

**„Wovon hat man etwas? Ich meine etwas für sich haben, –
du verstehst?“ – Der Bildungsbegriff bei Goethe, Musil,**

Jelinek und Kafka

Alexandra Wilke

Universität Bielefeld

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5987-906X>

Abstract

Der Beitrag beleuchtet den Bildungsbegriff in seiner Komplexität und in seiner Entwicklung am Beispiel von vier literarischen Zeugnissen aus verschiedenen Jahrhunderten: Johann Wolfgang von Goethes Faust, Robert Musils Die Verwirrungen des Zöglings Törleß, Franz Kafkas Ein Bericht für eine Akademie und Elfriede Jelineks Die Klavierspielerin. Eine Analyse der Primärtexte unter dem entsprechenden Fokuspunkt verdeutlicht einerseits, inwiefern sich der Bildungsbegriff von unmittelbar mit ihm verbundenen Begriffen wie Erziehung oder Ausbildung unterscheidet und eröffnet andererseits einen Blick auf die Grenzen des Konzepts ‚Bildung‘ in der deutschen Geistesstradition.

Keywords:

Bildung – Goethe – Musil – Kafka – Jelinek

Kaum ein Begriff wird so häufig in so vielen unterschiedlichen Kontexten verwendet wie der Bildungsbegriff. Er steht für komplexe Vorstellungen über das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen, die sich seit der Antike entwickelt, ausdifferenziert und verändert haben. Dementsprechend ist der Terminus nicht ohne weiteres aus dem Deutschen zu übersetzen (Rittelmeyer 13), aber doch in den meisten Kulturen von zentraler Bedeutung. Bildung „erörtert die Tugenden und Leistungen der Subjekte genauso wie die Strukturprinzipien von Bildungssystemen“, sie ist ein „Mythos, ist pädagogisches Programm, ist politische Losung, ist Ideologie [...] und zugleich doch auch ein viel genutzter zeitdiagnostischer Kritikbegriff“ (Tenorth 352). Angesichts dieses Facettenreichtums verwundert es nicht, dass der theoretisch kaum greifbare Bildungsbegriff und seine ihm „innewohnende *Energetik*“ (Rittelmeyer 16) immer wieder zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden, insbesondere in der Literatur.

Zentrales Verbindungsmoment der Themenkomplexe Bildung und Literatur ist der Bildungsroman, der sich im 19. Jahrhundert als literarische Gattung etabliert und „die Herausbildung *eigener* Ansichten und Wertvorstellungen“ sowie „das Recht auf einen individuellen Lebensentwurf auch *gegenüber* gesellschaftlichen Normvorgaben“ (Gutjahr 13) thematisiert.¹ Auf dieser Folie sind vier literarische Texte Gegenstand der vorliegenden Analyse – konkret Johann Wolfgang von Goethes *Faust*, Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, Franz Kafkas *Ein Bericht für eine Akademie* und Elfriede Jelineks *Die Klavierspielerin* –, durch die sich das Bildungskonzept in seiner Breite betrachten lässt, die in ihrem Zusammenspiel allerdings auch einen erhellenden Blick auf die Grenzen des Konzepts eröffnen und den Bildungsbegriff aus unterschiedlichen Perspektiven kritisch befragen.

Den Ausgangspunkt der Analyse bildet im Anschluss an einen definitorischen Überblick Johann Wolfgang von Goethes *Faust*. Dieser paradigmatische Grundlagentext beinhaltet verschiedene Bildungskonzepte und zeigt durch deren Koexistenz die Bandbreite des Begriffs auf. Im Dialog mit den weiteren Texten wird das Verständnis von Bildung ausdifferenziert: Zum einen eröffnen die ausgewählten Texte die Möglichkeit, verwandte Konzepte wie Ausbildung und Erziehung im Zusammenhang mit und in Abgrenzung zu dem Bildungsbegriff zu diskutieren; zum anderen führen sie vor Augen, dass Bildung – verstanden als Subjektwerdung – fundamental durch äußere Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Hier zeichnet sich von Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* über Jelineks *Die Klavierspielerin* bis hin zu Kafkas *Ein Bericht für eine Akademie* eine Zuspitzung ab, weshalb die Analyse nicht in der Reihenfolge der Erscheinungsdaten erfolgt. Während bei Musil die Vorstellung von ganzheitlicher Bildung mit der Enge

eines Instituts konfrontiert wird, dessen oberstes Ziel die gesellschaftliche Nutzbarmachung des Individuums ist, werden die Bestrebungen um die Herausbildung einer (weiblichen) Subjektivität bei Jelinek von Anfang an unterbunden. Denn obwohl der Bildungsbereich Musik die Erzählung um die Klavierspielerin Erika Kohut inhaltlich bestimmt, geht es im Kern um gewalttätige Machtstrukturen. Diese Machtstrukturen wirken in die sprachliche Ebene hinein, durch die Erika im Text in die Nähe von Tieren gerückt wird. Kafkas Protagonist ist schließlich ein Tier, konkret ein Affe, der jedoch seine Natur ablegen und sich zumindest tagsüber in akademischen Kreisen selbst inszenieren muss, um zu überleben. *Ein Bericht für eine Akademie* entwirft ein kritisches Zeitbild und regt zum Nachdenken über die gegenwärtig inflationäre Verwendung des Bildungsbegriffs an.

Eine begriffliche Annäherung

Das Vorhaben, den Begriff Bildung zu definieren, stellt eine Herausforderung dar. Er ist in zahlreichen Komposita und festen Wortverbindungen enthalten und wird in verschiedenen Disziplinen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert. Dementsprechend ist Bildung kein Begriff im eigentlichen Sinne, sondern vielmehr „eine Bedeutungslandschaft, (...) ein semantisches Tableau“ (Rittelmeyer 17). Nach Hans-Georg Gadamer muss zwischen einem alten und einem neuen Bildungsverständnis unterschieden werden. Während sich ersteres auf die natürliche Bildung sowohl im Sinne der körperlichen Entwicklung hin zu einer „wohlgebildete[n] Gestalt“ (16) als auch in Form von Bildungsprozessen in der Natur bezieht, steht das neue Verständnis für die eigenverantwortliche Ausbildung natürlicher Anlagen. Diese Dimension des Sich-selber-Bildens hat sich im Anschluss an Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Wilhelm von Humboldt durchgesetzt und prägt das Verständnis von Bildung bis heute.

Sie konnte sich jedoch erst infolge des Wechsels aus dem ursprünglich religiösen Herkunftsbereich des Begriffs in anthropologische, pädagogische und ästhetische Diskurse etablieren. Denn nach der alttestamentarischen Idee heißt Bildung „Ebenbildlichkeit Gottes“ (Gutjahr 9). Aus ihr hervorgegangen ist die christliche Imago-dei-Lehre. Das Ziel menschlichen Lebens besteht dieser Lehre zufolge darin, die in den Anlagen vorhandene Gottesähnlichkeit durch eine religiös orientierte Lebensweise herauszubilden. Eine Aufwertung der Subjektivität erfolgt schließlich erstmals im Rahmen der protestantischen

Glaubensrichtung des Pietismus, der „das individuelle Empfinden des Gläubigen“ (Gutjahr 9) in den Mittelpunkt rückt.

In der neuzeitlichen Aufklärung wird die Entwicklung des Menschen zum Abbild Gottes als Bildungsziel gänzlich verabschiedet. An dessen Stelle tritt die menschliche Vervollkommnung. Kant spricht zwar noch nicht explizit von Bildung, allerdings von einer Kultur des Vermögens (Gadamer 16) und einer inneren Verpflichtung, Naturanlage sowie Vermögen „nicht unbenutzt und gleichsam rosten zu lassen“ (Kant, *Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre* 86). Weiter heißt es, „es ist Gebot der moralisch-praktischen Vernunft und Pflicht des Menschen gegen sich selbst, seine Vermögen (unter denselben eins mehr als das andere, nach Verschiedenheit seiner Zwecke) anzubauen“ (ebd.). Hegel nimmt diesen Gedanken Kants auf und verwendet explizit die Begriffe Sich-Bilden und Bildung: „Der Mensch als Individuum verhält sich zu sich selbst. Er hat die gedoppelte Seite seiner Einzelheit und seines allgemeinen Wesens. Seine Pflicht gegen sich ist insofern theils seine physische Erhaltung; theils, sein Einzelwesen zu seiner allgemeinen Natur zu erheben, sich zu bilden“ (Hegel 82). Gadamer zufolge arbeitet Hegel am schärfsten heraus, was Bildung ausmacht: „Heimkehr zu sich, die freilich Entfremdung voraussetzt“ (20). Bildung, so verstanden als „Erhebung zur Allgemeinheit“, verlangt „Aufopferung der Besonderheit für das Allgemeine“ (Gadamer 18), denn nur indem der Mensch über das ihm unmittelbar Zugängliche hinausgeht, „lernt er, daß es auch andere und bessere Weisen des Verhaltens und Thuns gibt und die seinige nicht die einzig nothwendige ist“ (Hegel 83). Nach Hegel heißt Bildung also in theoretischer wie auch in praktischer Form als beruflicher Arbeit, von sich selbst absehen und auf einen allgemeineren Standpunkt hinsehen zu können, um so aus einer anderen Perspektive auf die eigene Person zu blicken.

Dieser Gedanke der notwendigen Distanzierung von sich selbst ist auch bei Humboldt zentral, der im 19. Jahrhundert die Auffassung einer ganzheitlichen, allgemeinen Bildung verbreitet, die notwendigerweise auf die Verbindung verschiedener „Fächer der menschlichen Erkenntnis“ (234) angewiesen ist:

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blossе Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blossе Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin

ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich. (Humboldt 235)

Nach Humboldt hat der Mensch die Aufgabe, sich „mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (235-236) zu verbinden. So verstanden als „unabschließbare Selbstbildung im Horizont von Weltorientierung“ (Voßkamp 15) ist Bildung folglich ein reflektierendes Werden und kann nicht organisatorisch gestaltet, „kann nicht eigentlich [angestrebtes] Ziel sein“ (Gadamer 17).

Wie die vier literarischen Beispiele vor Augen führen werden, ist es unerlässlich, den Bildungsbegriff definitorisch von verwandten Konzepten wie Wissen, Ausbildung und Erziehung abzugrenzen, auch wenn er selbstverständlich aufs Engste mit ihnen in Zusammenhang steht. Da das Subjekt für seine Konstitution auf die Wechselwirkung mit der Welt angewiesen ist, bildet Wissen eine notwendige Grundvoraussetzung. Der Oberbegriff fasst Strukturen und Wissensordnungen für Informationen, die heutzutage immer unübersichtlicher werden (Voßkamp 12). Im Gegensatz zu dem ergebnisoffenen Bildungsverständnis wird in Ausbildungsprozessen gezielt aus dieser Fülle an Informationen ausgewählt. Schließlich steht hier der Erwerb „von brauchbarem, anwendbarem Wissen“ (Voßkamp 15) im Mittelpunkt, durch den das Subjekt eine gewisse Funktion innerhalb der Gesellschaft erfüllen kann. Aleida Assmann weist im Zuge dieser terminologischen Abgrenzung darauf hin, dass sich das Wort Ausbildung in den Plural setzen lässt, der Begriff Bildung dagegen nicht: Er tritt „als Ergänzung und Korrektiv neben das gezielte Erwerben von Spezialwissen und Sachkompetenz. Die Bildungsidee stellt den Kontrapost dar zur Tendenz wachsender Spezialisierung und Fragmentierung des Wissens. Sie erinnert daran, dass es nicht nur darauf ankommt, was man *kann*, was man *weiß*, sondern auch darauf, wer man *ist*“ (Assmann 15-16).

Ebenso wie der Terminus Ausbildung ist auch das pädagogische Konzept der Erziehung hinsichtlich des Aspekts der Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen zu unterscheiden. Während es bei Bildung „nachdrücklich um Individualität und die Möglichkeit freier Selbstentfaltung des sich Bildenden“ (Gutjahr 14) geht, liegt erzieherischer Einflussnahme stets „ein soziokulturell bestimmtes und historisch variables Erziehungsziel“ (ebd.) zugrunde. Der Bildungsbegriff ist also deutlich weiter gefasst als die untrennbar mit ihm verbundenen Konzepte. Er ist offen, dynamisch, deshalb jedoch „nicht beliebig auslegbar“ (Rittelmeyer 8).

Vielfalt des Bildungsbegriffs in Johann Wolfgang von Goethes Faust

Faust hat Philosophie, Jura, Medizin und Theologie studiert und im Rahmen dieses Studiums breitgefächertes und interdisziplinäres Wissen angehäuft (Goethe, *Faust I* 13). Das allein ist jedoch keine hinreichende Bedingung für das vorgestellte, ganzheitliche Verständnis von Bildung. Faust beschreibt das Wissen als Papier- und Bücherwissen, das von „Staub bedeckt“ (Goethe, *Faust I* 14) ist. Er spricht von „Wissensqualm“ (ebd.), von totem Wissen („Umgißt in Rauch und Moder nur / Dich Tiergeripp und Totenbein“, ebd.). Selbstreflexiv stellt er folglich fest, er sei trotz all des Wissens „so klug als wie zuvor“ (Goethe, *Faust I* 13). Damit äußert er jene häufig vernommene Kritik, die Wilhelm von Humboldt an den Anfang seines Bildungsbegriffs stellt: „dass das Wissen unnütz und die Bearbeitung des Geistes unfruchtbar bleibt, dass zwar Vieles um uns her zu Stande gebracht, aber nur wenig in uns verbessert wird“ (234-235). Faust ist ein Gelehrter, den vorangestellten Definitionen zufolge allerdings nicht ganzheitlich gebildet, weil ihm Erfahrungswissen in Form einer Verbindung zu der „lebendigen Natur“ (Goethe, *Faust I* 14), zu der Welt fehlt.

Bewogen von dieser Einsicht, strebt er danach, sein „eigen Selbst zu ihrem Selbst [dem der ganzen Menschheit] [zu] erweitern“ (Goethe, *Faust I* 50), sich – mit Hegel gesprochen – zur Allgemeinheit zu erheben und lässt sich auf einen Pakt mit dem Teufel Mephisto ein. Fausts Umdeutung des heiligen Originals veranschaulicht die in ihm vorgehenden Veränderungen:

Geschrieben steht: ‚im Anfang war das Wort!‘ / Hier stock ich schon! Wer hilft mir weiter fort? / Ich kann das Wort so hoch unmöglich schätzen, / Ich muss es anders übersetzen, / Wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin. / Geschrieben steht: im Anfang war der Sinn. / Bedenke wohl die erste Zeile, / Dass deine Feder sich nicht übereile! / Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft? / Es sollte stehn: im Anfang war die Kraft! / Doch, auch indem ich dieses niederschreibe, / Schon warnt mich was, dass ich dabei nicht bleibe. / Mir hilft der Geist! Auf einmal seh ich Rat / Und schreibe getrost: im Anfang war die Tat! (Goethe, *Faust I* 36)

Ähneln die Hauptfigur aus Goethes Drama also einem Bildungsroman-Protagonisten, wie ihn Wilhelm Dilthey basierend auf Hyperion, Franz Sternbald, Heinrich von Ofterdingen und vielen weiteren beschrieben hat? Ist Faust ein „Jüngling jener Tage“ (Dilthey 120), der in die Welt hinausgeht und sich erfolgreich „zur Tätigkeit“ bildet? Demnach wären Todesfälle ihm nahestehender Personen wie Gretchen, Helena, Euphorion und Homunkulus als eine Folge von „notwendigen Durchgangspunkte[n] des

Individuums auf seiner Bahn zur Reife und zur Harmonie“ (Dilthey 121) zu interpretieren, würde Faust jene Verluste zum Anlass für Reflexionsprozesse nehmen, aus denen neue Welt- und Selbsterkenntnisse resultieren. Doch auch wenn ein Streben nach Bildung verstanden als ganzheitlicher Herausbildung der eigenen Subjektivität in Relation zu der Welt ohne Zweifel erkennbar ist, unterscheidet sich Faust letztlich fundamental von Diltheys Charakterisierung eines typischen Bildungsroman-Protagonisten. Er kehrt nicht gebildet zurück, sondern wird am Ende von den personifizierten Gefühlen Mangel, Schuld, Sorge und Not verfolgt (Goethe, *Faust II* 198-201) und muss in den Himmel gerettet werden (Goethe, *Faust II* 210-211). Er bekennt, dass er „nur durch die Welt gerannt“ (Goethe, *Faust II* 199) ist und „nur begehrt und nur vollbracht“ (ebd.) hat. Mephistos im *Prolog im Himmel* geäußelter Plan geht auf.

Dieses individuelle Scheitern ist jedoch nicht als Absage an den Bildungsbegriff im Ganzen misszuverstehen. Heide Kalmbach zufolge ist der „Bildungsprozeß der Faustgestalt nur einer unter anderen“ (20). Zu beobachten sind tatsächlich viele weitere Bildungsverläufe, die jene aufgezeigte Entwicklung des Begriffs selbst widerspiegeln. So lässt sich Gretchen etwa als Verkörperung der alttestamentarischen Ursprungsidee lesen. Faust begegnet ihr und erkennt „Den eingebornen Engel“, „das Götterbild“ (Goethe, *Faust I* 78). Wurde die Entwicklung des Menschen zum Abbild Gottes in der neuzeitlichen Aufklärung als Bildungsziel gänzlich verabschiedet, so stirbt der Begriffsgeschichte entsprechend auch Gretchen noch am Ende des ersten Teils; wie im Übrigen auch Helena – der andere weibliche handlungstragende Charakter – im zweiten Teil. Die Verabschiedung der religiösen Bildungsvorstellungen signalisiert neben Gretchens Tod zudem eine Äußerung Nereus. Ihm zufolge streben die Menschen immerzu nach dem Götterbild und seien doch „verdammst sich immer selbst zu gleichen“ (Goethe, *Faust II* 101). Die theologische Bildungsidee wird also durchaus mit in den Fauststoff eingebunden, Kalmbach zufolge aber lediglich, um sich von ihr umso deutlicher abzugrenzen (17-18).

Im Gegensatz zu der Entwicklung von Faust und Gretchen stehen die positiven Naturbeschreibungen und somit das von Gadamer benannte alte Bildungsverständnis hervor, an dem sich Goethes Vorstellungen orientieren: So heißt es, die Natur „bildet regelnd jegliche Gestalt“ (Goethe, *Faust II* 94) und das menschliche Bestreben spiegle sich in den Wölbungen, den Wechsellinien und dem Fließen in der Natur, könne allerdings – wie Faust selbst betont – nur ein farbiger Abglanz dessen sein (Goethe, *Faust II* 6). Den positiven Naturbeschreibungen entsprechend verwundert es nicht, dass der große Eingriff in die selbige in Erscheinung des Homunkulus nicht gelingen kann. Er stirbt bei dem Versuch, körperlich zu

entstehen; Bildung als Forschung und Experiment schlägt fehl (Goethe, *Faust II* 104-112).

Insgesamt zeichnet sich Kalmbach zufolge eine organologische Bildungsvorstellung ab, wonach der Mensch nur ein Ausschnitt allgemeinerer Bildungsprozesse in der Natur sei. Goethe gestaltet einen

Werdeprozeß, der im gesetzhaft aufeinander bezogenen Wirken von Polarität, Metamorphose und Steigerung vor sich geht. Die stets lebendige Auseinandersetzung der einzelnen Pole schafft den Bildungsfortgang der Steigerung; Polarität konstituiert den Bildungsprozeß in seiner ständig umbildenden Gestaltenfolge und damit als Metamorphosenreihe. (Kalmbach 37)

Bildung in Goethes *Faust* ist also definitiv mehr als bloße Wissensaneignung im Sinne Voßkamps. Im Fokus steht zunächst die Konstitution des männlichen Subjekts in Auseinandersetzung mit der Welt, wobei das Subjekt lediglich ein Teil des ihm umgebenden Systems ist, sodass ein Scheitern auf individueller Ebene durchaus möglich ist.

Von einer Bildungsanstalt und dem ungestillten, innerlichen Hunger nach tieferen Einsichten

Wird Bildung in Goethes *Faust* über ein Mehr als Wissen definiert, so steht in Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* der Konflikt zwischen dem zukunfts offenen Selbstwerdungsprozess einerseits und der zielgerichteten Ausbildung hinsichtlich gesellschaftlicher Nützlichkeit andererseits im Mittelpunkt. Erneut geht es um die Herausbildung eines männlichen Subjekts – dieses Mal eingebettet in den Kontext der Bildungsanstalt Internat –, wobei jedoch nicht so sehr die Weltorientierung fokussiert wird. Zentral sind vielmehr die besonderen, mitunter nicht artikulierbaren inneren Empfindungen im Jugendalter:

Ja, je genauer er seine Empfindungen mit den Gedanken umfaßte, je bekannter sie ihm wurden, desto fremder und unverständlicher schienen sie ihm gleichzeitig zu werden, so daß es nicht einmal mehr schien, als ob sie vor ihm zurückwichen, sondern als ob er selbst sich von ihnen entfernen würde, und doch die Einbildung, sich ihnen zu nähern, nicht abschütteln konnte. Dieser merkwürdige, schwer zugängliche Widerspruch füllte später eine weite Strecke seiner geistigen Entwicklung, er schien seine Seele zerreißen zu wollen und bedrohte sie lange als ihr oberstes Problem. (Musil 34)

Während Törleß seine Empfindungen selbst häufig nicht nachvollziehen kann und in einen Zustand der emotionalen Überforderung gerät, erhält der Leser infolge der Nullfokalisierung des heterodiegetischen

Erzählers einen detaillierten Einblick. Er erfährt, dass er dem Protagonisten im Internat während eines Lebensabschnitts begegnet, in dem er „überhaupt keinen Charakter“ (Musil 16) hat, dass er später jedoch zu einem „junge[n] Mann von sehr feinem und empfindsamem Geiste“ (Musil 158) heranreift. Berichtet wird im Sinne Kants von einer zu erfüllenden „Aufgabe an sich selbst“ (Musil 162), die in diesem konkreten Fall an die Entfaltung innerer Kräfte gebunden ist (Musil 12).

Wissen ist wiederum in Bücherform präsent und stellt, sofern es sich um Texte von Goethe, Schiller und Shakespeare handelt, eine wichtige Voraussetzung für den angestrebten geistig-seelischen Entwicklungsprozess des jugendlichen Subjekts dar. Die Texte eröffnen mit „von außen kommenden Assoziationen“ (Musil 15) eine Möglichkeit der Distanzierung von der eigenen emotionalen Überforderung und haben somit „einen unschätzbaren Wert“ (ebd.). Das Konvikt, in dem Törleß lebt und lernen soll, hebt die aus der Perspektive von Erzähler und Protagonist entwicklungsfördernde Wirkung der Texte allerdings gerade nicht hervor, worin sich der angesprochene Konflikt bereits andeutet: Dem aufwühlenden Innenleben steht die „Enge des Institutes“ (Musil 21) gegenüber. Der Erzähler berichtet von einem „Meere grauer Empfindungen“, das Törleß „Tag um Tag kalt und gleichgültig umdrängte“ (Musil 9). Die Zeit im Institut gleicht einer „Larvenexistenz“ (Musil 57) und das Glockenzeichen signalisiert jedes Mal einen neuen begrabenen Tag: „während zwölf Stunden kannst du nichts mehr erleben, für zwölf Stunden bist du tot...“ (Musil 21). Als Hintergrund dieses sichtbaren Konflikts wird angemerkt, dass jenes Konvikt gerade nicht der Ort für den Beginn eines Selbstwertungsprozesses sei, sondern ein Ort der zielgerichteten Ausbildung für eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe. In das Konvikt gehen „die Söhne der besten Familien des Landes“, „um nach Verlassen des Institutes die Hochschule zu beziehen oder in den Militär- oder Staatsdienst einzutreten“ (Musil 9). Der Lernprozess für drei sehr unterschiedliche Zukunftsperspektiven ist gerade nicht auf den Gewinn tieferer Einsichten ausgerichtet, nach denen Törleß händeringend sucht (Musil 102) und die man zumindest für die Hochschule als Zielvorstellung vermuten könnte, steht sie doch als Bildungsinstitution für die Freiheit des Denkens. Vielmehr dient der Lernprozess dem Erwerb von ‚brauchbaren‘ Fähigkeiten:

Von alldem, was wir den ganzen Tag lang in der Schule tun, – was davon hat eigentlich einen Zweck? Wovon hat man etwas? Ich meine etwas für sich haben, – du verstehst? Man weiß am Abend, daß man wieder einen Tag gelebt hat, daß man so und so viel gelernt hat, man hat dem Stundenplan genügt, aber

man ist dabei leer geblieben, – innerlich meine ich, man hat sozusagen einen ganz innerlichen Hunger...
(Musil 30, Hervorhebung AW)

Artikuliert Törleß nichtsdestoweniger seine von den eigentlichen Unterrichtsinhalten weg- beziehungsweise über sie hinausführenden Gedanken, so heißt es zwar, seine Gedanken „zeugen von Ernst, von eigenem Nachdenken“ (Musil 108), jedoch wissen die Lehrkräfte nicht damit umzugehen. Laut Beineberg sind sie speziell für ihren Zuständigkeitsbereich ausgebildet, verfügen aber nur über auswendig gelerntes Wissen und „sehen bloß bis zur nächsten Ecke“ (Musil 115-116). Ein nicht normkonform agierender, hinterfragender Törleß verträgt sich nicht mit einem solchen ‚Bildungsverständnis‘, weshalb er schließlich selbst darum bittet, aus dem Institut genommen zu werden. Vonseiten des Konvikts heißt es, dass seine geistige Nahrung sorgsamer überwacht werden müsse und er eine „Anlage zum Hysteriker“ (Musil 197) habe.

In dem Begriff der „Überwachung“ (ebd.) klingt der ansonsten implizit bleibende, autoritäre Erziehungsstil der Bildungsanstalt an, auf den bereits im Titel durch den Begriff des Zöglings verwiesen wird. Wie Rittelmeyer hervorhebt, enthält das bis in die 1920er Jahre dominierende Erzieher-Zögling-Verhältnis „schon im Begriff ‚Zögling‘ ein Konstrukt, dem gerade – und zwar auch schon in klassischen Theorien – durch den *Bildungsbegriff* widersprochen wird“ (7).

Wie fundamental äußere Rahmenbedingungen – im Falle des *Zöglings Törleß* die rigorosen Strukturen des Konvikts – ergebnisoffene Bildungsprozesse einschränken können, steht insbesondere auch im Fokus der Texte von Elfriede Jelinek und Franz Kafka. In beiden Fällen sind die Eingriffe so gewaltsam und folgenschwer, dass nicht mehr von einer erzieherischen Einflussnahme im oben definierten Sinne gesprochen werden kann. Tongebend ist der abzugrenzende Begriff der Dressur, deren Techniken Michel Foucault in *Überwachen und Strafen* als wichtiges Element einer Disziplinarmacht und als Schulungsinstrument analysiert. Beispiele aus dem 18. Jahrhundert zur Behandlung des sogenannten Wahnsinns (Foucault 144-146) zeigen Petra Gehring zufolge auf, dass die Techniken der Dressur „in einer Art grausiger Umkehr dessen [funktionieren], was man Bildung nennt“ (89). In diesem Sinne lassen sich die Texte von Jelinek und Kafka als Gegenentwürfe zu dem hier vorgestellten Bildungsverständnis lesen.

Die Mutter als Dressurmeisterin: Jelineks Klavierspielerin Erika Kohut

Im Falle von Jelineks *Klavierspielerin* sind zwar Ausschnitte aus dem Lebenslauf einer Pianistin der große, äußere Handlungsrahmen für das Geschehen. Tatsächlich geht es allerdings um eine gewalttätig gezeichnete Mutter-Tochter-Dyade. Die Mutter will aus Erika ein überregional erfolgreiches Pianistinnen-Genie machen und dressiert sie auf das Brillieren (Jelinek 42). Ihr ‚Erziehungsverständnis‘ funktioniert über emotionale und körperliche Bestrafung (Jelinek 10), über ein „unzerreißbares Netz von Vorschriften, Verordnungen, von präzisen Geboten“ (Jelinek 225). Erika verliert – vermittelt durch die Sprache des Textes – immer mehr an Menschlichkeit, wenn sie wie ein Lehmklumpen „ohne Rücksicht“ (Jelinek 29) zurechtgehauen, „zurechtgeartet“ (ebd.) wird. Jelinek bedient sich hier der Schreibtechnik des entstellenden Zitierens, ahmt also Sprachklischees nach, bettet abgegriffene Redewendungen neu ein, „zitiert, zerlegt und zerstreibt“ (Tacke 100), um die in der Sprache selbst vorhandene Gewalt vorzuführen. So „zwingt [die Mutter] ihr Kind ins Geschirr dieser Musik“ (Jelinek 32), infolge dessen „diese fünf schwarzen Linien“ (Jelinek 225) des Notationssystems zu ihrem Denkhorizont werden. Es verwundert nicht, dass Musik in diesem Roman nicht vor dem Hintergrund ihres bildenden Potenzials betrachtet wird, sondern es stattdessen heißt, sie schaffe manchmal „das Leid erst herbei“ (Jelinek 29) und sei eine „Blutsaugerin“ (Jelinek 116).

Das von Manipulation und Dressur gezeichnete Erziehungsverständnis der Mutter kommt wieder und wieder sprachlich zum Ausdruck: Sie wird als „Inquisitor und Erschießungskommando in einer Person“ (Jelinek 5) bezeichnet, als „übergeordnete Instanz“ (Jelinek 10) im Sinne des Über-Ichs von Sigmund Freud, als „Habicht Mutter“ (Jelinek 42), der seinem Besitztum Erika Handschellen anlegt (Jelinek 64). Die angedeutete Einschränkung der persönlichen Freiheit wird explizit, wenn es heißt, Erika werde wie ein Vieh in einem Schweinestall verwaltet und ihr Lebensraum begrenze sich auf ihr Zimmer, zu dem die Mutter jederzeit Zutritt habe (Jelinek 7). All diese Formulierungen weisen deutliche Parallelen zu Kants Konzept der (selbstverschuldeten) Unmündigkeit auf. Er schreibt:

Nachdem sie [die Vormünder] ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben und sorgfältig verhüteten, dass diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperreten,

wagen durften, so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen drohet, wenn sie es versuchen, allein zu gehen. (Kant, „Was ist Aufklärung?“ 10)

Die Mutter in Jelineks *Klavierspielerin* handelt ebenso. Sie lenkt, straft und ist allem voran darum bemüht, ihre Tochter vor jeglichen schlechten Einflüssen zu schützen, die sie womöglich von der rechten Bahn – ihrer Pianistinnenkarriere – abbringen könnten. Verkörpert sieht sie diese schlechten Einflüsse in dem männlichen Geschlecht sowie in körperlichen Begehren. Erika soll dementsprechend „über die Tonleiter in höhere Sphären“ aufsteigen und ihren „Körper als tote Hülle“ (Jelinek 42) zurücklassen. Die Mutter lässt Erika erst gar nicht den Versuch unternehmen, sich im Sinne Kants ihres eigenen Verstandes zu bedienen, womit das Konzept weiblicher Aufklärung im Keim erstickt wird.

Ansätze des Aufbegehrens sind durchaus zu beobachten. Erika schreit ihrer Mutter etwa entgegen, diese solle „sie ihr eigenes Leben endlich führen lassen“ (Jelinek 124). Darüber hinaus sucht sie nach anderen Wegen, um ihre weibliche Subjektivität zu entwickeln: über voyeuristische, selbstverletzende und sadomasochistische Verhaltensweisen. Erika möchte zum Beispiel ihrem Schüler Walter Klemmer gegenüber Schwäche zeigen und sich auf ihn einlassen, die Form ihrer Unterlegenheit jedoch selbst bestimmen. Indem sie ihm in einem Brief detailliert ihre Vorstellungen mitteilt, er dann wiederum das ihm Aufgetragene umsetzt, sieht sie sich in einer impliziten Machtposition (Jelinek 246). Letztlich wird jedoch deutlich, dass es bei solchen Versuchen bleiben muss, weil die mütterliche Dyade keine Entwicklung der eigenen weiblichen Subjektivität zulässt. „Denn am Schluss befindet sich Erika – wie schon am Anfang – auf dem Heimweg zur Wohnung ihrer Mutter“ (Tacke 95).

Da eine Abnabelung also nicht denkbar ist, übernimmt Erika das von Gewalt geprägte Verhalten ihrer Mutter selbst im Umgang mit ihren Mitmenschen, vor allem mit ihren Klavierschülern, musste sie doch den mütterlichen Traum der Pianistinnenkarriere aufgeben und sich mit einem Wechsel in das Unterrichtsfach begnügen. Als Lehrerin „bricht sie einen freien Willen nach dem anderen“ (Jelinek 121). Ihr ist jedes Mittel recht, um „den trägen Schülmotor durch heftigeres Gasgeben auf höhere Touren“ (Jelinek 35) zu schrauben. Gleichzeitig setzt sie der Ausbildung ihrer Schüler jedoch Grenzen, damit sie nicht zu erfolgreichen Pianisten werden (Jelinek 12). Ebenso wie das Bildungs- und Ausbildungsverständnis ist auch die Auffassung von Wissen ins Gegenteil verkehrt. Wissen ist bei Jelinek keine Voraussetzung für den Selbstwertungsprozess, sondern ein Machtinstrument, um Menschen an sich zu binden und fesseln zu

können (Jelinek 98).

Infolge all dieser sie umgebenden Verhältnisse, in denen ihr das Leben in „dicken Scheiben“ (Jelinek 42) abgeschnitten wird, ist ein auf die eigene Person und Weiblichkeit gerichteter Bildungsprozess unmöglich. „Erika hat keine Geschichte und macht keine Geschichten“ (Jelinek 18), sie verweist innerlich (Jelinek 62) und zerfällt körperlich (Jelinek 137).

Bemerkenswert ist nicht nur, dass wie schon bei Helena und Gretchen der Bildungsprozess einer weiteren weiblichen Figur drastisch unterbunden wird, sondern dass Erika Kohut in Jelineks Text mit Tieren (zum Beispiel mit einem Insekt, Jelinek 18) verglichen wird. In dieser Konstellation zeigt sich eine Wahrnehmung der Frau, die Sherry B. Ortner unter der Fragestellung *Is female to male as nature is to culture?* schon 1974 problematisiert. Ihr zufolge werden Frauen Männern gesamtgesellschaftlich untergeordnet: „The secondary status of woman in society is one of the true universals, a pan-cultural fact“ (Ortner 67). Während Männer in der konzeptionellen Unterscheidung von Natur und Kultur mit letzterer gleichgesetzt würden, ständen Frauen stets dazwischen und rückten – aufgrund ihrer Gebärfähigkeit und ihrer davon abgeleiteten vermeintlich näheren Beziehung zum Kind (Ortner 78) – in der gesellschaftlichen Wahrnehmung näher in Richtung Natur: „even if women are not equated with nature, they are nonetheless seen as representing a lower order of being, as being less transcendental of nature than men are“ (Ortner 73). Diese Verbindung der Frau zu der Natur, zu welcher auch das Tier gezählt wird, bahnt Jelineks Roman explizit an. Neben dem benannten Vergleich wird in einer ausführlichen Passage das Verhältnis zwischen einem dressierten Tier und seinem Dompteur reflektiert. Der Dressurmeister – im Falle Erikas die Dressurmeisterin Mutter – „knallt mit der Peitsche“ (Jelinek 130) und bestraft, statt den Bildungs- und Selbstwertungsprozess der Tochter zu unterstützen. Das ehemals wilde Tier – Erika – führt „tagsüber ein Leben der Beschaulichkeit und besinnt sich auf seine Kunststücke, die es am Abend auszuführen hat“ (ebd.). Sie wird mittels Dressur gewaltsam dazu gebracht, erwünschtes Verhalten auszuführen und ihre Versuche, im Sinne Kants alleine zu gehen, werden unterbunden. Wenn sie nicht folgsam ist, wird ihr mit Gewalt gedroht, sodass sie letztlich innerlich und äußerlich unter diesen Rahmenbedingungen zerbricht.

In den Formulierungen finden sich Parallelen zwischen Jelineks *Klavierspielerin* und Kafkas *Bericht für eine Akademie*, die es unerlässlich machen, beide Texte zusammenzulesen. Während Erika Kohut bei Jelinek an der Dressur zerbricht, ist Kafkas Affe Rotpeter – zumindest bei öffentlichen Auftritten – das Ergebnis von Dressur. Im Gegensatz zu Jelineks Protagonistin ist er jedoch sein eigener Dompteur und dressiert sich

mittels Peitsche und Beobachtung selbst (Kafka 244).

Selbstbetrug, Anpassung und Inszenierung für den akademischen Diskurs: Rotpeters Menschenausweg aus dem Käfig

Rotpeter wird bei einer Jagdexpedition eingefangen, kann sich an diese Anfangszeit allerdings kaum erinnern. So verschwommen wie seine Erinnerungen an die Vergangenheit auch sein mögen, so klar ist ihm, dass er als wildes Tier in einem Käfig mit Gitterstäben, die sich in sein Fleisch einschneiden (Kafka 237), nicht überleben wird. Er „war festgerannt“ (Kafka 238) und muss sich einen Ausweg verschaffen, weshalb er aufhört, „Affe zu sein“ (ebd.).

Schon hier zeigt sich, dass es auch in Kafkas *Bericht für eine Akademie* nicht um eine Selbstbildung im Horizont von Weltorientierung nach Voßkamp oder einer Heimkehr zu sich selbst im Sinne Hegels gehen kann. Denn die Subjektivität – die Affennatur – muss zumindest tagsüber und in der Öffentlichkeit unterdrückt (Kafka 236), wenn nicht gar verneint werden, um zu überleben. Rotpeter selbst spricht von einer „vorwärts gepeitschten Entwicklung“ (Kafka 235), wobei angesichts des beschriebenen Verhaltens keineswegs von einer Entfaltung vorhandener Anlagen gesprochen werden kann. Zutreffender ist dagegen der Begriff der Assimilation verstanden als „das Ähnlich-Werden durch Angleichung (...) bis zur Übernahme der herrschenden Kultur“ („Assimilation“ 39).

Um dieses Ähnlich-Werden zu erreichen, lernt Rotpeter sich anzupassen. Er lernt, weil er lernen muss, lernt „rücksichtslos“ und „zerfleischt sich beim geringsten Widerstand“ (Kafka 244). Das Medium seines Lernprozesses ist die Beobachtung mittels Prinzipien, die Albert Bandura einige Jahrzehnte später als sozial-kognitive Lerntheorie unter dem Titel *Lernen am Modell* ausführt. Dieser bis heute aktuellen Konzeption gemäß beobachtet Rotpeter zunächst theoretisch, probiert sich dann in der praktischen Umsetzung und korrigiert sein Verhalten solange, bis er „vom Original schon kaum zu unterscheiden“ (Kafka 242) ist. Im Gegensatz zu der Grundannahme Banduras sind die Modelle Rotpeters allerdings alles andere als positiv besetzt: „immer die gleichen Gesichter“ mit trüben Blicken, immer „die gleichen Bewegungen“ (Kafka 240-241). Er beobachtet und ‚lernt‘ lediglich, um dem Käfig zu entkommen. Das

sozial-kognitive Lernen von und an dem Modell Mensch wird folglich ad absurdum geführt.

Aus der Perspektive des autodiegetischen Erzählers Rotpeter findet sich unter den Menschen nichts von dem, was im eingangs definierten Sinne auf Bildung hindeutet. Was er beobachtet, sind hingegen Dressur, Selbsttäuschung und die gezielte Unterdrückung der Subjektivität, um angepasst und eloquent an bestehenden Diskursen teilnehmen zu können. Exemplarisch sei hier benannt, dass nicht nur Rotpeter, sondern mit ihm auch sein menschlicher Lehrer „auf der gleichen Seite gegen die Affennatur“ (Kafka 243) kämpft. Darüber hinaus bezeichnet Rotpeter seinen Ausweg aus dem Käfig als „Menschenausweg“ (Kafka 244), weil doch die menschliche Auffassung von Freiheit nichts als Selbstbetrug sei (Kafka 238-239). Menschenfreiheit ist der Auftritt im Variété: Selbstinszenierung auf der Bühne vor anderen Menschen und für andere Menschen (ebd.).

Infolge der Anpassung hat auch Rotpeter gelernt, sich als Mensch zu inszenieren und seine Affennatur – wenn überhaupt – lediglich zu Hause in Gegenwart der halbdressierten Schimpansin zuzulassen (Kafka 245). Dementsprechend sind die in seinen Bericht integrierten Bemerkungen über seine Entwicklung nicht als distanzierter, selbstreflexiver Blick auf die eigene Person misszuverstehen, sondern vielmehr als eine erfolgreiche Imitation des geführten akademischen Diskurses zu begreifen (ebd.).

Zusammenführung: Die bildende Funktion der Texte von Goethe, Musil, Jelinek und Kafka

Kafkas *Bericht für eine Akademie* eröffnet wie die Primärtexte von Goethe, Musil und Jelinek eine Perspektive auf das hinter dem Bildungsbegriff stehende semantische Tableau. Aus allen vier Texten lassen sich jeweils spezifische Nuancen hinsichtlich des Bildungsverständnisses gewinnen, so unterschiedlich sie im Einzelnen auch angelegt sind.

Goethes *Faust* macht durch das Nebeneinander unterschiedlicher Bildungsprozesse und die Entwicklung einzelner Bildungsvorgänge deutlich, dass Bildung eines Wechselwirkungsprozesses mit der Natur im Besonderen und der Welt im Allgemeinen bedarf sowie dass Bildung allem voran mehr ist als Wissen. In dem Gelehrten Faust verkörpert sich zu Beginn die Annahme Assmanns, wonach Bildung einen Kontrapost zu wachsender Spezialisierung und zunehmender Verwendung von Fachwissen darstellen kann. Musils *Zögling Törleß* führt dagegen vor Augen, dass Bildung nicht gleichzusetzen ist mit Ausbildung. Der weiter gefasste Bildungsbegriff zeigt sich in einem Interesse und vor allem in einem Hinterfragen, das über

die im Stundenplan vorgesehenen Inhalte einer zweckgerichteten Bildungsanstalt hinausgeht. Ebenso lassen sich auch aus der *Klavierspielerin* und aus Kafkas *Bericht für eine Akademie* wichtige Schlussfolgerungen ziehen, selbst wenn diese Texte eindeutig das Gegenteil des vorangestellten Bildungsbegriffs veranschaulichen. Der beschriebene Ausschnitt aus Erika Kohuts Leben regt insbesondere zum Nachdenken über den Zusammenhang von Geschlecht und Bildung an. Schließlich steht bei drei von vier Texten überwiegend das männliche Subjekt im Vordergrund, während der einzigen weiblichen Protagonistin die Chance auf Selbstbildung im Horizont von Weltorientierung inmitten gewaltsamer Strukturen regelrecht abgesprochen wird. Darüber hinaus verdeutlicht ihr Schicksal ebenso wie das von Kafkas Rotpeter, dass Bildung nicht über Dressur erfolgen und erzwungen werden kann. Unbedingt notwendig ist dagegen eine Umgebung, die dem Subjekt Selbstentfaltung ermöglicht.

Zum einen erhellen die literarischen Beispiele also gerade durch ihre unterschiedliche Ausrichtung das Verständnis des komplexen Begriffs Bildung, wichtiger Voraussetzungen und nahestehender Konzepte. Zum anderen haben sie auf einer Metaebene betrachtet – egal, ob sie nun ‚gelungene‘ Bildungsverläufe darstellen oder nicht –, schon an sich, als Medium Literatur, eine bildende Funktion, wie Barbara Naumann im Hinblick auf die durch stetigen Wandel und Spezialisierungsprozesse geprägte Gegenwart hervorhebt:

Literatur verkörpert als lebendig mitgeteilte, *asthetisch* nachvollziehbare, *perspektivistisch* aufgeschlüsselte, subjektive Erfahrung die Möglichkeit, auch die Erfahrung selbst als eine solche wahrzunehmen, zu artikulieren, zu reflektieren. In jeder Hinsicht geht Literatur in ihrer Art der Mitteilung über das Bereitstellen von Informationen hinaus. Um sie adäquat wahrnehmen zu können, um in einem komplexen Sinne LESEN zu können, benötigt man ohne Zweifel etwas, das heute eine Kostbarkeit geworden ist, nämlich die Distanz zu den Beanspruchungen der Arbeits- und Lebenswelt mit ihren permanenten Kommunikations- und Verfügungsansprüchen. Man benötigt, mit anderen Worten, Muße. (Naumann)

Der Leser setzt sich vermittelt durch das Medium Literatur – in diesem Fall durch die Texte von Goethe, Musil, Jelinek und Kafka – mit etwas Neuem, ihm Unbekanntem auseinander, distanziert sich also von sich selbst und kann aus dieser Perspektive kritisch-reflexiv im Sinne Hegels auf den eigenen Selbstwertungsprozess zurückblicken.

1 Bildung wird nicht nur explizit in Texten verhandelt, die der Kategorie ‚Bildungsroman‘ zuzuordnen sind, sondern spielt per se in zahlreichen literarischen Texten eine große Rolle. Darüber hinaus lässt sich das Konzept anhand von Filmen (zum Beispiel Leontine Sagans *Mädchen in Uniform*), Fotografien (Candida Höfers *Libraries* oder August Sanders *Menschen des 20. Jahrhunderts*) und architektonischen Konzeptionen diskutieren (unter anderem in Bezug auf die Berliner Staatsbibliothek, die Grimm-Bibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin oder die als The Berlin Brain bezeichnete Philologische Bibliothek der Freien Universität Berlin, die tatsächlich der Anatomie eines menschlichen Gehirns gleicht und insofern ein Nachdenken über Wissensordnung anstößt).

Literaturverzeichnis

„Assimilation.“ *Beltz Lexikon Pädagogik*, 2007.

Dilthey, Wilhelm. „Der Bildungsroman.“ *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, hrsg. von Rolf Selbmann, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988, S. 120-122.

Foucault, Michel. *Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Suhrkamp, 1973.

Gadamer, Hans-Georg. „Humanistische Leitbegriffe: Bildung.“ *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, hrsg. von Hans-Georg Gadamer, Mohr Siebeck, 1990, S. 15-24.

Gehring, Petra. *Foucault: Die Philosophie im Archiv*. Campus, 2004.

Goethe, Johann Wolfgang. *Faust. Der Tragödie Erster und Zweiter Teil*. Reclam, 2018.

Gutjahr, Ortrud. „Gattungsbegriff: Forschungsbericht.“ *Einführung in den Bildungsroman*, hrsg. von Ortrud Gutjahr, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007, S. 7-25.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Philosophische Propädeutik: Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophie-Unterricht*. 4. Aufl. der Jubiläumsausgabe, Frommann-Holzboog, 1961, § 41, S. 82-83.

Humboldt, Wilhelm von. „Theorie der Bildung des Menschen.“ *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Cotta'sche Buchhandlung, 1995, S. 234-240.

Jelinek, Elfriede. *Die Klavierspielerin: Roman*. 47. Aufl., Rowohlt, 2018.

Kafka, Franz. „Ein Bericht für eine Akademie.“ *Franz Kafka: Ein Landarzt und andere Drucke zu Lebzeiten*, Fischer, 2008, S. 234-245.

Kalmbach, Heide. *Bildung und Dramenform in Goethes ‚Faust‘*. Göppingen, Kümmerle, 1974.

Kant, Immanuel. „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ *Was ist Aufklärung? Thesen, Definitionen, Dokumente*, hrsg. von Barbara Stollberg-Rilinger, Reclam, 2017, S. 9-18.

Kant, Immanuel. *Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre*, hrsg. v. Bernd Ludwig, Meiner, 1990, § 19, S. 86-87.

Musil, Robert. *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. 69. Aufl., Rowohlt, 2016.

Naumann, Barbara. „Bildung und Eliten.“ www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=bf36c2e0-6cda-

678d-56f6-a7ce55f8a483&groupId=252038. Letzter Zugriff 13. April 2019.

Ortner, Sherry B. "Is female to male as nature is to culture?" *Woman, culture, and society*, hrsg. von Michelle Rosaldo und Louise Lamphere, Stanford University Press, 1974, S. 67-87.

Rittelmeyer, Christian. *Bildung: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer, 2012.

Tacke, Alexandra. „Die Klavierspielerin.“ *Jelinek-Handbuch*, hrsg. von Pia Janke, Metzler, 2013, S. 95-102.

Tenorth, Heinz-Elmar. „Bildung – ein Thema im Dissens der Disziplinen.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Bd. 14, Nr. 3, 2011, S. 351-362.

Voßkamp, Wilhelm. „Bildung ist mehr als Wissen.“ *Der Roman des Lebens: Die Aktualität der Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*, hrsg. von Wilhelm Voßkamp, University Press, 2009, S. 9-23.