

**DISKURSIVITÄTEN**  
**Literatur. Kultur. Medien**

Herausgegeben von  
Klaus-Michael Bogdal  
Alexander Honold  
Rolf Parr

Band 17

**StaatsSachen/Matters of State**

Fiktionen der Gemeinschaft im langen 19. Jahrhundert

Herausgegeben von  
Arne De Winde, Sientje Maes und Bart Philipsen



**SYNCHRON**  
Wissenschaftsverlag der Autoren  
Synchron Publishers  
Heidelberg 2014

Oliver Kohns

## Reine und unreine Philosophie

Über drei Probleme der Bildung im 19. und 21. Jahrhundert

### I.

Ab einem bestimmten Zeitpunkt ist das historische Denken nicht allein die Vorbedingung, sondern gewissermaßen die *Essenz* dessen geworden, was im Abendland ab eben diesem Zeitpunkt als Bildung bezeichnet wird. Hegels »Eule der Minerva«, die ihren Flug »erst mit der einbrechenden Dämmerung« beginnt,<sup>1</sup> versetzt den Gelehrten in den melancholischen Zustand eines chronischen Zu-Spät-Kommens gegenüber der Geschichte, aber sie lässt ihm den wenn auch einsamen Triumph, in seiner nächtlichen Existenz die noch rauchenden Schlachtfelder des weltlichen Geschehens *überfliegen* und so im Zusammenhang betrachten zu können.

Wenn das historische Denken aber geradezu die *Definition* von Bildung ausmacht, dann ist keine Geschichte der Bildung, keine historische Betrachtung von Bildung denkbar, die sich nicht notwendigerweise als einen Teil ihrer selbst konzipieren müsste. Die Geschichte der Bildung wäre demzufolge ein notwendiger Bestandteil der aktuellen Diskussion um den Stand und Status von Bildung. Die Einheit einer »Geschichte der Bildung« ist damit aber selbst das Ergebnis eines Diskurses *der* Bildung, und insofern ist diese Einheit stets umstritten. Das Selbst der Bildung, die Einheit der Historie der Bildung, ist möglicherweise immer schon verloren: So sagt es der bildungskritische Diskurs. Insofern »Bildung« jedoch notwendig als *Prozess* gedacht wird – die Eule muss *fliegen*, um der Bewegung des Weltgeistes nachzufolgen – ist die Einheit der Bildungsgeschichte erst ihr eigenes Ergebnis, immer schon mehr ein Versprechen als eine sichere Gewissheit: Die Skepsis an der Einheit der »Bildung« wurzelt daher grundsätzlich im Diskurs der Bildung selbst.

Die gegenwärtige Organisation des Wissens – so argumentiert jedenfalls der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann in seiner »Theorie der Unbildung« aus dem Jahr 2006 – hat nichts mehr mit dem klassischen Ideal der Bildung zu tun, so wenig jedenfalls, dass sie »nicht einmal mehr eine Karikatur« dieses Ideals darstelle:

Der flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt, ist nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten, wie ihn Wilhelm von Humboldt in seiner knappen *Theorie der Bildung des Menschen* skizziert hatte, sondern dessen krasses Gegenteil. Bei allem, was Menschen heute wissen müssen und wissen können – und das ist nicht wenig! –, fehlt diesem Wis-

1 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Werke. Bd. 7. Hg. von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1986, S. 28.

sen jede synthetisierende Kraft. Es bleibt, was es sein soll: Stückwerk – rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen.<sup>2</sup>

Die hier dargelegte Entgegenstellung von »Wissen« und »Bildung« ist tief in der deutschen Bildungsdiskussion des 19. Jahrhunderts verwurzelt. Spätestens seit Beginn des 19. Jahrhunderts wurde in der deutschen Diskussion das stets partielle »Wissen« einer synthetisierenden und synthesefähigen »Bildung« gegenübergestellt. Ich zitiere Wilhelm Voßkamp: »Gegenüber der Vielheit und Vielfalt des Sach- und Erfahrungswissens formulierte »Bildung« jenes integrierende Identitätswissen, das der Ausdifferenzierung der Moderne entgegengestellt werden konnte.«<sup>3</sup>

Die Geschichte der Bildung mag Liessmann zufolge abgeschlossen und vorüber sein; sein *eigenes* Verständnis von »Bildung« steht – unschwer erkennbar – in einer langen Tradition und Kontinuität. Die »Theorie der Unbildung« ragt so als eine Flaschenpost aus dem Zeitalter der Bildung und Weisheit in unsere Epoche der Unbildung und Dummheit herüber: Als würde Liessmann aus der Epoche der »Bildung«, dem 19. Jahrhundert, eine *unzeitgemäße Betrachtung* in das ungebildete 21. Jahrhundert senden. Die damit evozierte Zeitlichkeit schreibt sich ein in die Zeit des »Zu-Spät«, die seit Hegels Eule der Minerva stets die Zeit philosophischer Reflexion ist.

Es erscheint deshalb nur konsequent, wenn Liessmann auf jede *systematische* Beschreibung der gegenwärtigen Situation der Bildung verzichtet und eine reine Auflistung ihrer Missstände anbietet. Der apokalyptische Erzählmodus ist – offenbar – notwendigerweise chaotisch, geht es Liessmann doch gerade um das Fehlen von Synthesefähigkeit:

Gemessen an dem, was Bildung – wie fragwürdig auch immer – einmal intendierte, erweist sich die Konfiguration des Wissens heute – von den PISA-Tests bis zur Europäischen Studienarchitektur, von den Sensationen der naturwissenschaftlichen Forschung bis zu den Moden der Kulturwissenschaften, vom surfenden Wissensarbeiter bis zum jettenden Wissensmanager – als Erscheinungsformen der Unbildung.<sup>4</sup>

Die folgenden Ausführungen werden versuchen, gegen die hier demonstrativ betriebene Geste der puren Auflistung eine Art von Systematik in Liessmanns »Theorie der Unbildung« zu erkennen und zu beschreiben. Dabei soll es wesentlich um zwei Probleme gehen, die bereits in der gerade zitierten Mängelliste auftreten: erstens um die Frage des *Medialen* (aufgerufen im »surfenden Wissensarbeiter«) und zweitens um die Frage des *Ökonomischen* (aufgerufen im »jettenden Wissensmanager«). Liessmanns Abhandlung über die Krise der gegenwärtigen Bildung schreibt sich, so meine These, über die Verhandlung des Medialen und des Ökonomischen in der Bildung, in die Tradition der Bildungstheorien des 19. Jahrhunderts ein. Nicht allein die Idee der *Bildung* ist hier also den Diskursen des vorletzten Jahrhunderts entnommen, sondern darüber hinaus die gesamte Topik – bzw. weitergehend: die Architektur der Argu-

2 Konrad Paul Liessmann: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay 2006, S. 8.

3 Wilhelm Voßkamp: Einleitung: »Bildung« als Synthese. In: Jürgen Fohrmann/Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*. Stuttgart, Weimar: Metzler 1994, S. 15–24, hier 16.

4 Liessmann: *Theorie der Unbildung* (s. Anm. 2), S. 8f.

mentation – der Bildungskritik. Die Diskussion der Probleme des Medialen und des Ökonomischen verdrängt, so meine abschließende These, ein drittes Problem, das ebenfalls bereits in den frühen Bildungsdiskursen thematisiert wird: die Anbindung der Bildungsinstitutionen an den *Staat*.

## II.

Das erste und zentrale Problem in Liessmanns »Theorie der Unbildung« ist die *Medialität* des Wissens. Nicht ohne Zufall beginnt sein Buch mit einer ausführlichen Besprechung der Fernsehsendung *WER WIRD MILLIONÄR*, die sogar einen Vergleich zwischen der deutschen und der österreichischen Ausgabe der Sendung beinhaltet. Die Partikularität des Wissens in der Gegenwart, die sich zu keiner Synthese einer »Bildung« mehr zusammenfügt, soviel wird in allen Abschnitten des Textes deutlich, zeigt sich für Liessmann evident in den modernen Kommunikationsmedien. Unklar bleibt dabei allerdings, ob die »Medien« nur ein besonders deutliches *Beispiel* für die Kontingenz und Asystematik des Wissens in der Gegenwart sind – oder ob sie vielmehr als die *Ursache* dieses Phänomens betrachtet werden müssen.

Auf die erstere Möglichkeit deutet eine Stelle im Text hin, in der Liessmann die Lesbarkeit der Medien als Indiz – also als »Anzeichen« – für den Stand der »Unbildung« behauptet: »Formate wie die Millionenshow«, schreibt Liessmann, »indizieren den Stand der Bildung auf der Ebene der massenmedialen Unterhaltung: als eine Erscheinungsform der Unbildung.«<sup>5</sup> Der Begriff des *Indizes* wird in der Semiotik als ein sozusagen »natürliches« Zeichen definiert: Rauch indiziert Feuer.<sup>6</sup> Eine derart »natürlich« evidente Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem versucht auch Liessmanns Aussage zu behaupten, aber die Evidenz ist rein rhetorischer Natur. Das Indiz ist hier demnach eher der Fußabdruck vor dem Fenster, der den Einbrecher indiziert, und Liessmanns Sprachgebrauch ähnelt eher demjenigen eines Fernsehermittlers als dem eines Semiotikers.

Andere Passagen in Liessmanns Text deuten eine andere Rolle des Medialen an. »Der Glaube an die Datenablagerungen auf den Festplatten ersetzt das Denken«, schreibt Liessmann, »die Ubiquität von Informationen in den Datennetzen suggeriert eine Demokratisierung des Wissens, wo doch nur dessen großflächige Einebnung zu konstatieren ist.«<sup>7</sup> Die gesamte Aussage ist hier an der Metaphorik orientiert: Die *Ablagerung* auf der *Festplatte* betont eine resistente und störende Medialität; das *Ubiquitäre*, das *Datennetz*, die *Einebnung* eine offene Struktur ohne Zentrum und also ohne Hierarchie (zwischen Zentrum und Peripherie). Die Frage der Medialität erscheint hier nicht so sehr als ein Symptom einer gegenwärtigen »Krise der Bildung«, sondern vielmehr als deren *vorrangige* Ursache. Die logische Verbindung zwischen Ursache und

5 Ebd., S. 17 [Hervorhebung O. K.].

6 Vgl. Umberto Eco: *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Übers. von Günter Memmert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1977, S. 60.

7 Liessmann: *Theorie der Unbildung* (s. Anm. 2), S. 53.

Wirkung bleibt jedoch eine Frage allein der *rhetorischen* Anlage von Liessmanns Text: Sie folgt, mit anderen Worten, aus der Ausrichtung seiner Metaphorik.

Dies zeigt ein zweites Beispiel, das die Metaphorik des *Netzes* mit der des *Ozeans* überblendet. So schreibt Liessmann: »[W]er im digitalen Datenozean nach Informationen fischt, wird auf Anhieb nie wissen, ob das, was die Suchmaschine ausspeit, in einem sinnvollen Zusammenhang zu einer Frage steht.«<sup>8</sup> Man könnte einwenden: Wer im analogen Datenozean etwa einer gedruckten »Encyclopaedia Britannica« (»33 000 Seiten, 65 000 Artikel [...], 32 jeweils knapp zwei Kilo schwere Bände«) fischt,<sup>9</sup> wird sicher gleichfalls nie »auf Anhieb« wissen, ob der gelesene Artikel in irgendeinem Zusammenhang zu seiner Frage steht.

Der Einwand gegen die möglicherweise gleichfalls disseminative Energie traditioneller Medien geht freilich an einem Konzept vorbei, welches Medialität *grundsätzlich* als Zerstreuung und damit als Gegenkraft zu »Bildung« denkt. Die Frage der Medialität als *Bedrohung jeder Möglichkeit von Bildung* sucht den Diskurs der Bildung immer wieder heim, seit Fichte in seinem »Deducirten Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt« (aus dem Jahr 1807) die Notwendigkeit einer grundsätzlich neuen Art von Bildung mit einem medienhistorischen und -theoretischen Argument eröffnet. Die »Erfindung der Buchdruckerkunst« habe, so Fichte, den bisherigen Mangel an Büchern durch einen »Ueberfluss an Büchern« ersetzt,<sup>10</sup> weshalb die bisherige Praxis der Vorlesung – die ja tatsächlich das wortwörtliche *Vorlesen* eines Buches für wortwörtlich mitschreibende Studenten war – ihren Sinn verloren habe; die Universitäten müssten daher nicht mehr auf das *Lernen* (also auf passive Datenaufnahme und -speicherung) abzielen, sondern auf »die Bildung des Vermögens zum Lernen ausgehen.«<sup>11</sup> Das Programm der »Bildung« beinhaltet demnach von Anfang an eine Medientheorie – und präziser: eine Theorie der Umwandlung von *Medialität* (der Speicherung von Signifikantenmaterial) in *Subjektivität* (in das »Vermögen« eines Subjekts, Informationen zu »verstehen«, systematisch zu ordnen etc.). Aus diesem Grund kann Friedrich Kittler das Programm der »Bildung« als eine »neuartige Mnemotechnik ganzer Bücher« interpretieren – und das bedeutet für Kittler: eine Datenverarbeitungstechnik, die Menschen in informationsverarbeitende Einheiten verwandelt.<sup>12</sup> Konkret lässt sich im Laufe des 18. Jahrhunderts eine Umstellung der *Lektüretechniken* beobachten, die an den Bildungsanstalten unterrichtet und praktiziert werden: »Anstelle der Vervollkommnung sprachlicher Fertigkeiten steht jetzt im Zentrum der neuen Leselehre die Bildung zum Individuum.«<sup>13</sup>

8 Ebd., S. 15.

9 A. J. Jacobs: *Britannica & Ich*. Von einem, der auszog, der klügste Mensch der Welt zu werden. Übers. von Thomas Mohr. Berlin: List 2006, S. 13 f.

10 Johann Gottlieb Fichte: *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt*. In: Ders.: *Werke*. Bd. 8. Hg. von Immanuel Hermann Fichte. Berlin: de Gruyter 1971, S. 97 f.

11 Ebd., S. 102.

12 Friedrich A. Kittler: *Vergessen*. In: Ulrich Nassen (Hg.): *Texthermeneutik. Aktualität, Geschichte, Kritik*. Paderborn u. a.: Schöningh 1979, S. 195–221, hier 205.

13 Detlev Kopp/Nikolaus Wegmann: *Das Lesetempo als Bildungsfaktor? Ein Kapitel aus der Geschichte des Topos »Lesen bildet«*. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 40 (1988), H. 4, S. 45–58, hier 46.

Die Bedeutung dieser Umwandlung von Medialität in Subjektivität muss vor dem Hintergrund der zentralen Stellung des Subjekts für die Philosophie zu Beginn des 19. Jahrhunderts betrachtet werden. Wie Dieter Henrich pointiert formuliert, liegt die Bedeutung des Konzepts der Subjektivität wesentlich darin, dass es sich – als das Wissen eines Ich über *sich selbst* – für Fichte wie auch für Hegel »als unhintergehbare Ausgangsevidenz alles Wissens« angeboten hat.<sup>14</sup> Das Programm der Bildung partizipiert an dieser Evidenz, gibt ihr aber eine (neue) zeitliche Dimension: Das Ich, das durch das Wissen über sich selbst zum Prinzip philosophischer Evidenz werden soll, steht nicht am Anfang, sondern am *Ende* von »Bildung«. Das Ziel von »Bildung« ist, das Ich durch die lesende Auseinandersetzung mit der Kultur zu entprivatisieren (der *Idiot* ist ursprünglich der Mensch, der ohne Partizipation an der Gemeinschaft der *polis* lebt),<sup>15</sup> wobei das aufgelesene kulturelle Material nicht als *Wissen* gespeichert werden, sondern als Information über *Systematik* und *Ordnung* von Wissen zu einem Teil des verstehenden und gebildeten Ichs werden soll.<sup>16</sup> Der »Mensch«, schreibt Wilhelm von Humboldt in seiner Skizze zur »Theorie der Bildung des Menschen«, »sucht [...], soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.«<sup>17</sup> Subjektivität ist im Prozess der Bildung demnach nicht der unhinterfragbare Ausgangspunkt, sondern erst das Ergebnis eines mühsamen und schwierigen Prozesses.

Die »Endzeitlichkeit« der Bildung, von der Hegel in seinem Bild der erst zur Dämmerung aufsteigenden Eule der Minerva spricht, ist somit tatsächlich zuallererst ein Produkt einer spezifischen Logik der *Selbst-Subjektivierung* im Namen von Bildung. Die Philosophie erscheint, so Hegel wiederum in der Einleitung seiner »Grundlinien der Philosophie des Rechts«, »[a]ls der *Gedanke* der Welt [...] erst in der Zeit, nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat.«<sup>18</sup> Dieses charakteristische Zu-Spät-Kommen der Philosophie kann nun nicht mehr allein als eine Begleiterscheinung historischen Denkens überhaupt – welches notwendigerweise einen zeitlich »rückwärts« gewandten Blick voraussetzt – interpretiert werden, sondern als ein (das »historische Denken« erst ermöglichendes) Korrelat des Wunsches nach Synthese und Einheit. Das Bestreben, den Lauf der »Geschichte« in der Einheit

14 Dieter Henrich: *Subjektivität als Prinzip*. In: Ders.: *Bewußtes Leben. Untersuchungen zum Verhältnis von Subjektivität und Metaphysik*. Stuttgart: Reclam 1999, S. 49–73, hier 49.

15 Vgl. Avital Ronell: *Dummheit*. Übers. von Rike Felka. Berlin: Brinkmann & Bose 2005, S. 49.

16 Vgl. Helmut Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1963, S. 83.

17 Wilhelm von Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Studienausgabe. Bd. 1. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta 1960, S. 234–240, hier 235. Insofern damit für Humboldt letztlich die gesamte »Kultur« zum potentiellen Objekt der Syntheseleistung wird, bleibt es unklar, warum Georg Bollenbeck Humboldts Theorie vorwirft, sie »vereinfach[e] die Bedingtheit des Bildungssubjekts und reduzier[e] dessen Weltbezug« (Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, S. 146). Die Komplexion der Bedingtheit des Bildungssubjekts und die dramatische Ausweitung des Weltbezugs (insofern dieser überhaupt als quantitativ erfassbar gedacht wird) sind im Gegenteil die wesentlichen Probleme des Bildungsdiskurses seit Humboldt.

18 Hegel: *Werke*. Bd. 7 (s. Anm. 1), S. 28.

eines wissenden Subjekts zu sammeln, bringt den – sich nicht zuletzt in einer temporalen Rhetorik der Dringlichkeit, des »Im-letzten-Moment-Seins« manifestierenden – Wunsch danach hervor,<sup>19</sup> der unendlichen und unermesslichen Produktion von Diskursen möge endlich ein Ende gesetzt sein: Die Idee der Bildung bringt unmittelbar den Traum vom Ende jeglicher Diskursivität hervor. Die Theorie der Transformation von – pointiert formuliert – Medialität in Subjektivität mündet so in eine diskursive Praxis der Medienapokalypik.

Der medienapokalyptische Ton im Diskurs der Bildung ist allein schon durch das *Übermaß* der Aufgabe bedingt, eine auch nur systematisierende Synthese des Wissens in einen Teil des gleichermaßen systematisierenden wie systematisierten und insofern *gebildeten* Ichs zu verwandeln. Das wird bereits in Fichtes »Deducirtem Plan« deutlich. Indem er den »Ueberfluss von Büchern«,<sup>20</sup> von dem sein Entwurf ausgeht, im weiteren Verlauf als einen »ungeheuren Ocean« des Wissens bezeichnet,<sup>21</sup> entnimmt er seine Metaphorik für das Ausmaß des zu Wissenden der Analytik des Erhabenen in Kants »Kritik der Urteilskraft«. Dort bietet der »Anblick des Ozeans«<sup>22</sup> ein Beispiel für das Mathematisch-Erhabene – und also für ein Objekt, welches *vorzustellen* allein schon jegliche Kräfte der Einbildungskraft übersteigt und für diese daher »gleichsam ein Abgrund [ist], worin sie sich selbst zu verlieren fürchtet«.<sup>23</sup> Der Ozean des Wissens verweist demnach inmitten von Fichtes Theorie der Bildung auf das, was sich nie wissen und begreifen lässt: das Mathematisch-Erhabene, das Unendliche, Unermessliche. Die Möglichkeit, dass die unermessliche Menge des Gedruckten jede Aufnahmefähigkeit eines Verstandes (oder auch nur einer Bibliothek) übersteigt, gehört seit Fichte zur Reflexion über das »alexandrinische Zeitalter«.<sup>24</sup>

*Bildung* ist folglich jederzeit gefährdet zu scheitern angesichts der Masse des Medialen: Wo sie aber scheitert und keine *wirkliche* Syntheseleistung gewinnt – sondern allenfalls eine scheinbare Synthese –, produziert sie lediglich ein weiteres Unmaß an Wörtern und Büchern, statt dieses zur Einheit einer *Anschaunung* zu vereinigen. Nebenbei kann hier bemerkt werden, dass die Metapher des *Datenmeers*, die sich zusammen mit einer ganzen Reihe weiterer nautischer Metaphern für das Internet etabliert hat,<sup>25</sup> bereits vom Bildungsdiskurs des 19. Jahrhunderts vorgeprägt und zur Verfügung gestellt wurde: Die Form der Sprache über neue Medien im 21. Jahrhundert folgt bereits auf der Ebene der grundlegenden Metaphorik den Diskursen über Bildung aus dem

19 Vgl. Werner Hamacher: – in letzter Sekunde. In: Norbert Bolz (Hg.): Wer hat Angst vor der Philosophie? Eine Einführung in Philosophie. Paderborn u. a.: Schöningh 1982, S. 283–314, hier 298.

20 Fichte: Deducirter Plan (s. Anm. 10), S. 98.

21 Ebd., S. 108.

22 Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Bd. 5. Hg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, S. 360.

23 Ebd., S. 345.

24 Vgl. Nikolaus Wegmann: Bücherlabyrinth. Suchen und Finden im alexandrinischen Zeitalter. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2000.

25 Vgl. Matthias Bickenbach/Harun Maye: Zwischen fest und flüssig. Das Medium Internet und die Entdeckung seiner Metaphern. In: Lorenz Gräf/Markus Krajewski (Hg.): Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt a. M., New York: Campus 1997, S. 80–98.

19. Jahrhundert. Diese Verbindung bringt Begriffe wie den *plurale tantum* »unendliche Datenströme«,<sup>26</sup> Wendungen wie »ständig anschwellende[s] Büchermeer«<sup>27</sup> und Begriffe wie »E-Mail-Flut«,<sup>28</sup> »Wissensflut«<sup>29</sup> oder »Informationsflut« hervor,<sup>30</sup> welche die Sprache der technischen Medien mit dem Erhabenen Kants kurzschließen. Die Masse des Geschriebenen und damit des potentiell Wissbaren ist im Diskurs der Bildung notwendig eine Bedrohung durch die »dumpfe Wucht einer Flutwelle«.<sup>31</sup>

Als Erbschaft dieser Konstellation durchzieht den Bildungsdiskurs seit Beginn des 19. Jahrhunderts eine scharfe Medienkritik, in der immer wieder der Diskurs der Bildung selbst als *eigentliche* Zielscheibe angegriffen wird. Auch wenn das Subjekt der Bildung nicht mehr zwingend ein »Ich« bleibt, bleibt das Prinzip der Bildung weiterhin die Umwandlung von Medialität (d. h. rein rezeptive Speicherung) in Subjektivität (d. h. eine Befähigung [zum »Selbstdenken« etc.]), die bedroht bleibt durch die Übermacht des Medialen. Aus diesem Grund unterlässt es kaum eine Theorie der Bildung, *erstens* kritisch auf den gegenwärtigen Stand der Medialität einzugehen, um *zweitens* die gegenwärtige Diskussion der »Bildung« wegen einer verborgenen, geheimen und daher aufzudeckenden Konspiration mit dieser Medialität anzuklagen.

Hier können einige wenige prominente Beispiele genügen: Schopenhauer wettet in »Ueber die Universitäts-Philosophie« (1851) gegen »den ekelhaften Wust«, den die »Hegelianer« an den deutschen Universitäten produzieren: »Dann überlege und berechne man die unschätzbare Zeit, nebst dem Papier und Gelde, welches das Publikum, ein halbes Jahrhundert hindurch, an diesen Puschereien hat verlieren müssen.«<sup>32</sup> Im gleichen Duktus argwöhnt Nietzsche 1872 (in »Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten«), dass »das Gymnasium nach seiner ursprünglichen Formation nicht für die Bildung, sondern nur für die Gelehrsamkeit erzieht und ferner [...] neuerdings [...] nicht einmal mehr für die Gelehrsamkeit, sondern für die Journalistik erziehn wolle.«<sup>33</sup> Diese Konkurrenz zwischen Journalistik und Philosophie prägt noch George Steiners Tirade gegen »das betäubende Gesumm des Journalistischen«,<sup>34</sup> ist aber auch in Heideggers Vorlesungen über den »Satz vom Grund« zu bemerken, in denen Heidegger bissig anmerkt, der populärwissenschaftliche Bestseller »Götter, Gräber und Gelehrte« sei

26 Liessmann: Theorie der Unbildung (s. Anm. 2), S. 30.

27 Walter Hömberg: Verlag, Buchhandel, Bibliothek. In: Helmut Bracker/Jörn Stückrath (Hg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2004, S. 392–406, hier 400.

28 Jochen Hörisch: Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater! München, Wien: Hanser 2006, S. 61.

29 Johannes Rau: Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang. Plädoyer für eine neue Bildungsreform. Weinheim, Basel: Beltz 2004, S. 17.

30 Bernard Stiegler: Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien. Übers. von Susanne Baghestani. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008, S. 150.

31 George Steiner: Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt? Übers. von Jörg Trobitius. München, Wien: Hanser 1990, S. 41.

32 Arthur Schopenhauer: Ueber die Universitäts-Philosophie. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Bd. 4. Hg. von Ludger Lütkehaus. Zürich: Haffmans 1988, S. 162.

33 Friedrich Nietzsche: Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: Ders.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 1. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München, Berlin: dtv, de Gruyter 1999, S. 677.

34 Steiner: Von realer Gegenwart (s. Anm. 31), S. 73.

wohl aufregend »genug« und eine Auseinandersetzung mit dem philosophischen »Satz vom Grund« deshalb wenig reizvoll.<sup>35</sup> (Lediglich in privater Korrespondenz sortiert Heidegger die institutionelle Philosophie noch drastischer aus jeglichem kulturellen Zusammenhang aus: 1922 schreibt Heidegger an Jaspers, »nicht einmal die Neger hätten »solche Vorstellungen vom Dasein, wie sie in der heutigen wissenschaftlichen Philosophie umlaufen.«<sup>36</sup>) Die Reihe dieser Beispiele ließe sich problemlos bis in die aktuellen Diskussionen zur Krise der Universität verlängern. Folgt man zum Beispiel Bernard Stiegler, ist die für »Bildung« notwendige Form eines individuellen Bewusstseins durch den angestiegenen Medienkonsum der gegenwärtigen Jugend unerreichbar geworden:

Um für die Imperative des Marketing verfügbar zu sein, wird das Gehirn vorzeitig seines Bewußtseins beraubt, so daß die Formung der synaptischen Schaltkreise, aus der die Bildung der aufmerkenden Fähigkeit, also das Bewußtsein, besteht, durch Umleitung der Aufmerksamkeit auf Objekte der Programmindustrien blockiert wird.<sup>37</sup>

*Medialität* erscheint – kurzum – im Diskurs der Bildung immer wieder als Vorzeichen einer Krise der Synthese, als Anzeichen einer sich ausweitenden *Zerstreuung*. Die fortlaufende Polemik gegen Medialität im Bildungsdiskurs – gleich, ob es um journalistisches Schreiben, populärwissenschaftliche Bücher oder E-Mails geht – kreist immer wieder um die Gefahr, dass Bildung nicht zu einer *Synthese* führt, welche medial Vermitteltes in amedialen Geist transformieren würde, sondern nur weitere Medialität produziert. Die »Krise der Universität« ist in dieser Perspektive – immer wieder – eine Krise der Medialität.

### III.

Neben der Thematik des *Medialen* ist diejenige des *Ökonomischen* nicht nur in Liessmanns Ausführungen zentral. Die Konstellation von *Bildung vs. Ökonomie* erscheint nahezu als noch schematischer angelegt als der Diskurs der Medialität als *Zerstreuung*. In Liessmanns Text erscheint das *Ökonomische* leicht wiedererkennbar in zahlreichen Maskierungen: als »Effizienzsteigerung«,<sup>38</sup> als »Prinzip der Industrialisierung«,<sup>39</sup> als »Verwertungsdenken der Moderne«,<sup>40</sup> als »Entwicklung von Technologien, die die Natur- und Menschenbeherrschung erleichtern«,<sup>41</sup> als »Exzellenzwettbewerb«

35 Martin Heidegger: Der Satz vom Grund. Stuttgart: Neske 1957, S. 15.

36 Martin Heidegger/Karl Jaspers: Briefwechsel 1920-1963. Hg. von Walter Biemel und Hans Saner. Frankfurt a. M., München: Piper, Klostermann 1992, S. 28.

37 Stiegler: Die Logik der Sorge (s. Anm. 30), S. 112. Dagegen ist Jochen Hörischs Beobachtung, die Krise der Universität an der zunehmenden Nutzung des Mediums »E-Mail« festzumachen, vergleichsweise wenig radikal. Vgl. Hörisch: Die ungeliebte Universität (s. Anm. 28), S. 52-56.

38 Liessmann: Theorie der Unbildung (s. Anm. 2), S. 41.

39 Ebd.

40 Ebd., S. 58.

41 Ebd., S. 72.

zwischen Bildungsinstitutionen,<sup>42</sup> als »Evaluation, Qualitätssicherung oder Internationalisierung«,<sup>43</sup> als »neue[r] Typ des effizienzorientierten Wissenschaftsmanagers«,<sup>44</sup> als »Wissensbilanz« aus »Humankapital, Strukturkapital und Beziehungskapital.«<sup>45</sup> Bildung ist in dieser Konzeption *e contrario* erschließbar als *nicht* verwertbar, *nicht* effizient, *nicht* vermarktbar, *keinem* Wettbewerb aufgeschlossen, *nicht* kapitalisiert etc.: »Bildung« wird hier, mit anderen Worten, als *absoluter Wert* entworfen, dem jede ökonomische Sprache unangemessen bleiben muss, weil sie »Bildung« nicht anders denn als *relativen Wert* innerhalb einer Sphäre des Austauschs und der Gegenwerte beschreiben kann.

Die Entgegensetzung von »Bildung« und »Ökonomie« ist wohl genauso traditionsreich wie die Problematisierung des Medialen. Wie in Bezug auf die Frage der Medien lässt sich auch in Bezug auf das *Ökonomische* eine Vielzahl von Prä- und Kontexten anführen. Von der »Ökonomisierung der Bildung« wird derzeit viel gesprochen und geschrieben.<sup>46</sup> Unmittelbares Vorbild für Liessmanns Entgegensetzung von »Bildung« und »Ökonomie« dürfte jedoch – darauf spielt schon der Titel an – Adornos »Theorie der Halbbildung« (aus dem Jahr 1959) sein. Adorno entwirft Halbbildung als »den vom Fetischcharakter der Ware ergriffenen Geist« und also als eine unzulässige Vermischung von Bildung und Ökonomie – in dem Sinne, dass Bildung, für Adorno gegen jeden Sinn von »Bildung«, als Ware ökonomisch genutzt wird.<sup>47</sup> Adorno ist konsequent genug, noch die Herausgabe von philosophischen Texten in Taschenbuchausgaben zu rügen<sup>48</sup> (allerdings ohne vom Suhrkamp-Verlag ernst genommen zu werden, denn auch die »Theorie der Halbbildung« ist unlängst als Taschenbuch erschienen).

Die schärfste Anklage gegen die Verquickung von Bildung und Ökonomie formuliert zuvor allerdings bereits Arthur Schopenhauer. Die drastischen Ausführungen in »Ueber die Universitäts-Philosophie« kreisen weitgehend um die – Schopenhauer zufolge – Unmöglichkeit, *beruflich* Philosophie zu betreiben, da man nicht zugleich die *reine* Wahrheit anstreben und Geld erwerben könne:

Sehe ich nun aber auf die, in dem halben Jahrhundert, welches seit KANTS Wirksamkeit verstrichen ist, auftretenden, angeblichen Philosophen zurück; so erblicke ich leider keinen, dem ich nachrühmen könnte, sein wahrer und ganzer Ernst sei die Erforschung der Wahrheit gewesen: vielmehr finde ich sie alle, wenn auch nicht immer mit deutlichem Bewußtseyn, auf den bloßen Schein der Sache, auf Effektmachen, Imponiren, ja, Mystificiren bedacht und eifrig bemüht, den Beifall der Vorgesetzten und nächst dem der Studenten zu erlangen; wobei der letzte Zweck immer bleibt, den Ertrag der Sache, mit Weib und Kind, behaglich zu verschmausen.<sup>49</sup>

42 Ebd., S. 80.

43 Ebd., S. 90.

44 Ebd., S. 102.

45 Ebd., S. 154.

46 Vgl. Jochen Krautz: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen, München: Hugendubel 2007.

47 Theodor W. Adorno: Theorie der Halbbildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2006, S. 36.

48 Ebd., S. 41.

49 Schopenhauer: Ueber die Universitäts-Philosophie (s. Anm. 32), S. 152 f.

Man könnte problemlos noch weiter ausgreifen auf Schillers Polemik gegen die »Brotgelehrten«,<sup>50</sup> die auch in Schopenhauers Hasstirade gegen die Hegelianer anklingt. Schopenhauers Ausführungen zeigen allerdings in unüberbietbarer Deutlichkeit, dass die Entgegensetzung von »Bildung« und »Ökonomie«, ebenso wie der Diskurs über das Mediale, von der Gefahr der *Zerstreuung* berichtet: Der Gedanke an die Ernährung von Frau und Kind lenkt den Philosophen von der *ernsthaften* Suche nach *wahrer* Wahrheit ab und verleitet ihn zu »Effektmachen, Imponieren, ja, Mystifizieren«, d. h. zur Vortäuschung von *falscher* Wahrheit, die bequemer zu äußern zu sein scheint als »wahre Wahrheit«.

Der »wahre« Philosoph hat demzufolge weder Frau noch Kinder, braucht keine Anstellung und keine Ernährung. Die *absolute* Beziehungslosigkeit – keine Angehörigen, keine Sozialität, keine Ablenkung – ist freilich erreichbar allein im Tod. Das Ideal einer *reinen* Philosophie propagiert – so kann man folgern – den *toten* Philosophen.<sup>51</sup> »Bildung« anzustreben hieße demnach, zu *sterben*; oder zumindest: zu lernen, sich selbst *als tot* zu betrachten, zu handeln und zu denken, als sei man bereits gestorben. Diese Konstellation könnte als der platonische Kern der Medien- und Ökonomiekritik im Bildungsdiskurs bezeichnet werden – es gibt allerdings Gründe für die Annahme, dass es hier um mehr geht als nur um Körperfeindlichkeit. Wie Hannah Arendt betont, ist der Anfang der Philosophie generell mit dem Streben nach einem Aus-der-Welt-Treten verbunden: Um zugleich »den Meinungen der Sterblichen« und den Täuschungen der Sinneserfahrung zu entfliehen,<sup>52</sup> hat sich Philosophie immer schon als Flucht aus dem gesellschaftlichen Leben und zur Not auch – zumindest imaginär – aus dem Leben überhaupt verstanden. Nicht erst die islamitischen Terroristen der Gegenwart, sondern bereits die Philosophen der Antike hegten – Hannah Arendt zufolge – eine »Vorliebe für den Tod«.<sup>53</sup> Die Gefahr, die die »Meinung« und die »Sinneswelt« eint, ist die der *Zerstreuung* – der Verlust der Einheit und Konzentration des reinen Gedankens. Bereits Schopenhauer führt die Struktur seines Argumentes auf die antike Philosophie, namentlich auf Platon, zurück: »Daß die Philosophie sich nicht zum Brodgewerbe eigne, hat schon Plato in seinen Schilderungen der Sophisten, die er dem Sokrates gegenüberstellt, dargethan«.<sup>54</sup>

#### IV.

Der systematische Vergleich zwischen einigen Texten aus dem aktuellen Diskurs über Bildung und Texten aus den Bildungsdiskursen des 19. Jahrhunderts zeigt – so kann man vorsichtig zu resümieren versuchen – zunächst überraschende Übereinstim-

50 Vgl. Friedrich Schiller: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede. In: Ders.: Sämtliche Werke. Bd. 4. Hg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert. München: Hanser 1980, S. 749–767, hier 750 f.

51 Vgl. Hamacher: – in letzter Sekunde (s. Anm. 19), S. 300.

52 Hannah Arendt: Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Übers. von Ursula Ludz. Hg. von Ronald Beiner. München, Zürich: Piper 1998, S. 36.

53 Ebd., S. 37.

54 Schopenhauer: Ueber die Universitäts-Philosophie (s. Anm. 32), S. 155.

mungen. Überraschend sind diese Übereinstimmungen zumindest, insofern die Ära der Humboldt'schen Reformen – die Zeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts um die Gründung der Berliner Universität also – in den universitätskritischen Texten des frühen 21. Jahrhunderts immer als Utopie einer *verwirklichten* Bildung adressiert wird. Liessmann etwa zitiert Humboldts Formel »Einsamkeit und Freiheit« als »noch immer am besten« zutreffende Beschreibung für das »Prinzip« der Grundlagenforschung in den Geisteswissenschaften und fügt hinzu:<sup>55</sup> »Solche Wissensproduktion ähnelt dem individualisierten Handwerk, und bis zu den Universitätsreformen waren die Hohen Schulen auch in einer Weise organisiert, die das personale Verhältnis von Meister und Lehrling zu ihren Grundbedingungen rechnete.«<sup>56</sup>

Die vergleichende Lektüre von Liessmanns »Theorie der Unbildung« mit Schopenhauers »Ueber die Universitäts-Philosophie« macht hingegen sichtbar, dass die Argumente, die Liessmann der *bolognisierten* Universität der Gegenwart entgegenhält, strukturell bereits gegen die Humboldt-Universität vorgebracht werden konnten. Schopenhauer ist allerdings konsequenter als Liessmann, da er keine Utopie einer gelungenen Verwirklichung von Philosophie an der Universität entwickelt, sondern keinen Zweifel daran lässt, dass Philosophie *niemals* für den Zweck des Geldverdienens dienen dürfe (und schon immer durch dieses Motiv korrumpiert wurde). Wenn man bedenkt, dass die positive Utopie der gegenwärtigen Universitätsdiskussion bereits mit exakt den gleichen *topoi*, die Liessmanns Argumentation prägen, kritisiert worden ist, dann wird zumindest nachvollziehbar, warum die kritischen Entwürfe unserer aktuellen Philosophen in der politischen Diskussion so wenig ernst genommen werden.

Fraglich wird bei näherem Nachdenken vor allem, ob die beiden bisher diskutierten Probleme – das der Medialität und das der Ökonomie – wirklich die »Krise der Bildung« begründen. Für Schopenhauer erweist sich das Mediale und das Ökonomische lediglich als die Folge eines gravierenderen und grundlegenderen Problems: die Anbindung der »Bildung« an den Staat. Dass Schopenhauer damit eine Anbindung von »Bildung« an den Staat kritisiert, wäre allerdings unpräzise: Das Konzept der »Bildung« *beinhaltet* vielmehr von Beginn an eine starke Anbindung an den Staat. Diese Anbindung ist ein Erbe von Kants paradoxer Festlegung, die philosophische Fakultät müsse zwar »in Ansehung ihrer Lehren vom Befehle der Regierung unabhängig« sein,<sup>57</sup> dennoch aber von der Regierung dafür finanziert werden: Der Philosoph ist für Kant ein Gegner der Regierung im Dienst der Regierung. Diesem paradox anmutenden Konzept hält Schopenhauer entgegen, dass die Art der Bezahlung schnell auch den Inhalt des gelehrten Materials bestimmt: »Zuvörderst«, schreibt Schopenhauer, »wird eine Regierung nicht Leute besolden, um Dem, was sie durch tausend von ihr angestellte Priester, oder Religionslehrer, von allen Kanzeln verkünden läßt, direkt, oder auch nur indirekt, zu widersprechen«.<sup>58</sup>

55 Liessmann: Theorie der Unbildung (s. Anm. 2), S. 41.

56 Ebd.

57 Immanuel Kant: Der Streit der Facultäten in drey Abschnitten. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Bd. 6. Hg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964, S. 282.

58 Schopenhauer: Ueber die Universitäts-Philosophie (s. Anm. 32), S. 141.

Der Staat ist der implizite Adressat so mancher Abhandlung über die aktuelle »Krise der Universität« oder der »Bildung«, und tatsächlich mag er manchen als die Lösung für das Problem des Ökonomischen erscheinen. Das Problem des Medialen verspricht der Staat gleichfalls zu lösen: Der *Kanon* (welcher beansprucht, die unermesslichen Mengen des Wissbaren übersichtlich zu machen) ist wesentlich ein Instrument zur Kontrolle des Eintritts in den Staatsdienst. Seine Gültigkeit gehört der Ära des Gymnasiums an: Wer stets einen Satz von Schiller oder Thomas Mann auf den Lippen hat, beweist seine Herkunft von demselben und qualifiziert sich sogleich zur Anstellung auf diesem.<sup>59</sup> Diese scheinbaren Lösungen sind jedoch höchst instabil (weswegen die Kritik des Medialen und des Ökonomischen auch nie abnimmt). Die Rhetorik der Effizienzsteigerung, die eine neue Welle der Ökonomiekritik im Bildungsdiskurs ausgelöst hat, wird zuallererst von der Seite des Staates eingebracht (der zweihundert Jahre nach Kants Tod scheinbar das Verhältnis zum »Zweckfreien« verloren hat). Die Autorität des Kanons wiederum ist stets labil gewesen und ist – nach zahlreichen Kanonrevisionen – in den letzten Jahrzehnten durchaus auch grundsätzlich in Frage gestellt worden. Ein Bildungsdiskurs, der »Bildung« ganz in der Tradition des 19. Jahrhunderts als Schutzwall gegen das Ökonomische und das Mediale entwirft, übersieht leicht, dass diese beiden Probleme ein drittes und grundsätzlicheres überdecken: dasjenige des (um eine parallele Formulierung zu wählen) *Gouvernementalen*.

<sup>59</sup> Vgl. Manfred Fuhrmann: Der europäische Bildungskanon. Frankfurt a. M., Leipzig: Insel 2004.

Arnout De Cleene/Helena Elshout/Gunther Martens

## Die Aneignung des klassischen Erbes

### Alexander Kluges Auseinandersetzung mit dem Bildungsroman

#### 1. Einführung

Das multimediale Œuvre des Soziologen, Fernsehproduzenten, Schriftstellers und Regisseurs Alexander Kluge (\*1932) wird in der Forschung mit einer beschränkten Anzahl von grundlegenden Themen, Konzepten und Individuen verknüpft. Marxistische Theoreme wie Gegenöffentlichkeit und Proletariat, Themen wie Krieg und Ernstfall, und Personen wie Theodor W. Adorno und Walter Benjamin nehmen eine Schlüsselstelle in Kluges Werk ein. Sie eröffnen einen möglichen Weg in Kluges labyrinthisches, enzyklopädisches Œuvre. Trotzdem behaupten wir, dass ein für Kluges Œuvre ausschlaggebendes Konzept bisher unbeachtet blieb. Nicht nur als thematischer Faden, sondern auch als theoretisches Konstrukt verlangt »Bildung« unsere Aufmerksamkeit.

Kluges fiktionales Œuvre kann als eine Art eklektischer irreführender Dokumentarismus, eine Montage von unzusammenhängenden, Tatsache und Fiktion mischenden Kurzgeschichten beschrieben werden. Während er in seine Geschichten nicht-fiktionale Textsorten einmischt, montiert er fiktionale Fragmente in seine soziologische Argumentation ein, so dass Kluges künstlerische Projekte in Form und Inhalt stark mit seinem soziologischen Werk (in Zusammenarbeit mit Oskar Negt) zusammenhängen. Diese künstlerischen Projekte umfassen nicht nur Kurzgeschichten, sondern auch Filme – Kluge gilt als einer der wichtigsten Vertreter des neuen deutschen Films – und kurze Fernsehreportagen oder Minutenfilme, in denen Erzählstrategien wie Montage, Interview, und enzyklopädische oder Hyperlink-artige Querverweise und Assoziationen immer wiederkehren.<sup>1</sup> Auch inhaltlich werden verschiedene Themen dauernd variiert, manchmal sogar als Selbstzitat: Ausgewählte Erzählfragmente tauchen regelmäßig in anderen Konstellationen, zwischen neuen Materialien, in unterschiedlichen Werken von Kluge auf.

Welche Stelle »Bildung« zwischen diesen oft variierten Themen einnimmt, untersuchen wir in diesem Beitrag. Als zentral erweist sich dabei die Frage, wie Kluge in seinen Kurzgeschichtensammlungen den klassischen Bildungsroman rezipiert. Kluges Œuvre bezieht in der Beschäftigung mit dem Begriff »Bildung« die literarischen, historischen, politischen, pädagogischen, psychologischen und soziologischen Bedeutungskomponenten fragmentarisch mit ein, so dass sich ein komplexes, vielseitiges und multiperspektivisch fiktionalisiertes Amalgam entfaltet. Er rückt Elemente des Bildungsromans aus dem mit ihm assoziierten Kontext der Weimarer Klassik um 1800, um dieser Zeit

<sup>1</sup> Zur Intermedialität in Kluges Werk siehe Andreas Sombroek: Eine Poetik des Dazwischen. Zur Intermedialität und Intertextualität bei Alexander Kluge. Bielefeld: Transcript 2005.