

Rösler, Winfried

Die Grenze erzieherischer Möglichkeiten - eine übersehene Erbschaft aus Goethes "Wilhelm Meisters Lehrjahre"

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990) 2, S. 158-168



Quellenangabe/ Citation:

Rösler, Winfried: Die Grenze erzieherischer Möglichkeiten - eine übersehene Erbschaft aus Goethes "Wilhelm Meisters Lehrjahre" - In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990) 2, S. 158-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-16506 - DOI: 10.25656/01:1650

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-16506>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:1650>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Grenze erzieherischer Möglichkeiten — eine übersehene Erbschaft aus Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“

WINFRIED RÖSLER

Theatralische Szenen sind jene, über die zu lachen ist, weil es in ihnen kaum etwas zu lachen gibt. Die darin agierenden Personen nehmen sich meistens furchtbar wichtig und werden so unfreiwillig zum Gegenstand ironisch-literarischer Leckerbissen; kein Wunder, daß es oftmals Pädagogen sind, die dieses Schicksal erleiden. Folgende Szene ist ein Kabinetstück dieser Art. Sie spielt in einem Bergsanatorium — die Höhenluft erzeugt bei manchen Personen Schwindelgefühle. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt herrscht in diesem Sanatorium Ruhe, es ist „Sonntagnachmittagspoststunde“. Zwei Personen, die einander ganz gut kennen, treffen sich: ein italienischer Humanist und ein noch sehr junger Mann, Ingenieur von Beruf. Der Humanist, der sich selbst als Pädagoge versteht, ist um seinen Schützling besorgt. Nach seiner Meinung hat dieser sich hoffnungslos in seinem Lebensweg verrannt und verbringt sein Dasein ziel- und zwecklos in einer Umgebung, in die er nicht gehört. So gilt es denn für den Pädagogen, hier unverzüglich einzugreifen und den zum Problemfall gewordenen Schützling durch eindringliche Ermahnungen von diesem gefährlichen Ort zu entfernen.

„Ich dringe in Sie: Halten Sie auf sich! Seien Sie stolz und verlieren Sie sich nicht an das Fremde! Meiden Sie diesen Sumpf, dieses Eiland der Kirke, auf dem ungestraft zu hausen Sie nicht Odysseus genug sind. Sie werden auf allen vieren gehen, Sie neigen sich schon auf ihre vorderen Extremitäten, bald werden Sie zu grunzen beginnen — hüten Sie sich.“ Der Humanist hatte bei seinen leisen Ermahnungen den Kopf eindringlich geschüttelt. Er schwieg mit niedergeschlagenen Augen und zusammengezogenen Brauen. Es war unmöglich, ihm scherzhaft und ausweichend zu antworten, wie Hans Castorp es zu tun gewohnt war und wie er es auch jetzt einen Augenblick als Möglichkeit erwog. Auch er stand mit gesenkten Lidern. Dann hob er die Schultern und sagte ebenso leise:

„Was soll ich tun?“

„Was ich Ihnen sagte.“

„Das heißt: abreisen?“

Herr Settembrini schwieg.

„Wollen Sie sagen, daß ich nach Hause reisen soll?“

„Das habe ich Ihnen gleich am ersten Abend geraten, Ingenieur.“ (Mann, *Der Zauberberg*, 262).

Diese Aufforderung ist deutlich, unüberhörbar; der Angesprochene muß reagieren. Und er reagiert. Die zunächst niedergeschlagenen Augen richten sich fest auf das Gegenüber, die Körperhaltung strafft sich — beide Figuren stehen in der selben Pose einander unversöhnlich wie in einem Gefecht gegenüber — der theatralische Effekt ist erzielt. Allein schon die Körpersprache verrät, was aus dem pädagogisch motivierten Rettungsversuch wird: er scheitert. Andere Einflüsse erweisen sich als stärker. „Da war ein Pädagog und dort draußen war eine schmaläugige Frau.“ Und gegen schmaläugige Frauen kommt nicht einmal ein italienischer Humanist an. So bleibt das Sorgenkind dort, wo es der Pädagoge aus verständlichen Gründen nicht haben will: auf dem Zaubenberg. Ludovico Settembrini hat seine pädagogische Schachpartie gegen Hans Castorp verloren.

Nun ist der Gedanke an die Grenzen erzieherischer Möglichkeit kein Gedanke, der erst in der modernen Romankunst auftaucht. In der literarischen Welt läßt er sich in den verschiedensten Varianten schon viel früher finden, sei es im mittelalterlichen Parzival, sei es im barocken *Simplicissimus*, oder sei es in der Welt des Märchens, wo bekanntlich die Neugier einer edlen Geschwisterzunft von sieben Geißlein auf das Draußen ebenfalls stärker ist als alle mütterliche Ermahnung.

Obwohl also in literarischen Welten immer wieder das Motiv einer mißlingenden Erziehung anklingt, erfreut es sich nicht gerade einer bevorzugten pädagogischen Behandlung. Aus verständlichen Gründen: trägt es doch wenig zu einem optimistischen Selbstverständnis des Faches bei. Mißlingen und Scheitern sind allemal ungerne gesehene Gäste — vor allem dort, wo der Erfolg sich selbst gerne auf die Schulter klopfte. Einem bekannten sozial-psychologischen Befund nach sonnen sich Lehrer auch lieber im Glanz ihrer erfolgreichen Schüler, während sie das wenig erfreuliche Dasein derer, die in der schulischen Kapuzinergruft verweilen, als unabänderliches Schicksal ansehen.

Eine *recherche a l'echec perdu* ist mithin ein etwas ungewöhnliches Unternehmen, vor allem, wenn sie in einem Kontext ansetzt, der dem der akademischen Pädagogik nur weitläufig verwandt ist: in dem des klassischen Erziehungs- und Bildungsromans. Aber gerade von einem solchen ästhetischen Erzeugnis ist durchaus zu vermuten, daß es in seiner Komposition Motive enthält, die der thematisierten Erziehungs- und Bildungswelt ihre Grenze aufzeigt. Zumal dann, wenn es sich bei dem Kunstwerk noch um ein prominentes Beispiel seiner Gattung handelt: im vorliegenden Fall um Goethes *Wilhelm Meister*.

An den Lehrjahren soll hier das Motiv von der Grenze der erzieherischen Möglichkeiten dechiffriert werden. Eine eindimensionale Lesart wird dies freilich nicht leisten können. Es ist schon notwendig, das komplizierte Gefüge der „Lehrjahre“ zumindest in zwei Durchgängen zu interpretieren. Im ersten ist

auf die pädagogische Lesart zu setzen: hier sind jene Elemente aufzuzeigen, die die Ordnung der klassischen Bildungswelt bestimmen und gewährleisten. Die zweite Lesart hingegen sucht gerade jene Stellen der Romanpartitur auf, die sich gegen die Bildungswelt sperren und damit das pädagogische Scheitern heraufbeschwören. In der einschlägigen Sekundärliteratur ist indes gerade diese pädagogisch-skeptische Variante der „Lehrjahre“ weniger beachtet worden. Selbst die wichtigen Interpretationen von Kiehn (1932), Spranger (1967) und Flitner (1947) setzen — aus gutem Grund — mehr auf das Thema einer „organischen Bildungslehre“ (Kiehn, 82 ff.), auf das der „Bildung als Weg der Innerlichkeit“ (Spranger, 205) oder auf das der „Bildung als vita contemplativa“ (Flitner, 176). Eine Lesart wie die hier vorgeschlagene möchte deshalb einen in der pädagogischen Goethe-Rezeption vernachlässigten, gleichwohl wichtigen Aspekt wiederbeleben und damit von einem ästhetischen Kontext her jene theoretisch-pädagogischen Beiträge ergänzen, die sich, wie exemplarisch etwa bei Bollnow (5 1977) geleistet, dem Problem des erzieherischen Scheiterns widmen.

I. Wilhelm Meister: Pädagogische Lesart

An einem Bildungsroman, so die gängige Auffassung, sei zu buchstabieren, wie Bildung sich entfalte, worin ihre Inhalte und Ziele bestünden. Gerade der Wilhelm Meister zeige, was pädagogisches Denken immer schon ahnte: daß der Bildungsvorgang sich in Stufen vollziehe, daß er individuelle Anlagen und Talente befördere, Kenntnisse und Fähigkeiten erweitere, zum vielfältigen Umgang mit Menschen anrege. Die Titelfigur des Romans ist für ein solches Vorhaben vorzüglich geeignet: Sprachtalent, Redegewandtheit, blendendes Gedächtnis, lebhaftes Phantasie sowie eine angenehme äußere Erscheinung versprechen glänzende Aussichten, die auch eingelöst werden. Wilhelm Meister wendet sich seiner Neigung gemäß zunächst dem Theater zu, schließt sich einer etwas verlotterten, fahrenden Schauspielergesellschaft an, kommt in Kontakt mit Adelskreisen und findet schließlich sogar ein Engagement bei einer festen, guten Schauspielergruppe. Er erweitert seine Kenntnisse, eignet sich das Werk Shakespeares an, dringt in die Gedankenwelt des Pietismus ein, lernt den Umgang mit Personen verschiedenster Stände. Zwar macht er einige schmerzhaft Erfahrungen mit der Theaterwelt, gelangt aber im weiteren Verlauf der Handlung in Berührung mit der reformfreudigen Welt der Aufklärung. In diesem Umfeld wird sein Bildungsweg zu einem vorläufigen Abschluß kommen; zudem wird Wilhelm noch die Vaterrolle erlernen und eine ihm gemäße Partnerin finden. Der Schlußsatz des Romans scheint das gute Ende dieses recht vielfarbigen Bildungsweges zu unterstreichen, wenn die Titelfigur selbst von sich sagt: „Ich weiß, daß ich ein Glück erlangt habe, das ich nicht verdienen, und das ich mit nichts in der Welt vertauschen möchte.“

Welchen Pädagogen würde es in einem solchen Fall nicht reizen, die Ursache dieses Erfolges den erzieherischen Einflüssen zuzuschreiben? So gesehen wäre es die sogenannte Turmgesellschaft, jene etwas geheimnisumwitterte, dem Freimaurertum zugeneigte Erziehungsinstitution, die den Vorgang eines gelungenen curriculum vitae auf ihrem Konto verbuchen könnte. Denn sie ist es, die ihren Zögling aus der Ferne zu leiten weiß; sie ist es, die die Beschäftigung mit Shakespeares Werk anregt; sie ist es, die Wilhelm die Grundsätze eines aufgeklärten, ökonomisch-nützlichen Staatswesens vermittelt, und sie ist es schließlich, die ihm zu guter Letzt zu seinem privaten Glück verhilft. Zwar muß sie einige Eskapaden ihres Zöglings in Kauf nehmen — das Theaterspielen etwa ist nun wahrlich nicht nach ihrem Geschmack — doch am Ende hat sie ihren Schützling dort, wo sie ihn haben will: in den eigenen Reihen.

Zugute kommt dabei der Pädagogenschar, daß sie auf die Natur, auf die innere Anlage von Wilhelm vertrauen kann. Denn diese Natur trägt die Form der schönen Gestalt in sich und läßt dementsprechend nur jene Eindrücke und Wirkungen zu, die geeignet sind, eben diese schöne Gestalt zur Erscheinung zu bringen. Nichts anderes entfaltet sich als das, was als Keim in der Natur angelegt ist. Bildung gerät auf diese Weise zur pädagogischen Variante eines biologischen Vorgangs: dem der Metamorphose. Natur und Erziehung, äußere und innere Bedingungen sind harmonisch aufeinanderbezogen und garantieren so die Harmonie klassischer Bildungswelt. Das Unternehmen Bildung hat sich für Wilhelm Meister und seine Erzieher gelohnt.

Eine solche Lesart des Wilhelm Meister ist unschwer mit dem zu verknüpfen, was in der Goethezeit als pädagogische Theorie hervorgetreten ist. Denn dessen Architektur ist ebenfalls dem Ziel der schönen Gestalt und der Harmonie verpflichtet — vor allem Schiller hat dies in seiner ästhetischen Erziehung so gesagt. Zweck der Bildung ist, die bloß potentielle Vernunft in verschiedensten Gestaltungen zur Erscheinung zu bringen. Dementsprechend rüstet die Pädagogik das ihr anvertraute Subjekt aus. Sie unterstellt ihm einen inneren Bildungstrieb und glaubt, ihm damit mancherlei Gutes zu ermöglichen: tätiges Sich-Entäußern, Gestalten von Natur, Hervorbringen von Vernunft, Erkennen von Welt, Kultivierung und Vervollkommnung von Menschheit. Freilich, ad libitum verschenkt die klassische Pädagogik solche Bildungsgaben nicht. Ernsthaft und streng wie sie nun einmal ist, macht sie aus dem Geschenk gleich eine Pflicht: der Mensch hat so zu werden, wie er seiner Bestimmung nach sein soll: ein Vernunftwesen. Bildung ist kein beliebiges Attribut von Menschsein, sondern eine vernünftige einklagbare, sittlich gebotene Bestimmung des Menschen.

Deshalb hat er sich um die Vielseitigkeit seiner Kenntnisse und Fähigkeiten und um die breit gefächerte Teilnahme an verschiedenen gesellschaftlichen Lebensformen zu bemühen — geradezu exemplarisch finden sich diese Aufgabenfelder in Herbarts Pädagogik thematisiert. Deren so wichtiger Begriff des

gleichschwebend vielseitigen Interesses entpuppt sich bei näherem Zusehen als pädagogische Variante der klassisch-ästhetischen Idee von der harmonisch schönen Gestalt. Vielseitigkeit meint die Ausbildung und Erweiterung der Kraft, ohne die Proportion, die individuelle Gestalt zu zerstören. Die Arbeit an der eigenen Individualität darf diese nicht überfordern „wie die Blume ihren Kelch nicht sprengen“ darf (Herbart, Allgemeine Pädagogik, 42). Herbarts Pflanzenmetapher, wohl aus Goethes Metamorphosenschrift übernommen, zeigt am deutlichsten die Affinität zu jenem Ideal schöner Gestalt, das der Pädagoge eben auf seine Weise zu bestimmen sucht.

Damit ist zugleich die Erziehung als eine notwendige Einwirkungsmaßnahme begründet. Denn schließlich ist sie es ja, die für das erfolgreiche Arrangement des Bildungsvorganges verantwortlich ist. Die Turmgesellschaft selbst hatte zu diesem Zweck gleich eine ganze Palette von Erziehungsvarianten parat: direkte, indirekte, sogar unmerkliche Einflüsse, Und es wäre die Pädagogik wohl keine rechte Pädagogik, wenn sie nicht versuchte, die erfolgreichste der möglichen erzieherischen Einwirkungen herauszufinden. Zumal sie hierfür noch aus der idealistischen Philosophie Fichtes eine entsprechende Zauberformel geschenkt bekommt: die vom „Wirken ohne zu wirken“ (Fichte, Naturrecht, 74). Danach ist jegliches Einwirken auf den anderen nichts anderes als der Versuch, dessen freies Tätigsein anzuregen. Gegenseitiges Einwirken beruht also auf dem Prinzip gegenseitiger Freiheit und nicht auf dem kausaler Ursache — eben deshalb ist es ein „Wirken ohne zu wirken“. Dieser akrobatische Drahtseilakt geht natürlich nur so lange gut, solange man, wie dies sein Erfinder tut, die Subjekte als Vernunftwesen denkt.

Die klassische Pädagogik hat diesen Gedanken aufgenommen, weil er ihr Sicherheit im Erziehungsgeschäft verspricht. Einwirken des Erziehers und Wirken des Zöglings sind wie ein Reißverschluß miteinander untrennbar verknüpft. Der Erzieher bestimmt den Zögling so, wie dieser sich bestimmt hätte, wenn er sich bestimmt hätte — etwas Ähnliches würde wohl auch die Turmgesellschaft von ihren eigenen Taten behaupten. So löst also die idealistische Variante der klassischen Pädagogik treuherzig mit einem Federstrich, was selbst ein Wotan in dem wohl gewaltigsten Monolog der gesamten Opernliteratur nicht lösen kann — die Frage: „Wie macht ich den anderen, der nicht mehr ich und aus sich wirkte, was ich nur will? . . . selbst muß der Freie sich schaffen.“

Einige Elemente klassischer Bildungswelt sind nun genannt: kontinuierliche Entfaltung, harmonische Vielseitigkeit, gegenseitigfreie Einwirkung. In diesem Umfeld kann sich das Erziehungsgeschäft ganz wohnlich einrichten, weil es sich seines erfolgreichen Einwirkens auf den Zögling sicher sein kann. Im idealistischen Höhenflug identischen Wirkens und Einwirkens ist der Gedanke an die Ohnmacht von Erziehung nicht einmal annähernd denkbar, wie auch die Turmgesellschaft in ihren so würdig ausgestafferten Schloßräumen kaum einen

solchen Störenfried dulden würde. Mit dieser Einstellung ist die scheinbar so erfolgreiche Turmgesellschaft zum Vorbild für so manchen Pädagogen geworden.

II. Wilhelm Meister: Lesart wider den pädagogischen Optimismus

Ginge es nach dem Prinzip der Bildungsmetamorphose, wäre der Wilhelm Meister zu Ende gelesen. Gedeutet ist, was literarisch gesagt sei. Gleichwohl ist der Roman nicht in der Absicht geschrieben, Bildungswelten zu harmonisieren. Nicht nur, daß auf der Romanbühne Figuren agieren, die nicht ins klassisch-pädagogische Rollenfach passen, vielmehr zerrt auch der vermeintliche Bildungsprotagonist Wilhelm selbst mächtig an der Kette, die erzieherische Zucht ihm anlegen will. Je mehr seine Erzieher auf ihn einzuwirken versuchen, um so mehr weiß er sich ihnen zu entziehen; sein Interesse richtet sich auf Bereiche, die pädagogisch suspekt erscheinen. Dieses Motiv einer wie ein kleiner Däumling ständig davoneilenden Bildungsfigur wird in den verschiedensten Varianten durchgespielt; komödiantisch schon zu Romanbeginn, wenn dort elterliche Ermahnung versucht, jugendliche Theaterleidenschaft zu bremsen. Der Erziehungsversuch— obwohl von der Mutter ganz gewiß nicht ungeschickt eingefädelt und gehandhabt — geht komplett daneben: Wilhelm hat daraufhin nichts Besseres zu tun, als zu seinem Marionetten- und Theaterspiel zu eilen und erweist sich damit von Anfang an als recht resistent gegenüber vernünftigen Erziehungsversuchen.

Doch die Szenerie ändert sich bald. Das Motiv von der vergeblichen Zähmung des Widerspenstigen erklingt in düsteren und dunklen Klangfarben, sobald die Turmgesellschaft, in Gestalt von Jarno, eindringlich an ihr Sorgenkind appelliert, von der Teilnahme am Theater und vom Umgang mit bestimmten Personen zu lassen.

„Ich versichere Sie, es ist mir bisher unbegreiflich gewesen, wie Sie sich mit solchem Volke haben gemein machen können. Ich hab es oft mit Ekel und Verdruß gesehen, wie Sie, um nur einigermaßen leben zu können, Ihr Herz an einen herumziehenden Bänkelsänger und an ein albernes, zwitterhaftes Geschöpf hängen mußten.“ (Lehrjahre, 193)

Leicht zu erraten, wer hiermit gemeint ist: Mignon und der Harfner. Beide sind Figuren, zu denen sich Wilhelm zum Verdruß seiner Erzieher offensichtlich sehr hingezogen fühlt. Sie symbolisieren eine Art Gegenwelt zur vernünftig-klassischen Ordnung. Eine Mignon paßt gewiß nicht ins Figurenkabinett vernünftiger Aufklärer — hätte sie eine Musik, wäre es gewiß keine in Freimaurer Es-Dur, sondern eine in schwebendem Moll, eben jene, die Schubert ihr geschenkt hat. Die Eigenschaften, die der Mignon zukommen, repräsentieren Opposition zur Vernunft: Körpersprache und Lieder anstelle von Muttersprache, Todessehnsucht anstelle von aufklärerischem Optimismus, Zwitterhaftig-

keit anstelle von klar umrissener Identität, Inspiration und Sprache des Herzens anstelle von rationaler Überlegung. Sie selbst ist es, die einmal sagt: „Die Vernunft ist grausam, das Herz ist besser.“ (Lehrjahre, 489) Daß an ihr jedwede Bildungswelt abprallt, ist nurmehr konsistent: sie selbst wehrt pädagogisches Bemühen um ihre Person ab: „Ich bin gebildet genug, um zu lieben und zu trauern.“ (Lehrjahre, 488)

Das Bild dieser Gegenwelt wird durch die Figur des Harfners noch mehr verdüstert. Mit ihm brechen ruheloses Getriebensein, Schuld, Tragik, Dämonie und Wahnsinn in das Geschehen der Lehrjahre ein und bedrohen das Ideal klassischer Harmonie und Schönheit. Der Harfner selbst weiß darum: „Ich gehöre nicht mir zu . . . ich gehöre einem unerbittlichen Schicksale. Meine Gegenwart verscheucht das Glück und die gute Tat wird ohnmächtig, wenn ich dazutrete.“ (Lehrjahre, 208 f.).

Der Umgang mit diesem Figurenpaar zeigt Folgen. Der klassische Bildungsheld entgleitet dem vernünftig-rationalen Verhaltenskodex und verfällt statt dessen in Halbträume, Leidenschaften, verbotenes erotisches Begehren, dunkle Gefühle, Raserei, Gewalt, Zorn, Hitze, Hellschere. Kein Wunder, daß die pädagogische Aufsichtsbehörde diese Art von Teilnahme mißbilligt. Nicht ganz zu Unrecht: denn das Bedrohliche und Gefährliche dieser klassischen Gegenwelt kommt in der Feuerszene des 5. Buches der Lehrjahre zum Ausbruch. Es ist der Harfner, der in geistiger Umnachtung beinahe eine Katastrophe heraufbeschwört: menschliches Leben ist aufs Ärgste bedroht. Dieser Brand ist keine dramaturgische Effekthascherei. Die Elemente Feuer und Wasser sind in Goethes Werk vielmehr Symbol für die ordnungsfeindlichen und lebensbedrohenden Kräfte der Natur: Goethes Novelle und die Wahlverwandtschaften sind hierfür weitere Beispiele. Natürlich müssen die als Bildungsroman konzipierten Lehrjahre so geschrieben sein, daß die Macht des Feuers gebrochen wird — aber die Szene macht doch überdeutlich, welche Abgründe hier einen Weg säumen, von dem gesagt wird, es sei ein klassischer Bildungsweg.

Um diesen zu retten, ist der Erzähler gar gezwungen, aus seiner Geschichte ein Fragment zu machen. Als Wilhelm nach der Brandszene den Harfner drängt, ihm sein Geheimnis preiszugeben, bricht die Erzählung abrupt ab: „Wilhelm gab nicht nach und drängte ihn endlich halb mit Gewalt ins Gartenhaus, schloß sich daselbst mit ihm ein und führte ein wunderbares Gespräch mit ihm, das wir aber. . . lieber verschweigen . . .“ (Lehrjahre, 335) Diese kleine Passage wirkt befremdend. Was ist das schließlich für eine Erzählung, die etwas erzählt, indem sie etwas nicht erzählt? Wohl eine, deren Erzähler genau darum weiß, was einer Bildungswelt zuträglich ist und was nicht. „An Geheimnissen sei nicht gut zu rühren“, so heißt es einmal in den Wanderjahren; auch das Bildungsgeschäft wird um seiner selbst willen gut daran tun, um manches lieber nicht zu wissen.

Goethes Kunstgriff, etwas zu sagen, indem er es verschweigt, findet seine verblüffende Parallele in manchen musikalischen Kunstwerken seiner Zeitgenossen, am deutlichsten wohl im dritten Satz der 9. Symphonie von Schubert. Die ganze musikalische Entwicklung dieses Satzes steuert auf nichts anderes zu als auf die unheimlich lange fast zweitaktige Generalpause des gesamten Orchesters. Höhepunkt ist, wo die Musik sich, erschöpft von ihrer Aussage, selbst aufhebt. Offensichtlich gibt es Ereignisse, die die Sprache und die Musik das Schweigen lehren. Flott geschriebene Bildungs- und Entwicklungsromane a la „Emile“ oder „Konrad Kieffer“ stoßen nicht annähernd in solche Bereiche vor — deshalb sind sie auch so langweilig.

Nachdem die dramatischen Klippen des Handlungsgeschehens für Wilhelm Meister glimpflich überstanden sind, hellt die Szenerie wieder auf, streift gar komödiantisch-burleske Bereiche. Das Verwirrspiel am Ende des Romans erinnert an Mozarts Figarofinale: Figurenkonstellationen geraten hier wie dort durcheinander, fast, daß schon der Gedanke an die Austauschbarkeit von Personen möglich wird. Die pädagogische Substanz des Romans scheint jedoch abgesichert. Aber unter der vermeintlich glatt polierten Oberfläche versteckt sich bei Goethe — ähnlich wie in Mozarts Partituren — Ironie und Resignation.

Ausgerechnet der Titelheld entpuppt sich als hilflos auf der Bühne herumtappende Figur. In der Lehrbriefszene schüchtert ihn das antiquiert-verstaubte Initiations-Brimborium der Turmgesellschaft so ein, daß er lieber seinen Lehrbrief gar nicht erst liest, sondern ihn sich später interpretieren läßt. Irgendetwas stimmt ja wohl nicht in der Zuordnung von Zögling und Zeugniss.

Auch zu privaten und beruflichen Entscheidungen ist Wilhelm, der doch in so vielem unterrichtet wurde, nicht fähig: Schlendrian schleicht sich ein, wo Entschlußkraft nötig wäre. Bezeichnend sein resignierendes Credo: „Komm mein Sohn, laß uns in der Welt zwecklos hinspielen.“ (Lehrjahre, 569) Eine Aussage, die wenig zu einer klassischen Bildungsfigur paßt, eher zu der eines Eichendorffschen Taugenichts. Ausgerechnet jetzt, wo Orientierungslosigkeit vorherrscht, überläßt sich der sonst so pädagogisch widerborstige Titelheld seinen Erziehern. „Ich überlasse mich ganz meinen Freunden und ihrer Führung, es ist vergebens, in dieser Welt nach eigenem Willen zu streben.“ (Lehrjahre, 594)

Die pädagogische Dialektik wird entfaltet: erzieherische Einwirkung hat offensichtlich dort ihre besten Chancen, wo der Gedanke an freie Selbstbestimmung wehmütig ausgeträumt ist. Erstaunt stellt der Leser fest, daß Wilhelm, der inzwischen gar zum Meister avancierte, gerade das vermissen läßt, was nicht nur die Turmgesellschaft, sondern jedwede Pädagogik zum Erziehungsziel erhebt: Handlungskompetenz. Freilich endet der Roman nicht mit einer pädagogischen Bankrotterklärung. Es sind genügend Sicherungen in ihm eingebaut, die einen offenen Schluß, ein pädagogisches Scheitern oder gar ein „Schaudem über den gegenwärtigen Zustand“ nicht zulassen. Zwar gibt es so

etwas auch im Zeitalter der klassischen Literatur man denke etwa an den „Anton Reiser“ von Karl Philipp Moritz, aber der klassischste aller Bildungsromane kann vertrauensvoll auf eine sich kontinuierlich entwickelnde Natur setzen, die den immer strebend sich bemühen Wilhelm schließlich den richtigen Weg finden läßt. Freilich muß auch der Erzähler Goethe noch etwas nachhelfen. Um seine klassische Bildungswelt zu retten, schafft er radikal aus dem Weg, was diese stört und bedroht: Mignon und den Harfner. Erst so ist die Voraussetzung für ein glückliches Ende geschaffen, das herbeizuführen dann unschwer der komödiantischen Figur des Friedrich überlassen werden kann.

So sieht sich die Bildungswelt des Wilhelm Meister ständig ihrer Gegenwart ausgesetzt; daß sie diese Bedrohung einigermaßen glimpflich übersteht, ist kaum ihr Verdienst. Der pädagogische Optimismus hinsichtlich der Allmacht erzieherischer Möglichkeiten ist freilich erschüttert. Diese zweite Lesart des Bildungsromans ist nicht in der gleichen Weise in der klassisch-theoretischen Pädagogik wiederzufinden wie die erste. Anstatt die Wirksamkeit von Erziehung in Frage zu stellen, ist es deren Anliegen, für eine wirksame Erziehung zu bürgen. Welt wird so präsentiert, daß sie Pädagogisches repräsentiere, Lebensformen werden so stilisiert, daß sie sittliche Einsicht beförderten, Gegenstände so ausgewählt, daß sie Vielseitigkeit ermöglichen. Die theoretisch-ästhetische Darstellung von Welt gerät zu einem klassizistisch anmutenden Gemälde, in dem Erziehung und Bildung kühl ihrer Möglichkeiten sich versichern. Ob Unterricht oder Zucht, ob Erkenntnis oder Teilnahme, ob Bildsamkeit oder Einsicht — kein pädagogisches Element, das hier nicht seinen Platz fände, keine vernünftig-sittliche Lebensform, die nicht als pädagogisch erzeugbar gälte. Das ästhetisch Störende, das Andere der Vernunft wird aus dieser Welt so ferngehalten, wie die „üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung“ gar „ausgelöscht“ werden (Herbart, Ästhetische Darstellung, 115). Das Aussperren von Unerwünschtem hat indes, wie der Wilhelm Meister-Roman zeigt, den zweifelhaften Erfolg, daß die mit Zensur belegten Elemente sich gewöhnlich um so stärker in die pädagogische Ordnung einnisten, je mehr man sie ausklammert. Die einschlägige Erfahrung der Turmgesellschaft ist nicht zur Erkenntnis der klassischen Pädagogik geworden. Nur ganz leise schwingt sie bei Herbart mit: „Nur schade, die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in ihrer Gewalt.“ (Allgemeine Pädagogik, 61) Dem Nicht-Pädagogen mag freilich solche Resignation eher ein Anlaß zur Erleichterung sein.

Vielleicht täte die Erziehung überhaupt gut daran, sich an die Grenzen ihrer eigenen Möglichkeit erinnern zu lassen. Die von der pädagogischen Reflexion so gerne in Anspruch genommene Freiheit des Menschen ist offensichtlich nicht nur für Gedankenspiele über gelingende Erziehung zu gebrauchen, sondern auch für deren Gegenteil: aus ihr läßt sich ebensogut der Gedanke an ein erzieherisches Mißlingen ableiten. Fatalistisch ist dieser Gedanke keineswegs; entscheidend ist, wie der Erzieher mit ihm umgeht. Vielleicht täte er

überhaupt gut daran, die Grenzen der Planbarkeit seiner Arbeit nicht nur als eine störende Randvariable, nicht nur als Hemmnis aufzufassen, sondern als etwas, das konstitutiv für ein Geschehen ist, in dem anstelle von Vernunftwesen eben Menschen miteinander umgehen. Am Wilhelm Meister-Roman ist ja sogar ablesbar, daß Erziehung dort wirkungslos bleibt, wo sie in vernünftiger Absicht tätig war. Bei genauerem Hinsehen deuten die Lehrjahre sogar an, weshalb die Erziehung in manchen Fällen wirkungslos bleibt. Weil es Einstellungsweisen gegenüber dem, was Welt heißt, gibt, die miteinander unverträglich sind. Mignon etwa erfährt und versteht Welt eben anders als die Vertreter der Turmgesellschaft. Eine phänomenologisch ausgerichtete Textinterpretation würde an dieser Stelle wohl den Begriff der Epoche einsetzen und sagen, zwischen der Epoche der Mignon und der Epoche etwa eines Jarno bestehe ein ‚Bruch‘. Eben dieser Bruch ist es, der Erziehungseingriffe auf den Plan ruft, um den Zögling Wilhelm vor solchen Unverträglichkeiten zu bewahren, und dieser Bruch ist es zugleich, der die Erziehungseingriffe scheitern läßt, weil die an ihre Bildungswelt gekoppelte Erziehung im Kontext der Gegenwelt überhaupt nicht mehr greift.

Der Bildungsroman verweist an dieser Stelle auf eine Grenze erzieherischer Möglichkeiten, die gleichwohl nicht genau zu markieren ist. Einerseits ist der erzieherischen Einwirkung an ihrem Erfolg gelegen — schließlich ist ja die Zöglingfigur vor Unbill zu bewahren — andererseits — so lehrt es der Roman — ist Mißlingen eine konstitutive Möglichkeit zwischenmenschlicher Interaktion. Die Pädagogik sieht sich unversehens vor ihre Gretchenfrage gestellt: läßt sich angeben, wann ein erzieherisch vermeidbarer Mißerfolg in einen Mißerfolg umschlägt, der nicht, auch nicht durch ein verändertes didaktisches Arrangement, vermeidbar ist? Von der Beantwortung dieser Frage hinge ab, wie die Reichweite erzieherischer Möglichkeiten einzuschätzen ist, die Pädagogik täte deshalb gut daran, diese Frage in ihren Selbstreflexionskanon mit aufzunehmen, auch wenn es ihr schwerfallen dürfte, eine Antwort zu finden.

So kann durch den Rekurs auf die durch einen Bildungsroman repräsentierte pädagogische Tradition mancher Gedanke wiederbelebt werden, dem vielleicht in der vermeintlichen pädagogischen Aktualität sonst wenig Gehör geschenkt wird. Natürlich bieten die Lehrjahre nicht so etwas an wie eine Theorie des pädagogischen Scheiterns oder ein System ungewollter Erziehungswirkungen. Aber sie widersprechen jener Auffassung, die erzieherischen Mißerfolg nurmehr als Ergebnis fehlerhaft organisierter Lehr- und Lernprozesse oder ungünstiger Sozialisationsbedingungen sieht. Mißerfolg ist trotz aller didaktischer Arrangements nicht immer vermeidbar. Der Gedanke an die Grenze erzieherischer Möglichkeiten sollte deshalb nicht verdrängt werden: vom Praktiker nicht, auch wenn ihn eine solche Grenze stören mag und vom Theoretiker nicht, auch wenn ihm eine solche Grenze wenig in die methodologische Kleiderordnung paßt:

Die Lehrjahre selbst kommen ja mit ihr ganz gut aus. Ein pädagogisches Scheitern führt hier keineswegs gleich zu einer gescheiterten Pädagogik. Zum Glück: denn sonst müßte um der literarischen Konsistenz willen am Ende womöglich noch jener Roman umgeschrieben werden, der für diese Überlegungen als Ouvertüre diene. Anstelle des fanatischen kleinen Naphta wäre dem italienischen Humanisten Settembrini nahezu legen, sich zu erschießen. Zu verabschieden wäre er dann mit seinen eigenen Worten: „Infelice! Che cosa fai per l'amor di Dio" (Der Zauberberg, 747).

Literatur:

- Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 5 1977
- Fichte, J. G.: Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre, in: Fichtes Werke, hrsg. von J. H. Fichte, Band III, Berlin 1971
- Flitner, W.: Goethe im Spätwerk. Glaube, Weltsicht, Ethos, in: Flitner, Gesammelte Schriften, Band 6, hrsg. von K. Erlinghagen, Paderborn, München 1983
- Goethe, J. W. v.: Wilhelm Meister, in: Goethe, Werke (Hamburger Ausgabe) Band VII, München 1977
- Günzler, C.: Bildung und Erziehung im Denken Goethes, Köln 1981
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: Herbart, Pädagogische Grundschriften, hrsg. v. W. Asmus, Band II, Stuttgart 2 1982
- Herbart, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Herbart, a. a. O., Band I, Stuttgart 2 1982
- Kiehn, L.: Goethes Begriff der Bildung, Hamburg 1932
- Mann, T.: Der Zauberberg, Frankfurt/M. 1985
- Ritter: Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lernens und Lehrens. Als Einleitung in eine allgemeine Erziehungswissenschaft, in: Philosoph. Journal 8 (1978), 303—364
- Rösler, W.: Bilden und Anerkennen. Kritik einer Konstruktion, Essen 1989
- Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, München 1967
- Sauer: Über das Problem der Erziehung, in: Philosoph. Journal 9 (1978), 264—290 und 306—357
- Spranger, E.: Goethe. Seine geistige Welt, Tübingen 1967