

# „Ganzer Mensch“ und ästhetische Position - Zu Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*

Jia Hanfei  
(Beijing)

Everything is an attempt / to be human  
William Blake (1795)

**Abstract:** Ziel des Artikels ist es, das Spannungsverhältnis zwischen dem anthropologischen Wissen und der Literatur im ausgehenden 18. Jahrhundert anhand von Goethes Bildungsromans *Wilhelm Meisters Lehrjahre* auseinanderzusetzen. Zunächst werden der Wissensbegriff sowie das Verhältnis zwischen Wissen und Literatur erläutert. Dann wird die anthropologische Episteme am Ende des 18. Jahrhunderts und besonders die Wechselwirkung zwischen ihr und der literarischen Narration betrachtet. Durch eine eingehende Analyse des Romans im Zusammenhang mit der zentralen Frage nach dem Menschenbild zielt der Artikel darauf ab, sowohl die Korrelation als auch das Spannungsverhältnis zwischen anthropologischer Episteme und dem erzählerischen Werk zu erörtern.

Im folgenden Beitrag soll das Spannungsverhältnis zwischen dem anthropologischen Wissen und der Literatur im ausgehenden 18. Jahrhundert anhand des exemplarischen Bildungsromans *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96) von Johann Wolfgang Goethe untersucht werden. Als Wissenschaft vom Menschen – oder, um mit Kant zu sprechen: „Eine Lehre von der Kenntniß des Menschen, systematisch abgefaßt“<sup>1</sup> – fragt die Anthropologie, was der Mensch überhaupt ist, und steht in enger Verbindung sowohl mit dem philosophischen, pädagogischen, medizinischen, psychologischen sowie physiologischen Diskurs als auch mit der Ästhetik, die sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als autonomes System etabliert und sinnliche Erkenntnis zu stiften vermag.

Während die Anthropologie auf die Vorstellung bzw. die Bestimmung des Menschen hinweist, dem Pädagogen „Kenntnis des Menschen“ verspricht<sup>2</sup> und auch Wissensbestände für Literatur bereitstellt, setzt sich die Literatur für das Mitkonstituieren und auch das Alternieren des Menschen-

---

<sup>1</sup> Immanuel Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, in: Ders., *Akademie-Ausgabe*. Bd. VII. Berlin 1973, S.119.

<sup>2</sup> Vgl. Jürgen Jahnke, *Moral und Erfahrungsseelenkunde als Problem der Pädagogik*, in: Manfred Beetz u. a. (Hg.), *Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Göttingen 2007, S. 209.

bildes ein und steht im Spannungsverhältnis zu zeitgenössischen Wissensordnungen. Wie Kant in seiner *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798) formuliert, sind „Weltgeschichte, Biographien, ja Schauspiele und Romane“ geeignete „Hilfsmittel zur Anthropologie“.<sup>3</sup> Zum Wissen vom Menschen gehören nämlich auch die Weisen der Erhebung und der Darstellung dieses Wissens in der Literatur.<sup>4</sup>

Die vorliegende Arbeit hat zunächst zum Ziel, den Wissensbegriff sowie das Verhältnis zwischen Wissen und Literatur kurz zu erläutern. Davon ausgehend wird weiter die anthropologische Episteme am Ende des 18. Jahrhunderts und besonders ihre Wechselwirkung zur literarischen Narration untersucht.

## 1. Wissen und Literatur

Als ein kulturwissenschaftlicher Begriff gewinnt das „Wissen“ seit den letzten Jahrzehnten in den akademischen Diskussionen immer stärker an Bedeutung, wobei seinen historischen Wandlungsprozessen sowie dem Verhältnis zwischen Wissen und Literatur besondere Aufmerksamkeit zukommt. Was man dabei unter dem Begriff „Wissen“ versteht, ist historisch bedingt: „Durch die Hervorhebung der Kontexte jeglicher Wissensproduktion lässt sich nicht mehr zwischen wahren Wissen und falscher Meinung unterscheiden, da Überzeugungen, die in einem Kontext als Wissen gelten, in einem anderen als Unfug abgetan werden können, ohne dass sich letztgültig entscheiden ließe, welcher Kontext den ‚richtigen‘ Standpunkt begründet.“<sup>5</sup> Bei der Wissensforschung geht man nicht mehr von einer traditionellen Wissensdefinition der Philosophie aus. Vielmehr geht es darum, den Wissensbegriff aus einer neuen Perspektive zu verstehen.

Es fehlt nicht an Versuchen, diesen Begriff von neuem auseinanderzusetzen. Für den Kultur- und Literaturwissenschaftler Hartmut Böhme ist das in Kulturen zirkulierende Wissen ein medial-performatives.<sup>6</sup> In diesem Sinne ist das Wissen dynamisch und mit verschiedenen Medien sowie kulturellen Praktiken eng verbunden. Während die Poetologie des Wissens in der Darstellung des Berliner Literatur- und Medienwissenschaftlers Joseph Vogl den Wissensbegriff erheblich erweitert, wobei es sich um eine Fortsetzung von Michel Foucaults Konzept einer Geschichte des Wissens mit lite-

---

<sup>3</sup> Beide Zitate in diesem Satz: Immanuel Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, a.a.O., S. 121.

<sup>4</sup> Vgl. Roland Borgards u. a. (Hg.), *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart / Weimar 2013, S. 60.

<sup>5</sup> Achim Landwehr, *Wissensgeschichte*, in: Rainer Schützeichel (Hg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz 2007, S. 803.

<sup>6</sup> Vgl. Hartmut Böhme, *Hängt ‚Kultur‘ von Medien ab?*, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Jg. 33, Heft 132. Stuttgart / Weimar 2003, S. 17.



raturwissenschaftlichen Mitteln handelt, hält der Münchener Literaturforscher Gideon Stiening solche Wissenspoetik für eine „Krise des Wissens“ und plädiert dafür, daß dem Wissen – wenn schon nicht ein Wahrheits-, dann doch wenigstens – ein Begründungsanspruch erhalten bleiben soll.<sup>7</sup>

Bei meiner Untersuchung ist einerseits zu vermeiden, in eine inflationäre Verwendung des Wissensbegriffs zu verfallen.<sup>8</sup> Zugleich sollte Wissen weder ontologisch noch statisch erfaßt werden. Vielmehr ist es, wie in der Forschung erörtert, in seinem gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang in Betracht zu ziehen. Das Wissen erfährt im Laufe der Geschichte dynamische Wandlungen, wobei neue Erkenntnis- bzw. Handlungsmuster generiert werden. Zum Wissen gehört laut Michael Titzmann jede von mindestens einer, im Extremfall: von allen Gruppen einer Epoche, für wahr gehaltene Proposition, d. h. sowohl das Alltagswissen als auch die spezialisierten, theoretischen Wissensmengen, welche die Epoche u.a. als „Theologie“, „Philosophie“, „Wissenschaft“, „Kunst“ usw. klassifiziert.<sup>9</sup> Die Definition ist insofern sinnvoll, als sie nicht mehr nach einer metaphysischen, bestimmten Wahrheit fragt, sondern Wissen sowohl mit der Epoche als auch mit einer bestimmten Gruppe als Geltungsbereich des Wissens in Verbindung setzt.

Bei der aktuellen Forschung zur Wissensproblematik rückt der Versuch in den Vordergrund, das Verhältnis von Wissen und Literatur zu erhellen. Während es in der platonischen Epoche und auch danach lange Zeit prinzipiell problematisch schien, das Wissen mit der Literatur in Verbindung zu setzen, weil das erstere das „Wahre“ in sich enthalte bzw. Rechtfertigungen verlange und die letztere hingegen fiktional, erdichtet und damit „falsch“ sei,<sup>10</sup> hat sich mit dem Paradigmenwechsel dieses Verständnis schrittweise verändert. Mit der Erweiterung des Wissensbegriffs kann an der absoluten Trennung von den zwei Systemen nicht länger festgehalten werden, sondern sie sind jetzt wechselseitig durchlässig. Spätestens seit dem 18.

---

<sup>7</sup> Vgl. u. a. Joseph Vogl, Einleitung, in: Ders. (Hg.), *Poetologien des Wissens um 1800*. München 1999, S. 7-16. Weiter s. Gideon Stiening, Am „Ungrund“ oder: Was sind und zu welchem Ende studiert man ‚Poetologie des Wissens‘?, in: *KulturPoetik*, Bd. 7,2 (2007). Göttingen 2007, S. 234-248.

<sup>8</sup> Im kulturellen Sinne kann das Wissen mit der Kultur gleichgesetzt werden, wie der Historiker Achim Landwehr behauptet. Vgl. Achim Landwehr, Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an „Wissen“ als Kategorie historischer Forschung, in: Ders. (Hg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens*. Augsburg 2002, S. 70ff.

<sup>9</sup> Vgl. Michael Titzmann, Bemerkungen zu Wissen und Sprache in der Goethezeit (1770-1830). Mit dem Beispiel der optischen Kodierung von Erkenntnisprozessen, in: Ders., *Anthropologie der Goethezeit. Studien zur Literatur und Wissensgeschichte*. Berlin / Boston 2012, S. 174.

<sup>10</sup> Vgl. Platon, *Der Staat*. Übers. von Rudolf Rufener, Vollst. Ausgabe. München 1991, S. 429ff.

Jahrhundert fängt das Selbstverständnis der Literatur als autonome erkenntnistiftende Instanz an. Sie beginnt, sich als eine Praxis realer wie fiktiver Wissensvermittlung sowie Wissenstransformation zu definieren. Das Wechselverhältnis zwischen Wissen und Literatur, welches auch in einen historischen Kontext einzubetten ist, ist in beide Richtungen wirksam. Nach dem Germanisten Ralf Klausnitzer, der sich eingehend mit dem Verhältnis zwischen Wissen und Literatur auseinandersetzt, nehmen literarische Werke in unterschiedlichen diskursiven Formationen zirkulierende Wissensbestände auf, formieren sie in ästhetischer Weise und liefern poetische Deutungsangebote, die wiederum auf die zeitgenössische wie auf die künftige Wissensproduktion zurückwirken.<sup>11</sup> Die Literatur dient nicht bloß als Speicher außerliterarischen Wissens, sondern sie generiert durch die Wissenstransformationen sowie narrative Verfahren auch spezielles Wissen.

## 2. Anthropologische Episteme

In dem neu erschienenen Handbuch *Literatur und Wissen* wird der Begriff Anthropologie wie folgt erklärt: „Unter dem erst in der Neuzeit entstandenen Begriff Anthropologie lässt sich seit Ende des 18. Jh.s ein Bündel von Wissensfeldern fassen, das – bei großer disziplinärer Streuung von Medizin, Biologie, Physiologie, Paläoanthropologie über Psychologie, Psychoanalyse, Ethnologie, Geschichte und Soziologie bis hin zu Philosophie und Phänomenologie – im Begriff des Menschen als eines körpergebundenen Kulturwesens seine Fundierung hat.“<sup>12</sup> Um sich an einen so umfassenden Begriff heranzutasten, sollte zunächst geklärt werden, welche Schwerpunkte meine Betrachtung setzt. Es handelt sich vor allem um folgende Aspekte der anthropologischen Wissensfiguration, auf die ich im Folgenden und auch später anhand des Romans näher eingehen werde:

1. Die Korrelation von Leib und Seele. Als Ausgangspunkt bezieht sich diese grundlegende Frage im Kern darauf, wie man sich betrachten und verstehen soll.

2. Das Verhältnis zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, zwischen Ästhetischem und Nützlichem, zwischen Denken und Handeln: Wie soll man aufgrund des Selbstverständnisses mit sich selbst umgehen?

3. Die Beziehung zwischen Ich und Mitmenschen, zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung: Wie soll man mit der Umwelt eine Symbiose herstellen? Wie soll man zwischen Pflicht und Neigung vermitteln?

Im Laufe des 18. Jahrhunderts, besonders ab den 1770er Jahren kam ein erhebliches Interesse an anthropologischer Erkenntnis auf. Die Problematik

---

<sup>11</sup> Vgl. Ralf Klausnitzer, *Literatur und Wissen. Zugänge – Modelle – Analyse*. Berlin / New York 2008, S. 55.

<sup>12</sup> Roland Borgards u. a. (Hg.), *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, a.a.O., S. 57.



des Menschen war längst ein zentrales Forschungsprojekt der Philosophie, wobei man dennoch angefangen hat, die Anthropologie als eigenständige Disziplin zu etablieren. In der *Jäsche-Logik* finden sich die bekannten vier Fragen von Kant: 1. Was kann ich Wissen? (Metaphysik) 2. Was soll ich tun? (Moral) 3. Was darf ich hoffen? (Religion) 4. Was ist der Mensch? (Anthropologie) Hinzugefügt wurde, daß man im Grunde „aber alles dieses zur Anthropologie rechnen“ kann, „weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen“<sup>13</sup>. So setzte Kant sein philosophisches System mit anthropologischen Ansätzen in untrennbare Verbindung, wobei sich die Anthropologie sogar als umfassenderer Oberbegriff betrachten läßt. Darüber hinaus spricht Johann Gottfried Herder vom „*Plan zur Bildung*“, wobei er eine „*Geschichte der Menschheit*“ ausarbeiten möchte, und argumentiert, daß die „Einziehung der Philosophie auf Anthropologie“<sup>14</sup> stattfinden soll.

Trotz seiner Dynamik und Vielfältigkeit konzentrierte sich das anthropologische Wissen im späten 18. Jahrhundert zunächst auf das Erfassen vom „ganzen Menschen“.<sup>15</sup> Im Jahr 1772 argumentierte Ernst Platner als „philosophischer Arzt“ in der Vorrede seines Werkes *Anthropologie für Ärzte und Weltweisen*: „Der Mensch ist weder Körper, noch Seele allein; es ist die Harmonie von beyden“<sup>16</sup> und „[e]ndlich kann man Körper und Seele in ihren gegenseitigen Verhältnissen, Einschränkungen und Beziehungen zusammen betrachten, und das ist es, was ich Anthropologie nenne.“<sup>17</sup> So propagierte er den „ganzen Menschen“ in seiner leib-seelischen Einheit. Damit ist das Stichwort für eine anthropologische Bewegung gegeben, die gegen die Tradition der Schulphilosophie die Grenze zwischen Leib und Seele neu zu bestimmen versucht.<sup>18</sup> In dem 1784/85 erschienenen *Versuch über die Kenntniß des Menschen* argumentiert auch Johann Karl Wezel deutlich für ein ganzheitliches Menschenkonzept:

---

<sup>13</sup> Immanuel Kant, *Logik*, in: Ders., Akademie-Ausgabe. Bd. IX. Berlin 1962, S. 25.

<sup>14</sup> Alle drei Zitate: Johann Gottfried Herder, *Werke* in zehn Bde. Hg. v. Martin Bollacher u. a., Bd. 1: Frühe Schriften 1764-1772. Frankfurt a. M. 1985, S. 131f.

<sup>15</sup> Obwohl es damals mehrere Ansätze gab, wie z.B. die Offensive zur Vorstellung des „ganzen Menschen“ – sowohl die menschliche Freiheit als auch die Grenze zwischen Mensch und Tier wurden diskutiert; Grenzphänomene wurden beachtet wie Kindermord, Perversität, Geisteskrankheit usw. – war auf dem damaligen Diskursfeld die Episteme „ganzer Mensch“ deutlich von großer Bedeutung. Auch deswegen entstanden Gegendiskurse oder Gegenhaltungen dazu. Über das „Ganzer-Mensch“-Konzept und die Beziehung zwischen Anthropologie und Literatur vgl. u.a.: Hans-Jürgen Schings (Hg.), *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*. DFG-Symposium 1992. Stuttgart / Weimar 1994. / Alexander Košenina, *Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen*. Berlin 2008.

<sup>16</sup> Ernst Platner, *Anthropologie für Ärzte und Weltweise*. Erster Teil. Hildesheim / Zürich / New York 1998, S. IV. Ähnliche Worte sind auch in der Dissertation vom jungen Schiller zu lesen.

<sup>17</sup> Ebenda S. XVII f.

<sup>18</sup> Maximilian Bergengruen u. a., *Einleitung*, in: Dies. (Hg.), *Die Grenzen des Menschen. Anthropologie und Ästhetik um 1800*. Würzburg 2001, S. 7.

Unsere Einsichten haben viel dadurch erlangt, daß man den Menschen in zwey große Hälften zerschneid, den körperlichen Theil dem Anatomiker und Physiologen überließ, und den geistigen dem Philosophen zu seinem Antheile gab: allein man schien zuletzt ganz zu vergessen, daß beides Theile Eines Ganzen sind und folglich in der genauesten Verbindung mit einander stehen müssen.<sup>19</sup>

Neben der Neubestimmung der inneren Grenze des Menschen durch Anthropologen gilt das anthropologische Interesse im späten 18. Jahrhundert aber auch den äußeren Grenzen des Menschen, z.B. der Differenz zwischen menschlichem und tierischem Leben, Bereichen wie Schmerz, Krankheit, Tod etc.<sup>20</sup> Das Leib-Seele-Verhältnis dient als grundlegendes Verständnis des Menschen und steht mit der Beziehung zwischen Vernunft und Gefühl, zwischen Denken und Handeln, auch mit dem äußeren anthropologischen Bereich, so dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, in untrennbarer Verbindung.

Mit seinen ästhetischen Briefen (1795) muß auch Schiller zweifellos als ein bedeutender Beiträger zur Ausformulierung des ganzheitlichen Menschenbilds gelten. Gegenüber der Aufspaltung des Menschen in Materie und Geist, Sinnlichkeit und Vernunft macht Schiller geltend, daß das „Ganze der menschlichen Natur“<sup>21</sup> nur in einem ästhetischen Zustand wiederhergestellt werden kann. Die höchste Schönheit des Menschen ist für Schiller die ästhetisch verklärte Form des anthropologischen ganzen Menschen, wobei es sich um den Zusammenhalt von Leib und Seele handelte.<sup>22</sup> Er kritisiert außerdem die Trennung von Sinnlichem und Vernunft bzw. den einseitigen Rationalismus: „Der abstrakte Denker hat daher gar oft ein kaltes Herz, [...] der Geschäftsmann hat gar oft ein enges Herz, weil seine Einbildungskraft [...] sich zu fremder Vorstellungsart nicht erweitern kann.“<sup>23</sup> Bloß der Titel *die ästhetische Erziehung* weist bereits darauf hin, daß das Sinnliche für die menschliche Erziehung notwendig ist und daß dessen Bildung zur Vollendung des Menschen beiträgt.

Ähnlich wie Schillers Briefe dokumentiert Georg Forsters Text eine Kritik an Vereinseitigungen sowohl des unreflektierten Gefühls als auch der mechanisierten Vernunft. Ästhetische Bildung soll die Nivellierung der menschlichen Individualität vermeiden helfen und „Vernunft, Gefühl und

---

<sup>19</sup> Johann Karl Wezel, Gesamtausgabe in 8. Bde. Hg. v. Klaus Manger, Bd. 7: Versuch über die Kenntniß des Menschen [u.a.], Heidelberg 2002, S. 10.

<sup>20</sup> Maximilian Bergengruen u. a., Einleitung, a.a.O., S. 8.

<sup>21</sup> Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Stuttgart 1965, S. 87.

<sup>22</sup> Vgl. Helmut Pfotenhauer, Anthropologie, Transzendentalphilosophie, Klassizismus. Begründungen des Ästhetischen bei Schiller, Herder und Kant, in: Jürgen Barkhoff / Eda Sagarra (Hg.), Anthropologie und Literatur um 1800. München 1992, S. 75.

<sup>23</sup> Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, a.a.O., S. 23.



Phantasie“ „im schönsten Tanze“ vereinen.<sup>24</sup> Forster betont, daß in seiner Zeit das Ästhetische bzw. die Phantasie nicht genügend Berücksichtigung finde:

[U]nd fast scheint es, daß, wenn Plato die Dichter aus seiner Republik verbannt wissen wollte, eine der jetzigen gerade entgegengesetzte Tendenz seines Publikums ihm zu diesem Urteil Anlaß gegeben habe. Seine Athenienser hatten nur gar zuviel Phantasie und zuwenig ernste Vernunft; von uns gilt meist das Gegenteil.<sup>25</sup>

Trotz der verschiedenen Ansätze und Perspektiven läßt sich nun folgende Zwischenbilanz ziehen: Einerseits wurde beim Konstituieren des „ganzen Menschen“ der Unterschied zwischen Leib und Seele, zwischen Vernunft und Sinnlichkeit, zwischen Praktischem und Ästhetischem, anerkannt. Andererseits sollten beide Pole in einen harmonischen Zusammenhang gesetzt werden. In gewissem Sinne handelt es sich um eine Enthierarchisierung zwischen den Begriffspaaren. Man versuchte, zu einer grenzüberschreitenden, ausgeglichenen Einheit zu gelangen, wobei sich beide Seiten organisch korrelierend entfalten können, wie Goethe in seinem Gedicht *Gingo Biloba* schreibt: „Fühlst du nicht an meinen Liedern, / Daß ich eins und doppelt bin?“<sup>26</sup>

### 3. *Lehrjahre* und „Ganzer Mensch“: Korrelation und Spannung

Goethes Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* trat an einem signifikanten Moment auf. Wie erwähnt, konzentrierte sich der anthropologische Diskurs, der anderen Wissensbereichen in Bezug auf den Menschen als eine notwendige Voraussetzung diente, im späten bis hin zum ausgehenden 18. Jahrhundert auf die Etablierung des ganzheitlichen Menschenbildes. Der Romanheld Wilhelm Meister vertritt zunächst solch einen harmonischen Organismus von handelndem Körper und schöner Seele. Bei ihm sind weder die körperliche Krankheit von Mignon noch die psychische Störung des Harfners zu finden, obwohl die beiden mystischen, musikalisch begabten Figuren so tief in seinem Herzen wurzeln. Und auch die körperliche Schwachheit der „schönen Seele“, der Tante von Natalie, ist nicht auf den Protagonisten übertragen. Die Schrift der schönen Seele als ein Medium ermöglicht zwar über die Körperanwesenheit hinaus, Wissen zur Förderung der Selbstkonstruktion zu vermitteln. So teilt Wilhelm seiner Heldin und Geliebten Natalie seine Gefühle nach dem Lesen der Schrift wie folgt mit: „Was mir am

---

<sup>24</sup> Georg Forster, *Schriften zu Natur, Kunst, Politik*. Reinbek bei Hamburg 1971, S. 89.

<sup>25</sup> Ebenda S. 88.

<sup>26</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Gingo Biloba*, in: Ders., *Werke*. Hamburger Ausgabe in 14. Bde. Hg. v. Erich Trunz, Bd. II. 11., überarbeitete Aufl., München 1978, S. 66.

meisten aus dieser Schrift entgegen leuchtete, war, ich möchte so sagen, die Reinlichkeit des Daseins, nicht allein ihrer selbst, sondern auch alles dessen, was sie umgab“<sup>27</sup>. Aber das reine spirituelle, kontemplative Leben von der frommen Gläubigen wird zugleich aus einer distanzierten Haltung erzählt. Im sechsten Buch macht der Oheim die „schöne Seele“, die „sich überbildet“ (S. 556), darauf aufmerksam, daß Tätigkeit des Menschen erste Bestimmung sei. Nicht nur Kants *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, sondern auch Goethes *Lehrjahre* haben einen pragmatischen Anspruch, wobei man das Denken mit dem Handeln in Zusammenhang setzen sollte. Dementsprechend sagt der Landarzt zu Wilhelm: „Für den Menschen [...] sei nur das eine ein Unglück, wenn sich irgend eine Idee bei ihm festsetze, die keinen Einfluß ins tätige Leben habe oder ihn wohl gar vom tägigen Leben abziehe.“ (S. 373)

Die Lektüre ist, wie die Theaterbühne, nur eine Durchgangsphase des Protagonisten. Es bietet sich das sechste Buch *Bekenntnisse einer schönen Seele* als Verbindung der ersten fünf Bücher zu den letzten zwei bzw. als Übergang von der ästhetischen Bühnenwelt zur praktischen, tätigen Turmgesellschaft. Der Protagonist erkennt später auch selbst, daß er der Außenwelt zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat: „Ich habe von Jugend auf die Augen meines Geistes mehr nach innen als nach außen gerichtet, und da ist es sehr natürlich, daß ich den Menschen bis auf einen gewissen Grad habe kennen lernen, ohne die Menschen im mindesten zu verstehen und zu begreifen.“ (S. 276) Nur nach den Begegnungen mit der fremden Außenwelt ist der Protagonist in der Lage, in sich eine Synthese von scheinbar widersprüchlichen Elementen und zwischen Pflicht und Neigung zu bilden. Die Begegnung des Subjekts mit den Anderen trägt dazu bei, daß es über das Verhältnis zwischen sich selbst und der Welt reflektiert und sein Selbstbild überdenkt.

Die letzte Station der Hauptfigur ist eng mit der Turmgesellschaft verknüpft. So schreibt Schlegel über die Bedeutung der letzten zwei Bücher: „Der vierte Band ist eigentlich das Werk selbst; die vorigen Theile sind nur Vorbereitung.“<sup>28</sup> Auch durch die weibliche Figur Natalie, deren Bruder eine Kernfigur der Turmgesellschaft ist, veranschaulicht sich die Vorstellung des idealen Menschenbildes, welches Wilhelm auf dem Bildungsweg schrittweise vermittelt wird. Sie stellt die Synthese von Thereses aktivem Leben, dem meditativen Leben der „schönen Seele“ und schließlich Mignons gefühlvollen Innenleben dar. Die finale Eheschließung von Natalie und Wilhelm verkörpert nicht nur die Verbindung zwischen der lange gesuchten Liebe und dem tätigen Leben, sondern deutet auch an, daß es dem Protagonisten gelungen ist, eine harmonische Verbindung zwischen Leib und Seele sowie zwischen Innen und Außen zu etablieren.

---

<sup>27</sup> Johann Wolfgang Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. 7. Aufl., München 1997, S. 556. Im Folgenden zitiert mit nachgestellter Seitenzahl im Haupttext.

<sup>28</sup> Friedrich Schlegel, *Ueber Goethes Meister*, in: Oscar Fambach (Hg.), *Goethe und seine Kritiker*. Düsseldorf 1953, S. 59.



Entsprechend sollten bei dem Romanhelden sowohl das Schöne mit dem Nützlichen als auch die Emotion mit der Vernunft harmonisch kombiniert werden. Die Korrelation vom Schönen und Nützlichen vollzieht sich bei Wilhelm zunächst dadurch, daß er sich Wissen verschiedener Art aneignet, zunächst das Kunstwissen, dann das Lebenswissen. Auf seinem Lehrbrief steht daher nicht zufällig: „Wenn einer nur das Schöne, der andere nur das Nützliche befördert, so machen beide zusammen erst einen Menschen aus.“ (S. 592) Das reine kunsttheoretische Menschenkonzept, vor allem von Schiller vertreten, wird durch ein weiteres Wissensfeld ergänzt: Es kommt zur Aufhebung der Widersprüche zwischen Kunst und Leben bzw. zwischen dem Ästhetischen und dem Praktischen, zu einer aus den Gegensätzen hervorgehenden Synthese.

Die entscheidende Funktion der sich durch Tätigkeit auszeichnenden Gesellschaft ist darin zu sehen, daß sie Wilhelm über seine künstlerische Beschäftigung hinaus mit der Wirklichkeit konfrontiert.<sup>29</sup> Dabei vertritt die Turmgesellschaft einen „verborgen wirkende[n] höhere[n] Verstand“<sup>30</sup>, einen „praktischen Realismus“<sup>31</sup>. Das steht in Übereinstimmung mit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft. Es kam zur allgemeinen Ausbreitung des „Commerz- Finanzen- und Bildungsgeist[es]“<sup>32</sup>, wie Herder es nannte. Man sollte sich bilden und gleichzeitig sich für die Mitmenschen, für die Gesellschaft nützlich machen, statt wie ein „feiner Paradiesvogel“, der „keine Füße“ hat, „in der Luft“ schwebt und „sich vom Äther“ nährt, zu leben. (S. 342) In dem Desillusionierungsprozeß wird der Kunstsinn jedoch nicht vernichtet, sondern zweckmäßig geleitet. Auch im Turm finden sich nicht wenige Kunstwerke, nicht wenige Gespräche über Kunst und Geschmack. Nur ist die Umwelt der „Truppe“ bzw. des Theaters für Wilhelm nicht geeignet, wie er selber sagt: „daß ich da Bildung suchte, wo keine zu finden war“ (S. 532).

Wie erwähnt, bietet das anthropologische Wissen eine Voraussetzung für pädagogische Ziele, indem es die Möglichkeit darstellt, daß sich der Mensch weiter entwickelt, sich vollendet bzw. zum „ganzen Menschen“ gestalten kann. Als unsichtbare Hand spielt die Turmgesellschaft durch heimliche Beobachtung und Lenkung eine wichtige, erziehende Rolle. Das Wissen vom Menschen wird dem jungen Wilhelm offenbart und ausgedeutet. Am Ende des siebten Buchs soll er schließlich in ein besonderes, ihm bislang verborgenes Wissen und damit in die Gemeinschaft eingeführt werden.

---

<sup>29</sup> Vgl. Ivar Sagmo, *Bildungsroman und Geschichtsphilosophie*. Bonn 1982, S. 61ff.

<sup>30</sup> Friedrich Schiller an Johann Wolfgang Goethe. Brief vom 8. Juli 1796, in: Siegfried Seidel (Hg.), *Der Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe*. Bd. 1: Briefe der Jahre 1794-1797. Leipzig 1984, S. 196.

<sup>31</sup> Hans-Jürgen Schings, *Vom Realismus in Goethes Romanen*, in: Ders., *Zustimmung zur Welt. Goethe-Studien*: Würzburg 2011, S. 350.

<sup>32</sup> Johann Gottfried Herder, *Sämtliche Werke*. Hg. v. Bernhard Suphan, Bd. 4. Berlin 1878, S. 383.

Diese Gemeinschaft als eine Organisationsform gebildeter Menschen, aus idealen, ganz verschiedenen Menschentypen zusammengesetzt, vertritt deutlich eine positive Anthropologie, wobei die Idee vom Weltbürgertum eine nicht unwichtige Rolle spielt. Denn auf dem Lehrbrief von Wilhelm steht:

Nur alle Menschen machen die Menschheit aus, nur alle Kräfte zusammengenommen die Welt. Von dem geringsten tierischen Handwerkstrieb bis zur höchsten Ausübung der geistigsten Kunst, [...] von dem reinsten Gefühl der sinnlichen Gegenwart bis zu den leisesten Ahnungen und Hoffnungen der entferntesten geistigen Zukunft, alles das und weit mehr liegt im Menschen, und muß ausgebildet werden; aber nicht in einem, sondern in vielen. (S. 592)

Diese Epoche war, vereinfacht gesagt, auf eine alternative, positive Zukunft des Individuums wie des Kollektivs hin orientiert.<sup>33</sup> Nicht nur wurde das Individuum, welches den „ganzen Menschen“ zum Ziel haben sollte, mit der menschlichen Gattung in Zusammenhang gesetzt, sondern man verfolgte einen allgemeinen Anspruch auf Fortschritt.

Friedrich Schlegel stellte 1798 nicht nur die *Lehrjahre* als eines der bedeutendsten Ereignisse seiner Zeit heraus: „Die Französische Revolution, Fichtes Wissenschaftslehre, und Goethes Meister sind die größten Tendenzen des Zeitalters“<sup>34</sup>, sondern er formulierte darüber hinaus einmal: „Wir sehen auch, daß diese Lehrjahre eher jeden andern zum tüchtigen Künstler oder zum tüchtigen Mann bilden wollen und bilden können, als Wilhelmen selbst.“<sup>35</sup> Der Bildungsweg bzw. die Vollendung des Protagonisten als eines bürgerlichen Sohnes zeigen, wie man sich mit Hilfe der Vorstellung eines idealen Bildes gestaltet und konstituiert. Dieser Weg ist insofern modellhaft, daß er sich auf andere Bürger, andere Menschen übertragen läßt.

Im achten Buch teilt Jarno Wilhelm über das Archiv mit: „[E]s blieb daher etwas Gesetzliches in unsern Zusammenkünften [...]. Wir wollten mit eigenen Augen sehen und uns ein eigenes Archiv unserer Weltkenntnis bilden...“ (S. 589) Das Wissensarchiv der Turmgesellschaft, welches Schriftrollen über die Lehrjahre aller Mitglieder enthält, spiegelt einerseits die zeitgenössische Institutionalisierung des Wissens wider. Die Enzyklopädien, Lexika sowie Bibliotheken in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts waren „Repräsentanten des Wissens“<sup>36</sup>. Die Archivierung vom Wissen im Roman

---

<sup>33</sup> Vgl. Michael Titzmann, Wielands Staatsromane im Kontext des utopischen Denkens der Frühen Neuzeit, in: Ders., Anthropologie der Goethezeit, a.a.O., S. 119.

<sup>34</sup> Ernst Behler u. a. (Hg.), Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, Bd. 2: Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801). München / Paderborn / Wien 1967, S. 198.

<sup>35</sup> Friedrich Schlegel, Ueber Goethes Meister, a.a.O., S. 57.

<sup>36</sup> Carsten Zelle, Zu diesem Heft, in: Das Achtzehnte Jahrhundert. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für die Erforschung des 18. Jahrhunderts. Jg. 22 (1): Enzyklopädien, Lexika und Wörterbuch im 18. Jahrhundert. Wolfenbüttel 1998, S. 7.



dient sowohl dazu, dem Neuling und den Nachfahren Erfahrungen und Kenntnisse zu stiften, wobei das gemeinsame Gedächtnis durch die „Informationsspeicherung“ bzw. „Verschriftlichung“<sup>37</sup> generiert wird, als auch zur Stabilisierung der Gemeinschaft, wobei das Wissen performativ erlangt bzw. vermittelt wird. Andererseits wird angedeutet, daß das Wissen nicht mehr vorgeschrieben ist, sondern man sich die Wissensbestände vom Menschen mit Hilfe von Medien und Narrativen selbst bildet. Wenn Wilhelm „das Pergament“ (S. 542) über seine Lehrjahre zum ersten Mal liest, heißt es in dieser Hinsicht bezeichnend:

[U]nd er sah zum erstenmal sein Bild außer sich, zwar nicht, wie im Spiegel, ein zweites Selbst, sondern wie im Porträt ein anderes Selbst: man bekennt sich zwar nicht zu allen Zügen, aber man freut sich, daß ein denkender Geist uns so hat fassen, ein großes Talent uns so hat darstellen wollen, daß ein Bild von dem, was wir waren, noch besteht, und daß es länger als wir selbst dauern kann. (S. 542f.)

Wie bedeutend die Rollen über die „Lehrjahre“ sind, wird schon durch den Titel des Romans deutlich. Die Beschreibung ist keinesfalls bloße Speicherung des Geschehenen, auch keine einfache, treue „Kopie“ der Hauptfigur, sondern eine auf der Wirklichkeit basierende Erzählung, die verfährt wie ein Maler beim Schaffen von Porträts. Der Schaffensprozeß weist auch auf die Wissensgenerierung hin. Dabei ist einerseits die Schöpfung und Archivierung von Wissen zu beobachten. Es wird nicht als ontologische Wahrheit, sondern als vom Menschen erschaffen betrachtet. Andererseits besteht keine absolute Grenze zwischen dem Wissen bzw. der Wissenschaft und der Literatur. Im Roman besteht das Wissensarchiv eben aus erzählerischen „Werken“. Und sowohl in den geistes- als auch naturwissenschaftlichen Gebieten ist überall die Partizipation von literarischem „Stil“, von Metapher, Symbol etc. zu finden.

Obwohl das „Ganzer-Mensch“-Konzept von dem Protagonisten vertreten und veranschaulicht wird, sollten die literarische Vielfältigkeit und die narrative Offenheit, die den Roman prägen, nicht vernachlässigt werden. Es finden sich Forschungspositionen, die „ihr Augenmerk weniger den Belehrungen der Turmgesellschaft und auch nicht in den Grübeleien Wilhelmschenk[en], sondern der Opulenz des Romans, seinem sinnlichen Reichtum und seiner mythischen Fülle“<sup>38</sup>. Die „disharmonischen“ Elemente sollen nicht außer Acht gelassen, sondern mit dem idealen Menschenkonzept zusammen betrachtet werden. Der jüngere Bruder von Lothario und Natalie etwa, scheinbar ein unerzogener Narr, vertritt eine andere Ordnung bzw.

---

<sup>37</sup> Beide Zitate siehe: Joseph Vogl, *Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen*. 2., korrigierte Aufl., Zürich / Berlin 2004, S. 37.

<sup>38</sup> Hans Richard Brittnacher, *Mythos und Devianz in „Wilhelm Meisters Lehrjahren“*, in: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*. Jg. 14 (1986), Heft 1. Baden-Baden 1986, S. 97.

Unordnung, welche das ganzheitliche Menschenbild bzw. die allseitig harmonische Persönlichkeit herausfordert oder parodiert. Die positive Anthropologie, das ganzheitliche Menschenkonzept, wirkt zusammen mit der Erziehung und Bildung auf die Menschen, wobei die Erlernbarkeit des Wissens vom Menschen vorausgesetzt wird. Im Gegensatz dazu will Friedrich nicht diszipliniert werden, sondern ein spielender Schauspieler des Lebens, ein „leichtfertige[r]“ (S. 559) „Narr“, bleiben. Er besitzt die Macht der Grenzüberschreitung und behält sich das Recht des Scherzens, der Parodie und der Ironie vor. Für Natalie ist er „das Opfer dieser pädagogischen Versuche“ (S. 559) des Abbé. „Auf die lustigste Weise“ ist er aber „gelehrt und zwar sehr gelehrt worden“. (S. 598) Mit seiner Ehefrau Philine liest er auf spielerische Weise immer Neues aus allen Gebieten des Wissens. Seine „Tollheit“ (S. 599) führt ihn wiederum zur Weisheit. Er verfügt nicht nur über „ausgebreitete Gelehrsamkeit“ (S. 598), sondern es ist auch Friedrich, der am Ende die Erfüllung der Liebe von Wilhelm „prophezeit“ und sein Leben mit Recht wie folgt zusammenfaßt: „[D]u kommst mir vor wie Saul, der Sohn Kis, der ausging, seines Vaters Eselinnen zu suchen, und ein Königreich fand.“ (S. 653) Die Ästhetisierung des Komischen wird auch zum „poetische[n] Wissen ‚vom Menschen‘“<sup>39</sup>, wobei die Abweichung von den Wissensordnungen hier einen Schauplatz findet. Dementsprechend läßt sich fragen, ob die literarische Menschenbestimmung eine weitere Dimension enthält und eine andersartige Wahrheit präsentiert, und ob bei der Vorstellung vom ganzen Menschen im anthropologischen Diskurs, die allgemeingültig sein sollte, manche wesentlichen Aspekte des Menschen nicht berücksichtigt sind.

Zu verschiedenen Konzepten vom Menschenbild gehört auch das romantische Gegenbeispiel, wie es damals kaum zu ignorieren war, verkörpert vor allem von dem seltsamen Kind und dem wahnsinnigen Harfner, dem eigentlichen Vater Mignons. Für Mignon ist das Herz „besser“, die Vernunft dagegen „grausam“ (S. 526). „[W]ie ein abgeschiedner Geist“ (S. 564) ist sie das Symbol der Poesie der Innerlichkeit und die Negation der prosaischen, echten Welt. Die durch die beiden vertretene Auffassung, daß die Menschen zu einem mystischen Urzustand zurückkehren könnten, kann in so einer zirkulierenden bürgerlichen Welt nicht mehr bestehen. Im Roman wird der Protagonist aber nicht nur mehrmals von den Liedern beider rätselhafter Figuren und Mignons „kindliche[r] Unschuld“ (S. 156) bewegt, sondern er trauert auch lange Zeit um den Tod Mignons und fühlt sich nicht nur einmal von „der hartherzigen Kälte Jarnos“ (S. 208) distanziert. Mignons „nothwendiger Untergang“<sup>40</sup> verhindert aber nicht, daß sie im Gemälde, im Gesang sowie bei den Literaturkritikern fortlebt.

---

<sup>39</sup> Vgl. Wolfgang Riedel, *Literarische Anthropologie. Eine Unterscheidung*, in: Wolfgang Braungart u. a. (Hg.), *Wahrnehmen und Handeln. Perspektiven einer Literaturanthropologie*. Bielefeld 2004, S. 363.

<sup>40</sup> Friedrich Schlegel, *Ueber Goethes Meister*, a.a.O., S. 59.



Aus dem Wissensbereich der Anthropologie erfährt man, wie erläutert, ein ideales Konzept, welches für eine bestimmte Gruppe als „Sollen“ gilt, während die Literatur die Vielfältigkeit sowie andere Möglichkeiten beschreibt und eine eigene Wahrheit erschafft. Im Roman spricht der Geistliche mit Wilhelm und dem Arzt darüber, „Wahnsinnige zu kurieren“ (S. 372), was bei dem Harfner Augustin jedoch nicht gelingt. Sein Tod deutet einerseits an, daß die psychische Störung durch medizinische Behandlung nicht geheilt ist und daß die unsagbare Angst vor Felix, dem Sohn von Wilhelm, der „wie das Leben selbst“ (S. 564) aussieht, die Furcht vor dem Leben bzw. der Lebenskraft sowie der mit der Sonnen-Metapher verbundenen Vernunft symbolisiert. Andererseits zeigt das unglückliche Ende eine konträre Position gegenüber allen Normen, Ordnungen und der aufgeklärten Welt. Es wird dabei auch gezeigt, wie die Vernunft mit dem ihr Fremden umgeht - mit Erziehung und Disziplinierung: Mythische Bestände, wie sie Mignon und der Harfner repräsentieren, werden von der Turmgesellschaft als Abweichung verstanden und eingesperrt oder normalisiert.<sup>41</sup>

Im 18. Jahrhundert wurden extreme, unkontrollierbare Leidenschaften als Gemüskrankheiten angesehen, bei deren Vorliegen die Vernunft nicht mehr die Herrschaft über die Seelenkräfte behält.<sup>42</sup> Sowohl die Reformversuche, die Geisteskranken von den übrigen Zuchthausinsassen zu trennen und dann das Irresein als Krankheit zu fassen, als auch das Verhalten der Autoren des 18. Jahrhunderts gegenüber dem Wahnsinn - Kenntnissnahme des „Asozialen“ als Phänomen, Reflexion darauf und gewissermaßen Anerkennung von dessen Unumgänglichkeit, ohne eine alternative Lösung anbieten zu können - weisen darauf hin, daß der Wahnsinn als Abweichen von der Norm der bürgerlichen Gesellschaft galt.<sup>43</sup> Ein damals beliebter Schriftsteller Christian Heinrich Spieß erklärt dem Leser in der „Vorrede“ eines Romans über den Wahnsinn:

Wahnsinn ist schrecklich, aber noch schrecklicher ist's, daß man so leicht ein Opfer desselben werden kann. [...] Wenn ich Ihnen die Biographien dieser Unglücklichen erzähle, so will ich nicht allein Ihr Mitleid wecken, sondern Ihnen vorzüglich beweisen, daß jeder derselben der Urheber seines Unglücks war, daß es folglich in unsrer Macht steht, ähnliches Unglück zu verhindern.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Vgl. Hans Richard Brittnacher, Mythos und Devianz in „Wilhelm Meisters Lehrjahren“, a.a.O., S. 106.

<sup>42</sup> Vgl. Anke Bennholdt-Thomsen / Alfredo Guzzoni, Der „Asoziale“ in der Literatur um 1800. Königstein/Ts. 1979, S. 168.

<sup>43</sup> Vgl. ebenda S. 165ff.

<sup>44</sup> Zit. n. Georg Reuchlein, Bürgerliche Gesellschaft, Psychiatrie und Literatur. Zur Entwicklung der Wahnsinnsthematik in der deutschen Literatur des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts. München 1986, S. 100.

Daß wir aber die Geschichte des Harfenspielers als Krankengeschichte lesen können - die Entstehung des Wahns (Inzest-Sünde), das Vergessen bzw. Verdrängen des Konflikts, die Symptombildung (wissenschaftliche Erklärung), die Überwindung derselben bis zur Wiederkehr des Verdrängten - zeigt einerseits, daß der Roman medizinisch-anthropologisches Wissen in sich aufnimmt, und andererseits, daß er mehr oder weniger ein Verständnis für den Fall aufbringt, das von der gesellschaftlichen Norm bzw. dem anthropologischen Diskurs der Zeit abweicht.<sup>45</sup> Die Wahrnehmung des Romans vom Phantastischen und seine Auffassung vom Wahnsinn beziehen sich auf seine ambivalente Beziehung zum epochalen Diskurs.

#### 4. Resümee

Die *Lehrjahre* bieten sich als der Prototyp des Bildungsromans an, wobei der Roman als Gattung der modernen bürgerlichen Gesellschaft sich einen Schritt weiter legitimierte, und stiften paradigmatisch das Konzept des „ganzen Menschen“. Beim Erzählen vom „Zwischenraum“ handelt es sich, wie der Germanist Hans-Jürgen Schings formuliert, um die „literarische anthropologische Konstitution des Subjekts“<sup>46</sup>. Es geht um das „Finden und Erfinden des ganzen Menschen“<sup>47</sup>, wie es auf dem Lehrbrief Wilhelms steht: „[I]n jeder Anlage liegt auch allein die Kraft sich zu vollenden“ (S. 593). Gleichzeitig ist der Bildungsroman auch dadurch kanonisch, daß er verschiedene Menschenkonzepte in sich aufnimmt, präsentiert und reflektiert, wobei sie mit den zeitgenössischen Menschenauffassungen, dem anthropologischen Wissensbestand, im Spannungsverhältnis stehen. Als Wissen verstanden, ist Literatur ein entschieden „wilder“ Diskurs und zugleich ein hybrider, der quer zu den Disziplinen steht - ein „Interdiskurs“.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Vgl. Ebenda S. 184f.

<sup>46</sup> Hans-Jürgen Schings, Vorbemerkung, in: Ders. (Hg.), *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*, a.a.O., S. 4.

<sup>47</sup> Ebenda.

<sup>48</sup> Vgl. Wolfgang Riedel, *Literarische Anthropologie. Eine Unterscheidung*, a.a.O., S. 362.