Zeitschrift: Beiträge zur nordischen Philologie

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Skandinavische Studien

Band: 39 (2005)

Artikel: Schrift, Schreiben und Wissen : zu einer Theorie des Archivs in Texten von C.J.L. Almqvist

Autor: Müller-Wille, Klaus

Kapitel: 6: Pedantisch schreiben

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-858188

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

6. Pedantisch schreiben

Dichtung und Schule von 1800 sind solidarisch.

Kittler: *Aufschreibesysteme*[1]

Während des neunzehnten Jahrhunderts hat die Philologie stets tiefe politische Resonanz.

Foucault: *Die Ordnung der Dinge*[2]

> Nach dem Essen [...] ließ [Plinius] sich etwas vorlesen, machte sich Notizen und Exzerpte. Denn er hat nichts gelesen, ohne es zu exzerpieren; auch pflegte er zu sagen, kein Buch sei so schlecht, daß es nicht irgendwie Nutzen brächte. [...] Bei Tisch wurde etwas vorgelesen und wurden Notizen gemacht, und zwar wie im Fluge. Ich entsinne mich noch, wie einmal einer seiner Freunde den Vorleser unterbrach, als dieser eine Stelle schlecht vorgetragen hatte, und verlangte, sie zu wiederholen, und wie mein Oheim zu ihm sagte: ›Du hattest es doch verstanden, nicht wahr?‹, und als der nickte: ›Warum unterbrichst Du ihn dann? Mehr als zehn Zeilen haben wir durch diese Störung verloren!‹ So sparsam ging er mit der Zeit um! [...]
> [A]uf dem Lande ruhten die Studien nur während der Badezeit. Wenn ich sage ›Badezeit‹, meine ich das eigentliche Bad, denn beim Frottieren und Abtrocknen ließ er sich vorlesen oder diktierte. Auf Reisen widmete er sich, sozusagen aller anderen Sorgen ledig, allein dieser Tätigkeit; ihm zur Seite mit Buch und Schreibtafel ein Stenograph, dessen Hände im Winter durch Handschuhe geschützt wurden, damit nicht einmal rauhes Wetter den Studien einen Augenblick entzöge; darum bediente er sich auch in Rom einer Sänfte. Ich muß noch daran denken, wie er mich zur Rede stellte, weshalb ich zu Fuß ginge. ›Du hättest diese Stunden nicht zu verlieren brauchen‹, sagte er; er hielt nämlich jeden Augenblick für verloren, der nicht auf die Studien verwandt wurde.[3]

Die Anekdoten des jüngeren Plinius lassen offen, ob er wirklich vor dem fleißigen Schreiben seines Onkels Ehrfurcht gehabt hat oder ob die beiden Szenen nicht umgekehrt von einem polemischen Abgrenzungsversuch zeugen. Für Arno Borst, der die Rezeption der *Naturalis Historia* von der Spätantike bis ins 19. Jahrhundert verfolgt hat, jedenfalls steht fest, daß der jüngere Plinius sich als Schüler Quintilians einer gänzlich anderen Ökonomie von Schreiben und Schrift verpflichtet sah, aus deren Blickwinkel die *Naturalis Historia* als »Kompilation eines Pedanten« wahrgenommen werden mußte.[4] Angesichts des Nachdrucks, mit dem Borst selbst auf den histo-

---

1 Kittler 1995, S. 103.

2 Foucault 1974, S. 355.

3 Plinius 1997, S. 315-317 (aus den »Zeugnissen«, hier einem Brief des jüngeren Plinius). Die lange Passage ist in *Om Plinii Historia Naturalis* vollständig übersetzt (vgl. Vf 3:24, [12-13]).

4 Borst 1994, S. 318. Das zweite Kapitel seiner rezeptionsgeschichtlichen Abhandlung, das der frühesten Plinius-Rezeption nachgeht, ist mit »Ein pedantisches Buch« tituliert (die Titel der einzelnen Kapitel fassen die jeweilige historische Sicht auf die *Naturalis Historia* zusammen). Vgl. Borst 1994, S. 37-77.

rischen Anspruch seiner Betrachtungsweise aufmerksam macht, erscheint es merkwürdig, daß er in der Charakterisierung der jüngsten Plinius-Rezeption mehrfach auf den Begriff des ›Pedanten‹ zurückgreift. Der Begriff selbst entstammt nämlich einem viel jüngeren wissenschaftstheoretischen Diskurs, der in Montaignes Essay *Du pédantisme* (1580) einen seiner ersten Belege findet.

Die Selbstverständlichkeit, mit der Borst auf den Begriff zurückgreift, zeugt von der Wirkungsmächtigkeit der Kritik am Pedanten, die nicht nur auf unser Verständnis von Erziehung, sondern eben auch von ›Schrift, Schreiben und Wissen‹ einen maßgeblichen Einfluß ausgeübt hat.

6.1. Pedantenpropaganda

In einem Aufsatz zur Thematisierung der Autor/Schreiber-Verhältnisse in den Idyllen Jean Pauls, auf den ich im folgenden mehrfach zurückgreifen möchte, versucht Rüdiger Campe die rund 200 Jahre der Pedantenpropaganda zu resümieren, die mit Montaignes Essay anhebt.[5] Angesichts seiner Ausführungen wirkt Borsts unhistorische Begriffsübertragung auf Quintilians Plinius-Kritik nicht völlig unberechtigt. Denn mit der Differenz zwischen ›totem‹ und ›lebendigem‹ Wissen, die Montaigne mit dem Begriff der Pedanterie zum Ausdruck zu bringt, überträgt dieser selbst ein traditionelles Schema der Rhetorik (die Differenz zwischen *res* und *verba*)[6] wie der Jurisprudenz und Theologie (die Differenz zwischen Geist und Buchstaben des Gesetzes, der Schrift) auf die modernen Human- und Naturwissenschaften.[7] Der Gegensatz wird als Opposition von dem in der Welt stehenden, großen Gelehrten und dem unbedeutenden Stubenhocker personifiziert, der sich im reinen Buch(staben)wissen verliert. Dabei unterläßt es Montaigne nicht, selbstironisch auf die Pedanterie einer solchen Kritik hinzuweisen:

> Gewöhnlich arbeiten wir nur zu dem Zweck, unser Gedächtnis zu füllen; Verständnis und Gewissen bleiben leer. Genauso wie Vögel manchmal Körner suchen, sie aber nicht fressen, sondern sie im Schnabel forttragen, um damit ihre Jungen zu atzen, so stibitzen unsere Pedanten sich Wissen aus Büchern zusammen, nehmen es aber nur in den

---

5 Vgl. Campe 1980, S. 144-150.

6 In der Tat zielt Quintilians Kritik weniger auf den Autor der *Naturalis Historia* denn auf den Rhetoriker Plinius, der sich in Formalitäten wie der Togalänge oder der korrekten Frisur der Redner verlor. Vgl. Borst 1994, S. 37-38.

7 Hintergrund der Pedantenkritik ist der wissenschaftliche Paradigmenwechsel, der sich mit dem Transformationsprozeß ›Frühe Neuzeit‹ vollzieht. Die vorsichtigere Kritik an der aristotelischen und ptolemäischen Tradition findet in der vermeintlich chaotischen Faktensammlung der *Naturalis Historia* ein exponiertes Exempel für die Absurdität eines reinen Buchwissens. Der Text wird kaum mehr als ein wissenschaftliches Werk denn als Zitatsammlung eines dilettantischen Pedanten wahrgenommen. Eine differenzierte Darstellung dieser Rezeptionsgeschichte bietet Borst 1994, S. 251-333, der durchaus auf Brüche und Widersprüche innerhalb dieser Entwicklung aufmerksam zu machen versucht.

> Mund, um es unverändert wieder von sich zu geben und es nutzlos zu vertun. Es ist wunderbar, wie genau ich als Beispiel für diese Torheit passe.[8]

Wird der Gegensatz hier noch als Differenz in der Disposition des Wissens umschrieben – in der »Bewußtsein, Gegenwärtigkeit, natürlicher Besitz des Wissens« gegen »Gedächtnis, Abgestorbensein und bloß erlernte Teilhabe am Zitat und an der Sentenz« stehen[9] –, so verschiebt sich das Begriffsfeld im Verlaufe des 17. und 18. Jahrhunderts zusehends in das Gebiet der Wissensreproduktion. Die ›Pedanterie‹ bezeichnet nunmehr (neutral oder pejorativ) einen konservativen Lehrer- oder besser Unterrichtstypus, der im Drill eines wiederholten Frage-Antwort-Spiels seinen ›geistlosen‹ Ausdruck findet. Gegen diese konservative Unterrichtsmethode, wie sie vornehmlich an den kirchlich dominierten Lateinschulen und Gymnasien praktiziert wurde, lehnen sich mehrere pädagogische Reformprojekte auf, die versuchen, Wissen unter aktiver Beteiligung der Schüler kreativer zu vermitteln und Verhaltensdispositionen zwangloser und effizienter einzuüben.[10]

Einen literalen Niederschlag findet diese Pedantenkritik in unterschiedlichen Lehrbüchern, die den Schülern auf die eine oder andere Art zu vermitteln versuchen, daß man ›Zeichen nicht mit den Dingen zu verwechseln‹ habe.[11] Kurioserweise wird dieses Programm zunächst am erfolgreichsten in einem ›anti-humanistischen‹ Projekt verwirklicht, das in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse ist, da es nicht nur eine Schlüsselstellung in der Geschichte der Pädagogik, sondern auch in der des enzyklopädischen Schreibens einnimmt (›Enzyklopädie‹ bezeichnet ursprünglich einen pädagogischen Begriff).[12] Johann Amos Comenius' *Orbis sensualium pictus* (1653) verpflichtet sich explizit einem sensualistischen Anspruch, der sich in der gezielten Korrelation von unterschiedlichen Text- und Bild-Elementen niederschlägt.[13] Aufgrund der Verwendung deutscher und lateinischer Subskriptionen kann das Buch gleichermaßen als Fibel, Vokabelbuch wie als »sensualium encyclopaediola« verwendet werden.[14] Auf letztere Bezeichnung legt Comenius, der in der Fibel Einträge zu »allen wichtigen Weltdingen, angefangen mit Gott, Erde und Himmel, fortfahrend mit Pflanzen, Tieren und dem Menschen in seiner bürgerlichen Umwelt, aber auch Sittenlehre, Standeslehre, Staats- und Regierungsangelegenheiten und vieles mehr«[15] vereinigt, großen Wert. Die Kinder sollen sich weder in der Mannigfaltigkeit der

---

8 Montaigne 1969, S. 73.

9 Campe 1980, S. 144.

10 Campe lehnt sich in seiner Darstellung an die entsprechenden Darstellung Michel Foucaults an. Vgl. Foucault 1977, S. 173-292.

11 »[N]e substituez jamais le signe à la chose« heißt es in Rousseaus *Emile*. Hier zitiert nach Campe 1980, 156.

12 Vgl. dazu explizit Henningsen 1966, der die inkorrekte Etymologie von ›'εγκυκλοπαιδεία‹ aufdeckt und die relativ junge Entwicklung des Begriffes ›encyclopaedia‹ im Rahmen pädagogischer Programme nachvollzieht. Zu Comenius' Bedeutung in der Geschichte enzyklopädischen Schreibens siehe dort, S. 293-301.

13 Eine komprimierte Darstellung zu Comenius' *Orbis pictus* bietet Hruby 1991.

14 Zitiert nach Henningsen 1966, S. 297.

15 Hruby 1991, S. 434.

bildlich präsentierten Inhalte noch in einem beziehungslosen Buchwissen verlieren, sondern sollen sich ein komplexes Ordnungsdenken aneignen, das es erlaubt, die als bloße Signifikanten zu dechiffrierenden Wörter (verba) und bildlich repräsentierten Dinge (res) miteinander und untereinander zu verbinden. Die Anlage des Buches soll so eine »universalis eruditio« vorbereiten, die nicht nur zu einem selbständigen Umgang mit dem präsentierten Wissensstoff einladen soll, sondern es den Schülern darüber hinaus ermöglicht, zukünftige Themen in das flexible Schema zu integrieren. Es wird also eine spezifische semiotische Kompetenz eingeübt, die in der vielseitig vernetzbaren Struktur des Emblems ihren Ausdruck findet. So wird schon zu dieser Zeit angestrebt, das Lernen selbst zu lehren und zu lernen.

Obwohl der *Orbis pictus* als Lehrbuch ungemein erfolgreich war und auch für Schweden bis in das 19. Jahrhundert hinein mehrere Auflagen und Nachfolger erlebte,[16] muß er als ein Buch, das sich auf die heikle Vermengung von Vokabelbuch, Lesefibel und Realenzyklopädie einläßt, über kurz oder lang selbst dem Urteil der Pedanterie anheim fallen. Die praktizierte Einheit von Wissensvermittlung, Wissensrepräsentanz und Wissensordnung verdichtet sich zur Vorstellung einer zweiten Äußerlichkeit – einer Zeichenordnung, die das Individuum nicht beherrscht, sondern durch die das Individuum selbst reguliert wird. Was für ›Typen‹ solche Lehrbücher hervorbringen, zeigen schon zahlreiche Komödien der Aufklärung, an die sich Jean Paul in seiner Darstellung des in Buchstabenordnungen und Zettelkästen verliebten Schulmeisters Quintus Fixlein anlehnen wird.

Doch auch die philanthropischen Reformprojekte des späten 18. Jahrhunderts, die den am Buch orientierten Unterricht in einer frühen Lernstufe zu umgehen versuchen, bleiben nicht von dem Vorwurf der Pedanterie verschont. Gegen Basedows Versuch, sprachliche Normierungen und Ordnungen in einem situationsbezogenen mündlich gestalteten Unterricht geschmeidig und zwanglos einzuüben – »er war [...] ein großer Kinderfreund und lehrte Kinder von vier Jahren lesen, ohne, daß sie erst buchstabiren lernten«[17] –, wenden sich schließlich neuhumanistische Konzepte, die zu einer bewußten (dialektischen) Auseinandersetzung mit der zu vermittelnden Zeichenordnung aufrufen. Die Differenz zwischen *res* und *verba* soll – nach Vorstellung der Neuhumanisten – nicht durch ein neues Unterrichtskonzept verschleiert werden, das die Einübung der wie auch immer gearteten semiotischen Systeme noch natürlicher erscheinen läßt, sondern wird im Gegenteil als Differenz bewußt thematisiert, um eine endgültige Durchdringung des sekundären Ordnungssystems vorzubereiten, in der sich die zu vermittelnden Ideen im Inneren der Worte einnisten. Angesichts der weitläufigen politischen Konsequenzen, die die Einübung einer solchen – an abstrakten Leitideen orientierten – Zeichenpraxis beinhaltet (s.u.), überrascht es nicht, daß der idealistische Neuhumanismus in Preußen seine Heimatstätte findet. Von dort strahlt er auch in den Norden aus, wo Ernst August Schröder seine Landsleute 1828 auf den

---

[16] Zur Rezeptionsgeschichte des *Orbis pictus* in Skandinavien vgl. Willke 1965, S. 70-72.

[17] Moritz 2001, S. 25. Das Zitat entstammt Karl Philipp Moritz' *Andreas Hartknpof* (1786), in dem eine lesenswerte und bitterböse Satire des Dessauer Philanthropinums präsentiert wird.

neuesten Stand der Pedantenpolemik zu bringen versucht (mit seiner Kritik an der ›Philanthropie‹ bezieht Schröder explizit gegen die entsprechenden Unterrichtsmodelle von Campe, Salzmann und Basedow Stellung):[18]

> Väl sökte denna philanthropi omgifva sig med ett visst smakfullt och skönsinnigt skimmer af allmän och modern bildning, men resultaten framvisade blott ytliga dilettanter, uppblåsta dårar, och tomma nyhetskrämare. Från dessa ytterligheter synes i sednare tider tyska pædagogiken hafva återkommit, sedan den experimenterande materialismen i vetenskapen, som i lifvet, dragit sig tillbaka inom sina skrankor, och speculationen från sin subjectivt-idealistiska rigtning uppstigit till den högre enhet, inom hvilken motsatserna mellan natur och frihet, kunskap och kunskapsföremål försvinna, ej genom ett abstract tillintetgörande, utan genom absolut försoning. Pædagogiken synes nu mera hafva ställt såsom sin uppgift, ej en eklektiskt mäklad jämnvigt mellan ideella och reella studier, mellan kunskapens form och dess material, classisk och modern bildning utan en verkligt vetenskapligt begrundad förmedling. Den söker tillvägabringa detta, i det densamma i cyclus af läroämnen inrymmer åt hvarje den plats, som i följe af vetenskapens och samhällets nuvarande skick nödvändigt tillhörer densamma, samt behandlar hvarje kunskapsart, på en gång med hänseende till vetandets ursprungliga idee, och till hela det objectiva vetenskapsfältet.[19]

---

[18] Ernst August Schröder, der als Professor für theoretische Philosophie eine wichtige Rolle in der schwedischen Rezeption des deutschen Idealismus spielen wird (vgl. S.Nordin 1980, S. 177-190), reist 1824 als Stipendiat durch verschiedene europäische Länder, um sich mit unterschiedlichen Bildungssystemen auseinander zu setzen. Einen umfassenden Bericht über diese Reise publiziert er 1827 in der Zeitschrift *Svea* (vgl. Schröder 1827). Die Reise selbst zeugt von dem gestiegenen Interesse des schwedischen Staates an einer Reformierung des Unterrichtswesens, die maßgeblich von deutschen Theorien geprägt sein wird (vgl. das folgende Kapitel). Allerdings ist Schröder keineswegs der erste, der die schwedische Öffentlichkeit über aktuelle Tendenzen der deutschsprachigen Pädagogik informiert. Eine Schlüsselfunktion nimmt vielmehr Carl Ulric Broocman ein, der schon 1804-1805 eine ausgedehnte ›Bildungs‹-Reise unternimmt, die ihn u.a. nach Kopenhagen, Berlin, Halle, Leipzig, Dessau, Schnepfenthal, Erlangen, Braunschweig und Yverdon führt, wo er u.a. mit Nyerup, Fichte, Gedike, Niemeyer, Stephani, Olivier, Salzmann, Pöhlmann, Campe und Pestalozzi zusammentrifft und sich über die neuesten Tendenzen in der zeitgenössischen Pädagogik informiert (vgl. dazu – mit ausführlichen bibliographischen Angaben zum pädagogischen Diskurs um 1804 – Wiberg 1950, S. 85-127). Seine gewonnenen Erkenntnisse schlagen sich in dem unterrichtshistorischen Standardwerk *Berättelse om tysklands undervisningsverk ifrån dess äldsta intill närvarande tider* (Stockholm 1807-1808) nieder (vgl. Wiberg 1950, S. 155-168); eine Zusammenfassung dieses Textes bietet Broocmans Artikel »Relation om Tyskland i pedagogiskt hänseende« in Wiberg 1950, S. 497-545. Spätestens Lorenzo Hammarsköld bringt Broocmans Ausführungen mit seiner polemischen Abhandlung *Om ådertonde århundradets märkvärdiga uppfostringsförslag och deras inflytande på tidslynnet* (Göteborg 1817) – mit zahlreichen Invektiven gegen die philanthropische Schule – auf den neuesten Stand.

[19] Schröder 1827, S. 242-243. »Gewiß versuchte sich diese Philanthropie mit einem geschmackvollen und schöngeistigen Schimmer einer allgemeinen und modernen Bildung zu umgeben, aber die Resultate zeigten nur äußerliche Dilettanten, aufgeblasene Narren und oberflächliche Bewunderer von Neuigkeiten. Von diesen Äußerlichkeiten scheint sich die deutsche Pädagogik in den letzten Zeiten erholt zu haben, seitdem sich der experimentierende Materialismus in der Wissenschaft, wie im Leben, in seine Schranken zurückgezogen hat, und die Spekulation von ihrer subjektiv-idealistischen Ausrichtung zu einer höheren Einheit emporgestiegen ist, in der die Gegensätze zwischen Natur und Freiheit, Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand nicht durch eine abstrakte Annullierung, sondern durch eine absolute Versöhnung überwunden werden. Die Pädagogik scheint sich nun zur Aufgabe gemacht zu haben, nicht nur ein eklektizistisch verhandeltes

Wie mag ein solcher Unterricht, also das Einüben eines synthetischen, versöhnenden Denkens unter ständiger Berücksichtigung einer »höheren Einheit« wohl konkret aussehen? Konservative Bildungspolitiker mögen sich am bewußten Rückgriff auf das Studium alter Sprachen, insbesondere des Lateins erfreut haben, mit der die Neuhumanisten die angeblich rein utilitaristische Ausrichtung des ›philanthropischen‹ Unterrichtes zu hintergehen suchten. Erik August Schröder sieht vom Einbezug der klassischen Studien – »die etwas mehr als bloß linguistisches oder archäologisches Wissen, nämlich eine klare Auffassung vom Geist und Inhalt der Literatur und dem politischen Leben der Alten, sowie deren Verhältnis zu moderner Bildung und den allgemeinen gesellschaftlichen Umständen«[20] darstellen sollen – sogar das Wohl und Weh des modernen Staates abhängen, der stets drohe, von unterschiedlichen Klasseninteressen zerrieben zu werden:

> Den [nya pædagogiken] förekommer all fiendtlig söndring uti samhället och dess bildning emellan dess ideella och reella beståndsdelar, idet uti den föregående gemensamma elementarbildningen så idealia som realia ingått, och formell, logisk och grammatikalisk, själsodling befordrats genom en ändamålsenlig läsning af de gamla språken, särdeles det latinska, och tillika den första kännedomen af den yttre naturens lif och yttringslagar åtminstone gifvit utveckling och näring åt natursinnet.[21]

Auch wenn die Frage nach der Kenntnis der klassischen Sprachen zum vieldiskutierten Zankapfel zwischen vermeintlich konservativen und progressiven Reformern wird,[22] erscheint ein viel basaleres Moment der neuhumanistischen Unterrichtskonzepte bei weitem wirkungsmächtiger gewesen zu sein. Auch in diesen Konzepten setzt man sich intensiv mit dem Einstieg in das Lernen (eben das ursprüngliche Lernen des Lernens selbst) auseinander und versucht die Anfänge des Unterrichts von Grund auf umzugestalten.[23] Dabei greift man weder auf verwickelte Text-Bild-Bezüge

---

Gleichgewicht zwischen ideellen und reellen Studien, zwischen der Form der Erkenntnis und ihrem Material, klassischer und moderner Bildung herzustellen, sondern eine wirklich wissenschaftlich begründete Vermittlung. Sie versucht dies zu erreichen, indem jedem Lehrgebiet im Zyklus der Lehrgebiete der Platz eingeräumt wird, der demselben infolge des jetzigen Zustandes von Wissenschaft und Gesellschaft notwendig zusteht, und indem sie jede Erkenntnisart sowohl in Hinblick auf die ursprüngliche Idee des Wissens wie das ganze objektive Feld der Wissenschaften behandelt.«

20 »[Den lärda bildningen] är något mera än en blott linguistisk och archæologisk kunskap, utan en klar uppfattning af andan och innehållet af de gamlas litteratur och politiska lif, samt förhållande till modern bildning och samhällsskick.« (Schröder 1827, S. 243-244)

21 Schröder 1827, S. 243. »Die neue Pädagogik beugt aller feindlichen Spaltung innerhalb der Gesellschaft sowie deren Bildung zwischen ihren ideellen und reellen Bestandteilen vor, da in der vorhergehenden gemeinsamen Elementarbildung sowohl Idealia wie Realia behandelt wurden, und die formelle, logische und grammatikalische Pflege der Seele durch eine zweckmäßige Lehre der alten Sprachen, insbesondere des Lateins, genauso gefordert wurde wie die ersten Kenntnisse des Lebens und der Äußerungsformen der äußeren Natur zumindest die Entwicklung des Natursinns beeinflußt und vorangetrieben haben.«

22 Zum schwedischen Kontext dieser Diskussion vgl. Wennås 1966, insb. S. 9-72.

23 Lars H. Nilehn, der der Geschichte des schwedischen Neuhumanismus nachgeht, bringt die maßgebliche Neuerung dieser Strömung mit der »Theorie einer allgemeinen formellen Bildung« zum Ausdruck, die er im Anschluß an ein reiches Quellenmaterial als »harmonische Entwicklung

noch auf szenische Unterrichtsmethoden zurück, sondern bemüht sich – gemäß der Leitidee, ein abstraktes, organizistisches Denken und die Vorstellung von selbstregulierenden Ideen einzuüben – im Gegenteil darum, die Schüler wieder von Anfang an mit der Arbitrarität einer Semiotik zu konfrontieren, die sie sich in mühseliger und bewußter Arbeit selbst aneignen. Das zu erlernende Zeichensystem soll völlig internalisiert und kontrollierbar gemacht werden, um die Schüler in die Lage zu versetzen, es eigenständig zu ›durchgeistigen‹. Mit dieser durch und durch dialektischen Wendung kommt das Alphabet im Unterricht wieder zu Ehren: »In bezug [...] auf den *Unterricht* ist zu bemerken, daß derselbe vernünftigerweise mit dem Abstraktesten beginnt, das vom kindlichen Geiste gefaßt werden kann. Dies sind die Buchstaben.« (HgW 10, 82)

Mit diesem überraschenden Rückgriff auf ihren Anfang ist die Geschichte der Pedantenpolemik an ihr Ende gekommen. Was sich in ihrem Schatten abzeichnet, ist die Geschichte unterschiedlicher Disziplinierungsstrategien, deren ›Entwicklung‹ Campe in Anlehnung an Jean Pauls Differenz vom ›Nachäffen‹ und geistigem ›Nachahmen‹ zusammenfaßt.[24] Die jeweils älteren Erziehungssysteme geraten in Verruf, da sie den Schülern Praktiken einer gestaltlosen Mimikry anerzögen: ein (gleichermaßen tierisches, wildes und wahnsinniges) ›Nachäffen‹ von äußerlichen Zeichen, das seinen Ausdruck in einer oktroyierten Identität finde, welche in der eingeübten Wiederholung verschiedener Automatismen pathologische Züge annehmen könne. Als entscheidendes Differenzkriterium zwischen passiver Mimikry (ein körperlich spürbarer Effekt, der in dem Bemühen sichtbar wird, äußerliche Zeichen und Gesten zwanghaft zu kopieren) und einem aktiven mimetischen Vermögen (eine geschmeidige und nicht mehr zu trennende Vermengung von Körper und verinnerlichtem Zeichensystem) fungiert die den Schülern zu vermittelnde Befähigung, ihren über diverse Resonanzen und Spiegelungen angeeigneten Eigenschaften eine individuelle, unifizierende Gestalt zu geben. Ein solche Befähigung allerdings – und hier gewinnt die Kritik am Narzißmus des in seiner Studienkammer verschlossenen, schriftverliebten Pedanten an politischer Relevanz (man vergleiche die deutlichen Äußerungen Erik August Schröders) – präge sich nicht im solitären Spiel mit Gegenständen (seien es Spielzeuge oder Bücher) aus, sondern nur im Zusammenspiel mit anderen Kindern.

Für die Stufe, die die angesprochenen Sozialisierungs- und Disziplinierungstechniken im frühen 19. Jahrhundert erreicht haben, ist insbesondere der Prozeß der Alphabetisierung bezeichnend, der die Grundlage für die Wissensvermittlung und -reproduktion bildet: Konnten sich die Pedanten in ihren (datenverarbeitenden) Techniken sozusagen noch auf Plinius' Methoden berufen, so versuchte man im Verlaufe des 18. Jahrhunderts Lehr- und Lernstrategien zu entwickeln, die das ›Diktieren,

---

aller Vermögen der Seele« zu beschreiben versucht. Vgl. Nilehn 1975, S. 31-81. Die ›allgemeine formelle Bildung‹ schlägt sich in erster Linie in einer Schulung des Sprachgebrauchs nieder. Auch Nilehn macht auf die politische Funktion dieser Bildungsreform aufmerksam.

24 Vgl. Campe 1980, S. 155.

Rezitieren und Exzerpieren‹ durch ein gestaltgebendes ›Erinnern, Extemporieren und Verfassen‹ ersetzen.

Seinen technischen Niederschlag findet dieses weitreichende Reformprogramm etwa im Schreibunterricht. Noch bis zum Ende des 18. Jahrhunderts werden die Schüler angehalten, sich das Schreiben durch Kopierarbeiten – Zeichen für Zeichen imitierend – anzueignen.[25] Seit den 1770er Jahren dagegen werden Konzepte entwickelt, die für eine langsame Einübung der entsprechenden Bewegungsabläufe an der Schiefertafel plädieren (in Schweden setzt sich das Bell-Lancastersche System durch, das sogar für das noch ephemerere Schreiben in Sandbänken plädiert, s.u.). Als entscheidendes Argument für diese neue Lehrmethode wird angeführt, daß die Schüler ihr eigenes Schreiben zu jedem Zeitpunkt selbst regulieren und noch während des Schreibprozesses selbst verbessern können. Die sukzessive Aneignung der Schreibfähigkeit geht also mit einer Einübung von Kontrollmechanismen einher, die die Schüler genauso selbstverständlich und selbständig inkorporieren sollen wie die Schreibbewegungen. Der vollkommene Übergang von einer Fremd- zu einer Selbstregulierung kommt schließlich in dem Bemühen zum Ausdruck, daß die Schüler eine eigene persönliche Handschrift ausbilden.[26] All dies impliziert eine Loslösung von konkreten Schriftvorbildern. Semiotisch könnte man deshalb formulieren, daß der Typ, nach dem sich die einzelnen Token ausrichten, wenn nicht verschwindet, so sich allenfalls in Form eines abstrakten mentalen Schemas (also eines internalisierten Alphabetismus) eingeprägt wird. Das Vermögen von einem konkreten Schriftbild zu abstrahieren und sich eine eigene Schrift anzueignen dagegen ist eine grundlegende technische Voraussetzung, um die äußerliche Ordnung der Signifikanten zu überwinden, der die Kritik an der Pedanterie von je her galt. Die vollständige Beherrschung des eigenen Schriftbildes spiegelt sich in der Beherrschung der Signifikanten durch das Signifikat wieder. Der Rekurs auf den Schreibunterricht erlaubt es so, eine konkrete technische Voraussetzung der ›Autorfunktion‹ zu markieren, die den Umgang mit Texten maßgeblich verändern wird.[27]

Jeder, der (wie Rüdiger Campe, Heinrich Bosse und Friedrich Kittler) mit Foucaults Vorstellung einer Technologie des Subjektes vertraut ist, wird die skizzierte Differenz zwischen unterschiedlichen Disziplinierungsmaßnahmen nicht als Emanzipationsprozeß lesen. Hinter der vordergründigen pädagogischen Kritik am repressiven Drill des Pedanten verbirgt sich keine Befreiung der Schülerseelen und -körper,

---

25 Vgl. für das Folgende Bosse 1985, der die entsprechende Entwicklung an Texten von Johann Bernhard Basedow, Johann Heinrich Pestalozzi und Heinrich Stephani nachvollzieht.

26 Vgl. hierzu auch Friedrich Kittlers Ausführungen zur genetischen Schreiblehrmethode Heinrich Stephanis und Johann Paul Pöhlmanns, wobei Kittler noch deutlicher als Bosse auf den Zusammenhang zwischen Schriftbild und Subjektkonstitution eingeht. Vgl. Kittler 1995, S. 102-111.

27 Zum Begriff der Autorfunktion vgl. Foucault 1988, S. 7-31 (»Was ist ein Autor?«). Sowohl Heinrich Bosses wie Friedrich Kittlers Untersuchungen können als ›archäologische‹ Vertiefungen der Überlegungen Michel Foucaults verstanden werden. Wie eng die Analysen der Schreiblehrpraktiken mit dem Begriff der Autorschaft verknüpft sind, zeigt ein Blick auf die zeitgleichen Untersuchungen Bosses. Vgl. Bosse 1978, 1981a und 1981b.

sondern eine viel effizientere Disziplinierungsstrategie, die mit einer Internalisierung von Machtdispositiven laboriert. Konstitutiv für alle diesbezüglichen Überlegungen zum pädagogischen Diskurs um 1800 ist die Vorstellung eines »politischen ›double bind‹, der in der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung durch moderne Machtstrukturen besteht«.[28]

So kann Friedrich Kittler die unterschiedlichen Schreiblehrmethoden in ein Verhältnis zu den politischen Strategien setzen, die mit der Genese einer verbeamteten bürgerlichen Individualität verbunden sind.[29] Individualität als disziplinarisches Mittel oder Machtdispositiv konstituiert sich einerseits im Wandel der Lehrmethoden, also dem oben geschilderten Übergang von Fremd- zu Selbstregulation, der als Wechsel von einer empirischen zu einer transzendentalen Struktur handlungsregulierender Imperative bezeichnet werden kann. Aus einem eher technizistischen Blickwinkel ist die Konstitution von ›In-dividualität‹ andererseits an die Aneignung einer körperlichen Technik, eben eines flüssigen Schreibstils gebunden, der die materielle Grundlage bietet, um die Reihung einzelner, dissoziierter Signifikanten augenscheinlich zu einer Gestalt zusammenzufügen.

An den Schreiblehrmethoden läßt sich so die zentrale These von *Surveiller et punir* illustrieren, wo ›Disziplin‹ just als Verschränkung von körperlicher Effizienz und Unterwerfung definiert wird:

> Der historische Augenblick der Disziplinen ist der Augenblick, in dem eine Kunst des menschlichen Körpers das Licht der Welt erblickt, die nicht nur die Vermehrung seiner Fähigkeiten und auch nicht bloß die Vertiefung seiner Unterwerfung im Auge hat, sondern die Schaffung eines Verhältnisses, das in einem einzigen Mechanismus den Körper um so gefügiger macht, je nützlicher er ist, und umgekehrt. So formiert sich eine Politik der Zwänge, die am Körper arbeiten, seine Elemente, seine Gesten, seine Verhaltensweisen kalkulieren und manipulieren. Der menschliche Körper geht in eine Machtmaschinerie ein, die ihn durchdringt, zergliedert und wieder zusammensetzt.[30]

Tatsächlich läßt sich das maschinelle Moment, das sich des Körpers bemächtigt, im Zusammenhang der Schreiblehrmethoden konkret benennen. Denn die technische Innovation, die mit dem Schulunterricht um 1800 auf oder besser in den menschlichen Körper hinein projiziert wird, ist nichts anderes als der schon 300 Jahre früher vollzogene Bruch in der Text-Reproduktion, der den Kopierer mittelalterlicher Handschriften von den Buchsetzern trennt, die über einen flexiblen Letternkasten verfügen.

---

28 Foucault 1987, S. 250. Prägnant bringt Heinrich Bosse diesen ›double bind‹ mit Kants Imperativ zum Selbstdenken bzw. mit dessen verwaltungstechnischer Adaption durch den preußischen Beamtenapparat auf den Punkt. Vgl. Bosse 1990.

29 Vgl. Kittler 1995, S. 106.

30 Foucault 1977, S. 176. In der Darlegung der minuziösen Praktiken der Disziplinarkontrolle geht Foucault selbst explizit auf die Tätigkeit des Schreibens ein: »Ein wohldisziplinierter Körper bildet den Operationskontext für die geringste Geste. Eine gute Schrift zum Beispiel setzt eine ganze Gymnastik voraus: eine Routine, deren rigoroser Code den gesamten Körper von der Fußspitze bis zum Zeigefinger erfaßt.« (Foucault 1977, S. 195)

Betrachtet man die heftige Kritik an der Pedanterie aus dem Blickwinkel dieser politischen ›Genealogie des modernen Individuums‹, dann legt sie indirekt das subversive Potential offen, das die solitäre und unsozialisierte Reproduktion von Zeichen beinhaltet. Pedanten stören die sich neu etablierende soziale Ordnung auf zweierlei Weise: Zum einen führen sie die körperliche Zurichtung vor Augen, die man durch die regulierende Einübung ›natürlicher‹ Bewegungsabläufe zu verschleiern sucht. Zum anderen verweigern sie sich konsequent der sanften semiotischen Zurichtung, die den Kern der modernen Machtpraktiken bildet. Wirkt die narzißtische Besetzung der Signifikanten durch den Pedanten auf der einen Seite kindisch, so kann sie als eine Zeichenpraktik, in der die Relationen zwischen Signifikant und Signifikat verdreht, wenn nicht gar aufgelöst werden, zutiefst anarchische Züge annehmen.

Da ich zeigen möchte, inwiefern Almqvist mit dem Rückbezug auf den in jeglicher Hinsicht asozialen Vielschreiber Plinius genau dieses Potential zu thematisieren sucht, werde ich die Auseinandersetzung um den Pedanten noch aus einem weiteren theoretischen Blickwinkel vertiefen, auf den ich im folgenden häufiger zurückgreifen werde.

6.2. Lacans Pedanterie

Campe legt seiner Darstellung eine kaum verborgene Lacanianische Folie zugrunde. Der Pedant befindet sich – zumindest aus dem Blickwinkel der pädagogischen Theorien des 18. und frühen 19. Jahrhunderts – sozusagen noch in der durch und durch narzißtischen Position des Spiegelstadiums. Wie das Bemühen des Kleinkindes, über das Spiegelbild Gestalt zu gewinnen, ist der kindische Versuch des Pedanten, imaginär in dem symbolischen Ordnungssystem der Sprache aufzugehen, von vornherein zum Scheitern verurteilt. Denn während das wie auch immer geartete Spiegelbild dem Kind auf der einen Seite die unifizierende Folie bietet, die es ihm ermöglichen wird, sich als Subjekt in Szene zu setzen, muß es auf der anderen Seite als eine von außen zukommende und dem Subjekt fremde Gestalt empfunden werden, die eine gegenteilige Wirkung erfüllt und dem Kind einen konstitutiven Mangel vor Augen hält. Die rein imaginäre Subjektposition des Narzißten ist zutiefst haltlos, da er keine Instanz finden kann, die die Relation zwischen ›Ich‹ und ›Ich-Imago‹ selbst abstützen und bestätigen wird. Je mehr er sich an sein Spiegelbild bindet, desto tiefer wird er den Zwiespalt zwischen spiegelndem ›Ich‹ und gespiegeltem ›Ich‹ empfinden:

> In dem Maße, wie sich das Kind der lustvollen Identifizierung mit dem Spiegelbild hingibt, verfällt es der Ambivalenz – Lacan redet von ›Selbstentfremdung‹ der Identifikation – um sich an die Stelle des Anderen zu setzen, muß man jenen Anderen beseitigen, wegdrängen. Wohnt also ein aggressives Moment daher jeglicher Identifizierung bei, so ist es hier umso stärker ausgeprägt, da es um die Bildung der Ichidentität schlechthin geht. Die Gestalt wird zur Quelle der Lust für das Kind gerade indem sie es ihm ermöglicht, durch Vorstellungen vom eigenen Körper zu abstrahieren. Doch gerade die Andersheit des Bildes muß vom Kind ›vergessen‹ oder verleugnet werden, sollte es zum lustvollen Identifizierungsobjekt werden. Denn die Lust hier lebt davon, die eines Anderen zu sein: das heißt an einem anderen Ort stattzufinden und nicht am eigenen Leib.

> Die Ironie ist, daß gerade durch die selbstentfremdete Lust, das Selbst, das Ich, entsteht. Es entsteht aber am Ort eines Anderen, wovon es nichts wissen will.[31]

Diese verdrängte Mangelerfahrung wird beim narzißtischen Pedanten auf die Spitze getrieben, da das Schriftbild, aus dem der Pedant seine ›Subjektposition‹ abzuleiten sucht, schon in sich mangelhaft bleibt. Der Pedant befindet sich im Zustand einer andauernden Krise. In seiner haltlosen Suche nach einer unifizierenden Gestalt wird er von Buchstabe zu Buchstabe, von Buch zu Buch vorangetrieben, ohne je an ein Ende zu kommen.

Nur demjenigen, dem es gelingt, sich aus einer solchen imaginären Bindung zu lösen und die grundlegende Heteronomie anzuerkennen, auf der die Konstitution des Ichs beruht, wird in die Lage versetzt, zu einer stabileren Positionierung des Subjektes zu finden. Die pädagogischen Konzepte, denen an einer solchen Stabilität gelegen ist, müssen dort ansetzen, wo die imaginäre Bindung an ein wie auch immer geartetes Spiegelbild überwunden und der Akt des Spiegelns selbst in eine symbolische Ordnung überführt wird. Gestalt gewinnen/verlieren solch sozialisierte Subjekte nicht mehr über ihr Spiegelbild selbst, sondern über vielfältige Blickwechsel mit anderen, die sich in ihren imaginären Spiegelungen gegenseitig bestätigen. Stabilität gewinnt dieses Netzwerk von Blicken allerdings nur, wenn es über eine allgemeine Instanz (den Ort des Anderen) vermittelt wird, die als die das Netzwerk regulierende Instanz selbst ortlos bleiben muß. Ihr Medium findet diese Instanz in symbolischen Bezugssystemen, insbesondere in dem der Sprache.

Semiotisch betrachtet findet der Übergang von einer imaginären zu einer symbolischen (symbolisch/imaginären) Konstitution des Ichs ihren Ausdrucken in der Lacanschen Differenz zwischen ›Zeichen‹ und ›Signifikant‹. Kommt der Übergang von einer imaginären zu einer symbolischen Ordnung insbesondere mit der Aneignung von Sprache zum Ausdruck, so geht er mit der paradox anmutenden Einsicht einher, daß die Verfügbarkeit des Subjektes an dessen Abwesenheit im verwendeten Zeichensystem gebunden ist.

> Denn der Signifikant, so betont Lacan, *weist* das Subjekt auf einen anderen Signifikanten hin, während das Zeichen dagegen einen Gegenstand vor ein Subjekt *stellt*. Das Subjekt des Zeichens ähnelt also dem Ich des Spiegelstadiums: es sucht sein Heil in einem Gegenstand, der es selbst sein will. Und es scheitert daran notwendig, weil dieses Wollen gerade den Abstand, das Gegenüber nicht aufnehmen kann. Dagegen läßt sich als Subjekt des Signifikanten, – das Subjekt der Äußerung, wie Lacan es auch nennt, im Unterschied zum Subjekt der Aussage *(sujet de l'énonciation* und *sujet de l'énoncé)* – (läßt sich also das Subjekt) auf die exzentrische Bewegung der Signifikanten ein, die sich ihren Weg in Ketten und Zügen bahnt.[32]

Die ›erfolgreiche Bildung‹ schließlich findet ihr Ziel in selbständigen Subjekten, denen es gelingt, imaginäre und symbolische Ordnung in ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis zu bringen. Diese Subjekte erkennen die symbolische Ordnung

---

[31] Weber 2000, S. 220-221.
[32] Weber 2000, S. 223.

nicht etwa als äußerlich und vorgegeben an, sondern lernen sie soweit zu verinnerlichen (sei es in Form von artikulierten Sprachlauten oder alphabetischer Schrift), bis sie in die Lage versetzt werden, ihre Individualität sprachlich oder schriftlich – d.h. über ein codiertes ›Signifikanten‹-System – zum Ausdruck zu bringen. Dabei kann das Subjekt der Äußerung, das sich in den verweisenden Bewegungen der Signifikanten ›verliert‹, über eine dialektische Bewegung als Subjekt der Aussage seine Auferstehung feiern. Imaginäres und Symbolisches werden in dieser Bewegung, die Lacan auf den ›Anspruch‹ – und d.h. u.a. den Verzicht auf die sofortige Bedürfnisbefriedigung – des Subjektes zurückführt, in vollständige Übereinkunft gebracht:

> Aber wie wir schon gehört haben, ist der Anspruch, der auf Anwesenheit oder Abwesenheit zielt, in der aktuellen Artikulation anzusiedeln: er ist nicht bloß imaginär, sondern bietet ebenfalls den Zugang zum unbewußten Begehren, das heißt, dem Symbolischen. ›Der Anspruch‹, schreibt Lacan [...], ›ist zunächst mit den Prämissen der Sprache verbunden.‹ Was sind aber diese ›Prämissen der Sprache‹? Sie beinhalten zweierlei: erstens, daß die Sprache die Abwesenheit dessen voraussetzt, wovon sie spricht, ihres Referenten. Dies ist gleichsam die Voraussetzung der Sprache, sofern sie als ein signifikatives System funktioniert: sie setzt ihren Referenten als das abwesende Andere voraus. [...] Die Artikulation wird als Repräsentation entdeckt, aber nur insofern akzeptiert, als diese Repräsentation im Dienste der Vergegenwärtigung einer Präsenz, einer Identität, gestellt werden kann. In diesem Sinne verstehen wir Lacans Bemerkung, wonach ›der Anspruch mit der identifizierenden, idealisierenden Funktion verbunden‹ ist. Sofern die Sprache qua Repräsentation wesentlich als Abwesenheit aufgefaßt wird, hebt sie sich selbst virtuell auf und scheint die Präsenz des *Sprechers* dialektisch zu bezeugen.[33]

Der ›Anspruch‹ zielt schließlich sogar darauf, die Differenz zwischen ›Signifikant‹ und ›Zeichen‹ in einem vollständig kontrollierten, verinnerlichten Sprachgebrauch virtuell zu überwinden. Das Subjekt gewinnt über das Signifikantensystem selbst an Gestalt:

> [A]ls *Angesprochenes* bietet das Andere die Gewähr des *Beanspruchten*; sprachlich ist dieses Andere Hort und Quelle der Bedeutung, ›Schatz der Signifikanten‹ *(›trésor des signifiants‹)*, wie Lacan schreibt, und zwar im Sinne des Kodes: der Signifikant funktioniert hier vor allem als Zeichen, als Repräsentant eines Signifikates, als Sender einer Botschaft, deren Sinn die Anwesenheit des Senders selbst ist.[34]

Einen solchen ›Anspruch‹ vermag der Pedant schon allein deswegen nicht zu formulieren, da es ihm noch nicht einmal gelingt, zwischen ›Signifikanten‹ und ›Zeichen‹ zu differenzieren. In seinem durch und durch neurotischen Versuch, Imaginäres und Symbolisches unvermittelt kurzzuschließen (und eben nicht dialektisch zu vermitteln), nimmt er vorgegebene Sprachnormen, Buchstabenordnungen und Rollenmuster nämlich im oben skizzierten Sinne als vorbildliche ›Zeichen‹-Systeme, als regelrechte Sprach-›Gegenstände‹ wahr, denen er sich in seinem Sprechen und Schreiben in einer hoffnungslosen Mimikry anzugleichen versucht. So entsteht nie der Ein-

---

[33] Weber 2000, S. 168.
[34] Weber 2000, S. 169.

druck, daß der Pedant selber spricht. Je mehr er sich an den Sprachgebrauch seiner Vorbilder anzupassen versucht (bzw. je deutlicher er sich frustriert von ihnen abwendet), desto klarer markiert er die Abwesenheit der eigenen Sprechinstanz. Das Sprechen des Pedanten bleibt gestaltlos, er spricht ›ohne Stimme‹.

In diesem Sinne könnte man dem Pedanten einfach ein schlichtweg kindisch-reduplizierendes Sprachverhalten zuschreiben, das ihn zum gleichermaßen manipulierwie belehrbaren Helden unzähliger Aufklärungskomödien prädestiniert. Sein Versagen läßt sich semiotisch konkretisieren: Wer ›Signifikanten‹ als ›Zeichen‹ auszulegen versucht und den Buchstaben mit dem Geist der Schrift verwechselt, dem bleiben sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten und somit die grundlegenden medialen Voraussetzungen versagt, um Individualität zu gewinnen.

Doch die Gründe, die zu einer steten Auseinandersetzung mit der vom Pedanten repräsentierten Subjektkonstitution führen, scheinen tiefer zu liegen. Der Pedant verkörpert in seiner Negativität nicht nur den asozialen Narzißmus des (Klein)Kindes, mit dem sich die staatstreue Pädagogik kritisch auseinanderzusetzen versucht. Er bringt auf bei weitem gefährlichere Art einen ›Zug‹ der symbolischen Ordnung zum Ausdruck, den die modernen Pädagogen mit allen Mitteln zu verdrängen suchen. Indem er sich in seinem narzißtischen Begehren in der Schrift verliert und an der Zeichenordnung verausgabt, demonstriert er nämlich nicht nur den eigenen Mangel (eben seine Unmöglichkeit, Gestalt zu gewinnen), sondern auch einen konstitutiven Mangel des symbolischen Mediums selbst.

In seiner buchstabenbezogenen Lektüre, die nie an Gestalt gewinnen kann, legt der Pedant zum einen die spezifische Struktur von Sprache als Signifikantensystem offen, das im Innersten auf unabschließbare metonymische Bewegungen rekurriert. Weil er Sprache in ihrer Materialität beharrlich als ›Zeichen‹-System (Buchstabentreue) wahrnimmt, läßt er sie (unfreiwillig) als ›Signifikanten‹-System funktionieren (der Vorgang einer »gelungenen Lektüre‹ – die von der Signifikantenkette zum Zeichen, als Repräsentant eines Signifikates, schreitet – wird also regelrecht invertiert). Zum anderen legt er in seinem eigentümlich ›gespenstischen‹ Sprachgebrauch (das Sprechen mit eigener/fremder Stimme) eine kaum zu regulierende sprachliche Differenz offen, die nicht mehr dialektisch (etwa im Gegensatzpaar von Absenz/Präsenz) aufgefangen werden kann:

> Aber es gibt eine *zweite* Voraussetzung der Sprache, nicht mehr als *signifikatives* System, sondern als *distinktives*: als Bewegung der Differenz, die jeder Abwesenheit vorgeordnet ist, sofern diese sich immer auf die Negativität einer Anwesenheit, eines Signifikates, bezieht. [...] Denn mit dem Eintritt in die Sprache des Signifikanten – hier in die verbale Sprache – begibt sich das Subjekt in eine Artikulationsstruktur, in der keine einfache Artikulation mehr möglich ist, sofern das Subjekt sich nie wieder in dem Signifikanten finden kann, weil diese ihre Identität nur durch ihren Ort in der Signifikantenkette bekommen, weil sie nur vermöge der Differenz überhaupt ›sind‹. Damit beginnt die Spaltung des Subjektes in das *Gesagte* und das *Sagen*, Aussage und Äußerung, damit schreibt es sich in eine Struktur der Repräsentation ein, die auf keine

> Präsenz zurückgeht, sondern erst in der Wiederholung der Repräsentation ihr Medium findet.[35]

Ist der artikulierte Sprachgebrauch an den ›Anspruch‹ des Sprechers gebunden, sich selbst symbolisch zum Ausdruck zu bringen, so öffnet paradoxerweise just der reduplizierende Sprachgebrauch des autoritären Pedanten die Sprache auf ein ›Begehren‹ hin, das sich nicht mit einer solchen imaginären Überspiegelung des symbolischen Mediums zufrieden gibt. Dabei wird das ›Begehren‹ von Lacan als die Öffnung einer sprachlichen Struktur (bzw. als die Öffnung eines sprachlichen Rahmens) definiert, die entsteht, wenn sich ›Anspruch‹ (also der implizite Verzicht auf das besondere Objekt/Subjekt) und ›unmittelbare Bedürfnisbefriedigung‹ in der Repräsentation überkreuzen und gegenseitig destabilisieren (man denke bei dem folgenden Zitat an das Verhalten des Pedanten):

> Anstelle der Unbedingtheit des Anspruchs setzt das Begehren die ›absolute‹ Bedingung: Diese Bedingung löst das auf, was im Liebesbeweis gegen die Bedürfnisbefriedigung aufbegehrt. Daher ist das Begehren weder der Appetit auf Befriedigung noch Anspruch auf Liebe, sondern die Differenz, die aus der Subtraktion des ersten vom zweiten resultiert, ja das Phänomen ihrer Spaltung selbst.[36]

›Begehrt‹ wird also der singuläre Rest, der dem ›beanspruchten‹ Anderen als Resultat einer vermittelnden Bewegung von je her entgeht und der sich in der reinen Differenz, dem Riß manifestiert, über die sich der beanspruchte Andere und somit das Subjekt selbst konstituiert:

> Das Begehren also ist nicht nur die Differenz zwischen besonderer Bedürfnisbefriedigung und unbedingtem Liebesanspruch, sondern noch mehr: es ist die Differenz schlechthin, ›das Phänomen ihrer Spaltung selbst‹. Das Begehren ist die absolute Bedingung, sofern es eine Bewegung der differentiellen Verweisung bezeichnet, die immer auf dem Anderen – auf der Differenz – beruht, [...].
> Dieses Andere des Begehrens ist also nicht mehr der Sitz des Kodes, sofern dieser eine Sammlung von Zeichen impliziert, die ein bestimmtes System von Signifikanten voraussetzt, sondern *Ort des Diskurses des Unbewußten*, als der Differenz zwischen Gesagtem und Sagen, zwischen Signifikat und Signifikant, oder genauer: als die Bewegung der Signifikanten selbst, die immer auf einem anderen Schauplatz stattfindet.[37]

In seiner narzißtischen Haltung – einer regelrechten Verausgabung von Schriftzeichen und durchexerzierten Rollenmustern – bringt der haltlose Pedant, der sich einer Individualisierung wie Sozialisierung aggressiv verweigert, also ein untergründiges ›Begehren‹ zum Ausdruck, das durch Differenzen ›innerhalb‹ des symbolischen Mediums selbst markiert wird. Gerade weil sich das Fehlverhalten des Pedanten gegen die Struktur der sozialisierenden Medien richtet, die die Schule disziplinierend zu vermitteln versucht, trifft es den Kern moderner Machtausübung. Somit kann es durchaus anarchische Züge annehmen.

---

35 Weber 2000, S. 169.
36 Lacan, »Die Bedeutung des Phallus«, hier zitiert nach Weber 2000, S. 170.
37 Weber 2000, S. 171.