

# I Vorspiel

## Das Theater des lebenslangen Lernens im 21. Jahrhundert und seine Vorgeschichten im späten 18. Jahrhundert

---

Von Vorgeschichten ist im Titel dieser Studie auf einer weit und einer eng gefassten Ebene die Rede: Das Theatervokabular und die theatralen Semantiken der im frühen 21. Jahrhundert geführten Diskussion um Erziehung, Bildung und ›lebenslanges Lernen‹ beziehen sich auf zahlreiche Semantiken und Diskurse, die auch bei der Entstehung der modernen Pädagogik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verhandelt und teilweise geprägt werden. Das ist die ›weite‹ Version von Vorgeschichte, auf die im Folgenden ein einleitender und ein abschließender Essay, im Sinne des Theaters ›Vorspiel‹ und ›Nachspiel‹ genannt, Bezug nehmen werden.

Die mit historischen Analysen gefüllten Kapitel dazwischen nehmen ihren Ausgang von den berühmten Kapiteln zur sogenannten ›pädagogischen Provinz‹ aus Johann Wolfgang von Goethes spätem Roman *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden* von 1821 bzw. 1829. Diese Kapitel beschreiben einen eigenwilligen erzieherischen Entwurf und liefern implizit einen rückblickenden Kommentar zu den Bemühungen des 18. als des selbsternannten ›pädagogischen Jahrhunderts<sup>1</sup>, aus dem zahlreiche Problemstellungen, Thesen, Schriften und Protagonisten aufgerufen werden. Dies sind die Vorgeschichten im engeren Sinne: als intertextuelle Bezugnahme auf voranliegende Geschichten und Geschichte.<sup>2</sup>

---

1 Vgl. zur sprichwörtlich gewordenen Formulierung Joachim Heinrich Campes die Arbeit von Ulrich Herrmann (Hg.): »Das pädagogische Jahrhundert«. *Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim 1981.

2 Der Aspekt, dass Goethes *Wanderjahre* auch als Roman von zahlreichen Vorgeschichten handeln und der Text die eigene formale Organisation darauf abstellt, bleibt

Diese beiden Ebenen sind ineinander verschränkt, denn randständig, jedoch bei genauerem Hinsehen umso markanter findet in diesen Kapiteln auch eine Auseinandersetzung mit den theatralen Aspekten von Erziehung, Ausbildung und Bildung statt: Goethes Kapitel zur pädagogischen Provinz untersuchen die eigenen Vorgeschichten also auf eben jene Aspekte hin, unter denen diese ihrerseits Spuren in die Arbeits- und Bildungsdiskurse des 21. Jahrhunderts ziehen. Das entsprechende Verhältnis von Theater und Theatralität einerseits und Erziehung und Bildung andererseits rücken die folgenden Studien in den Fokus. Goethes literarische Inszenierung der dreißig bis sechzig Jahre alten Vorgeschichten zu seiner ›pädagogischen Provinz‹ liefert den Einsatzpunkt, von dem aus einige prominente Präfigurationen der im frühen 21. Jahrhundert um sich greifenden Theaterrhetorik auf dem Bildungs- und Arbeitssektors einer genaueren Analyse unterworfen werden. Diese gilt nicht zuletzt der Dimension einer literarischen Inszenierung: neben den Theater und Theatralität gewidmeten impliziten und expliziten Argumenten auch der Art und Weise, wie in der jeweiligen Narration und Argumentation das Theater jeweils ›auftritt‹, im Verborgenen gehalten oder gar ›weginszeniert‹ wird.<sup>3</sup> Exkursartig findet sich ebenfalls eine ›Urgeschichte‹ einbezogen bzw. die Vorgeschichte aller Vorgeschichten: die antike Beziehung von Theater, Theatralität, Erziehung und (im heutigen Vokabular gesprochen) Subjektbildung in Platons *politeia*, dem ›Urtext‹ der entsprechenden Diskurse, Narrative<sup>4</sup> und Dispositive<sup>5</sup>.

---

im Folgenden unberücksichtigt. Vgl. dazu Cornelia Zumbusch: »Nachgetragene Ursprünge. Vorgeschichten im Bildungsroman (Wieland, Goethe und Stifter)«, in: *Poetica* 43/3-4 (2011), S. 267-299.

- 3 Dies wäre komplementär zur von Martin Huber für die Zeit um 1800 entwickelten Theorie theatralen Erzählens zu fassen. Vgl. Martin Huber: *Der Text als Bühne. Theatrales Erzählen um 1800*. Göttingen 2003.
- 4 Zum Narrativ-Begriff vgl. Albrecht Koschorke: *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a.M. 2012. Vgl. Eva Horn: *Zukunft als Katastrophe*. Frankfurt a.M. 2014.
- 5 Unter Dispositiv ist hier die Verschränkung von kulturellen Techniken und Lebensformen zu verstehen in Anlehnung an Giorgio Agamben: *Was ist ein Dispositiv?* Zürich/Berlin 2008.

## 1. LEBENSLANGES LERNEN: DAS THEATRALE ›VORSPIEL‹ DER ›SCHÖNEN NEUEN ARBEITSWELT‹

Die in den folgenden Kapiteln vorgestellten Studien widmen sich den Vorgeschichten im engeren Sinne: zwischen den Jahren 1762 und 1829 publizierten Texten (sowie einem Abstecher in die Antike). Das Interesse an Goethes Roman aus den 1820ern und einigen dort aufgerufenen Prätexten des späten 18. Jahrhunderts rührt jedoch daher, dass es sich bei diesen um Vorgeschichten im weiten Sinne handelt. Zahlreiche dort verhandelte kulturelle Bedeutungsmuster werden im frühen 21. Jahrhundert wieder in den Diskussionen über den und den Erzählungen von dem Erziehungs-, Bildungs- und Arbeitsmarkt virulent. Das entsprechende soziologische Narrativ in seinen unterschiedlichen Variationen ist bekannt: Viel diskutiert und kritisiert wird im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts die Transformation der Arbeitskultur in der ehemaligen ›ersten Welt‹, die auch eine ganz andere Art der Erziehung und Bildung nach sich zieht: das ›lebenslange Lernen‹, das möglichst im frühkindlichen Alter zielführend begonnen werden soll und bis zum Austritt aus dem Arbeitsmarkt durch beständige Fortbildungen, Optimierungsmaßnahmen und Weiterbildungen eine Ausschöpfung des eigenen Potentials bzw. die flexible Anpassung an die wechselnden Bedürfnisse des Arbeitsmarkts ermöglichen soll.<sup>6</sup> Eine solche Forderung nach lebenslangem Lernen betrifft die Hochqualifizierten ebenso wie die Niedrigqualifizierten, diejenigen, die der Arbeitswelt nur als Reservearmee zur Verfügung stehen, und diejenigen, die von den Chancen auf lebenslanges Lernen ausgeschlossen sind, aber für ihre Chancenlosigkeit so selber verantwortlich gemacht werden können.

Die im deutschsprachigen Raum lange Zeit übliche Unterscheidung von äußerer, institutionell verankerter Erziehung und innerer, nicht notwendig auf Institutionen angewiesener Bildung lässt sich schon für die historische Gemengelage um 1800 nicht aufrechterhalten;<sup>7</sup> im Paradigma des lebenslangen Lernens wird sie durchlässig: Bildung ist immer auch im grundsätzlichen Sinne von Subjekt-

6 Vgl. z.B. Claudia Bade: *Lebenslanges Lernen. Von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung*. Hamburg 2014.

7 Vgl. Bettine Menke/Thomas Glaser: »Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität. Ein Aufriss«, in: Dies. (Hg.): *Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität*. München 2014, S. 7-21, hier S. 7-9. Vgl. Heinrich Bosse: *Bildungsrevolution 1770-1830*. Heidelberg 2013, S. 105-120.

bildung und Subjektkonstitution zu verstehen; sie vollzieht sich in einem dicht gesponnenen, aber flexiblen Netz von Institutionen, innerhalb dessen erst das humboldtschen Ideal einer individuellen Bildung möglich wird. Erziehung soll von jeher das Eigenständigkeitspotential der Zöglinge abschöpfen und sich zu nutzen machen. Im lebenslangen Lernen fallen beide zusammen. Häufig genug läuft die durch lebenslanges Lernen ermöglichte vermeintliche berufliche Selbstverwirklichung auf Selbstausschöpfung hinaus,<sup>8</sup> die Anteil an im 21. Jahrhundert übergreifenden Prekarisierungstendenzen hat.<sup>9</sup>

Wenig in den Blick kommt bisher das intime Verhältnis des entsprechenden Narrativs und seiner Diskurse zu Theater und Theatralität: zu aufgerufenen semantischen Feldern, die sich auf institutionalisiertes Theater und Theatralität als auch außerhalb dieser Institution anzutreffender theaterartiger Praktiken beziehen.<sup>10</sup> Dem analysierten Material gemäß ist mit Theatralität nur teilweise das meist in den Debatten seit dem Ende des 20. Jahrhunderts gemeinte Schau- und Wahrnehmungsdispositiv angesprochen.<sup>11</sup> Stattdessen geht es vor allem um theaterartigen Verhaltensweisen zugeschriebene Techniken und Probleme des Subjektbildens und als Subjekt gebildet Werdens: nicht in ihrer ›tatsächlichen‹ Wirkungsweise, sondern wie sie imaginiert, beschrieben und erzählt werden. Diesen Narrativen vom Theater ist gemeinsam, dass sie einer solchen Theaterartigkeit ein überschüssiges Moment zuschreiben: Es ist ein Medium, das zur Übertragung von Inhalten und zum Erreichen von Zielen dient, welche außerhalb des Theaters liegen. Die Erziehungsnarrative des späten 18. Jahrhunderts sehen in

---

8 Vgl. Netzwerk Kunst & Arbeit: *art works. Ästhetik des Postfordismus*. Berlin 2015, S. 11-23.

9 Vgl. Oliver Marchart: *Die Prekarisierungsgesellschaft. Prekäre Proteste. Politik und Ökonomie im Zeichen der Prekarisierung*. Bielefeld 2013. Vgl. Judith Butler: *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt a.M. 2005. Vgl. Maurizio Lazzarato: *Die Fabrik des verschuldeten Menschen. Ein Essay über das neoliberale Leben*. Berlin 2012.

10 Zur hier aufgerufenen Breite des Theatralitätsbegriffs in der akademischen Diskussion des 21. Jahrhunderts vgl. Helmar Schramm: »Theatralität«, in: Karlheinz Barck et al. (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe. Wörterbuch in sieben Bänden*. Band 6. Stuttgart 2005, S. 48-73. Vgl. Erika Fischer-Lichte: »Theatralität«, in: Dies./Doris Kolesch /Matthias Warstatt (Hg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart 2005, S. 358-364. Vgl. Martin Jörg Schäfer: *Szenischer Materialismus. Dionysische Theatralität zwischen Hölderlin und Hegel*. Wien 2003.

11 Vgl. Fischer-Lichte: »Theatralität«. Vgl. Rudolf Münz: *Theatralität und Theater. Zur Historiographie von Theatralitätsgefügen*. Berlin 1998, S. 66-81.

Anklang an das traditionell problematische Verhältnis von Theater und Theorie die Gefahr von Theater und Theatralität darin, diese Medialität könnte sich selbstständigen oder gar uneinholbar vorgängig bleiben.<sup>12</sup> Die Narrative des 21. Jahrhunderts kommen hingegen meist ohne die Thematisierung von Theater und Theatralität aus und lassen diesen Aspekt implizit mitlaufen. Damit ignorieren sie eine entsprechende Problematisierung von Theater und Theatralität und erzeugen so im eigenen Diskurs eine ihrerseits zu problematisierende Bruchstelle.

Bereits in den frühen 1990er Jahren schreibt Gilles Deleuze in Anschluss an Michel Foucault seine kurzen Texte über die Kontrollgesellschaften, die er in Westeuropa und Nordamerika seit den 1950ern entstehen sieht: Im Zeichen der immer weiteren Auslagerung manueller Tätigkeiten an die Peripherien einer sich zunehmend vernetzenden Welt tritt in den vormaligen Metropolen an die Stelle des Disziplinarparadigmas Fabrik – mit einer von Foucault in seiner Gouvernementalitätstheorie gebrauchten Denkfigur – das Kontrollparadigma des Unternehmens. Das Kontrollparadigma dynamisiert die Arbeit, flexibilisiert sie und lässt sie nie zu Ende kommen.<sup>13</sup> Die Subjekte der Kontrollgesellschaft sind mit einem von Ulrich Bröckling in Anschluss an Foucault und Deleuze popularisierten Wort, »Selbstunternehmerinnen« und »Selbstunternehmer«<sup>14</sup>, die ihren eigenen Lebenslauf so kreativ und innovativ entwickeln sollen, wie sie auch mit ihrer Kreativität und Innovationskraft das Unternehmen, für das sie arbeiten, voranbringen. Die von außen kommende Erziehung hört also nie auf, wird aber als lebenslanges Lernen internalisiert: als beständige, von innen motivierte Selbstbildung. Gefragt sind neben basalen Fähigkeiten Potentiale, die es zu entwickeln und dann abzuschöpfen gilt. Und diese Abschöpfung besteht nicht zuletzt aus der Entwicklung weiterer Potentiale. Die Selbstunternehmerinnen und Selbstunternehmer haben in diesem Sinne nicht nur spezifische Fähigkeiten, sondern vor allem Kompetenzen im streng genommen Sinne von Problemlösungsfähigkeiten:

---

12 Auf diese Weise gegen die theaterfeindliche Tradition affirmativ beschrieben und analysiert in Samuel Weber: *Theatricality as Medium*. New York 2004.

13 Vgl. Gilles Deleuze: »Postskriptum über die Kontrollgesellschaften«, in: Ders. *Unterhandlungen. 1972-1990*. Frankfurt a.M. 1993, S. 254-263. Vgl. Michel Foucault: *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität. Band II*. Frankfurt a.M. 2004.

14 Vgl. Ulrich Bröckling: *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M. 2007. Vgl. Netzwerk Kunst & Arbeit: *art works*. Vgl. Martin Jörg Schäfer: *Die Gewalt der Muße. Wechselverhältnisse von Arbeit, Nichtarbeit, Ästhetik*. Zürich/Berlin 2013, S. 516-537.

diffuse »Kompetenzkompetenzen«<sup>15</sup> (im Sinn der Benutzung dieses Worts durch Joseph Vogl). Sie besitzen die Kompetenz, sich beständig weitere Kompetenzen anzueignen, mit ihren eigenen Potentialen zu kalkulieren und sich wie ein »gut funktionierendes« Unternehmen zu verwalten. Auf diese Art bestimmt schon Deleuze den Imperativ zum lebenslangen Lernen: nicht als Erweiterung der eigenen Kenntnisse, sondern als nie enden wollende Flexibilisierung, die per definitionem nicht zur Ruhe kommen darf.

Mit ihrem so einflussreichen wie problematischen Buch prägen Luc Boltanski und Ève Chiapello 1999 die Rede vom »neuen Geist des Kapitalismus«<sup>16</sup>. Hinter dem Anschein der Befreiung der Arbeit von ihren Zwängen im Namen einer romantischen Künstlerkritik und einer freien Entfaltung der eigenen Interessen und Fähigkeiten entstehen die neuen Zwänge der Projektarbeit: die Unsicherheit wechselnder Arbeitszusammenhänge, der Anpassungsdruck an neue Konstellationen, der Zwang zur Selbstvermarktung und Selbsttransformation. Das Versprechen der Transformation der Arbeit führt zu einer Dynamisierung und Flexibilisierung des Arbeitsmarkts, der die arbeitenden Subjekte am ihnen vorgesetzten Ideal permanent scheitern lässt. Der Dauerzwang zur Kreativität tendiert dazu, Depression<sup>17</sup> und Nostalgie für die relativ kurze historische Periode der einer nach dem Disziplinarparadigma organisierten Arbeit zu erzeugen.

---

15 Vgl. Joseph Vogl: »Lernen, lebenslanges«, in: Unbedingte Universitäten (Hg.): *Bologna-Bestiarium*. Zürich/Berlin 2013, S. 227-230, hier: S. 230. Vgl. auch Andreas Gelhard: *Kritik der Kompetenz*. Zürich/Berlin 2012.

16 Vgl. Luc Boltanski/Ève Chiapello: *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz 2003. Das Problematische an diesen und entsprechenden Analysen ist in den letzten Jahren auch häufig benannt worden: Das Vokabular zur Beschreibung der angloamerikanischen Dienstleistungsgesellschaft wird übernommen und vor allem in französischer, deutscher und italienischer Theoriebildung manchmal deskriptiv, manchmal geradezu imperativisch auf andere Zusammenhänge übertragen. Auch wenn Antonio Negri und Michael Hardt, die mit *Empire* im Jahre 2000 die Debatte mitgeprägt haben, betonen, dass es sich um Arbeitsstrukturen handelt, die eher metaphorisch für sämtliche Arbeitszusammenhänge gelten (von den Arbeitssuchenden bis zu den privilegiert Beschäftigten: vgl. Michael Hardt/Antonio Negri: *Empire. Die neue Weltordnung*. Frankfurt a.M. 2003, S. 37-49), so bleibt doch immer eine gewisse Widerständigkeit der Praxis. Der auf mittelständischer Industriearbeit aufbauende Wohlstand einer immer noch hochindustrialisierten Bundesrepublik Deutschland Anfang des 21. Jahrhunderts steht dafür.

17 Vgl. Christoph Menke/Juliane Rebentisch (Hg.): *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*. Berlin 2010.

Schon Ende der 1990er spricht Richard Sennett für die flexibilisierte Arbeitswelt mit kulturkritischem Pathos von einem »Corrosion of Charakter«<sup>18</sup>.

Meist nicht richtig thematisch wird in diesen Theorien und den von ihnen angebotenen Narrativen das Theatervokabular, das zur Beschreibung der vom lebenslangen Lernen hervorgebrachten Subjektformen verwendet wird. Implizit erscheinen die Selbstunternehmerinnen und -unternehmer immer auch als theatrale Wesen, vor allem als Schauspielerinnen und Schauspieler: Gefordert wird in der Arbeitswelt des frühen 21. Jahrhunderts die flexible Übernahme wechselnder Rollen. Gefordert wird zudem die Fähigkeit zur Selbstdarstellung als Demonstration der Kompetenz, des Potentials oder zumindest der »Kompetenzkompetenz« und immer auch die Fähigkeit zur Verführung potentieller Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, Kolleginnen und Kollegen, Kundinnen und Kunden etc. Das lebenslange Lernen ist auch die Probe für den immer für möglich zu erachtenden nächsten Job und will als solche vor einem möglichst großen Publikum vorgeführt sein. Wo ein flexibler Mensch im Sinne Boltanskis und Chiapèllos viel von einer freien Künstlerexistenz hat, lässt sich diese genauer über die Figur einer Schauspielerin oder eines Schauspielers beschreiben, die sich als eigener Regisseur oder eigene Regisseurin in Szene setzt und gleichzeitig nach zukünftigen Regisseuren und Skripts sucht.

Die mit der Konzeption des flexiblen Menschen evozierten Theatersemantiken haben wenig mit den im 21. Jahrhundert vorherrschenden Theaterformen zu tun. Angerufen wird hier vielmehr die Konzeption einer Schauspieltechnik, wie sie in der Zeit von etwa 1750 bis 1950 dominiert<sup>19</sup>; und auch diese Aufrufung geschieht äußerst selektiv. Das Anforderungsprofil des flexiblen Menschen folgt der im 18. Jahrhundert besonders prominent von Denis Diderot stark gemachten Variante: Der »kalte« Schauspieler muss seine Leidenschaften kühl kontrollieren und kann sie dadurch behände wechseln. Nur auf diese Weise kann er die Leidenschaften derart präzise und derart überzeugend zur Darstellung bringen, dass er auf das jeweilige Publikum die gewünschten Effekte hat.<sup>20</sup>

Als dieses Schauspielparadigma ab den 1950ern Konkurrenz von der neu entstehenden Kunst des »Performens« erhält, hat die traditionelle Schauspieltheorie auch die Kulturtheorie von Simmel und Plessner bis Goffman schon lange er-

---

18 Richard Sennett: *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York 1998.

19 Vgl. Jens Roselt: »Seelen mit Methode. Einführung«, in: Ders. (Hg.): *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zur Gegenwart*. Berlin 2005, S. 8-34.

20 Vgl. Denis Diderot: *Das Paradox über den Schauspieler*. Frankfurt a.M. 1964. Vgl. Denis Diderot: *Paradoxe sur le comédien*. Paris 2001.

reicht: »Wir alle spielen Theater«<sup>21</sup>. Die beginnende Flexibilisierung des Arbeitsmarkts verlangt von seinen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein immer theatraleres Subjekt. Aber gespielt wird in der ›schönen neuen Arbeitswelt‹ eben nicht nur Goffmans Theater der sozialen Rollenwechsel, sondern ein Theater der Selbstpräsentation, Verführung und Überzeugung: Überzeugen muss der flexible Mensch sein Publikum nicht zuletzt davon, dass er ›mit Haut und Haaren‹ im nächsten Projekt aufgehen wird: dass es sich bei seiner neuen Rolle um sein authentisches, durch den bisherigen Lebenslauf beglaubigtes Selbst handelt.<sup>22</sup> Im Lichte dieser Anforderung erscheint das inzwischen ebenfalls historischen ›Performen‹, dem es statt um Rollenspiel und Theaterblut um Selbstpräsenz und echtes Blut zu tun ist, nicht nur als kritischer Gegenentwurf zur traditionellen Schauspielerei. Eher wirkt das ›Performen‹ wie ein die Tradition weiterentwickelndes Testfeld für sich entwickelnde gesellschaftliche Anforderungsprofile.<sup>23</sup> Ein solches Performen stellt das sich ›mit Haut und Haaren‹ seinem Publikum aussetzende Subjekt überhaupt erst her und führt diese Herstellung gleichzeitig vor.

Am ehesten in der Theoriebildung zur ›schönen neuen Arbeitswelt‹ findet sich die Relation von Subjektbildung, lebenslangem Lernen und Theater bei Paolo Virno in seiner *Grammatik der Multitude* von 2004 beschrieben: Virno spricht von der »Virtuosität« der Arbeit in flexibilisierten und deregulierten Verhältnissen. Dieser Virtuosität geht es beständig darum, sich zu exponieren, vorzuführen, aufzuführen, andere zu beeindrucken, ohne dass sie sich dabei doch für das Skript, das sie vorführt, verantwortlich zeichnet.<sup>24</sup> Es wäre wohl zu ergänzen: Das flexible Subjekt muss so virtuos sein, dass auch noch das aufgeführte Skript als das seine erscheint. Zum nie zu Ende kommenden Lernen gehören auch die Abschöpfung und potentielle Verwertung einer Freizeit, die zwar nicht nur der Weiterbildung dient, sondern auch dem Müßiggang, welcher aber seinerseits po-

---

21 Vgl. Erving Goffman: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München 1969.

22 Vgl. Boltanski/Chiapello: *Der neue Geist des Kapitalismus*, S. 462-465.

23 Vgl. Bojana Kunst: *Artist at Work. Proximity of Art and Capitalism*. London 2015. Vgl. Dirk Baecker: *Wozu Theater?* Berlin 2013, S. 88f.

24 Vgl. Paolo Virno: *Grammatik der Multitude. Öffentlichkeit, Intellekt und Arbeit als Lebensformen. Mit einem Anhang: Die Engel und der General Intellekt. Individuation bei Duns Scotus und Gilbert Simondon*. Wien 2005, S. 65-71, S. 82-91. Vgl. Gabriele Brandstetter/Bettina Brandl-Risi/Kai van Eikels (Hg.): *Szenen des Virtuosen*. Bielefeld 2015.

tentiell Verwertbares produzieren kann – oder zumindest in der Zukunft eventuell verwertbare Kontakte.<sup>25</sup>

Die Theater- und Performanceforscherin Giulia Palladini hat für die New Yorker und Berliner Bohème-Szene des frühen 20. Jahrhunderts als der Vorläuferin der späteren *Performance Art* gezeigt, wie sehr ihr freies Spiel und ihr freies Probieren durch den impliziten Publikumsbezug auch immer das Warten auf und die Probe für eine potentielle Verwertung ist. Eine Spekulation auf die Zukunft und eine Verführung des Publikums fallen hier zusammen: Die Verführung des Publikums ist eine spekulative, d.h. in der Zukunft mögliche. Das Theater bzw. die Performance wird mit einer Pointierung Palladinis zum »foreplay«, zum Vorspiel auch im zeitlichen Sinne – und greift als dieses Vorspiel auf den Beruf und das Leben über, die strukturell ebenfalls zum beständigen Vorspiel werden:<sup>26</sup> zum Training für das, was noch kommen kann. Richard Schechner, einer der großen Fürsprecher der Ablösung des Schauspielparadigmas durch eines des Performens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, betont in seiner Performance-Theorie entsprechend, »daß die Arbeit des Performers eine Lebensaufgabe ist«<sup>27</sup>, die nie zu Ende kommen kann. Der Trainingsprozess ist in diesem Sinne nicht so vorläufig wie die sentimental am alten Schauspielparadigma Hängenden denken: »Viele Schauspieler lehnen den Prozeß ab; sie glauben, das Training bereite sie nur auf das Spielen vor.«<sup>28</sup> Für diese Performerinnen und Performer besteht das Spielen hingegen aus ihrem Training; sie sind lebenslang Lernende, lange bevor dieses Konzept kulturelle Hegemonie erlangt.

Vom Arbeitsmarkt des lebenslangen Lernens aus betrachtet entsteht auch eine andere Perspektive auf die Konjunktur, die Schultheater und Theaterpädagogik nicht nur im deutschsprachigen Raum im 21. Jahrhundert erleben.<sup>29</sup> Mit den

25 Vgl. Boltanski/Chiapello: *Der neue Geist des Kapitalismus*, S. 191ff.

26 Vgl. Giulia Palladini: *The Scene of Foreplay: Theatre, Labor and Leisure in 1960s New York*. In Veröffentlichung begriffen. Zur Diskussion über die Probe vgl. Sabeth Buchmann/Constance Ruhm: »Subjekte auf Probe«, in: *Texte zur Kunst* 90 (2013), S. 89-107. Vgl. Annemarie Matzke: *Arbeit am Theater. Eine Diskursgeschichte der Probe*. Bielefeld 2012.

27 Richard Schechner: »Environmental Theater«, in: Jens Roselt (Hg.): *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zur Gegenwart*. Berlin 2005, S. 330-357, hier S. 333.

28 Ebd., S. 334.

29 Vgl. Gabi dan Droste (Hg.): *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*, Bielefeld 2009. Vgl. Volker Jurké/Dieter Linck/Joachim Reiss (Hg.): *Zukunft Schultheater: Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*. Hamburg 2008. Vgl. Volker

aus der frühen Neuzeit bekannten Semantiken<sup>30</sup> soll den Zöglingen sicheres körperliches wie sprachliches Auftreten ermöglicht werden, außerdem die Flexibilität der Übernahme wechselnder Rollen und die Sozialität des Arbeitens in der heterogen zusammengesetzten Gruppe.<sup>31</sup> Die Erweiterung des schulischen Theaterbegriffs auf performative Formen<sup>32</sup> eröffnet nicht nur andere Felder der Wissensproduktion und neue Weisen der Teilhabe,<sup>33</sup> sondern auf deren Kehrseite auch ganz andere Felder des Vermessens von und Experimentierens mit den eigenen Möglichkeiten. Was künstlerisch als Suche nach zukünftigen Lebensformen<sup>34</sup> oder gar als eine »Wiederverzauberung der Welt«<sup>35</sup> erscheint, ist aus Perspektive eines lebenslangen Lernens für den Arbeitsmarkt zuallererst ein Training des Möglichkeitssinns, dessen Ausweitung flexiblere zukünftige Ökonomisierbarkeit verspricht. Konjunktur hat in diesem Sinne auch Theatertraining für Erwachsene.<sup>36</sup> Diese Ausweitung verändert zwar nicht die traditionelle Anforderung an das Schultheater, die in der Stärkung und Bildung des am Theater als Rollenspiel (und sei es die Rolle des eigenen Selbst) geübten Subjekts besteht. Diese Übung wird aber in ein ökonomisches Verwertbarkeitsstreben integriert und auf Dauer gestellt, ohne je zu einem Ziel gelangen zu können.

---

List/Malte Pfeiffer: *Kursbuch Darstellendes Spiel*. Stuttgart/Leipzig 2009. Vgl. Leopold Klepacki et al. (Hg.): *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*. Weinheim/München 2005. Vgl. Wolfgang Schneider (Hg.): *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld 2009. Vgl. Wolfgang Sting et. al. (Hg.): *TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch für Theater und Schule*. München 2012.

- 30 Vgl. für einen beispielhaften frühneuzeitlichen Überblick Konradin Zeller: *Pädagogik und Drama. Untersuchungen zur Schulcomödie Christian Weises*. Tübingen 1980.
- 31 Vgl. z.B. Wolfgang Sting et. al. (Hg.): *Irritation und Vermittlung. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft*. Berlin 2010.
- 32 Vgl. z.B. Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hg.): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld 2008.
- 33 Vgl. Sibylle Peters (Hg.): *Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Bielefeld 2013.
- 34 Vgl. Baecker: *Wozu Theater?*, S. 88f.
- 35 Vgl. Erika Fischer-Lichte: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M. 2004, S. 353-362.
- 36 Vgl. Maria Havermann-Feye/Amelie Funcke: *Training mit Theater. Wie Sie Theater-elemente in Trainings und Unternehmensveranstaltungen erfolgreich einsetzen*. Bonn 2015.

›Theater der Erziehung‹ meint also bezüglich der Konstellation im frühen 21. Jahrhundert die Erziehung und nie zu einem Ende kommende Weiterbildung zu einem theatralen Subjekt. ›Theatralität‹ ist hier in einem weiten Sinne als orientiert an mit dem Theater assoziierten Semantiken zu verstehen. Selektiv importiert finden sich Anteile bestimmter Semantiken, Diskurse, Narrative und Dispositive, die mit der kulturellen Institution Theater oder dem Theater als metaphorischem und rhetorischem Modell assoziiert sind. Vor allem aufgegriffen werden unterschiedliche Bedeutungsaspekte von Mimesis (Schauspielerei als Rollenspiel und Nachahmung oder als Wirkung auf ein zu beeinflussendes Publikum) aber auch szenische Anordnungen, in denen auf die Wahrnehmbarkeit und Nichtwahrnehmbarkeit von einzelnen Elementen und deren Gesamtkomposition spekuliert wird.

Mit dem Verweis auf Theatralität und Theater ist weder der aus der Tradition der Theaterfeindlichkeit schöpfenden Kritik an einer vorherrschenden ›Gesellschaft des Spektakels‹, die das eigentliche Leben aushöhle, das Wort geredet;<sup>37</sup> noch ist die sich im 20. Jahrhundert durchsetzende Einsicht in eine grundlegende Theatralität und Inszenierung von ›natürlich‹ erscheinenden kulturellen Ordnungen und Subjektpositionen bestritten.<sup>38</sup> In einem engeren Sinne geht es vielmehr

---

37 Im Zeichen der medialen Transformation der Lebenswelt wird das frühe 21. Jahrhundert manchmal kulturkritisch als die Verwirklichung von Guy Debords »Gesellschaft des Spektakels« beschrieben: als eine Gesellschaft, in der Inszenierung allgegenwärtig ist und Authentizität vom Verschwinden bedroht. Für solche Zeitdiagnosen lässt sich bequem auf die Tradition der Theaterfeindschaft zurückgreifen, die auch häufig Bezugspunkt der in den folgenden Kapiteln behandelten Theorien ist. Vgl. Guy Debord: *Die Gesellschaft des Spektakels*. Berlin 1996. Vgl. Jonas Barish: *The Antitheatrical Prejudice*. Berkeley/London 1981.

38 In Weiterführung Simmels, Plessners oder Goffmans und im Zeichen performativer, postfeministischer und postkolonialer Ansätze gehen seit den 1990ern zahlreiche Theorieentwürfe von einer inhärenten Theatralität der Subjektbildung aus: Judith Butler sieht bekanntlich Geschlechtsidentität über die Imitationen und Aufführungen kultureller Muster konstituiert. Diese lassen durch die Kontinuität des Wiederholens erst die Illusion eines naturgegebenen Originals entstehen, welches hier imitiert und zur Aufführung gebracht wird. Die Aufführung bringt sich selbst als Aufführung mit der Effektivität der eigenen Inszenierung zum Verschwinden. Stattdessen produziert sie die scheinbare Evidenz eines impliziten Wissens, das sich aber mittels abweichender Aufführungen und Imitationen potentiell verstören und aus der Bahn werfen lässt. (Theatralität heißt hier gerade, dass eine der grundlegenden Vereinbarungen des kulturellen Dispositivs Theater fehlt: die Unterscheidung zwischen der Rolle und dem Sub-

um einen spezifischen Aspekt der kritikwürdigen Ökonomisierung, Regulierung und Prekarisierung von Lebensformen<sup>39</sup> im 21. Jahrhundert, deren Selbst- und Fremdbeschreibungen Anleihen bei Theater- und Theatralitätsdiskursen machen: Diese in den Anforderungen an ein für den Arbeitsmarkt bereites und von ihm verwertbares Subjekt rezipierten traditionellen Theater- und Theatralitätsdiskurse haben wie gesagt nicht notwendig etwas mit den ihre Gegenwart dominierenden Theaterformen zu tun. Die bereits erwähnte Referenz auf den ›kalten‹ Schauspieler von Diderot ist wie erwähnt aus der Diskussion des 18. Jahrhunderts gegriffen. Die Figur ist zwar durchaus noch bis ins 21. Jahrhundert wirksam, aber eben nur eine von vielen Schauspiel- und Performancetheorieentwürfen.<sup>40</sup> Ähnliches gilt auch für die szenischen Implikationen oder unterstellten Publikumsrelationen im Auftritt der lebenslang lernenden Subjekte auf dem Arbeitsmarkt.

Wenn der Zusammenhang zwischen theatral aufgeladenen Semantiken und historischen Theaterformen ein heterogener und diskontinuierlicher ist, dann liegt das nicht zuletzt daran, dass die aufgerufenen Semantiken schon lange solche des allgemeinen Sprachgebrauchs geworden sind. Das Theater ist nie nur ein Bündel kultureller Praktiken gewesen, sondern stets auch ein Metaphernspender. In dem Maße, in dem eine Metapher per definitionem für etwas anderes zu stehen kommt, steht die Scheinwelt des Theaters vielleicht beispielhaft für die rhetorische Figur der Katachrese als der unsichtbar gewordenen ›toten‹ Metapher. Der theatrale Aspekt des lebenslangen Lernens ist in diesem Sinne bisher wohl weder vergessen noch der theatral-rhetorischen Strategie einer *dissimulatio* un-

---

jekt, das sie spielt.) Homi Bhabha beschreibt seinerseits koloniale Mimikry als einen Modus von Unterwerfung, der das Nachbild gleichzeitig assimilieren und abzuwerten trachtet, aber doch auch die Möglichkeit kultureller Mischformen des Überlebens in ›dritten Räumen‹ ermöglicht: nicht als sich authentisch gerierenden Gegenentwurf zur vorherrschenden Ordnung, sondern als strategisches Bewohnen und Vermischen der zur Verfügung gestellten Rollen. In Anlehnung an Derridas Austin-Lektüre gehen beide Ansätze von einer Vorgängigkeit dieser Rollen aus, die das Subjekt, welches sie nachahmt, erst hervorbringt, statt von diesem Subjekt gespielt und jederzeit abgelegt werden zu können. Vgl. Judith Butler: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York 1990, S. 128-148. Vgl. Homi Bhabha: *The Location of Culture*. London 1994, S. 121-130.

39 Vgl. Marchart: *Die Prekarisierungsgesellschaft*. Vgl. Wendy Brown: *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York 2015.

40 Vgl. Michael Kirby: »On Acting and Non-Acting«, in: *The Drama Review* 16/1 (1972), S. 3-15.

terworfen worden, die seine Kunst als Natur erscheinen ließe. Stattdessen läuft er wie selbstverständlich mit.

Trotzdem verfolgt die vorliegende Studie die These, dass das versteckte Fortwirken von Theoriebildung aus dem 18. Jahrhundert im 21. Jahrhundert nicht nur vom Zufall bedingt ist, sondern dass der Diskurs des 21. Jahrhunderts auf einem im Erziehungs- und Bildungsdiskurs des 18. Jahrhundert angelegten Bezugsfeld beruht, das nur selektiv aktualisiert wird. Weggeschnitten findet sich in dieser Neuauflage die Komplexität des Verhältnisses von Theater und Erziehung; vergessen findet sich eine Eigendynamik von Theater und Theatralität, die im 18. Jahrhundert sehr wohl reflektiert wird. Die hier versammelten Analysen wollen mit der Untersuchung dieses Zusammenhangs ihrerseits eine Vorarbeit (oder vielleicht auch Vorgeschichte) zu einer Analyse und Kritik der Theatralität des lebenslangen Lernens liefern.

## 2. VORGESCHICHTE: THEATRALITÄT UND ERZIEHUNG IM SPÄTEN 18. JAHRHUNDERT

Den nachfolgenden Kapiteln liegt die Annahme zugrunde, dass nicht nur die Diskursproduktion des lebenslangen Lernens in der ›schönen neuen Arbeitswelt‹ theatrale Elemente, die vorrangig im 18. Jahrhundert geprägt wurden, verwendet, ohne diese auszuweisen. Auch die pädagogische Avantgarde des 18. Jahrhunderts, das sich selbst gerne das ›pädagogische Jahrhundert‹ nennt, hat ein strukturell ähnliches Verhältnis zum Theater: Theatrale Praktiken wie Schauspielerei, szenische Anordnungen und eine ›Verführung‹ des Publikums werden nutzbar gemacht, wo im Zeichen des aufgeklärten Verzichts auf autoritäre Erziehungsgewalt die subtile Manipulation tritt.<sup>41</sup> Diese neue Erziehung des 18. Jahrhunderts scheint ähnlich den sich entwickelnden Konzepten eigenständiger Bildung weniger theatralitätsvergessen als vielmehr ihre Theatralität gezielt zu verbergen – und dies aus einem ganz anderen Grund: Im Unterschied zum 21. Jahrhundert soll am Ende der Erziehung nicht das flexible, sondern das stabile Subjekt stehen, welches mit allen Insignien der Aufklärung versehen ist: Dieses Subjekt soll ›selbsttätig‹ denken und handeln, statt im Stile einer Theaterrolle vorgegebene Muster nachzuahmen; dieses Subjekt wird als sich und der Welt gegenüber aufrichtig imaginiert und soll mit der als wandelbar und gefährlich verführerisch ge-

---

41 In diesem Sinne hat die neue Erziehung auch ein intimes Verhältnis zur Rhetorik. Vgl. Eva Geulen: »Erziehungsakte«, in: Jürgen Fohrmann (Hg.): *Rhetorik. Figuration und Performanz*. Stuttgart 2004, S. 629-652.

fassten Sphäre der Theaterinstitution nichts zu tun haben. Implizit läuft dies in den Erziehungskonzepten der pädagogischen Avantgarde mit; explizit zeigen dies die in den Theaterromanen der Zeit bei Moritz oder Goethe erzählten Geschichten von Bildung und ihrem Scheitern.

Die aus der Theatersphäre stammenden theatralen Techniken und Praktiken drohen das zu erziehende Subjekt unaufrichtig zu machen und seine angestrebte Stabilität zu unterminieren. Nach Maßgaben der rhetorischen *dissimulatio* bemüht diese Erziehung sich daher, wie in den folgenden Kapiteln noch zu entfalten sein wird, ihre eigene Theaterkunst in die angenommene menschliche Natur münden zu lassen und sie als Theaterkunst zu verbergen. Dieser Erziehung geht es also um den in der traditionellen Rhetorik rhetorischsten aller Effekte und den im zeitgleich zur neuen Erziehung entstehenden Theater des späten 18. Jahrhunderts theatralsten aller Theatertricks: um die Vollendung des Theaters als Theater, indem das Theater mit den eigenen Mitteln seine Theatralität verdeckt.

Eine solche Dissimulation der Erziehung und Bildung eigenen theatralen Aspekte scheint im 18. Jahrhundert im Unterschied zum seine eigene Theaterretorik oft vergessenden 21. Jahrhundert also durchaus eingeplant: Diese Erziehung bezieht einen unkalkulierbaren, überschüssigen und uneinholbar vorgängigen Moment am Theater und an theatralen Praktiken ein, der ihr gefährlich werden könnte, den sie aber zu nutzen bestrebt ist. Sie rechnet damit, dass das Theater, wo es aufgerufen wird, sich verselbstständigen könnte, und versucht es daher in Schach zu halten, dieses Moment zum eigenen Zweck zu regulieren und für sich produktiv zu machen.

Diese Bezugnahme auf ein gefährliches überschüssiges Moment am Theater und an Theatralität ruft zwar traditionelle Argumente aus der wirkmächtigen theaterfeindlichen Tradition auf.<sup>42</sup> Damit ist dem Diskurs des 18. Jahrhunderts jedoch eine Drehung eingebaut, die im 21. Jahrhundert in den Lobpreisungen der flexiblen Arbeit überblendet wird: Beim ›kalten Schauspieler‹, den die Diskurse des 21. Jahrhunderts implizit aufrufen, handelt es sich bloß um die eine Seite der Medaille. Diderot, der das Konzept einem zeitgenössisch bereits leicht überholten Diskurs entnimmt, konfrontiert diese Figur mit einem in der Zeit ebenfalls bekannten Gegenentwurf: Der ›kalte‹ Schauspieler ist schon im Zeitalter seiner

---

42 Vgl. Barish: *The Antitheatrical Prejudice*. Vgl. zur Theatergegnerschaft als einer grundlegenden Perspektive auf das Theater Andreas Kotte: *Theatergeschichte. Eine Einführung*. Köln 2013, S. 56-65.

Entstehung ohne seine ›heiße‹ Spiegelfigur nicht zu denken.<sup>43</sup> Diesem ›heißen‹ Schauspieler droht laut Kritikern wie Diderot, von seinem eigenen Theater überwältigt zu werden. Er lässt sich hinreißen, statt die eigene Produktivität zu kontrollieren. Er mag manchmal den Ton und den Zeitpunkt treffen, ist aber meist für das vom Stück Geforderte zu früh oder zu spät. Sprich: Die Unkontrolliertheit des ›heißen‹ Schauspielers steht für alles, was die neue Pädagogik des 18. Jahrhunderts am Theater und an theatralen Praktiken zu fürchten scheint. Und im Register des 21. Jahrhunderts: Die Unkontrolliertheit des ›heißen‹ Schauspielers spiegelt viel eher die ökonomische Realität der deregulierten Arbeitswelt wider als die Souveränität des ›kalten‹ Schauspielers, dem die ihm unterstellte völlige Kontrolle über seine Mittel letztlich abgeht. Man hechelt den Anforderungen hinterher, statt sie zu kontrollieren; man verpasst das richtige Timing, vergreift sich im Ton, verschätzt sich im Publikum und bekommt die gesammelten Anforderungen des lebenslangen Lernens und der lebenslangen flexiblen Selbstpräsentation nicht unter einen Hut. Aber die Behauptung des sich souverän beständig präsentierenden und neu inszenierenden Subjekts wird als Fiktion und Regulativ benötigt, um das dauerhafte ›Vorspiel‹ deregulierter Arbeit am Laufen zu halten.<sup>44</sup>

Der Blick zurück auf die (historische) Vorgeschichte dieses (strukturellen) Vorspiels ermöglicht dessen Einordnung und Kritik. Umgekehrt ermöglicht der von einer Problematik des frühen 21. Jahrhunderts ausgehende Blick eine andere Perspektive auf die Geschichte – und das heißt nicht zuletzt eine verschobene Perspektive auf den Zusammenhang von Theater (als Institution) bzw. Theatralität (als Eigenschaft theatermäßiger Diskurse und Praktiken) einerseits und Erziehung (als äußere Einwirkung auf einen unmündigen Zögling) bzw. Bildung (als selbstbestimmte Fortentwicklung eines Erwachsenen) andererseits. Schließlich steht Diderots 1770 niedergeschriebener und erst 1830 publizierter Dialog »Paradoxe sur le comédien« über die zu seiner Zeit gängigen ›heißen‹ und ›kalten‹ Schauspieltheorien im Kontext der wohlbekannt und viel erforschten theoretischen Bemühungen des 18. Jahrhunderts um die Umwandlung des Theaters: Die Institution des Theaters statt als Ort der bloßen Unterhaltung oder der Teilnahme an religiösen, im schlimmsten Fall heidnischen Praktiken als eine mögliche Bildungsanstalt für Erwachsene anzusehen, gehört seit der Aufklärung zum festen Repertoire der ›westlichen‹ Kulturen. Höchstens am Rande geraten jedoch in der

---

43 Vgl. Jens Roselt: »Schauspieler mit Verstand. Denis Diderot«, in: Ders. (Hg.): *Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock bis zur Gegenwart*. Berlin 2005, S. 134–136. Vgl. Kapitel VII.

44 Vgl. Bröckling: *Das unternehmerische Selbst*, S. 252–281.

Forschung die strukturellen Beziehungen ins Blickfeld, die die Theorien und Praktiken eines solchen neu formierten Theaters zu den Theorien und Praktiken der sich im 18. Jahrhundert ebenfalls transformierenden und zur Wissenschaft von der Erziehung verselbstständigenden Pädagogik unterhalten.

Eine solche Parallelführung bietet sich jedoch an, denn die Urszene für die Phantasie der Aufklärung, beim Theater handle es sich um eine Bildungsanstalt zur Hervorbringung und Besserung der erwünschten Subjektformen, stammt bereits aus dem aufklärerischen Erziehungsdiskurs: In John Lockes *Some Thoughts Concerning Education* von 1693 imaginiert Locke den mimetisch veranlagten Zögling als Publikum und den Erzieher als eine Art Animateur, der die Aufmerksamkeit des Zöglings erregen und das zu Vermittelnde so der *tabula rasa* des jungen Verstandes einprägen will.<sup>45</sup> Doch wo liegt der Umschlagpunkt, an dem Lockes Zögling, der hier animiert wird, nicht mehr mimetisch aufnimmt, sondern vernünftig zu agieren und sich eigenständig seinen Verstand zunutze zu machen beginnt? Wo schlägt das Theatererlebnis des Zöglings also in erfolgreiche Erziehung um? Oder übertragen auf die spätere Bildungstheaterdiskussion, die ohne Lockes Modell undenkbar wäre:<sup>46</sup> Wie kommt man als gebildeter Mensch aus dem Theater statt als beduselter Theatergänger? In seinem Epoche machenden *Émile* von 1762 löst Jean-Jacques Rousseau das Erziehungsproblem mittels Verzeitlichung: Die Erziehungsinstanz muss sich zwar die in der frühen Kindheit verortete mimetische Phase zunutze machen, um den Zögling zu formen; danach soll die Erziehung jedoch mimetische Praktiken verhindern. Nachahmung lässt sich nicht mehr produktiv machen, sondern schlägt in Nachäfferei um, oder noch schlimmer in die Eitelkeit des Auftretens vor anderen. Das Theater als kulturelle Institution ist entsprechend der große Feind nicht nur der Erziehung Rousseaus, sondern auch seiner Kulturtheorie insgesamt.<sup>47</sup> Und gleichzeitig lässt sich das Theater als erzieherisches Medium doch nicht einwandfrei von dem gefürchteten, die Sitten verderbenden Unterhaltungstheater unterscheiden. Die Frage, ob es sich bei der frühen Formung des Zöglings durch den Erzieher nun um seine Erziehung zu einem starken Selbst oder nur um eine weitere Variante der vom Theater herbeigeführten Verderbnis handelt, wird nicht gestellt, aber schwebt doch immer über diesem Erziehungsvorhaben.

Aufbauend auf den Entwürfen von Locke und Rousseau entwickelt sich insbesondere im deutschsprachigen Raum eine großangelegte Weiterentwicklung

---

45 Vgl. John Locke: *Einige Gedanken über die Erziehung*. Paderborn 1967, S. 10ff., S. 45-52, S. 76-86, S. 138-140.

46 Vgl. Schramm: »Theatralität«, S. 57f.

47 Vgl. Kapitel IV.

und Systematisierung pädagogischer Entwürfe, die in der Transformation des Schulsystems in eine staatliche Einrichtung münden wird.<sup>48</sup> Die Schrittmacher dieser Entwicklung, die reformpädagogischen Vertreter des sogenannten ›Philanthropinismus‹<sup>49</sup>, sind in Nachfolge Rousseaus alles andere als Freunde des Theaters. Ihnen geht es nicht um das flexible Subjekt des 21. Jahrhunderts, sondern um das selbstidentische der Aufklärung. Die Ehrlichkeit dieses Selbst gegen sich und andere grenzt sich von der adeligen Selbstinszenierung, Selbstkontrolle und strategischen Falschheit bei Hofe ab.<sup>50</sup> Das durch Abstreifen der eigenen Unmündigkeit erlangte stabile Selbst passt zudem gut in den Konstanz und Beständigkeit fordernden Arbeitsmarkt, wie er sich im 18. Jahrhundert ausbildet. Eine solche Erziehung ist an der Oberfläche zunächst theaterfeindlich; modische Tendenzen der Zeit wie Theaterstücke für bzw. Theateraufführungen mit Kindern lehnt sie meist ab oder lässt sie nur unter hohen Auflagen zu.<sup>51</sup> Und doch arbeitet diese Erziehung sich immer wieder am Theater als Problem und an seinen Semantiken ab:<sup>52</sup> an der theatralen Animation durch den Erzieher und der mimetischen Veranlagung der Zöglinge.<sup>53</sup>

Wenn diese neue Erziehung unter der Hand mit Elementen des Theaters operiert, gerät sie in ähnliche Schwierigkeiten wie der neue Bildungsauftrag an das Theater, den die zeitgenössischen Theaterromane problematisieren: In der mit so unterschiedlichen Namen wie Gottsched, Diderot oder Lessing verbundenen

---

48 Vgl. Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München 2005.

49 Oft auch ›Philanthropismus‹. Vgl. Jörn Garber (Hg.): »Die Stammutter aller guten Schulen«. *Das Dessauer Philanthropinum und der Dessauer Philanthropismus 1774-1793*. Tübingen 2008.

50 Vgl. z.B. Helmut Lethen: »Schein zivilisiert!«. Das Schicksal einer Maxime«, in: Eva Geulen/Nicolas Pethes (Hg.): *Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungsdiskurs der Moderne*. Freiburg i.Br. 2007, S. 15-26.

51 Vgl. verdichtet die gegenläufigen Standpunkte in Joachim Heinrich Campe: »Soll man Kinder Komödien spielen lassen?«, in: *Braunschweigisches Journal* 1 (1788-1791). 1788, Bd. 1, S. 206-219. Vgl. Kapitel VI.

52 Von direkten Austausch- oder Rezeptionsbeziehungen zwischen Pädagogen und Theatertheoretikern kann in den seltensten Fällen ausgegangen werden. Eher handelt es sich hier um die ähnlichen Zielen dienende Auseinandersetzung mit ähnlich strukturierten Diskursformationen.

53 Vgl. Kapitel V.

Theaterreform sollen sämtliche Elemente, die das Theater traditionell als einen Feind der Bildung eines stabilen Selbst haben erscheinen lassen, domestiziert werden: Förderung von Lüge und Falschheit, Korruption der guten Sitten, Selbstverlust und ›Verweichlichung‹ in der Identifikation mit wenig erstrebenswerten Rollen usw.<sup>54</sup> Solche Domestikation führt allerdings dazu, dass all diese Elemente dem neuen Bildungstheater als immer wieder zu bewältigende Probleme erhalten bleiben. Denn die versprochene Bildung eines stabilen Selbst kann das reformierte Theater bloß leisten, wo es die für das Theater konstitutive Gefahr der Instabilität stets erneut bannet.<sup>55</sup> Der reformpädagogischen Kindererziehung des späten 18. Jahrhunderts widerfährt eine strukturell ähnliche, wenn auch ganz anders akzentuierte Heimsuchung durch das Theater, dessen sie sich als Animation und mimetischer Veranlagung bedient und dann aber nie ganz abschütteln kann. Diese Erziehung will wenn nicht einen ›kalten‹, dann doch zumindest einen starken Schauspieler des eigenen Selbst hervorbringen, der ehrlich sich selbst und anderen gegenüber kein Theater spielt. Wo die Reformpädagogen auf das Theater zugreifen, versuchen sie es daher auch immer so schnell wie möglich zu verabschieden, es regulierend unter Kontrolle zu halten oder seine Theatermäßigkeit zu verstecken.<sup>56</sup> Eine ähnliche Spannung lässt sich an den das Theatermilieu der Zeit behandelnden Bildungsgeschichten in den Romanen von Moritz und Goethe markieren.<sup>57</sup>

Weniger die Phantasie des 18. Jahrhunderts, beim Theater handle es sich um eine Bildungsinstitution, stellt also eine Vorgeschichte zur Theatralität des lebenslangen Lernens für den deregulierten Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts dar. Zu finden ist eine solche vielmehr in den Strategien der parallel vorstatten gehenden Erziehung, mit theatermäßigen Elementen, Diskursen und Praktiken umzugehen und sie der eigenen Kontrolle zu unterwerfen: Die Phantasie, eine solche Kontrolle wäre möglich und liege im Belieben des einzelnen Subjekts bestimmt die diskursive Rahmung des lebenslangen Lernens für den Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts.

---

54 Vgl. vor allem Christopher J. Wild: *Theater der Keuschheit – Keuschheit des Theaters. Zu einer Geschichte der (Anti-)Theatralität von Gryphius bis Kleist*. Freiburg i. Br., 2003, S. 167-261. Für die Geschichte der philosophischen und kulturellen Theaterfeindschaft von Platon bis Nietzsche vgl. Barish: *The Antitheatrical Prejudice*. Für das Theater der Moderne vgl. Martin Puchner: *Theaterfeinde. Die anti-theatralischen Dramatiker der Moderne*. Freiburg i.Br. 2006.

55 Vgl. Wild: *Theater der Keuschheit – Keuschheit des Theaters*, S. 263-357.

56 Vgl. Kapitel V.

57 Vgl. Kapitel VI und VII.

### 3. AUSGANGSPUNKT UND ÜBERBLICK

Diese die im späten 18. Jahrhundert neue Erziehung durchziehende Spannung wirft Schlaglichter auf die Konstellation im frühen 21. Jahrhundert: Die zum lebenslangen Lernen verurteilten theatralen Subjekte sollen gleichzeitig beständig Neues aufnehmen, zugleich Selbstdarsteller auf dem Lern- und Arbeitsmarkt werden sowie die jeweils neue oder auch nur zu erstrebende Rolle als ihr innerstes Selbst vermarkten. Die dazu nötigen Subjektformen erinnern in vielen Aspekten an die adelige, vorbürgerliche Erziehung des kontrollierten, nie aus der Rolle fallenden und sich selbst durch seine Rollenspiele erst herstellenden Subjekts.<sup>58</sup> Aber erst die Pädagogik des 18. Jahrhunderts exponiert die Phantasien davon, wie sich das unkontrollierte Moment am Theater, das vom ›heißen‹ Schauspieler verkörpert wird, abschütteln und nur der kontrollierte ›kalte‹ Schauspieler beibehalten lasse. Zudem lenkt die Heimsuchung dieser Pädagogik durch ein Theater, dessen sie sich zuerst bedient und das sie dann nicht wieder loswerden kann, den Blick auf die Kehrseite der theatralen Phantasien des frühen 21. Jahrhunderts: auf eine Unverfügbarkeit<sup>59</sup> des Theatralen und seiner Spielereien, Verführungen und Vorführungen. Die Spielenden werden sich auch immer selbst bereits ins Theater und die Theatralität verstrickt haben und können die von ihnen benutzten Elemente letztlich nicht nach Maßgabe einer ›kalten‹ Schauspielerei kontrollieren. Die Vorgeschichte des Theaters eines lebenslangen Lernens legt auf diese Weise im späten 18. Jahrhundert ein von diesem Paradigma konstitutiv Ausgegrenztes frei und markiert dabei das Funktionieren dieser Ausgrenzungsprozesse. Die inneren Spannungen der theaterkritischen bis thea-

---

58 Vgl. Lethen: »Schein zivilisiert!«. In der Literatur um 1800 finden sich auch immer wieder dem Zeitgeist widerstrebende Bezugnahmen auf das adelige Paradigma, etwa bei Heinrich von Kleist. Vgl. Günter Blamberger: »Agonalität und Theatralität. Kleists Gedankenfigur des Duells im Kontext der europäischen Moralistik«, in: *Kleist-Jahrbuch* (1999), S. 25-40.

59 Während die vorliegende Studie eine solche Unverfügbarkeit an Theatralität und Theater festmacht, beschreiben zahlreiche Theorien der Moderne die Kindheit als eine unverfügbare Zeit, die sich im Unterschied zu den Bemühungen der neuen Pädagogik des 18. Jahrhunderts eben nicht abschöpfen lasse. Vgl. Giorgio Agamben: *Kindheit und Geschichte. Zerstörung der Erfahrung und Ursprung der Geschichte*. Frankfurt a.M. 2004. Vgl. Davide Giuriato: »Kinderzeit«. Zu Franz Kafkas ›Jäger Graccus‹, in: Caspar Battegay/Felix Christen/Wolfgang Groddeck (Hg): *Schrift und Zeit in Kafkas Oktavheften*. Göttingen 2010, S. 101-117. Vgl. Avital Ronell: *Loser Sons. Politics and Authority*. Chicago 2012.

trophoben Erziehungs- und Bildungsphantasien des späten 18. Jahrhunderts verweisen auf einen blinden Fleck der späteren theatrophilen Phantasien vom lebenslangen Lernen für den deregulierten Arbeitsmarkt.

Vielleicht ist die Depression des flexiblen Subjekts der gegenwärtigen Arbeitswelt, von der so viele zeitgenössische Theorieentwürfe erzählen und die sie als Folge der Umsetzung der Deregulierungsphantasien in die Praxis betrachten, nicht nur ganz konkret durch die neuen Dauerzwänge hervorgerufen, sondern bereits strukturell das Resultat der Heimsuchung durch die verdrängte oder vielleicht auch nur vergessene Vorgängigkeit von Theater und mimetischer Instabilität der Subjektbildung: Das sich selbst spielende, präsentierende und anpreisende Subjekt wird davon eingeholt, dass es über all seine theatralen Mittel letztlich nicht verfügen kann und auf seine eigene Instabilität zurückgeworfen wird. Der Depression wäre daher wohl weniger mit einer Neuauflage theaterfeindlicher Argumentationsmuster im Stile von Richard Sennetts Flexibilisierungskritik zu begegnen,<sup>60</sup> sondern durch eine vertiefende Analyse dieser Zusammenhänge. Zu einer solchen liefert die vorliegende Studie einen Beitrag, indem sie an ausgewählten Beispielen des 18. Jahrhunderts das Wechselverhältnis von Theater bzw. Theatralitätssemantiken einerseits und andererseits solchen von Erziehung bzw. Bildung analysiert. In diesem Sinne geht es nicht um Dramentexte, Theaterpraktiken und Bühnensituationen, sondern in erster Linie um Erzähltexte: um Diskurse über das Theater, die bestimmte Semantiken von Theatralität und Erziehung in Relation bringen, um so an den kulturellen Narrativen, die dieses Verhältnis betreffen, weiter- und sie manchmal auch festzuschreiben.

Ein erster Schritt (Kapitel II) rekonstruiert ausführlich die Rolle von Theater und Theatralität in den vier der sogenannten pädagogischen Provinz gewidmeten Kapiteln in Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre, oder die Entsagenden*. Pointiert findet sich in diesem Textausschnitt die von Locke und Rousseau inspirierte, mit der Abschöpfung der kindlichen mimetischen Energien operierende Pädagogik, die in den 1820ern so neu schon nicht mehr ist, in den Blick genommen. Überspitzt, wenn auch selbst versteckt, setzen diese Passagen das Verhältnis von Theater und Erziehung in Szene: Lautstark gehen die Erzieher der Provinz an der Oberfläche gegen das Theater in seinen verschiedenen Ausprägungen vor; hinterrücks organisiert dieses aber ihre erzieherischen Praktiken: Die mimetische Produktivität der Zöglinge wird reguliert, das Theater selbst dabei aber einer Dissimulation unterworfen.

Die anschließenden Schritte beschäftigen sich dann mit den in der pädagogischen Provinz direkt zitierten und indirekt aufgerufenen Prätexten zum Verhält-

---

60 Vgl. Sennett: *The Corrosion of Character*, S. 46-62.

nis von Theater und Erziehung. Platons antiker Dialog über das gerechte Gemeinwesen, die *politeia*, stiftet deren so engen wie zweideutigen Zusammenhang: Die mimetische Veranlagung des Menschen liefert sowohl die Grundlage der Erziehung wie auch die Grundlage für die traditionellen Argumente der Theaterfeindschaft: Das Theater wird als eine Bedrohung der Ordnung des Gemeinwesens gefasst und soll in diesem keinen Platz haben. Platons literarische Inszenierung dieses Zusammenhangs im sokratischen Dialog und die ihrerseits zweideutige Funktion, die der musikalische Rhythmus dabei erhält, eröffnen den Blick auf die größere politische Dimension, die der Zusammenhang von Theater und Erziehung impliziert (Kapitel III).

Der Diskursstifter des modernen Erziehungsdiskurses, Jean-Jacques Rousseau, geht in seiner Theaterfeindschaft weit über Platon hinaus. Sein Erziehungsroman *Émile* behandelt das Theater nur am Rande. Umso merkwürdiger erscheint die Rahmung, die Rousseau dem Text in seinen Anmerkungen zur zweiten Ausgabe mitgibt: An einer zentralen Stelle von seines Zöglings Werdegang will der Erzieher Jean-Jacques auf die Hilfe eines der doch so gefährlichen Schauspieler zurückgegriffen haben. Von der Untersuchung der Kontexte und Implikationen dieser Behauptungen arbeitet das Kapitel die dominante Dissimulationsstrategie heraus, die die Pädagogik des 18. Jahrhunderts dem Theater angedeihen lässt: Das Selbst wird als eigene Rolle erlernt – und dazu gehört zu vergessen, dass es sich bei dem ehrlichen (und in Rousseaus Fall höchst bescheidenen) Selbst um eine gespielte Rolle und eben nicht um das ehrliche (und eben bescheidene) Selbst handelt (Kapitel IV).

Die seit den Beschreibungen von Platon und Aristoteles zum kanonischen Bezugspunkt im Erziehungsdiskurs gewordene mimetische Veranlagung des Menschen und insbesondere der Kinder wird bei den philanthropinistischen Reformpädagogen als ›Nachahmungstrieb‹ aufgenommen; und damit findet sich auch die platonische Zwiespältigkeit der Mimesis als Produktivkraft und Bedrohung importiert: Die neuen Erzieher, beispielhaft Johann Heinrich Campe und Christian Gotthilf Salzmann, arbeiten mit den von Locke aufgebrauchten theatralen Animationen ihrer Zöglinge, um deren theatrale Veranlagung zu stimulieren und für die Erziehung fruchtbar zu machen. Gleichzeitig treffen sie Vorkehrungen, damit die unkontrollierte und gefährliche Seite der Mimesis nicht aus dem Ruder läuft: Staffellungen, Rahmungen und Umlenkungen in diversen medialen Formen sollen für eine Regulierung des Nachahmungstriebes sorgen. Ernst Christian Trapps von Goethe in den Kapiteln zur pädagogischen Provinz rezipierten Beobachtungsexperimente an Kindern modernisieren den Nachahmungstrieb, verweisen auch auf seine gruppensdynamische, politische

Dimension und legen dabei die unterliegenden Allmachtsphantasien nicht nur der Philantropinisten frei (Kapitel V).

An der Oberfläche deutlich von den Problemstellungen der zeitgenössischen neuen Pädagogik unterschieden sind diejenigen der mit einer Konzeption eigenständiger ›Bildung‹ assoziierten neuen Ästhetik, vor allem die der später unter dem Namen ›Klassik‹ firmierenden. Aber gleichzeitig weisen die neue Bildungsästhetik und die neue Pädagogik der Zeit in vielen Aspekten Strukturparallelen auf. Am Theater als einer kulturellen Institution spielen die im Zeichen des ästhetischen Vermögens der ›Einbildungskraft‹ stehenden Theaterromane des späten 18. Jahrhunderts das Verhältnis zwischen Theater und Erziehung bzw. Bildung durch. Dabei geht es jedoch auch immer um die theatrale Verfasstheit des erwachsenen Subjekts in seinem Verhältnis zur Welt: Die publizierten Teile des *Anton Reiser*-Romans von Karl Phillip Moritz (Kapitel VI) nehmen die theaterfeindliche Tradition auf. Mitten in seiner vielbesprochenen Pathologisierung des Theaters verweist der Text gleichzeitig auf dessen subjektbildnerische Funktion: Eine der Institution Theater vorgängige theatrale Verfasstheit des Subjekts ist Bedingung sowohl für seinen Bildungsweg als auch für dessen Scheitern. Die Anton-Reiser-Figur spielt auf der Theaterbühne letztlich um ihre Anerkennung als Subjekt, ohne dass der Text einen semantischen Raum für die durchgehend als möglich behauptete gesunde Existenz offen ließe, die sich außerhalb der Theaterinstitution oder eines mit Theatermetaphern beschriebenen Bezugs zu anderen vollziehen könnte.

In der Einarbeitung von Goethes erstem *Wilhelm Meister*-Romanentwurf, der *Theatralischen Sendung*, in die späteren *Lehrjahre* (Kapitel VII) wird das Theater von den meisten Figuren inklusive des Protagonisten als eine jugendliche Verwirrung Wilhelms abgetan. Präzise inszeniert der Text jedoch, wie die ihn ans Theater treibende mimetische (Un-)Produktivität von der ihn in ihren Bann ziehenden Turmgesellschaft nicht zu einer Produktivkraft domestiziert wird (wie dies in den Entwürfen der zeitgenössischen Pädagogik von etwa Campe der Fall ist). Vielmehr wird diese mimetische (Un-)Produktivität in Reserve gehalten, um sie bei Gelegenheit abrufen zu können – oder auch nicht. Rückblickend probieren und spielen beide Romane bereits die Semantiken einer Ästhetisierung der Arbeit durch, wie sie für den deregulierten und flexibilisierten Arbeitsmarkt ab den 1990ern kennzeichnend wird.<sup>61</sup> Mit ihrer Pointe präfigurieren *Wilhelm Meisters Lehrjahre* zusätzlich die Situation, in der sich am Anfang des 21. Jahrhunderts eine Arbeitsmarktreservearmee von theatralen Selbstunternehmerinnen und

---

61 Vgl. Andreas Reckwitz: *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a.M. 2012, S 313-365.

Selbstunternehmern befindet: Sie proben für ihre prospektiven Rollen auf dem deregulierten und flexibilisierten Arbeitsmarkt, ohne dass es eine strukturelle Absicherung dafür gäbe, überhaupt jemals für diese aufgerufen zu werden.

Die Kapitel über die pädagogische Provinz in *Wilhelm Meisters Wanderjahren* spielen auf alle diese Vorgeschichten aus dem 18. Jahrhundert an und lassen damit eine andere Herangehensweise an die theatralischen Aspekte des lebenslangen Lernens auf dem und für den Erziehungs-, Bildungs- und Arbeitsmarkt des frühen 21. Jahrhunderts zu: Sie verweisen auf die historische Genese einer entsprechenden Gouvernamentalität mit all ihren Semantiken, Diskursen, Narrativen und Dispositiven – und liefern damit ihrerseits eine Vorarbeit für deren weitere kritische Analyse.

In seinem »Programm eines proletarischen Kindertheaters« von 1929 polemisiert Walter Benjamin:

»Nichts gilt der Bourgeoisie für Kinder so gefährlich wie Theater. Das ist nicht nur ein restlicher Effekt des alten Bürgerschrecks, der kinderraubenden fahrenden Komödianten. Hier sträubt sich vielmehr das verängstigte Bewußtsein, die stärkste Kraft der Zukunft durch das Theater aufgerufen zu sehen. Und dies Bewußtsein heißt die bürgerliche Pädagogik das Theater ächten.«<sup>62</sup>

Ein solches Theater als von der sich im 18. Jahrhundert entwickelnden Pädagogik abgewehrter ›Bürgerschreck‹ ist in den folgenden Kapiteln tatsächlich omnipräsent. Daraus folgt aber nur an der Oberfläche seine von Benjamin ausgemachte ›Ächtung‹. Stattdessen sollen im Folgenden die komplexen und häufig genug mit theatralen Mitteln überblendeten Strategien einer Abschöpfung, Regulierung und Nutzbarmachung des Theaters zur Darstellung kommen. Prägnant benennt Benjamin allerdings das Problem der ›bürgerlichen Pädagogik‹ mit dem Theater, wenn man dessen ›Kraft der Zukunft‹ als jene anarchische Offenheit fasst, die dem unkalkulierbaren Moment am Theater eigen ist.<sup>63</sup> Benjamin setzt

---

62 Walter Benjamin: »Programm eines proletarischen Kindertheaters«, in: Ders.: *Gesammelte Schriften. Band II.2. Aufsätze. Essays. Vorträge*. Frankfurt a.M. 1991, S. 763-769, hier 764f.

63 Die in Benjamins Formulierung auch mitschwingende Romantisierung von Kindheit wäre durch eine solche Lesart konterkariert. Vgl. auch Elise von Bernstorff: »Das Undisziplinierte im Transdisziplinären«, in: Sibylle Peters (Hg.): *Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Bielefeld 2013, S. 95-119. Vgl. Karin Burk: *Kindertheater als Möglichkeitsraum. Un-*

dem am Ende der 1920er seine Hoffnung auf den Marxismus und dessen ›Verwirklichung‹ in der UdSSR entgegen. Schlecht kann er ahnen, dass im späteren Siegeszug des mit der ›Bourgeoisie‹ verbundenen Wirtschaftssystems die Nachfolgediskurse der ›bürgerlichen Pädagogik‹ die von ihnen erzogenen und gebildeten Subjekte eben an dieser theatralen ›Kraft der Zukunft‹ ausrichten werden: als Antriebsmoment eines lebenslangen Lernens und damit zur Aufrechterhaltung der eigenen, durchdynamisierten Ordnung.

---

*tersuchungen zu Walter Benjamins »Programm eines proletarischen Kindertheaters«.*  
Bielefeld 2015.