

## VIII Nachspiel

### Allerneueste Erziehungspläne

---

Die neuen Erziehungs- und Bildungsdiskussionen des späten 18. Jahrhunderts machen, wie die vorangegangenen Kapitel beschrieben haben, in ihrer impliziten und expliziten Auseinandersetzung mit Theatralität und Theater Anleihen bei althergebrachten Diskursen. Nicht zuletzt als zur Sphäre des Theaters gehörig bestimmt wird die spektakuläre Dimension des Ereignishaften,<sup>1</sup> das es einerseits für die Erziehung zu nutzen gilt, von dem diese sich andererseits aber auch nicht aus der Bahn werfen lassen darf: Das Theater soll instrumentalisiert werden; es darf sich jedoch auf keinen Fall verselbstständigen. – In der Gouvernamentalität des lebenslangen Lernens im 21. Jahrhundert findet sich wohl nicht zufällig inmitten zahlreicher Theatersemantiken<sup>2</sup> auch ein solcher Anspruch auf Neuheit aufgenommen und radikalisiert: Nicht nur soll dauerhaft neu gelernt werden. Auch gibt es beständig neue Lern- und Bildungsangebote, welche unverbrauchte Fähigkeiten für einen innovationshungrigen Markt versprechen.

Ein Spektakel nutzt sich allerdings in der Wiederholung ab und verliert seine Ereignishaftigkeit;<sup>3</sup> das Theaterereignis ist in den Repertoirevorstellungen schnell kein Ereignis mehr. Bereits historisch verliert die Neuheit des aufklärerischen Erziehungsprojekts schnell an Glanz und fordert Parodien auf den Plan, nicht zuletzt solche, die das Neuheitsversprechen selbst kritisch angehen. In seinen *Berliner*

---

1 Mit einem solchen Anspruch auf Ereignishaftigkeit und Neuheit tritt das aufklärerische Projekt der Erziehung im 18. Jahrhundert selbst auf und legitimiert zu einem nicht geringen Grad über diesen. Eine ganz eigene Analyse könnte man in diesem Zusammenhang den Tagen der offenen Tür widmen, an denen die Philantropine z.B. in Dessau ihre wunderschön gebildeten Zöglinge der interessierten Öffentlichkeit vorführten.

2 Vgl. Kapitel I.

3 Vgl. Nikolaus Müller-Schöll: »Vorwort«, in: Ders. (Hg.): *Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien*. Bielefeld 2003, S. 9-17.

*Abendblättern* publiziert Heinrich von Kleist 1810 einen Text mit dem plakativen Titel »Allerneuester Erziehungsplan«. Dieser parodiert das Wirken der Philantropisten deutlicher als die spätere, von vielen für bare Münze genommene Pädagogik in Goethes Provinz. Dieser kurze Text spricht mit zwei Stimmen: Der Konkretor C.J. Levanus wird von der Redaktion kommentiert, hinterfragt, korrigiert und beschimpft. Das Projekt der Zeit, die Erziehung zum in sich stabilen, einheitlichen Subjekt, zeigt sich damit als eine bereits in sich zerstückelte Angelegenheit. Entsprechend ist der Text auf zwei Ausgaben der Tageszeitung verteilt, was nicht weiter ungewöhnlich für Kleists Strategien in diesem Publikationsorgan ist. Sehr wohl ungewöhnlich ist die extrem lange Publikationslücke von mehreren Wochen zwischen den beiden Teilen. Dies lässt Zweifel daran aufkommen, inwieweit der zweite Teil, der dann den vom Titel versprochenen Erziehungsplan bringt, überhaupt gemeinsam mit dem ersten konzipiert worden ist.<sup>4</sup> Dieser erste Teil beschreibt das aus der »Experimental-Physik« entnommene »Gesetz des Widerspruchs«<sup>5</sup>, nach dem sich durch Kompensation elektrischer Ladung »das ursprüngliche Gleichgewicht«<sup>6</sup> von Spannung in der Natur wieder herstellt. Anekdotisch erfolgt dann eine Analogiebildung zur Sphäre moralischer Entscheidungsfindung<sup>7</sup> mit einer Beispielsreihe »von Meinungen und Begehrungen, [...] von Gefühlen, Affekten, Eigenschaften und Charakteren«, bei denen nicht ganz klar ist, ob sie das »Gesetz des Widerspruchs« eigentlich illustrieren oder durch Konterkarrieren performativ zur Durchführung bringen.<sup>8</sup>

Nachdem der erste Teil derart in der Luft hängen bleibt, liefert der nachgeschobene zweite tatsächlich ein Erziehungskonzept, und nun in deutlicher Analogie zum »Gesetz des Widerspruchs«. Die Ausführungen laufen nämlich auf ei-

4 Vgl. Sibylle Peters: *Heinrich von Kleist und der Gebrauch der Zeit. Von der MachArt der Berliner Abendblätter*. Würzburg 2003, S. 157-172.

5 Heinrich von Kleist: »Allerneuester Erziehungsplan«, in: Ders.: *Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden. Band 3. Erzählungen. Anekdoten. Gedichte. Schriften*. Frankfurt a.M. 1990, S. 545-552, hier: S. 546.

6 Kleist: »Allerneuester Erziehungsplan«, S. 545.

7 Vgl. für das Ineinanderspiel von aufgerufenen naturwissenschaftlichem und pädagogischen Diskurs Michael Gamper: »Elektrische Blitze. Naturwissenschaft und unsicheres Wissen bei Kleist«, in: *Kleist-Jahrbuch* (2007), S. 254-272. Vgl. Roland Borgards: »Allerneuester Erziehungsplan«. Ein Beitrag Heinrich von Kleists zur Experimentalkultur um 1800 (Literatur, Physik), in: Marcus Krause/Nicolas Pethes (Hg.): *Literarische Experimentalkulturen. Poetologien des Experiments im 19. Jahrhundert*. Würzburg 2005, S. 75-102.

8 Vgl. Peters: *Heinrich von Kleist und der Gebrauch der Zeit*, S. 157-166.

ne Umkehrung der grundlegenden Erziehungsstrategie der Philantropinisten hinaus: »[A]lle Sittenschulen« waren »bisher nur auf dem Nachahmungstrieb gegründet«<sup>9</sup>. Ihr Erziehungskonzept besteht in deutlicher Anspielung auf die platonische Ader der darin so gar nicht neuen Philantropinisten einzig in der »Aufstellung sogenannter guter Beispiele«, ohne dass diese Sittenschulen damit »für den Fortschritt der Menschheit Bedeutendes und Erkleckliches hervorgebracht haben«<sup>10</sup>. Mit dieser frechen Komplexitätsreduktion, die aber doch den Finger auf eine Bruchstelle des aufgerufenen pädagogischen Einsatzes legt, ist zunächst unter namentlicher Erwähnung der Philantropine von »Basedow und Campe«<sup>11</sup> eine zeitliche Spannung in den neuen Erziehungskonzeption des 18. Jahrhunderts markiert: Sie behaupten eine Revolution, operieren aber im Tradierungsmodus der Nachahmung. Diese Spannung ist bereits bei Rousseau angelegt: Erziehung ist ein in die Zukunft gerichtetes Projekt, das aber eine in der Vergangenheit verlorene »Natürlichkeit« wiederbelebt.<sup>12</sup>

Nicht ganz ernst zu nehmen ist diese Kritik nicht nur wegen der einseitigen Hervorhebung des Nachahmungstriebes. Der »Allerneueste Erziehungsplan« richtet sich ja selbst an einem »ursprünglichen Gleichgewicht« aus und nicht an einem »Fortschritt der Menschheit«. In Analogie zum Widerspruchsgesetz skizziert der Text anschließend eine zukünftige »*Lasterschule*«, in der »*Tugend durch Laster*«<sup>13</sup> als einem zu widersprechenden Vorbild erzeugt werden soll: Statt nachzuahmen sollen die Zöglinge durch Abwehr der gegebenen Beispiele erzogen werden.<sup>14</sup> Die Herrschaft von Campes Nachahmungstrieb bleibt intakt; sie findet sich bloß umgewertet. Während von Rousseau bis Salzmann die nicht wünschenswerten Eigenschaften der Kinder dem schlechten Vorbild der Erziehungsinstanzen angerechnet werden, bringt die anvisierte Erziehung nun das Gute aus dem Schlechten, das Neue aus dem Alten und das Überdurchschnittliche aus dem Mediokren hervor. In diesem Sinne fällt die grob-satirische Skizze nach dem ganzen Vorlauf äußerst knapp aus. Gruppendynamische Prozesse zwischen Kindern wie die von Goethes Pädagogen in der Provinz ausgemachte *peer pressure* oder andere Komplexitäten reflektiert sie nicht. Auch zu ihrem Titel verhält

9 Kleist: »Allerneuester Erziehungsplan«, S. 549.

10 Ebd., S. 550.

11 Ebd., S. 549. Vgl. Kapitel V.

12 Vgl. Kapitel IV.

13 Kleist: »Allerneuester Erziehungsplan«, S. 550.

14 Allerdings handelt es sich bei einer negativen Mimesis um eine Strategie, die im Bannkreis der Mimesis verbleibt: als »*Gegen-Nachahmung*« (Tarde: *Die Gesetze der Nachahmung*, S. 13).

sie sich gemäß des Widerspruchsgesetzes: Der allerneueste Erziehungsplan ist nur eine Variation der alten, tritt aber wie diese alten Erziehungspläne des 18. Jahrhunderts mit revolutionärem Gestus auf. Wichtig an dieser Erziehung scheint weniger, was sie leistet, und mehr, was sie für die Zukunft ankündigt. Die Erziehungsanstrengungen des pädagogischen 18. Jahrhunderts reduziert Kleists kurzer Text handstreichartig auf eine Zukunftsversprechensmaschinerie und markiert damit eine in diesem Erziehungskomplex angelegte Möglichkeit, die das 21. Jahrhundert als ›lebenslanges Lernen‹ aktualisieren und einer Ökonomisierung überliefern wird: Neueste und ›allerneueste‹ Erziehungspläne versprechen nunmehr den Zugriff auf eine bestmögliche Zukunft, die durch immer neuere Pläne immer weiter aufgeschoben wird.

Wichtiger als die Umkehrungsthese des allerneuesten Erziehungsplans der Erziehungsanstrengungen des 18. Jahrhundert scheint jedoch der von der Erzählinstanz des Haupttexts angefügte Nachsatz zu sein. In diesem wird zuerst die vorher verweigerte Komplexität nachgeliefert. Diese ist allerdings keine der Erziehung: Unter den »tausend Fäden«, in denen sich das Leben fortwebt, sei erstens »die Erziehung Einer«. Ihr Einfluss solle deswegen nicht überbewertet werden. Zweitens handle es sich beim Kind nicht um undeterminiertes »Wachs«<sup>15</sup>, das nicht erst seit Locke und Rousseau in ihm gesehen wird, sondern es sei in seinen Eigenschaften vorherbestimmt. Erziehung entpuppt sich, wo *nature* über *nurture* obsiegt, also als nutzlos. Drittens zeigt sich die geplante Lasterschule in diesem Sinne auch gegenüber jeglicher Kritik erhaben. Stattdessen gilt die völlig unaufgeklärte Weisheit eines Sprichworts: »Hilft es nichts, so schadet es nichts.« – und dies gilt auch für die »Virtuosen der neuesten Erziehungskunst«<sup>16</sup>. Der Text lebt ein letztes Mal sein eigenes Widerspruchsgesetz aus: Auch der eigene Erziehungsplan bleibt nicht unwidersprochen. Im Sinne des ›ursprünglichen Gleichgewichts‹ ist alle Erziehung letztlich redundant. Bildung und Erziehung laufen auf eine (mit einem Wort Niklas Luhmanns) »Automatik der Sozialisation«<sup>17</sup> hinaus, in der sich die Zöglinge irgendwie schon entwickeln werden: obwohl oder gerade weil laut »Allerneuestem Erziehungsplan« »die Menschheit, wie bekannt, fortschreiten soll«<sup>18</sup>. Denn aus dem Bekannten kann es keinen Fortschritt geben; eine Bekanntheit des Fortschritts schließt diesen geradezu aus.

---

15 Kleist: »Allerneuester Erziehungsplan«, S. 551.

16 Ebd., S. 552.

17 Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 53. Vgl. S. 48-81.

18 Kleist: »Allerneuester Erziehungsplan«, S. 551.

Der lapidare Verweis auf das sprichwörtliche ›Hilft es nichts, so schadet es nichts.‹ führt auch deswegen das Widerspruchsgesetz satirisch vor, weil die aufgerufenen abgelehnten und allerneuesten Erziehungspläne ja mit übergroßem Aufwand daherkommen. Auf der Kehrseite dieser Behauptung erscheint Erziehung als zutiefst selbstbezogene Operation: im Sinne Luhmanns als eine kontingente Art, wie sich Gesellschaft reproduziert, indem sie ihre teilnehmenden Subjekte bestimmte Stufen durchlaufen lässt – auch wenn die moralische oder epistemologische Legitimierung dieses Durchlaufs letztlich nicht tragfähig ist.<sup>19</sup> Mit der Behauptung dieser Leere der Erziehungslehre lenkt der Text den Blick im Sinne Foucaults auch auf die vorher durchaus beschriebenen Machttechniken, die in der Erziehung und anderswo zur Anwendung kommen und um ihrer eigenen Aufrechterhaltung willen zu existieren scheinen.<sup>20</sup> Es zeigt sich, dass sich das Zukunftsversprechen einer ›Neuheit‹ der Erziehung nicht nur in solche Machttechniken integrieren lässt, sondern auch, dass es dabei nicht zuletzt auf die Inszenierung dieses Versprechens ankommt: in Kleists Falls auf die literarische Inszenierung durch die zwei Stimmen des Konkretors und der Redaktion, durch Ab- und Umbrüche etc. In diesem Sinne handelt es sich beim Zukunftsversprechen der Erziehung nicht zuletzt um ein theatrales Unterfangen.

Die vorhergehenden Kapitel dieser Studie gingen davon aus, dass die Erziehung und Bildung im späten 18. Jahrhundert auch immer ihr Verhältnis zum Theater verhandelt – und dies mit der im Hintergrund stehenden Vermutung, dass sich dieses Verhältnis von Erziehung bzw. Bildung einerseits und Theater bzw. Theatralität andererseits im lebenslangen Lernen des 21. Jahrhunderts radikalisiert. Rückblickend seien im Folgenden die Stationen benannt und das jeweils angenommene Verhältnis zum späteren lebenslangen Lernen skizziert.

Ein lebenslanges Lernen, wie es im 21. Jahrhundert zum Motto des Bildungs- und Arbeitsmarkts ausgerufen wird, macht nicht nur Kinder, wenn auch an den unterstellten Entwicklungsstand angepasst, durch ›frühkindliche Entwicklung‹ zu jenen kleinen Erwachsenen, die sie vor Rousseaus Etablierung der Kindheit als eigenständiger Sphäre angeblich waren.<sup>21</sup> Vormalis Erwachsene werden auch wieder zu Schülerinnen und Schülern, was aber nicht ausschließt, dass sie an anderer Stelle als Lehrerinnen und Lehrer tätig sind. Gleichzeitig sind sie auf beiden Ebenen Bewerberinnen und Bewerber für kommende Arbeitszusammenhänge oder viel-

19 Vgl. Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 111-141.

20 Vgl. Foucault: *Die Geburt der Biopolitik*.

21 Vgl. die umstrittene These von Philippe Ariès: *Geschichte der Kindheit*. München 1975, S. 69-90.

leicht auch für weiterführende Bildung. Bei dieser gesteigerten Durchökonomisierung von Lebenswelt und Subjektivität tauchen Semantiken und Techniken, die sich traditionell dem Theater zugeschrieben finden, als Modi der Inszenierung, der Überzeugung sowie der Vorläufigkeit auf: als Mimesis, die sich Fremdes aneignet oder vor anderen zur Aufführung bringt, als Inszenierung, die sich und andere affizieren oder manipulieren soll, als Probe, die in der jetzigen Arbeit oder Bildung eine Qualifizierungsphase für ein kommendes Projekt sehen muss (Kapitel I).

Die im lebenslangen Lernen mitlaufende selektive Theatersemantik und -metaphorik unterstellt daher ein Gelingen: die gelingende Nachahmung, die kontrollierte Aufführung, die erfolgreiche Beeinflussung. Die Verantwortung für ein Scheitern verschiebt sich auf das lebenslang lernende Subjekt,<sup>22</sup> welches Fehler höchstens als den Horizont erweiternden Erfahrungsschatz in der eigenen Bildungs- und Arbeitsbiographie abbuchen kann. Der implizite Theaterdiskurs setzt solch ein Subjekt seinerseits als eine Größe in Szene, die von den traditionell mit dem Theater verbundenen Unwägbarkeiten unbeschadet bleibt: der verfehlten Nachahmung, der misslingenden Aufführung, der nicht gelingenden Verführung. Vor allem fehlt in der Ökonomisierung der eigenen Subjektivität dasjenige, was die Feinde des Theaters seit Platon an diesem am meisten fürchten: eine unkalkulierbare, wenn nicht gar verschwenderische Dimension der Unverfügbarkeit. Diese sollte sich gerade nicht als lebendiger Überschuss der Subjektivität abschöpfen und in der ökonomischen Sphäre produktiv machen lassen. Die Gouvernementalität des lebenslangen Lernens zielt darauf, auch ein solches Nichtökonomisches zu ökonomisieren.

Mit der unkalkulierbaren Dimension des Theaters setzt sich die Erziehung auseinander, die 200 Jahre zuvor literarisch in Goethes pädagogischer Provinz skizziert wird (Kapitel II): damit, wie diese Dimension für die Erziehung produktiv, und damit, wie diese ihre Gefährlichkeit zumindest unsichtbar gemacht werden kann. Die lautstarke Austreibung des Theaters dissimuliert, dass hinterücks ein reguliertes Theater die Bedingung für die Erziehung in der Provinz darstellt. Damit rezitiert und parodiert Goethes Text nicht nur die Erziehungsdiskurse und Erziehungspraktiken des ›pädagogischen‹ 18. Jahrhunderts. Rezitiert, parodiert und auf eine mögliche Kritik hin geöffnet finden sich auch Praktiken und Diskurse, die die Semantik des Theaters im 21. Jahrhundert im positiven Sinne für Erziehung und Bildung entdeckt haben. Latent vorhanden sind Ansätze

---

22 Vgl. Ulrich Bröckling: »Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement«, in: Ders./Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M. 2000, S. 131-167, hier: S. 153-161.

zu einer solchen Kritik in den Vorgeschichten, die Goethes Text aufruft, in Szene setzt und in ihrem Funktionieren bloßstellt.

Platons *politeia* (Kapitel III) erzählt nicht zuletzt vom Rhythmus, in dem die Aneignung der mit dem Theater assoziierten mimetischen Produktivkraft sich durch die Zeit hindurch vollzieht. Der Text verweist aber auch auf eine seiner eigenen Zielsetzung zuwiderlaufende rhythmisch-offene Struktur der beschriebenen Mimesis: Diese wird als zu regulierende Gefahr gleichzeitig im Inneren und Äußeren des Gemeinwesens verortet. Die mimetisch herstellbaren Subjekte und ihre Zusammenhänge sind instabil, dynamisch und anarchisch-offen. In der Feindschaft gegen das Theater etabliert der Text einen Schauraum, zu dem die Hierarchie von Sehen und Gesehenwerden gehört und damit ein erstes Ordnungsprinzip etabliert. Bereits diese Setzung verhindert eine dynamische und anarchische horizontale Vernetzung der im Gemeinwesen organisierten Subjekte. Platons sprichwörtlich gewordene Theaterfeindschaft richtet sich also nicht primär gegen das Theater. Die Theaterfeindschaft stellt auch, aber nicht nur wie später bei Goethes Pädagogen ein Ablenkungsmanöver dar, um die Abhängigkeit der eigenen Erziehungs- und Bildungskonzeption vom Theater zu überspielen. Die Theaterfeindschaft lenkt darin auch von dem Umstand ab, dass in dieser Abgrenzung das Theater als ein Dispositiv des distanzierten Sehens überhaupt erst etabliert wird und dadurch andere Möglichkeiten mimetischer Vernetzung, Verkettung und Organisation ausschließt. Vom Entwurf Platons her lässt sich auch das Modell des virtuosens Arbeitens und seines Erlernens respektive Trainierens kritisieren, von dem die Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts geprägt ist:<sup>23</sup> Das virtuose Arbeiten soll einerseits als eine Aufführung für andere vor sich gehen. Andererseits muss im Netzwerken und im Verbünden mit diesen die beständige Trennung des distanzierten Schauens als nichtexistent erachtet werden.<sup>24</sup> Durch dieses Double-Bind widersprüchlicher Maßgaben ist ein Scheitern des lebenslang lernenden, flexiblen Subjekts vorprogrammiert. Eine Absage an das theatrale Schaudispositiv, mit der z.B. der *social turn* in den Künsten seit den 1990ern<sup>25</sup> operiert, kommt der Reichweite der platonischen Geste nicht bei, die das Theater als Ordnungsdispositiv gleichzeitig zur Konkurrenz wie Bedingung von Wissen, Erziehung bzw. Subjektbildung und Gemeinwesen erklärt. Eine diesbezügliche Analyse und Kritik steht sowohl für die Subjektdisposition des

23 Vgl. Virno: *Grammatik der Multitude*, S. 63-91.

24 Vgl. Schäfer: *Die Gewalt der Muße*, S. 516-537. Vgl. Gesa Ziemer: *Komplizenschaft. Neue Perspektiven auf Kollektivität*. Bielefeld 2013, S. 64-70, S. 97-105.

25 Vgl. ebd., S. 129-163. Vgl. van Eikels: *Die Kunst des Kollektiven*, S. 184-190.

lebenslangen Lernens und flexiblen Arbeitens wie auch für die szenischen Künste des *social turn* noch aus.

Das Verhältnis der neuen Pädagogik des 18. Jahrhunderts steht im Zeichen der platonischen Setzungen. Als theatrale Produktivkraft gilt es die Mimesis in all ihren Varianten (nachahmend, vorführend, zuschauend) und mit ihr die dem Theater als Institution zugeschriebenen Praktiken zu regulieren: sie einerseits zu nutzen und andererseits einer strengen Kontrolle zu unterwerfen. In seinem *Émile* (Kapitel IV) verlegt Rousseau die eigentliche mimetische Gefahr in einen begrenzten Abschnitt der kindlichen Entwicklung. Die Abwehr des entfremdenden Sogs einer mit allen theatralen Insignien ausgestatteten Einbildungskraft, die sich für den Abfall des Menschen von seiner Menschlichkeit verantwortlich zeichnet, bestimmt aber sein gesamtes erzieherisches wie politisches Projekt. Der Erzieher tritt hier durchaus als Regisseur von kontrollierten Erziehungsanordnungen mit theatralem Charakter auf, die den Zögling manipulieren und zur Menschlichkeit im Stile Rousseaus mit allen Mitteln des Theaters geradezu verführen sollen. Auch die ansonsten abgewerteten Schauspieler und Gaukler dürfen dafür vom Erzieher eingestellt werden. Letztlich lernt der Zögling dem theatralen Bezug zu anderen, den Rousseau als die Eitelkeit des Auftretens vor Publikum bestimmt, zu entsagen und den Auftritt auf sich selbst zurückzubeziehen: Der Mensch Rousseaus muss allen Proklamationen einer wiedergefundenen Natürlichkeit zum Trotz sich selber spielen, und dieses auch vor sich selbst. Das heißt, dass er dieses Spielen seiner selbst verstecken muss: Rousseau erfindet im *Émile* (und anderswo) einen Glauben an die eigene Wahrhaftigkeit, welcher der Aufrechterhaltung der eigenen Existenz dient. Die manipulative Internalisierung einer solchen Wahrhaftigkeit bei Rousseau wirft den Blick auch auf die Authentizitätsmythen der flexiblen Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts. In die wechselnden Projekte soll sich das Subjekt als es selbst in seiner ganzen und wahrhaftigen Subjektivität einbringen<sup>26</sup> – und steht so in einem weiteren, sein Scheitern vorprogrammierenden Double-Bind: Es muss diese Authentizität schließlich auch erst einmal durch Inszenierung erzeugen. Und diese Inszenierung muss es auf seinem lebenslangen Bildungsweg erlernen.

Die neuen Pädagogen im deutschsprachigen Raum (Campe, Trapp, Salzmann u.a., Kapitel V) machen Rousseaus Erziehungsfiktion praxistauglich. Das heißt, sie simplifizieren und instrumentalisieren sie und beschneiden damit einem Großteil ihrer Komplexität. Die Frage nach der Praktikabilität führt aber neue Komplexitätsstufen in die Anordnungen ein, mit denen aus eigenschaftslosen und nur mit dem Nachahmungstrieb ausgestatteten Zöglingen selbsttätige,

---

26 Vgl. Boltanski/Chiapello: *Der neue Geist des Kapitalismus*, S. 226-259.



disziplinierte, aber auch in ihrem Bildungsanspruch nicht zu überambitionierte Bürger gemacht werden sollen. Expliziter als bei Rousseau unterliegt die mimetische Produktivkraft der Zöglinge dabei gänzlich ihrer Abschöpfung und Regulierung. Deutlicher wird auch die Differenz zwischen dem Nachahmen des Zöglings und einem ebenso gefährlichen und ebenso zu regulierenden Vormachen der Erziehungsinstanz. Diese spielt den Zöglingen, um sie zur Nachahmung zu animieren, Theater vor. Die Erziehungsinstanz muss sich – darauf verweisen Salzmanns Ausführungen – entsprechend fortbilden. Erziehung ist zuallererst Weiterbildung: In ersten Ansätzen findet sich hier bereits eine Dynamik angedeutet, in der Erziehungsbedürftige gleichzeitig Erziehende sind und umgekehrt: In letzter Konsequenz läuft dies auf die Erziehung zu Subjekten hinaus, welche auf das sich-theatral-Produzieren vor Publikum eingestellt sind: nicht mehr notwendig um zu lehren, sondern auch um überhaupt eine entlohnte Tätigkeit ausführen zu dürfen. Deutlich ausbuchstabiert wird bereits, dass es dieses ubiquitäre Theater strikt zu regulieren gilt, um es produktiv zu machen: Die mimetische Kraft kommt nicht um ihrer selbst willen zur Entfaltung, sondern zum Nutzen einer sich über ihre Abschöpfung reproduzierende Ordnung. In das Dispositiv des lebenslangen Lernens im 21. Jahrhundert ist dieses Verhältnis zum Theater so tief eingelassen, dass die nichtregulierbaren Aspekte am Theater der mangelnden Kontrolle der Subjekte angelastet werden können: Nicht mehr in der überschüssigen Dimension am Theater und am Theatralen liegt die Bedrohung für das Gemeinwesen, sondern das je individuelle Scheitern wird von der mangelnden Kontrolle der eigenen mimetischen Produktivität verschuldet, die diese eben nicht produktiv werden lässt, sondern verschwendet. Für die gelingende Theaterrückführung in Lernen, Lehren oder Arbeit muss dann weiter probiert werden. Und oft genug besteht die flexibilisierte Arbeit aus eben einem solchen Probieren.<sup>27</sup>

Im *Anton Reiser* von Karl Philipp Moritz (Kapitel VI) wird der zerstückelte Bildungsweg der Titelfigur, der immer wieder weg vom Wissen und hin zur Institution des Theaters und dem Beruf der Schauspielerei führt, zwar mit allen seit Platon gängigen Argumenten dämonisiert. Aber eine theatrale Disposition des lernenden Subjekts wird doch gleichzeitig vom Text indirekt auch als Bedingung gelingender Bildung gekennzeichnet. Das sich bildende Subjekt imaginiert der Text in Anklang an die zeitgenössische Subjektphilosophie als seine eigene Bühne. Weil sich dadurch eine Lücke im Subjekt auftut, bleibt bereits vom Bild her unsicher, ob ein solches Subjekt sich in seinem eigenen Theater selbst überzeugen kann: d.h., ob es ein ›Selbstgefühl‹ herstellen kann. Für diese Unsicher-

---

27 Vgl. Palladini: *The Scene of Foreplay*.

heit sich selbst gegenüber macht die Erzählinstanz ein Fehlgehen der frühkindlichen Erziehung verantwortlich. Eine solche Verirrung bedarf des Theaterspiels vor anderen, deren Blick das eigene ›Selbstgefühl‹ bestätigen soll. Der zerstückelte Bildungsweg, der bei allen Demütigungen nicht unerfolgreich ist, lässt sich nicht mehr von einem Spiel um die Anerkennung der Anderen trennen. In der flexiblen Arbeitswelt des lebenslangen Lernens des 21. Jahrhunderts ist ein solches Spiel um Anerkennung zu Bedingung einer gelungenen oder auch nicht gelungenen Arbeitsbiographie geworden.<sup>28</sup> Die Titelfigur kommt aus Perspektive des 21. Jahrhunderts paradigmatisch für die bei allem Einsatz der eigenen Subjektivität vom Arbeitsmarkt Abgehängten zu stehen: Sie findet bei aller Leidenschaft keine Anstellung an einem Theater; dieses zerfällt als Institution am Ende des Texts ebenso wie die Subjektivität des Protagonisten.

Nicht aus dem Arbeits- und Bildungsmarkt hingegen fällt die Figur des jungen Wilhelm Meisters aus Goethes *Lehrjahre* (Kapitel VII). Der vom 19. Jahrhundert als ›Bildungsroman‹ schlechthin gefeierte Text gibt sich aus dieser Perspektive auch anders zu lesen: als die Vorführung der Figur eines ständig dem Eindruck seiner neuen Erlebnissen erliegenden mimetischen Wesens, dessen Bildung noch lange nicht stattgefunden hat, als seine Lehrjahre für beendet erklärt werden. Der Text inszeniert auf verschiedenen Bedeutungsebenen, dass die mimetische Produktivkraft, für die diese Figur zu stehen kommt, nicht wie in den Programmatiken der neuen Pädagogen domestiziert wird. Vielmehr fängt die Turmgesellschaft die Wilhelm-Figur selbst in jener ›Mausefalle‹, die sein literarisches Vorbild Hamlet der väterlichen Autorität stellen will: Die anonyme Autorität der Turmgesellschaft hält die mimetische (Un-)Produktivität in Reserve. Die Mimesis bleibt eine potentielle Ressource, ohne aktuellen Gebrauch zu finden. Bei Bedarf ist sie funktional einsetzbar (wie später in den *Wanderjahren* als Wundarzt). Vom 21. Jahrhundert her scheint die zerstückelte und von Scheitern geprägte Bildungs- und Arbeitsbiographie Anton Reisers aus Perspektive des an seiner eigenen theatralen Disposition scheiternden Subjekts geschrieben. Demgegenüber sprechen die *Lehrjahre* inklusive ihrer ironischen Brechungen die Sprache einer zukünftigen Ordnung: Nicht alle Subjekte werden für das Funktionalisieren des flexiblen Systems gebraucht; einige oder auch viele können mitsamt ihrer theatralen Disposition und mimetischen (Un-)Produktivität in Reserve gehalten werden, ohne dass das Theater die Ordnung stört. Dass dies im Unterschied zum *Anton Reiser* fast ohne eine leibliche Versehrtheit der psychisch in der Mausefalle gefangenen Titelfigur geschehen kann, gehört zur vom Text an seinem Ende evozierten märchenhaften Sphäre der Literatur.

---

28 Vgl. Bröckling: *Das unternehmerische Selbst*, S. 65-75.

Aus Literatur, d.h. aus Fiktionen, die nichtsdestotrotz regulativen Charakter annehmen, bestehen auch die Ideologien des deregulierten und flexibilisierten Bildungs- und Arbeitsmarkts im 21. Jahrhundert. Anhand ihrer Vorgeschichten im 18. Jahrhundert kann man die Auseinandersetzung mit und die Verwendung von selektiven Theatersemantiken betrachten und analysieren, die dann im 21. Jahrhundert wie selbstverständlich in den gouvernementalen Diskursen und Praktiken mitlaufen. Die gouvernementale Pädagogik des 18. Jahrhunderts bekämpft das Theater diskursiv und praktisch, um es hinterrücks zu regulieren und produktiv zu machen. In der Ideologie des lebenslangen Lernens im 21. Jahrhundert wird das Subjekt wie selbstverständlich zu einem theatralen erklärt, die Implikationen dieses Diskurses aber geraten ins Vergessen: Dieses Theater ist durchkalkuliert und auf ökonomischen Erfolg ausgerichtet. Diese selektive Theatralisierung des Subjekts dient seiner Flexibilisierung und Individualisierung genauso wie sie Subjektivität für die ökonomische Sphäre abschöpfbar macht (Kapitel I). Bei aller mitlaufender Modernekritik im ›Altersroman‹ verweist Goethes Evokation und Bloßstellung der Vorgeschichten dieser Konstellation aus dem späten 18. Jahrhundert in seiner pädagogischen Provinz doch auf diese am Anfang des 21. Jahrhunderts aktuell gewordene Problematik.

Die vorgestellten Texte, Konzepte und Praktiken des 18. Jahrhunderts setzen sich mit demjenigen auseinander, was im 21. strategisch dem Vergessen anheim gegeben wird: eben dem Uneinholbaren, Unkalkulierbaren, Überschüssigen, Unökonomischen und deswegen mit der theaterfeindlichen Tradition als gefährlich angesehenem Moment am Theater. Nicht erst das Theater und die szenische Kunst der sogenannten Avantgarden, Neo-Avantgarden, Performance Art und Postdramatik spielen immer wieder mit dieser Dimension.<sup>29</sup> Während diese für das Verständnis des 21. Jahrhunderts von Theater und szenischer Kunst unabdingbar ist, lebt in der Bildungs- und Arbeitsgouvernementalität des lebenslangen Lernens ein anderes Theater fort, dessen zeitgleiches Verschwinden in der Kunst von der Kritik gerne beklagt wird: eines der Perfektion, Kalkulation, kontrollierten Verwandlung und gelungenen Verzauberung. Während die szenischen Künste des 21. Jahrhunderts gerne die ›Wirklichkeit‹ auf die Bühne holen und oft gar ›authentische‹ Menschen zeigen,<sup>30</sup> verlangt diese Wirklichkeit ein sehr traditionelles Theater: die ›kalte‹ Schauspielerei nach Diderot ohne Reste und ohne Heimsuchung durch die technische Unfähigkeit und Unkontrolliertheit der

29 Für die im deutschsprachigen Raum paradigmatisch gewordenen Positionen vgl. Fischer-Lichte: *Ästhetik des Performativen*. Vgl. Lehmann: *Postdramatisches Theater*.

30 Vgl. Boris Nikitin/Carena Schlewitz/Tobias Brenk (Hg.): *Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater*. Berlin 2014.

›heißen‹. Durch diese implizite Setzung wird Idiosynkratisches, das sich nicht für Bildungsweg und Arbeitsbiographie produktiv machen lässt, zu Scheitern erklärt. Die Ausrichtung des lebenslangen Lernens auf die Zukunft macht aber auch die ›kalte‹ Schauspielerei zu einem nie abgeschlossenen Unterfangen, das immer weiter an sich arbeiten und sich immer weiter perfektionieren muss. Dieses Moment von Unverfügbarkeit dem kontrollierten Aufschub zu entreißen und es in die Praktiken der Bildung und des Arbeitens einzubeziehen ist eine Aufgabe nicht zuletzt von Theaterkritik: nicht der Kritik am institutionellen Theater,<sup>31</sup> sondern an den theatralen Aspekten einer Gouvernamentalität des 21. Jahrhunderts.

---

31 Dies geschieht daher auch nicht mit den Wertungen, wenn auch nicht in Ablehnung aller Denkfiguren aus Bernd Stegemann: *Kritik des Theaters*. Berlin 2013.