Yearbook XVI*, 163-172.
- Redfield, Marc (1996): *Phantom Formations: Aesthetic Ideology and the Bildungsroman*, Ithaca: Cornell University Press.
- Schlegel, Friedrich (2000): *Athenäumfragmenter og andre skrifter*, København: Gyldendal.
- Selbmann, Rolf (1981): *Theater im Roman*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Swales, Martin (1978): *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*, Princeton: Princeton University Press.
- Zhang, Chunjie (2020): "Hope in Goethe's *Wilhelm Meisters Lehrjahre*: Affect Theory, Potentiality, Mistake and Change", i *The Germanic Review: Literature, Culture, Theory* 95.4, s. 278-294, DOI 10.1080/00168890.2020.1819191.