

II Das Theater in der »pädagogischen Provinz« von Goethes *Wanderjahren*

Austreibung, Regulierung, Dissimulation

1. DAS »MERKWÜRDIGE« DER PÄDAGOGISCHEN PROVINZ

Die in dieser Studie angestellten Überlegungen nehmen ihren Ausgang von einer eigenartigen Stelle in Johann Wolfgang von Goethes später Prosa: von der eher beiläufig zur Sprache kommenden Verbannung und Vertreibung, vielleicht sogar Austreibung des Theaters aus der sogenannten »pädagogische[n] Provinz« (W 44) in Goethes Roman *Wilhelm Meisters Wanderjahre, oder, Die Entsagenden* von 1821 bzw. in seiner vollständigen und endgültigen Fassung von 1829. Anhand dieser Textstelle lässt sich das Wechselverhältnis zwischen zwei diskursiven Ordnungen und den mit ihnen verbundenen kulturellen Praktiken in der Zeit um 1800 herausarbeiten: zwischen dem Komplex um Erziehung und Bildung einerseits und dem Komplex um Theatralität und Theater andererseits. In dieser Passage der *Wanderjahre* findet sich ausgestellt, auf welche Weisen zeitgenössische Konzepte von Erziehung und Bildung sich zwar aus der Ordnung des Theaters speisen. Gleichzeitig überspielen sie dieses intime Verhältnis aber auch, denn das Theater scheint das Ziel der Erziehung zu unterminieren, in ihren Zöglingen eine stabile Selbstidentität und die von der Aufklärung geforderte ›Selbsttätigkeit‹ auszubilden. An deren Stelle drohen die auswechselbaren Rollen des Theaters und ein sich vom Theaterspektakel unterhalten fühlender Müßiggang zu treten. Diese Erziehung bedient sich einer *dissimulatio*-Strategie: Sie inszeniert ihr Verhältnis zum Theater ›fort‹ – und dies nicht zuletzt mit den Mitteln eben dieses Theaters.

Oft ist die Darstellung dieser zu einem Miniaturstaat ausgewachsenen Erziehungsanstalt¹, die von der Erzählinstanz des Texts als »so manches Merkwürdige« (W 149) beinhalten beschrieben wird, als des alten Goethes Beschreibung seiner eigenen Erziehungsideale rezipiert worden,² und dieses teils wohl nicht ganz zu unrecht. Von Interesse ist im Folgenden aber ein anderer Aspekt: Die Beschreibung der pädagogischen Provinz ruft verschiedene Erziehungsdiskurse und Erziehungspraktiken auf, die zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Romans entweder frisch veraltet oder zumindest nicht ganz neu sind. Vielmehr gehören sie großteils dem schon damals so genannten »pädagogischen Jahrhundert« an, nämlich dem achtzehnten. Die Verstärkung und Ausweitung der nunmehr in die Obhut des Staats übergehenden Erziehungsorganisation³ wie auch gleichzeitig der ans Individuum delegierten und von diesem übernommenen Bildungsanstrengungen⁴ in der Zeit sind inzwischen sprichwörtlich und beim Erscheinen des Romans beileibe nicht abgeschlossen. Ihre diskursive Fundierung während der Aufklärung liegt aber schon so weit zurück, dass ihre Aufrufung durch den Text der *Wanderjahre* zitathaft fungiert und ihre Neuordnung eher eine literarische Versuchsanordnung darstellt als eine pädagogische Theorie. Weil den Bemerkungen über das Theater in diesem Experiment eher randständiger Charakter zukommt und sie bloß polemisch Stereotypen reproduzieren, erfahren sie

-
- 1 Für den Aspekt der staatlichen Organisation vgl. Eva Geulen: »Betriebsgeheimnisse der ›Pädagogischen Provinz‹ in Goethes *Wanderjahren*«. In: *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* (2010), Heft 1, S. 33-50, hier S. 33f.
 - 2 Vgl. die Behauptung, die ernst gemeinte pädagogische Provinz stehe im Zentrum der *Wanderjahre*, bei Friedrich Gundolf: *Goethe*. Berlin 1916, S. 719. Vgl. für eine neue affirmative Lesart z.B. Jutta Heinz: *Narrative Kulturkonzepte. Wielands ›Aristipp‹ und Goethes Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Heidelberg 2006, S. 332-351, S. 387-393. Vgl. für die These, pädagogische Provinz spiegle zwar nicht das Erziehungsbild Goethes, wohl aber seine allgemeine Beschreibung der Bedingtheit von Erziehung wieder Mechthild Greven Schalit: *Pädagogische Provinzen. Johann Michael von Lenz ›Der redliche Mann am Hofe‹ und Johann Wolfgang von Goethes ›Wilhelm Meisters Wanderjahre‹*. Göttingen 2012, S. 199-216. Allerdings ist ›Kindheit‹ als Thema in Goethes zahlreichen anderen Texten ganz anders strukturiert, nämlich eher als für die Zukunft offene Potentialität. Vgl. Paul Fleming: »The Promises of Childhood: Autobiography in Goethe and Jean Paul«, in: *Goethe-Yearbook* 14 (2007), S. 27-37.
 - 3 Vgl. Ulrich Hermann: »Pädagogisches Denken«, in: Hammerstein/Herrmann (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, S. 97-133.
 - 4 Vgl. die entsprechende These von Heinrich Bosse: *Bildungsrevolution*, S. 15-167.

bei der Untersuchung der Textstelle meist keine große Aufmerksamkeit.⁵ Für die anschließenden Überlegungen sind sie hingegen zentral: Die dargestellte Abwehrhaltung gegen das Theater in der pädagogischen Provinz ist, so die These, Teil einer verschlungenen literarischen Anordnung, die auf ein verstecktes Verhältnis von Erziehung und Theater im »pädagogischen« 18. Jahrhundert hindeutet – und darüber hinaus auf eine übergreifende theatrale Dimension von Erziehung.

Die in Goethes Text auftretenden Erzieher bringen diese Abwehrhaltung auf den Punkt: Strengstens verboten sind das Theater und sämtliche ihm zugerechneten Praktiken in der pädagogischen Provinz. Auf dem Lehrplan finden sich keine Fächer aus den theatralen Künsten. Zöglinge, die ein entsprechendes Talent entwickeln, werden der pädagogischen Provinz verwiesen. Schon die bloße Durchreise durch das Gebiet der Provinz unterliegt strengen Auflagen: Gaukelei, Verstellung und die Erregung von Leidenschaften passen nicht in eine Erziehung, die ihren Zöglingen eine stabile Selbstidentität vermitteln soll. Jedweder einer Assoziation mit dem Theater verdächtige »Pöbel«, wie es von Seiten der Lehrkräfte heißt, oder auch »Gelichter«, das sich im Gebiet der pädagogischen Provinz einfinden könnte, wird daher, »wenn es nicht selbst sich unwillig entfernt, über die Grenze gebracht« (W 256). Nicht nur fehlt das Theater also im Lehrangebot der Provinz. Wo das Theater sich zeigt oder wo es auch bloß vermutet wird, da provoziert es erzieherische und ordnungspolitische, wenn nicht gar polizeiliche Gegenmaßnahmen.

In der Tat lässt der Text die Pädagogen hier sämtliche Register aus dem Repertoire der theaterfeindlichen Tradition von Platon bis Rousseau ziehen, wie die Forschung oft am Rande festgestellt hat.⁶ Die Institutionen und Praktiken des Theaters liefern demnach wegen der ihnen inhärenten Falschheit und von ihnen produzierten flüchtigen Leidenschaften keine geeigneten erzieherischen Mittel. Das Theater gilt als Ort passiven Konsums sowie dekadenter Prunk- und Verschwendungssucht und daher als moralisch fragwürdig. Gleichzeitig ist es mit fahrendem Volk und daher mit einer unbeständigen Sphäre der Armut, wenn nicht gar Kriminalität assoziiert. Weitere Aspekte ließen sich nennen.⁷ Mit sol-

5 Vgl. die entscheidenden Analysen zum Experimentalcharakter der Erziehung im 18. Jahrhundert von Nicolas Pethes: *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Göttingen 2007, S. 312-317.

6 Vgl. neben den Kommentarteilen der unterschiedlichen Werkausgaben z.B. Patrick Primavesi: *Das andere Fest. Theater und Öffentlichkeit um 1800*. Frankfurt a.M. 2008, S. 126-129.

7 Vgl. für die Tradition der Theaterfeindschaft insgesamt Jonas Barish: *The Anti-theatrical Prejudice*. Vgl. auch Christopher J. Wild: *Theater der Keuschheit – Keuschheit des Theaters*.

chen, manchmal widersprüchlichen Argumenten kämpft z.B. Rousseau im 18. Jahrhundert den Kampf gegen den neuen gesellschaftlichen Ort des Theaters: gegen das Theater als Bildungsanstalt oder gar, mit Schillers späterem Wort, als »moralische Anstalt«⁸. Die vom Text vorgestellten Pädagogen scheinen Rousseau darin radikal zu folgen.

Im Folgenden gilt es demgegenüber zu zeigen, dass der Text dem Theater einen versteckten Ort in der pädagogischen Provinz zuweist. All den unterschiedlichen, in der theaterfeindlichen Tradition wie auch bei Goethes Pädagogen-Figuren aufgerufenen Facetten von Theater (Theater als passive Nachahmung, als lügnerische Verstellung, als Spiel, als flüchtiger sinnlicher Effekt, als überflüssiger Luxus etc.) kommt dabei eine gemeinsame übergeordnete Funktion in der literarischen Machart dieses Ausschnitts von Goethes Text zu: Dieser setzt, bevor er mit traditionellen Argumenten die Austreibung des Theaters proklamiert, bereits die Erziehung und das Theater miteinander in Beziehung und markiert zwischen diesen beiden Komplexen eine spannungsreiche Verbindung. In der pädagogischen Provinz der *Wanderjahre* mögen das Theater und die ihm zugerechneten Praktiken strengstens verboten sein; – der Text exponiert aber gleichzeitig, dass und wie diese Praktiken konstitutiv für die hier vorstatten gehende Erziehung werden.

2. DIE ORDNUNG DER ERZIEHUNG UND BILDUNG IN DER PÄDAGOGISCHEN PROVINZ

Die vier Kapitel füllende Beschreibung der pädagogischen Provinz entsteht in den späten 1810ern und findet sich bereits 1821 in der unvollständigen Erstveröffentlichung von Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre, oder, Die Entsagen*. Fast unverändert werden die Kapitel dann in die endgültige Publikation von 1829 übernommen. Die titelgebende Figur des Wilhelm Meister bringt ihren Sohn Felix in besagtem Erziehungsminiaturstaat unter. Die entsprechenden Kapitel geben Wilhelms Beobachtungen und seine Interaktion mit dem pädagogischen Personal wieder, das sukzessive die Organisationsformen und Erziehungspraktiken der Provinz erläutert. Dabei entsteht allerdings kein ganzheitliches

8 Friedrich Schiller: »Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet«/»Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken?«, in: Ders.: *Sämtliche Werke. Band 8. Philosophische Schriften*. Berlin 2005, S. 84-97, hier: S. 84. Vgl. Jean-Jacques Rousseau: »Brief an d'Alembert über das Schauspiel«, in: Ders.: *Schriften*. Band 1. Frankfurt a.M. 1978, S. 333-474.

Bild. Bereits für die pädagogische Provinz gilt, was gegen Ende des ganzen Texts der fiktive Redakteur der *Wanderjahre* beklagt, der die vielfältigen in diesem Text versammelten Erzählfäden, Textsorten und Erzählebenen⁹ ordnet oder, wo deren Ordnung laut Redakteur nicht möglich ist, auf ihre unhintergehbare Verwirrung verweist: »Hier aber wird die Pflicht des Mitteilens, Darstellens, Ausführens und Zusammenziehens immer schwieriger.« (W 436) So fordern etwa die Pädagogen am Ende der ersten beiden Kapitel zur pädagogischen Provinz Wilhelm auf, ein Jahr später wieder zu Besuch zu kommen, um Felix' Fortschritte zu begutachten. Dieser befindet sich nach heutigen Maßstäben im Grundschulalter. Beim zweiten Besuch Wilhelms sieben Kapitel später scheint Felix bereits in der Pubertät zu sein. Für die Erzählsituation der *Wanderjahre* ist es typisch, dass der Bruch nicht als ein solcher kommentiert wird. Der Redakteur benennt vor dem zweiten Besuch einzig den Zeitsprung von »mehreren Jahren« als solchen; er versucht diesen zu kitten, indem er auf die Gepflogenheiten des Theaters verweist: »Doch wird ja wohl auch der Raum zwischen [den] Kapiteln genügen, um sich über das Maß gedachter Zeit hinwegzusetzen, da wir längst gewohnt sind, zwischen dem Sinken und Steigen des Vorhangs in unserer persönlichen Gegenwart dergleichen geschehen zu lassen.« (W 244) Diese Rahmung appelliert an die Kulturtechnik des Theaterbesuchs und erklärt den zweiten Ausflug in die pädagogische Provinz zu einer Bühnenszene, auf der dann Wilhelm, die Pädagogen und die Zöglinge als Darsteller auftreten und einer von ihnen gegen das Theater wettet.

Eben an dieser späteren Stelle wird sich der Redakteur das nächste Mal wieder zu Wort melden:

»Mag doch der Redakteur dieser Bogen hier selbst gestehen: daß er mit einigem Unwillen diese wunderliche Stelle durchgehen läßt. Hat er nicht auch in vielfachem Sinn mehr Le-

9 Vgl. zuletzt Cornelia Zumbusch: »»beschädigt und wiederhergestellt«. Kompensationslogik und Romanform in Wilhelm Meisters *Wanderjahren*«, in: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 88/1 (2014), S. 3-21. Vgl. insgesamt Martin Bez: *Goethes »Wilhelm Meisters Wanderjahre«: Aggregat, Archiv, Archivroman*. Berlin 2013. Vgl. Günter Sasse: *Auswandern in die Moderne. Tradition und Innovation in Goethes Roman Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Berlin 2010, S. 16-27. Vgl. für eine Analyse bis in die Mikrostruktur des Texts hinein Ulrich Wergin: *Einzelnes und Allgemeines. Die ästhetische Virulenz eines geschichtsphilosophischen Problems; untersucht am Sprachstil von Goethes Roman »Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden«*. Heidelberg 1980.

ben und Kräfte als billig dem Theater zugewendet? und könnte man ihn wohl überzeugen, daß dies ein unverzeihlicher Irrtum, eine fruchtlose Bemühung gewesen?» (W 258)

Viele Interpretationen vermeinen hier, Goethes Stimme zu hören.¹⁰ Doch textimmanent handelt es sich um mehr als eine rhetorische Frage: Der Text verweist nicht nur auf das insgesamt ›Merkwürdige‹ der Schilderung der pädagogischen Provinz, sondern darauf, dass sich ›Wunderliches‹ vor allem an der das Theater betreffenden Stelle abspielt. Denn so ›wunderlich‹ sind die traditionellen, von Platon oder Rousseau bekannten theaterfeindlichen Argumente der Pädagogen schließlich nicht.

Durch Brechungen wie diese ist die pädagogische Provinz schon von Anfang an zu einem ›wunderlichen‹ Ort geworden. Gesicherte Informationen und Unwissen die pädagogische Provinz betreffend halten sich auf der Realitätsebene des Texts die Waage: Die pädagogische Provinz ist ein Ort von nicht näher spezifizierter Lage, Ausdehnung und Landschaft.¹¹ Bei ihrer ersten Erwähnung wird sie vielleicht auch in diesem Sinne in Figurenrede als »eine Art von Utopie[]« (W 141) bezeichnet. Hier lebt eine kleine Zahl durchgehend männlichen Personals mit einer vom Text nicht überschauten Zahl von sehr jungen bis halbwüchsigen männlichen Zöglingen. Deren Erziehung steht im Zeichen einer Pädagogik, wie sie sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Europa als Praxis und als Wissenschaft neu konstituiert hat: Der Fokus liegt nicht mehr nur auf dem zu vermittelnden Fachwissen, das es mitzuteilen, von den Zöglingen auswendig zu lernen oder ihnen als Technik einzuprägen gilt. Die Vermittlung von Wissen setzt stattdessen, wie bereits von Jean-Jacques Rousseau und John Locke

10 Vgl. für die zeitgenössische Rezeption z.B. Primavesi: *Das andere Fest*, S. 126f.

11 Vgl. Anja Lemke: »Räume der Verheißung. Zur räumlichen Dimension von Potentialität in Goethes Pädagogischer Provinz«. Unveröffentlichtes Manuskript. Entsprechend gilt für die pädagogische Provinz im Besonderen, was für die Raum- und Bedeutungsordnungen der *Wanderjahre* insgesamt gilt: Sie fordern Auslegungen, Deutungen, Interpretationen und Lektüren heraus, stellen für diese aber keinen ›Schlüssel‹ bereit, sondern exponieren Bedeutungsproduktion unter prekären Bedingungen. Für diese Linie in der jüngeren Forschung vgl. bezüglich der Provinz mit unterschiedlichen Akzenten Christina Salmen: »Die ganze merkwürdige Verlassenschaft«. *Goethes Entsagungspoetik in ›Wilhelm Meisters Wanderjahren‹*. Würzburg 2003, S. 92-94. Vgl. Christian Mittermüller: *Sprachskepsis und Poetologie. Goethes Romane ›Die Wahlverwandtschaften‹ und ›Wilhelm Meisters Wanderjahre‹*. Tübingen 2008, S. 186-191. Vgl. Kristina Skorniakova: *Moderne Transzendenz. Wie Goethes Wilhelm-Meister-Romane Sinn machen*. Leipzig 2010, S. 328-342, S. 349-354.

gefordert, bei der sinnlichen Anschauung und der praktischen Übung ein.¹² Wilhelm und Felix reiten in der pädagogischen Provinz ein, als gerade die Ernte im Gange ist. Diese wird von den Zöglingen selbstständig unter der Obhut von wenigen »Aufseher[n]« (W 149) durchgeführt. So wird suggeriert, dass die Zöglinge bereits den ganzen Anbau in Eigenverantwortung durchgeführt und dabei durch »learning by doing« erlernt haben. In diesem Sinne liegt der Schwerpunkt der Erziehung nicht auf den Inhalten eines Wissens, das es bloß einzupauken gilt, sondern vielmehr auf den Arten und Weisen der Vermittlung eines solchen Wissens: auf den didaktischen Methoden, denen nunmehr eine Wissenschaft vom Erziehen, eben die Pädagogik zugrunde liegt. Diese Pädagogik bedarf also ihrerseits eines Wissens von den inneren Voraussetzungen des Zöglings oder zumindest einer Annahme davon. Gleichfalls benötigt die Pädagogik ein Wissen oder zumindest eine Annahme davon, wie die im Zögling schlummernden wünschenswerten Anlagen denn zu entfalten seien, nicht wünschenswerte Anlagen einzudämmen und nicht Vorhandenes zu implementieren sei. Die neu entstehende Pädagogik impliziert immer auch eine Theorie der Subjektbildung und eine zugehörige Praxis.¹³

Von ihren Verfahren und Zielen her steht das Erziehungsprojekt der pädagogischen Provinz zunächst in der Tradition der deutschen Pädagogen der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Teils in Anschluss an, teils in Abgrenzung und Weiterführung von Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsschrift *Émile, ou, De l'éducation* von 1762 wollen Theoretiker und Praktiker der neuen Pädagogik wie Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe, Ernst Christian Trapp oder Christian Gotthilf Salzmann in der Erziehung das zur Entfaltung bringen, was die im 18. Jahrhundert entstehende Anthropologie den »ganzen Menschen«¹⁴ nennt: die ganzheitliche Entfaltung der im Inneren der Zöglinge schlummernden menschlichen Eigenschaften: eine Einheit von »Kopf,

12 Vgl. Herrmann: »Pädagogisches Denken«, S. 102-106. Vgl. Gonthier-Louis Fink: »Die Pädagogik und die Forderungen des Tages in ›Wilhelm Meisters Wanderjahren‹«, in: *Euphorion* 93/2 (1999), S. 251-291, hier: S. 266f.

13 Vgl. Eva Geulen/Nicolas Pethes: »Einleitung«, in: Dies./Nicolas Pethes (Hg.): *Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungsdiskurs der Moderne*. Freiburg i.Br. 2007, S. 7-12, hier: S. 9.

14 Vgl. Hans-Jürgen Schings (Hg.): *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. DFG-Symposion 1992*. Stuttgart 1994. Vgl. Bernhard Fabian/Wilhelm Schmidt-Biggemann/Rudolf Vierhaus (Hg.): *Deutschlands kulturelle Entfaltung. Die Neubestimmung des Menschen*. München 1980. Vgl. Herrmann: »Pädagogisches Denken«, S. 97-101.

Herz und Hand«¹⁵, wie es bei Pestalozzi heißt. Gemessen an der Emphase von Rousseaus kulturrevolutionärem Entwurf,¹⁶ der in der Zeit um sich greifenden Praxis einer vielfältigen Selbstbildung,¹⁷ und späteren Idealen einer so zweckfreien wie umfassenden ästhetischen Bildung bleiben diese neuen pädagogischen Entwürfe deutlich hinter dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit zurück. Die entsprechende erzieherische Praxis setzt insbesondere bezüglich einer ›Volkserziehung‹ häufig anwendungs- und d.h. berufsbezogene Schwerpunkte.¹⁸ Das dieser Praxis zugrunde liegende Leitbild orientiert sich aber durchaus an Rousseaus Anliegen, den Menschen als einen solchen überhaupt erst durch die Erziehung hervorzubringen. Rousseaus Erziehungskonzept läuft letztlich auf die Disponibilität des erzogenen Menschen hinaus: auf seine flexible Einsatzbereitschaft als Mensch in einer menschlichen Gesellschaft.¹⁹

Gegen Rousseaus Einzelerziehung und gegen etwa Pestalozzis Beschwörung der Familie als Keimzelle der kindlichen Erziehung setzen Pädagogen wie Basedow die kollektive Erziehung an von der Außenwelt abgeschlossenen Orten.²⁰ Diese Internate halten die Zöglinge nicht nur wie in Rousseaus Argument von den potentiell schädlichen Einflüssen der Gesellschaft fern; sie liefern auch die abgeschlossenen Räume, in denen sich die neuen Erziehungsmethoden überhaupt erst erproben und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit verifizieren lassen. Auch die in den *Wanderjahren* beschriebene pädagogische Provinz stellt ein solches Internat da. Der dort praktizierte pädagogische Einsatz unterscheidet sich deutlich von dem von Rousseau inspirierten Ganzheitlichkeitsideal. Zwar soll auch in der pädagogischen Provinz, wie es heißt, »der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch« (W 154) werden. Zwar ist auch hier die Erziehung auf die Entfaltung der »Selbsttätigkeit« des Zöglings gerichtet. Die Erziehung verfolgt aber gleichzeitig bereits im frühkindlichen Alter ein ganz anderes Ziel: Sie richtet sich auf, wie es heißt, »Beschränkung« und Spezialisierung: »Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen.« (W 148) Eine solche Transformation des pädagogischen Projekts wird Anfang des 19. Jahrhunderts z.B. am Schweizer Institut von Phillip Emanuel von Fellenberg auf dem Landgut

15 Johann Heinrich Pestalozzi: *Sämtliche Werke. Band 16. Schriften aus der Zeit von 1803-1804*. Berlin 1935, S. 360.

16 Vgl. Kapitel IV.

17 Vgl. Bosse: *Bildungsrevolution*, S. 47-57.

18 Vgl. Herrmann: »Pädagogisches Denken«, S. 118f.

19 Vgl. E 115f.. Vgl. Kapitel IV.

20 Vgl. Herrmann: »Pädagogisches Denken«, S. 108-114. Vgl. Fink: »Die Pädagogik und die Forderungen des Tages in ›Wilhelm Meisters Wanderjahren‹«, S. 261f.

Hofwyl bei Bern praktiziert, bei dem es sich wohl um das hauptsächliche Vorbild der pädagogischen Provinz handelt.²¹ Für die Ausführungen zum Theater gibt es hier allerdings keinen Bezug²², ebenso wenig wie an anderen Erziehungsinstitutionen der Zeit.

Die Verschiebung vom emphatischen Ganzheitlichkeitsanspruch hin zu einer eher partikular operierenden Erziehung spielt auf die Entwicklung an, die das mit so hohen Erwartungen gestartete Erziehungsprojekt der Aufklärung Anfang des 19. Jahrhunderts genommen hat. Damit, die angestrebte menschliche Selbsttätigkeit ganz allein zu erzeugen und eine vernunftgemäß organisierte menschliche Gesellschaft voranzubringen, ist das pädagogische Projekt überfordert. Pragmatisch beschränkt sich die Erziehung im engeren Sinne auf die Vermittlungen von Wissen und Fähigkeiten. In einem weiteren Sinne kann dann, wie sich dies etwa in der ›Streitschrift‹ Friedrich Niethammers abzeichnet,²³ der diffuse Begriff der ›Bildung‹ gebraucht werden: als Orientierung an (mit einem Wort Niklas Luhmanns) vagen »Werten«²⁴, deren Internalisierung sich nicht überprüfen lässt; als Selbstzweck, der, statt sich auf das Ziel der Selbsttätigkeit zu richten, auf eine selbsttätige Aneignung von Wissen und Kompetenzen ausgerichtet ist und sich durch die Unabschließbarkeit dieses Prozesses selbst bestätigt.²⁵ Hier zeichnet sich die semantische Unterscheidung von äußerer Erziehung und innerer Bildung ab, wie sie für den deutschsprachigen Raum später lange kennzeichnend sein wird, ohne dass die jeweilige Begriffsverwendung um 1800 sich jedoch bereits großartig an dieser Unterscheidung orientierte.²⁶

Diese Verschiebung hin zur Spezialisierung entspricht auch der Entwicklung von Goethes *Wilhelm Meister*-Projekt. Im Vorläuferroman zu den *Wanderjahren*, in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von 1795/96, proklamiert der Titelheld noch, »mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war [...] von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht« (L 290). Diese Absicht verfolgt die Wil-

21 Vgl. Anneliese Klingenberg: *Goethes Roman »Wilhelm Meister oder die Entsagen«*. Quellen und Komposition. Berlin/Weimar 1972, S. 57-59. Vgl. Kurt Guggisberg: *Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat. Band II. Das Werk*. Bern 1953, S. 420-434.

22 Vgl. Guggisberg: *Philipp Emanuel von Fellenberg*, S. 432.

23 Vgl. Friedrich Immanuel Niethammer: *Der Streit des Philantropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena 1808.

24 Niklas Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 2002, S. 123. Vgl. S. 123-134.

25 Vgl. ebd., S. 172-180.

26 Vgl. Bosse: *Bildungsrevolution*, S. 47ff.

helm-Figur bekanntlich in der bunten und abenteuerlichen Welt des Theaters. Und in dieser abenteuerlichen Welt hat er auch seinen Sohn Felix, den späteren Zögling in der pädagogischen Provinz, gezeugt. Die meisten Stimmen der polyphonen *Lehrjahre* inklusive der Erzählinstanz kennzeichnen Wilhelms Umweg über das Theater zwar als Verwirrung; am Ende steht jedoch ein Protagonist, der – nicht zuletzt dank der vielfältigen Anforderungen des Theaters – Rousseaus Disponibilität erreicht hat und bereit ist, sich selbsttätig am Gemeinwesen zu beteiligen.²⁷ In der Publikation der *Wanderjahre* ein Vierteljahrhundert später spezialisiert sich der Wilhelm des Nachfolgeromans, der nur wenig älter ist als der Wilhelm der *Lehrjahre*, hingegen auf einen Beruf; er wird Wundarzt.

Auf eine (vor allem handwerkliche) Spezialisierung ist auch das Erziehungsprogramm der Provinz ausgerichtet: »[G]eprüft werden die Zöglinge auf Schritt und Tritt; dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt. [...] [W]eise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist, sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung [...] abirren mag.« Wilhelms im oberflächlichen Trubel des Theaters vertändelten Jahre gelten jetzt nicht mehr als ein Prozess der Selbstfindung. Einen solchen Irrweg soll es in der pädagogischen Provinz nicht geben. Dafür sorgen diese Prüfungen »auf Schritt und Tritt« sowie eine versteckte Lenkung, welche dem Zögling Eigenständigkeit beim Suchen und Finden seiner sogenannten »Bestimmung« suggeriert. Den unverortbaren Ort der pädagogischen Provinz kennzeichnet der Text wohl nicht zuletzt in diesem Sinne als »herrlich gegründeten Mittelpunkt« (W 148), d.h. als einen Ort, an welchem der Zögling seinen eigenen inneren Mittelpunkt zu finden und zu verfestigen lernt, statt sich in vielfältigen Versuchen zu zersplittern und zu verlieren. Die Ausbildung zu einer Bestimmung wird daher mit dem Erlernen von Tugenden verbunden: Gehorsam, Unterordnung, Gemeinschaftsgeist, Geduld. Diese Tugenden werden über eine synkretistisch zusammengestellte Religion charismatisiert und als Bestandteil einer umfassenden Weltordnung legitimiert.²⁸ In diese Weltordnung sollen die Zöglinge sich aus eigenem Willen und selbsttätig eingliedern.

Eine Absage an das Theater (als einer Bildungsanstalt) ist also schon im Verhältnis der Romane *Wilhelm Meisters Wanderjahre* und *Wilhelm Meisters Lehrjahre* angelegt: Den spielerischen Umweg der Erziehung und Selbstbildung über das Theater der *Lehrjahre* kann es in der pädagogischen Provinz nicht geben. Im Sinne von Pestalozzis Konzeption, die auch Immanuel Kant in seiner

27 Für die Verkomplizierung des in der Forschung gängigen Schemas vgl. Kapitel VII.

28 Vgl. Franziska Schöblier: *Goethes Lehr- und Wanderjahre. Eine Kulturgeschichte der Moderne*. Tübingen 2002, S. 331.

1803 erschienenen Vorlesung *Über Pädagogik* teilt, werden die Zöglinge nicht wie bei den Philantropinisten im Spiel erzogen, sondern durch Arbeit zur Arbeit angehalten.²⁹ Wilhelms Umweg über das Spiel des Theaters soll sich in der pädagogischen Provinz für seinen Sohn Felix, das Kind von Wilhelms Liebe zum Theater, nicht wiederholen. Stattdessen soll Felix eine seinen Fähigkeiten angemessene spezialisierende Erziehung gemäß des berühmten Leitsatzes der *Wanderjahre* erhalten: »Mache ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben wohlmeinend zustehen werde.« (W 37) – Allerdings deutet die anfangs erwähnte, von der Erzählinstanz durchgeführte Verlegung dieser impliziten pädagogischen Abkehr vom Theater auf eine Theatert Bühne bereits eine Verkomplizierung des Verhältnisses von Erziehung und Theater an.

3. NACHÄFFEN UND NACHAHMEN: STRUKTURPARALLELEN IN ERZIEHUNG UND ÄSTHETIK

In beiden Ordnungen der Erziehung und Bildung, in der ganzheitlichen der *Lehrjahre* und der spezialisierten der *Wanderjahre*, findet sich eine für die in der Aufklärung entstehenden Erziehungs- und Bildungsdiskurse übergreifende Problematik. Immanuel Kant hat sie als das Paradox einer »Erziehung zur Freiheit« pointiert: »Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?«³⁰ Wie die Zöglinge die angestrebte Selbsttätigkeit lehren, wo diese doch eben aus eigenem Antrieb und aus eigener Kraft selbsttätig sein sollen? Steht jeglicher pädagogischer Zwang seinem Ziel nicht insofern immer schon entgegen, als dass Erziehung von außen eingreift und somit dieser Eigenständigkeit zuwiderläuft? Auch und gerade, wenn von der Eigenständigkeit verlangt wird, sich wie in der pädagogischen Provinz aus freien Stücken dem Gemeinwesen einzugliedern und einer höheren Ordnung zu unterwerfen? Menschliche Naturanlagen wie Selbsttätigkeit, Vernunft oder das je individuelle Talent für eine bestimmte Spezialisierung müssen, wenn die Erziehung sie freisetzen soll, bereits vorausgesetzt werden. In diesem

29 Vgl. Immanuel Kant: »Über Pädagogik«, in: Ders.: *Werkausgabe. Band XII. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1977, S. 691-761, hier: S. 729-733. Vgl. Fink: »Die Pädagogik und die Forderungen des Tages in »Wilhelm Meisters Wanderjahren««, S. 273.

30 Kant: »Über Pädagogik«, S. 711. Vgl. zur Paradoxie der Erziehung auch Michael Wimmer: *Dekonstruktion und Erziehung. Studium zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld 2006, S. 35-46, S. 346-351, S. 375-380.

Sinne weisen etwa Nicolas Pethes und Eva Geulen darauf hin, dass der Erziehungsprozess dann nicht mehr von der Hervorbringung, Implementierung, ja vielleicht sogar Konstruktion dieser menschlichen Naturanlage zu unterscheiden ist³¹ – ob eine solche nun aus Selbsttätigkeit besteht oder nicht. Wie also die Zöglinge der pädagogischen Provinz dazu veranlassen, ein ›Organ‹ im Sinne der *Wanderjahre* aus sich zu machen?

Dieser Problematik der Subjektbildung wohnt, darauf hat Philippe Lacoue-Labarthe aufmerksam gemacht, eine theatrale Dimension inne.³² Und diese theatrale Dimension lässt sich nicht auf die zunächst zeitspezifische Frage nach Selbsttätigkeit reduzieren. Traditionell operieren Bildung und Erziehung über die *imitatio* bzw. Nachahmung von Modellen und Beispielen. Beim nachzuahmenden Modell des selbsttätigen Menschen, sei es das des ganzheitlichen der *Lehrjahre* oder des spezialisierten der *Wanderjahre*, verfängt sich eine solche Nachahmung eines Modells aber in einer Paradoxie: Wo es um eine Erziehung zur Selbsttätigkeit geht, darf gerade keine Nachahmung stattfinden, damit die wirklich eigenständige Selbsttätigkeit nicht zum Rollenspiel, d.h. zum bloßen Theater, verkommt. Der Zögling muss in der Erziehung dazu gebracht werden, aus sich selbst heraus diese Selbsttätigkeit zu entwickeln. So erklärt Rousseau als Stichwortgeber der neuen Pädagogik zwar einen »esprit imitateur« des kleinen Kindes zur Produktivkraft einer frühen Phase der Erziehung: »Ich kann mir nichts vorstellen, wofür man nicht Kindern mit einigem Geschick, auch ohne Eitelkeit, Wetteifer und Eifersucht, Lust, ja sogar Neigung einflößen könnte. Ihre Lebhaftigkeit, ihr Nachahmungstrieb [esprit imitateur, M.J.S.] genügen.« (E 285f.)³³ Und so sehen es in Nachfolge Rousseaus auch zahlreiche der deutschen Pädagogen: Joachim Heinrich Campe spricht in diesem Sinne vom »Nachahmungstrieb« als dem »ersten unter allen Trieben«³⁴, mit dem der Erzieher zu arbeiten habe. Aber als allererstes muss in der Erziehung dieser Nachahmungstrieb von sich selbst weggelenkt werden. Aus dem immer bloß Fremdes wiederholenden Nachahmungstrieb muss eine Selbstidentität, muss ein je eigener Wille des Zög-

31 Vgl. Geulen/Pethes: »Einleitung«, S. 8f.

32 Vgl. Philippe Lacoue-Labarthe: *Die Nachahmung der Modernen. Typographien II*. Basel/Wien 2003.

33 »Je n'imagine rien dont, avec un peu d'adresse, on ne pût inspirer le goût, même la fureur, aux enfants, sans vanité, sans émulation, sans jalousie. Leur vivacité, leur esprit imitateur, suffisent« (Jean-Jacques Rousseau: *Émile, ou, De l'éducation*. Paris 1969, S. 195).

34 Joachim Heinrich Campe: *Robinson der Jüngere. Zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*. Stuttgart 1981, S. 7.

lings entstehen. Der Nachahmungstrieb muss menschliche Selbsttätigkeit nachahmen und sich derart von sich selbst, von der eigenen Nachträglichkeit, lösen.³⁵ Die Erziehung macht sich also die theatrale Veranlagung des Zöglings zur Imitation des ihm Vorgegebenen zunutze, um den Zögling von eben dieser theatralen Veranlagung zu befreien. Diese Konstellation lässt in der Erziehung seit Rousseau Theaterinszenierungen ganz eigener Art entstehen: Rollenspiele und Versuchsanordnungen, durch welche der Zögling in sich jene Selbsttätigkeit finden soll, die seinen Erziehern als Modell vorschwebt. Die eine theatrale Konstellation weicht einer anderen: Aus der Nachahmung eines Vorbilds wird die Inszenierung eines Experiments mit dem Zögling als Darsteller und dem Erzieher als beobachtendem oder teilnehmendem Regisseur.

Kant hält, bevor es zu einer systematischen Erziehung der Menschheit zur Freiheit kommen kann, ein großangelegtes »Experiment«³⁶ im Bereich der erzieherischen Praktiken für vonnöten, um die Mittel herauszuarbeiten, mit denen die Menschheit zur Freiheit statt zur *de facto* herrschenden Unmündigkeit geführt werden kann. Aber dieses Experiment geschieht immer in der Annahme, dass es keines mit offenem Ausgang ist, sondern das Angenommene hervorbringen wird. Kant und die anderen Aufklärer vertrauen darauf, dass dasjenige, was die Erziehung hervorrufen soll, schon als Potenz vorhanden ist, man es also bloß freizulegen braucht. Die von Rousseau proklamierte Perfektibilität des Menschen steht immer im Hintergrund. Was Rousseau mit dem Zögling Émile auf individueller Basis vorschwebt, erweitern die deutschen Pädagogen ins Großformatige: Nicolas Pethes hat in einer großen Studie die pädagogischen Konzepte des europäischen 18. Jahrhunderts mit ihren experimentellen Anordnungen vor allem von Foucaults Konzept der Disziplinarmacht her analysiert. Dabei taucht die theatrale Dimension der Erziehungsproblematik im Hintergrund seines Arguments und des von ihm entfaltenen Materials auf: Die Pädagogen des 18. Jahrhunderts imaginieren (und teilweise praktizieren sie) Erziehung als ein großangelegtes Menschenexperiment. Durch permanente Observation bei ständiger Manipulation des Versuchsaufbaus werden laufend Daten erhoben. Diese Daten lassen sich wiederum dazu benutzen, den Versuchsaufbau so zu manipulieren, dass das Kind in die gewünschte Verhaltensweise hineingedrängt wird. Die Beobachtung der Kindernatur geht letztlich mit der Erzeugung einer angenommenen oder gewünschten Norm einher.³⁷

35 Vgl. Kapitel V.

36 Kant: »Über Pädagogik«, S. 699f.

37 Vgl. Pethes: *Zöglinge der Natur*, S. 9-29.

Der erste Inhaber eines universitären Lehrstuhls für Pädagogik im deutschsprachigen Raum, Ernst Christian Trapp, fordert 1780 in seinem *Versuch einer Pädagogik*:

»Man gebe mehreren Kindern von einerlei Alter verschiedene Gegenstände, Spielzeug, Bücher, Modelle, Gemälde und lasse sie damit nach Belieben schalten und walten. Nun gebe man Acht auf die Verschiedenheit ihrer Äußerungen, Empfindungen, Handlungen, Erfindungen u.s.w. Man sehe, welche Gegenstände sich dieser, und welche sich der wählt, wie bald er ermüdet, wie lange er bei einem Gegenstande aushalten kann. Man *zähle*, wie viele und welche Ideen, Empfindungen und dadurch veranlasste Äußerungen und Handlungen in einer gewissen Anzahl von Minuten und Sekunden in Kindern entstehen und zum Vorschein kommen«³⁸.

Durch Manipulation dieser Gegenstände kann nun auch das Verhalten der Zöglinge manipuliert werden. Trapp versichert zwar, er habe sich an durchschnittlichen Kindern versucht und nur einen der allgemeinen menschlichen Ordnung angemessenen Zustand herstellen wollen. Dabei gibt Trapp jedoch (geradezu triumphierend) zu, dass diese allgemeine Ordnung erst im Menschenversuch hergestellt wird: »Wer die Macht und die Gesetze der Ideenverbindung und Imagination kennt, der kann Neigungen einflößen, schwächen, verstärken, hinrichten und abkehren wohin und wovon er will; [...] er kann [bis zu einem gewissen Grade] beliebige Fertigkeiten [...] des Willens hervorbringen«³⁹.

Wenig einschränkend klingt da die nachgeschobene Einschränkung: »aber alles doch nur bis zu einem gewissen Grad«⁴⁰. Egoistische Neigungen sollen dabei, so Trapp, in dem Gemeinwesen angepasste Bedürfnisse verwandelt werden. Die Erziehung ist also erst in zweiter Linie eine zur Freiheit bzw. Freiheit entpuppt sich als die Fähigkeit, die von außen kommende Lenkung durch den Pädagogen zu internalisieren: »In gewissem Sinne kann man sagen, dass bei der Erziehung alles auf die *Lenkung und Regierung des menschlichen Willens ankommt*«. Dies gilt auf zweierlei Art: Man muss »während der Erziehung Herr über den Willen der Jugend sein und ihn nach Belieben hinrichten und ablehren können«. Aber gleichzeitig gilt es, »dass man den Zöglingen zu der Herrschaft über

38 Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Mit Trapps Hallescher Antrittsvorlesung: Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren*. Paderborn 1977, S. 66. Vgl. zu Trapp insgesamt Pethes: *Zöglinge der Natur*, S. 224-234.

39 Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, S. 85.

40 Ebd., S. 85.

ihren Willen ver helfe, welches [...] für das wesentliche Stück der Erziehung zu halten ist«⁴¹. Wie sich letzteres im Endeffekt von ersterem unterscheiden lassen soll, das problematisiert Trapp nicht. Polemisch gesprochen bringt diese Erziehung erst in zweiter Linie Selbsttätigkeit hervor. Die scheinbare Selbsttätigkeit entpuppt sich vielmehr als die Internalisierung der von außen kommenden Lenkung durch den Pädagogen.⁴²

Laut Trapps Kollegen Campe muss der Pädagoge dabei mit dem Nachahmungstrieb beginnen.⁴³ Im Laufe der Erziehung zur Selbsttätigkeit muss er aber überspielen, dass hier ein imaginäres Modell nachgeahmt wird: Er muss das Theater überspielen. Sonst lief e die Selbstlenkung, mit welcher der Zögling seinen Willen nach den Maßstäben der vom Erzieher implementierten Natur lenkt, Gefahr, ins Leere zu laufen. Sie wäre immer noch die frühkindliche, wenn nicht gar tierische Imitation statt der implementierten menschlichen Selbsttätigkeit. Bei Trapp findet sich dieser epistemologische Zusammenhang *ex negativo* und in einer moralischen Lebensweisheit verpackt aufgeschrieben: »Eine der wichtigsten Lehren für die Jugend ist diese, daß man [...] am klügsten thue, das zu sein, was man scheinen will«, nämlich selbstverständlich »ehrlich«⁴⁴. Dass das eigene »Sein« in einem infiniten Regress möglicherweise erst durch das So-tun-als-ob hergestellt werden könnte, lässt eine Formulierung wie diese offen.

Die Problematik einer theatralen Erziehung ist von Platons *politeia* her bekannt, wo Mimesis als Nachahmung gefasst wird. Offensichtlich scheint die Anspielung auf die *politeia* auch in der Spezialisierung der Ausbildung in der pädagogischen Provinz zu sein: »Mache ein Organ aus dir!« Vieltuer ei (*polypragmosyne*) gilt es auf alle Fälle zu vermeiden.⁴⁵ Am Ideal einer in sich autarken Mikrogesellschaft, in der alle Rollen funktional zugeteilt sind, orientiert sich auch die Gruppe der »Entsagenden«, der Wilhelm und sein Sohn angehören und die für dieses Ideal nach Amerika auswandern will. Das lässt sich als Gegenentwurf zu einer sich in funktionale Subsysteme ausdifferenzierenden Gesellschaft lesen, in der die einzelnen Subjekte beim Wechseln von Funktionsbereich zu Funktionsbereich verschiedene Rollen spielen müssen.⁴⁶ Bekanntlich sind für Platon in seiner *politeia* die paradigmatischen Vieltuer, die Künstler und vor allem die

41 Ebd., S. 299.

42 Vgl. Kapitel V.

43 Vgl. ebd.

44 Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, S. 297.

45 Vgl. Kapitel III.

46 Vgl. Niklas Luhmann: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1998, S. 743-776. Vgl. Goffman: *Wir alle spielen Theater*.

sich verstellenden Schauspieler, die vieles imitieren können, aber nichts selber vermögen. Mit den bekannten Folgen: Ein Gemeinwesen, das Künstler und Schauspieler zulässt, wird von innen wie von Parasiten zerfressen, wird instabil und zerfällt. Platon handelt dies an der Mimesis ab und gebraucht den Begriff meist im Sinne von bloß imitierender Nachahmung. Das platonische Paradox aber liegt darin, dass auch die kindliche Erziehung über die Instabilität der Nachahmung verläuft. Nachgeahmt werden sollen in der Erziehung nur stabile Vorbilder, nicht die flüchtigen und ins Extreme ausschlagenden Leidenschaften, die sich dem niederen und tierhaften Anteil der menschlichen Seele zugerechnet finden. Die instabile Mimesis ist somit durch Mimesis zum Verschwinden gebracht, die Bedrohung durch Kunst und Schauspielerei verschwunden.⁴⁷ An diese theaterfeindliche und doch dem Theater gleichzeitig so große Macht zuschreibende Figur werden die mit Rousseaus Stimme sprechenden Pädagogen und die von ihnen bekämpften Phantasien des 18. Jahrhunderts anschließen, das Theater ließe sich von einer kulturelle Auflösung bringenden, zwielichten Institution in eine Bildungsanstalt umwandeln.⁴⁸

Die Problematik verschiebt sich bereits mit der aristotelischen Interpretation der Mimesis in der *Poetik* als eines ursprünglichen menschlichen Darstellungsvermögens, das nicht notwendig nachträglichen, sondern auch hervorbringenden Charakter hat. Aristoteles fasst Mimesis als die freudig ausgeübte Technik des Lernens und des Wissenserwerbs schlechthin. Und weil dies nicht nur für Kinder gilt, sondern eben auch für die Sphäre der theatralen Darstellung, bestimmt Aristoteles die Mimesis nicht als den im Somatischen verorteten und potentiell tierischen Impuls, als den sie die Erzieher des 18. Jahrhunderts produktiv machen wie fürchten, sondern als Definitionsmerkmal des Menschlichen: Der schon Kindern eigene Nachahmungsdrang unterscheidet den Menschen von den Tieren. Der berühmte Anfang vom vierten Abschnitt der aristotelischen *Poetik* sieht das Nachahmungsvermögen als »angeboren« und den Menschen »von Kindheit an« im Vergleich mit den Tieren »im besonderen Maß zur Nachahmung befähigt«⁴⁹. Mit Mimesis und Theater steht neben der Erziehung also auch gleich der menschliche Status des Menschen auf dem Spiel.⁵⁰

47 Vgl. Kapitel III.

48 Vgl. Wild: *Theater der Keuschheit – Keuschheit des Theaters*, S. 167-261.

49 Aristoteles: *Poetik*. Stuttgart 1982, S. 11. Für die von diesem Diktum ausgehende anthropologische Linie der Mimesis-Diskussion vgl. Gunter Gebauer/Christoph Wulf: *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Hamburg 1992, S. 81-88.

50 Vgl. zu dieser Frage insgesamt Jacques Derrida: *Das Tier, das ich also bin*. Wien 2010.

Die Frage nach dem unproduktiven Aspekt der Mimesis ist es gerade, über welche die Diskussion des 18. Jahrhunderts zwischen einer guten und einer schlechten Variante der Mimesis zu unterscheiden versucht. Diese Diskussion findet vor allem in ästhetischen Debatten angesichts der Transformation und Auflösung des *imitatio et aemulatio*-Paradigmas statt. Das Problem der gegen Ende des Jahrhunderts an die Stelle dieses Paradigmas tretenden Autonomie künstlerischer Produktivität bzw. des Kunstwerks verhält sich aber strukturäquivalent zum pädagogischen Problem der Selbsttätigkeit.⁵¹

Zur *imitatio* gehört lange Zeit (etwa bei Scalinger und Robertello) die Dimension des *describere* als eines präzisen Wiederholens.⁵² Während im alten Wort »Nachäfern« auch die *aemulatio* als ein »Nacheifern« mitschwingt, erhält die Wiederholungsdimension mit der Aufklärung als »Nachäffen«⁵³ einen negativen Beigeschmack: Eine bei aller Virtuosität und Genauigkeit eher mechanische Wiederholung scheint den Epistemologen der Aufklärung schlicht undurchdacht bzw. den späteren Theoretikern der Ästhetik unproduktiv und un kreativ. Oft findet sich die Unterscheidung zwischen dem negativ konnotierten »Nachäffen«, durch welches der Affe als das menschenähnliche, aber nie ganz menschliche Tier aufgerufen wird, und einem positiv konnotierten »Nachahmen«: so etwa bei Karl Philipp Moritz in seiner Schrift »Über die bildende Nachahmung des Schönen« von 1788, einem Gründungstext der klassizistischen Ästhetik, dessen Argumentation Goethe in seinen theoretischen Schriften in vielen Strängen aufnehmen wird.⁵⁴ Moritz entwickelt die Differenz von Nachäffen und

51 Eva Geulen sieht die neue Pädagogik des 18. Jahrhunderts rückblickend in der »Rolle der etwas ärmliche[n] Schwester einer Ästhetik [...], deren massiven Bildungsansprüchen Pädagogik allenfalls sekundieren« kann (Geulen: »Erziehungsakte«, S. 629).

52 Vgl. Thomas M. Greene: *The Light in Troy. Imitation and Discovery in Renaissance Poetry*. New Haven 1982, S. 28-80.

53 Vgl. Johann Christoph Adelung: *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart*. Band 3. Leipzig 1798, S. 363f.. Vgl. Friedrich Kluge: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin/New York 1999, S. 579.

54 Vgl. Karl Philipp Moritz: »Über die bildende Nachahmung des Schönen«, in: Ders.: *Werke. Band 2. Popularphilosophie. Reisen. Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M. 1997, S. 958-991. Vgl. Johann Wolfgang von Goethe: »Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Stil«, in: Ders.: *Goethe Werke. Band 12. Schriften zur Kunst, Schriften zur Literatur, Maximen und Reflexionen*. München 1998, S. 30-34. Vgl. Johann Wolfgang von Goethe: »Über die bildende Nachahmung des Schönen, von Karl Philip Moritz. Braunschweig 1788«, in: Ders.: *Goethe Werke. Band 11. Autobiographische Schriften III*. München 1998, S. 534-541.

Nachahmung, indem er die antike Parallelführung von *imitatio* mit *aemulatio* einerseits aufnimmt, andererseits in seiner Neuausrichtung diese Begriffe aber einander entgegensetzt. Eine bloß wiederholende Imitation weist Moritz explizit dem »Schauspieler« auf dem Theater zu; dieser »*öff*« andere eben nur »*nach*«⁵⁵. Die produktive »Nachahmung« eines Modells fasst Moritz hingegen als »[W]etteifern« und »[N]achstreben«⁵⁶ im Sinne der antiken *aemulatio*. Das Nachahmen wetteifert in diesem Sinne aktivisch mit der Selbsttätigkeit, Freiheit und Originalität des jeweiligen Modells. Eine Nachahmung im Sinne von Moritz soll sich bereits von ihrer eigenen Nachträglichkeit befreit haben; diese Nachahmung soll gar keine Nachahmung mehr sein. – In der Mimesis-Szene der Erziehung wäre daher mit einer solchen Unterscheidung die Paradoxie einer »Erziehung zur Freiheit« nicht aufgelöst, sondern nur verschoben. Das Gelingen der Auflösung des fremdbestimmten Nachäffens ins selbsttätige Nachahmen wäre immer fraglich. Die Selbsttätigkeit der Zöglinge Rousseaus, Campes, Trapps oder auch der Zöglinge aus der pädagogischen Provinz bliebe zunächst Behauptung. Ebenso gut könnte behauptet werden, dass die Zöglinge die Erziehungsmodelle Rousseaus, Trapps bzw. die von Goethes Pädagogen nachäffen.

Mit der Unterscheidung zwischen einer guten, aktiven Mimesis als Nachahmung und einer schlechten, passiven Mimesis als Nachäffen schreibt sich Moritz seinerseits in eine mächtige Tradition ein, die allerdings in keiner Weise so offensichtlich ist wie die des *imitatio et aemulatio*-Paradigmas. In zahlreichen Veröffentlichungen hat Philippe Lacoue-Labarthe die seit Platon gängige Entgegensetzung von guter und schlechter Mimesis entfaltet, dass es sich hier um mehr als um eine epistemologische Differenzierung handelt. Vielmehr inszenieren Subjektbildungsdiskurse seit Platon einen Widerstreit zwischen der guten Nachahmung und der schlechten Nachahmung. Dabei wird die gute, aktive Nachahmung von der schlechten, passiven bedroht und muss sich ihrer entledigen. Den Künstlern, vor allem den Dichtern und Rhapsoden wird nicht nur der Zutritt zu Platons Gemeinwesen der *politeia* verwehrt, weil sie bloß Nachahmungen zweiten Grades liefern, während doch die Realität bereits eine Nachahmung ersten Grades, nämlich der ewigen Ideen sei. Ausgegrenzt werden die Dichter, weil viele ihrer Stoffe der Jugend instabile Vorbilder liefern: weil hier nicht Ausgeglichenheit, sondern Leidenschaftlichkeit zum Modell für die Zöglinge wird. Aus den vorhandenen Dichtungen werden deshalb bei Platon die guten, stabilen Vorbilder aufbewahrt, die instabilen, leidenschaftlichen mit den Dichtern aus dem idealen Gemeinwesen ver-

55 Moritz: »Über die bildende Nachahmung des Schönen«, S. 958. Vgl. Kapitel VI.

56 Ebd., S. 959.

bannt.⁵⁷ Lacoue-Labarthe sieht hier nicht so sehr den Widerstreit zwischen Philosophie und Literatur, sondern den zwischen einem guten und einem schlechten Theater, zwischen der guten Mimesis und der schlechten Mimesis. Die schlechte Nachahmung wird zum Sündenbock, mit dem alle ihre gefährlichen Eigenschaften ausgetrieben werden. In der guten Nachahmung wird der gereinigte Sündenbock dann zum Heiligen glorifiziert.⁵⁸ Der prekäre Status, der einer Erziehung nach Modellen innewohnt, findet sich so überblendet.

Lacoue-Labarthe rekonstruiert Spuren dieser Austreibung der schlechten Nachahmung durch die ganze Kulturgeschichte hindurch, insbesondere durch die Theoriegeschichte, so z.B. in der Aufwertung der Mimesis zu einer produktiven Weise der modellhaften Darstellung bei Aristoteles oder in der Gegenüberstellung von Theorien des leidenschaftlichen und kühl kalkulierenden Schauspieltheoriens in Denis Diderots erst 1830 publizierten Essay von 1770 »Le Paradoxe sur le comédien«.⁵⁹ Wo es der Erziehung seit dem 18. Jahrhundert um eine Bildung zur Selbsttätigkeit geht, formuliert Lacoue-Labarthe dieses Paradox in einen »double-bind« der Subjektbildung um: »[M]ach mich nach, um zu werden, der du bist!«⁶⁰ Am kulturellen Ort Theater öffnet sich somit eine andere Szene, auf der traditionelle das Theater betreffende Diskurse mit traditionellen die Bildung und Erziehung betreffende Diskurse miteinander verschmelzen: die Szene der Nachahmung eines Modells. Diese Szene ist insofern paradox, als dass sie eine Identität des Nachahmenden sichern soll, welche ihn von dem nachgeahmten Modell unterscheidet. Ihr »double-bind« macht die angestrebte Subjektbildung auch stets unmöglich: Ohne Nachahmung gibt es keine Identität, mit Nachahmung keine eigene, sondern bloß eine fremde Identität.

57 Vgl. Kapitel III.

58 Vgl. Diderot: *Das Paradox über den Schauspieler*. Vgl. Philippe Lacoue-Labarthe: »Typographie«, in: Sylviane Agacinski et al.: *Mimesis des articulations*. Paris 1975, S. 165-270. Vgl. Philippe Lacoue-Labarthe: *Typography. Mimesis, Philosophy, Politics*. Stanford 1998, S. 43-138. Vgl. für den Referenzpunkt von Lacoue-Labarthes Argument bezüglich der Mimesis Jacques Derrida: *Dissemination*. Wien 1995, S. 206-213. Eine Pointe von Lacoue-Labarthes Einsatz liegt in Fortführung von Derridas Argumentation darin, die Sündenbocktheorie René Girards, in welcher der Sündenbock die entfesselte Mimesis domestizieren soll, auf sich selbst anzuwenden: Die schlechte Mimesis ist der Sündenbock, der nach seiner Vertreibung als gute Mimesis heiliggesprochen wird. Vgl. René Girard: *Der Sündenbock*. Zürich 1988, S. 23-37.

59 Vgl. Lacoue-Labarthe: *Die Nachahmung der Modernen*, S. 11-34.

60 Vgl. Philippe Lacoue-Labarthe: *Die Fiktion des Politischen. Heidegger, die Kunst und die Politik*. Stuttgart 1990, S. 120.

Wo Rousseau, Campe und andere versuchen, die Nachträglichkeit des kindlichen Nachahmungstriebes zu benutzen und ihn in Selbsttätigkeit umzuwandeln, da spielen auch sie strukturäquivalent zu Lacoue-Labarthes These von der doppelten Mimesis Theater gegen Theater aus: Sie ersetzen das Theater der Nachahmung durch ein anderes Theater: durch das versteckte Regietheater eines Erziehungsexperiments. Offen muss jedoch stets bleiben, ob dieses Experiment gelingt oder ob es nicht zuletzt dazu dient, eine theatrale Dimension der Erziehung wegzuszenieren: die Instabilität und Nachträglichkeit des Nachäffens. Das Theater der Nachahmung zeigt sich hier als eine mögliche Bruchstelle dieser Erziehung und muss daher um jeden Preis von einem Nachahmen als Nachäffen, das jetzt dieses nachäfft und gleich jenes, unterschieden werden. Nicht zuletzt deswegen schließen zahlreiche Konzepte von Erziehung an traditionelle Diskurse der Theaterfeindschaft an. Bei näherem Hinsehen wird sich jedoch zeigen, dass auch das Erziehungskonzept der Pädagogen in Goethes Provinz sich an der Problematik der Mimesis abarbeitet und von diesem her die polemisch ausgerufene Distanz zur Sphäre des Theaters und des Theatralen begründet.

4. DIE REGULIERUNG DES NACHAHMUNGSTRIEBES IN DER PÄDAGOGISCHEN PROVINZ

Die entsprechenden Passagen der *Wanderjahre* sind deswegen so bemerkenswert, weil sie die theatrale Bruchstelle des Erziehungsdiskurses in völliger Offenheit ausstellen. Dies geschieht einige Kapitel, bevor die Austreibung des Theaters proklamiert wird. Am Ende von Wilhelms ersten Besuch in der Provinz lässt der Text die Pädagogen unfreiwillig demonstrieren, inwieweit ihre Erziehungsmethoden darauf angewiesen bleiben, sich stets von einem Theater der Imitation zu unterscheiden bzw. sich dieses Theaters zu entledigen. Und nur so scheint textintern gewährleistet zu sein, dass es sich hier um eine wirkliche Erziehung und nicht um Theater handelt: Wilhelm interessiert sich beim Durchreisen der Provinz für die »Mannigfaltigkeit an Farbe und Schnitt der Zöglingsskleidung«. In dieser manifestiert sich die Spezialisierung nach zu erlernenden Handwerken. Zusätzlich ist eine gewisse Individualität der Zöglinge indiziert, denn in keiner Untergruppe der Zöglinge tragen zwei ein völlig übereinstimmendes Kleidungsstück. Auch hierhinter steckt System: Die Pädagogen erklären dies als

»ein Mittel [...], die Gemüter der Knaben eigens zu erforschen. Wir lassen, bei sonstiger Strenge und Ordnung, in diesem Falle eine gewisse Willkür gelten. Innerhalb des Kreises

unserer Vorräte an Tüchern und Verbrämungen dürfen die Zöglinge nach beliebiger Farbe greifen, so auch innerhalb einer mäßigen Beschränkung Form und Schnitt wählen; dies beobachten wir genau, denn an der Farbe läßt sich die Sinnesweise, an dem Schnitt die Lebensweise des Menschen erkennen.« (W 165f.)

Hier evoziert der Text Trapps oben beschriebene Beobachtungsexperimente.⁶¹ Während Trapp den die Pädagogik der Zeit lange bestimmenden »Nachahmungstrieb« allerdings zugunsten des neuen zeitgenössischen Paradigmas der Einbildungskraft verabschiedet,⁶² steht die Problematik der Mimesis im Zentrum der Textstelle. Die Pädagogen behaupten einerseits einen evidenten Zusammenhang zwischen der Wahl eines Kleidungsstücks, der jeweiligen inneren Natur des Zöglings und seiner für die Zukunft zu wählenden Spezialisierung: Das Modell, an dem er sich orientiert, läßt sich also rekonstruieren. Andererseits und gleichzeitig wird die Imitation von Modellen in dieser Beobachtung zum Problem. Rousseaus »esprit imitateur« findet sich dabei als »Nachahmungsgeist« beim Wort genommen:

»Doch macht eine besondere Eigenheit der menschlichen Natur eine genauere Beurteilung gewissermaßen schwierig; es ist der Nachahmungsgeist, die Neigung, sich anzuschließen. Sehr selten, daß ein Zögling auf etwas fällt, was noch nicht dagewesen, meistens wählen sie etwas Bekanntes, was sie gerade vor sich sehen. Doch auch diese Betrachtung bleibt uns nicht unfruchtbar, durch solche Äußerlichkeiten treten sie zu dieser oder jener Partei, sie schließen sich da oder dort an, und so zeichnen sich allgemeinere Gesinnungen aus, wir erfahren, wo jeder sich hinneigt, welchem Beispiel er sich gleichstellt.« (W 166)

Die einleitende Behauptung, aus der Wahl der Kleidung lasse sich die Individualität des Zöglings ablesen, wird im selben Atemzug fast gänzlich zurückgenommen. Der Beobachter erfährt nämlich gar nichts über das eigentliche Innere des Zöglings, sondern bloß von einem Inneren zweiten Grades: von den Beispielen, die der Zögling nachahmt. In solcher Nachahmung droht dann aber jegliche Innerlichkeit und Selbstidentität verloren zu gehen, wie der Pädagoge weiter ausführt:

»Nun hat man Fälle gesehen, wo die Gemüter sich ins Allgemeine neigten, wo eine Mode sich über alle verbreiten, jede Absonderung sich zur Einheit verlieren wollte. Einer solchen Wendung suchen wir auf gelinde Weise Einhalt zu tun, wir lassen die Vorräte ausge-

61 Vgl. Pethes: *Zöglinge der Natur*, S. 312-314.

62 Vgl. Kapitel V.

hen; dieses und jenes Zeug, eine und die andere Verzierung ist nicht mehr zu haben; wir schieben etwas Neues, etwas Reizendes herein [...] und stellen so nach und nach ein Gleichgewicht her.«

Dass sich die Pädagogen mit dem ›Reizenden‹ eben jener sinnlichen Stimulation bedienen, die in der später so ausführlich aufgerufenen theaterfeindlichen Tradition als so verwerflich am Theater gilt, bleibt hier unerwähnt. Stattdessen scheint der Zweck die Mittel zu heiligen: »Denn der Uniform sind wir durchaus abgeneigt, sie verdeckt den Charakter und entzieht die Eigenheiten der Kinder, mehr als jede andere Verstellung, dem Blicke der Vorgesetzten.« (W 166) Hinzuzufügen wäre wohl, dass die Uniformierung vor allem jener inneren Spezialisierung zuwider liefe, zu welcher in der Provinz doch schließlich erzogen werden soll.

Diese Textpassage präsentiert nicht nur eine subtile, an Michel Foucaults Analysen von Disziplinarmacht und Gouvernamentalität gemahnende Überwachungstechnik.⁶³ Hier zeigt sich nicht nur eine ungewöhnliche ökonomische Modernität, die geschickt Angebot und Nachfrage reguliert wie manipuliert.⁶⁴ Was hier in erster Linie reguliert und manipuliert wird, ist der theatrale ›Nachahmungsgeist‹. Verhindert wird hier das Entstehen einer so undifferenzierten wie unbeständigen Menge, in der jede Spezialisierung und somit jede Herausbildung einer distinkten Identität unmöglich wäre. Die beobachtete Wahl der Kleider soll im Sinne Trapps einen Blick vom Äußeren in das Innere der Kinder werfen. Von diesem Blick ins Innere her soll wiederum die gefundene Selbstidentität des Zöglings weiter geformt und in Spezialisierung gelenkt werden. Jedoch droht stattdessen die Gefahr bloßer Äußerlichkeit: Der ›Nachahmungsgeist‹ bedroht die zu findende Identität des Zöglings mit Selbstverlust, noch bevor sie sich konstituieren kann.

Wie in vielen europäischen Diskursen seit dem 17. Jahrhundert ist das Feld der Mode hier mit dem des Theaters assoziiert⁶⁵ – und sei es des Theaters als je-

63 Vgl. Pethes: *Zöglinge der Natur*, S. 315-317. Vgl. Ulrich Kinzel: *Ethische Projekte. Literatur und Selbstgestaltung im Kontext des Regierungsdenkens. Humboldt, Goethe, Stifter, Rabe*. Frankfurt a.M. 2000, S. 321-324. Vgl. Irmgard Egger: *Diätik und Askesse. Zur Dialektik der Aufklärung in Goethes Romanen*. München 2000, S. 68-70.

64 Vgl. Geulen: »Betriebsgeheimnisse der ›Pädagogischen Provinz‹«, S. 48.

65 Vgl. Christian Huck: *Fashioning Society, or, The Mode of Modernity: Observing Fashion in Eighteenth Century Britain*. Würzburg 2010, S. 58-95. Vgl. paradigmatisch William Prynne: *Histrion-Mastix: The Player's Scourge, or Actor's Tragedy*. London 1632: »[M]anifest to all mens judgement, that effeminate mixt Dancing, Dic- ing, Stage-plays, lascivious Pictures, wanton Fashions, Face-painting, Health-

nes gesellschaftlichen Ortes, an dem das Publikum sich und seine Kleidung zur Schau stellt. Prägend ist auch hier wieder Rousseau, der seinem fiktiven Zögling Émile gegenüber das Spektakel des gesellschaftlichen Lebens verdammt und modегemäße Kleidung als unbeholfene Verstellung geißelt.⁶⁶ Die um das Theater kreisende Großstadtkultur beschreibt Rousseau als Neidkultur, in der jeder den Luxus des anderen erstrebt. Eine Mode breitet sich über die durch Neid entfesselte Nachahmung aus. Rousseau verweist damit auf die immer wieder für das Phänomen Mode konstatierte Paradoxie, dass das Streben nach individueller Distinktion (durch modische Kleidung) zu Vermassung und Uniformierung (durch die Allgegenwart dieser Mode) führt.⁶⁷ So geht die distinkte Identität der Einzelnen oder auch der gesellschaftlichen Gruppen verloren.

Im deutschsprachigen Raum kommt der Modediskurs mangels großstädtischer Kultur zwar erst viel später auf als in England oder in Frankreich, aber in einem anonymen, weit zirkulierenden Pamphlet von 1771, »Über die Mode und deren Folgen«, finden sich bereits jene traditionellen Ängste bezüglich Identitätsverlust und Uniformierung, die auch Goethes Pädagogen umtreiben.⁶⁸ Auch Ernst Moritz Arndts Traktat »Über Sitte, Mode und Kleidertracht« von 1814 beschreibt die Mode einerseits mit nationalen Vokabeln als ein Phänomen französischer Verweichlichung, andererseits explizit mit den Vokabeln, die in der pädagogischen Provinz der Welt des Theaters vorbehalten bleiben: Die Mode ist »flatterhaft«; sie ist eine »Spielerin und Tändlerin, [...] Gauklerin und Täuscherin«⁶⁹, welche in ihren Verkleidungen jedwede Identität bedroht und so die sittliche Ordnung zersetzt.

Über das Medium Mode kann in der pädagogischen Provinz die vom Theater bzw. der Mimesis ausgehende Bedrohung des Identitätsverlusts artikuliert werden; ebenfalls über das Medium Mode kann dieses Theater dann reguliert werden: Die Mimesis wird in der Provinz mittels einer Inszenierung ökonomischer Knappheit bekämpft. Die Pädagogen offenbaren Wilhelm hier, dass sie mit ihren

drinking, Long haire, Love-lockes, Periwigs, womens curling, pouldring and cutting their haire, Bone-fires, New-yeares-gifts, May-games, amorous Pastorals, lascivious effeminate Musicke, excessive laughter, luxurious disorderly Christmas-keeping, Mummeries [are all] wicked, unchristian things.« (S. **8^v***).

66 Vgl. E 698. Vgl. Rousseau: »Brief an d'Alembert über das Schauspiel«, S. 447. Vgl. Kapitel IV.

67 Vgl. Huck: *Fashioning Society*, S. 98-130.

68 Anonym: *Über die Mode und deren Folgen*. Frankfurt a.M./Leipzig 1771.

69 Ernst Moritz Arndt: *Ueber Sitte, Mode und Kleidertracht. Ein Wort aus der Zeit*. Frankfurt a.M. 1814, S. 37f.

Zöglingen Theater spielen. Sie wollen in der Beobachtung der Kleiderwahl Rückschlüsse auf ein Inneres ziehen, das es noch gar nicht gibt. Daher unterbinden sie das Theater des ›Nachahmungsgeists‹. Sie inszenieren künstlich eine Identität des Zöglings, die eine Basis für seine spätere Ausbildung zum spezialisierten Organ des Gemeinwesens liefert. Auf diese Weise markiert die pädagogische Provinz eine Theatralität der Erziehung und der Subjektbildung. Goethes Text stellt aus, was in den zeitgenössischen Diskursen über Erziehung und Bildung oft nur implizit mitläuft oder ganz ausgeblendet wird: Dass eine Erziehung zur Selbsttätigkeit die eigene theatrale Verfasstheit überspielen, ausblenden oder weginszenieren muss, damit sie als Erziehung zu einem selbsttätigen Individuum Geltung beanspruchen kann.

5. DIE DEMONSTRATIVE AUSTREIBUNG DES THEATERS AUS DER PÄDAGOGISCHEN PROVINZ

Die Passagen zur pädagogischen Provinz beschreiben auch stets Wilhelms Reaktionen und Nachfragen zum Geschauten. Anlässlich der Regulierung der Nachahmung in der pädagogischen Provinz schneidet der Text Wilhelm aber das Wort ab. »Unter solchen und anderen Gesprächen gelangte Wilhelm an die Grenzen der Provinz« (W 166). Sein erster Besuch ist mit der Regulierung und Weginszenierung der theatralen Dimension von Erziehung beendet, ohne dass das Theater als solches benannt worden wäre. Bei Wilhelms zweitem Besuch erfährt er stattdessen von der expliziten und kompromisslosen Austreibung des Theaters: Ausführlich wird Wilhelm hier nicht nur Zeuge der in der Provinz schwerpunktmäßig betriebenen Handwerksausbildung, sondern auch einer Kunsterziehung, die den Fokus aber ebenfalls auf handwerkliche Herstellung und natürlich erneut auf Spezialisierung legt.⁷⁰ Auch »[h]ier«, heißt es, »wird

70 Die *Wanderjahre* lassen das spezifische Verhältnis des Auswandererbundes zur pädagogischen Provinz im Unklaren. Einmal ist nebenher die Rede davon, man wolle aus der Provinz »tüchtige Künstler, nur sehr wenige« (W 242) rekrutieren. Was damit genau gemeint ist, wird allerdings nicht deutlich. Verschiedene Protagonisten des Auswandererbundes weiten die Definition von Kunst nämlich aus: »[D]ie Handwerke sollen [...] für Künste erklärt und durch die Bezeichnung ›strenge Künste‹ von den ›freien‹ entschieden getrennt und abgesondert« (W 411) werden. Die Freiheit der herkömmlichen (hier zunächst der bildenden) Künste ist dabei abwertend gemeint: Die freien Künste sind die nutzlosen. Ob sie gelingen oder nicht, gut oder schlecht gemacht sind, das bleibt »gleichgültig«: »[D]ie strenge Kunst [muß] der freien zum

[...] nichts der Willkür des Lernenden überlassen«. Erlern und eingeübt werden strenge Gesetze, des Gesangs, der Instrumentalmusik, der Malerei und der Bildhauerei. Die das Ende des 18. Jahrhunderts prägende Figur des von der Natur begabten »Genies« wird dabei radikal uminterpretiert. »Mit dem Genie haben wir am liebsten zu tun, denn [...] [e]s begreift, dass Kunst eben darum Kunst heißt, weil sie nicht Natur ist« (W 250): Das Genie ist demnach ein solches, weil es sich sofort und von alleine in die handwerkliche Ausführung der Künste findet.

Ausgebildet werden, so beobachtet Wilhelm es in verschiedenen Unterprovinzen, professionelle Instrumentalmusiker und bildende Künstler, aber auch Dichter, nämlich Lyriker und Epiker. Jedoch fehlen Drama und Theater in der Reihe der in der pädagogischen Provinz gelehrt Künste. Für die Produktion dramatischer Literatur gibt es ebenso wenig die ansonsten vorherrschende handwerkliche Ausbildung wie etwa für die Schauspielkunst. Wilhelms Nachfrage an seine Reiseführer liegt bereits von der mit dem Theater verwobenen Geschichte des Wilhelm Meister-Stoffs her auf der Hand: Er stellt nicht nur um der lieben, gerade kennengelernten Ordnung willen die Frage nach dem dritten Teil der traditionellen poetischen Trinität von Lyrik, Epik und Drama, sondern auch um der eigenen Vergangenheit willen, aus der ja schließlich auch der Zögling Felix hervorgegangen ist. Wo befindet sich in der pädagogischen Provinz also der Ort der »dramatische[n] Poesie« (W 256) und der mit ihr verbundenen Theaterkunst? Die Antwort der Pädagogen fällt so barsch wie eindeutig aus: Eine solche Ausbildungsstätte fehlt in der pädagogischen Provinz gänzlich. Zum einen aus rein pragmatischen Umständen: Das Theater bedarf eines passiven und bloß schauenden Publikums, das nicht existiert, wo in der pädagogischen Provinz jeder Zögling sich zur individuellen Tätigkeit ausbildet. »Das Drama setzt eine müßi-

Muster dienen und sie zu beschämen trachten.« Die ehemaligen Handwerke sind als die strengen Künste also jetzt Bildhauerei, Malerei, Musik oder Literatur vorgeordnet. Entscheidend ist auch hier die Spezialisierung: »Wer sich einer strengen Kunst ergibt, muß sich ihr für's Leben widmen.« (W 412) Das gelernte Handwerk wird zum Organ, durch das die einzelnen sich im Gemeinwesen nützlich machen und dieses Gemeinwesen so erst hervorbringen. Dabei fallen die Standesgrenzen: Wilhelm, der Bürgerliche, wird Wundarzt, ein noch wenig angesehener Beruf, den meist Barbieri als Nebentätigkeit ausüben. Montan, einer der dem adeligen Milieu (wenn auch als »natürlicher Sohn« entstammender) Wortführer der Auswanderer, spezialisiert sich im Bergbau und seinen Techniken. Nicht nur werden also die bis dahin niederen Stände und Tätigkeiten aktiv in dieses neue Gemeinwesen einbezogen; als Handwerker soll der Arbeiter in seinen Mittelpunkt treten.

ge Menge, vielleicht gar einen Pöbel voraus, dergleichen sich bei uns nicht findet«. Denn alle Mitglieder der pädagogischen Provinz, Erzieher wie Zöglinge, üben sich in Tätigkeiten. Jedes ist ein auf sein Gebiet spezialisiertes Individuum. Bei einer müßigen Menge handelt es sich um jenen unordentlich auftretenden und Unordnung produzierenden »Pöbel« (W 256), den die Pädagogen gleich bei Erscheinen aus der Provinz abtransportieren wollen.

In einem zweiten Schritt der Erläuterung wird der Einwand gegen die »Gaukelei« um diverse Argumente aus dem Traditionsbestand der Theaterfeindlichkeit erweitert: »Wer unter unseren Zöglingen sollte sich leicht entschließen, mit erlogener Heiterkeit oder geheucheltem Schmerz ein unwahres, dem Augenblick nicht angehöriges Gefühl in der Masse zu erregen, um dadurch ein immer mißliches Gefallen abwechselnd hervorzubringen?« (W 256f.) Als Problem des Theaters wird zunächst in christlicher Tradition schlicht die Falschheit des Sich-Verstellens benannt:⁷¹ »Solche Gaukelei fanden wir durchaus gefährlich und konnten sie mit unserem ernsten Zweck nicht vereinen.« (W 257) Dieser Vorbehalt steht in seiner säkularisierten Variante in der Tradition Rousseaus und seiner Forderung nach einer Erziehung zur Aufrichtigkeit, zur Übereinstimmung von innerem Zustand und Darstellung nach außen. Eine klare Absage ergeht an die Tradition der höfischen Erziehung, welche noch die Fähigkeit zum Rollenspiel und zum Vortäuschen von Regungen predigt und so zur Teilhabe an den Zeremonien wie an den Intrigen der höfischen Existenz befähigen soll. Überhaupt findet sich bei den Pädagogen Rousseaus Vorbehalt gegen das Theater fast wörtlich rezipiert.⁷² 1758 legt Rousseau im *Lettre à d'Alembert sur les spectacles* Platons Argumente gegen die Gefährlichkeit der Mimesis neu auf, kombiniert sie mit der calvinistischen Theaterfeindschaft und integriert beide in seine Kulturtheorie. Rousseau unterschlägt in seinem Pamphlet die Rolle der Mimesis in der Erziehung und attackiert das Theater als einen gesellschaftlichen Ort: Das Theater biete eine »Belustigung für Müßiggänger«, verführe so zur Passivität und kann eine Stadt tätiger Bürger bloß korrumpieren. Durch die inhärente Falschheit des Theaters drohen die örtlichen Sitten zu verfallen: »Was ist das Talent des

71 Vgl. Quintus Septimius Tertullianus: *De spectaculis/Über die Spiele*. Stuttgart 1988, S. 7-13. Im deutschsprachigen Raum finden sich die entsprechenden Argumente im ersten Hamburgischen Theaterstreit nicht nur aufgenommen, sondern teilweise direkt zitiert. Vgl. Anton Reiser: *Theatromania, Oder Die Werke Der Finsterniß: In denen öffentlichen Schau-Spielen von den alten Kirchen-Vätern verdammet*. Nissen/Ratzeburg 1681. Vgl. Kapitel VI.

72 Vgl. Kurt Jahn: »Zu den Wanderjahren«, in: *Goethe-Jahrbuch* 26 (1905), S. 275-278, hier: S. 277. Vgl. Kapitel IV.

Schauspielers? Die Kunst, sich zu verstellen, einen anderen als den eigenen Charakter anzunehmen, [...] kaltblütig sich zu erregen, etwas anderes zu sagen, als man denkt«⁷³: Das Theater stellt in Rousseaus Sinne letztlich die institutionalisierte Verirrung der von der Erziehung freizusetzenden menschlichen Natur dar.

Für die Pädagogen der Provinz ist ein Auftauchen von dem Theater zuzurechnenden Eigenschaften allerdings trotz aller erzieherischer Bemühungen unvermeidlich: Da es nicht das Ziel der pädagogischen Provinz ist, eine handwerkliche Ausbildung aufzupfropfen, sondern die Naturanlagen der Zöglinge zu einem ihnen gemäßen Handwerk zu entwickeln, zeigen sich durchaus immer wieder theatrale Talente. Diese gilt es zwar, wie den »Pöbel«, so schnell als möglich aus der Provinz zu entfernen; hier werden die Pädagogen aber trotzdem ihrer Verantwortung gerecht:

»Da es unser höchster und heiligster Grundsatz ist, keine Anlage, kein Talent zu mißleiten, so dürfen wir uns nicht verbergen, dass unter so großer Anzahl sich eine mimische Naturgabe auch wohl entschieden hervortue; diese zeigt sich aber in unwiderstehlicher Lust des Nachäffens fremder Charaktere, Gestalten, Bewegung, Sprache. Diese fördern wir zwar nicht, beobachten aber den Zögling genau, und bleibt er seiner Natur durchaus getreu, so haben wir uns mit großen Theatern aller Nationen in Verbindung gesetzt und senden einen bewährt Fähigen sogleich dorthin, damit er, wie die Ente auf dem Teiche, so auf den Brettern seinem künftigen Lebensgewackel und -geschnatter eiligst entgegengeleitet werde.« (W 257f.)

Einerseits nimmt der »Nachahmungsgeist«, der bei Wilhelms letzten Besuch noch jedem Zögling zugestanden wurde, das »Nachäffen« vorweg, für das die Schauspieltalente aus der pädagogischen Provinz verbannt werden. Andererseits setzt die pädagogische Programmatik auch für die unerwünschte Spezialisierung zum Schauspieler auf Qualität: Die aus der Provinz entfernten Talente gelangen nur an die besten Theater. Am Prinzip der Spezialisierung wird festgehalten, auch wenn es sich hier um eine gefährliche Spezialisierung handelt, denn die Schauspielerei zeigt den Menschen in einem tierhaften Modus: Seine hervorragende Qualität ist, mit dem im Sinne von Moritz abwertenden Wort, das »Nachäffen« des Fremden statt die Übung im Eigenen. Seine Tätigkeit ist mit Verweis auf ein anderes wenig edles Tier die einer Ente, die auf ihrem Teich zwar in ihrem speziellen Element sein mag; der Teich ist in seiner Beschränkung aber nicht die große weite Welt, von der die »großen Theater aller Nationen« einige Sätze zuvor noch künden. Die auf dem Teich bzw. den Bühnenbrettern vollzo-

73 Rousseau: »Brief an d'Alembert über das Schauspiel«, S. 414.

gene Tätigkeit ist erstens unbedeutend: Es handelt sich bloß um Gewackel und Geschnatter. Zweitens ist sie völlig uneindeutig und läuft damit jeglicher selbsttätigen Spezialisierung zuwider: ›Gewackel‹ ist keine zielgerichtete Bewegung, ›Geschnatter‹ keine bedeutende Sprache, auch wenn beide nachgeäfft werden.⁷⁴ Bei der Spezialisierung des Schauspielers handelt es sich in diesem Sinne überhaupt nicht um eine Selbsttätigkeit.

Entsprechend zeigt ein dritter Schritt, dass der Hauptvorwurf der Pädagogen an das Theater nicht unbedingt (mit dem zitierten Rousseau) in seiner Unehrllichkeit besteht, sondern in seinem »zweideutigen Ursprung«, wie Wilhelms Begleiter es nennt. Dies lässt sich mindestens doppelt bzw. ›zweideutig‹ lesen: Am Anfang des Theaters steht demnach nicht bloß die Kunst, sondern auch die Täuschung, die der ›Gaukelei‹ innewohnt. Aber wie bezüglich des Geschnatters und Gewackels des Schauspielers liegt das Problem der Zweideutigkeit auch darin, dass auf dem Theater die Spezialisierung nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Das Theater ist der Ort der Vermischung, ohne dass die Künste noch wechselseitig ihre Eigenart behielten. Instrumentalmusik und bildende Künste etwa werden in der Provinz um ihrer selbst willen gelernt. Ihre Verwendung im Kontext des Theaters ist nicht vorgesehen. Wilhelms Begleiter variiert dafür das neutestamentarische Gleichnis vom verlorenen Sohn: »Die sämtlichen Künste kommen mir vor wie Geschwister, deren die meisten zu guter Wirtschaft geneigt wären, eins aber, leicht gesinnt, Hab und Gut der gesamten Familie sich zuzueignen und zu verzehren Lust hätte. Das Theater ist in diesem Falle, es hat einen zweideutigen Ursprung« (W 257). Im anzitierten Gleichnis verprasst der eine Sohn sein Erbteil und wird in einer Art Auferstehung trotzdem wieder festlich aufgenommen: »[D]u solltest aber fröhlich und gutes Muths seyn; denn dieser dein Bruder war todt und ist wieder lebendig geworden«⁷⁵. In der Version der Pädagogen greift das Theater von vornherein auf das ›Hab und Gut‹ der anderen über, so dass das die festliche Aufnahme aus der Bibel nur wie die Fortsetzung des Verprassens des eigenen Vermögens erscheint. Denn das Theater besitzt dieses eigene Vermögen gar nicht, sondern lebt in seiner Plurimedialität von An-

74 Allerdings erweisen die Pädagogen indirekt auch dem Ahnherrn des Theaters, Dionysos, Reverenz, denn bei der Ente handelt es sich um ein dionysisches Tier. Vgl. Hannelore Schlaffer: *Wilhelm Meister. Das Ende der Kunst und die Wiederkehr des Mythos*. Stuttgart 1980, S. 143f.

75 Lukas 15, 32: Haffmans, Peter/Haffmans, Gerd (Hg.): *Das Neue Testament. Viersprachig. Archetypum Graecum. Vulgata Latina. Das Neue Testament nach der Übersetzung von Martin Luther. The New Testament in the Translation of the King James Bible*. Berlin/Zürich 2011, S. 311.

fang an von dem Vermögen der anderen: Das Theater, vor dem die Pädagogen sich fürchten, fügt sich in keine Ordnung der Spezialisierung. Es ist daher von Anfang an ›zweideutig‹ und kann nur als übergreifend, ausschweifend und parasitär wahrgenommen werden – genau wie der ›Nachahmungsgeist‹, den die Pädagogen bei der Kleiderwahl regulieren.

Die plurimediale Vereinigung aller anderen Künste im Theater ist nicht zuletzt, was Hegel dazu veranlasst, in seiner in der Entstehungszeit der *Wanderjahre* gehaltenen Berliner Ästhetik-Vorlesung das in der Theateraufführung versinnlichte Drama an die Spitze der Künste zu stellen.⁷⁶ Ohne dieses Hauptaugenmerk auf den Dramentext verfolgt Wilhelm eine ähnliche Verteidigungsstrategie: »Man sagt aber doch, versetzte Wilhelm, diese weit um sich greifende Kunst befördere die übrigen sämtlich.« Nicht so in der pädagogischen Provinz; die Vielfalt der sich auf dem Theater versammelnden Künste wird hier gerade zum Problem.

»Keineswegs«, erwidert man, »sie bedient sich der übrigen, aber verdirbt sie. Ich verdenke dem Schauspieler nicht, wenn er sich zu dem Maler gesellt; der Maler jedoch ist in solcher Gesellschaft verloren.

Gewissenlos wird der Schauspieler, was ihm Kunst und Leben darbietet zu seinen flüchtigen Zwecken verbrauchen [...]« (W 257).

Ein weiteres Argument tritt hier zu Müßiggang, Falschheit und Vermischung hinzu: das Transitorische des Theaterereignisses. Aus einer vergänglichen Kunst kann, so das implizite Argument, nicht der in sich ruhende, bei seiner Spezialisierung bleibende Handwerkerkünstler entstehen, den die Provinz ausbildet. Ebenso wenig wie durch Verstellung oder durch Vermischung.

Beim Theater handelt es sich also nicht um ein spezielles Element unter vielen, das ausgesondert und der pädagogischen Provinz verwiesen wird. Das Theater ist schlechthin die Bedrohung der Unterscheidung und Spezialisierung; es stellt die Ordnung als solche infrage. In diesem Sinne ist hier nicht nur von Verbot, Verbannung oder Vertreibung zu sprechen, sondern von einer Austreibung des Theaters: Die Ordnung der pädagogischen Provinz kann bloß insofern Bestand haben, als dass sie sich vom Theater gereinigt hat. Sie muss den ›Nachahmungsgeist‹ am Anfang der Erziehung mit theatralen Mitteln verschleiern und seine Wiederkehr mit allen Mitteln verhindern. D.h. sie muss das Theater bekämpfen, wo es sich zeigt. In der explizit gemachten Austreibung des Theaters,

76 Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Vorlesungen über die Ästhetik III*, in: Ders.: *Werke*. Band 15. Frankfurt a.M. 1986, S. 504-519.

anlässlich derer die sonst so gesetzten Pädagogen plötzlich ins Vulgäre ausfallen,⁷⁷ steckt auch ein gutes Stück Theaterdonner: Dieser offene Kampf gegen das Theater überspielt, dass bereits am Anfang der Erziehung, mit der Kleidungs-
wahl, ein versteckter Kampf gegen das Theater stattgefunden hat – ganz ähnlich wie in Platons *politeia*, wo die Mimesis auch zweimal, am Anfang und am Ende, auftaucht: einmal in Buch II und III um reguliert und produktiv gemacht, einmal in Buch X um verworfen zu werden.⁷⁸ Unter dem Vorwand des Theaterverbots können dann die von den Pädagogen implementierten individuellen Rollen umso besser gespielt werden: eben nicht als Rollen, sondern als Identitäten.

6. DAS VERSCHLEIERTE THEATER IN DER PÄDAGOGISCHEN PROVINZ: FESTE, RITUALE, RELIGION

Die in der pädagogischen Provinz situierten Passagen der *Wanderjahre* inszenieren ein doppeltes Theater. Das schlechte Theater wird hier dem Theater im eigentlichen Sinne und der kulturellen Institution Theater zugeordnet (Nachäffen, Gaukelei, Unbeständigkeit). Das gute Theater, das Theater der anerzogenen Selbstidentität, darf daher nicht Theater heißen. Stattdessen werden in der pädagogischen Provinz ständig Feste gefeiert: Erntefeste, religiöse Feste, Feste für die abgehenden und ankommenden Schüler, Feste zum Vorstellen der Ergebnisse der Künstlerschulen usw. Anzitiert ist damit erneut Rousseau, der dem schlechten Theater der Großstadt, der Prunksucht, der Mode, des verkommenen Adels und des müßigen Pöbels ein gutes Theater entgegensetzt: ein gemeinsames Fest der Bürgerinnen und Bürger bei dem niemand passiv zuschauend bleibt, sondern alle gleichermaßen aktiv Teilnehmende sind.⁷⁹ Gleich im Anschluss an die lautstark proklamierte Austreibung des Theaters wird Wilhelm »zu einem Bergfest« der Berg- und Minenlehrlinge der Provinz »eingeladen« (W 259). Alle Beteiligten sind selbsttätige, spezialisierte Individuen, also kein »zweifelhaftes Gelichter«: »Alle Gäste [...] waren vom Handwerk« (W 260). Und ohne dass die Pädagogen, die Wilhelmfigur oder der Redakteur den Widerspruch erwähnenswert fänden, darf hier nun auch, bloß eine Textseite nach seiner Austreibung, Theater gespielt werden: »Mimische Darstellungen, und was nur einen solchen Moment der Menge erheitern kann, vereinigte sich, um eine frohe Auf-

77 Vgl. Schlaffer: *Wilhelm Meister*, S. 142f.

78 Vgl. Kapitel III.

79 Vgl. Rousseau: »Brief an d'Alembert über das Schauspiel«, S. 462. Vgl. Kapitel IV.

merksamkeit zugleich zu spannen und zu befriedigen.« (W 260) – Vom »Nachäffen« des Fremden ist hingegen nicht die Rede, auch nicht von der Gaukelei oder der Vortäuschung falscher Leidenschaften. Die »mimischen Darstellungen« stellen kein eigenes Handwerk dar. Sie sind ein festlicher Zeitvertreib für die Versammlung von spezialisierten in sich gefestigten Individuen.

Das Fest ist deutlich als Erholung von der Arbeit gekennzeichnet. Ihm kommt daher nicht die Gefahr zu, das ganze System der spezialisierten Erziehung aus der Bahn zu werfen. Die Spezialisierung ist nicht bloß Mittel zum Zweck, wie Wilhelm schon bei seinem ersten Besuch mitgeteilt wird; sie ist auch das Mittel, mit dem in der pädagogischen Provinz den Zöglingen überhaupt erst die Differenz zwischen Bedeutsamkeit und Nichtbedeutsamkeit anerzogen wird. Angesichts einer Einweisung Wilhelms in die synkretistische Religion, die in der pädagogischen Provinz gelehrt wird, heißt es: »Wir sondern [...] bei jedem Unterricht [...] sehr gerne, was nur möglich zu sondern ist; denn dadurch allein kann der Begriff des Bedeutenden bei der Jugend entspringen.« (W 163) Dies bezieht sich erst in zweiter Linie auf die strenge Unterscheidung von Musik, bildender Kunst und Dichtung. Im Zentrum der Erziehung steht nämlich eine quasi-religiöse Unterweisung, welche all die erlernten Tugenden (Gehorsam, Unterordnung, Gemeinschaftsgeist, Geduld) als Teil einer Weltordnung legitimieren soll. Inhalt dieser Religion ist eine dreifache Ehrfurcht (vor der Autorität, vor den Gaben der Natur und vor den Mitmenschen). Diese wird durch ein Grußsystem erlernt, mit dem die Zöglinge der Provinz ihren Erziehern Respekt erweisen.⁸⁰

Die Bedeutsamkeit des Systems wird den Zöglingen vermittelt, indem die Bedeutung des Rituals zum »Geheimnis« erklärt wird. »Außerdem hat das Geheimnis sehr große Vorteile: denn wenn man dem Menschen immer gleich sagt, worauf alles ankommt, so denkt er, es sei nichts dahinter. Gewissen Geheimnissen, und wenn sie offenbar wären, muß man durch Verhüllen und Schweigen Achtung erweisen« (W 150f). In diesem Sinne werden die Zöglinge in der Provinz stufenweise in deren religiöse Lehre initiiert, ohne dass es auf die Inhalte der Initiation ankäme: Das Mitgeteilte gilt es, »für sich zu behalten und zu hegen, was man ihm als Bescheid zu erteilen für gut findet; sie dürfen weder mit Fremden noch unter einander selbst darüber schwatzen, und so modifiziert sich die Leere hundertfältig.« (W 150) Das heißt: Der Inhalt der Lehre scheint letzt-

80 Vgl. Geulen: »Betriebsgeheimnisse der »Pädagogischen Provinz««, S. 42f. Vgl. Wolf-Ulrich Klünker: *Goethes Idee der Erziehung zur Ehrfurcht – die Pädagogische Provinz in dem Roman »Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden«*. Göttingen 1988.

lich völlig unbedeutend.⁸¹ Vielmehr geht es darum, dass überhaupt etwas verhüllt bleibt und dass überhaupt etwas abgesondert wird. Nur vordergründig soll wie in Rousseaus Theaterfeindlichkeit die Verhüllung des Geheimnisses ganz entgegengesetzt zum theatralen Spiel mit den Hüllen funktionieren: nämlich nicht als Verderben, sondern als Förderung von »Scham und gute[n] Sitten« (W 151). Bei diesem »Geheimnis« geht es primär um das Prinzip der Absonderung und Spezialisierung selbst, um das herum die ganze pädagogische Provinz organisiert ist. In der Mitte sämtlicher Spezialisierungen steht der willkürliche Schnitt, der das eine zum Geheimnis, das andere zum Bekannten erklärt. So entsteht die Bedeutung der Unterschiede und Spezialbereiche der pädagogischen Provinz. So entsteht überhaupt erst, wie die Pädagogen es ausdrücken, »der Begriff der Bedeutung bei der Jugend«. Das heißt aber, dass auch im Zentrum der pädagogischen Provinz ein kulturelles Theater zuhause ist. Die ganze Ordnung der pädagogischen Provinz basiert auf einem willkürlichen Schauspiel, auf einer »Verhüllung«. Und dieses Theater fungiert als das Spiegelbild desjenigen, welches später bei Wilhelms zweiten Besuch als grelle Karikatur beschrieben wird: Dieses Theater soll keine falsche äußerliche Erscheinung sein, kein Nachäffen von Fremdem, kein zweideutiges Gewackel und Geschnatter. Die Verhüllung des Geheimnisses soll Innerlichkeit und das Eigene erzeugen und damit erst die Eindeutigkeit, um die es in der pädagogischen Provinz geht. Doch damit basiert die gelehrte »Bedeutung« auf einer Inszenierung, die der »Gaukelei« des Theaters gefährlich nahe kommt.

Fast sprechen es die Pädagogen offen aus: Die synkretistische, aus Judentum, Christentum und Vernunftkult zusammengestellte Religion, in deren Vorhallen Wilhelm bei seinem ersten Besuch eingeführt wird, hat ihr verborgenes Zentrum im »Heiligtum des Schmerzes«, einer Abbildung des Martyriums Jesu. Dieses Zentrum soll dem Erziehungsberechtigten Wilhelm bis zum »allgemeine[n] Fest«, ein Jahr darauf, verborgen bleiben. Auch für den Gast wird hier »Bedeutbarkeit« hergestellt. Wilhelms Nachfrage, inwieweit das Martyrium Jesu denn als »Musterbild« und »Vorbild« und also einer auf Nachahmung ausgerichteten Erziehung diene, wird abschlägig beschieden. Das Leiden Jesu, von dem jeder mann in der Bibel lesen kann, sei natürlich »kein Geheimnis«, »aber wir ziehen einen Schleier über diese Leiden, eben weil wir sie so hoch verehren«. Ein anschließender Vorwurf, der das spätere theaterfeindliche Vokabular vorwegnimmt, richtet sich an Christentum und Kirche, das »Vorbild« Jesu durch die theatrale Ausstellung der Passion herabgewürdigt zu haben: Eine »ruchlose Welt« habe sie zum »Schauspiel« reduziert, d.h. mit der Passion Jesu »zu spie-

81 Vgl. Geulen: »Betriebsgeheimnisse der »Pädagogischen Provinz««, S. 45ff.

len, zu tändeln, [sie] zu verzieren und nicht eher zu ruhen, bis das Würdigste gemein und abgeschmackt erscheint« (W 164) unternommen.

An dieser Stelle ist die Struktur der vorher beschriebenen kontingenten Geheimlehre explizit gemacht: Es kommt nicht auf das »Geheimnis« als solches, sondern auf seine Verhüllung an: auch für die Dinge, die eigentlich »offen« zutage liegen. Die »Bedeutsamkeit« des suggerierten Innerlichen erzeugende Verhüllung richtet sich gegen die Äußerlichkeit als solche: gegen »Schauspiel«, »Verzierung«, »Tändelei« und allgemein das »Spiel«. Der als solcher benannte Prozess der Verschleierung, der die theatrale Struktur des Herunterlassens eines Vorhangs aufruft, bringt diese Unterscheidung zwischen Innerlichkeit und Äußerlichkeit aber erst hervor. Der betreffende Satz der Pädagogen könnte statt »weil wir sie so verehren« also auch lauten: »Wir ziehen einen Schleier über diese Leiden, damit wir sie verehren können«. Erst von dieser Verschleierung des Vorhangs her kann das »allgemeine Fest« angekündigt werden, für welches Wilhelm bei seinem nächsten Besuch das Aufziehen auch des letzten Vorhangs zum »Heiligtum des Schmerzes« versprochen wird, ohne dass es im Roman je zur Einlösung dieses Versprechens käme. – Es sei denn bei der späteren Austreibung des Theaters handelte es sich um dasjenige, was hinter diesem letzten Vorhang verborgen liegt.

Letztlich findet sich in dieser Passage das, mit einem Leitmotiv der *Wanderjahre* gesprochen, »offene Geheimnis«⁸² eines verschleierte[n] Schauspiels ausgestellt.⁸³ Denn wenn das verschleierte »Heiligtum des Schmerzes« zum angekündigten Fest betreten wird, so heißt dies ja, einen Schleier zu lüften, um den Blick

82 Vgl. Friedrich Ohly: »Zum Kästchen in Goethes »Wanderjahren««, in: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 91/3 (1962), S. 255-262.

83 Dieses verhüllte, aber doch offene Geheimnis des Theaters läuft damit parallel zur in den Außenhallen ausgestellten »lebendige[n] Lehre« (W 162), in deren Bildern sich die moralischen Gewissheiten der Religion evident gemacht finden. Es ist dieses Moment der Lebendigkeit, das in der späteren Aufrufung des Gleichnisses vom verlorenen Sohn (und seiner verlebendigenden Wiederauferstehung) dem Theater von den Pädagogen abgesprochen wird. Im Kontext des gesamten Romans kommt dem verlebendigten Bild jedoch ein hoher Stellenwert zu, z.B. gleich in den Anfangsszenen. Vgl. dazu Peter Brandes: »St. Joseph der Zweite. Bildtheologie in Goethes *Wanderjahren*«, in: Karol Sauerland/Ulrich Wergin (Hg.): *Literatur und Theologie. Schreibprozesse zwischen biblischer Überlieferung und geschichtlicher Erfahrung*. Würzburg 2005, S. 107-126. Vgl. zu Goethe und der Bildlebendigkeit allgemein Peter Brandes: *Leben die Bilder bald? Ästhetische Konzepte bildlicher Lebendigkeit in der Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts*. Würzburg 2013, S. 117-137.

auf einen weiteren Vorhang preiszugeben: Das ›allgemeine Fest‹ besteht aus einem Theater der Dissimulation, das über sein eigenes ›Schauspiel‹ den ›Schleier zieht‹ und sich als Theater verbirgt.⁸⁴

In diesem Sinne ist es kaum verwunderlich, dass die Pädagogen die Ankündigung des antitheatralen Theaterfests für ein gelungenes Mittel halten, um Wilhelm von der Stichhaltigkeit ihrer erzieherischen Konzepte zu ›überzeugen‹. Von der Erläuterung ihrer Verschleierungsinszenierung leiten sie zu der Schlussfolgerung über, der Vater werde den Sohn Felix bei seiner Rückkehr »nach wünschenswerter Weise gebildet und auf alle Fälle nicht verworren, schwankend und unstät wiederfinden« (W 164): also in keiner Weise mit den Eigenschaften, die seit Platon der Mimesis und dem Theater zugeschrieben werden, so deren Domestizierung misslingt. Denn ein solches Theater wurde mit der Bedeutsamkeits- und Geheimnisinszenierung der Pädagogen ja soeben domestiziert. Ebenso wenig erstaunt die weitere textuelle Inszenierung: Nach diesem Höhepunkt der Initiation in die pädagogische Provinz wird Wilhelm auf seinem Weg vom Zentrum an die Ränder von einem untergeordneten pädagogischen Helfer über die weiter oben beschriebene Wegregulierung des Theaters durch die Manipulation des modischen ›Nachahmungsgeists‹ unterrichtet. Aber diese Wegregulierung des schlechten Theaters an den Rändern der pädagogischen Provinz ermöglicht erst die Konstituierung eines guten, nicht mehr Theater genannten Theaters im ›Heiligtum‹ in ihrer Mitte.

Diese nie benannte, aber plakativ ausgestellte Unterscheidung zwischen dem guten und dem schlechten Theater liegt im Herzen der pädagogischen Provinz und erhält das Schauspiel einer Erziehung zum je individuellen Spezialistentum aufrecht. Um dessen Eindeutigkeit behaupten zu können, muss die ›Zweideutigkeit‹ des Theaters als das gefährliche, ganz andere bereits immer schon aus der Provinz entfernt worden sein: einerseits versteckt in der Regulierung der Kleidungswahl und andererseits ostentativ mit dem dazugehörigen Theaterdonner. Sonst droht die anerzogene eindeutige Identität, sich nicht mehr von der ›zweideutigen‹ Gaukelei des Theaters unterscheiden zu lassen. Der Text der *Wanderjahre* proklamiert in diesem Sinne zwar eine Austreibung des Theaters aus der Ordnung der Erziehung und Bildung; gleichzeitig inszeniert und exponiert der Text aber auch, wie diese Ordnung auf das Theater angewiesen bleibt und sich seiner ›Zweideutigkeit‹ bedient.

84 Eva Geulen liest die Verschleierung als Abbruch von Wilhelms Bildungsgang durch die Provinz und als Indiz für einen »kupierten« Bildungs- bzw. Institutionenroman (Geulen: »Betriebsgeheimnisse der ›Pädagogischen Provinz‹«, S. 50ff.).

7. DIE ›ZWEIDEUTIGKEIT‹ DES THEATERS IN DEN *WANDERJAHREN*

Bereits die Art und Weise, wie die Erläuterungen der Pädagogen im Text gerahmt sind, stellt ihre Geltungskraft unter Ironieverdacht: Da sind zunächst die widersprüchlichen, nicht immer intelligenten Beobachtungen und Fragen Wilhelms, der zwar stets behauptet, von den Erläuterungen der Pädagogen überzeugt, wenn nicht gar beeindruckt zu sein. Aber mit jeder neuen Frage zeigt sich auch, dass die Wilhelm-Figur die Ordnung der pädagogischen Provinz doch nicht recht erfasst: Nachdem Wilhelm meint, sich das in der Provinz vorherrschende Ordnungsprinzip angeeignet zu haben, stellt er z.B. die falsche Frage nach dem Ort des Theaters. So zweideutig wie das Theater aus Sicht der Pädagogen ist auch Wilhelms Reaktion auf dessen Verbot. Zunächst stellt Wilhelm die erwähnte Rückfrage, in der er sich positiv auf seine eigene Theatervergangenheit bezieht; vom Bild der Pädagogen vom Theater als parasitärem Geschwisterkind der anderen Künste lässt Wilhelm sich dann aber sofort umstimmen: nicht aus Einsicht, sondern weil er emotional so beeindruckt ist wie ein Zuschauer von der Gaukelei des Theaters. Der Vorwurf der Pädagogen evoziert auf einmal mental alle negativen Erlebnisse der Wilhelm-Figur aus den *Lehrjahren* mit dem Theater. Wilhelm kann wie ein Zuschauer vor diesem Theater mit der eigenen Vergangenheit mitleiden:

»Wilhelm sah mit einem tiefen Seufzer vor sich nieder, denn alles auf einmal vergegenwärtigte sich ihm, was er auf und an den Brettern genossen und gelitten hatte; er segnete die frommen Männer, welche ihren Zöglingen solche Pein zu ersparen gewußt und aus Überzeugung und Grundsatz jene Gefahren aus ihrem Kreise gebannt.« (W 257)

Mit diesem Theatereffekt werden die Pädagogen durchaus ihrem Beruf gerecht, denn in diesem Sinne kann man bei Rousseau, Campe, Trapp und den anderen neuen Pädagogen nachlesen, die Erziehung habe das Empfindungssystem des Zöglings anzusprechen, weil es dort tiefer wirken könne als im Intellekt.⁸⁵

Die Pädagogen gehen Wilhelm gegenüber jedoch zu weit. »Sein Begleiter überließ ihn jedoch nicht lange in diesen Betrachtungen, sondern fuhr fort«. Es folgen die Ausführungen über den Schauspieler als wackelnde und schnatternde Ente. Die Wilhelm-Figur ist nun nicht mehr Zuschauer, der sich im Familienstreit der Künste mit dem missratenen Kind als Opfer identifizieren kann. Die Handlung auf der evozierten Bühne ist in eine Komödie umgeschlagen, auf der

85 Vgl. z.B. E 275. Vgl. Kapitel V.

Wilhelm die eigene Vergangenheit lächerlich gemacht sieht. Entsprechend kommt es zu jener emotionalen Abwehrreaktion, die es laut der neuen Pädagogik unbedingt zu vermeiden gilt:

»Wilhelm hörte dies mit Geduld, doch nur mit halber Überzeugung, vielleicht mit einigem Verdruß: denn so wunderlich ist der Mensch gesinnt, daß er von dem Unwert irgendeines geliebten Gegenstandes zwar überzeugt sein, sich von ihm abwenden, sogar ihn verwünschen kann, aber ihn doch nicht von andern auf gleiche Weise behandelt wissen will; und vielleicht regt sich der Geist des Widerspruchs, der in allen Menschen wohnt, nie lebendiger und wirksamer als in solchem Falle.«

Wilhelms emotionale Reaktion auf die proklamierte Austreibung ist letztlich so flüchtig wie die Effekte, wegen derer das Theater ausgetrieben wird. Denn Wilhelms Abwehrreaktion wird nun ebenfalls unterbrochen; einer der drei Leiter der pädagogischen Provinz tritt hinzu: »Entgegenkommende Sanftmut, den reinsten Seelenfrieden verkündend, teilte sich höchst erquicklich mit. Vertrauend konnte der Wanderer sich nähern und fühlte sein Vertrauen erwidert.« (W 258)

In sich ruhende »Sanftmut« und »Vertrauen« beenden die unsteten emotionalen Extremzustände des Theaters hier wie der Theatereffekt eines *deus ex machina*. Oder aber, und das macht die Zweideutigkeit der Stelle aus, sie sind selbst bloß nur ein weiterer der Extremzustände, die wie aus dem Nichts von Identifikation mit dem antitheatralen Projekt in Verdruss und wieder in identifikatorisches Vertrauen umschlagen. Das letzte Wort, das in der pädagogischen Provinz über das Theater gesprochen wird, ist somit kein sonderlich überzeugendes. Proklamiert wird die Austreibung des Theaters, welches wegen seiner Flüchtigkeit die dauerhafte Stabilität der Ordnung infrage stellt. Praktiziert wird hingegen ein Vergessen des Theaters, dessen flüchtiger Eindruck durch einen anderen ersetzt wird. Die betreffende Passage steht am Ende des dritten der vier in der pädagogischen Provinz angesiedelten Kapitel. An diese Verortung wird eingangs des vierten Kapitels in der pädagogischen Provinz zwar kurz erinnert, sie gerät dann aber angesichts der »mimischen Darstellung« ebenfalls in Vergessenheit. Es gibt in den *Wanderjahren* auch im Folgenden keinen Abschied aus der pädagogischen Provinz; diese verschwindet einfach. Die von den Pädagogen behauptete Beständigkeit der pädagogischen Provinz lässt sich mit ihren klaren Spezialisierungen und Unterscheidungen nur schwer von der dem Theater zugeschriebenen Flüchtigkeit und Zweideutigkeit unterscheiden.

Die Zweideutigkeit der theatralen Sphäre ist also in sich bereits zweideutig: als das Argument, mit dem die Theaterfeinde sich des Theaters entledigen wollen, und als die theatrale Inszenierung, die diesem Argument zuwiderläuft. Diese

Zweideutigkeit zweiter Ordnung bleibt für den Rest der *Wanderjahre* bestimmend: Immer wieder wird die Wohlgeordnetheit des Auswandererbundes positiv dem Chaos von Wilhelms Lehrjahren am Theater entgegengesetzt. Immer wieder wird jedoch auch deutlich, dass diese Zeit am Theater die beteiligten Figuren auf die spezialisierte Ordnung des Auswandererbundes vorbereitet hat: Die als Verkörperung der Flatterhaftigkeit beschriebene Philine-Figur wird zur Schneiderin; der vormalige Souffleur Friedrich wird zum Archivar und nimmt damit die Rolle ein, die für den Text der *Wanderjahre* der Redakteur für sich beansprucht. Wilhelm, der Wundarzt, hat in der freizügigen bis schamlosen Sphäre des Theaters die Würde des menschlichen Körpers in seiner Ganzheit erfahren. Das heißt im Gegensatz zu seinen Berufsgenossen ist er nicht versucht, den menschlichen Körper so zu zerstückeln, wie die Kultur im alten Europa den ganzen Menschen zerstückelt. Als Wundarzt weiß Wilhelm vielmehr die einzelnen Körperteile als Organe eines Großen und Ganzen in jenem Sinne zu schätzen, in dem im Auswandererbund auch jeder Spezialberuf ein ›Organ‹ darstellt. Das Theater kommt also in den *Wanderjahren* durchaus zu Würden, sogar in seiner verdächtigsten Form: An den fahrenden Schauspieltruppen, die sich in der pädagogischen Provinz sofort über die Grenze gebracht finden, wird ihre Mobilität gelobt. Gleich den Wanderbühnen werden auch die Auswanderer ihren angestammten Ort verlassen, um an einem anderen ihr Glück zu suchen.⁸⁶

8. DAS ERZIEHUNGSRESISTENTE KIND DER THEATERLIEBE

Der in der pädagogischen Provinz untergebrachte Zögling Felix, Kind von Wilhelms Liebe zum Theater, bleibt den dortigen Erziehungsmethoden gegenüber in jeder Hinsicht resistent. In keiner Weise erfüllt sich das Versprechen der Pädagogen an Wilhelm, er werde seinen Sohn Felix ›nach wünschenswerter Weise gebildet und auf alle Fälle nicht verworren, schwankend und unstet wiederfinden‹, also auf keinen Fall als von der dem Theater zugeschriebenen Zweideutigkeit gekennzeichnet. Die Erziehung von Felix hatte Wilhelm bis dahin ohne größere Erfolge selbst in die Hand genommen. Wilhelms beim Ausflug in die theatrale Sphäre angeeignete Allgemeinbildung versagt vor den kindlichen Spezialfragen, wie dies gleich der Einstieg in die *Wanderjahre* markiert: Wo Wilhelm etwas zu vermitteln hätte, kann er es weder auf den Horizont des Kindes zuschneiden noch diesem das theoretische Wissen in der Praxis anschaulich ma-

86 Vgl. W 388. Vgl. Schlaffer: *Wilhelm Meister*, S. 147.

chen.⁸⁷ Die Felix-Figur, die schon in den *Lehrjahren* als das »lebhaftes Kind« und noch dazu das »unartige[]« (L 282) bezeichnet wird, bleibt ihrerseits aber auch resistent gegenüber den in der pädagogischen Provinz gelehnten Tugenden von Gehorsam, Unterordnung, Gemeinschaftsgeist und Geduld. Seine Ausbildung im Italienischen und im Gesang nutzt Felix, um seiner Leidenschaft für die bereits als Kind verehrte Hersilie weiter zu frönen. Seine Ausbildung als Pferdewirt nutzt er zuerst, um auf dem Markt Geschenkboten an Hersilie zu schicken. Mit seiner Ausbildung zum Reiter ist es dann jedoch nicht sehr weit her: Nachdem Felix Hersilie einen zu stürmischen Antrag gemacht hat und einen Korb erhält, stürzt der ebenso stürmisch davon Reitende vor den Augen seines Vaters Wilhelm vom Pferd in einen Bach. Dies beschließt die Handlung der *Wanderjahre*; die Ausbildung war einigermaßen wirkungslos.

Zuvor hatte Wilhelm den Nachahmungsgeist verteidigt und dies wohl zumindest implizit gegen die Pädagogen der Provinz gerichtet: »Die Nachahmungsgabe des Menschen ist allgemein, er will nachmachen, nachbilden, was er sieht [...]. Natürlich ist es daher immer, dass er leisten will, was er leisten sieht; das Natürlichste jedoch wäre, daß der Sohn des Vaters Beschäftigung ergriffe.« (W 268f) Der Wilhelm der *Wanderjahre* ist inzwischen Wundarzt. Doch Felix eifert ihm nicht in dieser Spezialisierung nach, sondern bleibt im ganz wörtlichen Sinne ein Kind seiner Liebe zum Theater: Bereits in der Eingangsszene der *Lehrjahre* ist die Schauspielerin Marianne, die von Wilhelm eher wegen ihrer Assoziation zum Theater als um ihrer selbst willen geliebt wird, mit Felix schwanger. Mit seinem eigenen Abschied vom Theater und seiner eigenen Theaterbesessenheit wird Wilhelm Felix als seinen Sohn erkennen und auf seinen Weg von da ab mitnehmen.⁸⁸ Seinen Vater ahmt Felix also keineswegs in seiner Spezialisierung nach, sondern darin, dass auch er in keiner Weise meisterlich und vielmehr als Getriebener durch das Leben geht: von seiner Nachahmungsgabe hierhin und dorthin geführt – und sei es letztlich in die Spezialisierungen des Auswandererbundes.

»Wirst du doch immer aufs neue hervorgebracht, herrlich Ebenbild Gottes!« lautet der berühmte letzte Ausruf der Wilhelm-Figur angesichts seines liebeskranken und durch den Sturz vom Pferd zerschundenen Sohnes, »und wirst sogleich wieder beschädigt, verletzt von innen oder außen« (W 460). Das Verhältnis der in den *Wanderjahren* aufgerufenen Erziehungsdiskurse zum Theater suggeriert aber eine andere Reihenfolge als die von Wilhelm hier behauptete: Der

87 Vgl. W 7f.

88 Für die Komplexität zu Mimesis, Nachahmung und Nachäffen, die schon die *Lehrjahre* prägt, vgl. Kapitel VII.

Zögling kommt nicht als ganzheitliches auf die Welt: Vielmehr verhandelt er über Nachahmungsgeist, -trieb oder auch -gabe mit der Welt, was sein Inneres und was sein Äußeres ausmachen soll. Die Verletzung wird dem Individuum nicht nachträglich zugefügt. Über das, was Wilhelm hier als Verletzung erscheint, konstituiert sich erst die Selbstidentität des Zöglings. Dieser ist daher immer davon bedroht, die Selbstidentität zu verfehlen, bloß, wie die Pädagogen der Provinz es befürchten, »nachzuäffen« und als Summe innerer und äußerer Verletzungen zu erscheinen. Gleich dem Theater verhält sich auch der Text der *Wanderjahre* immer »zweideutig« zu dieser Verschränkung von Erziehung und Theater. Wilhelm wirft seinen Mantel über den inzwischen wohl seiner nassen Kleider entstiegene Sohn: »Der Mantel fiel über ihn her.« (W 460) Es bietet sich an, diese Stelle als Heilung der Wunden des Sohnes durch Wilhelm den Wundarzt zu lesen.⁸⁹ Das Fallen des Mantels wiederholt zum Ende des Texts aber auch das von der Figur des Redakteurs beim Wiedereintritt in die pädagogische Provinz ins Spiel gebrachte Fallen des Theatervorhangs und das von den Pädagogen betriebene Spiel mit den Vorhängen: Der Vorhangsmantel verdeckt hier, wie es um das Theater der Erziehung bestellt ist. Ähnlich verdecken die Pädagogen in der Provinz mittels des Theaters, dass hier Erziehung eine theatrale Angelegenheit ist. Mit dem Vokabular des Theaters setzt der Text der *Wanderjahre* eine solche »Zweideutigkeit« der Erziehung in Szene.

89 Vgl. Marianne Schuller: »Wunde und Körperbild. Zur Behandlung des Wunden-Motivs bei Goethe und Kafka«, in: Gunnar Schmidt/Marianne Schuller/Claudia Reiche (Hg.): *BildKörper. Verwandlungen des Menschen in der Medizin*. Münster 1998, S. 19-45.

