

Eva Geulen

Betriebsgeheimnisse der »Pädagogischen Provinz« in Goethes Wanderjahren

2010

<https://doi.org/10.25969/mediarep/18437>

Veröffentlichungsversion / published version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Geulen, Eva: Betriebsgeheimnisse der »Pädagogischen Provinz« in Goethes Wanderjahren.

In: *ZMK Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*. Kulturtechnik, Jg. 1 (2010), Nr. 1, S. 33–

50. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/18437>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Nicht kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0/ Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Non Commercial - Share Alike 3.0/ License. For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Betriebsgeheimnisse der »Pädagogischen Provinz« in Goethes *Wanderjahren*

Eva Geulen

I.

»Zwei Erfindungen des Menschen kann man wohl als die schwersten ansehen: die der Regierungs- und die der Erziehungskunst.«¹ Kants Bemerkung in seiner Vorlesung *Über Pädagogik* von 1803 legt weitere Affinitäten zwischen den beiden Kulturtechniken nahe. Tatsächlich wusste Kant nicht nur, wozu der Mensch erzogen werden muss (nämlich zur Mündigkeit), er wusste nicht nur, wie er erzogen werden muss (nämlich nach einem Plane, also »judiciös« statt »mechanisch«),² sondern er wusste auch, dass angesichts der entscheidenden Bedeutung der Erziehung für den Fortschritt der Menschheitsgattung zunächst die Kinder der Fürsten aufklärerisch erzogen werden müssten. Damit liegen auch Kants Beiträge zur Pädagogik im Trend der Verstaatlichung der Erziehung, deren Prototyp das deutschlandweit bis in die jüngste Vergangenheit prägende preußische Bildungswesen darstellt. Aber die intimen Beziehungen zwischen Erziehung und Obrigkeit sind älter als die Debatten um öffentliche und private Erziehung am Ende des 18. Jahrhunderts. Schon Wolfgang Ratke merkte in seiner Regentenamtslehre an, »dass die Schulen kein gering Ding, sondern ein merklich Stück [...] Regierung« darstellen.³ Letztlich ist Menschenformung wohl von jeher Regierungssache und Staatsangelegenheit im weitesten Sinne gewesen. Die im Theoretischen tief verankerte und im Praktischen lange selbstverständliche Symbiose von Pädagogik und Politik blieb auch erhalten, als sich ein an Autonomie und Mündigkeit orientiertes Bildungsverständnis durchsetzte,⁴ wobei dessen diskursive Spielregeln allerdings

¹ Immanuel Kant: *Über Pädagogik*, in: Kants Werke, Akademieausgabe, Bd. IX, Berlin 1968, S. 441.

² Ebd. S. 446.

³ Wolfgang Ratke: *Regentenamtslehre. Die neue Lehrart*, in: *Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes*, Berlin 1957, S. 208.

⁴ Vgl. Rudolf Vierhaus »Bildung«, in: Reinhard Koselleck / Otto Brunner / Werner Conze (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 508–551. Zur Veränderung des Regierungsverständnisses im Vorfeld des modernen Bildungsbegriffs vgl. Michel Foucault: *Geschichte der Gouvernementalität I und II*, Frankfurt/M. 2004.

die Bestreitung solcher Kontinuitäten verlangen. Wer gegen sie verstößt, wie Peter Sloterdijk mit seinem umstrittenen Essay *Regeln für den Menschenpark*,⁵ löst Empörung aus. Die Empörung kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein hochangesehenes Bildungsgut wie Platons *Politeia* Zucht-, Züchtungs- und Staatsutopie gleichermaßen ist. Und vielleicht hat es im Westen überhaupt nie ein Gemeinwesen gegeben, das an der Zweckmäßigkeit regierender Verfügung über Erziehungs- und Bildungswesen gezweifelt hätte. Das schließt die Möglichkeit ein, Erziehung gegen diese oder jene Regierung zu mobilisieren, wie die kirchlichen Bemühungen um die Monopolisierung der Bildung im Mittelalter zeigen, gegen deren Widerstand Karl der Große seine Schulreform im Dienst der Staatenbildung durchsetzen musste. An dem engen Zusammenhang zwischen Bildung und Regierung haben auch die preußischen Reformen, deren Exportschlager jener Typus der Humboldt-Universität werden sollte, der 2007 per Gesetz vom Staat in die zweifelhafte Freiheit der ökonomischen Selbstverwaltung und des Wettbewerbs entlassen wurde, nichts geändert. Auch die Freiheit von Forschung und Lehre, oder im Schulwesen die Religionsfreiheit sowie das eingeschränkte Recht zur Gründung privater Schulen – der entsprechende Artikel des Grundgesetzes stimmt nahezu wörtlich mit dem des Allgemeinen Preußischen Landrechts von 1794 überein –, sind staatlich eingeräumte und entsprechend kontrollierte Freiheiten. Die Interdependenz von Staatlichkeit und Erziehung bezeugt nicht zuletzt ein gleichsam koevolutionär ausgebildetes Vokabular, das erst in jüngster Zeit von Anleihen aus der ökonomischen Sphäre verdrängt zu werden beginnt. Im neuen Jargon wird Bildung als Ressource betrachtet und ihre staatliche Unterstützung (etwa in Gestalt der jüngsten Exzellenzinitiativen des Bundes) als Investition in die Zukunft der Wissensgesellschaft gehandelt.⁶ Das war im 19. Jahrhundert noch anders. Johann Wilhelm Süvern, der 1817 in der Nachfolge Humboldts das (nicht realisierte) Gesetz zur Schulreform konzipierte und mit dem Goethe bei seinen Versuchen der Einflussnahme auf preußische Bildungs- und Wissenschaftspolitik mittelbar im Kontakt stand,⁷ begriff den Staat als eine Erziehungsanstalt und Erziehung als Staatsangelegenheit. So hatte es auch Fichte in seinen *Reden an die deutsche Nation* von 1808 gesehen. Der Pädagoge Herbart bezeichnete 1806 umgekehrt bestimmte Aspekte der Erziehung, vor allem den Bereich von Zucht und Disziplin,

5 Peter Sloterdijk: *Regeln für den Menschenpark*. Ein Antwortschreiben auf den »Brief über den Humanismus«, Frankfurt/M. 1999.

6 Zur Ökonomisierung des Bildungsvokabulars vgl. Jan Masschelein/Maarten Simons: *Globale Immunität oder: Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*, Zürich/Berlin 2005.

7 Vgl. Anneliese Klingenberg: *Goethes Roman »Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden«*. Quellen und Komposition, Berlin/Weimar 1972, S. 59–71.

als »Regierung«.⁸ Gerade der klassische Begriff autonomer Bildung zu Freiheit und Mündigkeit ist von Anfang an immer auch Regierungstechnik gewesen, selbst dort, wo es nicht explizit um Staatspädagogik oder Nationalerziehung ging. Denn dem Staat erwächst in dem von ihm selbst eingeräumten und verwalteten Erziehungs- und Bildungsbereich zusehends ein konkurrierender Staat im Staate. Eben dies war Anlass des zähen Ringens zwischen liberalen Reformern wie Humboldt oder Süvern und ihren reaktionären Gegenspielern auf preußischer Staatsseite.

Seit Rousseau wurde Erziehung immer wieder als außer- und antistaatliche Gegenwelt imaginiert. 1966 hat der Flitner-Schüler Manfred Hohmann in dieser Perspektive und unter dem Titel *Die pädagogische Insel* Untersuchungen zur Eigenwelt der Erziehung bei Fichte, Goethe, Wyneken und Geheeb angestellt.⁹ Seiner emphatischen Insistenz auf Erziehung als autonomer Sphäre entgeht, dass die fraglichen Eigen- und Gegenwelten sich nicht nur vom Staat absetzen, sondern ihn tendenziell auch ersetzen. Paradigmatisch gilt das von dem bei Flitner vielleicht auch aus diesem Grund nicht berücksichtigten George-Kreis und seiner Idee eines »geheimen Deutschland«.¹⁰ Die Unterschiede zwischen den Methoden, Motiven und Zielen, etwa der von Niethammer 1808 beschriebene Streit der Philantropisten mit den Neuhumanisten oder die Kontroverse zwischen Hegel als Vertreter von Staatspädagogik und Schleiermacher, der sich Abrichtung von Bürgern zu Staatszwecken verbat, verblassen angesichts dieser Eigendynamik eines Bildungsbegriffs, der sich seit Rousseau nicht nur inhaltlich emanzipiert, sondern auch auf räumliche Trennung setzt und unter dem Druck der Separierung häufig genau die Staatslogik reproduziert, der man im Namen autonomer Bildung etwas entgegenzusetzen glaubt. Vielleicht ist es das, was literarische Entwürfe pädagogischer Gegenwelten, die sich als Konkurrenzunternehmen zum Staat behaupten möchten und darüber Züge eines Staates annehmen, so zwielichtig macht: Es handele sich um Schillers *Briefe über ästhetische Erziehung* oder Wedekinds *Mine Haha* (wobei letztere tatsächlich Teil einer breit angelegten Staatsutopie ist, die Wedekinds nachgelassene Notizbücher entfalten).¹¹

⁸ Johann Friedrich Herbart: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806), Berlin 1960, S. 20–35.

⁹ Manfred Hohmann: *Die pädagogische Insel. Untersuchungen zur Idee einer Eigenwelt der Erziehung bei Fichte und Goethe, Wyneken und Geheeb*, Ratingen 1966.

¹⁰ Dass unter den George-Schülern einschließlich der Generationen nach dem Tod des Meisters auch Staatsstützen waren – zunächst des nationalsozialistischen Staates, später der Bundesrepublik –, hat Ulrich Raulff in einer materialreichen Studie gezeigt. Vgl. Ulrich Raulff: *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben*, München 2009. Hier lässt sich das Neben- und Ineinander von Absage an den (offiziellen) Staat einerseits und der Ausbildung quasi-staatlicher Organisationsformen andererseits exemplarisch beobachten.

¹¹ Vgl. Thomas Medicus: »Die große Liebe«. Ökonomie und Konstruktion der Körper im Werk Frank Wedekinds, Marburg 1982.

Schon Goethes »Pädagogische Provinz« in den *Wanderjahren* unterhält doppeldeutig-ambivalente Beziehungen zur staatlich-politischen Sphäre. Zum einen handelt es sich bei der Provinz um eine Pflanzstätte bzw. Kaderschmiede des Auswandererbundes, der nicht nur seine Handwerks-Künstler aus der Provinz zu beziehen gedenkt,¹² sondern neben Ideologemen wie zum Beispiel der Ehrfurchtslehre auch praktische Einrichtungen wie die arbeitsteilige Absonderung übernehmen möchte, weil, in den Worten Montans, »jetzo die Zeit der Einseitigkeit« ist und »sich auf *ein* Handwerk zu beschränken das beste« ist (1. Fassung, 295). Andererseits ist die Provinz aber auch selbst eine Art Miniatur-Staat, in dem Menschen und Güter in ungeschiedenem Lebenszusammenhang produziert werden. Nicht Lehrer oder Erzieher sorgen für die »kleine(n) Völkerschaft«, sondern mit Pfeifchen ausgerüstete »Aufseher« (414) und »Vorgesetzte« (415) wissen »still und gleichsam unbemerkt Zucht und Ordnung zu erhalten« (517). Das geplante amerikanische Gemeinwesen soll ähnlich organisiert werden. Man denkt nicht an Justiz, wohl aber an eine Polizei, die ihrer Aufsichtspflicht rund um die Uhr im 8-Stunden-Takt wie im Bergwerk nachkommen soll. Die pädagogische Provinz lässt kaum Zweifel am protostaatlichen Polizeicharakter der dort im Kleinen und an Kleinen entwickelten Modelle. Auffällig ist dabei allerdings die reibungslose Koexistenz von alteuropäischen Initiationsriten und Arkansymbolik einerseits mit modernen Disziplinierungstechniken zur Abrichtung »gelehriger Körper« andererseits.¹³ Das nach Tätigkeiten und nicht etwa Ständen segregierte Gemeinwesen wird jedenfalls schon in der ersten Fassung als repräsentativ für andere Gemeinschaftsformen herangezogen. Montan, vormals Jarno, teilt Wilhelm im Vorfeld seines Besuches in der Provinz mit: »An jenem Ort findest Du eine kleine Welt, aber in ihrer Beschränktheit so vollkommen, dass sie jede andere Welt, ja sogar die große, abbilden und vorstellen muss« (1. Fassung, 51).

Häufig haben Rezeption und Forschung Montans Bemerkung als Utopie-Indikator aufgefasst und sich dazu um so mehr berechtigt geglaubt, als Lenardo die Provinz eigens als »eine Art von Utopien« einführt: »es schien mir als sei, unter dem Bilde der Wirklichkeit, eine Reihe von Ideen, Gedanken, Vorschlägen und

¹² In einem Brief an Wilhelm berichtet der Abbé über Lotharios Reise zu den Pädagogen und kommentiert anschließend: »Im Ganzen wird zu jener pädagogischen Anstalt uns eine dauernde Verbindung höchst nützlich und nötig werden. Wir müssen tun und dürfen an's Bilden nicht denken, aber Gebildete heranzuziehen ist unsre höchste Pflicht«. Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, in: ders.: *Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche*, I. Abteilung, Bd. 10, hrsg. v. Gerhard Neumann u. Hans-Georg Dewitz, Frankfurt/M. 1989, S. 514. Alle nachfolgenden Zitate aus den »Wanderjahren« beziehen sich auf diese Ausgabe und werden in runden Klammern im laufenden Text notiert. Wenn nicht anders angegeben, wird die 2. Fassung von 1829 zitiert.

¹³ Michel Foucault: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M. 1994.

Vorsätzen gemeint, die freilich zusammenhingen, aber in dem gewöhnlichen Lauf der Dinge wohl schwerlich zusammentreffen möchten« (406). Ist die pädagogische Provinz eine Utopie, wird man sie mit der Typologie Wilhelm Voßkamps als soziale Raumutopie betrachten müssen.¹⁴ Zu den Auffälligkeiten der Darstellung dieses Nicht-Ortes gehört nämlich die dem Segregationsprinzip verpflichtete und sich stark an Freimaurer-Riten anlehrende Betonung der Topographie.¹⁵ Intern streng in verschiedene Bezirke gesondert, schottet sich die Provinz auch von der Außenwelt ab. Gleich eingangs wird ihre Grenze erwähnt, die allerdings im Unterschied zur wehrhaft befestigten Sphäre des Oheim-Anwesens unbeschrieben, unmarkiert und somit wirklich u-topisch bleibt. Am Schluss seines Besuches rät man Wilhelm, er solle bei seiner Rückkehr »auch die übrigen Landschaften nach Belieben betreten« (433), als handelte es sich um abgeschlossene Räume und nicht um weitläufige Gegenden. Ähnlich finden Leser und Erzähler Wilhelm bei seinem zweiten Besuch in der Provinz vor, »wie er von seiten des flachen Landes her, in die pädagogische Provinz eintritt« (516). Auch der Raum bzw. seine Darstellung gehorchen der zentralen Maxime der Provinz, deren knappste Formel lautet: »Wir sondern [...] sehr gerne, was nur möglich zu sondern ist« (429). Die rhetorische Verräumlichung trägt allerdings nichts zur Veranschaulichung der Räume bei; im Gegenteil wirkt die in ihren Ausmaßen nur schwer abzuschätzende Provinz dadurch noch abstrakter und fremder. Neben dieses Enigma ihrer konkret-unkonkreten Lokalität tritt die bis zum Schluss ungelöst bleibende Frage nach der Identität des mysteriösen »Obnern«, »von dessen Aufenthalt man keine Rechenschaft geben konnte« (414), dessen »Spur« man zwischenzeitlich »gefunden zu haben glaubte« (416), der sich dann aber doch »nicht erreichen ließ« (419), den es schließlich überhaupt nicht zu geben scheint, da nach Auskunft eines Aufsehers die Dreie »zusammen« den Obnern vorstellen (ebd.). Einer letzten Auskunft beim zweiten Besuch zufolge befindet sich der Obere gegenwärtig »bei den Heiligtümern«, wo er »lehre und segne«, »derweil die Dreie sich verteilt um sämtliche Gegenden heimzusuchen« (551).

Dass es sich dem Anschein entgegen dennoch um keine Utopie handelt, sondern Goethe konkrete Beispiele vor Augen hatte, insbesondere das Fellenberg-Institut im Schweizerischen Hofwyl bei Bern, und in der »Pädagogischen Provinz« Material verarbeitet wurde, das von seinem Engagement in den preußischen Bildungsreformen zeugt, konnte nach Hinweisen Wilhelm Scherers am Anfang des

¹⁴ Wilhelm Voßkamp: Utopie und Utopiekritik in Goethes Romanen »Wilhelm Meisters Lehrjahre« und »Wilhelm Meisters Wanderjahre«, in: Utopie-Forschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie (3), hrsg. v. Wilhelm Voßkamp, Stuttgart 1982, S. 227–249.

¹⁵ Vgl. Scott Abbott: The Freemasonic Ritual Route in Goethe's »Wilhelm Meisters Wanderjahre«, in: DVjs (1984), S. 262–288.

20. Jahrhunderts von Karl Jungmann aufgrund von Archivrecherchen schlüssig nachgewiesen und 1966 von Rolf Hübner in seiner Dissertation ausgearbeitet werden.¹⁶ So hat man beispielsweise im pädagogischen Privileg des Gesangs in der Provinz – »was die Knaben auch begannen, bei welcher Arbeit man sie auch fand, immer sangen sie« (416) – einen Reflex von Goethes und Zelters Kampf für Musikunterricht an den preußischen Schulen und ihrem Einsatz für die Einrichtung einer eigenen Musik-Sektion in der Preußischen Akademie der Künste zu sehen, dem sie auch in gemeinsam verfassten »Vorschlägen zur Einrichtung von Kunstakademien« Ausdruck verliehen.¹⁷ Anneliese Klingenberg, die die Ergebnisse der Untersuchungen zum realgeschichtlichen Gehalt der »Pädagogischen Provinz« zusammengefasst und vertieft hat, folgert bezüglich der allgemeinen Sangespflicht: »Es ist nunmehr unmöglich, sie anders als ernst zu nehmen«.¹⁸ Dasselbe gelte von der ausführlich referierten Handwerksausbildung und Kunstpflege, deren Prinzipien Goethe auch in seiner mit hohen preußischen Staatsbeamten abgestimmten Schrift »Über Kunst und Altertum in den Rhein- und Main-Gegenden« Gehör und Geltung zu verschaffen sucht. Wer noch Zweifel hegt, dass die Provinz von Anregungen aus gesellschaftlicher Wirklichkeit mehr als nur zehrt, lese die 1821 in Berlin erschienenen *Vorbilder für Fabrikanten und Handwerker. Auf Befehl des Ministers für Handel, Gewerbe und Bauwesen herausgegeben von der technischen Deputation für Gewerbe*, über die sich Goethe in einer anonymen Rezension seiner Zeitschrift *Kunst und Altertum* lobend geäußert hat. Selbst die Bezeichnung der Erziehungsanstalt als Provinz lässt sich mit den Reformern in Zusammenhang bringen, die angesichts des Konflikts mit restaurativen Kräften gezwungen waren, ihre Ideen in den Preußen jüngst erst angegliederten rheinländischen Provinzen zu erproben. Offenbar hat sich Goethe bei diesen Konflikten auf Seiten der Reformen sehr ernsthaft, wenngleich politisch etwas glücklos engagiert, denn seine Kunstbemühungen wurden von restaurativer Seite gegen die unliebsamen und staatskritischen Wissenschaften ausgespielt.

¹⁶ Karl Jungmann: »Die pädagogische Provinz« in »W. Meisters Wanderjahren«, in: *Euphorion* 14 (1907), S. 274–287, 517–533; Rolf Hübner: *Goethes Zeitschrift »Über Kunst und Altertum«*. Untersuchung und Erschließung, Diss., Jena 1968.

¹⁷ Vgl. Rolf Hübner: Ein unbekanntes Gutachten Zelters über die Musikpflege, in: *Goethe-Almanach auf das Jahr 1970*, hrsg. v. Helmut Holtzhauer u. Hans Henning, Weimar 1969.

¹⁸ Anneliese Klingenberg: *Goethes Roman »Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsayenden«*, Berlin/Weimar 1972, S. 60.

II.

Allerdings teilt die Identifizierung der Provinz als utopischer Nicht-Ort mit der gegenläufigen These ihrer historisch-lokalen und politisch-praktischen Verortbarkeit dasselbe Problem. So wunderlich die lange als didaktischer Roman verpönten und ihrer formlosen Form wegen inkriminierten *Wanderjahre* auch einen mit allen Wassern der literarischen Moderne gewaschenen Leser anmuten, es handelt sich nun einmal um einen Roman. Und innerhalb der Logik dieses Romans hat die pädagogische Provinz einen sehr genau bestimmaren Ort, der kein Nicht-Ort ist, aber auch kein schweizerisches Hofwyl oder eine preußische Kunstakademie. Unter den vier im Roman vorgestellten Sphären eines geordneten Gemeinwesens – die Güter des Oheims, die Auswanderer, die Binnenwanderer und die Provinz – ist die als »vollständige Umgebung« (433, vgl. auch I. Fassung 294) bezeichnete Provinz tatsächlich in verschiedener Hinsicht die einzig vollständige. Weder Binnenwanderer noch Auswanderer verfügen bereits über ein Territorium, die Sphäre des Oheims ist lokal und familial beschränkt sowie Anfeindungen von außen und inneren Spaltungen ausgesetzt.¹⁹ In ihrer *splendid isolation* ist die pädagogische Provinz der einzige Ort im Roman, an dem bereits realisiert ist und praktiziert wird, was sonst Projekt oder partial bleibt. Mit Recht nennt der alte Sammler, dem Wilhelm sein bzw. Felixens Kästchen vor dem Besuch der Provinz zur Aufbewahrung gegeben hatte, diese einen »herrlich gegründete(n) Mittelpunkt« (413). Wie Makarie unter den Figuren, so nimmt sich die pädagogische Provinz im Kosmos der Pläne und Projekte aus. Im Roman besetzt die Provinz somit den Ort, den in ihr die ausdrücklich als »Musterbild« (425) angeführten Wandmalereien in den sogenannten »Heiligtümern« (419) einnehmen. Als bereits gegründeter Mittelpunkt, über dessen Vorgeschichte und Gründung man in auffälligem Unterschied zu den übrigen ausführlich geschilderten Projekten und Gründungsplänen gar nichts erfährt, fungiert die Provinz ihrerseits als »Lehr- und Musterbild« (430) für verschiedene andere Gründungsprojekte und alternative Gemeinschaftsexperimente.

Um das anzuerkennen, braucht man Gundolfs Behauptung, die *Wanderjahre* seien um der »Pädagogischen Provinz« willen und gleichsam um diese herum geschrieben worden, nicht zu teilen.²⁰ Als exzentrisches Zentrum des Romans lässt sich die »Pädagogische Provinz« auch im Rückgriff auf den von Foucault geprägten Begriff der Heterotopie beschreiben. Dazu muss man sich allerdings von der derzeit dominanten Rezeption des Begriffs lösen, in der Heterotopien konzeptionelle Er-

¹⁹ Die skurrile Figur des Oheims ist zwar ambivalent gezeichnet, aber das Gemeinwesen ist dennoch unübersehbar um seine Person herum zentriert. Dagegen herrscht in der Provinz, vom Oberen bis zu den Aufsehern, Anonymität.

²⁰ Friedrich Gundolf: Goethe, Berlin 1916, S. 719.

satz- und Nachfolgeformationen der in Verruf gekommenen Utopien darstellen. Dieser Lesart gelten Heterotopien sozusagen apriorisch als Keimzellen eines Widerstandes, der hegemoniale Raumordnungen unterwandert und durchkreuzt. Tatsächlich definiert Foucault Heterotopien als »Gegenräume«,²¹ die von den anderen Räumen durch ein mehr oder weniger kompliziertes System der Öffnung und Abschließung getrennt sind. Jede Gesellschaft bringt solche Heterotopien hervor, aber die Formen ihrer Negation des dominanten Raumes können sehr verschieden sein. So erklärt sich Foucaults merkwürdig bunte Liste von Heterotopien, die Lustorte wie das Bordell, den Garten oder Ferienkolonien ebenso einschließt wie das Gefängnis, den Friedhof oder die psychiatrische Anstalt und schließlich noch Platz hat für das Schiff und die Kolonie. Solche Räume können, schreibt Foucault, »eine Illusion schaffen, welche die gesamte übrige Realität als Illusion entlarvt, oder indem sie einen anderen, realen Raum schaffen, der im Gegensatz zur wirren Ordnung unseres Raumes eine vollkommene Ordnung aufweist.«²² Weil die pädagogische Provinz in der wirren Romanwelt der *Wanderjahre* tatsächlich eine vollkommene Ordnung, einen »gegründeten Mittelpunkt« in vollständiger Umgebung« darstellt, wird man sie als Heterotopie bezeichnen dürfen; ob sie es aber auch in dem zweiten von Foucault genannten Sinne ist, nämlich ein Ort, von dem aus sich die übrige Romanwelt in neuer Perspektive zeigt, muss vorläufig offen bleiben.

Sieht man von den Novellen und den expositorischen Kapiteln über St. Joseph II ab, zeichnen sich sowohl die beiden Kapitel über den ersten als auch die auf die zwischengeschobene Novelle »Der Mann von 50 Jahren« sowie die Reise in Mignons Heimat folgenden Kapitel über den zweiten Besuch Wilhelms in der Provinz auch darstellungstechnisch durch verhältnismäßig hohe Geschlossenheit und Kohärenz aus.²³ Geschuldet ist dieser Eindruck vor allem dem Umstand, dass die Auskünfte der Aufseher bzw. der Dreie über die in der Provinz angewandten Prinzipien und praktizierten Verfahren selbst den Charakter der belehrenden Unterweisung haben. Vom ersten Satz an, da die »Wallfahrenden«, die den Weg zur Provinz folgsam »nach Vorschrift« genommen haben (414), an deren Grenze eintreffen, befinden sie sich und mit ihnen der Leser in der Situation eines Schülers,²⁴

²¹ Michel Foucault: Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge, zweisprachige Ausgabe, übers. v. Michael Bischoff. Mit einem Nachwort von Daniel Defert, Frankfurt/M. 2005, S. 10.

²² Ebd. S. 19.

²³ Der Redaktor behauptet zwar, dass, was gesprächsweise entwickelt wurde, verkürzend zusammengefaßt werde (419), aber bei aller Ökonomie wirkt der Vortrag der Dreie ausgesprochen didaktisch.

²⁴ Zu den wenigen, die dieser Perspektivierung der Information Rechnung getragen haben, gehört Arthur Henkel in ders.: Entsagung. Eine Studie zu Goethes Altersroman, Tübingen 1954, S. 10.

dem Unterricht erteilt wird. Die Informationspolitik dem Besucher gegenüber unterscheidet sich nicht von derjenigen, der die Zöglinge unterworfen werden: Man geizt mit Details und verweist lieber auf das, was nicht oder noch nicht mitgeteilt werden könne oder dürfe. Nicht nur das Leben in der Provinz wird nach dem Prinzip der Absonderung organisiert, sondern auch der Bericht über dieses Leben. Wilhelm wird folglich mitnichten »über alles [...] aufgeklärt« (416), wie man es ihm versprochen hatte; vieles bleibt im Unklaren, das letzte »Heiligtum des Schmerzes« (430), das auch den Zöglingen nur »austattungsweise« bei Entlassung mit auf den Weg gegeben wird (ebd.), wird auch dem Erwachsenen entzogen. Immerhin erfährt Wilhelm aber doch und gleich zu Anfang, dass und warum solche Kultivierung von Geheimnissen das entscheidende Betriebsgeheimnis der Provinz ist: »denn wenn man dem Menschen gleich und immer sagt, worauf alles ankommt, so denkt er, es sei nichts dahinter« (416). So wirken Geheimnisse auf »Scham und gute Sitten«; so bilden sie die Voraussetzung dafür, dass »der Begriff des Bedeutenden bei der Jugend entspringen« (429) kann. Diese bereitwillige und unerwartet nüchterne Enthüllung des Geheimniskultes als eines pädagogischen Tricks zur Erweckung eines Gefühls für das Bedeutsame beeinträchtigt die Wirksamkeit dieser Strategie keineswegs.²⁵ Auf den Reim, den sich Wilhelm auf diese anfängliche Enthüllung über Zweck und Nutzen von Verhüllungen macht, wird zurückzukommen sein.

Die sich abzeichnende Engführung von erzieherischen Praktiken mit deren Grundsätzen und ihrer Darstellung könnte ein Hinweis sein, dass die Provinz auch der Ort ist, an dem sich das Betriebsgeheimnis des Romans enthüllt, der ja seinerseits geheimniskrämerisch verfährt, sein Material abgesondert, stückweise vorführt und letztlich so viel offen lässt wie im Verlauf enthüllt wurde. Der Redaktor, dessen Identität nicht weniger dubios ist als die der Dreie bzw. des Oberen, operiert offenbar nach Prinzipien, die denen der Provinz sehr ähneln. Dass die Provinz ein Schlüssel zum Roman sein könnte, legt schließlich auch eine Äußerung Goethes nahe, in der er »die höchst verschiedenen Kapitel« der *Wanderjahre* »unerzogenen Kindern« vergleicht, »mit denen man sich liebend abgibt, vielleicht eben deswegen, weil sie einiger Erziehung bedürfen«.²⁶

²⁵ Es soll nicht verschwiegen werden, dass die Hochschätzung der Verhüllung ihre Parallele an der u.a. in den Heften »Zur Morphologie« (1817–1824) geäußerten Ansicht Goethes hat, dass alles Lebendige einer Hülle bedürfe. Das ist allerdings nicht ohne weiteres auf die hier praktizierte Art der Verhüllung übertragbar, zumal das Verhältnis zwischen dem Roman und den Heften denkbar schwierig ist. Einen beachtenswerten Versuch, das eine mit dem anderen zusammenzulesen, hat Safia Azzouni vorgelegt mit ihrer Studie *Kunst als praktische Wissenschaft. Goethes »Wilhelm Meisters Wanderjahre« und die Hefte »Zur Morphologie«*, Köln u.a. 2005 (vgl. auch Anm. 33).

²⁶ Goethe am 21. 9. 1827 an Sulpiz Boisserée, in: *Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und*

Bevor diese Möglichkeit weiter verfolgt wird, ist parenthetisch einem Einwand zu begegnen, dem sich wohl alle Auseinandersetzungen mit der Provinz im Besonderen und den *Wanderjahren* im Allgemeinen gegenüber sehen. Recherchen über Goethes Wissenschaftspolitik ebenso zum Trotz wie den zahlreichen tief-schürfenden Spekulationen über Quellen und Bedeutung der Ehrfurchtslehre und der drei Religionen,²⁷ gibt es gute Gründe, gerade den Bericht über die Provinz insgesamt unter Ironieverdacht zu stellen. Als ironische Brechung mag man beispielsweise jene Stelle werten, an der der Redaktor sich gemeinsam mit Wilhelm über die Verbannung ausgerechnet des Theaters aus der Provinz mokiert, auf die Wilhelm mit Betretenheit reagiert, während selbst der Redaktor nur »mit einigem Unwillen diese wunderliche Stelle durchgehen lässt« (529). Zweifel an der versicherten Vollkommenheit des Musterbildes sind auch geboten, wenn dem Vater versprochen wird, seinen Sohn nach mehrjährigem Provinzaufenthalt »auf alle Fälle nicht verworren, schwankend und unstat wieder« zu finden (430), der den in der Provinz unter Pferden groß gewordenen Felix just dann antrifft, als dieser strauchelt und vom Pferd stürzt. Diese und zahlreiche weitere Brechungsmomente sind kaum zu übersehen. Aber eine Deutung, die ironieverdächtigen Momente hypostasierend an den Anfang stellt, macht es sich zu einfach. Die Ironiefrage ist nicht zu ignorieren, aber sie kann aufgeschoben werden.

Die Vermutung, dass sich am »herrlich gegründete(n) Mittelpunkt« (413) auch die Geheimnisse der Romanform enthüllen, läßt sich mit Hilfe romantheoretischer Überlegungen Rüdiger Campes vertiefen. Im Ausgang von Pierre Daniel Huets *Traité d l'origine des Romans* unterscheidet er zwischen einem Geschichtswerk einerseits und fiktionalen Erzählungen andererseits, die sich mit den Gründungsgeschichten von Staaten und Völkern beschäftigen.²⁸ Dieser von Campe Institutionenroman getaufte Romantypus, dessen Gegenstand »Erzählungen von der notwendigen Fiktion des Ursprungs von Reichen, Dynastien, Völkern« bilden,²⁹ wird bei der Umstellung des Romans auf das Autobiographie-Modell im 18. Jahrhundert freilich nicht weiter verfolgt, aber, so Campes These, in Texten wie Walsers

Gespräche, II. Abteilung, Bd. 37, hrsg. v. Karl Eibl u. a., Frankfurt/M. 1993, S. 541.

²⁷ Stellvertretend für die vielen Untersuchungen zu diesem Gegenstand seien genannt Harold Jantz: Die Ehrfurchten in Goethes »Wilhelm Meister«. Ursprung und Bedeutung, in: *Euphorion* 48 (1954), S. 1–18; Friedrich Ohly: Goethes Ehrfurchten – ein ordo caritatis, in: *Euphorion* 55 (1961), S. 113–145, 405–448, sowie Karl Thieme: Zu Goethes Ehrfurchten, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 8 (1983), S. 88–96.

²⁸ Rüdiger Campe: Robert Walsers Institutionenroman »Jakob von Gunten«, in: Rudolf Behrens/Jörn Steigerwald (Hg.): *Die Macht und das Imaginäre: eine kulturelle Verwandtschaft in der Literatur zwischen Früher Neuzeit und Moderne*, Würzburg 2002, S. 235–250.

²⁹ Ebd. S. 237.

Jakob von Gunten oder Musils *Törleß*, die bekanntlich beide in Erziehungsinstituten spielen, unter neuen Bedingungen wieder aufgenommen und weiterentwickelt. Campe weist darauf hin, dass auch in einen autobiographisch organisierten Text wie dem Bildungsroman ein Institutionenroman eingelassen sein.³⁰ Das gilt gewiss schon von der Turmgesellschaft im Bildungsroman der *Lehrjahre*, und es mag auch für die *Wanderjahre* insgesamt gelten, die als Roman der Projekte und Gründungen selbst ein Institutionenroman zu sein scheinen.

Das Besondere der sonderbaren Provinz-Kapitel ist jedoch, dass die das Leben ihrer Zöglinge lückenlos organisierende Institution zwar der einzige Gegenstand der Darstellung ist, deren Form aber das Schema des Bildungsromans fortführt. Wilhelms Reise durch die verschiedenen Lokalitäten ist als Bildungsreise angelegt, seine Unterweisung entfaltet sich stufenweise, und dieser Gang der Dinge wird von ihm selbst auch so empfunden und verstanden: Am ersten Tag konzentriert man sich auf Äußerlichkeiten, und erst am darauffolgenden wird Wilhelm in das Innere der Heiligtümer gelassen. In dieser Form wird er als einzelner mit einem Ort vertraut gemacht, dessen Zweck die Gemeinschaftsbildung ist. Zwischen Form und Thematik ergibt sich dadurch eine ähnliche Diskrepanz und Spannung, wie sie zwischen den theatral-archaischen Praktiken einerseits und den modernen Disziplintechniken andererseits herrscht, mit deren Hilfe die Gemüter der Knaben eigens erforscht werden.

Auskunft darüber, ob die dem Leben der Institution und dem Leben des Einzelnen korrespondierenden Erzähltypen bzw. Darstellungsformen ihrerseits einen Zusammenhang bilden, gibt der Mittelpunkt des gegründeten Mittelpunktes, jener Ort, an dem die musterhafte Provinz ihre Musterbilder verwahrt. Das »Innere« (424), die bereits erwähnten sichtbaren Heiligtümer, zu denen Wilhelm am zweiten Tag seines Besuchs Zugang gewährt wird, beherbergt Wandmalereien, deren Gegenstände und Darstellungsform sich jeweils als Institutionenroman und autobiographischer Roman identifizieren lassen. Zum »Musterbeispiel« bzw. »Hauptbild« (425) der sogenannten ethnischen Religionen hat man die Geschichte des jüdischen Volkes erhoben. Ihr Gehalt sind die Weltgeschichte und deren Begebenheiten: »An der Wiederkehr der Schicksale ganzer Völker wird sie eigentlich begriffen« (424). Von den der Malerei zugrunde liegenden Büchern heißt es: »Sie sind vollständig genug, um zu befriedigen, fragmentarisch genug, um anzureizen; hinlänglich barbarisch, um aufzufordern, hinlänglich zart, um zu besänftigen« (426). Das Geheimnis ihrer Form liegt darin, »dass aus den fremdesten Elementen ein täuschendes Ganzes entgegentritt« (ebd.), mithin die Fiktion eines gewordenen Zusammenhanges. Die zweite Religion aber, die philosophische oder die der Weisen genannt, »steht mit der Weltgeschichte« in keiner Verbindung, denn das

³⁰ Ebd.

hier zum Muster erhobene Leben Jesu »war ein Privatleben, seine Lehre eine Lehre für die Einzelnen« (427). Das ist das Muster für den Roman als innere Geschichte, die erzählt, »was dem Einzelnen innerlich begegnet« (ebd.), und die deshalb auch eine andere Darstellungsform erfordert: »Die Gegenstände waren nicht so auffallend, nicht so mannigfaltig, aber desto einladender den tiefen stillen Sinn derselben zu erforschen« (428). Die dritte Religion, das Heiligtum des Schmerzes, bleibt verborgen. Man erfährt nur, dass Christi Leiden und Sterben zum »Lehr- und Musterbild« der dritten Religion erhoben wurde, »aber wir ziehen einen Schleier über diese Leiden, eben weil wir sie so hoch verehren« (430). Wie in einer *mise en abyme* finden sich so die beiden Romantypen im Inneren einer Provinz, deren Darstellung die Einrichtung gemeinsamen Lebens zum Thema, den Bildungsroman des Einzelnen zur Form hat.

Deshalb liegt es nahe, die beiden anhand der Musterbilder dargestellten Geschichtstypen ihrerseits in ein Kontinuum einzurücken, zumal sie Wilhelm und den Zöglingen in einer bestimmten Sequenz vorgeführt werden. In der Forschung ist wiederholt und bevorzugt im Rückgriff auf Hegels *Phänomenologie* behauptet worden, die Bilder spiegelten musterhaft einen allgemeinen Prozess zunehmender Vergeistigung;³¹ man habe es mit einer Stufenfolge zu tun, in der das Äußere dem Inneren weicht. Auch Wilhelm, der von Anfang vermutet, »bei euch bezieht sich gewiss das Äußere auf das Innere« (426), möchte einen solchen Zusammenhang annehmen, aber er stößt dabei auf Schwierigkeiten. Am Ende der ersten Wand mit der Geschichte bis zur Zerstörung des Tempels angekommen, stellt er fest: »Ich finde in diesem Geschichtsgang eine Lücke. Ihr habt den Tempel Jerusalems zerstört und das Volk zerstreut, ohne den göttlichen Mann aufzuführen, der kurz vorher daselbst noch lehrte« (427). Das Außen wandelt, bildet sich nicht zum Inneren; die Darstellung bricht ab, und es bleibt eine Lücke. Weltgeschichte und Einzelleben verlangen nicht nur eine je andere Darstellung, sie bilden überhaupt keine gemeinsame Geschichte, insbesondere keine Bildungsgeschichte. Auch die zweite Religion, veranschaulicht am musterhaften Leben Christi, weist eine Lücke auf; hier hat man das Leben von seinem Tod getrennt. Wilhelm »fragte nach dem übrigen Teile der Geschichte« (429) und muss sich einmal mehr sagen lassen: »Wir sondern [...] sehr gerne [...] und so haben wir auch hier das Leben jenes vortrefflichen Mannes ganz von dem Ende desselben abgesondert« (ebd.). Was Zusammenhang stiften, die heterogenen Geschichten zu einer Geschichte verschmelzen könnte – Übergänge, Anfänge und Enden –, wird ausgesondert, die einzelnen Geschichten werden inhaltlich, darstellungstechnisch und räumlich separiert. Fällt damit der Bildungsroman als übergreifendes und zusammenhangstiftendes Medium aus, so

³¹ Vgl. Otto Friedrich Bollnow: Über die Ehrfurcht, in: *Blätter für die deutsche Philosophie* 16 (1942/43), S. 245–296.

ist dem formbildenden Potential des ihn vereitelnden Prinzips nachzuforschen, dem Sondern, Absondern und Trennen.

Neben der Abwesenheit einer Vor- oder Gründungsgeschichte der Provinz (deren Darstellung auch aus diesem Grund nicht umstandslos als Institutionenroman zu identifizieren ist) gehört zu den Eigentümlichkeiten ihrer Erörterung auch das Aussparen der eigentlichen Erziehungsziele. Erziehungspraktiken und Erziehungszwecke wurden gesondert. Die Informationen beschränken sich auf Techniken und Verfahren unter Absehen von Zielen und Zwecken. Es scheint nichts zu geben, wozu dieser und jener erzogen oder gebildet wird. »Wohlgeborene, gesunde Kinder«, formulieren die Dreie, »bringen viel mit; die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte, dieses zu entwickeln ist unsere Pflicht«, aber sie fügen sogleich hinzu: »öfters entwickelt sich's besser von selbst« (420). Unter diesen Umständen wird nicht nur zweifelhaft, wozu, sondern ob in der Provinz überhaupt erzogen wird. Auch was man fraglos als Erziehungsziel wiederzuerkennen glaubt – die Achtung vor sich selbst und anderen –, ist ausdrücklich kein Telos der Erziehung, sondern Funktion und Effekt der Ehrfurcht. Sie ist es, die Achtung und Selbstachtung zeitigt. Von der Ehrfurcht hängt also ab, ob »der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei« (ebd.). Aber die Ehrfurcht ist keine Anlage, die man als Individuum oder als Exemplar der Gattung mitbringt. »Allen fehlt sie, vielleicht euch selbst« (ebd.), verkünden die Dreie dem ratlosen und befremdeten Wilhelm. Wenn die Ehrfurcht fehlt, ist sie erzieherischer Einwirkung, die Anlagen von Individuen beobachtet, fördert und entwickelt, prinzipiell unzugänglich und scheidet somit als Ziel der Menschenformung in der Provinz aus. Auch disziplinarischen Techniken dürfte es kaum gelingen, Ehrfurcht in einem Menschen zu installieren, weil diese als »ein höherer Sinn« gilt, »der seiner Natur gegeben werden muss und der sich nur bei besonders Begünstigten aus sich selbst entwickelt, die man deswegen von jeher für Heilige, für Götter gehalten« hat (422). Aus Sinnesorganen wie Hand, Auge und Ohr kann man durch Vereinseitigung und Absonderung ein Organ machen – eine im Roman wiederholte Aufforderung, die in der Handwerksausbildung der Provinz institutionalisiert wurde –, aber der Ehrfurcht korrespondiert kein Sinnesorgan, das erforscht und gepflegt und abgesondert ausgebildet werden könnte. Der bildungsfromme Wilhelm möchte die Ehrfurcht aus der natürlich-kreatürlichen Furcht »sich stufenweise entwickeln« (421) sehen, aber die Dreie enttäuschen sein Synthesebedürfnis auch in diesem Fall. Die Ehrfurcht entwickelt sich aus nichts, sie kann nicht gelehrt werden und kommt auch nicht als Gegenstand eines heroisch-sittlichen Entschlusses in Frage (ebd.).

Die der Ehrfurchts-Installierung dienende Strategie setzt – wie der ähnliche Zwecke verfolgende Geheimniskult – weniger auf Inhalte als auf Prozeduren. Implantiert wird der Ehrfurchtssinn, indem er in rituellen Formen überliefert

wird. »Wir überliefern eine dreifache Ehrfurcht«, teilen die Dreie mit (420). In der Provinz wird weder gelehrt noch erzogen, stattdessen »überliefert« man Lehrinhalte, Glaubenssätze und eben auch die Ehrfurcht. Wie der Geheimniskult ganz ohne Zeremoniell als Funktion ausgewiesen und Inszenierung enthüllt wird, so geht es auch bei der Überlieferung nicht um deren Inhalte oder Zwecke, sondern darum, dass *überliefert* wird, und sodann um die Modalitäten dieses Prozesses. Gewiss hat Jochen Schmidt recht, wenn er wie viele vor und nach ihm geltend macht, dass den pädagogischen Verfahren in der Provinz »das legitimierende Potential fehlt: eine Autorität, die es erlaubt, die geforderte Totalität als letztlich seinsgemäße und nicht nur manipulierte Ordnung anzusehen«. ³² Aber gerade die Umstellung von Autoritäten und Instanzen auf Verfahren und Funktionen ist der springende Punkt von Geheimnispädagogik und Überlieferungstechnik gleichermaßen. Es sind deshalb weniger die mit Foucault sehr fruchtbar analysierbaren Disziplinartechniken des Absonderns und der Erforschung der einzelnen Organe als vielmehr die vormodern und archaisch anmutenden Riten des Überliefers, die sich in dieser Perspektive als modern erweisen. Denn das Betriebsgeheimnis der Provinz besteht nicht darin, Geheimnisse zu haben, dies und jenes zu verhüllen, sondern darin, diese Praxis auszustellen. Das Betriebsgeheimnis ist eben kein Geheimnis, sondern ein »offenbar Geheimnis«.

Der hier in Rede stehende Zug der Überlieferung wird auch an den Erläuterungen zu den drei Grußstellungen deutlich, die die Kinder sukzessive einzunehmen haben. Wilhelm sieht hier »Stufengang« (415) am Werk und vermutet geheime Bezüge zwischen äußerer Geste und innerer Bedeutung. Entscheidend ist aber weniger, dass den Kindern zunächst »eine fassliche Bedeutung überliefert« wird (ebd.), die, wie Wilhelm glaubt, dann allmählich symbolisch angereichert wird, als dass jeder von Anfang an verpflichtet wird, »für sich zu behalten und zu hegen was man ihm als Bescheid zu erteilen für gut befindet; sie dürfen weder mit Fremden noch unter einander selbst darüber schwatzen, und so modifiziert sich die Lehre hundertfältig« (415 f.). Das ist die Überlieferung *als* Geheimniskult. Während das in der Tat auf Freimaurerpraktiken verweist, wird dieses Modell von einem gegenläufigen Moment gekreuzt: Wenn sich die Zöglinge an das ihnen auferlegte Schweigegebot halten, wie soll sich die Lehre modifizieren? Und welche Lehre überhaupt, wenn die faßliche Bedeutung nicht genannt und unter Umständen dem einen dies, dem anderen jenes überliefert wird? Man kann von einer gewissen Willkür des je Überlieferten ausgehen, die so weit gehen mag wie der Bescheid, den man dem die erste Grußstellung einnehmenden Felix auf seine Frage nach guten und bösen Auspizien gibt: »Wienach Du's aufnimmst, je nach-

³² Jochen Schmidt: Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945, Bd. 1, Darmstadt 1985, S. 351.

dem du dich beträgst« (415). Entscheidend ist aber weniger die unterstellte Unerheblichkeit der überlieferten Inhalte als der mit der geheimnisreichen Überlieferungstechnik erzielte Effekt.

An einigen Formen der absondernden Vereinzelung wird deren eigentlicher Sinn deutlich. Absonderung ist die Voraussetzung eines eigenmächtigen Automatismus, der quasi-magisch von selbst funktioniert. Davon zeugen Tanz und Chorgesang, die schon bei Platon als Beispiele für das Ineinandergreifen von Einzelnen und dem Ganzen herangezogen werden: »es schien als wenn keiner aus eigener Macht und Gewalt etwas leistete, sondern als wenn ein geheimer Geist sie alle durch und durch belebte, nach einem einzigen großen Ziele hinleitend« (521). Wenn jeder für sich nur eines tut und sich selbst zum Organ macht, stellt ein Ganzes sich wie von selbst ein. Absonderung ist die Voraussetzung dafür, dass das »gesetzliche Zusammenwirken denn zuletzt allein das Unmögliche möglich macht« (522).

Dass man in der Provinz die Stimme besonders pflegt und »selbst was wir überliefern von Glaubens- und Sittenbekenntnis, [...] auf dem Wege des Gesanges mitgeteilt« wird (417), findet seine Begründung in dieser Logik: »andere Vorteile zu selbsttätigen 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 diese 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. Deshalb haben wir die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt, denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten« (ebd.). Das Prinzip des Sonderns zielt auf diese gleichsam zwanglos nur durch zwanghafte Vereinseitigung und Separierung eines Organs hergestellte Selbsttätigkeit, in der sich Zwecke verschwistern und ein Ganzes bilden, das keiner externen Autorisierung bedarf. Das ist im Grunde das platonische Gemeinschaftswesen. Während aber dort jeder schon an seinen Platz gestellt ist, müssen die Zöglinge der Provinz auf das geeignete Organ und damit ihren zukünftigen Standort hin noch erforscht werden. Das ist einer vertikal organisierten Macht der Autorität nicht gegeben. Der Obere lässt sich denn auch nicht blicken und mag in Heiligtümern weilen, deren Funktionalität zu enthüllen man sich leisten kann, weil mit dem Absondern eine Organisationsform gefunden ist, die selbsttätig eine Gesamtordnung des Gemeinwesens schafft.³³

³³ Der Hinweis, dass Sondern und Verknüpfen für Goethe einen in sich polaren Lebenszusammenhang bilden, der auch das Prinzip seiner Naturforschung, insbesondere der Morphologie, bestimmt, erübrigt sich an dieser Stelle nicht. So heißt es beispielsweise in

III.

Aber das wunderbare System sich selbsttätig verschwisternder Zwecke ist punktuellen Irritationen ausgesetzt. Da ist zunächst die Anstaltskleidung. Üblicherweise wird den Zöglingen eine gewisse Wahlfreiheit zugebilligt, die von den Aufsehern und Vorgesetzten zwecks Seelenerforschung beobachtet und im Blick auf Talente, Vorlieben und Psyche der Zöglinge ausgewertet wird. Doch hat man, berichtet der Aufseher, »Fälle gesehen, wo die Gemüter sich in's Allgemeine neigten, wo eine Mode sich über alle verbreitet, jede Absonderung sich zur Einheit verlieren wollte« (432). Es scheint, als wolle sich damit genau das fatale Interesse an der Nachahmung durchsetzen, das man mit dem Theater glücklich aus der Provinz verbannt zu haben glaubte, »die unwiderstehliche [...] Lust des Nachäffens fremder Charaktere, Gestalten, Bewegung, Sprache« (530). Dieser Gefahr, sich ans Allgemeine und eine problematische, weil mimetisch induzierte Einheits-Mode und Mode-Einheit zu verlieren, begegnet man in der Provinz durch Verknappung des Angebots und Aussonderung des Verfügbaren nun aber auf eine Weise, die geradezu das Gegenteil quasi-automatischer Selbstregulierung darstellt: »wir lassen die Vorräte ausgehen; dieses und jenes Zeug, eine und die andere Verzierung ist nicht mehr zu haben« (432). Das Prinzip des Sonderns, unter dessen Bedingungen sich Getrenntes »zu selbsttätigen Zwecken« verschwistert, bedarf hier, wo es an seine Grenzen stößt, der tatsächlich geheimen, regelnden Intervention. Auf ihre Weise sorgt die Obrigkeit dafür, dass das ausnahmsweise nicht funktionierende Prinzip der Absonderung erhalten bleibt. Was sich sonst quasi natürlich (aber weder als Entwicklungs- noch als Stufen- oder Bildungsgang) vollzieht, wird zu

Goethes spätem Bericht über den französischen Akademiestreit zwischen Geoffroy de St. Hilaire und Cuvier von 1830, »dass Sondern und Verknüpfen zwei unzertrennliche Lebensakte sind [...] dass es unerlässlich ist, man möge wollen oder nicht, aus dem Ganzen ins Einzelne, aus dem Einzelnen ins Ganze zu gehen und je lebendiger diese Funktionen des Geistes, wie Aus- und Einatmen sich zusammen verhalten, desto besser wird für die Wissenschaften und ihre Freunde gesorgt sein« (Johann Wolfgang Goethe: *Schriften zur Morphologie*, hrsg. v. Dorothea Kuhn, Frankfurt/M. 1987, S. 824). Die *Wanderjahre* sind bekanntlich parallel mit dem Projekt der Hefte »Zur Morphologie« entstanden und die Beziehungen zwischen ihnen gerade in jüngster Zeit intensiv beforscht worden (vgl. neben Safia Azzouni (wie Anm. 25) auch Dorothea von Mücke: *Goethe's Metamorphosis: Changing Forms in Nature, the Life Sciences, and Authorship*, in: *Representations* 95 (Summer 2006), S. 27–53; Stefan Blechschmidt: *Goethes lebendiges Archiv. Mensch-Morphologie-Geschichte*, Heidelberg 2009). Die Forschung hat dabei insbesondere das Modell kollektiver Autorschaft ins Auge gefasst, das in der Vielstimmigkeit der Hefte vorgebildet und im Roman gewissermaßen ins Werk gesetzt worden zu sein scheint. So reizvoll diese Überlegungen sind, vor dem Hintergrund der hier angestellten Analyse der Absonderungslogik und selbsttätigen Verschwisterung in der pädagogischen Provinz rücken weniger die ästhetischen als die biopolitischen Aspekte in den Blick.

diesem Zweck künstlich und heimlich veranlasst. An dem Kleiderproblem zeigt sich eine ganz andere Logik von Absonderung und Anschluss als bei Chor- und Wechselgesang oder beim Tanz. In Uniform mag man die Knaben freilich auch nicht stecken, denn »sie verdeckt den Charakter und entzieht die Eigenheiten der Kinder mehr als jede andere Verstellung dem Blicke des Vorgesetzten« (432 f.), deren Kenntnis für die Absonderung erforderlich ist.

Der andere Störfaktor und vielleicht auch ein besonderes Fragezeichen hinter der dargestellten Ordnung sich selbsttätig verschwisternder Zwecke ist Wilhelm selbst. Auch er wird sich im Sinne der Provinz ein Organ ausbilden und als Wundarzt letztlich eine zweckmäßige, dem Gemeinwesen nützliche Tätigkeit ausüben. Dennoch weiß er sich nicht in das zu schicken, was man ihn in der Provinz lehrt über die Weisen, sich zu einem Organ zu machen und zu sondern, was nur zu sondern ist. Wilhelm entdeckt Bezüglichkeiten, wo Lücken klaffen, er vermutet Stufenfolgen, wo Absonderung herrscht. Der im Bildungsroman sozialisierte Wilhelm ragt deshalb so fremd in die Provinzwelt wie Mignon in diejenige der *Lehrjahre*.³⁴ Weniges ist so bezeichnend für seine Fremdheit in diesem Kosmos wie seine spontane Reaktion auf die Enthüllung, dass man Geheimnissen »durch Verhüllen und Schweigen Achtung« zu erweisen habe, weil das »auf Scham und gute Sitten« (416) wirke. Wilhelm behauptet sogleich zu verstehen und legt sich die Sache einmal mehr als Verweisungszusammenhang von innen und außen im Zeichen der Scham zurecht: »warum sollen wir das was in körperlichen Dingen so nötig ist nicht auch geistig anwenden?« (ebd.). Der Aufseher übergeht das mit Schweigen. Dass Wilhelm ausgerechnet auf diese Analogie verfällt, könnte mit der Beunruhigung zu tun haben, die ihn gleich beim Eintritt in die Provinz angesichts der vielfach bezeugten Fruchtbarkeit – Pferdezucht, Viehzucht, Schafzucht, Erntevorbereitungen – und der vollständigen Abwesenheit von Männern und Frauen befällt (414). Dieser Zögling wurde mit Institutionen über die Logik des Begehrens bekannt und bildete sich an ihr; Mariane entzückte ihn vor allem in Uniform. Diese Begehrenslogik fällt in der Männer- und Knabenprovinz genauso aus wie das Theater.³⁵ Auch deshalb kann das Betriebsgeheimnis des Geheimniskultes und der Überlieferung ganz unbefangen ausgeplaudert werden.

Von Wilhelms Reaktionen aus betrachtet ist die pädagogische Provinz ein Lehrstück über die Unbelehrbarkeit des Helden und bleibt auch darin dem Schema der *Lehrjahre* bzw. des Bildungsromans treu.³⁶ Der Held wird in der Provinz zur

³⁴ Vgl. Friedrich A. Kittler/Gerhard Kaiser: *Dichtung als Sozialisationsspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller*, Göttingen 1978, S. 13–124.

³⁵ Zur Abwesenheit von Sexualität im Roman vgl. den Kommentar von Gerhard Neumann, S. 1096 f.

³⁶ Zu dieser Lesart des Romans vgl. Friedrich Schlegels Bemerkungen am Ende seines Essays »Über Goethes Meister«: »Wie mögen sich die Leser dieses Romans beim Schluss dessel-

Funktion einer Ironie, die jene Lücke zeitigt, die zwischen Wilhelms Mobilisierung der Bestände des Bildungsromans und einer Organisation klappt, die, wie ehemals die Turmgesellschaft, ganz anders verfährt. Für die Deutung der *Wanderjahre* ergibt sich damit, dass wohl unentscheidbar bleiben muss, ob die pädagogische Provinz unter vormodernen Bedingungen von Handwerk und Agrarwirtschaft die Allegorie einer modern ausdifferenzierten Gesellschaft vorstellt oder, umgekehrt, dem Experiment gilt, die aufgelösten Prinzipien einer ständischen Ordnung mit den modernen Methoden der Seelenerforschung zu restaurieren. Das mag Goethes Geheimnis sein, zu den Betriebsgeheimnissen der Provinz gehört es nicht.

Aber die Frage nach dem Ort der Provinz im Roman ist noch einmal zu stellen. In ihr wird dessen formales Prinzip – zu sondern, was sich nur sondern lässt – zu einer generellen Maxime entgrenzt und als Praxis einer Institution vorgeführt. Zwar wird auch im gesamten Roman manches zuvor Getrennte wieder verknüpft, unterbrochene Erzählungen und Gespräche werden fortgeführt, Gesondertes wie Kästchen und Schlüssel finden schließlich zusammen, aber man wird nicht sagen können, dass Gesondertes sich in den *Wanderjahren* insgesamt zu selbsttätigen Zwecken verschwistere. Das ist zwar ausdrücklich das Ziel aller Figuren mit ihren vielfältigen Gründungsprojekten, aber der Roman bricht vor deren Realisierung ab. Umgekehrt ist die Provinz reine Praxis ohne Vorgeschichte und ohne Telos. Mit der »Provinz« werden im Roman also die Pläne von der Ausführung abge sondert. Damit erscheint diese als kupierter Bildungsroman, jener als kupierter Institutionenroman. Indem der Roman thematisch und formal Stückwerk bleibt, straft er die selbsttätig sich verschwisternden Zwecke der »Pädagogischen Provinz« Lügen, aber umgekehrt enthüllt auch erst die Provinz den partialen Charakter der Projekte und des Romans. Voraussetzung dieser wechselseitigen Erhellungen ist die Absonderung der Provinz, räumlich und im Ganzen des Romans, dessen exzentrischen Mittelpunkt sie bildet. In ihrem »Innern« ist in Gestalt der Musterbilder die Erinnerung an jene beiden Erzählformen des Bildungs- und des Institutionenromans archiviert, zwischen denen die *Wanderjahre* unterwegs sind, ohne je mit dem einen oder dem anderen zur Deckung zu kommen. Wie die Bilder in ihrem Innern, wie die Provinz für die anderen Projekte, mag auch der Roman als ganzer ein Musterbild sein; nur weiß man ob der Lücken nicht zu sagen, wofür.

ben getäuscht fühlen, da aus allen diesen Erziehungsanstalten nichts herauskommt«, in: Friedrich Schlegel: Studienausgabe, Bd. 2 (= Kritische Schriften und Fragmente 1798–1801), hrsg. v. Ernst Behler u. Hans Eichner, Paderborn 1988, S. 157–169, hier: S. 168.