

Wiedervorlage eines Problems

Zum Verhältnis von Kunst und sozialer Praxis in den *Lehr- und Wanderjahren*

Bereits vor dem Abschluss von *Wilhelm Meisters Lehrjahren* hat Johann Wolfgang Goethe in einem Brief an Friedrich Schiller 1796 eine »Fortsetzung des Werks« erwogen.¹ Der Roman, den er dann 25 beziehungsweise 33 Jahre später in zwei Fassungen unter dem Titel *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder Die Entzagenden* veröffentlichte, lässt sich allerdings nicht mehr als Fortsetzung im herkömmlichen Sinne verstehen. Zwar taucht ein Großteil des Romanpersonals aus den *Lehrjahren* wieder auf, aber sowohl in seiner Form als auch in seinem Inhalt weist der Roman eine Komplexität auf, die das Schema des Seriellen sprengt. Die *Wanderjahre* schreiben die *Lehrjahre* weniger fort als um, indem sie zentrale Fragen, die die *Lehrjahre* verhandelt haben, noch einmal neu konstellieren und perspektivieren.

Im Zentrum dieser Wiedervorlage von Problemstellungen steht das Verhältnis von Kunst und sozialer Praxis, das in den *Lehrjahren* primär entlang der individuellen Bildungsgeschichte Wilhelm Meisters entfaltet wurde. Bekanntlich enden die *Lehrjahre* damit, dass Wilhelm dem Theater und dem für ihn damit verbundenen Anspruch auf vollumfängliche Entfaltung seiner Anlagen entsagt, um als Ehemann und Vater, den Forderungen eines modernen, sich zunehmend funktional ausdifferenzierenden Sozialgefüges entsprechend, eine nützliche Funktionsstelle innerhalb der Gesellschaft zu besetzen. Dieses an der Entwicklung des Individuums ausgerichtete ›Bildungsroman-Schema² tritt, darauf ist in der Forschung vielfach hingewiesen worden, in den *Wanderjahren* zugunsten von Fragen nach dem Kollektiv und der gesellschaftlichen Organisation in den Hintergrund, was eine umfassende Reorganisation des

1 Johann Wolfgang Goethe: Brief an Friedrich Schiller, 12. Juli 1796, in: ders., Friedrich Schiller: Der Briefwechsel. Historisch-kritische Ausgabe, hrsg. von Norbert Oellers unter Mitarbeit von Georg Kurscheidt, Stuttgart 2009, Bd. 1, S. 239.

2 Die Entwicklungsgeschichte der Gattungsbezeichnung ist ebenso komplex wie die Frage ihrer Gültigkeit umstritten. Festzuhalten bleibt, dass das Label gerade auch durch die nachhaltige Kritik an ihm zu einem festen Bestandteil der Romantheorie der Moderne geworden ist.

Romangefüges zur Folge hat.³ Während die *Lehrjahre* das Diskursgeflecht aus Pädagogik, Ökonomie, Regierungs- und Steuerungswissen, das die Zeit um 1800 prägt, entlang der Bildungsgeschichte Wilhelms entfalten und die Institution des Turms diese »zufällige Entwicklung« während des gesamten Romanverlaufs mehr oder weniger im Verborgenen lenkt, dreht sich in den *Wanderjahren* das Verhältnis von Bildungs- und Institutionenroman weitgehend um.⁴ In den *Lehrjahren* hatte die Turmgesellschaft als zentrale Institution gewirkt, in der individuelle Differenzen, wie etwa die unterschiedlichen Bildungskonzepte des Abbé und Nataliens, in einer organisatorischen Einheit

3 Stellvertretend für eine ganze Reihe von Untersuchungen seien genannt: Anneliese Klingenbergs: Goethes Roman *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entzagenden. Quellen und Komposition*, Berlin/Weimar 1972; Stefan Blessin: Die Romane Goethes, Königstein/Ts. 1979; Wilhelm Voßkamp: Utopie und Utopiekritik in Goethes Romanen *Wilhelm Meisters Lehrjahre* und *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, in: ders. (Hrsg.): Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie, Frankfurt a.M. 1985, Bd. 3, S. 227–249; Thomas Degering: Das Elend der Entzagung. Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, Bonn 1982. Im Kontext einer diskursgeschichtlichen Analyse vgl. Franziska Schößler: Goethes *Lehr- und Wanderjahre. Eine Kulturgeschichte der Moderne*, Tübingen/Basel 2002; für den Paradigmenwechsel im Bereich der Erziehung Nicolas Pethes: *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*, Göttingen 2007, S. 298–322.

4 Die Unterscheidung von Bildungs- und Institutionenroman stammt von Rüdiger Campe, der in einer Reihe von Analysen zum Roman des frühen 20. Jahrhunderts untersucht hat, wie das sich um 1800 formierende Schema des Bildungsromans sich um 1900 in Richtung des Institutionenromans zu verschieben beginnt. Etwas schematisch lässt sich sagen, dass die Differenz darin besteht, dass sich der Bildungsroman primär entlang des in ihm sich entwickelnden Lebens formt, während der Institutionenroman die Institutionen als Orte der Formung dieses Lebens fokussiert, wobei beide Modelle vielfältig ineinandergreifen. Für dieses Ineinandergreifen verweist Campe seinerseits bereits auf die Funktion des Turms in den *Lehrjahren*. Vgl. Rüdiger Campe: Robert Walsers Institutionenroman *Jakob von Gunten*, in: Rudolf Behrens, Jörn Steigerwald (Hrsg.): *Die Macht und das Imaginäre. Eine kulturelle Verwandtschaft in der Literatur zwischen Früher Neuzeit und Moderne*, Würzburg 2002, S. 235–250, hier S. 237. Dass dieses Schema auch für das Verhältnis zwischen den *Lehr-* und den *Wanderjahren* produktiv gemacht werden kann, hat Eva Geulen gezeigt und argumentiert, dass die *Wanderjahre* »als Roman der Projekte und Gründungen selbst ein Institutionenroman zu sein scheinen«, wobei die Pädagogische Provinz als »Mittelpunkt« des Romans das Verhältnis von Institutionenroman und Bildungsroman im Bilderzyklus im Inneren der Heiligtümer eigens thematisiere. Eva Geulen: Betriebsgeheimnisse der »Pädagogischen Provinz« in Goethes *Wanderjahren*, in: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung 1 (2010), S. 33–50, hier S. 43. Der »im Bildungsroman sozialisierte Wilhelm« wiederum »ragt so fremd in die Provinzwelt wie Mignon in diejenige der *Lehrjahre*.« (Ebd., S. 49) Die folgenden Auslegungen gehen hier noch einen Schritt weiter, indem sie Wilhelms Wanderschaft nicht mehr als »Bildungsreise« verstehen (ebd., S. 43), sondern als Teil einer komplexen Vernetzungsstrategie und Informationsübertragung zwischen den einzelnen Institutionen, die das Moment des Bildungsromans gegenüber dem Institutionenroman noch weiter in den Hintergrund treten lässt.

zusammengefasst werden konnten;⁵ in den *Wanderjahren* differenziert sich die Institution in unterschiedliche ›Bezirke‹ aus. Die von Montan, ehemals Jarno, bereits im ersten Kapitel ausgerufene neue Generalmaxime der Spezialisierung, die jetzt an die Stelle des alten, von Wilhelm vertretenen Bildungs-ideals der *perfectibilité* treten soll – »Mache ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben wohlmeinend zugestehen werde« (FA 10, 295) –, betrifft so zuallererst die institutionelle Organisation der Diskurse selbst.

Am deutlichsten zeigt sich dies in der vom Abbé ausgegebenen Parole ›Bilden und Tun‹ (FA 10, 514), die sich im Roman in der Bildungsinstitution der Pädagogischen Provinz auf der einen und den Siedlungsprojekten der Auswanderer und Lenardos auf der anderen Seite manifestiert. Aber auch die Sphäre des Oheims wird als abgeschlossener Bezirk eines gesellschaftlichen und ökonomischen Ordnungsexperiments markiert.⁶ Auf diese Weise wird nicht nur das zeitliche Entwicklungsschema des Bildungsromans durch räumliche Strukturen ersetzt, auch die Idee individueller Bildung wird nicht mehr konsequent weiterverfolgt. So übergibt Wilhelm seinen väterlichen Erziehungsauftrag für mehrere Jahre an die Pädagogische Provinz, und die eigene Wanderschaft bleibt für seinen Entwicklungsgang eigentlich folgenlos.⁷ Im Zentrum der Mobilität steht statt der Formung des Individuums nun die

5 Vgl. zu den Differenzen zwischen den verschiedenen Erziehungskonzepten innerhalb des Turms, insbesondere zwischen dem Abbé und Natalie, Cornelia Zumbusch: Wilhelm Meisters Entwicklungskrankheit. Pädagogik der Vorsorge in Goethes Bildungsroman, in: Bettine Menke, Thomas Glaser (Hrsg.): Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität, Paderborn 2014, S. 111–127.

6 Dass der Roman, anders als die *Lehrjahre*, nicht mehr primär einer zeitlichen, sondern einer räumlichen Struktur folgt und sich in eine Reihe von ›Bezirken‹ (Voßkamp), ›Sphären‹ (Geulen) oder ›Territorien‹ (Lottmann) aufteilen lässt, die jeweils unterschiedliche Diskursfelder abdecken, ist bereits vielfach unterstrichen worden. Vgl. etwa Voßkamp: Utopie und Utopiekritik in Goethes Romanen (Anm. 3), S. 237; Geulen: Betriebsgeheimnisse der ›Pädagogischen Provinz‹ (Anm. 4), S. 39; Schößler: Goethes *Lehr-* und *Wanderjahre* (Anm. 3), S. 218f.; und André Lottmann: Arbeitsverhältnisse. Der arbeitende Mensch in Goethes *Wilhelm Meister*-Romanen und in der Geschichte der Politischen Ökonomie, Würzburg 2011.

7 Die einzige Ausnahme bildet hier das zentrale Moment der Berufswahl, die bereits in den *Lehrjahren* im Motiv des ›Wundbestecks‹ vorbereitet wurde und in den *Wanderjahren* ausgearbeitet wird. Doch selbst diese Wahl ist nicht das Ergebnis eines Bildungsgangs, sondern wird von Wilhelm, folgt man dem Redaktor, schon relativ früh im Roman getroffen, sie darf »an dieser Stelle dem Leser« jedoch »noch nicht vertraut[t]« werden. Der Redaktor verrät jedoch bereits, »daß Wilhelm bekannte: wie er schon längst geneigt sei einem gewissen besondern Geschäft einer ganz eigentlich nützlichen Kunst sich zu widmen« (FA 10, 299). Auch Felix, darauf ist in der Forschung vielfach hingewiesen worden, bleibt von den Bildungsbemühungen der Pädagogischen Provinz auffallend unberührt.

Organisation des erhöhten Informations- und Kommunikationsflusses zwischen den einzelnen Institutionen, die sich aus der gestiegenen Komplexität infolge ihrer Ausdifferenzierung ergibt.⁸ Wandern dient nicht mehr dem Erleben des Einzelnen, sondern ist Teil einer komplexen multimedialen Vernetzungsstrategie. Wurden in den *Lehrjahren* noch alle aus der Beobachtung der individuellen Lebenswege gewonnenen Daten und Informationen im Turm gesammelt, dokumentiert und archiviert, gilt es nun das Wissen der einzelnen Institutionen produktiv miteinander zu vernetzen und seine Zirkulation sicherzustellen. Entsprechend stehen Notations-, Archivierungs- und mediale Vermittlungstechniken im Vordergrund. Wilhelm dient mehrfach als Bote, es werden unzählige Briefe und Briefkopien gewechselt, in denen Erlebtes komprimiert wird. Im Bezirk des Oheims konstituiert sich der Nahverband der Familie fast gänzlich durch Fernkommunikation, und der Auswandererbund kommuniziert über »Täfelchen« mit Pfeilen, durch die Informationen über die Mobilität der einzelnen Mitglieder übermittelt und Knotenpunkte im beweglichen Netzwerk der Institutionen markiert werden.⁹ Tagebücher, wie das von Lenardo, und Protokoll-Mitschriften von Gesprächen, wie Angela im Bezirk Makariens oder Friedrich für den Auswanderbund sie vornehmen, werden unterschiedlichen Leser:innen zur Verfügung gestellt.¹⁰

8 Vgl. zur zentralen Rolle der Kommunikation und der Informationsübertragung im Roman auch Schößler: Goethes *Lehr-* und *Wanderjahre* (Anm. 3), S. 199f.; sowie zur Rolle von Wilhelms Wanderbewegungen für die Struktur des Romans Cornelia Zumbusch: »beschädigt und wiederhergestellt«. Kompensationslogik und Romanform in *Wilhelm Meisters Wanderjahren*, in: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 88 (2014), S. 3–21, hier S. 11.

9 So spricht etwa der Abbé in einem Brief an Wilhelm von einem »Täfelchen«, das er dem Brief beilegt, »woraus sie den beweglichen Mittelpunkt unserer Kommunikationen erkennen werden.« (FA 10, 515).

10 Es sei am Rande angemerkt, dass bereits die erste Begegnung Wilhelms mit Makarie auf die Parallelen zwischen Makarie und dem Turm verweist. Wie in der Initiationsszene im Turm, in der sich Wilhelm hinter einem Vorhang über einem Tisch mit grünem Teppich die Bühne auftut, auf der die Emissäre noch einmal erscheinen (FA 9, 872), sieht er auch Makarie erstmals, als ein »grüner Vorhang« aufgezogen wird. Allerdings werden von Makarie keine Lebensläufe mehr gesammelt, sondern »augenblickliche Gespräche« für die Nachwelt festgehalten, aus denen beim Wiederlesen »tausend Einzelheiten hervorspringen, eben als wenn eine Masse Quecksilber fällt und sich nach allen Seiten hin in die vielfachsten unzähligen Kückelchen zerteilt« (FA 10, 387f.). An dieser Distribution beteiligt sich auch Wilhelm, wenn er sogleich beginnt, von den am Vortag angefertigten Manuskripten »Abschriften« zu nehmen (FA 10, 389). Mit Blick auf die Organisation der Datengewinnung und des Datenflusses, die den ganzen Roman durchzieht, wäre zu untersuchen, in welchem Verhältnis die von Volker Neuhaus und Ehrhard Bahr so überzeugend entwickelte Charakteristik des Romans als »Archivfiktion« zu dieser Dimension der institutionellen Vernetzung steht, oder anders gefragt, wie sich der Archivroman zum Institutionenroman verhält, in dem

Inhaltlich zusammengehalten werden die unterschiedlichen Institutionen der *Wanderjahre* durch die Maxime allgemeiner Verwertbarkeit und Nützlichkeit, die eine Art Minimalkonsens für die Organisation aller im Roman durchgespielten Gesellschaftsexperimente bildet. Was immer die einzelnen Institutionen planen und tun, ob ihr primäres Ziel ein pädagogisches, ein ökonomisches oder ein regierungstechnisches ist, es muss ein gesellschaftlicher Nutzen in diesem Planen und Handeln erkennbar sein. Entlang dieses klaren Bekenntnisses zur instrumentellen Vernunft als Leitidee, und hierin liegt das entscheidende Moment der »Verzahnungen« zwischen den *Lehr-* und den *Wanderjahren*,¹¹ entfaltet der Roman die diskursive Komplexität moderner Gesellschaftsorganisationen.

1. Vom Potenzial zum Handeln

In seinem Brief an Goethe vom 8. Juli 1796 fasst Schiller das Verhältnis von Kunst und sozialer Praxis in den *Lehrjahren* treffend im Paradigma von Potenzialität und Aktivität, wenn er das »Ziel, bey welchem Wilhelm nach einer langen Reyhe von Verirrungen endlich anlagt«, wie folgt beschreibt:

»[E]r tritt von einem leeren und unbestimmten Ideal in ein bestimmtes thätiges Leben, aber ohne die idealisierende Kraft dabey einzubüßen.« [...] Daß er nun, unter der schönen und heitern Führung der Natur (durch Felix) von dem idealischen zum reelen, von einem vagen Streben zum Handeln und zur Erkenntniß des wirklichen übergeht, ohne doch dasjenige dabey einzubüßen, was in jenem ersten strebenden Zustand reales war, daß er Bestimmtheit erlangt, ohne die schöne Bestimmbarkeit zu verlieren [...] dieses nenne ich die Crise seines Lebens, das Ende seiner Lehrjah-

Moment, in dem sich die Institutionen ihrerseits ausdifferenzieren. Vgl. Volker Neuhaus: Die Archivfiktion in *Wilhelm Meister Wanderjahren*, in: Euphorion 62 (1968), S. 13–27; Ehrhard Bahr: The Novel as Archive. The Genesis, Reception, and Criticism of Goethe's *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, Columbia, SC 1998; Martin Bez: Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Aggregat, Archiv, Archivroman, Berlin/Boston 2013; sowie zusammenfassend Ehrhard Bahr: *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entzagenden*, in: Bernd Witte u.a. (Hrsg.): Goethe-Handbuch, Bd. 3: Prosaschriften, Stuttgart/Weimar 2004, S. 186–231. Dass für eine Untersuchung der Romanform zudem Goethes parallel zu den *Wanderjahren* entstandenen Hefte *Zur Morphologie* und deren Verhandlung der Reihenbildung mit in den Blick zu nehmen wären, wurde bereits gezeigt von Safia Azzouni: Kunst als praktische Wissenschaft. Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre* und die Hefte *Zur Morphologie*, Köln 2005.

11 Goethe: Brief an Schiller, 12. Juli 1796, in: ders., Schiller: Der Briefwechsel (Anm. 1), Bd. 1, S. 239.

re, und dazu scheinen sich mir alle Anstalten in dem Werk auf das vollkommenste zu vereinigen.¹²

Aus dieser Perspektive ist Wilhelms Theaterbegeisterung kein Irrweg, sondern ein notwendiger Umweg. Das Theater ist ein Ausbildungsschritt, der es Wilhelm erlaubt hat, seine Potenziale zu entfalten, die am Ende des Romans in die konkrete Aktivität gesellschaftlichen Handelns überführt werden. Wilhelm erlangt im Theater, was Schiller in den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* als »ästhetischen Zustand« deklariert hat: eine »unbegrenzte Bestimmbarkeit«,¹³ in der sich die Fülle des Möglichen sammelt und der Mensch gleichsam auf »Null« gestellt wird;¹⁴ allerdings nicht als Endziel, sondern um im nächsten Schritt in die Aktion überzugehen, »weil unmittelbar aus diesem Zustand etwas Positives erfolgen soll.«¹⁵ Die Absage an das Theater und die Hinwendung zum Turm ist ein individueller Transformationsprozess, in dem das ästhetische Potenzial in gesellschaftliche Praxis überführt wird, um auf diese Weise die Potenzialität in ihrer Fülle abzuschöpfen und gesellschaftlich zu kanalisieren.

Allerdings zeigt sich in den *Lehrjahren* auch die Gefahr, die einer Dichtung inhärent ist, die auf die Fülle des Möglichen setzt. Denn bei allem Bemühen, das durch die Kunst zugänglich gemachte Potenzial gesellschaftlich nutzbar zu machen, bleibt ein unkontrollierbarer Rest, ein Überschuss, der sich der Überführung in nützliche Aktualisierung widersetzt. Man könnte hier vom Paradox einer ›aktiven Potenzialität‹ sprechen, einer Potenzialität, die als Potenzialität wirksam wird und das Projekt ordnungspolitischer Abschöpfung und Dienstbarmachung des Möglichen dauerhaft gefährdet. Diese Sprengkraft äußert sich in den *Lehrjahren* in den Figuren Mignons und des Harfners, die dann auch folgerichtig keinen Platz mehr in der neuen Gesellschaftsformation finden und aus dem modernen ›Sozialisationsspiel‹ Roman herausgenommen werden müssen.¹⁶ Zu deutlich sind sie durch den tragischen Schuldzusammenhang ihrer inzestuösen Verwandtschaft mit der mythischen Schicksalssemantik der antiken Tragödie verstrickt, zu eindeutig entzieht sich

12 Schiller: Brief an Goethe, 8. Juli 1796, ebd., S. 226f.

13 Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795), in: ders.: Sämtliche Werke in fünf Bänden, hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert, Stuttgart 1980, Bd. 5, S. 633 (20. Brief).

14 Ebd., S. 635 (21. Brief).

15 Ebd., S. 633 (20. Brief).

16 Vgl. Friedrich A. Kittler: Über die Sozialisation Wilhelm Meisters, in: ders., Gerhard Kaiser: Dichtung als Sozialisationsspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller, Göttingen 1978, S. 13–124.

ihre Poesie jeglicher Verwertbarkeit. Während sich im Selbstmord des Harfners auch das Scheitern der an ihm vollzogenen Arbeitstherapie manifestiert, wird Mignon nach ihrem Tod in ein klassisches Kunstwerk überführt. Nachdem es den Ärzten nicht gelungen ist, sie »ins Leben zurück zu rufen« (FA 9, 924), wird sie in den Exequien mithilfe der Medizin einbalsamiert und zu einer Statue gemacht, von der es heißt: »das schöne Gebild der Vergangenheit, hier im Marmor ruht es unverzehrt.« (FA 9, 959)¹⁷

Die *Wanderjahre*, so die hier verfolgte These, greifen das Verhältnis von Kunst und sozialer Praxis wieder auf, indem sie sich noch einmal diesem ›Rest‹ zuwenden und erneut nach der möglichen Verwertbarkeit ebenjener bislang ungenutzten künstlerischen Ausdrucksformen fragen, die in den *Lehrjahren* durch Mignon und den Harfer verkörpert wurden und sich nicht zuletzt durch ihre Asemantik und ihre Nähe zum expressiven unmittelbaren körperlichen Ausdruck den diskursiven Praktiken des Turms entzogen haben. Dies geschieht im Roman primär in der Pädagogischen Provinz, deren Erziehungsarbeit die in den *Lehrjahren* mit Mignon verbundenen Praktiken der Gestik, der Kleiderwahl, der Musik und des Tanzes von ihrer Individualität absondert und in das gemeinschaftsbildende Disziplinarmodell der Provinz einspeist.

2. Mignon in der Pädagogischen Provinz

Wilhelm und Felix betreten die Pädagogische Provinz, die in beiden Fassungen der *Wanderjahre* fast unverändert beschrieben wird, am Beginn des zweiten Buches. Der Roman widmet der Erziehungsanstalt zunächst zwei Kapitel. Sechs Kapitel und einige Jahre später »tritt« das Lesepublikum noch einmal gemeinsam mit Wilhelm »in die pädagogische Provinz hinein« (FA

17 Auf die notwendige Eliminierung Mignons und des Harfners als Figuren der ›Naturpoesie‹ haben bekanntlich bereits die Frühromantiker hingewiesen. Die Literaturwissenschaft hat diese Diagnose in unterschiedlicher Perspektivierung seit folgender Studie aufgegriffen: Karl Schlechta: Goethes Wilhelm Meister, Frankfurt a.M. 1953. Vgl. etwa im Anschluss an Schlechta Hannelore Schlaffer: Wilhelm Meister. Das Ende der Kunst und die Wiederkehr des Mythos, Stuttgart 1980; und zur Rolle des Harfners im Kontext moderner Medizin und Diätik Schößler: Goethes *Lehr- und Wanderjahre* (Anm. 3). Als Immunitätsästhetik im Sinne der Klassik liest Cornelia Zumbusch die Bemühungen des Turms, Mignon und den Harfner als »pathologische Ausprägungen des Tragischen« aus dem Spiel zu nehmen und in Kunst zu überführen. Cornelia Zumbusch: Die Immunität der Klassik, Berlin 2011, S. 288–299, hier S. 290.

10, 516),¹⁸ um Felix aus ihr abzuholen. Die Topographie der Anstalt bleibt dabei ebenso vage wie ihr Programm. Der erste »Eintritt« erfolgt zunächst in eine weitgehend agrarisch geprägte Landschaft, durch die hindurch Wilhelm einige Zeit später zum »Tor eines mit hohen Mauern umgebenen Talwaldes« geführt wird (FA 10, 414, 419). In diesem stößt er auf eine Siedlung, unter deren Gebäuden sich »eine runde oder vielmehr achteckige« Gemäldehalle befindet, die Wilhelm durchläuft, ohne Zugang zum Innersten des »Heiligtums« zu erhalten (FA 10, 424, 430). Während Wilhelm in der Initiationsszene im Turm in den *Lehrjahren* auf seine eigene Lebensgeschichte trifft und der Roman an dieser Stelle gewissermaßen zu sich selbst kommt, bleibt das Zentrum der Pädagogischen Provinz unzugänglich und in seiner mythologischen Aufladung letztlich abstrakt und rätselhaft.

Diese merkwürdige Mischung aus konkreter und mystischer Topographie korrespondiert mit einer ebenso rigiden wie geheimnisvoll anmutenden Organisationsstruktur – die Provinz weist klare Hierarchien auf, Zöglinge werden von Aufsehern mit Pfeifen dirigiert, die Aufseher geleiten Wilhelm zu den sogenannten »Dreien«, die den »Heiligtümern vorstehen« und von denen es ihrerseits heißt, »sie zusammen stellen den Obern vor«, obwohl dieser selbst sich »nicht erreichen ließ.« (FA 10, 419) Analog zu dieser Mischung aus Kontrollinstanzen und Priestertum präsentiert sich auch das pädagogische Programm als ein Konglomerat aus Disziplinartechniken und Überwachungsprozeduren auf der einen und religiös-archaisch anmutenden Ritualen auf der anderen Seite. Dies gilt auch für die Ehrfurcht, die als »wahre Religion«

18 Die merkwürdige Betonung des »Eintritts« sowie der »Grenze der Provinz« (FA 10, 414) steht in auffälligem Gegensatz zur Beschreibung der Landschaftstopographie. Denn es erfolgt gerade kein expliziter Grenzübergang, der Bezirk wird nicht eigens als markiert ausgewiesen, beschrieben wird vielmehr jeweils die Landschaft, von der anzunehmen ist, dass sie sich in ähnlicher Weise bereits jenseits der »Grenze« erstreckt. Die Beschreibung verstärkt den Eindruck, dass mit der Pädagogischen Provinz nicht nur ein geographisch umrissener Raum innerhalb des Romans betreten, sondern auch eine Schwelle in Richtung Raum-Utopie oder -Dystopie überschritten wird. Dennoch ist Eva Geulen recht zu geben, wenn sie festhält, dass weder die gut erforschten realgeschichtlichen Hintergründe noch das Konzept der sozialen Raum-Utopie die Rolle der Provinz im Roman adäquat zu erfassen vermögen, da diese nicht zuletzt in ihrer poetologischen Funktion liege. Vgl. Geulen: Betriebsgeheimnisse der »Pädagogischen Provinz« (Anm. 4), S. 39. Zur Charakteristik der Pädagogischen Provinz als Sozialutopie vgl. Voßkamp: Utopie und Utopiekritik in Goethes Romanen (Anm. 3); zu den realgeschichtlichen Hintergründen noch immer grundlegend Klingenberg: Goethes Roman *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entzagenden* (Anm. 3).

den geheimnisvollen Kern des Erziehungskonzepts bildet und deren mögliche Bedeutung die Forschung seit jeher beschäftigt hat (FA 10, 423).¹⁹

Während die Inhalte der Lehre im Roman weitgehend diffus bleiben, erläutern die Akteure der Pädagogischen Provinz Wilhelm die unterschiedlichen Praktiken, mit denen die Erziehungsziele den Zöglingen implementiert werden sollen, umso konkreter. Denn nicht die Glaubenssätze selbst stehen im Zentrum des Bildungsprogramms, vielmehr geht es hier um eine Einübung von Praktiken, die die Zöglinge nach der Maxime allgemeiner Nützlichkeit auf ein Leben in den unterschiedlichen Siedlungsprojekten in Amerika und Europa vorbereiten sollen. Getreu der Trennung von ›Bilden und Tun‹ obliegt es der Pädagogischen Provinz, nützliche Bürger für das künftige Gemeinwesen zu produzieren. So erklärt der Abbé mit Blick auf die Siedlungspläne: »Im ganzen wird zu jener pädagogischen Anstalt uns eine dauernde Verbindung höchst nützlich und nötig werden. Wir müssen tun, dürfen ans Bilden nicht denken; aber Gebildete heranzuziehen ist unsere höchste Pflicht.« (FA 10, 514)²⁰

Gesichert wird der Erfolg dieses Grenzverkehrs zwischen Pädagogik und Gesellschaftsorganisation, indem die Provinz die vom Auswandererbund geforderte Arbeitsteilung ebenso einübt wie die für das neue Gemeinwesen vorgesehenen Regierungstechniken für deren erfolgreiche Implementierung. Auf diese Weise erhält Wilhelm bei seinem zweiten Besuch anlässlich des »großen Fest[es]« Einblicke in die vielfältigen ›Bezirke‹ der Provinz (FA 10, 433). Darüber hinaus erkennt er den Zusammenhang von Topographie und Erziehungskonzept, sind die einzelnen Gegenden doch durchweg nach dem Prinzip der Sonderung organisiert, das in Korrespondenz mit den Erfordernissen einer modernen, arbeitsteiligen Gesellschaft den Bildungsweg der Zöglinge bestimmt.²¹ Damit tritt an die Stelle der allseitigen Ausbildung nun die Spezialisierung des Einzelnen, die Jarno bereits am Beginn des Romans gefor-

19 Vgl. hierzu etwa Friedrich Ohly: Goethes Ehrfurchten – ein ordo caritatis, in: *Euphorion* 55 (1961), S. 113–145; und Karl Thieme: Zu Goethes Ehrfurchten, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 8 (1983), S. 88–96.

20 Die Verbindung zur Pädagogischen Provinz ist aber nicht auf das Auswanderungsprojekt beschränkt, auch der »alte Freund« Lenardos, durch den Wilhelm in Kontakt mit der Provinz kommt, berichtet, dass er »durch die Sorgfalt unserer pädagogischen Freunde, einen tüchtigen jungen Mann erworben« habe, der die Anlagen mitbringe, den überlieferten Besitz des Alten zu bewahren (FA 10, 411).

21 Zur Rolle des Sonderns als pädagogisches und poetologisches Verfahren vgl. auch Geulen: Betriebsgeheimnisse der »Pädagogischen Provinz« (Anm. 4).

dert hat.²² Um diese zu perfektionieren, werden zunächst alle Disziplinen strikt voneinander getrennt, um erst auf dem höchstmöglichen Bildungsgrad die einzelnen Spezialisten zu einem funktionierenden Ganzen zusammenzufügen. Organisiert ist die Provinz dabei in Form eines »Miniatur-Staats« mit »protostaatliche[m] Polizeicharakter«.²³ Ähnlich wie die geplanten Steuerungs- und Kontrollpraktiken der Siedlergemeinschaft eine große Nähe zu den von Michel Foucault für das 19. Jahrhundert identifizierten Disziplinartechniken aufweisen – dies gilt insbesondere für die Strategien der Zeiteinteilung und der Parzellierung von Raum sowie für die Observationstechniken der Polizei –,²⁴ lässt sich zeigen, dass die Pädagogische Provinz sich der umfassenden Disziplinierung von Körpertechniken zuwendet.

Für die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und sozialer Praxis ist nun entscheidend, dass sich die Disziplinierungstechniken überwiegend auf künstlerische Bereiche konzentrieren. Nicht nur sind die unterschiedlichen Bezirke der Provinz nach den verschiedenen schönen Künsten unterteilt, auch das ›Menschenmaterial‹, das die Pädagogische Provinz für die Siedlungspläne bereitstellt, scheint vornehmlich aus Künstlern zu bestehen. So berichtet der Abbé Wilhelm im zweiten Buch, dass Lothario »eine Reise zu den Pädagogen [...] unternommen [hat,] um sich tüchtige Künstler, nur sehr wenige« für sein Kolonialprojekt »zu erbitten«. Denn »[d]ie Künste sind das Salz der Erde; wie dieses zu den Speisen, so verhalten sich jene zu der Technik. Wir nehmen von der Kunst nicht mehr auf als nur daß das Handwerk nicht abgeschmackt werde.« (FA 10, 514)

Um dieses Mischungsverhältnis von Würze und Dienstbarkeit schon in der Ausbildung der Zöglinge selbst zu gewährleisten, greift die Pädagogische Provinz auf Körpertechniken zu, die in den *Lehrjahren* in auffälliger Weise mit Mignon und der durch sie verkörperten Naturpoesie verbunden waren, das heißt namentlich auf Gestik und Kleidung sowie auf Musik und Gesang. Während die Turmgesellschaft in ihrer Mischung aus Geheimbundorganisation, ökonomischer Reformgemeinschaft und Versicherungsgesellschaft Mignon und den Harfner nicht in ihr Projekt der sozialen Praxis integrieren konnte, setzt die Pädagogische Provinz noch einmal neu an, indem sie die

22 »[J]a es ist jetzo die Zeit der Einseitigkeiten; wohl dem, der das begreift, für sich und andre in diesem Sinne wirkt.« (FA 10, 295).

23 Geulen: Betriebsgeheimnisse der »Pädagogischen Provinz« (Anm. 4), S. 36.

24 Vgl. Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, übers. von Walter Seitter, Frankfurt a.M. 1994.

mit Mignon verbundenen Elemente vom Individuum ›sondert‹ und auf die Bildung eines neuen Kollektivkörpers appliziert.

3. Gestik und Kleidung

»Hier ist das Rätsel« – mit diesen Worten stellt Philine »das Kind« Mignon Wilhelm in den *Lehrjahren* vor (FA 9, 451). Es selbst »blieb am Eingange stehen, eben als wenn es gleich wieder hinaus schlüpfen wollte, legte die rechte Hand vor die Brust, die linke vor die Stirn, und bückte sich tief.« (FA 9, 451) Was zunächst als reine Demutsgeste lesbar wird, wird von Mignon in der Folge, verbunden mit »einem gebrochenen Deutsch und mit einer sonderbar feierlichen Art«, mehrfach wiederholt (FA 9, 451). Auf diese Weise entkleidet sie die Geste zunehmend ihrer herkömmlichen semantischen Konnotationen und macht sie zu einem individuellen Ausdrucksmittel, das Anteil an dem von Wilhelm als »geheimnisvoll« wahrgenommenen »Zustand ihres Wesens« hat (FA 9, 451). So heißt es später im Roman, dass das Kind »für jeden eine besondere Art von Gruß hatte. Ihn grüßte sie seit einiger Zeit mit über die Brust geschlagenen Armen.« (FA 9, 463)

Ganz ähnlich verfährt Mignon mit einer weiteren Sonderbarkeit: der Wahl ihrer Kleidung, deren Farbgebung ab einem bestimmten Punkt im Roman diejenige Wilhelms imitiert (FA 9, 470). In der Forschung ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass eine solche Imitation bereits dem Namen »Mignon« inhärent ist, denn es war Sitte am mittelalterlichen französischen Hof, dass Günstlinge in der Farbe ihres Gönners auftraten. »Der König hat stets einen ›mignon en titre‹ bei sich, in die gleichen Gewänder gekleidet wie er, auf den er sich bei Empfängen stützt.²⁵ Auch diese als Hierarchiezeichen lesbare Geste wird von Mignon individualisiert, indem sie – und nicht Wilhelm – dezidiert festsetzt: »deine Farbe!« (FA 9, 470) Wie sie Wilhelm in dieser Szene den Eiertanz schenkt, den öffentlich aufzuführen sie sich standhaft weigert, so schenkt sie sich Wilhelm auch in der Kleidung, indem sie sich ihm anverwandelt. Und Wilhelm stimmt dieser Bitte zu, »obgleich er

25 Johann Huizinga: Herbst des Mittelalters. Studien über Lebens- und Geistesformen des 14. und 15. Jahrhunderts in Frankreich und den Niederlanden, Stuttgart 1975, S. 71, zitiert nach Achim Aurnhammer: Androgynie. Studien zu einem Motiv in der europäischen Literatur, Köln/Wien 1986, S. 166. Vgl. auch Franziska Schößler: »Als ich ein Knabe war«. Cross-dressing und Poetik in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* und Woolfs *Orlando*, in: Freiburger Frauenstudien 5 (1999), H. 1, S. 61–74.

nicht deutlich wußte, was sie darunter meinte«, die Bedeutung des Ausdrucks also nicht wirklich erfasst (FA 9, 470).

In den *Wanderjahren* sind die Gesten und die Frage der Kleiderwahl das Erste, was Wilhelm und Felix auffällt, sobald sie die »Grenze der Provinz« überschritten haben:

Schon hatte Wilhelm bemerkt, daß in Schnitt und Farbe der Kleider eine Mannigfaltigkeit obwaltete, die der ganzen kleinen Völkerschaft ein sonderbares Ansehen gab; eben war er im Begriff seinen Begleiter hiernach zu fragen, als noch eine wundersamere Bemerkung sich ihm auftat: alle Kinder, sie mochten beschäftigt sein, wie sie wollten, ließen ihre Arbeit liegen und wendeten sich mit besondern, aber verschiedenen Gebärden gegen die Vorbereitenden und es war leicht zu folgern, daß es dem Vorgesetzten galt. Die jüngsten legten die Arme kreuzweis über die Brust und blickten fröhlich gen Himmel, die mittleren hielten die Arme auf den Rücken und schauten lächelnd zur Erde, die dritten standen strack und mutig; die Arme niedergesenkt, wendeten sie den Kopf nach der rechten Seite und stellten sich in eine Reihe, anstatt daß jene vereinzelt blieben wo man sie traf. (FA 10, 414f.)

Im Gespräch mit dem Aufseher erfährt Wilhelm, dass das System der Gesten die unterschiedlichen Bildungsgrade der Zöglinge anzeigt, der Gruß an den Aufseher also gleichzeitig zur eindeutigen Einordnung und Klassifizierung der Zöglinge dient. Doch anstatt die Bedeutung der Graduierung zu erläutern, lässt der Aufseher Wilhelm mit Verweis auf die Hierarchie hierüber im Ungewissen: »Dies gebührt Höheren als ich bin« (FA 10, 415), und macht deutlich, dass es auch für die Zöglinge letztlich keine einheitliche Bedeutung der Gestik gibt. Sie werden zwar in Maßen eingeweiht in das Gestensystem, aber es wird ihnen verboten, die ihnen mitgeteilte Bedeutung zu kommunizieren, so dass sich »die Lehre hundertfältig [modifiziert]« (FA 10, 416).

Hier zeigt sich, wie Gemeinschaftsbildung im neuen Erziehungswesen und entsprechend später auch in den neu zu gründenden Übersee-Siedlungen funktioniert. Statt eines geteilten Inhaltes, der zum Kern der Gemeinschaft wird, fungiert vielmehr das Geheimnis als solches als bindendes Element, da es Bedeutung in ein System dauerhaften Aufschubs überführt und sich gerade dadurch der kritischen Prüfung entzieht. Indem die Gestik nicht unmittelbar in eine öffentliche symbolische Ordnung eingelassen ist, entfaltet der verhüllte Sinn seine bindende Wirkung. »[D]as Geheimnis«, so erklärt der Aufseher, habe »sehr große Vorteile: denn wenn man dem Menschen gleich und immer sagt, worauf alles ankommt, so denkt er, es sei nichts dahinter. Gewissen Geheimnissen, und wenn sie offenbar wären, muß man durch Verhüllen und Schweigen Achtung erweisen, denn dieses wirkt auf Scham und gute Sitten.« (FA 10, 416) Auf diese Weise erfüllen die Gesten in der Pädagogischen Provinz eine doppelte Funktion. Zum einen erleichtern sie den beobachtenden

Erziehern die Klassifikation der Zöglinge durch bloße äußere Zeichen, zum anderen werden durch sie Bindungen an eine Lehre erzeugt, die ihre Geltung aus dem Entzug bezieht. Beide Aspekte werden in der Ordnung der Siedler wieder aufgegriffen, wenn sich das neue Staatswesen sichtbar nach Gilden und Zünften gegliedert organisiert, seine Gesetze, Regeln und Kontrollsysteme zugleich aber weitgehend im Geheimen bleiben.²⁶

Darüber hinaus regelt die Gestik den Grenzgang zwischen Natur und Kultur und ist damit von entscheidender Bedeutung für eine Pädagogik, die durch Einwirkung von außen das Innere der Zöglinge zu transformieren trachtet, statt diese lediglich zur formalen Übernahme kulturellen Wissens aufzufordern. Denn die Gestik, so erfährt Wilhelm, dient dem Erlernen der komplexen Lehre der »Ehrfurcht«, die sowohl die Pädagogische Provinz als auch den Auswandererbund leitet.²⁷ Jede der drei Gebärden steht für eine Form der Ehrfurcht, für die »Ehrfurcht vor dem, was über uns ist«, »vor dem was unter uns ist« und für die Ehrfurcht gegenüber den Mitmenschen (FA 10, 420f.). Entscheidend ist dabei, dass ›Ehrfurcht‹ gerade keine natürliche Anlage ist, die im Zögling entfaltet werden könnte, sondern das, was »niemand mit[bringt] auf die Welt, und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei.« (FA 10, 420) Implementiert werden soll dieses kulturelle Surplus, das allein den Menschen zum Menschen macht, nun gerade nicht diskursiv oder symbolisch, sondern über die Gestik. Über ein sinnliches Zeichen, so die Quintessenz dieser Passage, wird den Zöglingen eine kulturelle Ordnung vermittelt, die in ihrer Natur gerade nicht angelegt ist, aber verinnerlicht werden muss, wenn Sozialisation gelingen soll.

Mit dieser erzieherischen Einwirkung auf die Zöglinge durch die Geste korrespondiert die Kleidung der Zöglinge. Während die Geste als Medium und Kontrollorgan für die erfolgreiche Verinnerlichung der äußeren Ordnung fungiert, soll die Wahl der Kleidung den Erziehern umgekehrt einen möglichst offenen Blick in die inneren Anlagen der Zöglinge ermöglichen. Denn es geht der Pädagogischen Provinz nicht um Vereinheitlichung, sondern um Ausdifferenzierung. Ziel ist die Erziehung des Einzelnen zum ›Organ‹, das in der Lage ist, die ihm entsprechende Funktionsstelle in der Gesellschaft einzunehmen. Um nun herauszufinden, was dem Einzelnen entspricht, müssen dessen Anlagen und Fähigkeiten zutage gefördert werden. Dies geschieht in der Pädagogischen Provinz unter anderem durch die freie Wahl der Kleider,

26 Vgl. zu den Geheimhaltungsstrategien des Auswanderbundes Friedrichs Bericht im elften Kapitel des dritten Buches, FA 10, 686–690.

27 Zum Bekenntnis der Auswanderer zur Lehre der drei Ehrfurchten vgl. FA 10, 673.

die, wie es heißt, »ein Mittel ist«, um »die Gemüter der Knaben eigens zu erforschen« (FA 10, 432). Hierfür wird beobachtet, welche Farben, Stoffe und Schnitte der Einzelne wählt, um seinem Charakter Ausdruck zu verleihen. Jedoch handelt es sich hier nur um eine scheinbare Freiheit, denn sobald es zu Moden und entsprechend zu Nachahmungs- und Vereinheitlichungstendenzen kommt, greifen die Erzieher durch Verknappung lenkend ein, um den Prozess des individuellen Ausdrucks zu garantieren. »Denn«, so der Erzieher zu Wilhelm, »der Uniform sind wir durchaus abgeneigt, sie verdeckt den Charakter und entzieht die Eigenheiten der Kinder, mehr als jede andere Verstellung, dem Blicke der Vorgesetzten.« (FA 10, 432f.)

Beide Verfahren spielen an der Grenze von innen und außen und setzen auf den Ausdruck eines sinnlichen Zeichensystems als eines verlässlichen Mediums zur Regelung dieses prekären Grenzverkehrs. Und eben darin liegt die Verheißung des Gestischen, das hier pädagogisch ausgeschöpft werden soll, dass es den unmittelbaren Ausdruck des Natürlichen verspricht, ohne völlig in diesem aufzugehen. Anders als der bloße Schrei ist die Geste schon Zeichen, sie ist Repräsentation, aber als Zeichen fast noch unmittelbarer Ausdruck, fast noch differenzlose Einheit mit dem, was sie ausdrückt. Die Geste verspricht Natur, ohne Kultur dabei aufzugeben. Sie ist eine Sprache des Leibes, ohne der unkontrollierten Wucht des körperlichen Ausdrucks völlig ausgesetzt zu sein. In diesem Sinne bietet sich ihre Aneignung und Steuerung besonders für ein Erziehungsprogramm an, das asemantische, ambivalente Überschüsse, den reinen Ausdruck und das bloße Potenzial des Menschen nutzbar machen will, ohne diese Vermögen ihrer kreativen Kraft zu berauben und sie gänzlich der Kontrolle von eindeutiger Bedeutung zu unterwerfen. Mit der Integration der Gestik und der Wahl der Kleider in das gemeinschaftliche Erziehungssystem macht sich die Pädagogische Provinz Teile des Ausdrucksarsenals zunutze, das in den *Lehrjahren* auf individuelle und idiomatische Weise mit Mignon verbunden war.

4. Musik, Gesang und Tanz

Könnten Gestik und die Frage der Kleidung noch als eher zufällige Korrespondenzen zwischen Mignon und dem Erziehungsprojekt der Provinz aufgefasst werden, so gilt dies nicht mehr für die Rolle von Musik, Gesang und Tanz, die Mignon zu ebenjener Figuration der Poesie und des Tragischen werden lassen, für die in den *Lehrjahren* kein Platz mehr ist. Ihre Lieder wie auch ihr ekstatischer Mändentanz, durch den sich ihre Poesie in der Feier im Anschluss an die *Hamlet*-Aufführung mit der antiken Tragödie

verbindet, werden ebenso wie ihr ambivalentes Gestenspiel am Schluss des Romans in die ewige geschlossene Schönheit des klassischen Kunstwerks transformiert. Die *Wanderjahre* machen es sich dagegen zur Aufgabe, diese Ausdrucksformen von allem Dionysischen zu reinigen und stattdessen die Musik und insbesondere den Gesang als Leitkunst für die neue Gemeinschaft der arbeitenden Menschen einzusetzen. Dabei ist es gerade die Offenheit und die Bedeutungslosigkeit der Musik, die für das pädagogische Steuerungsprojekt genutzt werden kann, gewähren doch Rhythmus und Takt das für gemeinschaftliche Arbeit notwendige Gleichmaß bei gleichzeitiger inhaltlicher Freiheit und erlauben somit eine möglichst einfache Identifikation mit der Gruppe. Einer Gemeinschaft wie derjenigen der Siedler, die das »patriotische Gefühl« nicht länger »unmittelbar auf den Boden« gründen (FA 10, 665), sondern auf gemeinsamer Tätigkeit, werden Musik und Gesang zum maßgeblichen Motor der Gemeinschaftsbildung. Und tatsächlich könnte die Diskrepanz zwischen Mignons Liedern und den Chorgesängen des Wanderbundes kaum größer sein.

Schon bei seinem ersten Besuch in der Pädagogischen Provinz wird Wilhelm darauf aufmerksam, dass alle Tätigkeiten der Zöglinge von Gesang begleitet werden. Auch bei seinem zweiten Besuch, zu dem er anlässlich des ›großen Marktfestes‹ nach gut einem Jahr wieder in die Provinz reist, um Felix abzuholen, führt ihn sein Weg zunächst in den ›Bezirk der Musik‹. Wie alle Bereiche des Erziehungssystems ist auch dieser Bezirk nach dem Prinzip der Sonderung organisiert. Wilhelm erfährt, dass zunächst jeder sein Instrument in völliger Abgeschiedenheit erlernt, also ›sein Organ ausbildet‹, um im Anschluss eine erlernte partikulare Fähigkeit in das Ganze des Orchesters einzuspeisen. Zwar widmet sich die Pädagogische Provinz auch anderen Künsten, aber die Musik, so wird betont, ist »die erste Stufe der Bildung, alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt.« (FA 10, 417) Eine zentrale Rolle kommt dabei dem Gesang zu, weil er als Taktgeber alle anderen Arbeiten begleiten, dabei rhythmisch disziplinierend auf die Körperkoordination einwirken und zugleich ein Gefühl von Gemeinschaft erzeugen kann: »Was die Knaben auch begannen, bei welcher Arbeit man sie auch fand, immer sangen sie, und zwar schienen es Lieder jedem Geschäft besonders angemessen und in gleichen Fällen überall dieselben.« (FA 10, 416) Erkennbar ist dabei das Erziehungsziel der völligen Einordnung in die Gemeinschaft, in deren Dienst der Einzelne auch seinen persönlichen Ausdruck zu stellen hat, ohne ihn dabei gänzlich preiszugeben. So beobachtet Wilhelm die Zöglinge in ihrer Freizeit bei einem Spiel:

Ein allgemeiner Chorgesang erscholl, wozu jedes Glied eines weiten Kreises freudig, klar und tüchtig an seinem Teile zustimmte, den Winken des Regelnden gehorchend. Dieser überraschte jedoch öfters die Singenden, indem er durch ein Zeichen den Chorgesang aufhob und irgend einen einzelnen Teilnehmenden, ihn mit dem Stäbchen berührend, aufforderte sogleich allein ein schickliches Lied dem verhallenden Ton, dem vorschwebenden Sinne anzupassen. Schon zeigten die meisten viel Gewandtheit, einige, denen das Kunststück mißlang, gaben ihr Pfand willig hin [...]. (FA 10, 418)

Jedoch werden die Musik und insbesondere der Gesang in der Pädagogischen Provinz nicht nur mit dem Aspekt der Gemeinschaftsbildung, sondern auch mit dem Erlernen von Notationstechniken verbunden. Die Hand-Ohr-Augen-Koordination, die durch Maß und Takt des Gesangs eingeübt wird, ermöglicht zugleich die Disziplinierung dieses Gesangs durch die Rückkopplungsschleife zwischen Stimme und Schrift, Ausdruck und Aufschreibesystem. Der Takt der Musik unterstützt das Erlernen der Noten und Schriftzeichen, gleichzeitig bilden diese das Maß des Gesangs:

Der einfachste Genuß, so wie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt [...]; andere Vorteile zu selbsttägigen Zwecken verschwistern sich sogleich: denn indem wir die Kinder üben, Töne, welche sie hervorbringen, mit Zeichen auf die Tafel schreiben zu lernen und nach Anlaß dieser Zeichen sodann in ihrer Kehle wieder zu finden, ferner den Text darunter zu fügen, so üben sie zugleich Hand, Ohr und Auge und gelangen schneller zum Recht- und Schönschreiben als man denkt, und da dieses alles zuletzt nach reinen Maßen, nach genau bestimmten Zahlen ausgeübt und nachgebildet werden muss, so fassen sie den hohen Wert der Meß- und Rechenkunst viel geschwinder als auf jede andere Weise. (FA 10, 417)

Im Projekt, Musik, Tanz und Gestik zu pädagogisieren, liegt der Versuch, die Seiten der Poesie zu disziplinieren, die die gesellschaftliche Stabilität gefährden könnten, indem ihre expressive Seite gebändigt, ihr Ausdruck vereindigt und in die symbolische Ordnung der Gesellschaft eingelassen wird, ohne dabei auf ihre schöpferische Kraft zu verzichten. Diese Pädagogisierung siedelt die Erziehung so dicht wie möglich am Körper an, ohne dabei auf Codierung zu verzichten.

5. Festkultur, Gesang und Arbeit

Institutionalisiert wird eine solche Disziplinierung des expressiven Körpers sowohl in der Pädagogischen Provinz als auch im Projekt der Siedler durch eine Festkultur, die sich eindeutig von ihren dionysischen Momenten abkehrt. Während die Feier im Anschluss an die gelungene *Hamlet*-Aufführung in

den *Lehrjahren* ein ausgelassenes Trinkgelage darstellt, das nicht nur im Wein den Gott Dionysos aufruft, sondern in Mignons Mänadentanz ihre Kunst auch ganz explizit mit den Dionysien und damit den Ursprüngen der antiken Tragödie verbindet, erinnern die streng choreographierten Jahresfeiern in der Provinz und die Gründungsakte des Siedlungsprojekts eher an gelenkte Inszenierungen, in denen sich die Gemeinschaft im Fest Form und Organisation gibt.²⁸ Damit wird in der Pädagogischen Provinz aber nicht nur der von Rousseau propagierte Gegensatz von verderblichem Theater und gemeinschaftsstiftender Festkultur reinszeniert,²⁹ die gemeinschaftsstiftende Rolle der Musik erlaubt auch den Anschluss an die im Roman diskutierten ökonomischen Transformationsprozesse.

Im Einklang mit der hier durchgängig thematisierten Neustrukturierung von Zeit vor dem Hintergrund der Anpassung an gleichförmige und sich wiederholende Arbeitsabläufe an der Schwelle zur Industrialisierung kommt der Musik eine zentrale Funktion für die modernen arbeitsteiligen Produktionsprozesse zu.³⁰ Was in der Pädagogischen Provinz eingeübt wird, das gemeinschaftliche Singen im Rhythmus des jeweiligen Arbeitsablaufes, spiegelt sich in den vielfältigen Gesängen des Bundes wider. Dabei wird vom Roman zum einen auf die romantische Tradition des Wanderliedes zurückgegriffen, um dieses in das Gleichmaß des Arbeiterliedes zu transformieren,³¹ zum anderen aber auch an zeitgenössische Überlegungen zur Rolle der Musik angeschlossen. So hat sich etwa Goethes Freund Carl Friedrich Zelter in einer Goethe bekannten Denkschrift für eine eigene Musik-Sektion in der Preußischen Akademie der Künste eingesetzt, wobei interessant ist, dass deren Leiter, Karl August von Hardenberg, seine Anfrage an die Akademiemitglieder mit der

28 Die gemeinschaftsbildende Funktion der Musik in der Beschreibung des Auswandererbundes hat schon Jochen Schmidt betont. Vgl. Jochen Schmidt: Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945, Darmstadt 1985, Bd. 1, S. 349f.

29 Vgl. zur Rolle von Theater und Fest in der Pädagogischen Provinz Martin Jörg Schäfer: Das Theater der Erziehung. Goethes »pädagogische Provinz« und die Vorgesichte der Theatralisierung von Bildung, Bielefeld 2016, S. 33–71.

30 Vgl. hierzu Schößler: Goethes *Lehr- und Wanderjahre* (Anm. 3), S. 250–291.

31 Auf diesen Zusammenhang hat Franziska Schößler hingewiesen. Vgl. ebd., S. 257. Sie liest in diesem Kontext auch die Szene im dritten Buch, in der Wilhelm in einem Gasthaus auf Teile der Auswandergesellschaft trifft. Er wird aufgefordert, ein Lied beizusteuern, das von der Gruppe sofort in Chorgesang überführt und später bei der großen Versammlung um weitere Strophen ergänzt und mehrstimmig vorgetragen wird. Vgl. FA 10, 588–596.

Frage verbunden hat, »wie eine Kunstakademie auf Manufaktur und Gewerbe Einfluß haben könne?«³²

Hardenbergs Interesse am Einfluss der Künste auf die Ökonomie lässt sich als Beginn einer im Zuge der Industrialisierung einsetzenden Diskussion um den Zusammenhang von Arbeit, Gesang und Poesie verstehen, die um 1900 ihren ersten Höhepunkt in der wirkmächtigen arbeitssoziologischen Studie *Arbeit und Rhythmus* von Karl Bücher findet. Der Nationalökonom Bücher markiert dabei eine historische Schnittstelle, steht er doch auf der einen Seite am Beginn einer Richtung der modernen Arbeitswissenschaft, die sich für die Optimierung von Arbeitsabläufen im Kontext von Mensch-Maschine-Interaktionen interessiert. Auf der anderen Seite stützt er sich dabei, anders als wenig später der Taylorismus und die Psychotechnik, nicht auf zeitgenössisches psychologisches Wissen und die experimentelle Analyse von Arbeitsabläufen, sondern untersucht als Vertreter der ›Historischen Schule‹ die überlieferte Rolle von Rhythmus, Takt und Metrik unter Einbezug von Studien aus den Bereichen der Ethnologie, der Sprachwissenschaften, der Musik und der Dichtung.³³ Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Bücher dabei unter Rekurs auf den zeitgenössischen ›Primitivismus‹-Diskurs in der Ethnologie,³⁴ in ganz ähnlicher Weise wie schon die Pädagogische Provinz und das Auswanderungsprojekt, Vorstellungen vom Zusammenhang von archaischen Ritualen, zeitgenössischer Handwerkskultur und moderner Arbeit aktiviert.

32 Zelter ist dieser Frage in seinem Aufsatz allerdings eher ausgewichen und hat sie ganz klassisch mit dem Hinweis auf die generelle Unverwertbarkeit der Musik beantwortet. Vgl. Das Gutachten Zelters in: Carl Friedrich Zelter und die Akademie. Dokumente und Briefe zur Entstehung der Musik-Sektion in der Preußischen Akademie der Künste, ausgewählt und eingeleitet von Cornelia Schröder, Berlin 1959, S. 72–79. Im Briefwechsel zwischen Zelter und Goethe ist mehrfach von Zelters Abhandlung zur Verbesserung einzelner Künste und ihrer Zusammenführung in der Königlichen Akademie der Künste die Rede. Vgl. MA 20.1.

33 Vgl. zur breiten internationalen Wirkung von Büchers Studie, die allein bis 2024 sechs Neuauflagen erfuhr, Inge Baxmann: *Arbeit und Rhythmus. Die Moderne und der Traum von der glücklichen Arbeit*, in: dies. u.a. (Hrsg.): *Arbeit und Rhythmus. Lebensformen im Wandel*, München 2009, S. 15–35.

34 Der Rekurs auf die zeitgenössische ethnologische Forschung zu den ›primitiven Völkern‹ in den europäischen Kolonien und ihre Einführung mit historischen Entwicklungskonzepten des 18. Jahrhunderts ist in kultur- und gesellschaftstheoretischen Diskursen um 1900 weit verbreitet. Vgl. für die Literatur Nicola Gess (Hrsg.): *Literarischer Primitivismus*, Berlin/Boston 2013; sowie dies.: *Primitives Denken. Wilde, Kinder und Wahnsinnige in der literarischen Moderne* (Müller, Musil, Benn, Benjamin), München/Paderborn 2013. Zur Rolle Büchers für die Arbeiterdichtung des frühen 20. Jahrhunderts und ihre Beziehung zum Expressionismus vgl. Annika Hildebrandt: *Neue Menschen, neue Poeten. Expressionismus, Genie und Arbeiterdichtung*, in: *German Life and Letters* 75 (2022), S. 430–447.

In seiner Untersuchung zur Maximierung gemeinsamer Kraftentfaltung im Kontext industrieller Fertigungsprozesse, die durch die Verschränkung von Arbeits- und Bewegungsrhythmus über den Gesang erreicht werden soll, geht er von der Annahme aus, »daß Arbeit, Musik und Dichtung auf der primitiven Stufe ihrer Entwicklung in eines verschmolzen gewesen sein müssen. [...] [W]as sie verbindet ist das gemeinsame Merkmal des Rhythmus.«³⁵

Diese Vorstellung vom ursprünglichen Zusammenhang von Dichtung und Arbeit durch Rhythmus und Bewegung findet ihre ersten Vorläufer nun ihrerseits bereits um 1800, sodass Bücher sowohl auf Reiseberichte als auch auf romantische Volksliedsammlungen und auf Herders Interesse an den gemeinschaftlichen alten heidnischen Gesängen der estnischen Bauern und Landarbeiter rekurrieren kann.³⁶ Auch Hardenbergs Interesse an der Rolle der Künste für das Manufakturwesen lässt sich in diesen Diskurskontext einordnen. Vor diesem Hintergrund können die Bemühungen der Pädagogischen Provinz, den ›Bezirk der Musik‹ als Teil des bislang ungebändigten expressiven Potenzials Mignons für die ökonomischen Erfordernisse des Auswandererbundes produktiv zu machen, diskurstgeschichtlich auf der Schwelle zwischen romantischen Handwerkstraditionen und den im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert entstehenden Steuerungsmodellen für eine moderne, industrialisierte, arbeitsteilige Gesellschaft situiert werden.

6. ›Wiederbelebung‹ der Plastik

Doch die Überlegungen zur Verwertung der in Mignon verkörperten expressiven Kunspotenziale machen bei ihren Gesten, ihrer Kleidung und ihrer Musik nicht halt, sondern erstrecken sich noch auf ihren toten Körper. In den *Lehrjahren* war dieser nach ihrem Tod von den Ärzten aufwendig einbalsamiert worden. Deren »Geschicklichkeit« konnte zwar »das schöne Leben nicht erhalten«, aber ihre Kunst »hat alle ihre Mittel angewandt, den Körper zu erhalten und ihn der Vergänglichkeit zu entziehen. Eine balsamische Masse ist durch alle Adern gedrungen, und färbt nun an der Stelle des Blutes die so früh verblichenen Wangen. Treten sie näher meine Freunde, und sehen

35 Karl Bücher: Arbeit und Rhythmus, Leipzig 1896, S. 305.

36 Bücher rekurriert neben Reisebeschreibungen auch auf Lieder aus *Des Knaben Wunderhorn* und auf zwei Ausgaben von Wielands *Teutschem Merkur* von 1787 und 1788. Sein Kapitel zu den Gesängen der ›Esten und Letten‹ leitet er mit einem ausführlichen Zitat aus Herders Abhandlung *Zu den Estnischen Liedern* ein. Vgl. Johann Gottfried Herder: Volkslieder, in: ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von Bernhard Suphan, Hildesheim 1968, Bd. 25, S. 127–546.

Sie das Wunder der Kunst und Sorgfalt!« (FA 9, 958) Die Medizin wird hier unter dem Blickwinkel der klassischen Ästhetik zu einer Kunst, die Mignon schrittweise in eine antike Statue transformiert, sodass ihre nun »weiße Haut« am Ende der Exequien, in einen Marmorsarg eingelassen, »unverzehrt« ruht. (FA 9, 959)

Wilhelms Studium des Berufs des Wundarztes, das im dritten Kapitel des dritten Buches der *Wanderjahre* ausführlich beschrieben wird, greift dieses Verhältnis von Medizin und Kunst auf, um es zu invertieren und die bildende Kunst in eine medizinisch informierte anatomische Praxis zu transformieren. Im Hinblick auf Wilhelms Entwicklungsgang ließe sich an dieser Stelle davon sprechen, dass die *Wanderjahre* performativ vollziehen, was sich am Ende der *Lehrjahre* bereits angekündigt hat und am Beginn der *Wanderjahre* von Wilhelm beschlossen wurde.³⁷ Interessant ist dabei jedoch weniger dieser erfolgreiche Abschluss eines bereits präformierten Entwicklungsgangs als vielmehr die Tatsache, dass mit der Berufswahl auch die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und sozialer Praxis noch einmal aufgegriffen wird. Denn der Beruf des Wundarztes führt Wilhelm nicht allein in die Sphäre des ›Heilens der Gesunden‹³⁸ und erlaubt ihm so, einer am Leistungsprinzip orientierten ökonomischen Ordnung zu Diensten zu sein, sie führt ihn auch ein in das Geschäft der ›plastischen Anatomie‹.³⁹

37 In diesem Sinne kann Wilhelm nun auch seinen langen Brief an Natalie emphatisch schließen: »Genug! bei dem großen Unternehmen, dem ihr entgegen geht, werd' ich als ein nützliches, als ein nötiges Glied der Gesellschaft erscheinen und euren Wegen mit einer gewissen Sicherheit mich anschließen.« (FA 10, 556).

38 So urteilt Jarno bereits in der Köhler-Szene am Beginn des Romans, die Wilhelm in diesem Brief an Natalie am Ende des zweiten Buches ausführlich darlegt, »[e]s sei nichts mehr der Mühe wert [...] zu lernen und zu leisten, als dem Gesunden zu helfen, wenn er durch irgend einen Zufall verletzt sei; durch einsichtige Behandlung stelle sich die Natur leicht wieder her, die Kranken müsse man den Ärzten überlassen, niemand aber bedürfe eines Wundarztes mehr als der Gesunde.« (FA 10, 555) Die Frage, in welchem Verhältnis der Beruf des Arztes um 1800 zu dem des Wundarztes steht und was das für den Roman bedeutet, ist in der Forschung breit diskutiert worden. Vgl. etwa Schößler: Goethes *Lehr- und Wanderjahre* (Anm. 3), S. 318f. Während Degering ebenfalls auf die ökonomische Komponente der Wundarztaktivität abhebt, sieht Müller-Seidel in der Tätigkeit des Helfens und Heilens die »höchste Bildungsstufe« erreicht. Vgl. Degering: Das Elend der Entsaugung (Anm. 3), S. 200–203; Helmut Müller-Seidel: Dichtung und Medizin in Goethes Denken. Über Wilhelm Meister und seine Ausbildung zum Wundarzt, in: Hans-Jürgen Gawoll, Christoph Jamme (Hrsg.): Idealismus mit Folgen. Die Epochenschwelle um 1800 in Kunst und Geisteswissenschaften, München 1994, S. 107–137, hier S. 130.

39 Der Begriff fällt so in den *Wanderjahren* in diesem Kapitel nicht, wird aber von Goethe selbst in einem kurz vor seinem Tod an die preußische Regierung verfassten Schreiben zur *Plastischen Anatomie* verwendet. Vgl. LA I/10, 366–372.

Ausgangspunkt des Berichts über Wilhelms Anatomiestudien ist die Diskussion über den Mangel an zu obduzierenden Leichen und die zunehmende Kriminalität bei ihrer Beschaffung, um auf diese Weise der Notwendigkeit der plastischen Anatomie Nachdruck zu verleihen.⁴⁰ Wilhelms eigene Naherfahrung mit der Dissektion trägt jedoch eher ästhetische Züge, begegnet ihm doch, »als er die Hülle wegnahm, [...] der schönste weibliche Arm [...], der sich wohl jemals um den Hals eines Jünglings geschlungen hatte.« (FA 10, 602) Wilhelms medizinischer Wissensdrang gerät seiner eigenen Schilderung zufolge angesichts der Vollkommenheit des vor ihm liegenden Körperteils in Widerstreit mit einem humanen Widerwillen gegen die Zerstörung der menschlichen Natur: »Der Widerwille dieses herrliche Naturzeugnis noch weiter zu entstellen, stritt mit der Anforderung, welche der wissensbegierige Mann an sich zu machen hat und welcher sämtliche Umhersitzende Genüge leisteten.« (FA 10, 602) Seine Abneigung ist jedoch weniger moralischen als ästhetischen Ursprungs und erweist sich als geschult am Schönheitsideal der Ganzheitlichkeit und Unversehrtheit der Oberfläche des schönen Körpers, wie es die Klassik am Ideal der griechischen Statue gewinnt. Auf ebendiese künstlerische Praxis rekuriert auch der merkwürdige Unbekannte, der Wilhelm wie ein »Halbgott ex machina«⁴¹ aus der Situation errettet und ihm verspricht, dass er von ihm lernen könne, »das schöne Gebild« nicht länger zu zerstückeln, sondern sich bildend mit der künstlerischen Herstellung seiner anatomischen Einzelteile zu befassen (FA 10, 603). Wilhelm erlernt von diesem plastischen Anatomen eine Kunst, in der »Aufbauen mehr belehrt als Einreißen, Verbinden mehr als Trennen, Totes beleben mehr als das Getötete noch weiter zu zerstückeln.« (FA 10, 604) Die Grundlage dieser Surrogate der Dissektion des menschlichen Körpers bildet die Bildhauerei,⁴² die im Zusammenspiel mit der Medizin plastische Originale anfertigt, die dann dem »Gießer« zur seriellen Produktion übergeben und in großem Stil

40 Zu den realgeschichtlichen Hintergründen des in Europa am Beginn des 19. Jahrhunderts herrschenden Mangels an Leichen und der mit ihm verbundenen halb- und illegalen Belehrungspraktiken vgl. Moritz Baßler: Goethe und die Bodysnatcher. Ein Kommentar zum Anatomie-Kapitel in den *Wanderjahren*, in: ders., Christoph Brecht, Dirk Niefanger (Hrsg.): Von der Natur zur Kunst zurück. Neue Beiträge zur Goethe-Forschung, Tübingen 1997, S. 181–197. Auch Gerhard Neumanns Kommentar zu den *Wanderjahren* erläutert die zeitgenössischen Zusammenhänge und verweist auf Goethes eigenes Engagement für die Praxis der plastischen Anatomie (FA 10, 1192).

41 Baßler: Goethe und die Bodysnatcher (Anm. 40), S. 187.

42 Entsprechend heißt es von dem Unbekannten auch zunächst: »daß er ein Bildhauer sei, darin war man sich einig« (FA 10, 603).

weltweit vertrieben werden sollen.⁴³ Wie Wilhelm erfährt, ist dieses Verfahren ebenfalls bereits Teil des Auswander-Projekts:

Dieser wackre Künstler hatte sich schon mit Lothario und jenen Befreundeten in Verhältnis gesetzt, man fand die Gründung einer solchen Schule in jenen sich heranbildenden Provinzen ganz besonders am Platze, ja höchst notwendig, besonders unter natürlich gesitteten Menschen, für welche die wirkliche Zergliederung immer etwas Kannibalisches hat. (FA 10, 606)⁴⁴

Der Einbalsamierungsprozess, der aus Mignon am Ende der *Lehrjahre* den geschlossenen Körper einer klassischen Statue gemacht hatte, wird nun in umgekehrter Richtung ins Leben zurückgeführt, allerdings in ein Leben, das den Maximen der Nützlichkeit folgt, statt sich dem gefährlichen expressiven Potenzial unkontrollierter Kunst auszuliefern: »Der Meister hatte einen schönen Sturz eines antiken Jünglings in eine bildsame Masse abgegossen und suchte nun mit Einsicht die ideelle Gestalt von der Epiderm zu entblößen und das schöne Lebendige in ein reales Muskelpräparat zu verwandeln.« (FA 10, 607) Indem mit der künstlichen Anatomie die plastische Kunst in ein nützliches Handwerk überführt wird, kommt Wilhelm mit seinem Berufswunsch nicht nur der Leitmaxime einer modernen ausdifferenzierten Gesellschaft und ihren ökonomischen Erfordernissen nach, sondern stellt auch sicher, dass neben dem Theater und der Musik auch die Bildhauerei erfolgreich für eine sich auf Arbeit, vornehmlich auf Handwerk, gründende Gemeinschaft dienstbar gemacht werden kann – »das was jetzo Kunst ist muß Handwerk werden« (FA 10, 610). Selbst das klassische Kunstwerk, mit dessen Hilfe Mignon in den *Lehrjahren* aus dem modernen Gesellschaftsspiel genommen wurde, kann so gewinnbringend verwertbar gemacht werden.

43 Vgl. zu diesem Zusammenspiel von Medizin, Kunst und Technik auch Goethes Ausführungen in *Plastische Anatomie*: »Man sende einen Anatomen, einen Plastiker, einen Gipsgießer nach Florenz, um sich dort in gedachter besondern Kunst zu unterrichten.« (LA I/10, 367)

Die ökonomische Komponente dominiert einen Teil der Räumlichkeiten, durch die Wilhelm das Innere der Anatomieschule betritt. So findet er sich hier »auf einer Tenne« wieder, »wie wir sie in alten Kaufhäusern sehen, wo die ankommenden Kisten und Ballen sogleich untergefahren werden. Hier standen Gypsabgüsse von Statuen und Büsten, auch Bohlenverschläge gepackt und leer. ›Es sieht hier kaufmännisch aus, sagte der Mann; ›der von hier aus mögliche Wassertransport ist für mich unschätzbar.« (FA 10, 603).

44 Dass es dennoch der Natur als Vorbild für diese Massenproduktion menschlicher Anatomiepräparate bedarf, darauf weist der Anatom eher nebenbei hin, wenn er anmerkt, dass in den amerikanischen Kolonien »Kapellen« inmitten von Straflagern vorgesehen sind, an denen »unser Wissen immerfort an solchen Gegenständen erfrischt [werde], deren Zerstücklung unser menschliches Gefühl nicht verletze« (FA 10, 608).