

#### HEIKO CHRISTIANS

## WILHELM MEISTERS ERBE

Deutsche Bildungsidee und globale Digitalisierung

EINE INVENTUR

BÖHLAU VERLAG WIEN KÖLN WEIMAR

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Brandenburgischen Zentrums für Medienwissenschaften (ZeM)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.de abrufbar.

© 2020 by Böhlau Verlag GmbH & Cie, Lindenstraße 14, D-50674 Köln Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Friedrich Wilhelm von Schadow, Porträt des Felix Schadow (1829). © Nachkommen des Künstlers, europäische Privatsammlung, 2006 durch Fürst Hans-Adam II. von und zu Liechtenstein erworben.

Korrektorat: Andrea Mewes und Susanne Müller, Potsdam Satz und Layout: büro mn, Bielefeld und Johanna Höflich, Visuelle Kommunikation Druck und Bindung: ® Hubert & Co. BuchPartner, Göttingen Printed in the EU

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

### In memoriam

Eugen Rosenstock-Huessy (1888–1973)



## **Inhalt**

## **Prospekt**

Worum es in diesem Buch geht 13

TEIL 1

### **Die Geschichte**

Bildung als Idee und historische Kulturtechnik 25

Wilhelm Meisters Erbe 27 Bildung als Idee 32 Bildung als historische Kulturtechnik 41

## **Die Gegenwart**

Bildung nach dem Ende von Kanon und Interpretation 49

Nach dem Kanon Gender, Race, Class etc. 51 Nach der Interpretation Digital Humanities 56

## Die Bildungsdebatte

Eine Inventur 63

Appellieren Die Bildungspolitik 65 Applizieren Die BildungsApp 68 Ausstatten Die Bildungsinfrastruktur 80 Auswendig lernen Die Bildungsvergangenheit 85 Durchstarten Winckelmanns Bildungsferne 93 Einbilden Der Griechenkult 103 Eindeutschen Der Römerhass 108 Empfinden Die Herzensbildung 114 Erleiden Das Bildungserlebnis 121 Fabrizieren Die Bildungsindustrie 130 Fernsehen Der Bildungsauftrag 147 Formatieren Der Bildungsroman 154 Informiert sein Der Bildungsersatz 164 Kompetent sein Die Bildungsregulierung 168 Konsumieren Die Wunschbildung 180 Kritisch sein Das Bildungsideal 185 Lesen Das Bildungshandwerk 194 Pauken Der Bildungsuntergrund 206 Politisieren Der Bildungsbürger 210 Prägen Die Bildungsmetaphern 222 Punkten Die Bildungsbuchhalter 236 **Radikalisieren** Die Feindbildung (in der Bibliothek und im Internet) 245 Reformieren Der Bildungsfortschritt 258 Revolutionieren Die Bildungsverheißung 266 Spielerisch lernen Der Bildungsspaß 277 Trainieren Die Körperbildung 298 Umgeben Das Bildungsmilieu 307 Verlangsamen Das Bildungsgeheimnis 314 Vernetzen Die Mengenbildung 323 Vortragen Die Kathederbildung 335 Wiederholen Der Bildungskanon 361

## Anhang

Textnachweise 375

Danksagung 377

Literatur 380

Personenregister 421

Unsere Erbschaft waren die Methoden, das heißt die Klassiker.

J. ORTEGA Y GASSET, GOETHE (1932)

Alles, was den Menschen durcheinanderbringt, bringt ihn in seinem Zeitgefühl durcheinander. Macht über sich = Macht über die Art, die Zeit zu fühlen.

SIMONE WEIL, CAHIERS (1941)



# Prospekt

Worum es in diesem Buch geht

In diesem Buch geht es um die Gegenwart. Es geht um die 'breite Gegenwart' (H. U. Gumbrecht) des Digitalen und ihr Verhältnis zur vor-digitalen Geschichte. Das ist zugegebenermaßen eine erste Unterscheidung, die ziemlich grob ausfällt. Sie bleibt auch kritisierbar, weil sie außerdem noch an den Gemeinplatz von der notorischen "Gegenwartsversessenheit" der Gegenwart anschließt. Diese hat man schon vielen Gegenwarten vorgeworfen.¹ Doch die Alternative dazu ist weder der Verzicht auf Unterscheidungen noch auf eine Kritik der Gegenwart. Und tatsächlich hilft diese alte Unterscheidung von digitaler Gegenwart und analoger Vergangenheit, einige Konturen der neuen Verhältnisse besser zu erkennen: Bis zum Anbruch der digital dominierten Gegenwart war Bildung buchgestützt, war Bildung historisch-ästhetische, literarische Bildung. Ihr Programm hatte deshalb auch nur unscharfe Konturen, was die Techniken ihrer Vermittlung oder gar die Technik als Gegenstand anging. Bücher und den Umgang mit ihnen rechnete man der Sphäre des Geistes zu, nicht der Technik. Dafür aber forcierte Bildung die ethischen Implikationen ihres vor allem ästhetischen Sachgebiets. Nüchternere Aspekte des Themas blieben meistens auf der Strecke. Die materielle Basis der Bildung beispielsweise waren die Verteilung und der Gebrauch der Bücher, ihr Ergebnis war die Linearität der Geschichte oder später – zumindest die relative Folgerichtigkeit von sich beständig vermehrenden Geschichten. Diese Geschichten standen eben in Büchern. Nach ihrem Vorbild sollte sich auch das Individuum bilden. sich eine wiederum für andere vorbildliche, individuelle Geschichte zulegen, der ein ausgewogener Lebensplan zugrunde lag.

Einen frühen Überblick (und ein weiteres Beispiel) liefert schon Harold A. Innis, A Plea for Time, New Brunswick (1950).

\*

Heute hat eine völlig neue und wesentlich schnellere Umgebung technischer Netzwerke die materielle Basis, das Programm, die Techniken und die Formate der alten Bildungsidee marginalisiert. Um nun wieder eine Vorstellung von der einst buchgestützten Bildungsidee unter den neuen digitalen Bedingungen gewinnen zu können – ohne Technik zu negieren –, muss ihr Verhältnis zu dieser digitalen Technik geklärt werden. Das wird durch ein scheinbar einfaches Manöver

möglich: Man muss nur die Inhalte, Zugänge und Formate der vordigitalen, klassischen Periode der Bildung technisch betrachten, die Techniken ihrer digitalen Gegenwart aber inhaltlich oder *kulturell*. Gerade die Aufforderung zur 'inhaltlichen Betrachtung' der neuen digitalen Netzwerktechnik aber scheint ewig-gestrig. Bezieht diese Technik doch ihre Legitimation ganz aus der Überwältigungsmacht eines unwiderstehlich *effektiven* Prozessierens und Funktionierens. Wozu also dieser bewusste Rückschritt – oder besser: Schritt zurück? Er ist notwendig, weil der Einsatz so hoch ist, weil eine *identitätsbildende Tradition* auf dem Spiel steht, die gerade in den Zusammenhängen von Bildung zentral ist. Traditionen geben Institutionen *und* Individuen Halt. Wenn man sie abschafft bzw. nicht plausibel an sie anschließt, wird es immer schwieriger, die Alternative – die permanente *Neuerung* – nicht zum einzig verbliebenen und einzig sinnvollen Programmpunkt zu erklären.

Dass der Anschluss an die Tradition aber seinerseits keine simple und unproblematische Operation ist, kein einfaches Stehenbleiben oder Umkehren, gab Josef Pieper früh zu bedenken:

Es gibt zweifellos Konservatismen, welche, im Gegenteil, Tradition gerade verhindern – weil sie sich an das zufällige geschichtliche Erscheinungsbild des tradendum klammern, welches aber vielleicht, wenn überhaupt, nur unter neuen äußeren Formen in die Zukunft hinübergetragen, "überliefert" werden kann.<sup>2</sup>

Gelingt es hier, beobachtend einen Schritt zurückzutreten, wird – in Sachen Bildung – aus dem fast unüberbrückbaren Graben zwischen Vergangenheit und Gegenwart wieder eine *Kontaktzone*, wird deutlich, wie gerade in den neuen medialen Umgebungen mit ihren 'neuen äußeren Formen' alte Bildungsziele und Bildungsformate wieder an Aktualität gewinnen.

Josef Pieper, Tradition in der sich wandelnden Welt (1960), in: ders., Tradition als Herausforderung. Aufsätze und Reden, München (1963), S. 11–35, hier: S. 26.

#### Von der Notwendigkeit einer Inventur

Es geht also um Antworten auf das, was seit einiger Zeit unter der Überschrift "Die Bildungsfrage" diskutiert wird. Dahinter verbirgt sich eine heftige Debatte über das Verhältnis von allgemeinen gesellschaftlichen - digitalen - Technisierungsschüben und den Programmen von Bildungsinstitutionen. Auch diese Konstellation als solche ist nicht neu, tritt sogar periodisch auf. Auslöser für diese Debatte ist die Tatsache, dass heute Bildungsziele immer häufiger als reine Ausstattungsprobleme reformuliert werden. Wer Zugang zu neuester Technik hat - heißt es -, lernt auch automatisch gut, schnell und genug. Die Forderung nach Ausstattungsgerechtigkeit liegt dann ebenso nahe wie der nächste Großauftrag für die Digitalwirtschaft. Als *neu* und *gut* gilt in diesem Zusammenhang, was global, in den postindustriellen Produktions- und Unterhaltungsumgebungen, schon effektiv irgendwie eingesetzt wird. Eingeübt werden soll folglich im Falle von Bildung vor allem die Bedienung entsprechender Geräte und Interfaces. Eine rückgekoppelte Auswertungs- und Kontrollschleife erledigt den Rest. Der Maßstab ist hier kein geringerer als das Schritthalten im globalen Wettbewerb.

Dieses Buch skizziert die Entwicklung bis zu einem solchen Szenario und versammelt und prüft, was möglicherweise übersehen wird. Damit es das kann, nimmt das Buch eine medien- und kulturhistorische Perspektive ein. Nur sie erlaubt es, das scheinbar ganz Neue in vergleichbare, vergangene Konstellationen zu stellen. Wenn es nämlich wirklich so wäre, wie die Debatte in Teilen suggeriert, dass Bildung nur mehr eine Art medialer Effekt oder eine *Unterfunktion* der richtigen, technischen Umgebung ist, bestünde die Notwendigkeit einer solchen Zwischenbilanz nicht. Aber diese einfachste, schönste und gerechteste Lösung aller Probleme mit Bildung ist, so der Verdacht, eher eine wiederkehrende Technikfantasie, eher ein Erlösungsphantasma als eine Lösung. Mit so etwas lässt sich gut Politik (und viel Geld) machen, aber kaum eine sinnvolle Antwort auf Fragen der Bildung geben. Den Dilettanten erkennt man, schreibt Goethe 1833

in den "Maximen und Reflexionen", an dem "Fehler, Phantasie und Technik unmittelbar verbinden zu wollen".

\*

Unterdessen ziehen die großen Debattenvereinfacher - selbsternannte Medienphilosophen, abstraktionswillige Pädagogen und empirisch gestählte Psychologen, oder auch geschäftstüchtige Auftragsgutachter und Lobbyisten – durch die Arenen und predigen publikumswirksam wahlweise gegen ,Technikfeindschaft' und ,alte Eliten' oder gegen 'digitale Demenz' und 'Sittenverfall'. In 'Büchern der Stunde' müssen eilig zurechtgezimmerte Zukunftskulissen den undifferenzierten Ausführungen zu ein bisschen populärwissenschaftlicher Standfestigkeit verhelfen, obwohl dem Leser und der Leserin am Ende doch nur die Wahl zwischen Glaube oder Verdammung gelassen wird. Der Fortschritt kennt eben nur Marschierende und/oder Barrikaden, die Kulturkritik nur Abstieg und Verlust. Aber nichts macht vielleicht die herrschende Hysterie und Desorientierung unter Akteuren und Adressaten dieser Diskussion deutlicher als die folgende Anekdote. Sie tauchte im Februar 2019 unter der Überschrift ,Was Technik in der Schule bringt' in der Süddeutschen *Zeitung* auf:

Am 10. Mai 2017 stellte der 'Aktionsrat Bildung', ein Gremium von zehn Bildungsforschern im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, das Gutachten 'Bildung 2030 – Veränderte Welt' vor. Die wichtigste Botschaft: Die Schulen in Deutschland müssten sich der Digitalisierung öffnen. Untermauert wurde diese Forderung mit einer Studie, der zufolge Grundschüler, die einmal in der Woche am Computer arbeiten, in Mathe und Naturwissenschaften 'signifikant höhere Kompetenzen' aufwiesen. Zahlreiche Medien, auch die SZ, griffen genau das auf. Dumm nur: In der erwähnten Studie steht genau das Gegenteil. Die untersuchten Grundschüler wiesen 'signifikant niedrigere' Kompetenzen auf. Bis der Aktionsrat Bildung eine Korrektur verschickte und sich entschuldigte, vergingen fast zwei Wochen. Viel

Zeit also, monierten Kritiker, in der sich die Falschmeldung ungehindert weiter verhreitete.

\*

Wahr ist, dass sich vieles ändert, wahr ist aber auch, dass bei grundsätzlichen Neuerungen in und an Institutionen Skepsis angebracht ist; denn was so eindeutig nach Fortschritt und demokratisiertem Lernen klingt wie die Parole ,Neue und bessere Technik für alle', hat offenbar Nachteile: Gerade Bildungsinstitutionen vertragen radikale Durchgriffe aus 'fortschrittlicheren' Gesellschaftsbereichen auf ihre tradierten Abläufe und Programme nicht besonders gut. Und in einem technisch aufgerüsteten, ja, technisch dominierten Feld der Bildung sind Unterschiede der Leistung, Begabung oder Leistungsbereitschaft nur schwer so zu markieren, dass dahinter noch ein Bild der Person auftaucht. Das gilt auch für die Integrität des Lehrpersonals. Die von der Pädagogik vorgesehene Abweichung von der institutionellen Norm als Individualisierungsspielraum muss um ihre Zukunft bangen, wenn die neue Norm ein neutrales Bedienungslevel ist, dessen Einübung nur noch beaufsichtigt werden muss.

Hier kommt nun also die Methode ins Spiel: Einmal als Methode der Darstellung dieses Buchs in historischen Schnitten, um die notwendige Differenzierungskraft für die laufende Diskussion zu gewinnen – und als sein Thema. Die deutsche Bildungsidee, wie sie um 1800 von prominenten und weniger prominenten Akteuren ausformuliert worden ist, war und ist im Kern eine Methode, ein Set von koordinierten Techniken. Hier wird sie – inhaltlich – unter anderem als spezifische Aneignung des griechischen Altertums vorgestellt. In den seligen Zeiten eigenständiger, kulturwissenschaftlicher Theoriebildung im deutschen Sprachraum wurde diese Idee – technisch – als 'Aufschreibesystem'³ rekonstruiert. An der Geschichte der Entstehung und Anwendung der Idee, aber vor allem auch an ihrer Verbreitung, kann man sehr genau erkennen, was *Technik* im Ver-

Friedrich A. Kittler, Aufschreibesysteme 1800/1900, München (1985). Maryanne Wolf, Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen, München (2019). hältnis zu Bildung – jenseits von Ausstattungsfragen – bedeutet. In diesem Buch wird deshalb daran erinnert, dass um 1800 auf ähnliche Probleme mit Bildung die Antwort einer besonderen Methodik des Lesens gegeben wurde. Schließlich steht auch heute immer noch die Formel "Lesen und gelesen werden" – vor und zwischen allen Bildschirmen - auf der Tagesordnung. ,Nicht zu vieles, im Buch, flüssig und mehrfach' lautete damals, um 1800, die dringliche Empfehlung. Die neueste Forschung dazu, die schon lange nicht mehr aus Deutschland kommt, beschwört genau diese alte Bildungs- und Buchformel.4 Leserinnen und Leser sollten .kritisch' den .tieferen Sinn eines Ganzen' ermitteln und schriftlich oder mündlich wiedergeben können. Die Wiederholung, das mehrfache Lesen, war im Rahmen von 'Bildung' nicht bloß auf Repetition oder Durchkämmen des Vorgefundenen, sondern auf Revision der Ergebnisse aus. Diesen Prozess nannte man ,Verstehen'. In seiner Umgebung fand man vor allem gedruckte Bücher.

\*

Wenn wir heute sinnvoll über das Verhältnis von Technik(en) und Bildung diskutieren wollen, dann müssen wir die Praktiken, Prozesse und Effekte im Inneren des Digitalen im Zusammenhang mit den ersehnten Bildungsprozessen analysieren – aber vor allem auch im Zusammenhang mit den schon bekannten. Das kann nur kleinteilig und vergleichsweise gelingen und nur ohne ständigen Rekurs auf eine entweder wunsch- oder aber angstbesetzte Schimäre gesamtgesellschaftlicher Veränderung. Um zu differenzierten Antworten auf die sogenannte 'Bildungsfrage' zu kommen, sind also drei Aspekte von 'Bildung' zentral: (1) Bildung kulturhistorisch betrachtet, d. h. als sich verändernde *Methodik* der Wissensaneignung und -stabilisierung, (2) ein der Bildungsproblematik angemessener Begriff von *Technik* als Techniken oder Gebrauchsweisen in und mit Medien, (3) Bildung als *Institution* und ihr spezifisches Verhältnis zu anderen Umgebungen wie Wirtschaft oder Politik.

Vor allem der letzte Punkt führt direkt zum Titel dieses Buchs. Denn zu den entscheidenden Umgebungen von Bildung gehört seit der Frühen Neuzeit auch die Unterhaltung. Heute sind die Bereiche Bildung und Unterhaltung scheinbar schon so dicht zusammengerückt, dass man zentrale Elemente des Gamens - wie etwa das scoring oder die levels – in den Rahmen von (hoch-technisierter) Bildung einfügen will. Aber schon Goethes Wilhelm Meisters Lehr*jahre* steht als *Roman* vor allem für die Unmöglichkeit einer klaren Abgrenzung des schweren Bildungsstoffs und seiner Formen von der leichten Unterhaltung. Im Gegenteil: Das Format des gehobenen Bildungsromans war ein zentrales Vehikel von Bildung, das schnell in Serie ging. Der Bildungsroman sollte die Effekte der zwischen neuer, vorauseilender Spannungslektüre und alter, repetitiver Auswendigkeitslektüre ausgehandelten Methode 'bildenden Lesens' an möglichst viele bürgerliche Männer und Frauen vermitteln. Subjektkonstituierung und Romanlektüre gingen überwiegend gut zusammen, lagen ganz im Interesse von Staat und Gesellschaft. Peter Sloterdijk hat das überzeugend und gründlich als spezifische und produktive Dysfunktionalität des modernen Bildungssystems herausgearbeitet. Er spricht von der 'List der pädagogischen Vernunft', die darin bestünde,

dass die neuzeitliche Schule ihre Zöglinge zwar nominell auf den Staat und die 'Gesellschaft' hin erzieht, insgeheim aber immer auch, zuweilen sogar manifest, am Staat und an der 'Gesellschaft' vorbei. In dem resonanzreichen deutschen Wort 'Bildung' kristallisiert sich diese Verfehlung.<sup>5</sup>

Peter Sloterdijk, Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik, Frankfurt/M. (2009), S. 548 f.

\*

Solche Allianzen und systematischen Zusammenhänge wollen also gründlich bedacht sein, bevor man irreversibel in die technischen Bedingungen von Bildung eingreift. Auch die hartnäckigen Gerüchte, dass die Silicon Valley-Manager der Gegenwart ihre eigenen Kinder von der sich weltweit ausbreitenden Produktpalette ihrer Unternehmen zunächst fernhalten (und lieber zu *Montessori* oder *Steiner* 

geben), bleiben irritierend. Wie sich (kreative) Grauzonen und Bereiche exakter Messbarkeiten im Fall von Bildung gut austarieren, versteht sich offensichtlich nicht von selbst. Technisch erzwungene Vereinseitigungen könnten in dieser Hinsicht riskant sein. Vor allem dann, wenn ausgerechnet im "Land der Ideen" die Technik nicht verstanden, vulgo: an den Schulen nicht gelehrt, sondern dort nur eingesetzt wird."

Dazu ausführlich Markus Krajewski, Hilfe für die Hilfswissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10.04. 2019, Nr.85, S. N4.

7

Vgl. Ernst Vollrath,
"Deutschland? Aber wo
liegt es?", in: liberal 35
(1993), H.2, S. 8–14.

Coding oder Programmieren als Standard-Unterrichtsfach ist (anders als anderswo) in Deutschland immer noch kein ernst zu nehmendes Thema. Smartphone-Verbot auf dem Schulhof allerdings auch nicht (wie im Nachbarland Frankreich), das in Deutschland als zu autoritär gilt. Stattdessen – oder besser: gerade deswegen – baut der Global Player der Branche in Deutschland ein Ethik-Institut an der Technischen Universität München auf. Das hat als Reaktionsweise in (und auf) Deutschland Tradition, ist ein Erbe des deutschen Idealismus, und mag Balsam für das nationale Gewissen sein.<sup>7</sup> Wenn man aber einer übersteigerten Angst vor staatlicher Autoritätsausübung reflexhaft mit immer noch mehr Ethik und Didaktik begegnet, bedeutet das für die Technikreflexion nichts Gutes. Schon die Schüler haben das Nachsehen. Die Bildungspolitik hierzulande zitiert einerseits ängstlich den globalen Wettbewerb, macht so Anschaffungsdruck, und verpflichtet andererseits schon die nächste Generation auf das vorgeführte manichäische Weltbild, indem diese Generation, ethisch korrekt, von altvorderen Bürokraten weiterhin in der Unkenntnis reiner Anwendung gehalten wird.

\*

Unter dem Namensbanner Wilhelm Meister soll hier deshalb ein etabliertes Vokabular kulturhistorisch verortet und ein aktuelles medienwissenschaftlich überprüft werden. Liegen für das eine schon größere Erzählungen bereit, muss das andere noch katalogartig, im Modus der Inventur bewerkstelligt werden. Von der 'Bildungs-App' und dem 'Bildungsmarkt' über die 'Bildungsreform', die 'Bildungsindustrie', das 'spielerische Lernen' bis zum 'Bildungserlebnis', dem 'Katheder'

oder dem 'Pauken' ist alles inventarisiert. Die beiden Teile müssen nicht streng nacheinander gelesen werden, ihre verschiedenen Partien und Einträge sind deshalb *verlinkt* [➤ **Lesen, S. 194**], und laden zum Springen ein.

TEIL

1

## Die Geschichte

Bildung als
Idee und historische
Kulturtechnik

## WILHELM MEISTERS ERBE

Wir können zwischen einer Einbildung und einer anderen wählen, um unser Verhalten danach einzurichten, und daraufhin die Probe zu machen, aber wir können nicht zwischen einbilden und nicht einbilden wählen. Der Mensch ist dazu verurteilt, Dichter seines Romans zu sein.

J. ORTEGA Y GASSET

Bevor über ein Erbe verhandelt wird, ist in der Regel jemand verstorben. Im Falle des Wilhelm Meister ist die Sache etwas komplizierter.8 Offiziell hat es ihn in deutschen Bildungsanstalten nie gegeben. Sein Leben, das Johann Wolfgang Goethe in eine Sendung und in Lehr- und Wanderjahre unterteilt hatte, war in der Schule zu keinem Zeitpunkt Pflichtlektüre. - Und doch steht sein Name bis heute für den geflügelten Wunsch, "mich selbst, wie ich da bin, auszubilden". Wilhelm, dessen Weg viele Berufungen, aber kaum Berufe kannte, formulierte diesen Wunsch in den Lehrjahren von 1795 als Brief an einen Freund aus. Als bildungs- und lebenshungriger, als rastloser und sentimentaler Romanheld galt er seinen Leserinnen und Lesern schnell als besonders ,deutsch'. Aber nicht etwa, weil er einen faustischen Entdeckungsdrang verspürte, sondern ausgerechnet weil er aus der Richtungslosigkeit zeitweise eine Tugend machte. Weil er die Kunst liebte, weil ihm alles gleichzeitig zu eng und zu weit war, weil er kein rechtes Verhältnis zum Staat oder zum Hof gewinnen konnte und weil er deshalb seine Vorstellung von Bildung vorerst nicht mit dem übereinzubringen vermochte, was die anderen, schon viel nüchterner, als Erziehung, education, self-cultivation oder formation bezeichneten.

Für das Ausstellen eines Totenscheins spricht also die Tatsache, dass er in den Schulen nie gelesen wurde. Vor 1960 machten ihn abwechVgl. zu Geschichte und Metaphorik des Erbes Stefan Willer, Erbfälle. Theorie und Praxis kultureller Übertragung in der Moderne, Paderborn (2014). selnd seine Romanform, seine noch ganz unbürgerliche Liebe zum Theater, seine vielen Frauen oder seine Neigung zu dem schwer definierbaren Halbwesen *Mignon* verdächtig. Nach 1960 fiel er – Ironie der Geschichte – unter die ebenso modische wie unnachgiebige Kritik alles 'Bürgerlichen'. Bleibt jene angedeutete, etwas nostalgische Anmutung, dass der *Wilhelm Meister* immer noch *irgendwie* für die sympathischeren Seiten der deutschen Literatur- und Geistesgeschichte steht. Für jene Vorstellung von *Bildung*, die anders ist als bei den anderen, und die dennoch nicht automatisch von den 'Dichtern und Denkern' zu den 'Richtern und Henkern' führt. Aber wenn wir ehrlich sind, müssen wir uns eingestehen, dass die literarische Bildung insgesamt jede Brisanz – und sei es nur diese der politischen Abgründigkeit – verloren hat.

\*

Das ist umso bemerkenswerter als Goethe und Bildung einmal fast dasselbe waren. Der bis heute alles überragende deutsche Schriftsteller und passionierte Naturwissenschaftler hatte den 1780 von Johann Friedrich Blumenbach erstmals formulierten – angeblich biologischen – 'Bildungstrieb' in den Mittelpunkt vielfältiger Überlegungen gestellt.° Aber er hatte auch drei Romane über einen gewissen *Wilhelm Meister* geschrieben. Eine *Theatralische Sendung*, zahlreiche *Lehrjahre* und abschließende *Wanderjahre* wurden der wohl berühmtesten Roman-Figur der deutschsprachigen Literatur durch Goethe zuteil. Damit handelt es sich strenggenommen um keine einheitliche Figur mehr, sondern um einen mehrfachen und jeweils ganz verschieden angesetzten Schnitt durch die Zeit. Bei jedem Schnitt aber ging es um die Frage, was einer aus sich machen kann und was aus ihm *jemanden* macht.

Vgl. J. F. Blumenbach, Über den Bildungstrieb (Nisus formativus) und seinen Einfluß auf die Generation und Reproduction, in: Göttingisches Magazin der Wissenschaften und Litteratur, 1. Jg./ 5. Stück (1780), S. 247-266 u. J. W. v. Goethe, Bildungstrieb (1810), in: ders., Zur Naturwissenschaft überhaupt, besonders zur Morphologie. Erster Band, zweites Heft, Stuttgard u. Tübingen (1820).

Die inneren und äußeren Bedingungen könnten für Goethes Helden dabei, gerade unter dem Aspekt der *Bildung*, unterschiedlicher nicht sein. Als Wilhelm Meister samt seiner *theatralischen Sendung* 1776 ausgedacht wurde und unter den uneinigen Deutschen auftauchte, lag die Französische Revolution noch vor Europa. [> Durchstarten,

S. 93] Aufmerksam musterte der Held die Bestände einer älteren, ihm weitgehend verschlossenen Erb- und Adelsgesellschaft. Als er in seinen berühmteren *Lehrjahren*, nach 1795 also, offiziell die Bühne einer Zeitschrift betrat, herrschten unruhigere Zeiten. Nicht abreißende Flüchtlingsströme und neue *National*-Armeen durchzogen den Kontinent, neue *Publizisten* heizten die Atmosphäre auf, und es kam eine Bewegung in die Welt, die lange Zeit das Lebensgefühl ihrer Bewohner bestimmen sollte. *Wilhelm Meister* suchte, in dieser allgemeinen Bewegung oder *Mobilmachung*, für sich selbst einen Lebensinhalt. Als sein Autor 1821 (oder war es 1829?) noch einmal von ihm berichtete, war Wilhelm immer noch, nun als liebevoller Vater, Hobby-Astronom und angehender Wundarzt, in den *Wanderjahren*. Ein Hauch von MINT<sup>10</sup> umwehte ihn da schon.

\*

Vereinheitlicht hat sich also rückblickend nur die begriffliche Perspektive, in der wir diese dreifaltige Figur Goethes betrachten: *Bildung*. Wilhelms wahre *Sendung* bestand darin, in bewegten Zeiten seine Berufung zu finden. Die Berufung sollte in einen Beruf überführt werden, aber dabei die Entwicklung einer umfassenderen *Persönlichkeit* nicht zurückstehen. Seine Umgebung und Epoche begegnete dieser Aufgabe mit der sorgfältigen und sukzessiven Ausbuchstabierung einer 'universalen' Bildungsidee. Aber das noch junge Konzept trug trotz immer neuer Anstrengungen der Präzisierung bei Weimarer oder Berliner Geisteseliten – von Wieland über Herder zu Goethe, Schiller, Humboldt und Schleiermacher – von Anfang an eine Bandbreite von Vektoren und Perspektiven in sich, welche nicht gerade für leichte Überschaubarkeit und Einlösbarkeit sorgte:

Der Begriff (Bildung, H. C.) ist von Widersprüchen und Unterscheidungen durchzogen. Wie jedes Nomen actionis kann man ihn als Vorgang oder als Resultat auffassen; im ersten Fall tue ich etwas, im zweiten habe ich etwas, zum Beispiel eine kanonische Bücherkenntnis. Aber auch das Tun, die Praxis selbst ist spannungsvoll,

10

Buchstaben- und Initialwort aus den Begriffen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik. 11

Heinrich Bosse, Das Dispositiv der Bildung in Jena, in: Athenäum. Jahrbuch der Friedrich-Schlegel-Gesellschaft 25 (2015), S. 89–122, hier: S. 89.

12

Vgl. dazu Hans Weil, Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, Bonn (1930); die Beiträge in Franz Rauhut/Ilse Schaarschmidt (Hg.), Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Weinheim (1965); Aleida Assmann, Arbeit am nationalen Gedächtnis: Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee, Frankfurt/M. - New York (1993); Norbert Ricken, Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden (2006) u. Egbert Witte, Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik, Freiburg i. Br. (2010).

entweder reflexiv (ich bilde mich) oder transitiv (man bildet mich), so dass Selbstbildung und Fremdbildung interferieren.<sup>11</sup>

Abgesehen von der leichten Ironie, dass wir bei Goethe dem Bildungsroman eines Meisters zuschauen, trägt nur der mittlere Roman mit den Lehrjahren wirklich ein Catchword im Titel, das unmittelbar anschließt an die pädagogische Problematik der Bildung. Und auch in diesem wohl berühmtesten Meister-Buch wird im Sinne der angedeuteten Komplexität nicht entschieden, wie sich die Anteile im Prozess der Bildung konkret auf den Helden, die Lehrer, die Institutionen und das Leben verteilen. Man kann aber davon ausgehen, dass schon in diesem zweiten Meister-Roman, gegen Ende des 18. Jahrhunderts, ganz verschiedene religiöse, ästhetische, naturwissenschaftliche und politische Lesarten und Traditionen des Begriffs ,Bildung' zusammenfließen. 12 Das berühmteste Statement zum Thema wird Wilhelm in einem langen Brief gegenüber einem Freund äußern – bevor er bei einer umherziehenden Schauspieltruppe als Hamlet unterschreibt. Ausgerechnet für einen befreundeten Kaufmann, den er später als "Gegner" bezeichnen wird, formuliert der angehende Vertragsschauspieler das ganz aufs Allgemeine, auf die Persönlichkeit zielende Bildungsideal, das man auf ewig mit diesem Roman und seinem Helden - und mit dem Programm der Bildung in Verbindung bringen wird:

Mich selbst, wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht. Noch hege ich eben diese Gesinnungen, nur dass mir die Mittel, die mir es möglich machen werden, etwas deutlicher sind. [...] Wäre ich ein Edelmann, so wäre unser Streit bald abgetan; da ich aber nur ein Bürger bin, so muss ich einen eigenen Weg nehmen [...] An diesem Unterschiede ist nicht etwa die Anmaßung der Edelleute und die Nachgiebigkeit der Bürger, sondern die Verfassung der Gesellschaft selbst Schuld; ob sich daran einmal was ändern wird und was sich ändern wird, bekümmert mich wenig; genug, ich habe, wie die Sachen jetzt stehen, an mich selbst zu denken, und wie ich mich selbst und das was mir ein unerläßliches Bedürfnis ist, rette und erreiche. Ich habe nun einmal gerade zu jener harmo-

nischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Geburt versagt, eine unwiderstehliche Neigung. [...] Ich weiß nicht wie es in fremden Ländern ist, aber in Deutschland ist nur dem Edelmann eine gewisse allgemeine, wenn ich sagen darf personelle Ausbildung möglich. Ein Bürger kann sich Verdienst erwerben und zur höchsten Not seinen Geist ausbilden; seine Persönlichkeit geht aber verloren, er mag sich stellen wie er will. 13

13

J. W. v. Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795/96), in: ders., Sämtliche Werke Bd. 5, hg. v. Hans-Jürgen Schings, Münchner Ausgabe, München – Wien (1988), S. 288 f.

## BILDUNG ALS IDEE

14

Dazu Arnold Gehlen, Bürgerliche Literatur und Kunst (1971), in: ders., Zeit-Bilder und weitere kunstsoziologische Schriften [= Gesamtausgabe Bd. 9], Frankfurt/M. (2016), S. 451–465.

#### 15

Zur allgemeinen (Vor-)
Geschichte dieses Umwegs
in ganz Europa vgl.
Martin Disselkamp,
Parameter der AntiquiModerni-Thematik in
der frühen Neuzeit, in:
Herbert Jaumann (Hg.),
Diskurse der GelehrtenKultur in der Frühen
Neuzeit. Ein Handbuch,
Berlin – New York (2011),
S. 157–177.

#### 16

Zum Unterschied zwischen dem mittelalterlichen Code der "Sippe" und dem modernen der "Familie" siehe Friedrich A. Kittler, Einleitung, in: ders., Dichter. Mutter. Kind, München (1991), S. 9–17. Es ist unschwer zu erkennen, dass sich dieses Universal-Konzept der Bildung leicht gegen konkrete politisch-soziale Verhältnisse wenden ließ. Um diesen Verhältnissen etwas entgegensetzen zu können, wählten die Verfechter der Bildungsidee nicht den anlassgebundenen, politischen Kampf (z.B. um eine neue oder überhaupt eine Verfassung), sondern einen bemerkenswerten Umweg: Sie begannen irgendwann und ganz ohne Hamlet, aber bis Heidegger oder bis in bestimmte Zweige der heutigen Reformpädagogik, an jede Art von Verbesserung ihrer eigenen Verhältnisse den Maßstab eines idealisierten klassischen Griechentums anzulegen. Dessen harmonische Konturen lasen sie – mit starkem Akzent auf den ästhetischen – aus einem neu bestimmten Kanon literarischer und künstlerischer Werke und nach einer bestimmten Methode heraus. [> Einbilden, S. 103] Die genaue Kenntnis und Verinnerlichung dieses ästhetisch fundierten politischen Ideals – und ihre Abprüfbarkeit in entsprechenden Anstalten - sollten langfristig zum Entreebillet in eine als bildungsbürgerlich gedachte bessere Gesellschaft werden.14

Der Erfolg dieses speziellen Umwegs über 'die Alten' ist nicht zu unterschätzen.¹⁵ Mit ihm wurde unter den damals im deutschsprachigen Raum gegebenen, besonderen Bedingungen völliger politischer und territorialer Zerklüftung der Anlauf gewaltig verkürzt, den man nehmen musste, um in der zukünftigen Oberschicht 'gebildeter' Bürger landen zu können. Nicht mehr das immer noch vorherrschende lokale *Sippen*-Gedächtnis adeliger Familien, das in Jahrhunderten, Geschlechtern, Stammbäumen und Territorien rechnete, entschied über die weiteren Aussichten, sondern – nun auch zusätzlich – das verhältnismäßig kürzere und beweglichere der *Familien*, *Schichten* und *Milieus*, zwischen denen nun vor allem die Förderbänder der Bildungsinstitutionen hin und her zu laufen begannen.¹⁶ Auf diese

Bänder musste man den Sprung schaffen – egal von wo aus abzuspringen man gezwungen war. Johann Joachim Winckelmann, immerhin Gründungsvater der deutsch-griechischen Klassik, war der Sohn eines armen Stendaler Flickschusters. [> Durchstarten, S. 93] Um aber die Umstände des Absprungs schneller vergessen zu machen, landete man auf dem Förderband praktisch in einer für alle eingerichteten neutralen Zone, die nun ihrerseits, herkunftsunabhängig, prägend wirken sollte für eine zukünftige Elite. Das Band wurde nach jenem gleichzeitig als verwandt und fremd gedachten Kulturideal Altgriechenlands sorgfältig präpariert: d.h. nach dem Ideal einer toten Sprache, nach dem Ideal eines aus wenigen Texten und Fundstücken imaginierten Klassik.

\*

Spätestens seit den 1807 begonnenen *Preußischen Reformen*, frühestens seit dem Erscheinen von Winckelmanns Erstling, der sogenannten *Nachahmungsschrift* von 1757, und dann bis in die frühen 1970er Jahre, begann im deutschsprachigen Raum eine wirkungsmächtige *neu*humanistische Projektion des (Alt-) Griechischen. Sie schlug sich weit entfernt von den Ursprungsgebieten ihrer Gegenstände folgenreich nieder und beherrschte dort zwei Jahrhunderte die Debatten über Bildung. <sup>17</sup> Die Sorge um die anhaltende Sichtbarkeit der Idee führte unter anderem zu immer mehr dorischen Säulen vor öffentlichen Gebäuden und, seit 1864 und bis 1966, zu 22 Auflagen von Georg Büchmanns Bestseller *Geflügelte Worte*. Außerdem mündete sie in den ebenso festen wie berechtigten Glauben der ehemaligen Bewohner dieser Fassaden, dass die Epoche der Bildung ihrem moderneren dynamischen Gewinn- und Aufstiegsstreben in ganz anderen Sphären Halt und Ansehen verleihen würde.

Zur Ironie dieser Geschichte gehört auch, dass den Griechen die ihnen als 'Philhellenismus' zwangsweise übergestülpte Liebe der Deutschen, unter der Anleitung von bayerischen Hofbeamten (Wittelsbacher Export-Könige) des 19. Jahrhunderts, ein Bildungssystem einbrachte, das bis in die 1970er Jahre erkennbar deutsch geprägt

1/

Vgl. dazu grundlegend vor allem Constanze Guthenke, Placing Modern Greece: The Dynamics of Romantic Hellenism, 1770–1840, Oxford (2008) u. Esther S. Sünderhauf, Griechensehnsucht und Kulturkritik. Die deutsche Rezeption von Winckelmanns Antikenideal 1840–1945, Berlin (2005).

#### 12

Siehe Claudia Schmölders, Faust & Helena. Eine deutsch-griechische Faszinationsgeschichte, Berlin (2018), S. 115.

#### 19

Bernhard vom Brocke, Institutionelle Wege aus der Krise: Universitätsseminar, Akademiekommission oder Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung in den Geistesund Naturwissenschaften 1810-1900-1995, in: Christoph König/ Eberhard Lämmert (Hg.), Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900. Frankfurt/M. (1999), S. 191-215, hier: S. 193.

#### 20

Vgl. Fritz Ringer, Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933 (1969), München (1987).

#### 21

Vgl. Hajo Holborn, Deutsche Geschichte in der Neuzeit Bd. II: Reform und Restauration, Liberalismus und Nationalismus (1790–1871), Frankfurt/M. (1964/1981), S. 168–171. war.¹8 Auch der Hinweis, dass es ausgerechnet nordamerikanische Studenten waren, die am besten aufgepasst hatten, als sie – als Gaststudenten – das deutsche Bildungssystem von innen kennen lernten, ist bemerkenswert: Unter der wachsenden Zahl ausländischer Studenten stellten die US-Amerikaner bis Mitte der 1890er Jahre auch die größte Gruppe dar, "die dann ihre Universitäten nach deutschem Vorbild reformierten".¹9 Obwohl diese 'Yankees' doch für die deutschen 'Mandarine' das ganze Gegenteil von *Kultur* und *Tiefe* verkörperten, übertrafen sie mit ihren Vorzeige-Institutionen die Vorbilder schnell um ein Vielfaches und setzten einen bis heute gültigen neuen Weltstandard.²0

\*

Doch das Ansehen des (Neu-) Humanismus hatte als bürgerliches Bildungs-Programm in Deutschland schon früher gelitten, als ein leicht verklärter Rückblick in Sachen Bildung zunächst vielleicht vermuten lässt. Schon bevor das neuhumanistische Programm in den 1970er Jahren offiziell durch konkurrierende Schultypen ohne altsprachliches Angebot, durch Oberstufenreform und wahlorientiertes Kurssystem, ansatzweise verabschiedet wurde, waren Zweifel an ihm aufgekommen. Das Programm hatte in den Augen vieler eigentlich schon die Dynamik der Industrialisierung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts kaum abfangen können. [> Fabrizieren, S. 130] Bemerkenswert ist, welch eine kritische und differenzierte Prognose Eugen Rosenstock-Huessy, der gleichzeitig einer der wichtigsten Vordenker der internationalen Erwachsenenbildungsbewegung war, dem Konzept schon 1929 stellte:

Die gesamte Kultur der Neuzeit ist humanistisch. Der humane Mensch, der humanistische Mensch hat sich gespiegelt in den Marmorbildern des antiken Hellas und in den Gesetzen des antiken Rom. Die Völker Europas alle haben ihre festen Kulturbauten, ihre Verwurzelung in ein staatliches, örtliches und ländliches "Dasein" verklärt durch den Blick auf das klassische Altertum. Wohin wendet sich nun der moderne Nomade, um sein "delokalisiertes", entortetes Völ-

kerwanderungsdasein zu verklären? [...] Eins ist sicher: Hellas und Rom verblassen für ihn. Das humanistische Gymnasium ist ja nicht zufällig aus dem Inbegriff aller Bildungsanstalt heut ein bescheidenes Fünftel oder Sechstel geworden, ein Typ unter vielen. Damit ist das klassische Ideal preisgegeben. Weder die griechische Kunst noch das römische Recht sind heute noch die Maßstäbe der eigenen Sozialordnung für diese neuen Gesellschaftsschichten. Wie sie die alten humanistisch vorgebildeten Akademikerschichten nicht als ihren "Typ" anerkennen, so sind auch die Ideale, die in diesen Typen gestaltet sind, nicht mehr die Ideale dieser neuen Massen. Hellas und Rom werden noch lange als Vorbehaltsgut der alten gesättigten Gesellschaftsschichten lebendige Ideale bleiben. Aber sie sind an ihre sozialen Grenzen gekommen, über die hinaus sich ihre Geltung nicht mehr verschieben läßt.²²

Eugen Rosenstock, Vom Staat zum Stamm, in: Der Kunstwart. Rundschau über alle Gebiete des

Schönen, Heft 6 (1929), S. 377-382, hier: S. 379.

Er sollte in vielem Recht behalten. Der Neuhumanismus hat zwei von Deutschen angezettelte Weltkriege nicht gut überstanden. [> Politisieren, S. 210] Und die verstörende Tatsache, dass bei Arno Breker, dem Hofbildhauer der Nationalsozialisten, die neuen Germanen am Schluss genauso aussehen sollten wie die alten Griechen, dass "die Architektur des Faschismus und des NS weitgehend klassizistisch" <sup>23</sup> ist, hatte das Konzept auch nicht gerade vertrauenswürdiger gemacht. Aber solche Verirrungen haben unsere Sinne endgültig dafür geschärft, dass diese Griechen von Anfang an eben eine *Projektion* waren, dass solche Projektionen als mächtige *kulturleitende* Projektionen produktiv und gefährlich zugleich sind. [> Eindeutschen, S. 108] Aber Projektionen als Umrisszeichnungen der Zukunft aus der verschoben wahrgenommenen Vergangenheit sind unumgänglich, wenn etwas gestaltet werden soll.

23

Dazu insgesamt Klaus Heinrich, Karl Friedrich Schinkel. Albert Speer. Eine architektonische Auseinandersetzung mit dem NS [= Dahlemer Vorlesungen. Zum Verhältnis von ästhetischem und transzendentalem Subjekt], Frankfurt/M. – Basel (2015), hier: S. 15.

¥

Universalität als Maximalforderung – das sieht man gut am *Wilhelm Meister* – taugt vor allem als Kampfbegriff in Zeiten ausgeprägter Partikularität und Privilegien. Langfristig muss Universalität sich aber an eine Art Muster-Epoche andocken, um der Polemik auch

24

Peter Sloterdijk, Zeilen und Tage. Notizen 2008–2011, Berlin (2012). S. 589.

eine tragende, kulturhistorische Füllung mitzugeben. Dadurch mutierten dann - etwas fern der historischen Wahrheit - polychromorientalisch angehauchte Griechen zu marmorweißen Muster-Hellenen. Diese tauchten vor allem als Gipsfiguren unter den Deutschen auf, wie einmal spöttisch bemerkt wurde: "Natur und Bildung hatten sich auf den Gips als universales Darstellungsmittel geeinigt. "24 Das tat aber der Wirkung keinen Abbruch. Es müssen eben ein Kontrastprogramm, eine scheinbar eherne Norm und eine kostengünstige Material-Brücke zur Gegenwart gleichzeitig her, damit Bildungsprogramme erfolgreich durchlaufen können. Und nicht zufällig ist eine der ersten Brücken im deutschsprachigen Raum ein antik ausgestatteter Bildungsroman: Christoph Martin Wielands Geschichte des *Agathon* von 1766/67. Der wie der *Wilhelm Meister* in drei Varianten veröffentlichte Roman sorgte dafür, dass diejenige neue Literatur im Rahmen von Bildung nicht überflüssig wurde, deren aktuelle Stärke es ja gerade war, den schmerzhaften Abgleich von Ideal und Wirklichkeit im Inneren der Helden genauestens zu dokumentieren. [> Empfinden, S. 114] Da sich außerdem im Kontext von Erziehung – als ,Bildung' z. B. - jede Idee immer noch schrittweise in ein biografisches Verlaufsschema übersetzen lassen musste, sind Bildung und Roman seitdem geradezu prädestiniert dafür, ihrerseits eine innige Beziehung einzugehen. Wir dürfen gespannt sein, was dieses Dream-Team in Zukunft ersetzen wird.

\*

Geprägt wurde das Wort vom 'Bildungsroman' gleich zu Beginn des 19. Jahrhunderts von einem ziemlich unbekannten Dorpater Ästhetik-Professor namens Karl Morgenstern. Diese Art literarische Lebens-Ästhetik fand ihre Fortsetzung z.B. als 'Familienroman' in der Psychoanalyse Freuds oder als 'Drama des begabten Kindes' in der Gegenwartspädagogik. Ganz ohne ästhetische Kategorien scheinen wir bei den ganz großen Fragen immer noch nicht auszukommen. Seit Wielands *Agathon* oder seit dem *Wilhelm Meister*-Komplex, inspiriert von dem sofort alles überragenden Rousseauschen *Emile*, war das Feld dieser Fusion von Roman und Bildung abgesteckt. <sup>25</sup> Es war

"verdeckte Vorlage" von Goethes Meister-Romanen vgl. Hans Robert Jauß, Ästhetische Erfahrung und literarische

Zu Rousseaus ,Emile' als

25

Hermeneutik (1982), Frankfurt/M. (1997),

S. 647-653.

deutlich geworden, dass *Erzählbarkeit* einen Maßstab und eine Probe für Bildungsprozesse liefern konnte. <sup>26</sup> Nicht zufällig hielten Psychologie und Soziologie faktisch zuerst mit einer bestimmten neuen und unterhaltsamen Prosaform Einzug. [> Formatieren, S. 154] Das "Erzähle oder lese dich ganz selbst wie eine/einen andere(n)!" der Roman-Literatur schuf auch ungeahnte Reflexions- und Entwicklungsspielräume für reale Subjekte.

Die neue Fassung des aufgeklärten Individuums, das sich nun gleichzeitig selbsttätig bilden und in Institutionen bilden lassen sollte, hatte und hat denn auch etwas Entscheidendes gemeinsam mit dem modernen Roman: In beiden Fällen herrschte zunächst eine *Form der Formlosigkeit* (P. Sloterdijk) oder Offenheit, die Spielräume, aber auch Angst bereithielt. Dem Individuum schrieb nun keine ständische Hierarchie mehr vor, was am Ende aus ihm geworden sein konnte. Dem neuen Roman schrieb um 1800 keine alte Gattungspoetik mehr vor, wie er seinen Inhalt zu ordnen und vor allem angemessen auszudrücken hatte. Bürgerlicher Roman und bürgerliche Bildung sind deshalb auch kaum mehr auseinander zu halten, wenn es um die Bewältigung der Angst vor den nun möglichen Zufällen (bzw. der *Kontingenz*) des Lebens geht:

So vereinigte man sich auch darüber, dass man dem Zufall im Roman gar wohl sein Spiel erlauben könne; dass er aber immer durch die Gesinnungen der Personen gelenkt und geleitet werden müsse.<sup>27</sup>

Der angstmachenden, kontingenten Welt wurde mit der Forderung nach der *Bildung* der Person begegnet, der kontingenten Romanwelt entsprach die Erwartung einer – im Guten wie im Schlechten – nachvollziehbaren (weil Schema-gerechten) inneren *Entwicklung* des Hauptpersonals.<sup>28</sup> Bildung formulierte, so wird es viel später die Soziologie sagen, eine Antwort auf den "Synchronisationsbedarf moderner Gesellschaften". In diesen Gesellschaften passiert(e) leider zunehmend immer mehr Disparates gleichzeitig bzw. immer mehr gleichzeitiges Geschehen konnte umgehend und nebeneinander berichtet werden:

#### 26

Vgl. Wilhelm Voßkamp, "Un Livre Paradoxal'. J.-J. Rousseaus "Emile' in der deutschen Diskussion um 1800, in: Herbert Jaumann (Hg.), Rousseau in Deutschland. Neue Beiträge zur Erforschung seiner Rezeption, Berlin – New York (1995), S. 101–113.

2

J. W. v. Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795/96), in: ders., Sämtliche Werke Bd. 5, hg. v. Hans-Jürgen Schings, Münchner Ausgabe, München – Wien (1988), S. 306.

#### 28

Dazu Werner Frick,
Providenz und Kontingenz. Untersuchungen
zur Schicksalssemantik
im deutschen und
europäischen Roman des
17. und 18. Jahrhunderts,
Tübingen (1988) u. Erich
Köhler, Der literarische
Zufall, das Mögliche
und die Notwendigkeit,
München (1973).

Armin Nassehi, "Wir werden es gewusst haben!" Das Internet als Massenmedium, in: Kursbuch 195 "#realitycheck\_medien" (September 2018),

S. 53-67, hier: S. 54f.

Man kann so weit gehen, den Synchronisationsbedarf moderner Gesellschaften als deren operatives Grundproblem anzusehen [...] Die Dynamik moderner Lebensformen besteht gerade darin, dass Disparates zusammengebracht werden muss. Die großen normativen Ideen, die uns unser Leben selber führen lassen, die uns gut protestantisch nicht nur eine kontinuierliche Lebensführung, sondern auch eine konsistente Geschichte dazu abverlangen, sind das Ergebnis einer diskontinuierlichen Welt. Erst wo die Anforderungen des Lebens nicht mehr zusammenpassen, muss das Leben aktiv geführt und synchronisiert werden. 29

\*

Bildung reagierte so gesehen mit einem besonderen Geschichten-Typ auf die rasante Zunahme von Wahrnehmungs- und Wertungsproblemen. Sie reagierte auf eine Zunahme von Simultanität, die die Orientierung und Einheit des Subjekts zu bedrohen schien. Die Tatsache, dass ausgerechnet Bildung und Buch lange Zeit eine so enge und erfolgreiche Korrelation eingegangen sind, könnte deshalb auch mit einer in genau diesem Zusammenhang interessanten Qualität des Buch-Mediums (und einer bestimmten Art seines Gebrauchs) zusammenhängen: Gerade das Buch kann Disparates vorbildlich erzählerisch synchronisieren – selbst dann noch, wenn Geschichten wie die von *Ulysses*, *Ulrich* (als einem *Mann ohne Eigenschaften*) oder Franz Biberkopf eigentlich schon die wachsende Unmöglichkeit dieser Ordnungsleistung auf der Seite des Subjekts zum Thema haben. Das Buch bändigt die Simultanität der großstädtischen, der konsumweltlichen 'Reizüberflutung', bändigt die Simultanität der anschwellenden Gedanken- oder Verkehrsströme, bändigt den übermächtigen Andrang der Bild-, Empfindungs- oder Gesprächsimpulse. Eine buchförmige Geschichte kann einfach nicht anders, als Ereignisse und Personen, Stimmungen und Gespräche, nacheinander zu erzählen, in ein Kontinuum zu bringen und zu hierarchisieren bzw. zu schematisieren. Sie kann auch nicht anders, als genau das durch eine umfassende, lineare, wenn auch zunehmend komplexe Integration von Teilen in ein größeres Ganzes zu bewerkstelligen. Es geht um

"eine Abfolge von Ereignissen und Aktionen, die zusammen einen Sinn ergeben", wie es Walter Burkert schon im Zusammenhang mit den "Kulten des Altertums" einmal formuliert hat.<sup>30</sup> Dieses schwierige Ganze wird auch dann noch von Buchdeckeln klar begrenzt, wenn schließlich Fortsetzungen oder Fußnoten über es hinausführen.

\*

Heute gilt ,Bildung' vielen – trotz des eigenwilligen Antike-Bezugs und trotz ihrer Entstehung unter den Bedingungen ausgebliebener Staatlichkeit – als zu deutsch und damit als zu isoliert, als "pädagogische Provinz'. Anderen wiederum ist Bildung als Konzept zu philosophisch und damit zu allgemein, zu 'universal'. Bildung ist in jedem Fall scheinbar nicht mehr zeitgemäß, nicht ausreichend wirklichkeitsbezogen und pragmatisch. Aber Bildung ist immer noch da – oder besser: wieder da. Ministerien nennen sie hartnäckig so [> Appellieren, S. 65], die meisten Bürgerinnen und Bürger nennen sie immer noch so, viele Wissenschaften kehren unter diesem Namen zu ihr zurück. Woran könnte das liegen? Woran fühlen sich die Sprecherinnen und Sprecher - möglicherweise nur noch unbewusst – erinnert, wenn sie einen solchen, angeblich überkommenen Sprachgebrauch weiterpflegen? Woher rührt diese unterschwellige Erwartung an Bildung, die anscheinend gerade durch ihre mangelnde Präzision – z.B. gegenüber definierten Wissensgebieten und "Kompetenzrastern' - wertvoll bleibt? Warum hat man Bildung als zwar ganz eigenwilliges, aber gerade dadurch auch Herkünfte neutralisierendes Förderband nicht vergessen?

Die Antwort auf diese Frage hat viel mit *Wilhelm Meister* zu tun. Im Zentrum der Debatten und Ausführungen über Bildung lag und liegt immer noch, zunehmend unausgesprochen, eine *ästhetische* Kategorie – der Bildungsroman.<sup>31</sup> Denn Bildung ist ein Diskurs darüber, wie ein realer Mensch ungefähr mit dem zur Deckung gebracht werden kann, was in der literarischen oder philosophischen Fiktion (aber eben auch in der alltäglichen Fantasie der Subjekte) seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert schon hundertfach groß und allgemein

20

Im ausdrücklichen Rückgriff auf Wilhelm Schapps Klassiker ,In Geschichten verstrickt' von 1953 hier: Walter Burkert, Kulte des Altertums. Biologische Grundlagen der Religion, München (1998), S. 74ff.

3

Vgl. insgesamt Wilhelm Voßkamp, Der Roman eines Lebens: Die Aktualität der Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman, Berlin (2009). entworfen worden ist: Es geht um das, was jeder und jede Einzelne in Auseinandersetzung mit den wechselnden Umständen seines oder ihres Lebens werden kann und dann tatsächlich *wird*. Das sind die zwei Komponenten, die erst den richtigen Kleber für eine Biografie ergeben.

Michael Rutschky, Lebensromane. Zehn Kapitel über das Phantasieren, Göttingen (1998).

32

Der Alltagssoziologe Michael Rutschky hat die Reichweite der *Lebensromane* 1998 in *Zehn Kapiteln über das Phantasieren* noch einmal ausgedehnt.<sup>32</sup> Misslingt diese übergeordnete Aufgabenstellung von Bildung langfristig – z. B. bei anhaltender, psychisch ungesunder Inkongruenz von tatsächlichem Leben und eingebildetem Lebensentwurf –, dann kommt auch hier der Roman ins Spiel. Das wiederholte Abfassen eines ebenfalls 'Lebensroman' genannten Texts wird zum ersten, selbst-anamnetischen Instrument von Heilungsversuchen im therapeutischen Rahmen. Von dieser Logik romanhafter Lebensgestaltung und ihrer Bewusstwerdung handeln – detaillierter als jedes andere Medienformat – immer schon die Bildungsromane.

# BILDUNG ALS HISTORISCHE KULTURTECHNIK

Was einem angehört wird man nicht los und wenn man es wegwürfe.

GOETHE, WANDERJAHRE (1829)

Im Kerngebiet der Bildungsidee lag keine ausgearbeitete Theorie, sondern etwas, das sich – mittels Beispielen – als *Einübung* einer Kulturtechnik beschreiben lässt: die Vorstellung 'bildenden Lesens' in und von Büchern.³³ Das überrascht nicht, klingt plausibel – und doch muss man fragen, was die griffige Formel eigentlich über eine bloße Verdoppelung hinaus zu bieten hatte. Was war damit gemeint? In welchem Verhältnis standen Idee und Praxis dabei? Gemeint war ein Umgehen mit Geschichten, eine Form ihrer lesenden Aneignung, die das ordnend-integrative Moment des gängigen Buchformats zum langfristigen Vorteil der Heranwachsenden nutzen half, zu ihrer Stabilisierung beitrug. Gemeint war also vor allem eine spezielle Form des Lesens. Diese war im 18. Jahrhundert aus älteren, religiösen Praktiken des Lesens in dem 'einen Buch', das tatsächlich immer schon viele war, weiterentwickelt worden war:

Das religiöse Buch hat niemals als solches in unveränderlicher Art und Weise existiert. Es ist vielmehr der Gebrauch, den die glaubenden Menschen von ihm machten, der ihm seine spezifische religiöse Eigentümlichkeit verlieh. 34

,Bildendes Lesen' war nun – wie im Falle der Bibel oder des Gesangbuchs – ein *intensiver*, auf den Modus der Wiederholung bauender Gebrauch *des Buches*, der sich überraschenderweise auf *mehrere weltliche Bücher* übertragen ließ. [> Lesen, S. 194] Die Modifikation, die

33

Eine Kulturtheorie der 'Übung' bei Peter Sloterdijk, Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung, Berlin (2010).

34

Hans Erich Bödeker et al.,
Der Umgang mit dem religiösen Buch in der frühen
Neuzeit. Anmerkungen
zum Forschungsthema, in:
ders. (Hg.), Der Umgang
mit dem religiösen Buch.
Studien zur Geschichte
des religiösen Buches
in Deutschland und
Frankreich in der frühen
Neuzeit, Göttingen (1991),
S. 13–24, hier: S. 15.

35

Vgl. Herbert Schöffler, Der junge Goethe und das englische Bibelwerk (1938), in: ders., Deutscher Geist im 18. Jahrhundert. Essays zur Geistes- und Religionsgeschichte, 2. Aufl., Göttingen (1967), S. 97–113.

36

Winfried Kretschmann, Biografie in Büchern (Protokoll Marc Reichwein), in: Die Literarische Welt, 09.02.2019, S. 32.

37

Michel Foucault, Das unendliche Sprechen (1963), in: ders.: Schriften zur Literatur, Frankfurt/M. (1988), S. 90–103, hier: S. 99.

38

Dazu Detlev Kopp / Nikolaus Wegmann, Das Lesetempo als Bildungsfaktor? Ein Kapitel aus der Geschichte des Topos ,Lesen bildet', in: Der Deutschunterricht 4 (1988), S. 45–58.

dazu notwendig war, ist auch der Schlüssel zur "Bildung". 35 Die Bibel wurde in der Mitte des 18. Jahrhunderts langsam, aber unaufhaltsam - ähnlich wie die Religion insgesamt - von einer Masse neuartiger Bücher aus dem Zentrum des Lebens, des Lesens und der Unterweisung Heranwachsender herausgedrängt und wanderte, bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als Geschichtenkosmos ganz an den Anfang der Lesebiografie: "Das erste Buch, das ich sehr bewusst selber gelesen habe, war eine Bilderbibel"36, gab der neunte Ministerpräsident von Baden-Württemberg, Winfried Kretschmann, Ig. 1948, zu Protokoll. Dass bei dieser Ablösung die Unterhaltung eine Art Vorreiterrolle einnahm, unterscheidet die Zeit um 1800 nicht von unserer Gegenwart, in der 'federführend' die computergestützte Spielkultur den Büchern in den Kinder- und Jugendzimmern den Rang abläuft. Michel Foucault meint genau das, wenn er in seinem Essay ,Das unendliche Sprechen' von 1963 darauf hinweist, dass von dem anonymen Unterhaltungs-Roman

Das geheimnisvolle Kind, der 1798 veröffentlicht wurde, bis zur Restauration 1 200 000 Exemplare verkauft waren. Das heißt, dass jeder, der lesen konnte, und jeder, der überhaupt je in seinem Leben ein Buch aufgemacht hat, dieses Buch gelesen hatte.<sup>37</sup>

\*

Zwischen Medientechniken und -praktiken der Unterhaltung und den Formen und Gegenständen der ernsten Unterweisung müssen einfach, seitdem es moderne Unterhaltung gibt, immer wieder Kompromisse gefunden oder Brücken geschlagen werden. Die Hauptwurzeln eines 'bildenden' Gebrauchs der Bücher lagen deshalb von Anfang an in zwei sehr unterschiedlichen Böden, wuchsen aus sehr verschiedenen Richtungen zusammen. Die profane Roman-*Unterhaltung* ist diese zweite, der Religion scheinbar entgegengesetzte Richtung.³8 Wie muss man sich das vorstellen? Ungefähr so: Als die andächtige – laute oder leise – wiederholte Lektüre des einen 'heiligen' Buchs auf mehrere 'weltliche' überging, änderte sich auch das Tempo der Lektüre. Die Schlagzahl der Wiederholungen wurde ma-

ximal – unter den Umständen der unterhaltenden 'Spannung' sogar bis auf eins – heruntergesetzt. Der Radius der reduzierten Durchgänge dagegen wurde entsprechend vergrößert. Es wurde mehr gelesen.

\*

Grund und Hintergrund dieser weitreichenden Änderungen weisen auf bestimmte Personenkreise und ihre sich wandelnden Aufgaben hin. Fachleute für höhere Bildung waren seit der europaweiten Karolingischen Renaissance zunächst die Gelehrten unter den Mönchen gewesen. Ihr Umgang mit dem Buch der Bücher war oft nur schwer von einer kultischen, repetitiven Versenkung zu unterscheiden: contemplatio.39 Die Theologen der Frühen Neuzeit wurden dann wie die Renaissance-Gelehrten – Fachleute für die Sprachen der Alten. Deren – heidnische – Texte waren ein notwendiger und hoch verehrter Korridor auf dem Weg ins Paradies der Heiligen Schrift. Ihr dienten sie dann vor allem durch Übersetzung und Kommentar.40 Nach den gelehrten Theologen waren im 18. Jahrhundert, oft noch in Personalunion, die neuen Klassischen Philologen weiterhin auch die Fachleute für die Sprachen der Bibel: Sie ehrten und lehrten Hebräisch und Altgriechisch als die Original-Sprachen der Bibel, Latein als die Sprache ihrer frühen Übersetzungen. Über contemplatio, Übersetzung und Stellen-Kommentar hinausgehend landeten diese Philologen aber schon bei der historisch-vergleichenden Kritik der Texte und bei der einfühlenden essayistischen Paraphrase ihrer kulturhistorischen Entstehungsbedingungen. [> Empfinden, S. 114] Man schrieb nun - zuerst in England - über Homer und die Bibel. Frankreich konturierte sich erwartungsgemäß dagegen: Durch den Anschluss an ein ebenso eingebildetes und idealisiertes Römertum mit ganz anderen Stilidealen. [> Eindeutschen, S. 108]

Der Sprung vom Stellenkommentar in das summarische Kultur-Essay ist entscheidend und hat einen Hintergrund: Den etwas behäbigen altphilologischen Lehrern und Lesern, d. h. ihren Methoden und Gegenständen, machte seit etwa 1740 jene schnellere, nicht unbedingt *extensive* Romanlektüre in ihrer Umgebung gewaltig Dampf.

39

Dazu Ivan Illich, Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Ein Kommentar zu Hugos 'Didascalicon', Frankfurt/M. (1991).

40

Dazu Herbert Jaumann, Critica. Untersuchungen zur Geschichte der Literaturkritik zwischen Quintilian und Thomasius, Leiden – New York – Köln (1995). 41

Dazu Matthias Bickenbach, Von den Möglichkeiten einer ,inneren' Geschichte des Lesens, Tübingen (1999), S. 142–147.

42

Dazu (immer noch) Herbert Schöffler, Die Reformation. Einführung in eine Geistesgeschichte der deutschen Neuzeit (1936), in: ders., Wirkungen der Reformation. Religionssoziologische Folgerungen für Deutschland und England, Frankfurt/M. (1960), S. 105–188.

43

Angaben und Zitate nach Etienne Francois, Das religiöse Buch als Nothelfer, Familienreliquie und Identitätssymbol im protestantischen Deutschland der Frühneuzeit (17. - 19. Jahrhundert), in: Ursula Brunold-Bigler/ Hermann Bausinger (Hg.), Hören. Sagen. Lesen. Lernen. Bausteine zu einer Geschichte der kommunikativen Kultur. FS f. R. Schenda z. 65. Geb., Bern - Berlin -Frankfurt/M. (1995), S. 219-230.

[> Umgeben, S. 307] Damit rücken diese scheinbar verstaubten Akteure uns augenblicklich näher, sehr nahe. Die Gelehrten begannen, die schnellere – eilende oder *cursorische* – Romanlektüre in die philologische Unterrichtsmethodik zu integrieren, d. h. mit der etablierten *Wiederholung im engen Umkreis* zu kombinieren. Dem geduldigen Verharren wurde ein *neugieriges Vorauseilen* beigemengt, der kleinschrittigen Gedächtnisgymnastik ein freierer Lauf der Vorstellungskraft. "Stelle" und "Strecke" gingen im Zeichen von *Verstehen* und *Vorstellen* eine Allianz ein.

\*

Aus dieser Konstellation von heiligen, klassischen und profanen Techniken bzw. Stoffen der Lektüre entstanden speziell im deutschsprachig-protestantischen Kulturraum Begriff und Idee der 'Bildung'. Konzentriertes Sich-Versenken in das Eine und selbstvergessenes Durchqueren des Vielen haben seitdem und bis heute mehr miteinander zu tun als man gemeinhin annimmt. Im neuen Gehege der Bildung trafen sehr unterschiedliche Geländeprofile aufeinander. 42 Das religiöse Buch hatte in "der relativ kargen Kulturwelt des Protestantismus" einen besonderen Status, insofern es "alle Kräfte und Qualitäten auf sich konzentrierte", die "in der katholischen Kultwelt einer großen Zahl unterschiedlicher Objekte zugeschrieben wurden". Bücher fanden sich in protestantischen Landen - folgt man entsprechenden Listen von "Inventuren und Teilungen zwischen 1748 und 1820" vom Norden bis zum Süden - in manchen Städten bei 98 Prozent dieser Haushalte. (In Frankreich waren es um die 30 bis 40 Prozent). Nur knapp 2 Prozent waren dabei weltliche Bücher. 43 So konnten sich die quasi-dingliche, aber intime, über Hausandachten gepflegte Verehrung des Buchs und eine sich stetig erhöhende Lesekompetenz zu etwas Besonderem verbinden. Verehrung und Konsum ergänzten sich in einer neuen, diesseitigen Dimension.

Technik – als Techniken des Mediengebrauchs – war deshalb aber auch nie das Gegenteil von Bildung. Den sehr deutschen Schlüsselbegriff *Bildung* begleitete von Anfang an auch der Ausbau spezieller medientechnischer Verhältnisse, ihn begleiteten von Anfang an Tempo- und Mengenfragen. Eine zentrale Voraussetzung für Bildung war – neben jener besonderen Variante des auf *Verstehen* (statt auf *Imitieren* und *Kontemplieren*) angelegten neuen Lesens – eine Umwelt *aus* Büchern und der stete Ausbau einer Infrastruktur *aus* und *für* Bücher(n). Die Rede ist von Endlospapier aus Holzbrei, von Seminar-Bibliotheken oder von Verlagsvierteln in den Großstädten, wie das Leipziger *Graphische Viertel* mit den Verlagshäusern von Meyer, Brockhaus oder Reclam⁴ samt Druckereien. [➤ Fabrizieren, S. 130] Die Rede ist von altsprachlichen Gymnasien oder auch nur von massigen Schreibtischen und großflächigen Bücherregalen bzw. Lesesesseln, Leselampen und Ablagen.

\*

Diese Zeiten sind passé, obwohl die Bücher natürlich noch da sind. Allerdings nicht mehr da, wo sie früher waren. Die Bücher haben das Segment Bildung verlassen und sind anderswo erfolgreich. In den Schulen zirkulieren lose Lehrmaterialien durch die Mappen der Schüler und Schülerinnen oder mit Smartphones abfotografierte Arbeitsblätter in den WhatsApp-Gruppen der Klasse – bis möglicherweise die Schul-Cloud und Learning Analytics oder Personalisiertes Lernen kommen. In den Universitäten wird der Stoff schon lange als PDF ,hochgeladen'. Die Campus-Buchhandlungen müssen dagegen mangels Umsatz reihenweise schließen.

Wer Bildung bisher vor allem mit dem Buch assoziierte, gerät also in Schwierigkeiten. Solche Veränderungen weiterhin an verschiedenen Formen des "normalen Buchgebrauchs" zu messen, der seinerseits nie den ganzen Globus erreicht hatte, wäre absurd. Tatsächlich gibt es eine rein analoge Buchproduktion seit längerem so gut wie nicht mehr. Doch eine einfache Ersetzungslogik greift gleichfalls nicht, denn den Buchgebrauch als mögliche Vergleichs- und Bezugsgröße in Bildungsfragen ganz zu streichen, wäre ebenso abwegig. Schließlich entstanden viele Probleme, die eine Bildungspolitik lösen und die Angebote, die sie machen soll: Die Ideale, denen sie dabei folgt, die

44

Sabine Knopf, ,Keine
Stadt war besser geeignet,
dieses Werk auf sich zu
nehmen'. Die Buchstadt
Leipzig um 1914 und
die BUGRA, in: Ernst
Fischer/ Stephanie Jacobs
(Hg.), Die Welt in Leipzig.
BUGRA 1914, Hamburg
(2014), S. 125–151.

Vorstellung von Kultur, die dabei vorherrscht, allesamt noch unter Bedingungen des Buchgebrauchs. Die Rhythmen, Zeittakte, Mengenverhältnisse, Ideen und Formen des Buchs und des Buchgebrauchs haben die Bildungsidee entscheidend mitgeprägt. [> Verlangsamen, S. 314] Man kann deshalb den Buchgebrauch um 1800, in seiner als 'bildend' gedachten Variante, durchaus als Form der Kontingenzbewältigung und als Einübung in einen routinierteren Umgang mit inneren und äußeren Simultanitätszumutungen bezeichnen. Hier liegt sicherlich auch eine Messlatte für neue Medien und Medienformate hinsichtlich ihrer bildenden Kapazitäten.

Ein leider wegweisender Kommissionsbericht aus Nordrhein-Westfalen begründete 1995 Richtlinien einer neuen Bildungspolitik mit der etwas unbeholfen in Aussicht gestellten (und auch wenig überraschenden) Möglichkeit, "sich durch Bildung Kultur anzueignen"45. Der Bericht schwieg sich über das Entscheidende leider aus: nicht dass "man sich durch Bildung Kultur aneignet", sondern wie man sich durch bildende Techniken welche Elemente einer Kultur am besten aneignet, ist die eigentliche, konkrete Aufgabenstellung. Wie diese Aneignung spezifischer Inhalte und Fertigkeiten technisch zu bewerkstelligen ist (und wie nicht), muss man wissen. Hier kommen 'Rhythmen, Zeittakte, Mengenverhältnisse, Ideen und Formen' zum Tragen. Wie diese interagieren, ablaufen sich ergänzen oder ausschließen und sich (mit welchen Konsequenzen füreinander?) historisch wandeln – darum müsste es gehen. Wie lässt sich solch ein technisches Wissen für ein zu vermittelndes Konzept von Kultur und Kultiviertheit, für Bildung also, optimal nutzen? Ohne diese Frage beantworten zu können, kann auch niemand die relative Stabilität einer nationalen oder europäischen Kultur, in die ja dann laufend integriert werden soll und muss, begründen.

Bildungskommission
NRW, Zukunft der
Bildung. Schule der
Zukunft. Denkschrift der
Kommission ,Zukunft
der Bildung – Schule der
Zukunft beim Ministerpräsidenten des Landes
Nordrhein-Westfalen,
Neuwied – Berlin (1995).



# Die Gegenwart

Bildung nach dem Ende von Kanon und Interpretation

# NACH DEM KANON

Gender, Race, Class etc.

Wilhelm Meisters Geschichte war von Anfang an Literatur, aber sie war auch von Anfang an unsere Geschichte. Jetzt könnte diese Geschichte auserzählt sein. Andere Typen und Techniken treten unmissverständlich in den Vordergrund der Selbstdarstellung und Ausbildung von Individuen. In den Schulen werden keine 'Bildungsromane' mehr gelesen, sondern Öko-Thriller und Fantasy-All-Age-Bücher. Als Genre-Mix werden sie noch etwas vom Bildungsroman – wenn auch in homöopathischen Dosen - transportieren, aber voraussichtlich weit unterhalb der Merklichkeitsschwelle. Wilhelm Meister, Heinrich Lee, Hans Castorp oder Siggi Jepsen sind nicht etwa für Comic, Fantasy oder Film bloß einen Schritt zur Seite getreten. Das wäre eine Diagnose im Rahmen der seit den ausgehenden 1960er Jahren laufenden Entkanonisierung' der Kultur, also einer durchlässiger gewordenen Grenze zwischen jeder Art von Klassik und vermeintlicher Trivialität. Nein, gerade Wilhelm Meister und Konsorten sind nun, im Bannkreis jener, in der Umgebung der 'alten Bildungsinstitutionen' allgegenwärtigen ,neuen Medien', vom Lektüreplan weitgehend abgetreten.

Unter den verbliebenen Stichworten 'Selbstentwürfe', 'Ich-Repräsentationen' oder 'Vorbilder' werden heute verständlicherweise eher *Instagram*-Accounts, *Facebook*-Profile und *YouTube*-Kanäle besprochen, das Berufsziel *Influencer* analysiert oder Bewerbungsvideos auf Probe gedreht, als Blicke in den *Wilhelm Meister*, auf den *Zauberberg* oder in die *Deutschstunde* geworfen.<sup>46</sup> Und wenn schließlich nach der *Bildungs-App* gesucht wird, sollte auch jedem klar sein, dass das Gerät, auf dem diese läuft, nicht mehr 'Buch' heißt. [> Applizieren, S. 68] Aber selbst wenn die genannten literarischen Protagonisten, in ihren technisch seltsamen Buchformaten, allesamt unzeitgemäß geworden sein mögen, weil das gesamte Format 'Buch' im Zusammenhang mit 'Bildung' unzeitgemäß geworden ist, stellt sich immer-

46

In einem Vortrag vom 15.11.2018 an der Universität Luxembourg erläuterte der Gymnasiallehrer und Bildungsforscher Charles Meder einen Unterrichtsblock zum Thema 'Influencer'. hin die Frage, ob man die Auseinandersetzung mit ihren komplexen, aber immer noch ordnend-synchronisierenden *Geschichten* durch zeitgemäße Formate und Techniken wirklich ersetzen kann. Denn nur eins ist genauso sicher wie der technische Umgebungswandel – und das ist das Beharren der Bildungspläne auf den Wert der Persönlichkeitsbildung.

Biografische Rechenschaftsberichte und literarische Subjektentwürfe mit langfristigem Orientierungswert werden als Thema, Verfahren und Problem voraussichtlich nicht einfach aus unserer Welt verschwinden. Unzählige Romane wurden und werden auch genau so gelesen. Solche Lektüren bezeichnet man heute als deep reading – und hebt es damit begrifflich ab von einem scanning. Scanning könnte zwar auch am Buch praktiziert werden, meint aber vornehmlich die neuen, bildschirmgestützten Medien. Wie sich aber gerade die technisch forcierte Simultanität der Stoffpräsentation dieser neuen Bildschirm-Medien zu den unter Bedingungen des Buchs entwickelten Werten und Anforderungen an die Bildung der Person oder – noch schnöder – Lebensläufe verhält, ist, vorsichtig gesagt, noch kaum erforscht. [> Vernetzen, S. 323]

47
Kathrin Friedrich, (Art.)
Scannen, in: Verf./ M.
Bickenbach/ N. Wegmann
(Hg.), Historisches
Wörterbuch des Mediengebrauchs Bd. 2, Wien –
Weimar – Köln (2018),
S. 397–424.

\*

Die Erosion der auf die Person durchgreifenden Formenwelt des Buchs aber steht selbst bei Vermeidung jeglicher kulturpessimistischer Untertöne außer Frage. Der Kanon der *Great Books*, den es als *eine* einheitliche, ausbuchstabierte Liste natürlich nie gab, war dabei ein zentrales, kulturhistorisches Formelement von *Bildung*, war eine Institution in der Institution. Der Kanon als Instrument sorgte seit der Mitte des 18. Jahrhunderts technisch und inhaltlich für ein einigermaßen stabiles Programm in den Bildungsinstitutionen, sorgte für eine Programmierung.<sup>48</sup> Die Menge der Texte, aus der für den jeweiligen operativen Kanon gewählt werden konnte, war begrenzt, aber sie war ohne Zweifel mächtiger als der oder die Einzelne, aber auch mächtiger als die jeweilige Gegenwart. Die Technik, mit der die ausgesuchten Texte angeeignet werden sollten, war – wie wir

48

John McCarthy, ,Plan im Lesen': On the Beginnings of a Literary Canon in the 18th Century (1730–1805), in: Komparatistische Hefte 13 (1986), S. 29–45. schon gehört haben – von der neuen Idee der 'Bildung' vorgegeben: Die Texte mussten *gründlich*, d. h. wenigstens zweimal gelesen werden. So konnte man den höheren *Wert* des Textes stabilisieren und ihn gleichzeitig neu diskutieren. Indem man über die Texte schrieb, mit ihnen argumentierte, sie erneut auslegte oder einfach aufsagte, stabilisierte sich idealerweise langsam auch die Ichstruktur der in den Kanon Eingeführten. Auch in dieser Hinsicht war der Kanon strukturiert oder gestuft. [> Wiederholen, S. 361] Der Kanon und die verlangsamenden Praktiken seiner Aneignung verliehen der Institution und den sie durchquerenden Individuen eine 'Eigenzeit' (H. Nowotny) auf Zeit – in der Hoffnung, dadurch bei ihnen eine 'Eigenheit' auf Dauer zu begründen.

49

Vgl. Georg Stanitzek, ,o/1', ,einmal/zweimal' – der Kanon in der Kommunikation, in: B. J. Dotzler (Hg.): Technopathologien, München (1992), S. 7–24.

\*

Das Schrumpfen der Lektürepläne, das Verschwinden des Kanons, hat aber - bevor die Problematik der neuen technischen Umgebung der Bildungsinstitutionen endgültig in genau dieser Hinsicht virulent wurde - auch politische Gründe: Bevor der Kanon technisch in die Krise gerät, wird er zunächst als Inhalt und schließlich als Form suspekt. Ähnlich wie in dem frühromantischen Diktum, Der Staat soll aufhören! (weil er nicht ästhetisch genug war), das man abwechselnd Hölderlin, Hegel und Schelling zuschreibt, heißt es jetzt 'Der Kanon soll aufhören! (weil er nicht politisch genug ist). Schon geht es nicht mehr darum, ihn umzugruppieren, ihn zu modernisieren, um die üblichen Kanon-Kämpfe, sondern darum, ihn ganz, als Idee und Form, zu diskreditieren. Der Blick auf die Literatur hat sich gesellschaftsweit gewandelt. Natürlich wird nach wie vor zur Unterhaltung von allen so ziemlich alles gelesen. Aber so wie eine Schwalbe noch keinen Sommer macht, fügen sich saisonale Bestseller nicht automatisch zu einem Kanon, der diese Saison überlebt.

In den Institutionen ist eine politische Debatte angekommen, die etwas zu der Unmöglichkeit beiträgt, an diesem Kardinal-Prinzip der Bildung festzuhalten. 50 Voraussetzung für die politische Zuspitzung ist ein vergleichsweise primitiver Begriff von der Literatur – jedenfalls

50

Z.B. bei Henry L. Gates, Loose Canons: Notes on the Culture Wars, New York (1992). im Vergleich zum 18. Jahrhundert oder zur Klassischen Moderne. Dieser Begriff fasst literarische Texte nicht mehr primär als komplexe, ästhetisch-historische Gebilde, die einer vorsichtigen und mehrfachen Auslegung harren, die Gegenstand einer Übung sind, sondern als – anfechtbare – Repräsentationen von *Klasse*, *Geschlecht* und *Ethnie* der Autorinnen und Autoren. Interpretation und *Entlarvung* kommen sich auf diesem Wege bedenklich nahe. Von Herkunft und/oder Anlage des Autors bzw. der Autorin determiniert, vernimmt man durch den Text angeblich nur noch die Stimme dieser verschiedenen sozio-biologischen Determinationen. [> Umgeben, S. 307]

Solche Gedanken sind nicht ganz neu und hatten in der Vergangenheit das Bewusstsein für mögliche politische Lesarten (eben nur scheinbar) harmloser Texte geschärft. Nun aber kommen diese alten Lesarten regelmäßiger in neuen Kleidern auf die Tagesordnung und bestreiten kurzerhand jegliche Relevanz von Lesarten anderer Couleur. Die Debatte gipfelt vorerst im Vorwurf gegen bestimmte Kunstwerke, dass ihre Bedeutung ganz in der politisch illegitimen Interpretation, vulgo: Aneignung (Appropriation) unterdrückter Kultur aufginge, derer sie sich schuldig gemacht hätten.51 Es ist besonders schmerzlich, die ältere - durchaus auch ,strategische' und damit angreifbare – Vorstellung vom "zeitlosen unerschöpflichen Kanon für alle' nun gewissermaßen offiziell in ihr Gegenteil transformiert zu sehen: in die scheinbar eindeutigen politischen Verhältnisse von Besitz und Aneignung. Der nächste, konsequente Schritt ist dann, zu einer aktivistischen Literaturkritik aufzurufen – wie es unter der vielsagenden Überschrift ,Beyond the West, Beyond the Canon' in der einschlägigen Literatur (und ihren diversen Spielarten) auch schon praktiziert wird:

Ecofeminism first emerged from activism. It therefore only makes sense [...] that the contributions at hand subscribe to an ethics of relationality and care and embody a political-activist approach in literary studies.<sup>52</sup>

= 1

Vgl. dazu Verf. Bei den Bandar-log. Wunderbare Wiederaneignungen. (Zu Kiplings ,The Jungle Book'), in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 72. Jg. (2018), H.826, S. 79–87.

52

Hannah Klaubert,
"Beyond the West, Beyond
the Canon – Feminist
Ecocriticism Today\*, in:
KULT\_online. Review
Journal for the Study of
Culture. Issue 56, October
2018 [= Rez. zu: Douglas
A. Vakoch/ Sam Mickey
(Hg.), Literature and
Ecofeminism. Intersectional and International
Voices, London – New York
(2018)].

Erst jetzt sind diese alten neuen Lesarten - als hochkulturelle Variante der Volkserziehung – in postindustriellen liberalen Gesellschaften mehrheitsfähig. Damit sind sie auch in der Lage, den neuen, zählebigen, aber intellektuell letztlich wenig befriedigenden Mainstream zu repräsentieren. Kurz: Eine weitere Rochade von (selbsternannter) Dissidenz und des Deutschen Spießers Wunderhorn (G. Meyrink) scheint fällig. Von dem Moment an jedenfalls, als die träge politische Drift der Institutionen in diese Richtung einmal angestoßen war, wurde es zunehmend schwieriger, gegen die neue Gruppe ,schrecklicher Vereinfacher' anzukommen. Drängendere intellektuelle Aufgabenstellungen dagegen, z.B. die Aufgabe, eine substanzielle politische Qualität solcher Lektüren jenseits ihrer lautstarken Dissidenz- und Emanzipationsprämissen zu reflektieren - z.B. ihre Qualität, einfach nur eine neue Gruppe von Funktionären zu ermächtigen und installieren zu helfen -, blieben in den entsprechenden Debatten erwartungsgemäß bislang unbearbeitet.

# NACH DER INTERPRETATION

### Digital Humanities

Die im vorangegangenen Kapitel geschilderte forcierte Politisierung der Interpretationspraxis in den Kulturwissenschaften wird am Ende, so fürchte ich, nicht unerheblich dazu beigetragen haben, den Umgang mit Sprache und Literatur in den Bildungsinstitutionen für die zunehmend von automatisierter und algorithmisierter Datensammlung und Datenbankabfrage gekennzeichneten Verhältnisse der Gegenwart aufzuschließen. Möglicherweise halfen diese Fächer mit ihrer kritischen politischen Blockade der Tradition nur unwissentlich dabei, den Durchmarschweg für die 'sachlich-technische Revolution' freizusperren. [> Revolutionieren, S. 266] So könnte der mühsamen, langsamen, strittigen Lektüre schwieriger, d. h. auch kognitiv immer schwerer zugänglicher Texte ausgerechnet nach einer großen "Vereinfachung' in den Schulen und Universitäten die letzte Frist blühen.53 Breite Zugänglichkeit und maximale Schnelligkeit sind nicht zufällig die unschlagbaren Zauberformeln der neuen Umgebungen. So treten ,selbstevidente' und ,sachliche' Darstellungsverfahren wie Statistiken, Verbreitungsdiagramme, schnell und massenhaft heruntergeladene Bilder, anonyme netzenzyklopädische Zusammenfassungen und automatisch korrigierbare, schematisierte Inhaltsangaben ihren voraussehbaren Siegeszug an.

Dazu auch Roberto Simanowski, Stumme Medien. Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft, Berlin (2018), S. 160–168.

Die neue Praxis gibt es schon längst: Man fragt, wie bei einem *Quiz*, ob Wilhelm Meister raucht und in welchem Kapitel er eine Kutsche besteigt. Das sind Fragen, die ohne Zweifel Aufschluss darüber versprechen, ob überhaupt gelesen wurde. Von der eigentlichen historisch-ästhetischen Qualität des Romans schneiden sie uns eher ab. Da die entsprechenden Apps der US-amerikanischen Marktführer *Accelerated Reader* und *Scholastic Reading* (!) zur Zeit jeweils ungefähr 100 000 ,Bücher' und 190 000 programmierte ,Tests' oder ,Quizzes' für Schülerschaft und Lehrkörper bereit halten, gibt es keine Prob-

leme mit Ausgaben oder Auswahl: Die Schüler und Schülerinnen können vorschlagen, was sie (überhaupt noch) lesen wollen. Das Konzept Kanon erledigt sich mit der Überführung von Literatur in Big Data von selbst. <sup>54</sup> Die Lehrkräfte – gerade in den angelsächsischen Ländern – sind so auch sicherer vor den Klagen der Anwälte sich ethnisch, religiös oder geschlechterpolitisch diffamiert wähnender SchülerInnen, Eltern, Studierender oder KollegInnen. Das historische Bewusstsein, das einmal durch Textkritik entstanden ist, hat hier, jenseits juristischer Beweisführungen, voraussichtlich erst einmal ausgedient. [> Kritisch sein, S. 185]

3

Nach Nikolaus Wegmann, Quality Storage. On Technologies Designed to Keep the Past Alive, Vortrag an der Vanderbilt University/ Nashville (unveröffentl. Vortrags-Typoskript, Oktober 2018).

\*

Weil auf Algorithmen gestützte Praktiken unterdessen tagtäglich auf jedermanns Smartphone zur Anwendung kommen, wird ihre Akzeptanz auch und gerade im Bildungssystem unaufhaltsam wachsen. Wenn mittels einer speziellen Datenbank in Sekundenschnelle alle Erstaufführungsorte von Kleists Prinz Friedrich von Homburg im Unterricht visualisiert werden, ist das nicht sehr weit entfernt von einer alltäglichen Google-Anfrage, die – mittels 'Mapping' – z.B. über spezielle Dienstleister in der Umgebung eines beliebigen Standorts informiert. Dieses Vorgehen beruht auf einem längst preislich, territorial und designerisch demokratisierten volksnahen Technikgebrauch und meidet fortan die zeitaufwendigere und entscheidungsskeptische Interpretation. [> Applizieren, S. 68] Warum unter Einzelnen über Einzelheiten ausführlich streiten, wenn man gemeinsam so schnell so viel finden kann? Statt zu diskutieren überlegt man sich lieber noch eine Abfrage-Frage oder lässt sich die nächste einfach vorführen. In der Politiktheorie nannte man das einmal, durchaus wohlwollend, akklamative Demokratie':

Die natürliche Form der unmittelbaren Willensäußerung eines Volkes ist der zustimmende oder ablehnende Zuruf der versammelten Menge, die Akklamation. In modernen Großstaaten hat die Akklamation [...]ihre Gestalt verändert. [...].

55

Carl Schmitt, Verfassungslehre. Sechste, unveränderte Auflage, Berlin (1928/1983), S. 83 f.

Was sich in der Schule auf die Sprach- und Sprechfähigkeit, auf die Chance einer kulturellen Identitätsbildung auswirken wird, ich spreche vom "Aus" der literarischen Bildung, nimmt in der Universität vor allem auf zwei Wegen Gestalt an: Entweder wechselt man ganz einfach die Seiten unter der beruhigenden Überschrift 'Digitale Geisteswissenschaften', oder man kann nur noch durch die immer schärfere Fassung des Gerechtigkeitsbegriffs, durch die immer konsequentere Politisierung der ästhetischen Angelegenheiten, reüssieren. [> Politisieren, S. 210] Nach den zermürbenden Streitereien retten sich diejenigen, die - gegen 'activism' - an der Wissenschaft festhalten, auf das 'neutrale Gebiet' einer neuen Technik, die die alten Streitfragen hinter sich zu lassen erlaubt, indem sie eine ganz neue Klasse von unbelasteten, frischen Fragen und Antworten (und wiederum "Karrieren") generiert.<sup>56</sup> Jener, schon zitierte Politologe – ein 'faschistischer Piccolo' (I. Fetscher) - war eigentlich 'Staatsrechtslehrer' und eine Art Fachmann für die historische Wanderung solcher Neutralitätserwartungen in immer neue Sachgebiete. Er erläuterte das Prinzip und die Reihenfolge am 12. Oktober 1929 in einem Vortrag auf der 'Tagung des Europäischen Kulturbundes' in Barcelona:

Für diese Euphorie steht etwa Chris Andersons Essay aus der Zeitschrift Wired, Das Ende der Theorie. Die Datenschwemme  $macht\ wissenschaftliche$ Methoden obsolet (2008), in: Edition Unseld (Hg.), Big Data. Das neue Versprechen der Allwissenheit, Berlin (2013), S. 124-130.

57

Carl Schmitt, Das Zeitalter der Neutralisierungen und Entpolitisierungen (1929), in: ders., Positionen und Begriffe im Kampf mit Weimar - Genf - Versailles 1923-1939, Berlin (1940/1988), S. 120-132, hier: S. 128.

Gegenüber theologischen, metaphysischen, moralischen und selbst ökonomischen Fragen, über die man ewig streiten kann, haben die rein technischen Probleme etwas erquickend Sachliches; sie kennen einleuchtende Lösungen, und man kann es verstehen, dass man sich aus der unentwirrbaren Problematik aller anderen Sphären in die Technizität zu retten suchte.57

Ist also diese datenbankgestützte und applikationsfreudige Technisierung der Geisteswissenschaften [> Vortragen, S. 335] und des Erziehungswesens die Lösung für eine gegenwärtig allseits beklagte Tribalisierung und Trivialisierung der politischen, publizistischen und intellektuellen Debattenkultur? Der Experte sagte vor neunzig Jahren ,Nein'! Allerdings war er - und das ist hier wichtig - damals

schon kein Technik-Feind. Er warnte sogar eindringlich vor einer pauschalen Technik-Angst und drängte vor seinen Zuhörern nur darauf, dass man die Hoffnungen genau prüfen müsse, die sich mit der Technik verbinden. Denn

aus der Immanenz des Technischen heraus ergibt sich keine einzige menschliche und geistige Entscheidung, am wenigstens die zur Neutralität. [...] die Technik selbst bleibt, wenn ich so sagen darf, kulturell blind. 58

\*

Debatten um Bildung sind laufende Debatten. Das heißt, wir übersehen das Gelände nie endgültig, sind aber gezwungen eine Stellung zu beziehen, die vielleicht schon bald wieder aufgegeben werden muss. Zu entscheiden, was den Einsatz wert ist, bleibt auch hier eine Entscheidung. Aber Kulturtechniken sind unter Umständen auch tragfähiger und gründender als die rasend schnellen Geländegewinne einer jeweils neuesten Technik oder Politphraseologie. Bildungsprogramme können zwar keine unverrückbaren Wissensbestände und -gebiete umreißen und ein für alle Mal abgrenzen, aber sie können Techniken des vergleichenden (Wieder-)Erkennens zwischen unterschiedlichen kulturgeschichtlichen Horizontausschnitten vermitteln. Der romanhaft ausgestaltete Charakter einer Figur ist so ein Horizont. Damit kann dem Eigenen ein - wenn auch relativer - Stellenwert zugemessen und zumindest die Vorstellung eines vorläufigen Maximums mitgegeben werden. So haben es die zukünftigen Deutschen einmal erfolgreich mit den vergangenen Griechen gehalten. Als Claude Lévi-Strauss im hohen Alter sehr grundsätzlich über die Prinzipien seiner weltberühmten Strukturalen Anthropologie nachdachte, berief er sich ausdrücklich auf die Bemühungen der Renaissance um die klassischen Sprachen:

Man erkannte, dass eine Zivilisation sich nicht selbst denken kann, wenn sie nicht über eine oder mehrere andere verfügt, die ihr als Vergleichsterme dienen.<sup>59</sup> 58

Carl Schmitt, Das
Zeitalter der Neutralisierungen und
Entpolitisierungen (1929),
in: ders., Positionen und
Begriffe im Kampf mit
Weimar – Genf – Versailles
1923–1939, Berlin
(1940/1988), S. 120–132,
hier: S. 129.

59 Claude Lévi-Strauss, Anthropologie in der modernen Welt, Berlin (2012), S. 41. Diese Erkenntnis ist auch für jüngere Medienkulturen noch von großem Wert, insofern es der Gegenwart voraussichtlich einmal ähnlich ergangen sein wird wie einer der verschiedenen Vergangenheiten, die allerorten in ihr weiterglimmen. Die Fähigkeit, richtige, aufschlussreiche Vergleiche anstellen zu können, aber war immer schon nicht nur ein Kennzeichen hervorstechender individueller intellektueller Potenz, sondern vor allem auch eine sinnvolle Zielsetzung von Bildungsprogrammen. Denn "das Vermögen, zu vergleichen, ist die Quelle des vitalen Elans, wenn Elan die Fähigkeit meint, Älteres auf Neues zu beziehen"60.

60

Peter Sloterdijk, Neue Zeilen und Tage. Notizen 2011–2013, Berlin (2018), S. 46 f.

TEIL

2

# Die Bildungsdebatte

Eine Inventur

# APPELLIEREN

## Die Bildungspolitik

Der Bildungsziele sind viele. Gleichzeitig sind sie oft fast unbegrenzt konsensfähige, ethisch-philosophische Trostformeln: "Aus der Vergangenheit zu lernen', "ein kulturhistorisches Erbe der Menschheit oder der jeweils eigenen nationalen Kultur zu bewahren', "ein Ideal vom kultivierten Menschen zu entwickeln und weiterzugeben', ,die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass jeder und jede dieses Bild kennenlernen und ihm nacheifern kann' - all das kann mit dem Wort 'Bildungsziele' gemeint sein. Die relative Allgemeinheit dieser Inhalte deutet auch an, dass es neben der Auflösung oder Verkleinerung der Bildungsfrage aufs Technisch-Pragmatische die Möglichkeit einer Vergrößerung oder sogar deutlichen Übersteigerung der Bildungs-Frage ins Ethisch-Gesellschaftliche gibt. Damit manövriert man sich unter Umständen an konkreten Problemlösungen und Antworten vorbei. Bildung ist im deutschsprachigen Raum offiziell, in Parteiprogrammen oder Jahresberichten überparteilicher Ethik-Kommissionen, immer noch das Codewort für ein Leben, mit allen Möglichkeiten': Möglichkeiten, sich auszudrücken, sich selbst zu verwirklichen oder einfach aufzusteigen. Die finale Verzerrung dieses Programms ins gänzlich Untechnische, Nicht-Institutionelle, Gesellschaftlich-Ethische klingt dann offiziell so:

Bildung soll als Lern- und Entwicklungsprozeß verstanden werden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird, diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen, Mitverantwortung für das Gestalten der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare Relation zu bringen.<sup>61</sup>

61

Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission , Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied – Berlin (1995), S. 12. Die Überfrachtung hat Methode. Die Einsätze werden in dieser für fast alle anderen Bundesländer und für alle folgenden Denkschriften bis heute absolut stilbildenden, 354 Seiten umfassenden *bildungspolitischen Programmschrift* von 1995 stetig erhöht: Es geht (nur) ums *Ganze* (der Aufklärung, der Verantwortung, der Orientierung, der Selbstbestimmung, der Umwelt, der Zukunft usw. usw.). Hier dürfen auch 'die Medien' oder der 'Medieneinfluss' als – natürlich – *entscheidende* neue gesellschaftliche Realität nicht fehlen.

٠.

Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ,Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied – Berlin (1995), S. 30.

#### 63

62

Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ,Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied – Berlin (1995), S. XVI.

#### 64

Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ,Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied – Berlin (1995), S. 138.

Doch anders als im Falle der Verantwortung, der Politik oder des Gesellschaftlichen ist im Falle der Bildung die Appellebene irgendwie unbefriedigend, denn sie bewirkt nichts. Die Sachebene kann offenbar nicht ganz ausgespart bleiben. Spätestens wenn es heißt, dass "durch Bildung Kultur angeeignet wird"62, müsste die Ebene der "Kulturtechniken"63 auch wirklich betreten werden, um vorstellbar zu machen, was gemeint sein könnte, d.h. was und wie konkret gelernt werden müsste. Stattdessen werden, über hundert Seiten später, eine "Einbeziehung der Medien als integrierte Medienpädagogik"64 und "Bausteine" für eine entsprechende "universitäre und schulpraktische Ausbildung"65 gefordert. Woher die "Medienkompetenz" vor dieser Integration kommen soll (und wie sie aussieht), bleibt offen, bis noch einmal 200 Seiten später ein einziges und letztes Mal zu diesem ,entscheidenden' Thema schmallippig von einem diesbezüglichen ominösen "Fortbildungszertifikat" oder "Fortbildungspass"66 die Rede ist - wieder ohne Inhalte. Fast 25 Jahre später ist genau das immer noch der 'Stand der Dinge', denn auch Behörden und Kommissionen kennen unterdessen die Copy&Paste-Funktion auf der Tastatur.

Was wäre stattdessen zu tun? Richtig ist, dass nur hier, in Deutschland, das Gemeinte auch tatsächlich 'Bildung' heißt – mit besonderen Implikationen, die sich aus der ebenfalls besonderen Geschichte dieser Idee ergeben. Genauso wahr ist auch: Die Zeiten ändern sich und wir stecken mitten in globalen kommunikationstechnischen Veränderungen, die solche kulturellen Besonderheiten ein Stück weit neu-

tralisieren. Doch Bildungspolitik, die eben in einer nationalen Tradition steht - ob sie das will oder nicht -, kann Konzeptlosigkeit und fehlende Programmatik nicht durch umso lautere ethische Appelle kompensieren. Die Gegenwart - in diesem Fall das Bundesbildungsministerium - versendet angesichts der radikalen technischen Veränderungen eben Appelle, doch bitteschön einen kritischen Umgang mit Informationen aus dem Netz zu pflegen. [> Kritisch sein, S. 185] Medienkompetenz ist gefragt. Diese Appelle werden wohl unerhört verpuffen. Appelle werden den Steigerungs- und Verdichtungseffekt, den Institutionen bei der Arbeit mit den Rohstoffen des Wissens in jedem Einzelnen erzielen müssen, nicht nachhaltig in Gang setzen. Appelle werden Bildungsprobleme nicht lösen. Und schnellere Rechner oder besserer Empfang allein oder im Zusammenspiel auch nicht. Appelle aber haben andere Qualitäten. Sie schaffen es als Form zügiger als andere in die Medien. Womit wir immer noch beim Thema wären. Und wer das schon mal (über Appelle!) gelernt hat, hört nach einem Appell nicht gleich auf zu denken, sondern fragt lieber "Warum ist das so?' Hier genau beginnt erst Bildung in Sachen Medien. - Genau das fällt aber offiziell nicht unter "Medienkompetenz".

#### 65

Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ,Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied – Berlin (1995), S. 139.

#### 6

Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ,Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied – Berlin (1995), S. 317.

# APPLIZIEREN

### Die BildungsApp

#### **Programmiereliten**

Wohl oder übel – wer kann oder möchte das schon beurteilen – muss man sich unter den herrschenden technologischen Bedingungen etwas Neues unter der Überschrift 'Bildungspolitik' überlegen. 'In der Gefahr wächst das Rettende auch' wusste noch der klassische Deutschlehrer. Aber es wuchs bisher nichts. Das einzige, was ganz unaufgefordert und relativ unkoordiniert wuchs und wächst, ist die 'Digitalisierung'. Leider erwächst aus diesem Fortschritt oder dieser fortschreitenden Technisierung unserer Lebenswelt, parallel, kein genaueres Wissen über ihr Verhältnis zu Prozessen der Bildung. Der deutsch-tschechisch-brasilianische Medienphilosoph Vilém Flusser hat bis zu seinem Tod 1991 unermüdlich erläutert, dass die 'Programmierer' dieses digitalen Wachstums auch die neue Elite stellen werden, die ganz anders 'gebildet' sein wird als die alte:

67

Vilém Flusser, Alphanumerische Gesellschaft (1989), in: ders., Medienkultur, hg. v. Stefan Bollmann, Frankfurt/M. (1997), S. 41–60, hier: S. 53.

68

Dazu Vilém Flusser, Unsere Schule (1982), in: ders., Nachgeschichten. Essays, Vorträge, Glossen, Düsseldorf (1990), S. 152–157. Aus diesem Blickwinkel lässt sich die gegenwärtige Lage etwa folgendermaßen schildern: Eine Elite, deren hermetische Tendenz sich fortlaufend verstärkt, entwirft Erkenntnis-, Erlebnis- und Verhaltensmodelle mit Hilfe sogenannter 'Künstlicher Intelligenzen', welche von dieser Elite programmiert werden, und die Gesellschaft richtet sich nach diesen für sie unlesbaren aber befolgbaren Modellen. Da die Modelle für die Gesellschaft undurchsichtig sind ('schwarze Kisten'), ist sie sich nicht einmal völlig bewusst, derart manipuliert zu werden.  $^{67}$ 

Seine Prognose ist längst Realität. 68 Vom klassischen Deutschlehrer unterscheidet den Programmierer, dass ihn zwar 'content', nicht aber Inhalte interessieren. Von den Vertretern der alten politischen Funktionseliten, den Funktionären in Ost und West, unterscheidet ihn, dass er im Herzen nichts mit dem Staat zu tun hat. Es liegt nun relativ nahe, dass Funktionäre ehemaliger Staatsparteien aus lauter

Ratlosigkeit eine ominöse 'Digitalisierung', die Flusser seit den frühen 1970er Jahren analysiert hat, wie den plötzlichen Anbruch einer weiteren 'strahlenden Zukunft' beschwören. Faktisch werfen sie mit diesem am Paradiesmythos orientierten Hoffnungsbild, das möglicherweise über konkrete Unwissenheit hinwegtäuschen soll, den privatwirtschaftlich orientierten Programmiereliten, die es tatsächlich gibt, die Bildungspolitik vor die Füße. Da in einer Art digitaler 'Graswurzelrevolution' der Programmierer nun häufig einfach der – in Sachen Computer autodidaktisch sich heranbildende – Schüler ist, der seine eigene Institution auf diesem Wege umkrempeln will, ist der Weg auch gar nicht mehr so weit. [> Revolutionieren, S. 266] Dies kann man am besten am wolkigen Kult um die sogenannte *BildungsApp* studieren. Noch geht es dabei um die Programmierung einer Lernplattform,

die Schülern helfen soll, sich besser auf die Klausuren vorzubereiten. Die Lehrer legen klausurrelevante Lernbereiche mithilfe der App fest, die die Schüler dann online üben können.<sup>69</sup>

Aber die Hoffnungen gehen längst weiter: Man wartet auf den unbekannten Programmierer *aus dem Volk* (der Schüler), der die ganze Bildungsproblematik technisch löst. Wilhelm von Humboldt wurde 1809, mit einundvierzig Jahren, Direktor der *Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts* des preußischen Staates.<sup>70</sup> Hier, bei der erlösenden ZukunftsApp, erfährt der alte, von Humboldt bemühte Name des *Kultus* einen ganz neuen Sinn.

#### Was ist eine ,App'?

Als Hans-Georg Gadamer um 1960, nach einer steilen bundesrepublikanischen und einer nicht ganz so steilen reichsdeutschen Laufbahn als Philosoph, noch einmal gründlich über das Verhältnis von *Wahrheit und Methode* nachdachte, erkannte er im Kern der Problematik den Transfer von Fremdem, erst noch zu Verstehendem, in den eigenen, schon ausgebildeten *Verstehenshorizont*. Diesen Transfer, diese Einsicht, "dass im Verstehen immer so etwas wie eine An-

69

Der Schüler-Programmierer Rubin Lind im Gespräch mit einer Bildungsredakteurin. [in: Marie Steffens, Kakao statt Kaffee, in: Die Welt ('Bildung'), 07.04. 2018, S. 15].

70

Vgl. Lothar Gall, Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt, Berlin (2011), S. 138–225. 71

Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (1960), in: ders., Gesammelte Werke Bd. 1: Hermeneutik I, Tübingen (1990), S. 313. wendung des zu verstehenden Textes auf die gegenwärtige Situation des Interpreten stattfindet"<sup>71</sup>, nannte er merkwürdigerweise – und im Rückgriff auf die pietistische Bibelhermeneutik – 'Applikation'. [> **Empfinden**, **S. 114**] Er konnte nicht ahnen, dass er dem Begriff damit zu einer weiteren Karriere verhalf.

In alten textilkundlichen Handbüchern war der Begriff nämlich schon ausführlich behandelt worden: Man denkt ja auch unwillkürlich an geschmacklose, sehr günstige Kleidungsstücke, an Strass oder Tüll. Tatsächlich war Tüll einmal ein wertvoller Grundstoff und waren Applikationen ursprünglich weder überflüssig, noch billig, noch sinnlos. Sie sind eine ehemals eigenständige handwerkliche Kunstform der Textilbearbeitung mit speziellen Werkzeugen bzw. Maschinen. Sie reichen zurück bis zur sündhaft teuren Brüsseler Spitze verblichener Patriziergeschlechter und zu den Fasten- und Hungertüchern des Mittelalters und fristen nur heute ein kärglicheres Dasein in den Ausbildungsplänen der Textil-Branche. Einen letzten Höhepunkt erlebten sie mit dem Collage-affinen internationalen Modedesign der 1920er Jahre – bevor sie 10 Jahre später in nationalen Handbüchern verschwanden:

72

Hugo Glafey (Hg.), Textil-Lexikon. Handwörterbuch der gesamten Textilkunde, Stuttgart – Berlin (1937), S. 34. Unter Aufnäharbeit (Applikation) versteht man die Musterung von Kleidungsstücken, Tischdecken, Vorhängen usw. durch Aufnähen ausgeschnittener oder gestanzter Stoffteile in abstechender Farbe. Die Auflagen werden mit Schnürchen oder Zierstichen auf dem Grundstoff befestigt. Die Arbeit kann in Seide, Samt, Brokat, Plüsch, Leinen oder Leder ausgeführt werden.<sup>72</sup>

\*

Geht man heute in eines der verbliebenen Fachgeschäfte, stößt man dort auch auf Myriaden von Knöpfen. Auch Knopfapplikationen sind, egal wie sie aussehen, nur vordergründig austauschbar und garantieren in den allermeisten Fällen nichts weniger als die Funktionalität des gesamten Kleidungsstücks. Die Knöpfe fanden denn auch schnell den Weg aus der Textilbranche in die Medien, genaugenommen ans

Radio, und bildeten damit frühzeitig dort eine begreifbare Benutzeroberfläche aus.<sup>73</sup> Sie gehörten einem "wesentlichen Schritt im Domestizierungsprozess des 'elektrischen Apparates' Radio" an und "symbolisieren den Übergang vom Amateur zum Massenmedium"<sup>74</sup>. Hier ist nun ein zweiter Eintrag im textilkundlichen Handbuch von 1937 hilfreich, der Eintrag 'Applikationsspitze', weil er schon wesentlich näher an der Gegenwart ist:

Die Applikationstechnik folgt einem ökonomischen Prinzip: sie verbilligt wertvolle Spitzenerzeugnisse ohne erhebliche Qualitätsminderung durch Verkürzung der Arbeitszeit und Vereinfachung des Arbeitsweges. In ihrer Blütezeit (nach Erfindung des Maschinentülles durch Heathcoat 1808) war die Applikationsspitze die am meisten verwendete Spitze. Ihre Billigkeit bei sehr reizvoller Musterung und duftiger Spitzenleichtigkeit gewann alle Sympathien der Konsumseite. Technisch ist sie dadurch gekennzeichnet, daß auf einen einheitlichen Grund (Tüll) mit Hilfe nähender, klöppelnder, tamburierender, hand- und maschinenstickender Technik Spitzengebilde aufgeheftet werden, unter denen das Grundnetz meist weggespachtelt wird.75

Und hier kann man eben schon aus der Textilkunde anno 1937 heraushören, womit die *BildungsApp* einmal winken wird: Vereinfachung, Verkürzung, Verbilligung – sie buhlt so um "alle Sympathien der Konsumseite". Was das denn mit Bildung zu tun habe, mag sich mancher spontan fragen. Nichts, will man darauf antworten. Aber dem ist nicht so. Ähnlich wie im Falle der ursprünglich nur für hocharistokratische Oberschichten und kaufmännische Patriziergeschlechter erschwinglichen Spitzen-Ware ist auch Bildung nicht mehr das exklusive Distinktionsmerkmal großbürgerlicher Eliten, sondern vielmehr einer permanenten Befragung und Innovation ausgeliefert, wie man sie billiger und angenehmer an immer mehr Menschen bringen kann. In gewisser Weise ist auch Bildung einer maschinell bewerkstelligten Industrialisierung ausgesetzt. [> Fabrizieren, S. 130]

Allerdings darf – anders als in der industriellen Produktion – im Falle der Bildung nicht nur auf Zuwachsraten geschielt werden, da dann

7

Vgl. Heike Weber, Stecken, Drehen, Drücken. Interfaces von Alltagstechniken und ihre Bediengesten, in: Technikgeschichte Bd. 76, H.3 (2009), S. 233–254 u. Matthias Bickenbach, Knopfdruck und Auswahl: Zur taktilen Bildung der Medien, in: LiLi. Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft, Nr.171 (2002), S. 9–32.

74

Andreas Fickers, Design als ,mediating interface'. Zur Zeugen- und Zeichenhaftigkeit des Radioapparates, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 30 (2007), S. 199–213, hier: S. 199.

75

Hugo Glafey (Hg.), Textil-Lexikon. Handwörterbuch der gesamten Textilkunde, Stuttgart – Berlin (1937), S. 25. das zentrale Bildungsziel der Individualisierung unterlaufen wird. Dieses Ziel kann man gut als die Fähigkeit charakterisieren, den Prozess selbst – auch als sein Produkt – noch reflektieren und kritisieren zu können und zu dürfen. Das Beispiel des (infrastrukturell und programmatisch) effektiv und kompakt aufgestellten ehemaligen sowjetischen Bildungssystems zeigt, wie wichtig es ist, beide Faktoren – Verbreiterung bzw. Zugänglichkeit *und* kleinteilige Prozess- oder Selbstreflexion – im Auge zu behalten. <sup>76</sup> Ein Ungleichgewicht wirkt sich langfristig verheerend für eine Gesellschaft aus.

#### Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen

Die dritte Karriere dieses Begriffs nach Gadamer, von der hier vor allem die Rede sein soll, hätte ihn, der 2002 starb, wohl an die Grenzen seines persönlichen Verstehenshorizonts geführt. Laut aktuellem Wirtschaftsteil einer führenden überregionalen Tageszeitung waren 2017 allein bei den beiden bekanntesten Computer-Betriebssystemen 1,8 Milliarden App-Downloads zu verzeichnen. Weltweit waren es 175 Milliarden im Wert von 86 Milliarden Dollar. Dazu gehörten Smartphone-gerechte Sprachlernprogramme und Architekturführer, die – nach dem Prinzip der 'erweiterten Realität' ('augmented reality') – Geschichten zu den Gebäuden erzählen, vor denen man gerade steht bzw. auf die man sein Smartphone gerichtet hat.<sup>77</sup> Man könnte sie eben BildungsApps nennen. Doch 'Pokémon go' ist auch nicht mehr weit. Daneben sind 'Schritte zählen', 'Vermögen verwalten' oder "Essen bestellen" sehr beliebt. Aber man muss auch konzessionsbereit sein: Architekturgeschichte oder Fremdsprachen als App haben eine ganze Menge mit Bildung zu tun und es ist schließlich völlig egal, wie ich an so etwas komme. Und hier wird es in der Tat auch interessant - und schwierig. Schließlich können Apps nicht prinzipiell nichts mit Bildung zu tun haben (dürfen). - Das wäre einfach nur technikfeindlich und ignorant. Andererseits ahnt man, dass programmierte Apps das 'Programm Bildung' voraussichtlich selbst noch auf seinem wünschenswerten Weg von der Exklusivität zur Inklusivität durch die schiere Fülle des gleichzeitig Angebotenen ertränken werden. [> Vernetzen, S. 323]

76

Vgl. Christian Graf von Krockow, Die Sowjetunion und ihr Bildungswesen. Bericht einer Studienreise (1965), in: Gewerkschaftliche Monatshefte 21 (1970), H.2, S. 70–77 u. Aleksei I. Markuševič, Das Volksbildungswesen der Sowjetunion, in: International Review of Education 16 (1970), H.3, S. 381–384.

Thiemo Heeg, Das Milliardengeschäft mit

77

den Apps, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30.01. 2018, Nr.25, S. 21.

Erste Hypothese: Bildung hat etwas mit einer Vorauswahl zu tun, deren Kriterien man wissen und reflektieren kann und nicht mit maschinengestützter Selektion, die ich gar nicht mitkriege. Bildung hat auch etwas mit Hintergrund-Vordergrund-Entscheidungen, mit absichtsvollen Konturierungen, zu tun - "Horizontstaffelung" würde Gadamer vielleicht sagen. Denn auch vor einem riesigen, nicht thematisch geordneten Bücherregal wird einem schnell schwindelig. Nur wenn man es schafft, ein Buch herauszugreifen und gründlicher zu lesen, um es dann durch weitere systematisch zu ergänzen, entsteht eine 'Bildungschance'. Wenn wir uns also fragen, welche Chance eine App, neben einigen Hundert heruntergeladenen, wohl hätte, uns Gebäudegeschichte, oder auch nur spärliche Informationen über die Funktion eines Gebäudes, nachhaltig als kulturgeschichtlichen Zusammenhang einzusenken, wären wir trotz aller Technikbegeisterung eher pessimistisch gestimmt. Die Probe aufs Exempel ist die Frage, ob wir das Gelernte, eingebunden in etwas anderes als die fortlaufende Information über fast alles, als eigenständigen thematischen Zusammenhang einigermaßen selbständig wiedergeben könnten.

\*

Die Aussichten sind zur Zeit etwas eingetrübt. Das legt auch der *Arbeitsbericht Nr. 171* aus dem 'Büro für Technikfolgenabschätzung beim Deutschen Bundestag'<sup>78</sup> ungewollt nahe. Laut einer dort wiederum nur zitierten *Studie* von 2015

berichteten die Schüler in den Fokusgruppen, dass die iPads ihnen die Möglichkeit boten, neue Dinge für sich selbst zu lernen (informell) und Fähigkeiten im Umgang mit Technologie zu erlangen, die sie als bedeutend für sich ansehen.

Das kann man in zweierlei Hinsicht bedeutsam finden: Man sieht zunächst, dass die Expertise, auf die sich die Regierung in diesem Fall stützt, vor allem ein irgendwie filziges Verweissystem von (Auftrags-) "Studien" ist. Dann steht da schwarz auf weiß und ungeniert, dass die 78

Steffen Albrecht/ Christoph Revermann, Digitale Medien in der Bildung (Juni 2016). Lehrer und Lehrerinnen den Schülerinnen und Schülern auch nicht mehr weiterhelfen konnten. Dass jetzt jeder eher so für sich ins iPad guckt und mehr 'informell' lernt, birgt schon ein paar Risiken, wenn es um Bildung geht. Es liegen hier nämlich zwei technische Faktoren vor, die dem Bau von eigenen Geschichten, vulgo: *Identitäten*, nicht förderlich sind. [> Formatieren, S. 154] Erstens eine prinzipiell wahllose thematische Nachbarschaft – Stichwort 'Essen bestellen' – von allem mit wiederum fast allem. Dieses Prinzip 'totaler Nachbarschaft' könnte sich auf Bildung als primäre Konturierungsinstanz der Persönlichkeit ungünstig auswirken. Hier haben Bildungsinstitutionen ja gerade als verlangsamender Filter gewirkt. Zweitens implementieren wir ins Herz der Institution eine Technologie, die das Verweilen bei geschichtenförmigen Schilderungen gerade bekämpft.

#### Die kleine Software

Was ist denn nun eine App? Eine App ist eine "kleine Software", die uns – angesichts totaler Nachbarschaft – schneller und leichter an Sachen heranführen soll; die uns alltägliche Verrichtungen abnimmt oder komplizierte zu alltäglichen machen hilft (z.B. ,Strecken messen' und 'Pulsschläge zählen'); die uns von hochbezahlten Experten mit teuren Sprechstunden oder von öden Schaltern mit ungünstigen Öffnungszeiten (orts-)unabhängiger zu machen scheint. Dazu aber wollen wir einfach etwas antippen können, wenig schreiben und auch nicht allzu viel anhören müssen bzw. noch lieber: selbst kurze Ansagen machen über den eingebauten 'Sprachassistenten'. Die heutigen Apps aber spielen genau mit jenem falschen und trügerischen Air der Tändelei, des Spielerisch-Überflüssigen, des Austauschbaren. Dass sich nämlich unter ihnen Programme verbergen, die - wie im Falle von *Facebook* – den Sprung zur globalen Infrastruktur durchaus schaffen können, gerät mit dem verniedlichenden Begriff App aus dem Sinn. Programme heißen jetzt Apps – da fühlt man sich gleich weniger fremdgesteuert, weniger maschinell.

Dass Knöpfe von Verbraucher und Verbraucherin gedrückt werden sollen – und nicht studiert –, ist allerdings auch richtig. Diese Ver-

einfachungsdimension am Knopfgebrauch, zwischen Drücken und Drehen, ist im übertragenen Sinne an der neuen App immer noch wirksam: Die meisten Apps helfen dabei, etwas zu messen, z.B. etwas auf der Basis vorangegangener Algorithmisierung leichter entscheidbar zu machen. Aber eben nicht dabei, einen Ausdrucksstil persönlichkeitsformend oder für aufwendige (angemessene) Kommunikationen einzuüben bzw. ein Thema zu 'vertiefen'. Das besorgen dann immer noch die Alltagskommunikation und das Milieu, in dem die eigene Spielart der Neugier auf die Welt herangezogen worden ist; wenn man es denn schafft, diese einstigen soziologischen Größen noch vom "Ökosystem rund um Apps"79 zu unterscheiden. [> Umgeben, S. 307] Das Problem wiederholt sich aber im Prinzip auch dann, wenn man sich schon auf der sicheren Seite des Hoch-Kulturellen wähnt: Die Dauerempfehlungen und penetrant gelisteten Ratschläge nach dem Muster "Wer dies gehört hat, dem könnte auch das gefallen' treiben einen auch bei Amazon, Spo*tify* oder *YouTube* wieder zurück in einen entropischen Mahlstrom der totalen Nachbarschaft, selbst wenn man sich kategorisch für Klassik', "fremdsprachige Bücher' oder "Jazz' entschieden hat. Dies führt mich zu einer zweiten Hypothese: Bildung hat etwas mit der möglichst selbständigen Festlegung von Themenschwerpunkten, Abständen und Folgeangeboten zu tun.

Original-Ausdruck aus Thiemo Heeg, Das Milliardengeschäft mit den Apps, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30.01. 2018, Nr.25, S. 21.

## Apps als Teil einer neuen medialen Infrastruktur

Aber liefere ich hier überhaupt – als Antwort auf die Bildungsproblematik – etwas anderes als die gute alte Medienkritik ab? Irgendwie kennt man diese Kritik am unzusammenhängenden Häppchenwissen auf Zeit schon. Hatten wir das so oder ähnlich nicht schon mal über die Quizsendungen im Fernsehen gelesen? Ja, das könnte sein. Jetzt stellen wir sogar fest, dass uns diese Formate fast schon wie 'Bildungsfernsehen' vorkommen im Vergleich zu den smarten Konkurrenten. [> Fernsehen, S. 147] Alles scheint relativ, alles eine Frage der Konkurrenz und Geschwindigkeitsstandards. Aber genau hier kommt Jacob Burckhardts Formel aus den posthumen *Weltgeschichtlichen Betrachtungen* zum Tragen:

#### 80

Jacob Burckhardt, Weltgeschichtliche Betrachtungen (1905), hg. v. Jakob Oeri, 4. Aufl., Stuttgart (1921), S. 15.

#### 81

Bronisław Malinowski, The Problem of Meaning in Primitive Languages, in: C. K. Ogden/I. A. Richards (Hg.), The Meaning of Meaning, New York (1923), S. 296-336.

#### 82

Vgl. Adrian Lobe, Sekte
oder Weltverschwörung?
Nach der Fusion der
Messenger von Instagram,
Facebook und Whatsapp
nutzen 2,7 Milliarden
Menschen dasselbe
Chat-Programm, in:
Süddeutsche Zeitung,
25.02.2019, Nr.47, S. 10.

#### 83

Fred Turner, From
Counterculture to Cyberculture: Stewart Brand,
the Whole Earth Network,
and the Rise of Digital
Utopianism, Chicago
(2006).

#### 84

Vgl. jetzt Winfried Gerling/ Susanne Holschbach/ Petra Löffler, Bilder verteilen. Fotografische Praktiken in der digitalen Kultur, Bielefeld (2018). Nur aus der Betrachtung der Vergangenheit gewinnen wir einen Maßstab der Geschwindigkeit und Kraft der Bewegung, in welcher wir selber leben.<sup>80</sup>

So sollte man vorgehen. Wo liegt also der Unterschied? Was gibt der Vergleich her? Das sind die entscheidenden Fragen. Signifikant ist nicht die Wiederverwendbarkeit der kulturkritischen Phrase, sondern das, was sie verdeckt. ,Programme, die die Welt verändern' (oder die Art und Weise, wie wir etwas von ihr wissen können), erreichen uns nicht mehr als Publikum, was uns noch irgendwie in einer wohligen Fiktion der einen Öffentlichkeit aufhob, sondern in der relativen Einsamkeit des technisch halb-informierten Konsumentendaseins. Selbst wenn für den Moment alle zufällig eine App zu haben scheinen, wie WhatsApp oder Facebook, die uns – ganz kuschelig – eigentlich doch wieder in Gruppen zusammenfassen, selbst dann gehört unsere Aufmerksamkeit, streng nach Malinowskis Studien in der Südsee<sup>81</sup>, meistens dem Kanal (bzw. dem Konzern), aber nicht denen am anderen Ende. 82 Das ,erleuchtete Fenster' (H. v. Doderer), das maximale Teilnahme am Vorbeifließenden garantieren soll, ist auch maximal restringiert von anonymen Programmierern und Programmen, die entscheiden, was mir gefallen könnte und was unbemerkt vorbeiströmt. Das merkwürdige Paradigma dieser Kommunikation - das Teilen – ist ein emphatisch-empfindsames Konzept der ausgehenden 1960er Jahre. [> Empfinden, S. 114] Es bezeichnet präzise den historischen Ausgangspunkt der zivilen Karriere des Programmierens in der kalifornischen Hippie-Szene.83 Aber es bezeichnet ungewollt auch den immensen Substanzverlust dieser für Ethnologen schon lange interessanten Operation: Teilen unter digitalen Bedingungen ist nun ein kapitalintensives Spiegeln von Kauf-Interessensbekundungen geworden.84

## Ein Trust, ein Trost für jedermann

Vergessen wir bei all dem also die wirklich kapitalistische Seite der Geschichte nicht. Man könnte so sagen: Jetzt sind die Programme unter uns. – Vorher lagen sie bei staatlichen und privatwirtschaftlichen Monopolisten. Apps zu programmieren, also Programme zu machen, ist kein staatliches Monopol und kein Privileg finanzstarker Marktmonopolisten oder Trusts mehr. Bildungsprogramm kann nur der Staat, Apps kann (fast) jeder. Apps sind der Name für die vergemeinschaftete Chance, als nerdiges Individuum zum Unternehmer mit unermesslichen Gewinnmargen zu werden - ohne vorher ein Familienimperium zu erben oder einen finanzkräftigen Investor zu finden. Eine App kann den Jackpot bringen. So sieht die Demokratisierung des einstigen Monopol-Kapitalismus aus. Die Jackpot-App kann etwas mit Bildung zu tun haben, aber Voraussetzung für ihre Entwicklung ist Bildung nicht. Da hat sich der Kapitalismus wiederum kaum verändert. Verändert hat er sich an anderer Stelle: So fragt man sich z.B., wie Bildung und Schulcloud zusammengehen können. [> Wiederholen, S. 361] Was ist, wenn der Staat die Programmierer-Elite beauftragt, ohne genau zu wissen, was diese treibt? Denn für eine besondere Unterart, die Cloudcomputing-Spezialisten, die auch im deutschsprachigen Raum, wo das Wort 'Bildung' immerhin gepflegt wird, den Bildungsmarkt entdeckt haben, liegen – anders als einst für Ernst Kletts und oder Ferdinand Schöninghs Schulbuchverlage - "Essen bestellen' und .historische Gebäude erläutern' auf einer Ebene.

Wenn sich nun private Software-Monopolisten, die sich neuerdings auch in Deutschland gerne unter das schützende Dach eines 'Forschungsinstituts' oder einer Universitätsfakultät stellen, ans Werk machen, das Bildungsprogrammierungs-Monopol der Länder und der wenigen traditionsreichen Schulbuchverlage so praktisch wie paradox im Auftrag des Staates zu knacken, dann soll eine letzte Hypothese formuliert werden: Bildungsprogramme sollten weiterhin etwas mit dem Staat zu tun haben. Die nagelneue Bildungs- und Schul-Cloud wird am Ende nur als App beim Nachwuchs-Bildungs-Konsumenten in Erscheinung treten. Scheinbar nur ein Aufnäher mehr. Den Software-Trust dahinter, der uns eine schöne neue Umgebung schenkte, für deren Pflege er selbstverständlich (nicht) zuständig ist, sieht man hingegen nicht.

\*

Die unscheinbare App aber ist schon von sich aus prinzipiell, offen für alles', was dem Unternehmer in Zukunft wichtig, genauer: lukrativ erscheint. Die Naivität, mit der etwa jener Arbeitsbericht Nr. 171: Digitale Medien in der Bildung über Bildungs-Apps gerade mal zwei Seiten verliert, ist erstaunlich - oder sie hat Methode. Man liest dort,

dass das umfassende, divergente Angebot an Mobilanwendungen in Studien nur exemplarisch abgebildet werden kann, da die Möglichkeiten zu vielschichtig sind. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass Entwickler von Apps bedarfsorientiert immer neue Möglichkeiten entdecken, den Nutzungsumfang von Mobilgeräten auf sinnvolle Art zu ergänzen.

Da fragt man sich schon, an wessen Bedarf die (voraussichtlich privatwirtschaftlichen) "Entwickler" sich da eigentlich orientieren und was ihnen dementsprechend 'sinnvoll' erscheint. Kurze Kostproben aus der Sicht der Entwickler darüber, welchen inhaltlichen - 'bildenden' -Nutzen sie in ihren Produkten sehen, fallen eher bescheiden aus:

In der Schul-Cloud können Lerninhalte jeder Art vorgehalten und von Lehrern und Schülern über alle möglichen Endgeräte und von überall aus abgerufen werden. Wird im Deutschunterricht gerade über Goethes "Faust' gesprochen, können Lehrer und Schüler aus einem reichen Reservoir an Bildungsangeboten genau zu diesem Thema die jeweils passenden aussuchen, an ihre Bedürfnisse anpassen und in den Unterricht integrieren. Ein Bild Goethes oder ein Kurzvideo über sein Leben sind schnell abrufbar und bereichern den Unterricht.85

Um ein Porträt Goethes in einer deutschen Schule aufzutreiben, braucht man wohl nicht notwendigerweise das Internet, und bei ,Kurzvideos' wäre schon interessant, wer sie wie, warum, mit welchem Verständnis von Kultur gemacht hat - und ob man nicht doch erst den Werbeblock wegskippen müsste. 'Goethe lesen' lernt man voraussichtlich so auch nicht. Aber die "Von-überall-her-sofort-Abrufbarkeit-aus-einem-reichen-Reservoir' ist die eigentliche technische Zauberformel. Das klingt leicht, fortschrittlich und funktio-

Soweit der Direktor des Hasso-Plattner-Instituts Potsdam, dessen Schul-Cloud zum Zeitpunkt des Interviews an 26 Schulen getestet wird. [Christoph Meinel, Hoch vom Himmel, da kommen die Inhalte her, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr.126, 01.06. 2017, S. 7]. niert praktischerweise auf demselben 'Endgerät', das man sowieso gerade in der Hand hatte, als man aus der Pause kam oder aus dem Bus. Dafür erhalten die Entwickler auch eine Menge Daten von den Schülern, wenn sie nur erst möglichst flächendeckend mit Bund und Ländern, als 'Digital-Pakt', ins Geschäft kommen. [> Revolutionieren, S. 266] Diese Entwickler, die oft zusätzlich als Kulturwissenschaftler auftreten, haben die klare Vorstellung, dass

sich bestehende Schulen und Universitäten grundlegend ändern müssen, um von Big Data zu profitieren. Zwar sitzen sie an der Quelle vieler Daten über das Lernen, aber sie haben bisher wenig Geschick darin gezeigt, den Wert dieser Daten zu verstehen – von wirkungsvollen Analysen ganz zu schweigen. Das mag zum Teil an Datenschutzbestimmungen liegen, die einschränken, welche Daten zu welchen Zwecken gesammelt werden dürfen.86

Daran könnte es in der Tat liegen. *Apps* sind wie Angelhaken und wir können von tief unten gar nicht genau sehen, wie groß die Angel ist und ob sie vielleicht doch einer Trawler-Flotte und einer mobilen Fischstäbehenfabrik gehört. Der Staat aber dankt in Sachen Bildung ab, wenn er kein eigenes 'Programm' hat.

86

Viktor Mayer-Schönberger/ Kenneth Cukier, Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung, München (2014), S. 48.

# AUSSTATTEN

## Die Bildungsinfrastruktur

## Mit der Zeit gehen

Der französische Publizist und Romancier Léon Bloy widmete zwischen 1897 und 1913, nach dem Vorbild Flauberts, den Gemeinplätzen des Bürgertums gleich mehrere Bände seines umfangreichen Lebenswerks: *Exégese de lieu communs* nannte er Ergebnis wie Methode – Auslegung der Gemeinplätze. Finerseits nahm er darin die zu Allerwelts-Redensarten abgestiegenen Philosopheme à la "Geld stinkt nicht" oder "Wie es sich gehört" aufs Korn und überführte sie eines weitgehend gedankenlosen, rein mechanischen Gebrauchs. Andererseits wies er akribisch nach, wie ihre gedankenlosen Sprecher damit tatsächlich erschreckend Wahres und Tiefes von sich gaben – ohne es selbst je zu begreifen. Ein einziges, einsames Beispiel aus dem schier unerschöpflichen Vorrat Bloys muss hier leider genügen, um seine Methode vorzustellen:

87

Vgl. Léon Bloy, Auslegung der Gemeinplätze (1902/ 1913). Aus dem Französischen übersetzt und kommentiert von H.-H. Henschen, Frankfurt/M. (1995).

88

Léon Bloy, Auslegung der Gemeinplätze (1902/ 1913). Aus dem Französischen übersetzt und kommentiert von H.-H. Henschen, Frankfurt/M. (1995), S. 59f. PRAKTISCH SEIN. Wenn man lediglich die Wörterbücher zu Rate zieht, könnte man glauben, daß es sich ganz einfach um eine Sache im Gegensatz zu einer anderen handelt, die man dann theoretisch nennen müßte und die übrigens nicht weniger schätzenswert wäre. Von diesem Standpunkt aus wäre ein praktischer Mensch das Instrument zur Verwirklichung einer Idee oder zur Durchführung eines Gesetzes. Der praktische Mensch par excellence wäre also der Henker. Aber darum handelt es sich nicht. In der Sprache des BÜRGERS, einer ganz speziellen Sprache, vor deren verfrühter Bewunderung man sich in acht nehmen muß, bedeutet Praktisch-Sein einen Komplex von moralischen Eigenschaften. Im Grunde ist der praktische Mensch der wirkliche bürgerliche Halbgott, der moderne Stellvertreter des Heiligen der Legenden. §88

¥

Man kann nur erahnen, mit welchem Feuereifer sich Bloy auf die Maxime gestürzt hätte, die den modernen Bildungsreformern so schnell und bereitwillig über die Lippen kommt: "Man muss mit der Zeit gehen'. Mit immer neuen, etwas martialisch klingenden Aufforderungen zu "Digitalisierungsoffensiven" wird im Bildungssektor scheinbar zeitgemäß auf die Herausforderungen neuer globaler Technologien geantwortet. Ein Wahlplakat der Liberalen im Bundestagswahlkampf 2017 lautete schlicht: "Digital first. Bedenken second." Damit sollte wohl angedeutet werden, dass die Lösung einer zeitgemäßen Bildungspolitik vor allem in der technischen Aufrüstung der entsprechenden Institutionen läge. Die Häme war groß, die Kritik an diesem Spruch, der zu Abwandlung und Kalauer geradezu einlud, durchlief die Medien im Eiltempo: 'Digital first. Denken second!'89 Zu der kleinen Geschichte gehört allerdings auch, dass dieselben Stimmen kaum hörbar waren, als sich diese, tatsächlich ziemlich plumpe .Idee' schon früher und nur etwas anders artikuliert hatte: Ein Laptop für jeden Schüler!', "Schule ans Netz!' oder "Digital Humanities' heißen ältere Versionen derselben Vorstellung von der Welt.

Vgl. nur Alexander Grau, Keine Bedenken und leider

auch kein Denken, in: Cicero, 26. August 2017.

Weil er eine einfache Antwort auf ein komplexes Problem zu bieten scheint, ist der zitierte Gemeinplatz 'Man muss mit der Zeit gehen' keinesfalls harmlos. Denn der Gemeinplatz verspricht gewissermaßen 'im Voran- oder Vorübergehen' eine Ambivalenz im Sachgebiet der Bildung aufzulösen, die tatsächlich fortbesteht und in eine differenzierte Antwort auf die Frage nach der Zukunft der Bildung Eingang finden müsste. Diese Frage und Ambivalenz lautet noch immer: Mit welcher Art Wissen wappne ich mich und kommende Generationen *heute* für die Zukunft, die ich nicht kenne, und halte dabei Anschluss an die Vergangenheit, die ich immerhin kennen sollte? [> Verlangsamen, S. 314]

### Infrastruktur und Infrastruktur

Bildung kann zunächst ohne Probleme als Herstellen von Anschlüssen dargestellt werden, denn man braucht eine *Infrastruktur*, man braucht Texte, Licht, Strom, Schreibzeug oder Endgeräte, aber auch

Wege und Räume für den mechanisierten Transport der Eleven. Man braucht auch die so ausgestatteten und angeschlossenen anderen, um sich bilden zu können. Denn man will schließlich nicht lauter kleine 'Robinsons' züchten. Niemand wird das alles ernsthaft bestreiten. Aber wird diese Darstellung dem Thema gerecht, berührt sie den Kern von Bildung? Ja und Nein. "Infrastruktur", schrieb Dirk van Laak zum ersten Mal vor fast zwanzig Jahren,

90

Zusammengefasst in Dirk v. Laak, Alles im Fluss: Die Lebensadern unserer Gesellschaft – Geschichte und Zukunft der Infrastruktur, Frankfurt/M. (2018). Vgl. außerdem Steffen Richter, Infrastruktur. Ein Schlüsselkonzept der Moderne, Berlin (2018).

91

Dazu Erhart Schüttpelz, Medienrevolutionen und andere Revolutionen, in: Zeitschrift für Medienwissenschaft 2 (2017), S. 147–161. gehört zu jenen "Plastikwörtern" der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, mit denen wir heute soziale Sicherheit, staatliche Verantwortung und wirtschaftliche Prosperität konnotieren. Die damit bezeichnete Sache hat sich wie eine Art von objektivem Unbewussten in unser Leben eingeschrieben.90

Van Laaks Bemerkung muss als Aufforderung gelesen werden, genau hinzuschauen, was hinter dem 'Plastikwort' (U. Pörksen) steckt. Falsch wird die Darstellung, wenn die betreffende Bildungs-Infrastruktur nicht als besondere, sach- und prozessbezogene Struktur mit eigenzeitlichen (Ge-)Bräuchen gedacht wird. Falsch wird die Darstellung, wenn Bildung als unspezifischer Teil einer allgemeinen Versorgung, eines noch zu erreichenden, aber auch scheinbar selbstverständlichen allgemeinen Standards verstanden wird. Bildung müsste dann nämlich einfach auf den aktuellen allgemeinen Stand der Technik gebracht werden – ganz abgesehen von der schwierigen Frage, wie dieser sich ergibt oder wer ihn (auf einem Globus mit 'ökologischen Musterstaaten', 'Schwellenländern' oder 'Dritten Welten') definiert.³¹ Bildung wäre dann Bestandteil einer umfassenderen Fortschritts- oder Modernisierungserzählung.

## Technik und Techniken des Gebrauchs

Die Analyse von Bildungsprozessen als Infrastruktur-gestützte Prozesse führt uns vor Augen, dass neben dem Bildungsziel einer geordneten Individualisierung beständig und unterschwellig *Techniken* und *Ressourcen* an der Individualisierung mitwirken, die für viele, wenn auch nie für alle, zunächst gleich sind. Diese Techniken aber

sind noch einmal anders wirksam und tätig als die äußere, angeblich immer und unaufhaltsam 'fortschreitende' Technisierung unserer Umgebung, mit der wir Schritt halten sollen. [> Umgeben, S. 307] Und das ist auch der entscheidende Punkt: Die Anwendung der Techniken (wie z. B. das Lesen) wird zwar versuchsweise einheitlich eingeübt, aber ihre Effekte differieren mit der Möglichkeit, nach der Einübung zu anderen Anwendungsformen zu kommen. Eine Übererfüllung der schulischen Ausübungsnorm ist genauso denkbar wie eine anarchische Übertragung der Grundfertigkeit auf außerschulische Gegenstände. Der unterschiedliche Gebrauch beginnt nicht bei dem – eher praktischen – unerwünschten Einknicken von Eselsohren zur besseren Orientierung im Textbuch und endet noch nicht bei dem unentwegten Wiederlesen einer einzigen Lieblingsgeschichte ohne erkennbaren Wissenszuwachs.92 In jedem Fall (oder an jedem Punkt auf der Skala) der Möglichkeiten geschieht dann "Individualisierung'.

Man begreift also die 'äußere Technik' nicht, wenn man – scheinbar schon unter ihrem Sachdiktat stehend – einfach 'mit der Zeit' und ihrem 'allgemeinen' Tempo geht. Aber man versteht eben auch die Ebene eines (im Subjektbewusstsein) nur unterschwellig verzeichneten, aber beständig eingeübten Mediengebrauchs zu Bildungszwecken nicht, wenn man diese sture kollektive Einübung nicht auch als weitere methodische Bedingung und Voraussetzung von Individual-Bildung, d. h. für Individualität akzeptiert. [▶ Pauken, S. 206] Man versteht das Zusammenwirken dieser beiden Ebenen am besten, indem man sie auseinanderzuhalten lernt. Man sollte seine Option auf eine Eigengeschichte weder zu früh an eine große gesellschaftliche Technikerzählung 'abschenken', die man glaubt, noch sollte man vergessen, dass die verhasste Einübung konkreter Lerntechnik letztlich Grundlage der konkreten Individualisierung ist.

So liegt *ein* erster Lerneffekt ganz nahe: Die Leit-Erzählungen – als sanfte Steuerung – sind eben auch schon eine 'Technik'. Indem Bildung das zu Bewusstsein bringt und vorführt, zeigt sie sich als ein historisch und *kritisch* angelegtes Konzept, das sehr basale Verhält-

92

Vgl. Sabine Häußermann, Von Eselsohren und Zeigehändchen – Überlegungen zu Gebrauchsspuren in Büchern, in: Annette Hoffmann et al. (Hg.), BücherGänge. Miszellen zu Buchkunst, Leselust und Bibliotheksgeschichte, Heidelberg (2006), S. 19–28. 93

Dazu grundlegend:
Erhart Schüttpelz, Infrastrukturelle Medien und
öffentliche Medien, in:
Media in Action, issue o
(2016). Pre-Publication.
https://www.uni-siegen.
de/phil/medienwissenschaft/forschung/mdk/
literatur/schuettpelz\_
infrastrukturelle\_medien.
pdf.

nisse unserer Gegenwartsgesellschaft offenzulegen vermag und ganz beiläufig noch zeigt, wie man sie "einrichtet"." [> Kritisch sein, S. 185] Nur wenn neben die Erkenntnis der herrschenden Verhältnisse und ihrer Machttechniken auch noch das Wissen von der Mehrdimensionalität der technischen Welt (zwischen allgemeiner Infrastruktur und dem scheinbar individuellen Gebrauch der Bücher oder anderer Endgeräte) tritt, nur dann können die öden Pendelbewegungen zwischen Ideologisierung und Affirmation (bzw. Hysterie, dumpfem Protest oder Desinteresse) angehalten werden. Kein Gemeinplatz ist deshalb das Folgende: Kleine Fortschritte sind schwieriger zu erreichen und komplexer strukturiert als die halb bewusste Bewegung auf einen für "allgemein" oder "alternativlos" erklärten Standard hin. Erst aus dieser kontrollierten Reserve gegenüber einer schon allzu fertig gedachten Zukunft für alle resultiert die Kraft zur Reflexion und Veränderung der Verhältnisse.