

Rösler, Winfried

Pädagogische Provinzen und Utopien. Goethes und Mozarts

Pädagogikkritik

Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 620-628



Quellenangabe/ Reference:

Rösler, Winfried: Pädagogische Provinzen und Utopien. Goethes und Mozarts Pädagogikkritik - In: Neue Sammlung 45 (2005) 4, S. 620-628 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26845 - DOI: 10.25656/01:2684

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26845>

<https://doi.org/10.25656/01:2684>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

6564

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Beiträge aus 45 Jahren

von

Theodor W. Adorno

Heide Bamback

Gerold Becker

Hellmut Becker

Bruno Bettelheim

Theodor Ebert

Anne Frommann

Hans Georg Gadamer

Jürgen Gidion

Hermann Giesecke

Wolfgang Harder

Christian Heimpel

Hermann Heimpel

Hartmut von Hentig

Walter Hoffmann

Reinhart Lempp

Rudolf Lennert

Ludwig Liegle

Jürgen Lott

Georg Picht

Winfried Rösler

Egon Schwarz

Susanne Thurn

Klaus-Jürgen Tillmann

4

45. Jahrgang, Heft 4
Oktober/November/Dezember 2005

Klett-Cotta
Friedrich

In diesem Heft

erklären die Herausgeber, warum die *Neue Sammlung* mit dem Ende des Jahrgangs 2005 ihr Erscheinen einstellt, und erläutern, unter welchen Gesichtspunkten sie Beiträge aus 45 Jahren *Neuer Sammlung* für ein abschließendes Heft ausgewählt haben.

Vorwort

S. 457

analysiert *Georg Picht*, drei Jahre vor dem Erscheinen seines Buches „Die deutsche Bildungskatastrophe“, jene gesellschaftlichen Veränderungen, die eine Neuorientierung der Bildungspolitik und eine Veränderung der Schulen erforderlich machten. Sie müsse noch weit über das hinausgehen, was der „Deutsche Ausschuss“, dem er angehört hatte, der aber „bewusst als ein unpolitisches Gutachtergremium berufen worden [...] und deshalb weder befugt noch in der Lage [war], politische Initiative zu ergreifen“, in seinem Rahmenplan gefordert hatte.

Grundprobleme der Schulreform (Jg. 2 [1962], H. 3, S. 219–237)

S. 461

würdigt *Hans Georg Gadamer* die Person und das Werk Martin Heideggers aus Anlass von dessen 75. Geburtstag. Er interpretiert Heideggers Denkwege als „etwas so Einfaches und Zwingendes, wie es eben einem Denken zu widerfahren vermag, das sich an den Rand wagt“, aber er verkennt auch nicht, dass sich da manchmal „ein tragisches Ringen um die rechte Sprache und den sprechenden Begriff“ zeige. Doch: „Es ist leicht, über Ungewohntes oder Gewaltames zu spotten. Es besser machen, ist schwer.“

Martin Heidegger (Jg. 5 [1965], H. 1, S. 1–9)

S. 480

kritisiert *Gerold Becker* den Schulbau als „in Beton, Glas und Ziegel umgesetzte Pädagogik, haltbar für mehrere Jahrzehnte [...] im schlimmsten Falle Veränderungen, Reformen, neue pädagogische Antworten auf neue Herausforderungen schlicht ver hindernd“. Er beklagt die Unaufgeklärtheit und Fantasielosigkeit der zugrunde liegenden pädagogischen Vorstellungen.

Pädagogik in Beton (Jg. 6 [1966], H. 2, S. 171–182)

S. 489

lässt *Hermann Heimpel* keine der grundsätzlichen kritischen Fragen aus, die sich aus den Veränderungen der Aufgaben und des Selbstverständnisses ergeben, vor denen die deutschen Universitäten damals standen – und bis heute stehen. Dennoch kommt er zu dem Schluss: „Ich liebe die Universität wegen der in ihr gewährten relativen Freiheit in einer vielfach unfreien Arbeitswelt.“

Liebeserklärung an die deutsche Universität (Jg. 6 [1966], H. 5, S. 447–460)

S. 499

suchen *Theodor W. Adorno* und *Hellmut Becker* in einem Gespräch Verständigung über die Frage, was denn, vor aller quantitativen Bildungsplanung, als das Ziel der Erziehungs- und Bildungsbemühungen gelten könne. Was wären, wenn man sich „verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ kann, heute die Chancen und Gefährdungen des Mündigwerdens? Denn: „Es wäre wirklich idealistisch im ideologischen Sinn, wollte man den Begriff der Mündigkeit verfechten, ohne daß man die unermessliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende mitaufnimmt.“

Erziehung wozu (Jg. 7 [1967], H. 1, S. 1–10)

S. 513

entdeckt *Theodor Ebert* Widersprüche in den Strategien der studentischen Rebellion, die er vor allem an der Uneinigkeit über das Prinzip der Gewaltfreiheit verdeutlicht. „Die außerparlamentarische Opposition hat seit 2. Juni 1967 ihre direkten Aktionen weitgehend improvisiert und ist damit immer wieder in die gefährliche Nähe des Revolutionshappenings geraten. Die Aufgabe des sozialen Wandels in Westdeutschland ist aber viel zu dringend und zu ernst, als daß die außerparlamentarische Opposition sich einen Mischmasch widersprüchlicher Strategien und Taktiken leisten könnte.“

Dissonanzen in der Strategie der studentischen Rebellion
(Jg. 8 [1968], H. 6, S. 601–608)

S. 523

lobt *Hartmut von Hentig* den Pädagogen Martin Wagenschein dafür, dass er unbeirrbar und unnachgiebig auf der „Vermittlung zwischen Erfahrung und Wissen“ bestehe. An Martin Wagenschein als einem „wirklichen Pädagogen“ sei vor allem zu lernen, „wie viele Scheinprobleme wir uns in der Schule und an der Universität gemacht haben: die Auflösung des Kanons und die Klage über die Stofffülle, den Horror vor der Abstraktion und den Kult der Abstraktion, den Widerspruch zwischen Bildung und Fachwissen [...] Wagenschein hat die meisten dieser Alternativen als gegenstandslos erwiesen; in seiner Sprache, in seiner Frageweise, in seinen erfindungsreichen Unterrichtsmodellen [...] verschwinden die Grenzen [...] zwischen volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung, zwischen Pädagogik und Fachdisziplin: sie gehen in einem Lernprozeß auf.“

Martin Wagenschein (Jg. 9 [1969], H. 4, S. 316–327)

S. 531

bedenkt *Hartmut von Hentig* die Gefährdungen der Demokratie. Er ist überzeugt, dass sie angesichts der Veränderungen unserer Lebensformen nur dann auf Dauer eine Chance haben werde, wenn möglichst viele lernen, fähig und bereit zu sein „zu einer beweglichen Regelung unseres komplizierten gemeinsamen Zustands so, daß sich in ihm jeder so weit wie möglich selbst verwirklichen kann“. Dazu sei es hilfreich, zwischen Demokratie als „Prozeß“, als „Bewußtsein“ und als „Institution“ zu unterscheiden, auch wenn die Demokratie „immer alles zugleich sein“ müsse. Entscheidend sei jedoch, dass es nicht nur darum gehe, „die gute Demokratie zu definieren, sondern in der weniger guten Demokratie demokratisch zu leben“.

Demokratisch leben (Jg. 10 [1970], H. 4, S. 355–370)

S. 542

macht *Bruno Bettelheim* am Beispiel einiger emotional gestörter Kinder deutlich, wie ihnen dadurch geholfen werden kann, dass der Abgrund zwischen dem gestörten Menschen und „uns“ durch Einfühlung in seine extreme Situation mithilfe unserer liebevollen Einbildungskraft überbrückt wird.

Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder (Jg. 15 [1975], H. 1, S. 2–14)

S. 558

stellt *Jürgen Gidion* eine alte Frage neu: Wie ist Erziehung Jugendlicher zur Friedensfähigkeit möglich in einer unfriedlichen Welt? Er überprüft Hoffnungen, die sich aus dem Vergleich von Verhaltensweisen seiner eigenen Generation mit denen heutiger Jugendlicher ergeben, nennt Notwendigkeiten und zeigt Grenzen, die dem Pädagogen hier gezogen sind.

Jugendliche zum Frieden erziehen (Jg. 20 [1980], H. 3, S. 225–238)

S. 571

schildern *Heide Bambach* und *Susanne Thurn* viele einzelne Begebenheiten aus zehn Schuljahren eines „Jungen, der – als er fünfjährig in die Eingangsstufe der Laborschule eingeschult wurde – gegenüber den Menschen und Dingen seiner Umgebung und gegenüber sich selbst so kriegerisch war, daß wir Lehrer lange Zeit zweifelten, ob er überhaupt je ‚schul‘-reif sein würde.“

Alexander – Zweimal fünf Jahre Laborschule (Jg. 24 [1984], H. 6, S. 572–597)

S. 587

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

Zugehörigkeit, Selbstbewusstsein, Fremdheit (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

Pädagogische Provinzen und Utopien (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Éthik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

Religion in der Schule (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie mustern: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

Ein Lehrer und seine Wissenschaft (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinbart Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung
(Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

berichtet *Rudolf Lennert* aus einer dunklen Zeit: „Ich will endlich versuchen, aus eigenen Erfahrungen und denen anderer und aus Teilen des ziemlich spärlichen Dokumentenmaterials, ein Bild eines fast vergessenen Kapitels der Geschichte des Dritten Reiches zu geben: der Lage der deutsch-jüdischen ‚Mischlinge‘.“ Der ersehnte Beruf darf nicht ausgeübt werden. Ehemals „gute Bekannte“ vermeiden jeden Kontakt. Trotz allem gab es einen „Gewinn“: den „Zuwachs an Intensität des Familiären, in meiner elterlichen wie in meiner eigenen Familie [...] Dem steht ein Verlust gegenüber: In all den zehn Jahren habe ich, intensiven Kontakten zum Trotz, nur zweimal neue Freundschaften geschlossen.“

Zugehörigkeit, Selbstbewusstsein, Fremdheit (Jg. 26 [1986], H. 3, S. 381–395)

S. 605

liest *Winfried Rösler* einen klassischen pädagogischen Text noch einmal: die Abschnitte über die „Pädagogische Provinz“ aus Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dies sei nicht etwa ein Modell für eine „ideale“ Erziehung, sondern im Gegenteil: Die Art der literarischen Darstellung erweise Goethes Skepsis und ironische Distanz gegenüber dem pädagogischen Fortschrittsglauben seiner Zeit. Eine analoge Distanzierung von hehren pädagogischen Ansprüchen entdeckt Winfried Rösler in Mozarts Musik zur „Zauberflöte“.

Pädagogische Provinzen und Utopien (Jg. 29 [1989], H. 3, S. 367–375)

S. 620

informiert *Jürgen Lott* über eine sehr grundsätzliche Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule, die schon seit längerer Zeit „intern“ unter den Religionspädagogen geführt worden sei. Durch den Streit um den „Modellversuch ‚Lebensgestaltung/Éthik/Religion‘ [LER]“ des Landes Brandenburg hat diese Debatte neuerlich auch öffentliche Resonanz gefunden. Jürgen Lott plädiert streitbar „für einen lebensweltorientierten Religionsunterricht, der konfessionelle Provinzialität überwindet und sich der Vielfalt religiöser Orientierungen stellt“.

Religion in der Schule (Jg. 32 [1992], H. 3, S. 425–443)

S. 629

fragt *Walter Hoffmann*, der „sich ein ganzes Lehrerleben lang mit den politisch-gesellschaftlichen Verstrickungen pädagogischen Forschens und pädagogischen Handelns auseinandergesetzt hat“, die eigene Biografie mustern: „Wie ist es zu erklären, daß die Erziehung und ihre Wissenschaft so sehr unter- und gleichzeitig überschätzt werden können, dabei aber in beiden Fällen eine negative Einschätzung erfahren?“

Ein Lehrer und seine Wissenschaft (Jg. 33 [1993], H. 2, S. 193–206)

S. 648

geben *Anne Frommann* und *Reinbart Lempp* einander in einem Briefwechsel Anlässe und Einwände, um gemeinsame Antworten auf schwierige Fragen zu suchen: Mit welchen Hoffnungen, wenn schon nicht Gewissheiten, können wir eigentlich – ob in therapeutischen oder pädagogischen Situationen oder einfach als Bürger – weiter handeln angesichts immer erneuter Erfahrungen zerstörerischer Aggressivität?

Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Jg. 34 [1994], H. 1, S. 103–113)

S. 662

begründet *Klaus-Jürgen Tillmann* seinen Zweifel, ob die scheinbar den Vorstellungen reformpädagogisch gesonnener Pädagogen entsprechenden Stellungnahmen, die man neuerdings aus der Industrie vernimmt – die Schule arbeite zu konventionell, sie solle lieber „Schlüsselqualifikationen“ fördern („von der Kooperationsfähigkeit bis zum ökologischen Denken“) –, nicht eine trügerische Harmonie suggerieren. Ihm scheint eine „ideologiekritische Analyse dieser neuen Töne aus den Chef-Etagen [...] dringend geboten“. Dazu gibt er in sieben Punkten Hinweise.

Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung
(Jg. 34 [1994], H. 1, S. 137–148)

S. 673

nimmt *Wolfgang Harder* die Vorwürfe von Daniela, Tommy, Staschek und anderen Jugendlichen gegen ihre Schule („echt zuviel“, „immer nur dasselbe“, „was geht es mich an?“) ernst und entwickelt vor diesem Hintergrund seinen Vorschlag einer Schule, die sich auf nur wenige Lernfelder konzentriert. In ihr wird nicht „durchgenommen“, sondern Fragen werden geklärt, Probleme gelöst und ernst zu nehmende Produkte entstehen. Es geht nicht mehr um die „Vermittlung“ von Gegenständen, sondern um den Umgang mit ihnen innerhalb von deutlichen Sach- und Lebensbezügen.

„Was erwartet ihr eigentlich noch alles von mir?“ (Jg. 36 [1996], H. 3, S. 441–453)

S. 685

erzählt *Christian Heimpel* eine Geschichte aus den letzten Monaten des 2. Weltkriegs und damit der Nazizeit. Ein siebenjähriger Junge gerät in Verdacht, ein unverbesserlicher Dieb zu sein. Sein Leugnen hilft ihm nicht, sondern ist seinen Eltern nur ein weiterer Beweis für seine Schuld und Verstocktheit und führt darum zu immer härteren Strafen, schließlich zu seiner ihn „rettenden“ Entfernung aus dem gemeinsamen Haushalt. Nur angedeutet wird die Frage, ob die Unfähigkeit der Eltern, das Kind aus seiner Angst und Verzweiflung zu befreien, und ihre Blindheit für die wirklichen Geschehnisse nicht auch mit der Verblendung und Verhärtung der Zeit zu tun haben.

Hartmut von Hentig hofft in einem kurzen Nachwort, dieser Bericht möge in dem Leser „den Wunsch wecken, besser zu verstehen – das Kind wie die Eltern, das Opfer wie die Täter“.

Bericht über einen Dieb (Jg. 40 [2000], H. 1, S. 57–82)

S. 698

richtet *Egon Schwarz* den Blick des Emigranten auf Österreich, das Land seiner Geburt, und fragt nach dessen politischer Rolle in den Jahren vor 1945 und nach dem späteren Umgang mit den „historischen Handlungen“ und ihren Folgen. Er diagnostiziert ein „gespaltenes Bewusstsein“ und einen Hang zum Vergessen, nachweisbar noch in einer gegenwärtigen Debatte über die „unbequeme Vergangenheit“. In der „großen Perspektive“ zeige sich allerdings, „dass zwar Österreich im heißen Mittelpunkt der Problematik um die von Hitler Verfolgten stand und steht, dass aber das Verhalten seiner Politiker und von Teilen seiner Bevölkerung kaum einzigartig zu nennen ist“.

Österreich, eine ganz normale Nation (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 431–446)

S. 724

fordert *Ludwig Liegle* unter Berufung auf Piaget eine „neue, an Internationalität ‚angepasste‘ Lernmethode“, die dem Leben unter den Bedingungen von Internationalisierung und Globalisierung Rechnung trägt. Die Entwicklung der Dialogfähigkeit unter den Kulturen sei ein Problem der Erziehung und des Lernens, das nur unter Verzicht auf intellektuellen Egozentrismus und unter der Maßgabe wechselseitiger Anerkennung zu bewältigen sei. In diesem Sinne sei ein erziehender Unterricht geboten, der sich nicht mehr nur die Ausbildung eines „Gedankenkreises“, sondern auch die eines „Umgangskreises“ zur Aufgabe mache.

Dialog der Kulturen (Jg. 42 [2002], H. 4, S. 447–457)

S. 740

entfaltet *Hermann Giesecke* seine „Eingangsthese [...], dass die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft umso entbehrlicher wird, je mehr sie sich als Disziplin ‚normalisiert‘“. Er bündelt seine Überlegungen unter zwei Rubriken: „Überschätzung der empirischen Forschung“ und „Pädagogiken“ (anstelle der Allgemeinen Pädagogik), und er bezweifelt, dass eine „klinische“ Komponente in der Disziplin das Grundproblem einer zunehmend selbstreferenziellen Erziehungswissenschaft lösen könne.

Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? (Jg. 44 [2004], H. 2, S. 151–165)

S. 751

Mitteilungen

S. 767

Pädagogische Provinzen und Utopien

Goethes und Mozarts Pädagogikkritik

Von Winfried Rösler

Gebäude akademischer Gelehrsamkeit mögen gerade dann zu zerbröckeln beginnen, wenn ihre Statik am abgesichertsten scheint. Den pädagogischen ergeht es hierin vielleicht nicht anders. Immerhin mag es reizvoll sein, danach zu fragen, ob nicht eben zu jener Zeit, in der das pädagogische Denken seine wohl reichste Blüte erfuhr – also im Zeitalter der Aufklärung und Klassik – sich Gedankenspiele auffinden lassen, die erste Zweifel am Gedanken pädagogischer Allmacht ankünden und diese dabei in einer Weise äußern, daß sie die pädagogische Zensur unterlaufen. Zur Ironie pädagogischer Wirkungsgeschichte mag möglicherweise gerade der Umstand zählen, daß just jene Gedankenspiele als vornehmste Exempel ehrwürdiger Pädagogik gelten.

Ihre klassische Blütezeit verdankt die Pädagogik den Bestrebungen und Ergebnissen aufklärerischen und idealistischen Denkens. Die Philosophie leistet mit ihren Entwürfen zur Erziehung, Kultivierung und Moralisierung der Menschheit entscheidende Vorarbeit für einschlägige pädagogische Programme. Das erwachende kritisch-bürgerliche Bewußtsein entdeckt die Möglichkeit individueller Autonomie und sagt von der autonomen Vernunft, diese sei lehrbar, mithin pädagogisch bewirkbar. Rasch werden die in philosophischen und politischen Reflexionen aufgestellten bürgerlichen Rechte und Pflichten zu Erziehungszielen deklariert, geschwind die geschichtlichen Entwürfe zur Höherentwicklung der Menschheit zum Anlaß genommen, pädagogisches Handeln in den Dienst dieses Ziels zu stellen.

Die Hoffnung auf eine wirksame Erziehung zu Vernunft und Sittlichkeit spiegelt sich in zahlreichen philosophischen, literarischen und pragmatischen Versuchen wider. Rousseau präsentiert eine fiktive pädagogische Ordnung zur kritischen Korrektur des gesellschaftlichen Weges; Salzmännchen exerziert in seinem Roman Konrad Kiefer vor, was er unter gelungener Erziehung versteht; Fichte formuliert das Programm einer Nationalerziehung zur Rettung der Deutschen; Basedow gründet sein Philanthropin in Dessau; Pestalozzi als Gegenstück hierzu seine Anstalt in Stans; Fellenberg setzt Pestalozzis Arbeit in Hofwyl fort; Rochow initiiert pädagogische Reformen in Preußen. Die von Aufklärung und Idealismus entwickelten Ideen zu einer allgemeinen Menschenbildung werden pädagogisch dingfest gemacht. Pädagogik gerät zum Instrument rationaler Aufklärung und vernünftiger Einsicht. Vor diesem Hintergrund erscheint die durch Herbart und Schleiermacher in Gang gebrachte Begründung der Pädagogik als selbständiges Wissenschaftsfach geradezu notwendig. Der Pädagogik, so scheint es, gelingt am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert eine kontinuierliche Fortentwicklung.

Dieser Annahme wäre zu mißtrauen: nicht auszuschließen, daß einige Widerhaken

den pädagogischen Fortschrittsglauben gerade zu jenem Zeitpunkt unterhöheln, als dieser sich am sichersten wähnt. Auf dem Feld der Pädagogik selbst dürften solche Widerhaken freilich weniger zu finden sein – das frischgebackene akademische Fach hat zu dieser Zeit mehr damit zu tun, sich selbst zu begründen als gleich noch das eigene Tun in Frage zu stellen. Pädagogische Ketzereien dürften sich deshalb eher im pädagogischen Umfeld auffinden lassen, in einem Bezirk, der besser als der theoretische in der Lage ist, mit Gegebenem zu spielen, es zu ironisieren, zu entlarven, es in bestimmter Absicht zu verfremden: es ist dies der Bezirk des Ästhetischen, also der der literarischen, künstlerisch-gestaltenden und musikalischen Produktion.

I

Nun steht gerade die Literatur der klassischen Epoche in mannigfacher Beziehung zu den pädagogischen Strömungen dieser Zeit: die Entwicklung der Gattung des Bildungsromans ist hierfür beredtes Beispiel. So hat sich das Gipfelwerk dieser Gattung, Goethes *Wilhelm Meister*, bis heute vielfältige pädagogische Deutungen gefallen lassen müssen. Vor allem die Kapitel zur Pädagogischen Provinz aus den Wanderjahren gelten als Fundgrube für pädagogische Weisheitslehren. Keine Interpretation zum Thema „Goethes Bildungslehre“, die nicht hier ihr Beweismaterial herholt. Über dieser vielfältigen Inanspruchnahme wird vergessen, darauf zu achten, in welcher Weise eigentlich die Pädagogische Provinz ihre literarische Darstellung erfährt. Die Romanpassagen werden überwiegend so gelesen, als ob hier ein theoretischer Text zur Bildungs- und Erziehungslehre vorläge; dementsprechend konzentriert sich die Interpretation auch vorwiegend auf die berühmte Lehre von den drei Ehrfurchten. Nach pädagogischer Lesart erscheint diese geradezu als ein Lehrplanentwurf zum Verhaltenskodex in verschiedenen Situationsbereichen: im Umgang mit der Natur, im Umgang mit sich selbst und mit anderen nach einem behutsamen Maß zu handeln. Daß diesem Ideal human-sittlicher Haltung zudem ein aufklärerisch-nützlich Erbe in Form einer Berufsausbildung – vorwiegend für ein Handwerk – beigegeben ist, verstärkt noch den Eindruck ungebrochener pädagogischer Programmatik. Die Pädagogische Provinz gerät zur Utopie von einer befriedeten Ordnung menschlichen Zusammenseins, die durch Erziehung zu erreichen ist.

Nun manifestiert sich im Modell der Pädagogischen Provinz gewiß eine vollendete Form von Menschenerziehung, die, gerade am Beginn des drohenden „Maschinenwesens“, sich noch einmal ganz dem Ideal sittlicher Humanität und gegenseitig nützlicher Arbeit verschreibt. Es mag auch zutreffen, was philologische Gelehrsamkeit entdeckt: daß Fellenbergs Anstalt in Hofwyl Goethe als praktisches Vorbild für seine Provinz gedient habe. Und dennoch widersetzt sich die Pädagogische Provinz einer pädagogischen Buchstabiermethode. Denn eine solche Lesart unterschlägt vollkommen die literarische Konstitution des Textes, übersieht den Handlungszusammenhang der Wanderjahre, die Figuren, die in dieser pädagogischen Enklave agieren. Eine ausschließlich pädagogische Leseart gibt gerade jene Möglichkeit

preis, die der literarische Text gegenüber dem theoretischen hat: Distanz zu dem zu schaffen, was gesagt und gezeigt wird. Es ist eben für das Verständnis des Textes nicht unwichtig, zu wissen, welche Personen im Rahmen der Pädagogischen Provinz auftreten, in welcher Umgebung sie leben, wie sie sich zueinander verhalten, was sie sagen und wie sie es sagen. Die in den Wanderjahren vorzufindenden pädagogischen Lehren werden von Personen geäußert, die nicht bruchlos die Ansichten des Autors widerspiegeln. Die Schilderung dieser Personen und des Situationskontextes, in dem sie auftreten, könnte vielleicht in einer distanzierenden und ironischen Erzählweise erfolgen, die das Maß pädagogischer Skepsis in dem vermeintlichen Bildungsroman verrät.

Was allererst von der Pädagogischen Provinz festzustellen ist, ist ein Umstand, der, so einfach er auch klingt, oftmals in der pädagogischen Sekundärliteratur völlig unterschlagen wird: die Pädagogische Provinz ist nur eine von mehreren gemeinschaftlichen Ordnungen, die im Wilhelm Meister vorkommen und nicht die einzige. Die Wanderjahre eröffnen ihre Welt nicht mit ihr: zuvor lernt der Titelheld Wilhelm in der Josephts-Familie eine an Tradition gebundene, auf ein überschaubares Gemeinwesen beschränkte Ordnung kennen; sodann das isolierte Einzelsubjekt, das sich bewußt von der Gemeinschaft fernhält (Jarno); und eine in der Tradition des aufgeklärten Absolutismus stehende Ordnung, in der philanthropische und nützliche Erwägungen vorherrschen. Daß die Wanderjahre mit dem Reich der Makarie und dem Auswanderbund noch weitere Ordnungen menschlichen Daseins aufzeigen, relativiert weiterhin den Stellenwert der Pädagogischen Provinz: einen absoluten hat sie jedenfalls nicht inne.

Die Provinz selbst, der der Wanderer Wilhelm seinen Sohn Felix überantworten will, stellt sich schon zu Anfang als eine vor, in der ‚Merkwürdiges‘ zu erfahren ist: eingebettet in eine fruchtbare und weitläufige Landschaft, die offensichtlich für den Wanderer nicht zu erkunden, sondern nur zu Pferde zu durchmessen ist, erweist sie sich schon in den ersten Begegnungen als eine streng hierarchisch gegliederte Institution zur Knabenerziehung. Gesang und Gebärden der Knaben, allseits gegenwärtige Aufseher und unerreichbar entrückte Obere, abgeschlossene Wohnbezirke, übersichtliche Architektur, von vereinzelt bis zu regelmäßig zusammengestellten Häusern und eine kultivierte Landschaft spiegeln insgesamt eine minutiöse Ordnung, die alles Zufällige bannt. Überall herrscht eine „wunderbare Strenge“, „größte Stille“. Dieses Fixiertsein auf Ordnung, Planung, Wohlerzogenheit, Konvention, Normalität führt zur Erstarrung: in der Art, wie von dem Leben, das in der Pädagogischen Provinz vorherrscht, erzählt wird, enthüllt diese sich als etwas, das sich bereits überlebt hat. Ihre Ordnung degeneriert zu einem allgegenwärtigen Aufpassertum, das es sogar nötig hat, das Üben der Instrumente „peinlich genau vorzuschreiben“, die Zöglinge selbst beim bunten Markttreiben zu kontrollieren. Kein Spiel, das der Provinz nicht zum Ernst würde, kein Müßiggang, der ihr nicht zuwider wäre, keine Gefahr, die ihr nicht aus ihrem Kreise gebannt schiene. Was mit dem „ernsten Zweck“ nicht vereinbar ist, ist nicht. Man muß sich schon vom Text daran erinnern lassen, daß diese Institution eine pädagogische sein will. Zu lachen gibt es in ihrem Bereich offensichtlich nichts – vielleicht, daß deshalb die

Internatszöglinge so unentwegt lächeln. Das ständige Lächeln erstarrt zur leblosen Gebärde, gerinnt zur Maske, die Stillstand symbolisiert. Sie wird von dem Neuankömmling Felix unbewußt persifliert, indem er sie mit „schnackischer Miene“ imitiert. Die ganze Provinz atmet die Atmosphäre von Regungslosigkeit, am deutlichsten wohl in jener Szene, in der Felix Abschied von seinem Vater nimmt.

„Der angenehme Ort, die gute Aufnahme, die muntern Gespielen, alles gefiel dem Knaben so wohl, daß es ihm nicht sonderlich wehe tat, seinen Vater abreisen zu sehen, fast blickte er dem weggeführten Pferde schmerzlicher nach; doch ließ er sich bedeuten, da er vernahm, daß er es im gegenwärtigen Bezirk nicht behalten könne; man versprach ihm dagegen, er solle, wo nicht dasselbe, doch ein gleiches, munter und wohlgezogen, unerwartet wiederfinden.“¹ Seltsamer als diese dürfte sich kaum eine Abschiedsszene in der Literatur finden. Von einem bewegenden Abschied zwischen Vater und Sohn – die überdies in einem merkwürdig vertraut-unvertrauten Verhältnis zueinander stehen – ist nichts zu spüren, im Bezirk der Pädagogischen Provinz wäre eine solche Szene denn auch ein Fremdkörper. Bewegung wird gar noch den Pferden zugunsten von Wohlgezogenheit ausgetrieben. Erziehung gerät zum Festzurren auf das normativ Vorgeschriebene, um dessen letzte Geheimnisse allein der pädagogische Gralshüter weiß. In diesem Sinne fassen denn auch die Leiter der Provinz ihre Aufgabe auf. Deren literarische Schilderung erweist sich als ein Kabinetstück mit fast schon satirischer Tendenz – sie unterläßt es, diesen Figuren auch nur einen Hauch von Leben mitzugeben. Weder, daß sie in der Lage sind, Sympathie noch Antipathie beim Leser hervorzurufen. So unklar wie das Verhältnis zwischen den Dreien und dem Oberen, so nebulös ist deren Erscheinungsbild. Fast körperlos tauchen sie in der Begegnung mit Wilhelm auf, sich allwissend gebend; begierig, unter der Maske von „anständigem Zaudern“ von diesem Wissen auch kundzutun, daß man es weiß – Karikatur einer wohl nicht untypischen Lehrereigenschaft. Dem sakralen Auftreten entspricht eine ebensolche weihevollte Sprache. Aus einer an sich schlichten Lehreraufforderung wird bei den in der Provinz waltenden Pädagogen ein Satzgebilde, zu dessen Komposition der Sprecher – übrigens vor dem Hintergrund größter Stille – in der Tat nicht durch einfaches Sagen gelangt, sondern zu der er seine „Stimme erheben“ muß. „Wer wäre denn hier, der uns in Gegenwart dieses stationären Werkes mit trefflichen Worten die Einbildungskraft dergestalt erregte, daß alles, was wir hier fixiert sehen, wieder flüssig würde, ohne seinen Charakter zu verlieren, damit wir uns überzeugen, das, was der Künstler festgehalten, sei auch das Würdigste?“²

Gewiß ist diese Sprache klassisch, gleichwohl wirkt sie hier befremdlich, weil aus ihr das Gekünstelte der Erzieher-Zögling-Beziehung spricht. Zudem fällt auf, daß das Sprechen nur den Pädagogen vorbehalten bleibt; die Knaben artikulieren sich nur in gemeinsamen Gesängen. Die Reglementierung von Sprache gerät zur stärksten Waffe einer Ordnung, die sich gegen jegliches nicht-geordnete Moment abzusichern weiß. Es gibt hier keinen Irrweg, weil es nichts gibt, worin Verlaufen

¹ Goethe, Werke, Hamburger Ausgabe, Bd. 8, S. 153.

² a.a.O., S. 254.

möglich wäre. Ausgerechnet im pädagogischen Tugend- und Weisheitskatalog kommt das nicht vor, wovon Goethes Dichtung so viel zu sagen weiß: das Labyrinth menschlicher Leidenschaften. Dem ruhelosen Wanderer Wilhelm will freilich diese ironische Merkwürdigkeit aus gutem Grund nicht auffallen: vor dem Hintergrund der eigenen Odyssee zeigt er Affirmation zu labyrinthfreien Welten. „Er segnete die fromen Männer, welche ihren Zöglingen solche Pein zu ersparen gewußt und aus Überzeugung und Grundsatz jene Gefahren aus ihrem Kreis gebannt.“³ Gleichwohl zeigen sich die Grenzen der scheinbar so umfassenden Ordnung der Pädagogischen Provinz gerade dort, wo menschliche Leidenschaften im Spiel sind. Die Figur des Felix wird zum literarischen Korrektiv für eine prinzipiengläubige Menschenerziehung. Denn die Integration des Felix in die Welt der Oberen ist eine nur scheinbare. Gerade diese Romangestalt ist es, die oft nur mühsam verborgene Triebhaftigkeit von Leben repräsentiert, ihr ständiges In-Bewegung-Sein, ihr unwiderstehlicher Drang zur schnellen Reiterei sind nur Symbole für ein Wollen, das das rechte Maß vermissen läßt. Daß sich Felix der pädagogischen Ordnung anpaßt – wenn auch nicht mühelos, wie sein Brief an seinen Vater anzeigt – verdankt er nicht zuletzt seinem Talent, sich rasch in verschiedenen Lebenslagen zurechtzufinden. Was ihm in der Provinz vermittelt wird, sind Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Sprachen, des Ackerbaus und vor allem in der Reiterei. Woran die Ausbildung jedoch nicht heranreicht, ist jene Dimension, die doch der Pädagogik als ihre eigentliche gilt: jene der Charakterbildung. Denn das Ungestüme haftet dieser Figur auch weiterhin an: das Werben um Hersilie wird am Ende der Romanhandlung am heftigsten. Die pädagogisch so würdevoll gedachte Ehrfurchtslehre greift offensichtlich dort nicht, wo menschliche Triebe im Spiel sind. Ein noch so gut gedachtes Erziehungsprogramm bewahrt nicht vor Wirkungslosigkeit; zumal dann, wenn es menschliches Dasein nur unzureichend begreift. Der leidenschaftliche Felix entzieht sich genauso seinen Erziehern wie Mignon den Bemühungen der Turmgesellschaft. In seiner großen Lebenskrise steht Felix zudem kein Pädagoge helfend zur Seite, sondern der Vater. Der nach übereilter Werbung um Hersilie erfolgende Sturz mit dem Pferd in das symbolische Todeelement Wasser und die wiederum symbolische Heilung des Sohnes durch den Wundarzt Wilhelm sind Bilder, die gerade am Ende der Romanhandlung für die Utopie eines wiedererweckten Lebens stehen, nachdem die Folgen einer pädagogischen Utopie gerade noch überstanden wurden.

II

Die Wanderjahre sind nicht das einzige Beispiel aus der klassischen Epoche, das mit den Mitteln der Kunst eine Kritik der pädagogischen Vernunft im Hinblick auf deren universalen Anspruch durchführt. Am 30. September 1791 – also fast 40 Jahre

³ a.a.O., S. 257.

vor dem Erscheinen der Wanderjahre – wird in einem Wiener Vorstadttheater eine Oper uraufgeführt, zu der Goethe bekanntlich selbst später einen fragmentarisch gebliebenen zweiten Teil geschrieben hat: Mozarts Zauberflöte. Interpretiert wurde dieses Werk schon häufig als ein Stück in Szene gesetzter Aufklärungsphilosophie. Figuren repräsentieren verschiedene Denkwelten: Sarastro und seine Priesterschar die der Vernunft, Papageno und Papagena die der Natur, die Königin der Nacht und Monostatos die des Bösen, der Leidenschaften und Triebe. Aufgabe des Menschen ist, sich zwischen diesen Welten zu entscheiden: die Figuren, die hier zu wählen haben, sind Tamino und Pamina. Ihnen gelten deshalb die Erziehungsbemühungen Sarastros, dessen fiktive, durch Tempel und Heiligtümer gekennzeichnete ägyptische Welt der sakralen Welt der Pädagogischen Provinz durchaus vergleichbar ist. Sarastro selbst mutet wie eine Parallelfigur zu den Oberen an. Auch er zelebriert seine Auftritte zu weihervollen Begebenheiten, auch er umgibt sich mit der Aura des Unnahbaren, auch er repräsentiert den Gelehrtentypus vom Schlage eines „Ich-weiß-alles“-Weisheitslehrers. Auch die Ziele der pädagogisch so aktiven ägyptischen Priesterschaft könnten sich unverändert in den curricularen Leitlinien der Pädagogischen Provinz wiederfinden: das Erziehungsgeschäft wird fest mit den Begriffen Weisheitsliebe, Tugendhaftigkeit, Freundschaft und Liebe verknüpft. Die Zöglinge haben zu erkennen, was „Pflicht der Menschheit“, was die „Macht der Götter“ sei. Eine Berufsausbildung kommt freilich in der Sarastro-Welt nicht vor: es ist eher eine Welt für verlorengegangene Königssöhne, deren Beruf es ist, keinen zu haben.

Jede fiktional konstruierte pädagogische Welt erzwingt ihre Zöglingfigur: in der Zauberflöte ist es vor allem Tamino. Als Erziehungsobjekt eignet er sich freilich entschieden besser als der Felix der Pädagogischen Provinz. Ohne jegliche Selbständigkeit, hilflos schon in der ersten Operszene, leicht beeinflussbar – sowohl von der Königin der Nacht als auch von Sarastro – ist er zunächst nicht einmal zu echten zwischenmenschlichen Beziehungen fähig: Bildnisse von Personen sind ihm allemal lieber als diese selbst. Und von sich selbst weiß er nicht mehr zu berichten, als daß er Prinz sei. Sollte das Erziehungskonzept eines Sarastro in der Oper je ironisch kommentiert werden, so scheidet hierfür die Figur des Tamino aus – auch das unterscheidet ihn von Felix. Andererseits ist einer Figur wie Tamino das pädagogische Aufklärungsprogramm bestens anzudemonstrieren; denn als passive Figur ist er es, der allmählich zum Bewußtsein seiner selbst gebracht werden muß, ist er es, der der Macht des Bösen widerstehen muß, um nach glücklich überstandenen Prüfungen zur sittlichen Läuterung und Erkenntnis zu gelangen. Erst auf der Ebene sittlicher Reinheit wird seinem Bund mit Pamina stattgegeben. So erscheint die Zauberflöte geradezu als ein platonisch-musikalischer Kommentar vom Aufstieg aus der Höhle zum Licht der Weisheit. Das strahlende Opernfinale scheint von diesem geglückten Bildungsgang Zeugnis zu geben: Vernunft, Schönheit und Weisheit triumphieren in bester aufklärerischer Sitte über die leidenschaftlichen Anfechtungen des Lebens. In dieser Hinsicht erwies sich die Zauberflöte als vorzügliches Beispiel gelungener Menschenbildung.

Diese gängige Auffassung ist zu griffig, als daß ihr nicht zu mißtrauen wäre. Wie die

Wanderjahre, so ist auch die Zauberflöte ein viel zu komplexes Kunstwerk, als daß ihr eine eindimensionale Interpretation gerecht würde. Auch dieses Werk verfügt über Mittel, mit denen das eigene Thema unterlaufen wird; versteckt enthält es einen unpädagogischen Kommentar zur pädagogischen Aufklärungseuphorie. Dem Libretto selbst wird man freilich kaum solche Kommentierungsabsichten unterstellen dürfen – das wäre eher Sache eines da Ponte gewesen – doch enthalten einige Passagen, die die Handschrift Schikaneders verraten, eine Kritik an Weisheits- und vernunfttrunkenem Weltverständnis, die zwar nicht überlegen ironisch oder mit satirischem Spott geäußert ist, wohl aber im Sinne naiver Einfachheit die ganze Verschraubtheit der Sarastro-Welt entlarvt. Papageno ist es, der als Repräsentant des Naturprinzips ganz vernünftige Fragen an die Vernünftler stellt, die diese ihm nicht beantworten können: „Wenn mir ja die Götter eine Papagena bestimmten, warum denn mit so viel Gefahren sie erringen?“ Papageno empfindet das Reich Sarastros ebenso befremdlich wie Felix das der Oberen; an beiden dem Leben verpflichteten Naturen gerät die ganze pädagogische Weisheitslehre in Verteidigungsnot. „Ich verlange im Grunde auch gar keine Weisheit.“ Und die Priester Sarastros sind ob solcher, in ihren Kreisen ungewohnt entwürfnender Ehrlichkeit denn auch – wie wohl auch mancher Zuschauer – um die Fortsetzung der Oper besorgt. Trotz aller scheinbaren Naivität: Papagenos Repliken sind letztlich nichts anderes als die märchenhaft abgemilderte Variante zu jenem „Ho capito“ eines Masetto oder „Si vuol ballare“ eines Figaro, die gegenüber der morbiden Adelskaste ihrer spanischen Granden aufbegehren. Auch der bewußte Verzicht darauf, an einer Weisheit teilzuhaben, von der offensichtlich Königssöhne gut profitieren, ist eine, noch vorrevolutionäre Möglichkeit, sich zu wehren. Daß Sarastros philanthropische Versuche allesamt eine absolutistisch geprägte Ständeordnung wie selbstverständlich voraussetzen, spürt der scheinbar so einfältige Papageno aus verständlichen Gründen deutlicher als sein adeliger Begleiter Tamino. Sarastros Programm zur vernünftigen Menschenbildung trägt gewiß nichts dazu bei, von seinem Status als Vogelfänger loszukommen: Knecht bleibt Knecht – daran rüttelt keine Aufklärungspädagogik.

Die kritische Kommentierung von Sarastros Reich erfolgt freilich deutlicher in der Musik als im Libretto. Sie charakterisiert die unterschiedlichen Welten menschlichen Daseins, hebt sie voneinander ab und bezieht sie aufeinander: die Welt des unreflektierten, naturverbundenen Handelns; die Welt des durch Leidenschaften und Triebe geprägten Handelns; die Welt der Liebe, des Todes und des Schreckens und die Welt des Sakralen. In dieser Vielfalt menschlicher Daseinsformen ist – wie im Fall der Wanderjahre – die pädagogische Bildungswelt nur eine mögliche und wohl auch nicht die wichtigste. Seine schönste Musik hat ihr Mozart jedenfalls nicht geschenkt. Die musikalische Charakterisierung der Sarastro-Welt ist bündig, auf Eindeutigkeit hin angelegt: der musikalische Duktus ist feierlich, choralartig, entsprechend werden auch die Bläser eingesetzt. Vorherrschende Tonart ist das feierliche Es-Dur, Sarastros große Arie „In diesen heiligen Hallen“ (Lehrbeispiel dafür, wie man mit weiblichen Zöglingen besser nicht reden sollte) steht in der parallelen Kreuztonart E-Dur. Die Arie selbst ist übersichtlich in ihrem Aufbau: an die Stelle

komplizierter Koloraturen und Intervallsprünge tritt eine klare, ruhige Linienführung der Gesangsstimme, an die Stelle gehetzter, beschleunigender Tempi tritt ein gleichmäßig getragenes Zeitmaß, an die Stelle komplizierter Formen, wie etwa einer Fuge, die Mozart in der ‚Prüfungsszene‘ bewußt einsetzt, tritt ein überschaubarer, choralartiger Satz. Die formalen Elemente dieser Musik sind kein Zufall: sie repräsentieren eine klar geordnete Welt, die eher abgeschlossen als offen ist – und in dieser Hinsicht an die der Pädagogische Provinz erinnernd. Aber auch daran, daß den Sarastro-Szenen Bewegungslosigkeit anhaftet – deshalb das gleichbleibende Zeitmaß. Freilich, so ganz ungeschoren kommt Sarastro bei Mozart nicht davon: er muß sich am Ende seiner Arie schon gefallen lassen, daß seine weihevollen Salbaderei vor allem von den Bläsern in Form einer trivial anmutenden eintaktigen Sechzehntelsequenz verhökert wird.

Diese Szenen stehen konträr jenen gegenüber, in denen etwa ein Monostatos nach körperlicher Liebe giert, oder ein Papageno hilflos in einer ihm fremden Welt herumirrt, aber auch in bewegter Freude seine Papagena findet und darüber musikalisch gar ins Stottern gerät – für die Welten Sarastros und der Oberen ein undenkbarer Vorgang. Es gibt aber vor allem eine Figur in der Zauberflöte, an der die Begrenztheit vernünftiger Erziehungsprogramme augenfällig wird: Pamina. Ihre Musik ist vielfältig, spiegelt verschiedene Stimmungslagen wider. Und vor allem ist es eine Musik, die sich gegenüber der des Sarastro verschließt; diesem keinen Zugang in einem besonderen Duett gewährt.

Der erste musikalische Auftritt der Pamina besteht bezeichnenderweise gerade in einem Duett; Partner ist der unverbildete Papageno. Pamina erweist sich als die einzige Figur der Oper, die die Welt des Papageno versteht. Unschwer vermag sie jenes typisch Liedhafte von Papagenos Musik, das sie in Sarastros Welt gewiß niemals hörte, zu übernehmen. Und gerade diese Musik ist es, die für das stehen mag, was der pädagogische Zeitgenosse Mozarts, Pestalozzi, wohl als Herzensbildung bezeichnet hätte. Mozart hat das Schlagen des menschlichen Herzens in diesem Duett „Bei Männern, welche Liebe fühlen“ fast naturgetreu im Orchestersatz mitkomponiert. Ausgerechnet der Vertreter des Naturprinzips und eine junge Frau erfahren, worüber Sarastro allenfalls reflektieren könnte: Episoden geglückten menschlichen Verstehens. Und bezeichnenderweise hat dieses Duett in jener Szene statt, in der Pamina und Papageno einen Fluchtversuch aus Sarastros Reich wagen: menschlicher Herzschlag ist erst dort wieder zu spüren, wo aus der Welt der Menschheitserzieher geflohen wird. Noch deutlicher lassen sich pädagogische Großversuche kaum kommentieren.

Pamina vermag sich aber nicht nur in eine unverstellte, ungekünstelte musikalische Sprache hineinzudenken; sie wird noch zu einer eigenen finden, die sich nicht der Sarastros fügt. Ihre große Arie „Ach ich fühl’s, es ist entschwunden“ – dramaturgisch begründet durch Taminos Schweigegebot, psychologisch aber mehr Ausdruck einer von allen Seiten her bedrängten, unverständenen jungen Frau – enthält durchweg sarastrofremde Elemente: g-Moll Tonart – also jene der späten, vorletzten Symphonie, große, expressive Spannungsbögen mit Oktavintervallen, sparsame orchestrale Begleitung, Oboe und Flöte fast im Bachschen Sinne verwendend und

wieder – wie im Duett mit Papageno – der Herzschlag in der Orchesterbegleitung mitkomponiert – diesmal aber der eines gebrochenen Herzens – es ist eine unfassbar große Musik, die Mozart da schreibt. Alle genannten Elemente spiegeln das Seelenleben einer jungen Frau, von dem der in Dur-Tonarten und alleswissender Attitude schwelgende Sarastro keine Ahnung hat – in dieser Hinsicht ergeht es ihm nicht viel anders als noch manch anderen Männergestalten in Mozarts Opern. Der Erzieher Sarastro weiß nicht im geringsten, was er mit seinen Prüfungsritualen seinem weiblichen Zögling antut. An der musikalischen Bruchstelle zwischen der Musik Sarastros und der Paminas zeigt sich etwas, was bereits die Geschichte des vom Pferd stürzenden Felix in der Pädagogischen Provinz erzählte: daß dort, wo Zöglinge in echte Krisen und Konflikte geraten, kein Pädagoge sichtbar ist, von dem gesagt werden könnte, daß er diese Krisen wenigstens wahrnimmt. Diesen pädagogisch-kritischen Kommentar enthalten die Wanderjahre und die Zauberflöte gleichermaßen.

III

Die aufklärerischen Blümenträume zur Kultivierung der Menschheit sind ausgeträumt. Der pädagogische Gedanke an eine Vervollkommnung des Menschen ist schon Ende des 18. Jh. zu ausgelaut, als daß mit ihm sich noch ungebrochen eine Geschichte über menschliches Leben erzählen ließe. Auf der klassischen Theater- und Literaturbühne setzt ein, was philosophische Reflexion erst viel später leisten wird: eine Dialektik pädagogischer Utopie. Sarastro und die Oberen – die scheinbar so zitierfähigen Gestalten für pädagogische Aufklärungsprogramme – haben sich bereits selbst überlebt. Zu sehr werden sie durch die Dramaturgie des Geschehens demaskiert, als daß sie noch glaubwürdig für so etwas stünden wie ein pädagogisches Programm. Entweder bleibt ihre Utopie ungesüht, weil die literarische Erzählung schon selbst nicht mehr an das Erzählte glauben mag, oder sie gerät fast zu einer Art Operettenfinale, das über all jene Abgründe hinweggleitet, von denen die Musik vorher soviel zu erzählen wußte. Das Festhalten an der Utopie zwingt zur Verlogenheit – auch darin dokumentiert sich ihr Scheitern.

Es bleibt dabei: in der Hochblüte der Klassik werden ‚pädagogische‘ Geschichten erzählt und komponiert, denen der pädagogische Antichrist schon im Pelz sitzt. Die akademische Pädagogik übersieht ihn aus gutem Grund, weil sie sonst ihre Tradition befleckt sieht. Gleichwohl ist es gerade das Kennzeichen des sogenannten klassischen Erbes, daß es darum weiß, was der Gegenpart des eigenen Denkens ist. Indem die klassische Kunst, wo sie dem Erziehungsideal einer aufgeklärten Menschheit huldigt, die Brüchigkeit dieses Ideals gleich mitkommentiert, entwickelt sie ein Gespür für das Maß, gemäß dem die Pädagogik ihren Anspruch auf Erziehungsvollmacht wird erheben dürfen. Die vorschnelle Inanspruchnahme eines klassischen Kunstwerks als Bildungsroman oder Aufklärungsoper zeigt, daß die Pädagogik im Verlauf ihrer Geschichte dieses Maß vergessen hat. Sich daran wieder erinnern zu lassen, wird ihr freilich nur gelingen, wenn sie bereit ist, ihre eigene Tradition neu zu buchstabieren.