

Vom Umgang mit Dummheit und Halbbildung – oder: Die Aktualität Robert Musils und Theodor W. Adornos

Fabian Hutmacher
Universität Regensburg

This manuscript was accepted for publication in *Pädagogische Korrespondenz*.
This is a preprint. Please refer to the publisher's website for the version of record.

Zusammenfassung

Es gibt keine Universalgelehrten mehr: Die Menge des Verstehbaren ist zu groß und wächst zu schnell. Bildung in der Moderne muss deshalb nicht zuletzt die Fähigkeit beinhalten, mit Komplexität und epistemologischer Unsicherheit umgehen zu können. Was aber ist mit Menschen, die sich dieser Komplexität unter Rückgriff auf einfache Erklärungsmodelle entziehen? Die hier vorgelegte Analyse von Robert Musils Vortrag *Über die Dummheit* und Theodor W. Adornos *Theorie der Halbbildung* versucht sichtbar zu machen, wie eine bildungstheoretisch fundierte Antwort auf solche Tendenzen aussehen könnte. Dabei kristallisiert sich heraus, dass uns gerade beim Sprechen über Dummheit und Halbbildung der Sinn für Genauigkeit nicht abhandenkommen sollte. Weder die Idee der Bildung noch die Kritik an ihrem Verfall lassen sich auf einen einfachen Nenner bringen.

I

Die Zeit der Universalgelehrten ist endgültig und unwiederbringlich vorbei: Selbst wer sich größte Mühe gibt, wird keinen Zustand erreichen, in dem alles Versteh- und Wissbare wie ein offenes Buch vor ihm liegt. Oder wie es Peter Bieri (2005/2012) ausdrückt: „Die Menge von dem, was es zu wissen und zu verstehen gibt, ist gigantisch, und sie wächst mit jedem Tag.“ (S. 229) Man denke beispielsweise nur einmal daran, wie hochspezialisiert heutige WissenschaftlerInnen sind, wie klein der Bereich, den sie mit ihrer Forschung abdecken und in dem sie wirklich als ExpertInnen gelten können; oder man denke daran, wie sehr PolitikerInnen auf den Rat ihnen zuarbeitender Fachleute angewiesen sind, um zu eruieren, wie ihre programmatischen Absichten legislativ umgesetzt werden können. Diese Fragmentierung des Wissens hat Konsequenzen, auch und gerade für den Begriff der Bildung: „Sich zu bilden, kann nicht heißen, außer Atem hinter allem herzulaufen“ (ebd.). Was aber heißt es dann, sich zu bilden? Darauf lässt sich keine einfache Antwort geben. Bieri nennt zwei Fähigkeiten, die zur Auflösung des beschriebenen Problems beitragen können: ein *Sinn für Proportionen* und ein *Sinn für Genauigkeit*. Niemand müsse wissen, wie viele Sprachen auf der Welt gesprochen werden, so Bieri, aber zu Bildung gehöre es, einschätzen zu können, „dass es eher 4000 sind als 40“ (ebd.). Ebenso wird niemand verlangen wollen, dass nur als gebildet gelten darf, wer alle diese Sprachen auch spricht. Der Gebildete versteht jedoch immerhin, was es bedeutet, eine Sprache zu lernen und sie gut zu beherrschen. Man könnte es vielleicht auch anders formulieren: Der Gebildete des 21. Jahrhunderts weiß sich in der Komplexität der modernen Welt zu orientieren – und er hat akzeptiert, dass sich diese Komplexität nicht auflösen, nicht auf einfache Lösungen zusammenkürzen lässt.¹ Damit aber eröffnet sich ein neues Problemfeld, denn: Was bedeutet diese Einsicht für unser Handeln in der Welt und für unsere Interaktionen mit anderen Menschen? Wie geht man angesichts der Komplexität der modernen Welt mit der mutmaßlich erschwerten

¹ Die Frage, *seit wann genau* wir es mit einer „modernen“ Welt zu tun haben, in der es zu einer Fragmentierung des Wissens kommt und in der die Frage nach dem Umgang mit Komplexität entscheidend an Bedeutung gewinnt, muss (und darf) an dieser Stelle offenbleiben. Es ließe sich beispielsweise argumentieren, dass bereits das Aufkommen der modernen Wissenschaften im 17./18. Jahrhundert eine entscheidende Wende markiert, weil die Menschen schon damals ganz anders in und zur Welt standen als etwa noch im Mittelalter (siehe z.B. Taylor 1989). Im Anschluss daran ließe sich gleichwohl auch behaupten, dass sich zwar die Wurzeln der genannten Probleme über Jahrhunderte hinweg zurückverfolgen lassen, dass sie aber angesichts der Beschleunigungsprozesse der vergangenen Jahrzehnte deutlicher zum Ausdruck kommen und sich deutlicher in den Versuchen subjektiver Selbstverortung widerspiegeln als jemals zuvor (siehe z.B. Rosa 2005). Ob dem so ist und inwiefern sich die heutige Situation etwa von jener im Jahr 1900 oder nach dem Zweiten Weltkrieg unterscheidet, sei dahingestellt. Für die Gültigkeit der folgenden Überlegungen ist nur entscheidend, *dass* wir uns gegenwärtig in einer komplexen, fragmentierten und durch epistemologische Unsicherheit gekennzeichneten „modernen“ Welt bewegen – zunächst einmal unabhängig davon, wo und wann dieser Zustand seine Ursprünge haben mag. Dass wir uns aber in einer solchen Welt bewegen, ist eine axiomatische Setzung dieses Aufsatzes.

Erkennbarkeit der Wahrheit um – und wie mit der relativistischen These, dass unter anderem angesichts der Heterogenität dessen, was Menschen in dieser komplexen Welt für wichtig und richtig halten, nicht nur die Erkennbarkeit, sondern die *Existenz einer zeitlosen, objektiven Wahrheit* zweifelhaft erscheinen kann? Wie unterscheidet man zwischen kulturell kontingenten Präferenzen und Überzeugungen, über deren Wahrheitswert gestritten werden muss? Bieri thematisiert diese Fragen nicht explizit. Dennoch halten seine Überlegungen mögliche Antworten bereit.² Bildung, so schreibt Bieri, beginne mit Neugierde – also mit dem „unersättliche[n] Wunsch, zu erfahren, was es in der Welt alles gibt“ (ebd.). Bei allem, was der Gebildete aufgrund seines so motivierten Nachforschens von den Dingen der Welt zu wissen und zu verstehen glaubt, stellt er sich die Frage, was genau er eigentlich weiß und aus welchen Quellen er dieses Wissen ableitet. Der Gebildete weiß um die Schwierigkeiten beim Versuch, die Wahrheit zu erkennen und er weiß um die Vorläufigkeit seiner Erkenntnisbemühungen. Dieses Nachdenken über die eigene Stellung in der Welt geht Hand in Hand mit einem Bewusstsein für die zahllosen historischen Zufälligkeiten, auf denen das eigene Dasein fußt: „Nur wer die historische Zufälligkeit seiner kulturellen und moralischen Identität kennt und anerkennt, ist richtig erwachsen geworden“ (ebd., S. 233). Das klingt im ersten Moment vielleicht danach, als würde die Frage nach der Wahrheit an dieser Stelle als irrelevant verabschiedet: Ich bin, was ich bin und du bist, was du bist; lasst uns diese Verschiedenheit verstehen und anerkennen und möge dann jeder nach seiner Façon glücklich werden.

Bieri meint etwas Anderes. Seiner Auffassung nach nutzt der Gebildete gerade das Abrücken „von dem naiven und arroganten Gedanken [...], die eigene Lebensform sei [...] angemessener als jede andere“ (ebd., S. 232), um die eigene Lebensform umso bewusster und umso mehr von Gründen geleitet zu wählen. Nur wer die Hintergründe kennt, aus denen sich die eigene Identität speist, kann sich absichtsvoll zu diesen Hintergründen verhalten und sich überlegen, ob sie sich rational rechtfertigen lassen. Vor allem aber ist der Gebildete für Bieri kein achselzuckender Relativist, sondern vielmehr „an seinen heftigen Reaktionen auf alles zu erkennen, was Bildung verhindert“ (ebd., S. 239). Nichts läge ihm ferner als ein Rückzug in die private Glückseligkeit. Bildung bliebe demnach auch in einer komplexen und mitunter undurchschaubaren Welt stets mehr als eine private Angelegenheit, die man zum persönlichen Amüsement betreibt. Die epistemologischen Schwierigkeiten, die man sich bei dem Versuch einhandelt, sich in der modernen Welt zu bilden, wären demnach eher ein Grund, intensiver

² Bieri entwickelt seinen Begriff der Bildung anhand neun verschiedener Dimensionen. Diese Dimensionen werden hier nicht systematisch abgehandelt. Stattdessen werden nur diejenigen Überlegungen herausgehoben, die Auskunft darüber geben, wie sich Bieri den Umgang mit epistemologischer Unsicherheit vorstellt.

um Wahrheit und Verstehen, Wissen und Bildung zu ringen als ein Grund, dieses Ansinnen aufzugeben. Der Gebildete betrachtet das Wissen nach Bieri denn auch „als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird“ (ebd., S. 234). Bieris Versuch, zur Bestimmung eines Bildungsbegriffs zu gelangen, welcher der Komplexität der modernen Welt Rechnung trägt, läuft damit auf die Suche nach einer Balance „zwischen dem Anerkennen des Fremden und dem Bestehen auf der eigenen moralischen Vision“ (ebd., S. 238) hinaus. Man könnte an dieser Stelle nachhaken und fragen, wie genau sich Bieri diese Balance vorstellt, wo also etwa die Grenze zwischen persönlichen Geschmacksurteilen und ethisch relevanten Fragen verläuft. Wie kann ich sicher sein, welches Verhalten und Denken aufgrund seiner Andersartigkeit schlicht Toleranz von mir verlangt und an welcher Stelle entschiedener Widerspruch vonnöten ist?

Es soll hier jedoch nicht um eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Thesen Bieris gehen. Das Nachzeichnen seiner Überlegungen stellt vielmehr das Vehikel dar, um die Konturen eines allgemeineren Problemraums herauszuarbeiten: Wie kann Bildung angesichts der Komplexität der modernen Welt aussehen und wie ist mit der doppelten Schwierigkeit epistemologischer Unsicherheit umzugehen, welche dieser Komplexität entspringt? Quasi spiegelbildlich zu Bieri versucht dieser Essay, sich dieser Fragen nicht vom Nachdenken über ein *Bildungsideal*, sondern von dessen Schattenseite, von *Dummheit und Halbbildung* her kommend, anzunähern. Im Folgenden sollen deshalb die beiden Begriffe so aufgeschlüsselt werden, dass von ihnen aus der Bildungsbegriff entfaltet und aktualisiert werden kann.

Dabei stützt sich der vorliegende Essay auf zwei Texte, die sich gewissermaßen über den Zweiten Weltkrieg hinweg die Hand reichen: Robert Musils am 11. März 1937 in Wien auf Einladung des Österreichischen Werkbundes gehaltene und am 17. März desselben Jahres wiederholte Ansprache *Über die Dummheit* sowie Theodor W. Adornos 1959 erstmals erschienene *Theorie der Halbbildung*. Die Zugriffe auf die Problematik sind so unterschiedlich, wie es die Namen der beiden Autoren vermuten lassen: Wenn Musil spricht, spricht neben dem kritisch beobachtenden Zeitzeugen vor allem ein Schriftsteller, der sich den Worten und ihrer Bedeutung auf ästhetisch-poetische Weise nähert, während in Adornos Text der an der Dialektik Hegels geschulte Soziologe und Philosoph unverkennbar ist. Aber nicht nur das: Während sich Adorno dem Problem der Halbbildung ausgehend von den Idealen der Aufklärung nähert, setzt Musil direkt bei den verschiedenen Ausprägungen dessen an, was er als Dummheit bezeichnet. Und während Adornos *Theorie der Halbbildung* auf eine lange und weit verzweigte Rezeptionsgeschichte verweisen kann, führt Musils Vortrag verglichen mit dessen Opus Magnum *Der Mann ohne Eigenschaften* ein Schattendasein.

Diese Vielzahl kontrastierender Elemente lässt eine vergleichende Lektüre vielversprechend erscheinen. Dabei wird sich zeigen, dass sich die beiden theoretischen Entwürfe gerade in ihrer Gegensätzlichkeit ergänzen. Wo Musil beispielsweise das Phänomen der Dummheit analysiert, ohne dezidiert dessen Ursprüngen nachzusteigen, sucht Adorno in seiner Theorie gerade nach einem solchen analytischen und gesellschaftskritischen Ansatzpunkt; und wo bei Adorno die Halbbildung als groteskes Zerrbild gelingender Bildung erscheint, gibt Musil an, selbst schon „manches Mal in kollegialem Verhältnis“ (Musil 1937/1978, S. 1270) zur Dummheit gestanden zu haben – anscheinend ohne dies zwingend allzu dramatisch zu finden. Einig aber sind sich Musil und Adorno darin, dass einem gerade beim Sprechen über Dummheit und Halbbildung der Sinn für Genauigkeit nicht abhandenkommen sollte. Um diese Schlussfolgerungen nachvollziehen zu können, sind zwei Schritte erforderlich, die für die beiden Texte getrennt voneinander vorgenommen werden. In einem ersten Schritt muss es darum gehen, sich ausführlich den Inhalt der beiden theoretischen Annäherungen zu vergegenwärtigen, um dann in einem zweiten Schritt zu überlegen, welchen Umgang mit der Komplexität der modernen Welt die beiden Autoren empfehlen. Eine solche vergleichende Lektüre kann selbstredend nicht darauf abzielen, die Thesen Musils und Adornos im strikten Sinne zu beweisen: Das würde dem Impetus ihrer Texte fundamental widersprechen. Richtig verstanden können ihre Überlegungen stets nur den Anfangs-, niemals aber den Endpunkt eines individuellen Reflexionsvorgangs markieren. Im besten Fall eröffnen sie einen Gedankenhorizont, der jedem Einzelnen ein kritisches Hinterfragen gesellschaftlicher Gegebenheiten und persönlicher Beschränkungen ermöglicht.

II

Musil hielt seine Ansprache in einer weltgeschichtlich und auch für ihn persönlich angespannten Situation: *Die Welt von gestern*, wie Stefan Zweig (1942/1985) das Europa der Kaiserreiche vor dem Ersten Weltkrieg nannte, gehörte der Vergangenheit an. Stattdessen befand sich der Kontinent im Klammergriff von Nationalsozialismus und Kommunismus. Kaum ein Jahr nach der Ansprache Musils wurde die österreichische Heimat des Autors Teil des von Hitler so proklamierten Großdeutschen Reiches. Anzeichen dafür waren bereits deutlich früher erkennbar. Auch in Österreich kippte die politische Stimmung schon in der ersten Hälfte der 1930er Jahre nach rechts. Musil konnte das nicht gleichgültig sein: Seine Frau war Jüdin. Diese Tatsache sollte das Ehepaar später zur Auswanderung in die Schweiz zwingen, wo Musil mit einem Publikationsverbot belegt wurde. Jedenfalls bezieht Musil in seinem Vortrag klar Stellung zur weltpolitischen Gemengelage:

„Man spricht heute vielfach von einer Vertrauenskrise der Humanität, einer Krise des Vertrauens, das bis jetzt noch in die Menschlichkeit gesetzt wird; sie ließe sich auch eine Panik nennen, die im Begriffe ist, an die Stelle der Sicherheit zu treten, daß wir imstande seien, unsere Angelegenheiten in Freiheit und mit Vernunft zu führen.“

(Musil 1937/1978, S. 1284)

Musils Ansprache *Über die Dummheit* lässt sich also als zeithistorisches Dokument lesen. Die folgende Auseinandersetzung mit dem Text wird jedoch deutlich machen, dass sich die Ansprache nicht in dieser Funktion erschöpft: Musil versucht vielmehr, eine Annäherung an den Begriff der Dummheit, die jenseits der damaligen Ereignisse ihre Gültigkeit behält. Dennoch wird auf die Lebens- und Zeitumstände zurückzukommen sein, wenn es darum geht, Schlussfolgerungen aus Musils Ansprache zu ziehen. Zunächst aber sollen die theoretischen Vorstellungen Musils im Mittelpunkt stehen, die dieser vor allem anhand der verschiedenen Bedeutungsnuancen des Begriffs Dummheit zu entwickeln versucht.

Musil unterscheidet zwei Formen der Dummheit: „eine ehrliche und schlichte Dummheit und eine andere, die, ein wenig paradox, sogar ein Zeichen von Intelligenz ist“ (ebd., S. 1286).

Was ist damit gemeint? Beginnen wir mit der ehrlichen, schlichten Dummheit. In den Worten Musils:

„Die ehrliche Dummheit ist ein wenig schwer von Begriff und hat, was man eine ‚lange Leitung‘ nennt. Sie ist arm an Vorstellungen und Worten und ungeschickt in ihrer Anwendung. Sie bevorzugt das Gewöhnliche, weil es sich ihr durch seine öftere Wiederholung fest einprägt, und wenn sie einmal etwas aufgefaßt hat, ist sie nicht geneigt, es sich so rasch wieder nehmen zu lassen, es analysieren zu lassen oder selbst daran zu deuteln.“ (ebd.)

Diese Form der Dummheit ist insofern ehrlich, als sie auf die Dinge schaut, wie sie sich präsentieren, also ohne dabei einen doppelten Boden, ohne ein zu erkundendes Dahinter zu vermuten. Sie hält sich „mit Vorliebe an das sinnlich Erfahrbare“ (ebd.) und an die unhinterfragt übernommenen Regeln und Alltagsgewohnheiten der Gesellschaft, an das, was sich ihr einmal eingepreßt hat. Das lässt sich auch daran ablesen, dass der ehrlichen Dummheit „die Gedanken [...] vor neuen Erfahrungen leicht ganz still“ (ebd.) stehen, dass sie Neues und Unerwartetes aus dem Konzept zu bringen droht.

Dennoch hegt Musil durchaus Sympathien für die „helle Dummheit“ (ebd.), wie er zu Protokoll gibt: „[W]enn sie nicht manchmal auch so leichtgläubig, unklar und zugleich so unbelehrbar wäre, daß es einen zur Verzweiflung bringen kann, so wäre sie eine überaus anmutige Erscheinung“ (ebd.). Führt man sich vor Augen, dass die helle Dummheit immerhin

eine Einbindung in die gewohnten Zusammenhänge des Sozialen ermöglicht und somit ein beschaulich-genügsames, wenn auch in seinem Horizont beschränktes Dahinleben verspricht, überrascht es vielleicht nicht, dass man auf die Idee kommen kann, ihr allein schon aus Menschenfreundlichkeit und dem Wunsch nach einem friedlichen Miteinander ein gewisses Wohlwollen entgegenzubringen. Diese Überlegung scheint allerdings nicht im Zentrum von Musils Begründung zu stehen: Ihm geht es offenbar nicht primär um den Beitrag, den die helle Dummheit zur Organisation des Alltags zu leisten vermag, sondern – etwas überraschend – um ihre *Anmut*. Was aber macht die helle Dummheit, die Musil doch als „schwer von Begriff“, als „arm an Vorstellungen“ und als „ungeschickt in ihrer Anwendung“ bezeichnet hatte, zu einer *anmutigen Erscheinung*?

Die kurze Antwort lautet: Musil hält sie für poetisch. Die helle Dummheit sei „wirklich oft eine Künstlerin“ (ebd., S. 1287), behauptet er und begründet dies sogleich mit einem Gedankenexperiment. Würde man ihr Reizworte zuwerfen und sie bitten, mit einem anderen Wort, der ersten Assoziation, zu antworten, so würde die helle Dummheit diese Anweisung in den Wind schlagen und stattdessen ganze Sätze erwidern, etwa so: „Hochzeit: Dient zur Unterhaltung“ (ebd.). Oder so: „Religion: Wenn man in die Kirche geht“ (ebd.), „Wer war Petrus: Er hat dreimal gekräht“ (ebd.). Man ahnt, was für Musil an der hellen Dummheit so anziehend ist: Sie verfügt über eine gewisse Naivität und Einfachheit, einen unverstellten Blick auf die Welt, der nicht von theoretischen Denkgebäuden durchdrungen ist. In den Worten Musils: „[D]er Ersatz höherer Vorstellungen durch das Erzählen einfacher Geschichten, das wichtige Erzählen von Überflüssigem, von Umständen und Beiwerk, dann wieder das abkürzende Verdichten wie in dem Petrus-Beispiel, das sind uralte Praktiken der Dichtung“ (ebd.). Die helle Dummheit hat etwas Kindliches und Spielerisches, Kreatives und Natürliches, das Außenstehenden – wahrscheinlich völlig unbeabsichtigt – neue Einsichten liefern kann und damit jener Freiheit des Ausdrucks nahekommt, nach der wohl viele Schriftsteller beim Verfassen ihrer Werke streben. Vielleicht ist es das, was Musil meint, wenn er wie oben zitiert an anderer Stelle davon spricht, mit der Dummheit in kollegialem Verhältnis gestanden zu haben.

Ganz anders verhält es sich mit der zweiten Form der Dummheit, die nach Musil „in einem wahrhaft nur zu oft schreienden Gegensatz“ (ebd.) zu jener hellen Dummheit steht.

„Diese höhere Dummheit ist die eigentliche Bildungskrankheit (aber um einem Mißverständnis entgegenzutreten: sie bedeutet Unbildung, Fehlbildung, falsch zustande gekommene Bildung, Mißverhältnis zwischen Stoff und Kraft der Bildung), und sie zu beschreiben, ist beinahe eine unendliche Aufgabe. [...] Schon vor Jahren

habe ich von ihr geschrieben: ‚Es gibt schlechterdings keinen bedeutenden Gedanken, den die Dummheit nicht anzuwenden verstünde, sie ist allseitig beweglich und kann alle Kleider der Wahrheit anziehen. Die Wahrheit dagegen hat jeweils nur ein Kleid und einen Weg und ist immer im Nachteil.‘ Die damit angesprochene Dummheit ist keine Geisteskrankheit, und doch ist sie die lebensgefährlichste, die dem Leben selbst gefährliche Krankheit des Geistes.“ (ebd., S. 1287-1288)

Was Musil hier beschreibt, dürfte in Zeiten von *fake news* nur allzu vertraut klingen. Gerade in einer manchmal schwer durchschaubaren Welt hat die höhere Dummheit Musilscher Prägung leichtes Spiel: Da das Kriterium der Wahrheit für sie schlicht nicht interessant und die Komplexität der Welt ihr gleichgültig ist, hat sie keine Hemmungen, stets das Kleid zu tragen, von dem sie glaubt, dass es ihr am besten steht. Zur Wahrheit zu gelangen ist dagegen ein mühsamer Prozess. Und wer es sich zur Aufgabe macht, die anderen Kleider außer dem einen richtigen als falsche Kleider zu enttarnen, kämpft angesichts der Flexibilität der höheren Dummheit auf scheinbar verlorenem Posten: Bis sich nämlich nachweisen lässt, dass ein Kleid ein falsches Kleid ist, trägt die höhere Dummheit schon das nächste.

In manchen Ohren mag das nach einer sauberen Zweiteilung der Menschen klingen: hier diejenigen, die *fake news* verbreiten und dort diejenigen, die sich redlich mühen, der höheren Dummheit ihr Streben nach Wahrheit entgegenzuhalten. An dieser Stelle aber nimmt Musils Ansprache eine letzte, sehr aufschlussreiche Wendung. „Gelegentlich sind wir alle dumm“ (ebd., S. 1290), schreibt er und meint: Das kann auch gar nicht anders sein. „Denn weil unser Wissen und Können unvollendet ist, müssen wir in allen Wissenschaften im Grunde voreilig urteilen [...]“. (ebd.) Dieser Standpunkt ist außerordentlich modern. Er führt uns zurück zu dem von Bieri (2005/2012) formulierten Dilemma: Was kann es bedeuten, gebildet zu sein, wenn selbst der Gebildete immer ein Unwissender bleibt? Nach Musil bedeutet es jedenfalls nicht, sich in vornehmes Schweigen zu hüllen: „[W]ollte einer aus den Gefahren der Dummheit die Regel ableiten: ‚Enthalte dich in allem des Urteils und des Entschlusses, wovon du nicht genug verstehst!‘, wir erstarrten!“ (Musil 1937/1978, S. 1290) Das Problem liegt demzufolge nicht in „gelegentlicher oder funktioneller“, sondern in „beständiger oder konstitutioneller Dummheit“ (ebd., S. 1289) – wobei sich laut Musil letztere erschreckend schnell und leicht aus ersterer entwickeln kann. Basierend auf diesen Überlegungen formuliert Musil zum Abschluss seiner Ansprache das, was man seinen persönlichen kategorischen Imperativ nennen könnte: „Handle, so gut du kannst und so schlecht du mußt, und bleibe dir dabei der Fehlergrenzen deines Handelns bewußt! Wäre schon der halbe Weg zu einer aussichtsvollen Lebensgestaltung“ (ebd., S. 1291). Was genau aber hat es mit diesen

Fehlergrenzen des eigenen Handelns auf sich – und wie kann man sie erkennen? Zum einen lässt sich Musils kategorischer Imperativ als abstraktes Bekenntnis zur eigenen Dummheit – im Sinne von Unwissenheit – lesen: Ich weiß, dass ich nichts oder zumindest vieles nicht genau weiß, dass mein Handeln – wenigstens gelegentlich – fehlerbehaftet ist und an der Wahrheit vorbeigeht. Ich weiß aber nicht, *was genau* ich eigentlich nicht weiß, denn sonst ließe sich das Problem der Erkennbarkeit der Wahrheit schließlich beheben und stellte im Grunde gar kein Problem dar. Angesichts dessen bliebe dann wahrscheinlich nicht viel mehr, als die eigene Beschränktheit einzugestehen und zu bedauern. Das Erkennen der eigenen Beschränktheit sowie das Erkennen, dass sich diese Beschränktheit in letzter Konsequenz nicht beseitigen lässt, wäre dann die eigentliche, der Dummheit entgegensetzende Bildungsleistung. Zum anderen könnte Musils Aussage aber auch auf praktische Schwierigkeiten verweisen: Es ist unmöglich, wie Musil schreibt, sich des Urteilens zu enthalten, wenn das Leben nicht erstarren soll. Wir können gar nicht anders, als in der Welt Position zu beziehen und mit anderen Menschen zu interagieren. Das heißt: Selbst wenn wir *prinzipiell* in der Lage sind, hinter unsere Irrtümer zu kommen, kann es sein, dass wir gezwungen sind, uns zu den Dingen zu verhalten, ehe wir die Komplexität der Welt durchdrungen haben – wissend, dass wir unser Urteil möglicherweise eines Tages revidieren müssen, wenn uns mehr Informationen zur Verfügung stehen, wenn wir unseren Horizont des Wissens und Verstehens erweitert haben. So betrachtet ließe sich Musils Imperativ gleichsam als Aufruf zur Selbstreflexion fortschreiben: Sei dir der Tatsache bewusst, dass du gar nicht anders kannst, als dich gelegentlich zu irren – also halte es auch anderen nicht vor. Gib dich aber nicht mit dieser abstrakten Einsicht zufrieden, sondern versuche, hinter deine Irrtümer zu gelangen, so gut du eben kannst. Erkenne die Mühen an, die es verlangt, zur Wahrheit vorzudringen und unterziehe dich dieser Mühen, weil du nur so verhindern kannst, dass aus deiner gelegentlichen, eine konstitutionelle Dummheit wird.

Welche Lesart Musil im Sinn hatte, muss an dieser Stelle zunächst offenbleiben. Insbesondere die zweite Deutungsperspektive wird aber weiter unten noch einmal eine Rolle spielen, wenn es um die performative Dimension von Musils Ansprache geht. In jedem Fall aber führt das Nachdenken über die Formulierung seines kategorischen Imperativs mitten hinein in die Frage, welchen Umgang er mit der Dummheit empfiehlt: Was lässt sich aus seiner Ansprache über das Verhalten in Zeiten epistemologischer Unsicherheit lernen und was über Menschen, die *fake news* und einfachen Erklärungen Glauben schenken?

Um diese Frage beantworten zu können, gilt es zunächst einzuräumen, dass Musils Überlegungen bislang weitaus strukturierter und linearer dargestellt wurden, als er sie in

seiner Rede tatsächlich entwickelt. Auf die Unterscheidung zwischen einfacher und höherer sowie zwischen gelegentlicher und konstitutioneller Dummheit lässt sich Musil erst ganz am Ende seiner Rede ein. Bevor er dies tut, entfaltet er vor seinen Lesern beziehungsweise Zuhörern ein buntes und nicht immer geordnetes Panorama von Aspekten, die gemeinhin als für die Dummheit charakteristisch erachtet werden, bei denen aber nie recht klar wird, ob auch Musil sie für ein wesentliches Bestimmungsmerkmal der Dummheit hält oder ob er schlicht verschiedene Meinungen referiert. Musil selbst bekennt: „Ich habe keine Theorie der Dummheit entdeckt, mit deren Hilfe ich mich unterfangen könnte, die Welt zu erlösen“ (ebd., S. 1272). Wie muss man sich dieses Zögern, diese Zurückhaltung Musils erklären? Warum tut er sich offensichtlich schwer damit, geradeheraus und ohne Umschweife eine Theorie der Dummheit vorzutragen? Man könnte geneigt sein, diese Fragen mit Verweis auf die poetisch-schriftstellerische Natur des Textes zu beantworten: Musil ist Dichter und nicht systematisch denkender Philosoph – und als solcher präsentiert er sich auch im Rahmen dieses Vortrags. Von ihm eine systematisierende Darstellung zu erwarten, hieße, nach etwas zu verlangen, was er seinem eigenen Anspruch nach gar nicht leisten möchte. Doch lässt sich die scheinbare dichterische Vernebelungstaktik nicht auch als geschickter Kunstgriff interpretieren, der uns etwas lehrt, das uns Musil durch einen strukturierten Text vielleicht nicht in dieser Weise hätte lehren können? Die weiteren Überlegungen werden zeigen, dass es durchaus Grund gibt, diese Frage zu bejahen.

Zunächst einmal gibt Musil in seinem Text selbst Antwort. Er schreibt,

„daß jeder, der über Dummheit sprechen oder solchem Gespräch mit Nutzen beiwohnen will, von sich voraussetzen muß, daß er nicht dumm sei; und also zur Schau trägt, daß er sich für klug halte, obwohl es allgemein für ein Zeichen von Dummheit gilt, das zu tun!“ (ebd., S. 1273)

Wir stoßen hier auf ein nicht aufzulösendes Paradoxon. Über Dummheit zu sprechen ist immer Anmaßung: Indem man es tut und indem man es *klug* zu tun versucht, wird Dummheit automatisch zur *Dummheit der Anderen*, von der man sich selbst ausnimmt – und nichts könnte angesichts der Tatsache, dass wir alle zumindest gelegentlich dumm sind, dümmer sein als das. Die Zurückhaltung, die sich Musil in seiner Rede auferlegt, ist also mehr als eine rhetorische Figur. Sie ist vielmehr der Einsicht geschuldet, dass man sich auch und gerade beim Sprechen über die Dummheit der Fehlergrenzen seines Handelns bewusst bleiben muss, seiner eigenen Dummheit, sozusagen.

Hinzu kommt, dass Dummheit für Musil ein Zeitphänomen ist. Bereits in den einleitenden Bemerkungen seiner Rede weist er darauf hin, dass die Welt eine ganze Reihe an

Fortschritten und Verbesserungen gesehen habe, die Dummheit aber dennoch auf dem Vormarsch sei. Dieser Kontrast zwischen technischem Fortschritt und der geistigen Verwirrung, in die Europa zu stürzen droht, beunruhigt Musil und erscheint ihm erklärungsbedürftig. Und wieder gilt: Musil kann sich von dieser Zeitdiagnose nicht ausnehmen, denn „[i]n dem Maße, in dem die Dummheit Ausdruck der eigenen Zeit ist, hat der Zeitgenosse notwendig selbst an ihr teil“ (Geisenhanslüke 2011, S. 238). Über die Dummheit der eigenen Zeit zu sprechen, muss demzufolge stets auch bedeuten, auf die Verstricktheit mit der eigenen Zeit zu reflektieren, möchte man nicht zum arroganten Mahner verkommen.

Es lässt sich noch ein weiterer Punkt ergänzen. Musil ist ein Autor der literarischen Moderne: Ihm sind die mit dieser Zeitenwende einhergegangenen Veränderungen nur allzu bewusst. Eindeutige Bedeutungszusammenhänge sind zerfallen, gewohnte Lebensmuster stoßen an ihre Grenzen, Glaubensgrundsätze, die bisher Halt gegeben haben, verlieren ihre Wirkmächtigkeit. Musils ganzes Schreiben lässt sich als Versuch lesen, die Komplexität menschlichen und gesellschaftlichen Lebens in der Moderne und die mit dieser Komplexität einhergehenden Brüche und Veränderungen fassbar zu machen. Diese Haltung bringt Musil durch seine Rede *performativ zum Ausdruck*. Indem er die verschiedenen Bedeutungsebenen des Begriffs Dummheit in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit nebeneinanderstellt und verschiedene Lesarten zulässt, führt er die Komplexität der Welt exemplarisch vor. Er nimmt seine Leser beziehungsweise Zuhörer mit hinein in die verwickelte Fragestellung, die er zu ergründen versucht; er lässt sie an seiner Seite auf all die Unstimmigkeiten und nicht mehr in ein Denkmodell zu integrierenden Aspekte stoßen, die es bei einer solchen Unternehmung zu berücksichtigen gilt.

Der Versuch, klug über Dummheit zu reden, so die erste aus Musils Vortrag abzuleitende Lektion, wird durch theoretische und praktische Schwierigkeiten verkompliziert – und wirft uns, recht verstanden, zuallererst auf uns selbst zurück. Die Dummheit liegt darin, sich selbst implizit von den Gefährdungen der Dummheit auszunehmen, indem man über sie redet, und sie so zur Dummheit der Anderen macht. Sie liegt darin, die eigene Zeit zu verteufeln, aber ihre Widerspiegelung im eigenen Inneren zu ignorieren. Und sie liegt schließlich darin, es sich bei der Erklärung der Welt einfach zu machen. Wer sich gegen Dummheit wehren und ihr etwas entgegensetzen möchte, der möge bei sich selbst anfangen, sprich: Zu klug sein und auf alles eine Antwort parat haben zu wollen, wäre ein untrügliches Zeichen von Dummheit, von selbstgenügsamer Schein-Durchdringung der Welt. Wer etwas auf differenziertes Denken hält, sollte dieses differenzierte Denken auch *vorführen*. Und genau darin, so könnte man

sagen, liegt der besondere *poetische* Reiz von Musils Text: Er macht *erlebbar* und eben nicht bloß *theoretisch* begreiflich, dass und wie man sich beim Nachdenken über einen Begriff wie Dummheit in den Komplexitäten der modernen Welt verstrickt. Er macht erlebbar, inwiefern die Erkennbarkeit der Wahrheit problematisch geworden ist – aber auch, dass sich durch systematisches Nachdenken zumindest eine vorübergehende Annäherung an die Wahrheit gewinnen lässt: Immerhin lässt sich Musil am Ende auf die Unterscheidung zwischen zwei Formen der Dummheit ein und leitet aus dieser seine Schlussfolgerungen ab.

Dem bisher Gesagten und den Gefahren der höheren Dummheit zum Trotz ist Dummheit für Musil nicht zwingend etwas, das es abzuwehren gilt. Insbesondere dann nicht, wenn eine Abwehr der Dummheit darauf hinausliefe, sich selbst von ihr auszunehmen und besserwisserisch mit dem Finger auf andere zu zeigen. Es wurde bereits angesprochen, dass sich das Bewusstsein der Fehlergrenzen des eigenen Handelns nicht zwingend in der Wiedergabe des Allgemeinplatzes erschöpfen muss, dass man nicht alles weiß und auch nicht alles wissen kann. Ganz im Sinne jenes Gespürs für Proportionen und Genauigkeit, das Bieri (2005/2012) ins Spiel gebracht hatte, kann es auch ein bewusstes Sich-Einlassen auf die Mühen der Wahrheitssuche meinen. Man sollte sich also weder in der eigenen Dummheit, noch im eigenen Gebildetsein häuslich einrichten. Nicht umsonst hat Bieri seine Thesen unter einer im Konjunktiv formulierten Frage veröffentlicht: *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Bildung lässt sich nicht zu einem erfolgreichen Abschluss bringen, nicht auf offiziellen Dokumenten vorweisen, ist und bleibt grundsätzlich unvollendet. Ex negativo gilt dasselbe für die Dummheit, wie Musil erläutert: Wir werden uns niemals entspannt zurücklehnen und unsere endgültige Befreiung von den Lasten der Dummheit genießen können. Musil scheint diese Tatsache jedoch nicht sonderlich niederzudrücken. Sein Eingeständnis, mit der Dummheit auf vertrautem Fuß zu stehen, ist durchaus augenzwinkernd vorgetragen. Die Dummheit kann poetisch sein und dadurch Welten aufschließen, die einem rein intellektuell-theoretischen Denken unzugänglich bleiben. Umgekehrt formuliert vermag einen der vertraute Umgang mit der Dummheit davor zu bewahren, in den verwinkelten Gedankengängen durchakademisierten Überlegens verloren zu gehen oder sich zu sehr in die eigenen Ideen zu verlieben. Auch diese zweite Musilsche Lektion ist folglich wieder mehrdeutig: Ein vertrauter Umgang mit der eigenen Dummheit ist zur Immunisierung gegen chronische Selbstüberschätzung ebenso angeraten wie eine ironisch-distanzierte Brechung der eigenen Ernsthaftigkeit. Unsere eigene Dummheit lässt sich nicht beseitigen, höchstens einhegen. Darunter müssen wir jedoch nicht leiden, wenn es nach Musil geht. Wir können diese Einsicht ebenso als Einladung zur Erkundung ihrer hellen, weil potenziell horizonterweiternden Seite

betrachten. Interessanterweise scheint diese Einladung zur Erkundung der eigenen Dummheit bereits ein gewisses Maß an Nicht-Dummheit vorauszusetzen: Auf die poetische Dimension der eigenen Dummheit kann sich nur einlassen, wer die poetische Dummheit als Dummheit erkannt hat, wer also über den Zustand völliger Naivität und Unbedarftheit bereits hinaus ist. Auf den besonderen historischen Rahmen, in dem Musil seine Rede hielt, wurde schon hingewiesen. Sein Biograph Karl Corino attestiert ihm deshalb eine „Mischung aus Mut und Vorsicht, aus gelegentlichem Zugeständnis und der Ablehnung der Faschismen“ (Corino 2003, S. 1237). Mit Sicherheit richtig ist, dass Musil seinen Vortrag nicht in einem ahistorischen, luftleeren Raum verfasste und richtig ist auch, dass man bei ihm allein aufgrund seiner persönlichen Situation eine anti-faschistische Grundhaltung voraussetzen darf. Dennoch ist Musils Rede nicht etwa ein politisch motivierter Weckruf: Dafür bleiben die eindeutig zeitgeschichtlich zur verortenden Aussagen zu sehr beiseite gesprochene Anmerkungen, während gleichzeitig die Auseinandersetzung mit Begriff und Phänomen der Dummheit zu sehr im Mittelpunkt steht. Überhaupt sah sich Musil als unpolitischer Autor und wurde von seinen Zeitgenossen auch als solcher wahrgenommen (vgl. Geisenhanslüke 2011). Musils Ansprechen gegen Dummheit ist deshalb nicht mit öffentlicher Parteinahme zu verwechseln, schließlich ginge dabei – so könnte man seine Gedanken fortschreiben – nur allzu schnell das Gespür für Zwischentöne verloren. Ethisches Denken ist unabdingbar, beschäftigt sich nach Musil aber weniger damit, *wogegen* es sich auflehnen soll, als vielmehr, *wofür* es durch sein Tun Position beziehen sollte, und: wie sich diese Position auch in Anbetracht widriger Umstände behaupten lässt. Anders gesagt geht es darum, angesichts sich ausbreitender konstitutioneller Dummheit performativ erfahrbar zu machen, wie ein Denken aussehen kann, das die Komplexität der modernen Welt ernst nimmt, ohne die Suche nach der Wahrheit aufzugeben. Der Beseitigung der widrigen Umstände, gegen die Musil andenkt und anspricht, wird konsequenterweise kaum Beachtung geschenkt. Diese Haltung ist nicht *apolitisch*: Musil zieht sich nicht in den Elfenbeinturm des Denkens zurück und beobachtet aus sicherer Distanz das Geschehen. Er äußert sich – aber er ist *unpolitisch*: Er sieht sich nicht als Teil einer Bewegung gegen die Dummheit, weil ihm eine solche Bewegung selbst wieder dumm vorkäme. Das weist auf eine Leerstelle in Musils Vortrag hin: Abgesehen von einigen Andeutungen über psychologische Motive, die eine Rolle spielen könnten, sagt er nichts über die Ursachen der Dummheit und nichts darüber, wie sie ein Phänomen seiner Zeit zu werden vermochte, beziehungsweise, wie sie sich wieder beseitigen ließe. Diese Frage wiederum steht im Zentrum der Analysen in Adornos *Theorie der Halbbildung*.

III

Bildung sei, so schreibt Adorno, schlussendlich „nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1959/1972, S. 94). Bildung lässt sich für Adorno demnach per definitionem weder normieren noch testen. Sie ergibt sich aus der individuellen Anstrengung einer Einzelperson, die mit der Welt interagiert, in ihr Erfahrungen macht, diese auf sich wirken lässt und Schlussfolgerungen aus ihnen zieht. Noch deutlicher ausgedrückt: „Bildung läßt sich [...] überhaupt nicht erwerben; Erwerb und schlechter Besitz wären eines“ (ebd., S. 107). Das Individuum muss dabei einen schwierigen Spagat zwischen „Souveränität und Anpassung“ (ebd., S. 96) bewältigen: Es soll einerseits seine geistige Unabhängigkeit ausbilden und bewahren, andererseits aber in die Gesellschaft und das gesellschaftliche Zusammenleben hineinwachsen, ein verantwortungsvoller Bürger werden (vgl. hierzu auch Koller 1999, S. 104). Diese dialektische Spannung gilt es aufrechtzuerhalten: Wenn sich Bildung von ihrer sozialen und gesellschaftlichen Funktion entkoppelt, verkommt sie zu selbstgerechter Ideologie, die sich ihrer Verantwortung für das Gemeinwesen nicht mehr bewusst ist. Zielen Bildungsversuche umgekehrt lediglich darauf ab, die Funktionsfähigkeit des Individuums in sozialen, staatlichen und ökonomischen Kreisläufen zu gewährleisten, ist Bildung schlussendlich nicht mehr und nicht weniger als ein Mittel zur Beförderung des Konformismus. Zusammenfassend gesagt: Der Sinn von Kulturgütern „kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge. Bildung, welche davon absieht, sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden“ (Adorno 1959/1972, S. 95). Damit sind wir bereits in den hier zu skizzierenden Problemkreis eingetreten. Adorno zufolge ist nämlich passiert, was nicht passieren sollte: Die dialektische Spannung ist in sich zusammengebrochen, Bildung „zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ebd., S. 93). Was genau aber ist unter Halbbildung zu verstehen? Und: Wie konnte Halbbildung zu einem nicht bloß vereinzelt auftretenden, sondern gesamtgesellschaftlichen Problem werden?

Wenn Unbildung jenen Zustand markiert, in dem sich der Mensch noch nicht in die dialektische Spannung hineinbegeben hat und Bildung das Ziel oder die Geisteshaltung bezeichnet, die er anstrebt, könnte man versucht sein, Halbbildung als einen Zwischenschritt zu betrachten, als eine erste, wenn auch unvollständige Annäherung. Adorno widerspricht entschieden:

„Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell

in Aberglauben [...]. Unassimilierte Bildungselemente verstärken jene Verdinglichung des Bewußtseins, vor der Bildung bewahren soll.“ (ebd., S. 111-112)

Wer Bildungsgüter konsumiert oder wer sich ihre Inhalte aneignet, um sich damit einen sozialen oder ökonomischen Wettbewerbsvorteil zu verschaffen, der hat sich Bildung nicht angenähert, sondern ganz im Gegenteil den Sinn und Zweck von Bildung grotesk verkannt. Doch was ist eigentlich so schlimm am Geisteszustand des Halbgebildeten, warum ist sie gravierendes Problem und nicht bloß unschönes Missgeschick?

„Halbbildung ist defensiv; sie weicht den Berührungen aus, die etwas von ihrer Fragwürdigkeit zutage fördern könnten. [...] Dem Halbgebildeten verzaubert alles Mittelbare sich in Unmittelbarkeit, noch das übermächtige Ferne. Daher die Tendenz zur Personalisierung: objektive Verhältnisse werden einzelnen Personen zur Last geschrieben oder von einzelnen Personen das Heil erwartet. [...] Ihre Haltung ist die des taking something for granted; ihr Tonfall bekundet unablässig ein ‚Wie, das wissen Sie nicht?‘, zumal bei den wildesten Konjekturen. [...] Halbbildung [ist] tendenziell unansprechbar: das erschwert so sehr ihre pädagogische Korrektur.“ (ebd., S. 117-119)

Der Halbgebildete lebt in einer narzisstischen Scheinwelt: Sich selbst und allen anderen gegenüber muss er beständig seine Großartigkeit vorführen. Selbst wenn er sich dazu herablässt, gesellschaftliche Verhältnisse zu kritisieren und einen moralischen Standpunkt einzunehmen, tut er dies einzig und allein, um andere seine Überlegenheit spüren zu lassen. Gleichzeitig verbietet es ihm seine Rolle auf dem Jahrmarkt der Eitelkeiten, Schwächen einzugestehen und ein echtes Interesse für die Wahrheit oder die Konsequenzen seines Handelns aufzubringen. Hier liegen die Parallelen zu den bisher diskutierten Theorien auf der Hand: Auch der Halbgebildete kümmert sich nicht um die Komplexität der modernen Welt, auch er interessiert sich weder für die Frage, was die Wahrheit ist, noch wie sie erkannt werden kann. Und im Gegensatz zum Ungebildeten, der wahrscheinlich noch der Seite der hellen Dummheit zugerechnet werden kann, macht sich der Halbgebildete jener höheren Dummheit schuldig, vor der Musil so eindrücklich gewarnt hatte. Wo jedoch Musils Überlegungen an ihre analytischen Grenzen stoßen, beginnt Adornos Theorie erst ihr volles kritisches Potential zu entfalten: Adorno bietet nämlich auch eine Antwort auf die Frage nach den Gründen für die Allgegenwart der Halbbildung.

Adorno argumentiert historisch: Die Aufklärungsbewegung des 18. Jahrhunderts war mit der Forderung angetreten, menschliche Gesellschaften von den Idealen von Freiheit und Gleichheit her zu denken und sie diesen Idealen entsprechend umzugestalten. Das gegebene

Versprechen, dass Menschen durch Bildung mündig werden und als Mündige die Gesellschaft gestalten würden, hat die Aufklärung Adorno zufolge aber nie eingelöst: Aufklärung ist im Endeffekt immer Aufklärung der Eliten geblieben.

„Die Besitzenden verfügten über das Bildungsmonopol auch in einer Gesellschaft formal Gleicher; die Entmenslichung durch den kapitalistischen Produktionsprozeß verweigerte den Arbeitenden alle Voraussetzungen zur Bildung, vorab Muße. Alle sogenannte Volksbildung [...] krankte an dem Wahn, den gesellschaftlich diktierten Ausschluß des Proletariats von der Bildung durch die bloße Bildung revozieren zu können.“ (ebd., S. 98-99)

Alle Versuche wie auch immer gearteter Volksbildung müssen unzureichend bleiben, weil sie alleine nicht genügen, um gesellschaftliche Ungleichheiten aufzulösen. Sie verstellen vielmehr sogar den Blick auf die systemische Unmöglichkeit von echter Bildung für einen Großteil der Bevölkerung. Damit wurde Bildung letztlich zu einer Kategorie, mit der sich jene, die sie zu haben glaubten, von jenen abzugrenzen versuchten, denen es noch an ihr mangelte. Bildung fungierte immer auch „als Instrument sozialer Distinktion von den unteren Schichten“ (Koller 1999, S. 105).

An dieser problematischen Grundsituation hat sich für Adorno bis in seine Gegenwart hinein nichts geändert: Nach wie vor zementiere die bürgerliche Gesellschaft den Unterschied zwischen den Schichten, nach wie vor bleibe es den Unterprivilegierten verwehrt, mehr zu entwickeln als bloße Halbbildung. Unterstützt wird diese systemstabilisierende Wirkung der Halbbildung durch Massenmedien und Kulturindustrie, welche die Verbreitung vermeintlicher Bildungsinhalte noch vereinfachen. Mögen die Bildungsideale auch noch so emphatisch besungen werden: Letztendlich werden sie pervertiert und in ihr Gegenteil verkehrt. „Die Dummheit, mit welcher der Kulturmarkt rechnet, wird durch diesen reproduziert und verstärkt. Frisch-fröhliche Verbreitung von Bildung unter den herrschenden Bedingungen ist unmittelbar eins mit ihrer Vernichtung“ (Adorno 1959/1972, S. 110).

Während die Dummheit der Anderen bei Musil kein Grund ist, mit dem Finger auf sie zu zeigen, weil wir alle gelegentlich dumm sind und sich der Scheinbar-Kluge bei näherem Hinsehen nur allzu oft als der eigentlich Dumme erweist, verbietet sich dieselbe Geste bei Adorno aus einem anderen Grund: Für ihn ist der Mangel an Bildung beziehungsweise die Entartung der Bildung zur Halbbildung kein individuelles, sondern ein gesellschaftliches Problem. Der Einzelne ist nur der Symptomträger viel grundlegenderer sozialer Ungerechtigkeiten. Diesen Punkt sollten wir im Kopf behalten.

Bevor jedoch der Bedeutung von Adornos *Theorie der Halbbildung* für das Verhalten in Zeiten epistemologischer Unsicherheit nachgegangen werden kann, gilt es sicherzustellen, dass sie überhaupt auf die Gegenwart passt und nicht bloß die Analyse einer abgeschlossenen Vergangenheit darstellt. Es gibt durchaus Grund zu der Annahme, dass sich die Situation seit den späten 1950er Jahren noch einmal grundlegend verändert hat: Der Halbgebildete lebt davon, dass die anderen ihm sein Illusionstheater abnehmen. Er schwebt in der ständigen Gefahr, dass seine Täuschung auffliegt. Folglich muss er sich gegen seine Enttarnung absichern. Voraussetzung seiner Aufführungen ist dabei, dass es einen etablierten Bildungskanon gibt, auf den er sich beziehen, den er nachahmen kann. Jeder muss wissen, welchen Eindruck es zu erwecken gilt. Diese Gewissheit scheint jedoch verschwunden zu sein: „Formte die bewußte Inszenierung eigener Halbbildung noch soziale Identität und Sozialcharakter, wird heute augenzwinkernd die Eitelkeit durchschaut“ (Tischer 1989, S. 12). Konnte der Halbgebildete im Sinne Adornos noch so tun, als sei er im Besitz des Steins der Weisen, steht ihm dieser Ausweg heute nicht mehr offen. Es gibt keinen verbindlichen Bildungskanon mehr, den man als Stein der Weisen ausgeben könnte: „An die Stelle der weihevollen Auferbauung am Kulturgut tritt das have some fun Prinzip“ (ebd., S. 18). Wie aber konnte es zu dieser neuen Art der Halbbildung kommen? Man könnte hier zunächst auf die beiden epistemologischen Probleme verweisen, die sich aus der Komplexität der modernen Welt ergeben: Wenn die Welt nun einmal schwer durchschaubar ist und Bildung immer unvollendet bleiben muss, lösen sich Versuche, einen verbindlichen Kanon zu formulieren, schnell in Nichts auf. Und noch mehr: In einer komplexen Welt ist jeder Versuch, einen verbindlichen Kanon zu formulieren, von vornherein zum Scheitern verurteilt, weil er in der Begrenztheit seiner Auswahl notwendigerweise die Vielschichtigkeit der Wirklichkeit unterschätzen würde. Während sich der Halbgebildete im Sinne Adornos zwar nicht für Wahrheit interessiert, weil es ihm nicht wirklich um Bildung zu tun ist, setzt er in seinem Verhalten doch implizit voraus, dass es eine solche Wahrheit gibt, auf die man sich beziehen kann. Dem neuen, postmodernen Halbgebildeten ist diese epistemologische Sicherheit abhandengekommen: Er lebt in einer Gesellschaft, in der Bildung im Musilschen und Bierischen Sinne nur noch näherungsweise möglich und in der die Wahrheit ein problematisches Kriterium geworden ist. Mindestens, weil sie angesichts der Komplexität der Welt deutlich schwerer erkannt werden kann, vielleicht aber auch, weil das zitierte Have-Some-Fun-Prinzip suggeriert, dass man selbst die Frage nach der Existenz einer objektiven Wahrheit gar nicht mehr zu stellen braucht.

Liessmann (2006) führt noch eine weitere Erklärung für das Auftreten jener neuen Form der Halbbildung ins Feld, und geht dabei über die Idee hinaus, dass es sich um eine indirekte Folge des Lebens in Zeiten epistemologischer Unsicherheit handelt. Er schreibt, die gegenwärtige Entwicklung sei die „notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes“ (ebd., S. 10). Entscheidend für Erfolg und Anerkennung in der Gesellschaft sei nicht mehr die Zugehörigkeit zu einer selbsterklärten Bildungselite, sondern das Reüssieren auf dem Markt. Bildungsinhalte werden deshalb höchstens noch zum Vergnügen konsumiert oder um sich ironisch von ihnen zu distanzieren und zu zeigen, dass man über ihnen steht. Wir leben, folgt man dieser Argumentation, in einer Zeit, „in der die Unterwerfung des Wissens unter die Parameter einer kapitalistischen Ökonomie“ (ebd., S. 48) endgültig vollzogen wurde. Wissen und Bildung werden nur gefördert und geduldet, solange sie entweder einen Wettbewerbsvorteil versprechen oder das wachstumsorientierte Wirtschaften zumindest nicht behindern. Da es heute kein allgemein akzeptiertes Bildungsideal mehr gebe, mit dem man sich kritisch auseinandersetzen könne, um ihm dann kontrastierend eine *Theorie der Halbbildung* entgegenzuhalten, spricht sich Liessmann für eine *Theorie der Unbildung* aus. Diese Unbildung darf nicht mit jener Unbildung verwechselt werden, wie sie Adorno definiert oder wie sie in Musils heller Dummheit aufscheint. Unbildung Liessmannscher Prägung bezieht sich darauf, „daß die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen. Sie ist schlicht verschwunden“ (ebd., S. 70). Solange die Strategie *funktioniert*, die sich das Individuum zurechtgelegt hat, und das heißt: solange sie gesellschaftliche Anerkennung und wirtschaftlichen Erfolg garantiert, solange wird sie auch beibehalten werden. Auseinandersetzungen mit Komplexität sind da nur lästig, Sand im Getriebe. Die Unbildung ist damit schlussendlich nichts anderes als „selbstbewußt gewordene Bildungslosigkeit“ (ebd., S. 73).

Damit sind wir erneut bei den beiden epistemologischen Grundproblemen angelangt, die offenkundig eine unselige Allianz mit der Organisation unseres Wirtschafts- und Gesellschaftslebens eingehen. Die Frage nach Erkennbarkeit und Existenz der Wahrheit ist für den Ungebildeten schlicht nicht mehr von Bedeutung. Er sieht keinen Sinn darin, sich der Mühen zu unterwerfen, die Musil angesichts der erschwerten Erkennbarkeit der Wahrheit noch als erstrebenswert darstellt. Es geht ihm wie dem Halbgebildeten Adornos um Erfolg in der Gesellschaft, nur dass Bildung für ihn – anders als für den Halbgebildeten – kein Mittel mehr ist, um diesen Erfolg sicherzustellen. Wenn Bildung keinen Wert hat, ergibt Halbbildung keinen Sinn. Der Status echter Bildung ist damit noch prekärer geworden, weil er als Ideal seine Anziehungskraft eingebüßt hat. Trotz dieses Unterschieds ist jedoch sowohl

die *Theorie der Halbbildung* als auch die *Theorie der Unbildung* von einem sozialkritischen Impetus getrieben: Beide Begriffe, Halbbildung ebenso wie Unbildung, bezeichnen keine individuellen Phänomene, die sich an der Unzulänglichkeit von Einzelpersonen festmachen lassen, sondern kollektive, systembedingte Probleme. In welche Begriffe man die Zustandsbeschreibung auch kleidet, immer stellt sich die Frage, wie man sich zu diesen Problemen zu verhalten hat, was sich also aus der Analyse der Halbbildung und Unbildung über den Umgang mit ihr lernen lässt.

Bei Musil hatte es geheißen, man solle lieber nicht mit dem Zeigefinger auf Andere deuten und sie für dumm erklären, erstens, weil eine solche Geste selbst der Dummheit gefährlich nahesteht und zweitens, weil wir alle gelegentlich dumm sind. Auch aus Adornos *Theorie der Halbbildung* lassen sich Gründe dafür ableiten, sich mit individuellen Schuldzuweisungen zurückzuhalten: Halbbildung ist *sozialisiert*, ein gesellschaftliches Phänomen, das sich im Verhalten des Einzelnen eher *manifestiert*, als dass es Ausdruck einer individuellen Geisteshaltung wäre. Der Narzissmus des Individuums ist Folge seines Aufwachsens in einer narzisstischen Gesellschaft. Dieses Narrativ lässt sich mit Liessmann bis in die heutige Zeit fortschreiben: Auch Unbildung ist nicht auf persönliches Versagen, sondern auf gesamtgesellschaftliche Problemlagen zurückzuführen. Das heißt: Wer möchte, dass Einzelne anders über Bildung denken, der muss dafür sorgen, dass die gesellschaftlichen Strukturen dem Einzelnen ein anderes Denken über Bildung erlauben. Dabei sei noch einmal auf die dialektische Spannung hingewiesen, in der sich Bildung nach Adorno zu bewegen hat: Bildung ist zweckfrei, aber nicht nutzlos. Sie ist nicht auf ökonomischen Nutzen hin orientiert; sie führt aber auch zu mehr beziehungsweise zu etwas grundsätzlich Anderem als hedonistischem Wohlbefinden des Individuums.

Das Mitdenken der tieferen Ursachen von Bildung und Halbbildung ist aber nicht nur deshalb bedeutsam, weil gesellschaftliche Probleme sonst auf ohnmächtige Einzelne abgewälzt werden. Vielmehr führt eine Entkopplung von Ideal und Wirklichkeit die Idee der Bildung überhaupt ad absurdum, wie Adorno am Beispiel der Aufklärung gezeigt hat: Wenn Freiheit und Gleichheit Grundvoraussetzung von Bildung sind, dann ist das Reden über Bildung in einer Gesellschaft, die diese Grundvoraussetzungen nicht realisiert hat, immer eine Farce. Interessanterweise lässt sich aus Adornos Schriften selbst keine Aufforderung zum Kampf für einen wie auch immer gearteten Systemwechsel herauslesen. Adorno blieb, basierend auf seinen Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und den totalitaristischen Entwicklungen in der Sowjetunion, zeit seines Lebens revolutionären Bewegungen gegenüber skeptisch. Wenn es Adorno aber nicht um konkrete Handlungsanweisungen ging, worum ging es ihm dann?

Erschöpft sich seine Analyse darin, eine machtlose Anklage gegen Zustände zu formulieren, an denen sich ohnehin nichts ändern lässt? Mitnichten: Man sollte sich nicht dazu verleiten lassen, die *Theorie der Halbbildung* als einen Versuch zu lesen, „der gängigen, anekdotisch bekräftigten Klage [über den Verfall der Bildung] die abstrakte Fassung zu liefern“ (Tischer 1989, S. 6). Geht man einmal – wie Adorno – davon aus, dass sich nur dann sinnvoll über die Ursachen der Halbbildung sprechen lässt, wenn auch die gesellschaftlichen Gegebenheiten mit bedacht, ja, wenn sie zum Angelpunkt der kritischen Auseinandersetzung gemacht werden, dann ist Gesellschaftskritik eben zwingend nötig, selbst wenn man die bestehende Gesellschaft nicht durch eine Revolution aus der Welt zu schaffen gedenkt. In welcher Form sich diese Kritik gesellschaftlich manifestieren, in welcher Form sie soziale Realität werden soll, ist damit freilich noch nicht gesagt und lässt sich wahrscheinlich auch nicht ohne Weiteres entscheiden, sind doch die gesellschaftlichen Gegebenheiten selbst Teil jener komplexen, modernen Welt, die sich monokausalen Erklärungsmodellen entzieht. Zweifelsohne aber ermöglichen es Adornos Überlegungen dem Einzelnen, über ein persönliches Unwohlsein angesichts der Halbbildung hinauszugehen und einen systematischen, von Vorurteilen befreiten Blick auf das Phänomen zu werfen (vgl. ebd.). Mit seiner These, alles Reden über Bildung sei problematisch, sofern es in einer Gesellschaft stattfinde, die echte Bildung nur für wenige ermöglicht, bringt sich Adorno selbst in eine schwierige Situation. Denn tut er mit seiner *Theorie der Halbbildung* nicht gerade das: Propagiert er nicht ein Bildungsideal, das angesichts der gesellschaftlichen Realität als verfehlt gelten muss? Braucht er nicht seine individuelle Geistesbildung, um überhaupt zu seiner zeitkritischen Diagnose gelangen zu können? Mit Sicherheit – Adorno leugnet das auch nicht. Und er rechtfertigt die individuelle Geistesbildung, aber unter einer entscheidenden Bedingung: Wenn Bildung unter den gegebenen Umständen eine Berechtigung haben möchte, so gibt es für sie „keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde“ (Adorno 1959/1972, S. 121). Die Aufklärung hat es nicht vermocht, ihre Versprechen einzulösen, hat nicht, wie intendiert, zu einer gesamtgesellschaftlichen Emanzipation und Humanisierung geführt. Gleichwohl gibt es kein anderes Bildungsideal, das jenes der Aufklärung ersetzen könnte: Ihre Einsichten besitzen nach wie vor Gültigkeit. Wer nun aber in einer Gesellschaft der Ungleichen die Möglichkeit hat, sich bilden zu können, der sollte nichts weniger tun, als auf all jene herabzuschauen, denen dies nicht vergönnt ist. Bildung ist nur dann mehr als schöner Schein, wenn sie dazu führt, dass Menschen auf die Fehlkonstruktionen der Gesellschaft hinweisen, in der sie sich bewegen. Sie müssen nicht zur Revolution aufrufen, aber ein Leben im

Widerspruch und im Widersprüchlichen wagen. Das ist eindeutig mehr, als Musil fordert: Individuelle Bewältigungsversuche müssen auf Adorno immer ignorant wirken, mögen sie auch noch sehr Zeugnis von dem Bemühen ablegen, sich angesichts widriger Umstände zu behaupten.

Dennoch ist das Leben im Widersprüchlichen kein Wert an sich. Ebenso wie der reflexhafte Rekurs auf die Wichtigkeit von Bildung kann auch die Kritik am Verfall der Bildung schnell zum bürgerlichen Ritual verkommen. Auch Gesellschaftskritik ist kein Bildungsinhalt, der sich konsumieren lässt. Adorno ernst zu nehmen bedeutet, die gesellschaftlichen Brüche sichtbar zu halten, die seine Analysen freigelegt haben. Das Leben im Widersprüchlichen, das Adorno anmahnt, ist kein Selbstzweck: Dialektik kann nicht zum Stillstand kommen, ohne in sich zusammenzufallen.

IV

Die in Robert Musils Vortrag *Über die Dummheit* und Theodor W. Adornos *Theorie der Halbbildung* formulierten Einsichten haben auch mehr als ein halbes Jahrhundert nach ihrem Erscheinen nichts von ihrer Aktualität eingebüßt. Summarisch betrachtet lassen sich die Überlegungen beider Autoren allen voran als Aufforderung lesen, vor dem Hintergrund der Komplexität der modernen Welt eben auch die Komplexität nicht zu unterschätzen, die sich hinter Begriffen wie Dummheit und Halbbildung verbirgt. Musil verweist auf das poetische, weil kreative und naive Potential der Dummheit. Sich mit der Dummheit anzufreunden, ist ratsamer, als ihr mit gezwungener Vernünftigkeit aus dem Weg zu gehen. Überhaupt sind selbst die Klügsten unter uns gelegentlich dumm: Von Dummheit zu sprechen, sollte ein Nachdenken über die Vereinfachungen einschließen, derer man sich selbst bedient. Diese Grundhaltung, die Musil in seiner Ansprache exemplarisch zur Aufführung bringt, lehrt ein gesundes Maß an Bescheidenheit und Selbstironie, ist jedoch gleichwohl Aufforderung zur Genauigkeit: Zur Genauigkeit bei der Erkundung der Felder eigenen Nichtwissens und zur Genauigkeit bei der Betrachtung aller Phänomene, die man üblicherweise unter dem Oberbegriff der Dummheit verschlagwortet. Eben weil sich in Musils Ausführungen das Gefühl einer moralischen Verpflichtung finden lässt, gegen alle Formen gefährlicher, weil höherer und beständiger Dummheit anzusprechen, ist sein Standpunkt nicht im engeren Sinne politisch. In dieser Hinsicht bietet sich Adorno als Antipode und Ergänzung an. Er legt systematisch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen offen, welche die Entstehung sozialisierter Halbbildung möglich gemacht haben. Dabei arbeitet er heraus, dass eine Individualisierung des Problems der Halbbildung fehlgehen muss: Halbbildung ist eine

Konsequenz aus dem Scheitern der Aufklärung an dem Projekt, wirklich eine Gesellschaft freier und gleicher Menschen hervorzubringen. Dementsprechend nimmt Adorno jene in die Pflicht, welche die Gelegenheit hatten, sich zu bilden: Bildung kann sich nicht darin erschöpfen, bloßer Selbstzweck zu sein. Sie bedeutet Verpflichtung. Angesichts der gesellschaftlichen Unmöglichkeit von Bildung muss das, was von ihr geblieben ist, kritisches Bewusstsein werden – und zwar nicht als selbstgefälliger Wahlspruch, sondern als gelebter Modus des Denkens. Das ist nicht mit Aktionismus zu verwechseln. Es meint eher die Fähigkeit, den Finger in die Wunde zu legen – auch in die Wunde der eigenen Dummheit und Halbbildung. Und spätestens an dieser Stelle liegen Musil und Adorno wieder nahe beieinander, spätestens an dieser Stelle schließt sich der Kreis zu den Gedanken, die diesen Essay eingeleitet hatten: Besonders beim Sprechen über Dummheit und Halbbildung sollte uns der Sinn für Genauigkeit im Sinne Bieris (2005/2012) nicht abhandenkommen, da sich weder die Idee der Bildung noch die Kritik an ihrem Verfall auf einen einfachen Nenner bringen lassen.

Literatur

- Adorno, Theodor. W. (1959/1972): Theorie der Halbbildung. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.),
Gesammelte Schriften Bd. 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main, S. 93-121.
- Bieri, Peter (2005/2012): Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Hastedt, Heiner (Hrsg.), Was ist
Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart, S. 228-240.
- Corino, Karl (2003): Robert Musil. Eine Biographie. Reinbek.
- Geisenhanslüke, Achim (2011): Dummheit und Witz. Poetologie des Nichtwissens. München.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer
Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der
Wissensgesellschaft. Wien.
- Musil, Robert (1937/1978): Über die Dummheit. Vortrag auf Einladung des Österreichischen
Werkbunds gehalten in Wien am 11. Und wiederholt am 17. März 1937. In: Frisé,
Adolf (Hrsg.), Gesammelte Werke Bd. 2. Essays und Reden. Kritik. Reinbek, S.1270-
1291.
- Rosa, Hartmut (2005). Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne.
Frankfurt am Main.
- Taylor, Charles (1989). Sources of the self: The making of modern identity. Cambridge.
- Tischer, Michael (1989): Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Theorie
der Halbbildung zu aktualisieren. Pädagogische Korrespondenz, Heft 6, S. 5-21.
- Zweig, Stefan (1985): Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers. 43. Aufl.
Frankfurt.