

HEIKO CHRISTIANS

WILHELM MEISTERS ERBE

*Deutsche Bildungs-
idee und globale
Digitalisierung*

böhlau





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.

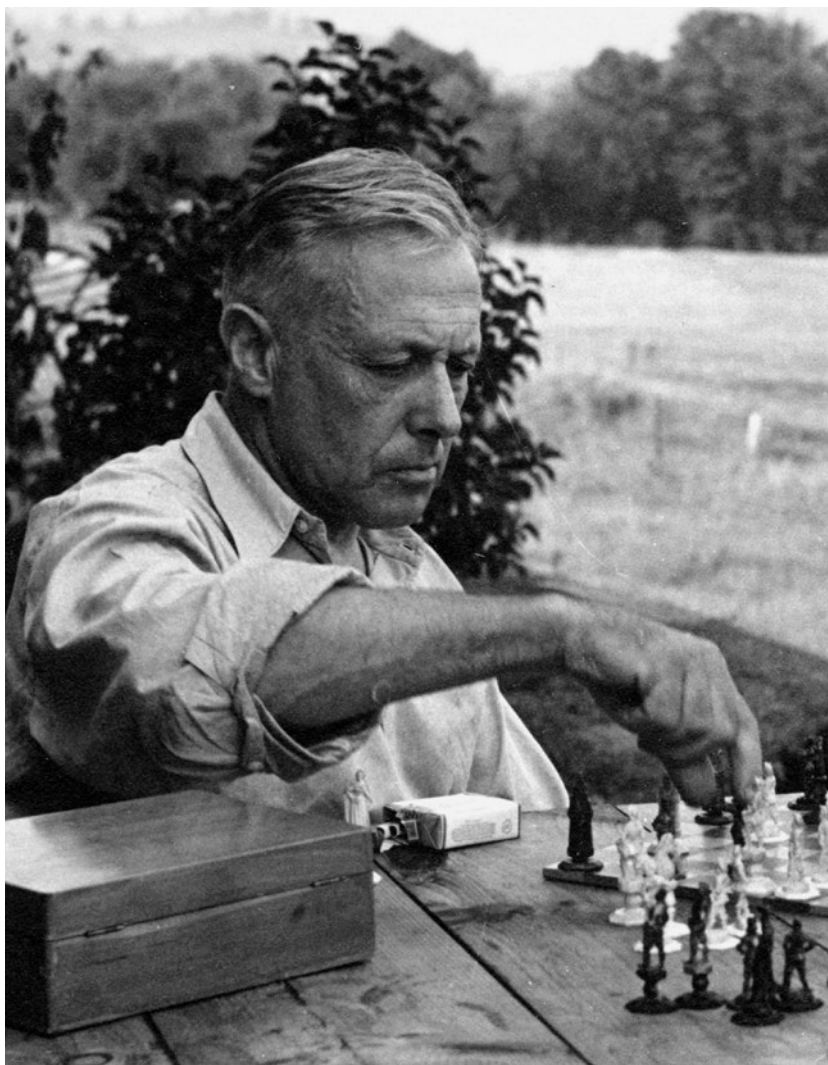
Korrekturat: Andrea Mewes und Susanne Müller, Potsdam
Satz und Layout: büro mn, Bielefeld und Johanna Höflich,
Visuelle Kommunikation
Druck und Bindung: ☺ Hubert & Co. BuchPartner, Göttingen
Printed in the EU

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

ISBN 978-3-412-51434-1

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

TEIL 2

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 durcheinan-
derbringt, bringt ihn in seinem Zeit-
gefühl 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.

1

*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 vor-digitalen, 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:

2

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.

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.²

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.

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. Eingeeübt 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 – selbst-ernannte 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 verbreitete.



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 formuliert 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‘⁴³ 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-

3

*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 Lehrjahre* 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.*⁵

5

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



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.⁶

6

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

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.⁷ 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.

7

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

★

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*