

Koller, Hans-Christoph

Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas "Brief an den Vater"

Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 136-149. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)



Quellenangabe/ Reference:

Koller, Hans-Christoph: Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas "Brief an den Vater" - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 136-149 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77903 - DOI: 10.25656/01:7790

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77903>

<https://doi.org/10.25656/01:7790>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 49. Beiheft

Erziehung – Bildung – Negativität

Herausgegeben von Dietrich Benner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41150

Inhaltsverzeichnis

Dietrich Benner

Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung 7

1. Theoretische Annäherungen

Käte Meyer-Drawe

Anfänge des Lernens 24

Alfred Schäfer

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik 38

Andrea English

Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience 49

Johannes Bellmann

Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus 62

Gabriele Weiß

Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz 77

Lutz Koch

Eine pädagogische Apologie des Negativen 88

2. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität

Norbert Ricken

„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht 106

Marcelo Caruso

Inadäquation und Pädagogik.

Von den Techniken der Produktion des Subjekts 121

3. Exemplarische Studien

Hans-Christoph Koller

Negativität und Bildung.

Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“ 136

Ray McDermott

In Praise of Negation 150

Fritz Oser

Negatives Wissen und Moral 171

Henning Schluß

Negativität im Unterricht 182

Klaus-Peter Horn

Negative Erfahrung und Gedenken.

Zur Möglichkeit von Bildung

angesichts des Unvorstellbaren 197

Hans-Christoph Koller

Negativität und Bildung

Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist eine bestimmte Fassung des Bildungsbegriffs im Anschluss an Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki. Demnach handelt es sich bei Bildung um einen Prozess der Transformation grundlegender Kategorien oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten, die mit einer Problemlage konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Kategorien oder Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen. Winfried Marotzki hat versucht, diesen Gedanken unter Bezug auf Batesons Konzept unterschiedlicher Lernebenen genauer auszuformulieren und Bildung als eine Art höherstufiger Lernprozesse zu begreifen, in denen nicht nur (wie es bei einfachen Lernprozessen der Fall sei) neue Informationen aufgenommen und verarbeitet werden, sondern in denen sich auch der kategoriale Rahmen der Informationsverarbeitung bzw. (mit Bateson formuliert) die „Interpunktionsweisen“ von Erfahrung ändern (vgl. Marotzki 1990, S. 32ff.). Rainer Kokemohr arbeitet an einer sprachtheoretischen Ausformulierung dieses Konzepts, die die sprachliche Verfasstheit von Welt und Selbstverhältnissen in den Mittelpunkt stellt und in der deshalb nicht von der Transformation grundlegender *Kategorien*, sondern von der Transformation grundlegender *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnis die Rede ist (im Sinne eines Figurenbegriffs, wie er vor allem in der Rhetorik verwendet wird). Bildung wäre demnach als ein Prozess der Umgestaltung eines sprachlich oder semiotisch verfassten Welt- und Selbstbezugs zu begreifen, wobei den sprachlichen Prozeduren dieser Umgestaltung besondere Aufmerksamkeit zukommen müsste (vgl. Kokemohr 1989 und 1992).

Ich halte diese Fassung des Bildungsbegriffs für aussichtsreich und anschließbar sowohl an meine eigenen Überlegungen zu einer Reformulierung des Bildungsbegriffs in Anlehnung an Lyotards Philosophie des Widerstreits als auch an Versuche einer empirischen Erforschung von Bildungsprozessen im Rahmen qualitativer Bildungsforschung (vgl. Koller 1999). Soweit ich sehe, ist diese Konzeption bisher allerdings theoretisch nicht hinreichend ausgearbeitet. Eine solche Ausarbeitung müsste u.a. die folgenden drei Fragen beantworten:

1. Wie sind diejenigen *Problemlagen*, die den skizzierten Überlegungen zufolge den Anlass oder die Herausforderung für Bildungsprozesse darstellen, theoretisch genauer zu fassen? Gibt es in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und historischen Verhältnissen typische Problemlagen, deren Bearbeitung bzw. Bewältigung Bildungsprozesse erforderlich macht – wie z.B. bestimmte Formen gesellschaftlicher Konflikte oder kritische Lebensereignisse?

2. Welche subjekttheoretischen und/oder sprachtheoretischen Konzepte sind geeignet, um die *Welt- und Selbstverhältnisse* von Subjekten, als deren Transformation Bildung hier verstanden wird, theoretisch (und möglicherweise auch empirisch) genauer zu bestimmen?
3. Wie sind die *Prozesse der Transformation* solcher Welt- und Selbstverhältnisse theoretisch genauer zu erfassen, als die Bildung in dieser Konzeption erscheint? Gibt es so etwas wie typische Verlaufsformen, Phasen oder Prozessstrukturen solcher Transformationen und welche Bedingungen lassen sich als förderlich bzw. als hinderlich für das Zustandekommen von Bildung ausweisen?

Die folgenden Überlegungen erheben nun keineswegs den Anspruch, diese Fragen auch nur halbwegs zu beantworten. Das Vorhaben des Beitrags ist vielmehr in zweifacher Hinsicht begrenzt. Zum einen beschränkt es sich auf einen Aspekt, der mit dem Rahmenthema des Bandes verbunden ist und der für die weitere Ausarbeitung einer solchen Theorie wichtig zu sein scheint, nämlich auf die Frage, welche Bedeutung für ein genaueres Verständnis solcher Bildungsprozesse dem Begriff der Negativität zukommt. Und zum andern bezieht sich der Beitrag – einer Spur folgend, die Klaus Mollenhauer in einem seiner letzten Aufsätze gelegt hat (vgl. Mollenhauer 2000) – als Gegenstand bildungstheoretischer Reflexionen nicht auf vorliegende Bildungs-, Subjekt- oder Sprachtheorien, sondern auf einen literarischen Text, nämlich auf Kafkas berühmten *Brief an den Vater* (Kafka 1994a). Dabei soll zunächst skizziert werden, wie man den Zusammenhang von Bildung und Negativität theoretisch so fassen kann, dass sich daraus ein begrifflicher Rahmen für die Analyse und Interpretation von Kafkas Text gewinnen lässt (1.). Den zweiten Schritt bildet eine Rekonstruktion dessen, was man das *Bildungsproblem* im *Brief an den Vater* nennen kann (2.), bevor abschließend die Frage erörtert wird, inwiefern im Blick auf diesen Brief von einem *Bildungsprozess* die Rede sein kann (3.).

1. Zum Zusammenhang von Bildung und Negativität

Der Zusammenhang zwischen der eingangs skizzierten Auffassung von Bildung und dem Begriff der Negativität lässt sich herausarbeiten, wenn man von den Überlegungen ausgeht, die Günther Buck der Bedeutung von „Negativität“ bzw. von „negativer Erfahrung“ in Lern- und Bildungsprozessen gewidmet hat. Unter negativer Erfahrung versteht Buck solche Erfahrungen, bei denen jene Erwartungen, mit denen wir uns einem fremden Gegenstand unvermeidlicher Weise nähern, enttäuscht werden. Buck bezieht sich dabei auf Husserls Konzeption der Horizontstruktur aller Erfahrung, die „den mit der Horizontalität zusammenhängenden Funktionskreis von Antizipation (Vorverständnis) und ‚Erfüllung‘ bzw. ‚Enttäuschung‘ der Antizipationen und den daraus resultierenden ‚Horizontwandel‘“ beschreibt (Buck 1981, S. 50). Horizontalität meint dabei den Sachverhalt, dass wir Erfahrungen mit einem neuen, uns fremden Gegenstand nur innerhalb eines vorhandenen Horizontes machen können, d.h. also indem wir unsere

Erfahrungen auf einen solchen Horizont beziehen und deshalb bestimmte Erwartungen an jenen Gegenstand richten bzw. ein bestimmtes Vorverständnis des Gegenstandes entwerfen. Bildung im Sinne eines Horizontwandels kann dabei auf zweierlei Weise zustande kommen: zum einen im Falle der „Erfüllung“ der Erwartungen, was nicht einfach nur deren Bestätigung meint, sondern im Wortsinne von „Er-füllung“ auch die allmähliche Anreicherung und inhaltliche Ausfüllung des Erwartungshorizonts. Die zweite und interessantere Form des Horizontwandels aber stellt der Fall der „Enttäuschung“ des Vorverständnisses dar, bei der eine bestimmte Antizipation, die mit dem Erwartungshorizont verbunden ist, sich als nichtig erweist. Diesen Vorgang bezeichnet Buck als „negative Erfahrung“ und schreibt ihm mit Hegel den Charakter einer „bestimmten Negation“ zu (ebd., S. 54). Deren Bedeutung für den als Horizontwandel konzipierten Prozess der Bildung besteht Buck zufolge darin, dass nun ‚hinter‘ dem bisherigen, negierten Horizont ein neuer Horizont auftaucht, der einen angemesseneren Rahmen für das Verständnis des Gegenstandes bietet. Die negative Erfahrung der Erwartungsenttäuschung wird so integriert in einen neuen, weiteren Horizont. Mit Hegel könnte man diesen zweiten Schritt des Horizontwandels als eine zweite oder absolute Negation bezeichnen, bei der die bestimmte Negation der negativen Erfahrung in einem veränderten bzw. erweiterten Welt- und Selbstverhältnis aufgehoben wird (vgl. Koch 1995, S. 25f.).

Folgt man dem skizzierten Gedankengang, so lässt sich diese doppelte Negativität zumindest als *ein* Vollzugsmodus von Bildungsprozessen begreifen. Dabei sind diese Überlegungen trotz einiger gewichtiger Unterschiede anschließbar an die eingangs referierte Fassung des Bildungsbegriffs. Was Buck mit Husserl „Horizont“ nennt, heißt dort „Welt- und Selbstverhältnis“. Und der negativen Erfahrung der Erwartungsenttäuschung entspricht dort der Umstand, dass Bildungsprozesse jener Auffassung zufolge dann auftreten, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung oder Bewältigung ihr bisheriges Welt- und Selbstverhältnis nicht ausreicht, sodass man sagen könnte, dass ihr Welt- und Selbstverhältnis durch diese Problemlagen *negiert*, d.h. in Frage gestellt, destabilisiert oder gar völlig außer Kraft gesetzt wird. Und was bei Buck als Horizontwandel bzw. als zweite, absolute Negation erscheint, ist dort jener Transformationsprozess, aus dem neue, zur Problembearbeitung besser geeignete Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgehen.¹

Nachdem auf diese Weise Negativität in einem doppelten Sinn als wesentliches Moment von Bildungsprozessen vorgestellt wurde, soll nun versucht werden, diese Konzeption mit einem Text zu konfrontieren, in dem zumindest auf den ersten Blick viel von Negativität, aber wenig oder gar nicht von Bildung die Rede zu sein scheint: mit Kafkas *Brief an den Vater*. Die methodologische Begründung dieser Vorgehensweise ist einem

1 Zu den Unterschieden gehört u.a., dass dieser Prozess bei Kokemohr als *Emergenz* gefasst wird, d.h. als Entstehung eines Neuen, das aus dem Bisherigen nicht abgeleitet werden kann (vgl. Kokemohr 1992, S. 20), während Buck ihn als kontinuierlichen Prozess der *Entfaltung* eines im bisherigen Horizont implizit, aber unbemerkt immer schon Enthaltenen begreift (vgl. Buck 1981, S. 56f.).

Aufsatz von Klaus Mollenhauer zu entnehmen, in dem dieser die Vermutung äußert, dass „die erzählende Literatur, in herausgehobenen und bemerkenswerten Fällen, nicht nur illustriert, was ohnehin bekannt ist, nicht nur narrativ ausbreitet, was man im wissenschaftlichen Wissensstand in kürzeren Formulierungen zur Hand hat, sondern darüber hinausgehende oder intern subtiler differenzierende Vorkommnisse fingiert, in denen gleichsam heuristische Hypothesen eingehüllt sind“ (Mollenhauer 2000, S. 50).

Nun handelt es sich bei Kafkas *Brief an den Vater* gängigen literaturwissenschaftlichen Zuordnungen zufolge nicht um ein Werk der erzählenden Literatur, in dem „Vorkommnisse fingiert“ würden, sondern um einen Brief bzw. (wenn man in Rechnung stellt, dass der Brief nie abgeschickt oder überreicht wurde) um ein autobiografisches Dokument.² Und doch scheint gerade dieser Text zu den „herausgehobenen und bemerkenswerten Fällen“ zu gehören, die Mollenhauer zufolge dank der über bereits bekanntes Wissen hinausgehenden Differenziertheit ihrer Darstellung geeignet sind, der Bildungsforschung so etwas wie „heuristische Hypothesen“ zu liefern bzw. die – wie zu ergänzen wäre – darauf hin untersucht werden können, was sie zur Weiterentwicklung, und das kann heißen zur Aus- oder zur Umarbeitung vorhandener Theorien beitragen können. Die Leitfrage der folgenden Überlegungen lautet also, welche Einsichten aus Kafkas *Brief an den Vater* zu gewinnen sind im Blick auf eine Theorie von Bildungsprozessen sowie insbesondere im Blick auf die Bedeutung von Negativität für solche Bildungsprozesse. Dabei wird Negativität insofern zum methodischen Prinzip einer solchen Vorgehensweise, als erziehungswissenschaftliche Theorien wie z.B. die eingangs skizzierte Fassung des Bildungsbegriffs durch die Konfrontation mit literarischen Texten selbst einer potenziell negativen Erfahrung ausgesetzt werden.

Im Unterschied zu bisherigen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem *Brief an den Vater* geht es mir weder darum, wie Kafka die Erziehung durch seinen Vater und deren Folgen für sich selbst beschreibt (vgl. z.B. Mollenhauer 1991, S. 9ff. sowie Oelkers 1985 und 1998), noch um eine Verortung dieser Erziehung im sozialen Raum (vgl. Rieger-Ladich 2004), sondern vielmehr um die Frage, ob und inwiefern im Blick auf diesen Brief von Bildung die Rede sein kann, d.h. wie in diesem Brief ein bestimmtes Welt- und Selbstverhältnis artikuliert und (möglicherweise) transformiert wird.

Damit ist zugleich ein zweiter Unterschied zu bisherigen erziehungswissenschaftlichen Interpretationen des *Briefs an den Vater* angesprochen: Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht Kafkas Text nicht so sehr als autobiografisches Dokument, d.h. als Darstellung und Reflexion vergangener Erziehungs- oder Bildungsprozesse, sondern als (wenn man so will) performativer Vollzug eines Bildungsprozesses im Schreiben. Anders formuliert: Es geht weniger um Bildungsprozesse auf der Ebene der (im Brief)

2 So wird der *Brief an den Vater* z.B. in Hartmut Binders *Kafka-Handbuch* unter der Rubrik „nicht-epische Arbeiten und Lebenszeugnisse“ behandelt (vgl. Binder 1979, Bd. 2, S. 519ff.). Andere Interpreten haben demgegenüber betont, dass der Brief aufgrund seiner sprachlichen Qualitäten und den Parallelen zu Kafkas fiktiven Texten „autobiografisches Zeugnis und literarischer Text zugleich“ sei (so z.B. Müller-Seidel 1987, S. 355; Hervorhebung H.-C.K.).

erzählten Ereignisse, sondern um Bildungsprozesse auf der Ebene des Erzähl- oder Schreibvorgangs selber. Die Interpretation hält sich dabei strikt an das, wovon im *Brief an den Vater* selbst die Rede ist. Gegenstand der Analyse und Interpretation ist also, wiederum in erzähltheoretischer Terminologie formuliert, der Erzähler und sein Erzählen, nicht der Autor bzw. die historische Person Franz Kafka (zur Unterscheidung von Erzähler und Autor vgl. z.B. Martinez/Scheffel 2000, S.67ff.).

2. Das Bildungsproblem in Kafkas *Brief an den Vater*

Warum nun gerade dieser Text? Kafkas Brief an den Vater ist für die skizzierte Fragestellung vor allem deshalb von Interesse, weil in seinem Zentrum ein Konflikt steht, der sich im Anschluss an die vorigen Überlegungen als Bildungsproblem verstehen lässt, d.h. als Anlass oder Herausforderung für eine Transformation jenes Verhältnisses, in dem das schreibende Ich zur Welt und zu sich selber steht. Dieses Problem, so könnte man in erster Näherung sagen, ist das schwierige Verhältnis zwischen Kafka und seinem Vater, oder genauer formuliert: zwischen dem schreibenden Ich und dem Du, an das dieses sich wendet.³

Dieses problematische Verhältnis zum Adressaten wird im Brief gleich zu Beginn so dargestellt: „Liebster Vater, Du hast mich letzthin einmal gefragt warum ich behaupte, ich hätte Furcht vor Dir. Ich wusste Dir, wie gewöhnlich, nichts zu antworten, zum Teil eben aus der Furcht, die ich vor Dir habe, zum Teil deshalb, weil zur Begründung der Furcht zu viele Einzelheiten gehören, als dass ich sie im Reden halbwegs zusammenhalten könnte. Und wenn ich hier versuche Dir schriftlich zu antworten, so wird es doch nur sehr unvollständig sein, weil auch im Schreiben die Furcht und ihre Folgen mich Dir gegenüber behindern und weil überhaupt die Grösse des Stoffs über mein Gedächtnis und meinen Verstand weit hinaus geht“ (Kafka 1994a, S. 115).

Anlass des Briefs ist also Kafkas Furcht vor dem Vater sowie seine Unfähigkeit, diese Furcht im direkten Gespräch zu begründen, und der Brief stellt einen Versuch dar, eine solche Begründung nun auf schriftlichem Wege zu liefern. Im Folgenden wird deutlich, dass das problematische Verhältnis zum Vater aus der Sicht Kafkas vor allem mit den Vorwürfen zu tun hat, die der Vater an ihn richtet und die sich in den Stichworten „Kälte, Fremdheit, Undankbarkeit“ zusammenfassen lassen (ebd., S. 116). Das Ziel des Briefes besteht demzufolge nicht nur darin, Kafkas Furcht vor dem Vater zu begründen, sondern auch dessen „unaufhörlichen Vorwürfe“ zu mildern (ebd., S. 117).

Folgt man der weiteren Darstellung, so findet das problematische Vater-Sohn-Verhältnis eine besondere Zuspitzung in den ausführlich geschilderten und sämtlich gescheiterten Versuchen einer Ablösung Kafkas vom Vater. Die Erörterung dieser Versuche gipfelt schließlich in der Darstellung seines erfolglosen dritten Heiratsversuches, die das

3 Wenn im Folgenden von Kafka und seinem Vater die Rede ist, dann sind damit immer diese Instanzen des Textes, also das schreibende Ich und das angesprochene bzw. angeschriebene Du gemeint.

letzte Fünftel der knapp über 100 handschriftlichen Seiten des Briefs ausmacht, sodass am Ende der Eindruck entsteht, dass dieses Scheitern seiner dritten Verlobung den eigentlichen Anlass des Briefs bildet (vgl. Binder 1982, S. 424). Ein Bildungsproblem im Sinne einer Herausforderung zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses scheint also insofern vorzuliegen, als Kafka unter der schwierigen Beziehung zum eigenen Vater leidet, aus der es keinen Ausweg zu geben scheint und die ihn noch als erwachsenen Sohn daran hindert, sich (z.B. durch die Gründung einer eigenen Familie) vom Vater zu befreien.

Auf welches Welt- und Selbstverhältnis trifft nun dieses Bildungsproblem oder, anders gefragt, welches Welt- und Selbstverhältnis artikuliert sich im *Brief an den Vater*? Hier beginnt eine erste Schwierigkeit, Kafkas Text im Lichte der skizzierten Konzeption von Bildungsprozessen zu lesen. Denn zwischen diesem Problem und dem Welt- und Selbstverhältnis, zwischen neuem Gegenstand und „Erwartungshorizont“ lässt sich keine klare Trennlinie ziehen. Anders formuliert: das Welt- und Selbstverhältnis ist selbst ganz von diesem Problem durchzogen, ja man könnte sogar sagen: das Welt- und Selbstverhältnis, der Erwartungshorizont ist selber das Problem, das nach einer Veränderung verlangt. Denn die ganze Argumentation des Briefs läuft auf die These hinaus, dass das Verhältnis des schreibenden Ich sowohl zur Welt als auch zu sich selber in entscheidendem Maß durch das Verhältnis zum Vater bestimmt – um nicht zu sagen: versperert ist.

Die Grundfigur, in und mit der dieses Welt- und Selbstverhältnis dargestellt wird, ist die dichotome Gegenüberstellung von Gegensatzpaaren: „mutig“ versus „ängstlich“, „stark“ versus „schwach“, allmächtig versus „wehrlos“, seiner selbst gewiss versus von Selbstzweifeln niedergedrückt usw. (Kafka 1994a, S. 120, 122, 126 und passim). Diese Grundfigur tritt in zwei verschiedenen Formen auf: In der ersten Form erscheint die Dichotomie als quasi natürliche Gegebenheit, d.h. als Verschiedenheit der Charaktere bzw. der körperlichen Statur:

„Ich war ja schon niedergedrückt durch deine bloße Körperlichkeit. Ich erinnere mich z.B. daran, wie wir uns öfters zusammen in einer Kabine auszogen. Ich mager, schwach, schmal, Du stark, gross, breit. Schon in der Kabine kam ich mir jämmerlich vor und zwar nicht nur vor Dir, sondern vor der ganzen Welt, denn du warst für mich das Mass aller Dinge“ (Kafka 1994a, S. 122).

In einer zweiten Form zeigt sich die Grundfigur der Dichotomie, wenn der Gegensatz zwischen Vater und Sohn nicht so sehr als natürliche Gegebenheit, sondern vielmehr als Folge und Wirkung des väterlichen Tuns beschrieben wird, das gerade darin bestehe, nichts anderes gelten zu lassen, also alles andere (und insbesondere den Sohn) zum Gegenteil des eigenen Selbst zu erklären: „Deine Meinung war richtig, jede andere war verrückt, überspannt, meschugge, nicht normal“ (Kafka 1994a, S. 123). Auf diese Weise erscheinen alle Gedanken und Unternehmungen des Sohnes als „von Anfang an belastet“ mit dem „absprechenden Urteil“ des Vaters (ebd., S. 124), ja schlimmer noch: als Gegenstand von „Beschimpfung, Verläumdung, Entwürdigung“ durch den Vater (ebd., S. 125). Das wird noch verstärkt durch eine Besonderheit der väterlichen Gebote, die Kafkas Darstellung zufolge die Dichotomie auf die Spitze treiben, sofern sie nämlich

nur für die anderen gegolten hätten, nicht jedoch für den Vater selbst. Das wird besonders am Beispiel des richtigen Benehmens bei Tisch geschildert:

„Was auf den Tisch kam, musste aufgegessen, über die Güte des Essens durfte nicht gesprochen werden – Du aber fandst das Essen oft ungeniessbar, nanntest es ‚das Fres-sen‘ [...]. Knochen durfte man nicht zerbeißen, Du ja. Essig durfte man nicht schlürfen, Du ja“ (Kafka 1994a, S. 127).

Auch wenn die Dichotomie in dieser zweiten Form nicht als Naturtatsache dargestellt wird, erscheint sie dem Ich dennoch als unhintergehbare Gegebenheit, die sich unmittelbar aus dem „gegensätzlichen Wesen“ des Vaters (ebd., S. 125) ergibt.

Diese Grundfigur einer dichotomen Gegenüberstellung von allmächtigem Vater und nichtigem Ich prägt das gesamte Verhältnis des Ich zur Welt. Die Welt zerfällt für das Kind in Folge dessen in drei klar geschiedene Sphären:

„Dadurch wurde die Welt für mich in drei Teile geteilt, in einen, wo ich, der Sklave lebte, unter Gesetzen, die nur für mich erfunden waren und denen ich überdies, ich wusste nicht warum, niemals völlig entsprechen konnte, dann in eine zweite Welt, die unendlich von meiner entfernt war, in der Du lebstest, beschäftigt mit der Regierung, mit dem Ausgeben der Befehle und mit dem Ärger wegen deren Nichtbefolgung, und schliesslich in eine dritte Welt, wo die übrigen Leute glücklich und frei von Befehlen und Gehorchen lebten“ (Kafka 1994a, S. 127f.).

Als eigentliche Welt erscheint hier dieser dritte Bereich, der unabhängig von jener Dichotomie zwischen allmächtigem Vater und nichtigem Sohn ist. Alle Bemühungen Kafkas, von denen im *Brief an den Vater* die Rede ist, können als Versuche verstanden werden, in diese „dritte Welt“ zu gelangen – Versuche freilich, die durch die Allmacht und Allgegenwart des Vaters von vornherein zum Scheitern verurteilt zu sein scheinen.

Dieselbe Grundfigur der Dichotomie prägt auch das Verhältnis des Ich zu sich selbst. An der gerade zitierten Stelle fährt der Brief fort:

„Ich war immerfort in Schande, entweder befolgte ich Deine Befehle, das war Schande, denn sie galten ja nur für mich; oder ich war trotzig, das war auch Schande, denn wie durfte ich Dir gegenüber trotzig sein, oder ich konnte nicht folgen, weil ich z.B. nicht Deine Kraft, Deinen Appetit, nicht Deine Geschicklichkeit hatte, trotzdem Du es als etwas Selbstverständliches von mir verlangtest; das war allerdings die größte Schande“ (Kafka 1994a, S. 128).

Hier zeigt sich die Grundfigur der Dichotomie in einer zugespitzten Form, nämlich als Paradoxie bzw. als *double bind*: Wie auch immer Kafka sich gegenüber den Geboten des Vaters verhält, ob er sie nun befolgt oder nicht, stets führt dies zum selben Ergebnis, dem Zustand der Schuld bzw. der „Schande“.

Dieses Welt- und Selbstverhältnis ist für das Ich daher nicht nur unerträglich, also negationsbedürftig, sondern zugleich auch unentrinnbar, also negationsresistent. Das zeigt sich besonders an Kafkas Versuchen, sich vom Vater abzulösen, deren Darstellung die gesamte zweite Hälfte des Briefs gewidmet ist. Dabei erweisen sich alle positiven Bezugspunkte, bei denen Kafka auf seiner Flucht vor dem Vater Rettung sucht, als ungeeignet, weil sie selbst durch das Verhältnis zum Vater belastet sind. Das gilt nicht nur für die „Beziehungen zu den Menschen ausserhalb der Familie“ (Kafka 1994a, S. 152), de-

nen gegenüber Kafka glaubt, wieder gutmachen zu müssen, was der Vater durch sein herrisches Benehmen an ihnen verschuldet habe, sondern auch für das Judentum, das nach Jahren der Entfremdung das Interesse des erwachsenen Kafka findet, das ihm aber durch die Ablehnung des Vaters schon bald wieder verleidet wird (vgl. ebd., S. 144ff.). Das gilt schließlich auch für die Möglichkeit, einen Ausweg aus dem problematischen Verhältnis zum Vater durch das Ergreifen eines Berufs zu finden. Dieser Ausweg sei durch die gänzliche Abhängigkeit seiner Selbsteinschätzung vom Vater blockiert gewesen, die ihn daran gehindert habe, sich auf diesem Gebiet irgendwelche Hoffnungen zu machen, und vielmehr dazu geführt habe, einen Beruf zu ergreifen, der ihm völlig gleichgültig sei (vgl. ebd., S. 148ff.).

„Der grossartigste und hoffnungsreichste Versuch, (dem Vater) zu entgehen“ aber bestand Kafkas Darstellung zufolge in seinem Versuch zu heiraten – „entsprechend grossartig“, so heißt es weiter, „war dann allerdings auch das Misslingen“ (Kafka 1994a, S. 166). An diesem Beispiel wird die paradoxe Grundstruktur des Welt- und Selbstverhältnisses, das sich im *Brief an den Vater* artikuliert, besonders deutlich. Denn nach der Schilderung der Umstände, die zur Auflösung auch der dritten Verlobung Kafkas geführt hätten, bringt der *Brief an den Vater* die Zusammenhänge folgendermaßen auf den Punkt:

„Hier beim Heiratsversuch trifft in meinen Beziehungen zu Dir zweierlei scheinbar Entgegengesetztes so stark wie nirgends sonst zusammen. Die Heirat ist gewiss die Bürgschaft für die schärfste Selbstbefreiung und Unabhängigkeit. Ich hätte eine Familie, das Höchste, was man meiner Meinung nach erreichen kann, also auch das Höchste, was Du erreicht hast, ich wäre Dir ebenbürtig, alle alte und ewig neue Schande und Tyrannie wäre bloss noch Geschichte. Das wäre allerdings märchenhaft, aber darin liegt eben schon das Fragwürdige. Es ist zu viel, so viel kann nicht erreicht werden. [...] Wenn ich in dem besonderen Unglücksverhältnis, in welchem ich zu Dir stehe, selbstständig werden will, muss ich etwas tun, was möglichst gar keine Beziehung zu Dir hat; das Heiraten ist zwar das Grösste und gibt die ehrenvollste Selbständigkeit, aber es ist gleichzeitig in engster Beziehung zu Dir. Hier hinauskommen zu wollen, hat deshalb etwas von Wahnsinn und jeder Versuch wird fast damit gestraft. [...] So wie wir aber sind, ist mir das Heiraten dadurch verschlossen, dass es gerade Dein eigenstes Gebiet ist. Manchmal stelle ich mir die Erdkarte ausgespannt und Dich quer über sie hin ausgestreckt vor. Und es ist mir dann, als kämen für mein Leben nur die Gegenden in Betracht, die Du entweder nicht bedeckst oder die nicht in Deiner Reichweite liegen. Und das sind entsprechend der Vorstellung, die ich von Deiner Grösse habe, nicht viele und nicht sehr trostreiche Gegenden und besonders die Ehe ist nicht darunter“ (Kafka 1994a, S. 175f.).

Um selbstständig und vom Vater unabhängig zu werden, muss Kafka demzufolge also einerseits dem Vater ebenbürtig werden. Diese Selbstständigkeit qua Ebenbürtigkeit setzt jedoch andererseits voraus, dass er etwas tun muss, was nicht in Beziehung zum Vater steht. In der Sprache der formalen Logik könnte man das so ausdrücken: Selbstständigkeit qua Ebenbürtigkeit heißt ‚Ich ist gleich Vater‘ oder $a = b$. Nicht-in-Beziehung-Stehen aber heißt ‚Ich ist nicht gleich Vater‘ oder $a = \text{non } b$. Also: wenn $a = b$ sein soll, muss $a = \text{non } b$ gelten – die logische Formel der Paradoxie.

Worauf auch immer dieses Welt- und Selbstverhältnis trifft, es wird dadurch bestätigt. Es kann gar nicht negiert werden, denn gerade die Negation würde es bestätigen. So sehr das Problem nach einer Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses verlangt, so sehr macht es sie zugleich unmöglich. Es scheint sich also um eine Art von Negativität zu handeln, die in einem ganz anderen Sinn absolut ist als im Sinne Hegels: so negativ, dass keine Negation dieser Negation mehr möglich ist.

Wenn im Folgenden dennoch von einem Bildungsprozess im Brief an den Vater die Rede sein wird, so ist dies nur unter der Voraussetzung möglich, dass dabei das Konzept der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sowie der Zusammenhang von Bildung und Negativität selbst auf den Prüfstand gestellt und in Auseinandersetzung mit Kafkas Text noch einmal neu und anders gedacht werden.

3. Bildungsprozesse im *Brief an den Vater*

Um sich dem zu nähern, was im *Brief an den Vater* trotz aller Negationsresistenz des Welt- und Selbstverhältnisses vielleicht doch als Bildungsprozess bezeichnet werden kann, ist es notwendig, einen der Fluchtversuche, von denen gerade die Rede war, etwas genauer zu betrachten: den Versuch einer Ablösung vom Vater durch das Schreiben. Auf diesen Ablösungsversuch geht Kafka nur auf einer einzigen Seite ein, aber dennoch (oder gerade deshalb?) handelt es sich vielleicht um den wichtigsten: „Hier war ich tatsächlich ein Stück selbständig von Dir weggekommen, wenn es auch ein wenig an den Wurm erinnerte, der, hinten von einem Fuss niedergetreten, sich mit dem Vorderteil losreißt und zur Seite schleppt. Einigermassen in Sicherheit war ich, es gab ein Aufatmen; die Abneigung, die Du natürlich gleich auch gegen mein Schreiben hattest, war mir hier ausnahmsweise willkommen. Meine Eitelkeit, mein Ehrgeiz litten zwar unter Deiner für uns berühmt gewordenen Begrüssung meiner Bücher: ‚Leg’s auf den Nachttisch!‘ [...], aber im Grunde war mir dabei doch wohl, nicht nur aus aufbegehrender Bosheit, nicht nur aus Freude über eine neue Bestätigung meiner Auffassung unseres Verhältnisses, sondern ganz ursprünglich, weil jene Formel mir klang wie etwa: ‚Jetzt bist du frei!‘ Natürlich war es eine Täuschung, ich war nicht oder allergünstigsten Falles noch nicht frei. Mein Schreiben handelte von Dir, ich klagte dort ja nur, was ich an Deiner Brust nicht klagen konnte. Es war ein absichtlich in die Länge gezogener Abschied von Dir, nur dass er zwar von Dir erzwungen war, aber in der von mir bestimmten Richtung verlief“ (Kafka 1994a, S. 160).

Im ganzen Text ist dies der einzige Hinweis auf einen wenigstens teilweise erfolgreichen Versuch, dem Bannkreis des Vaters zu entkommen. Dabei zeigt sich zunächst, dass das im *Brief an den Vater* artikulierte Welt- und Selbstverhältnis seine Negationsresistenz auch aus der „Freude“ bezieht, die Kafka empfindet, wenn sich seine Auffassung des Verhältnisses zum Vater wieder einmal bestätigt. Und auch im Schreiben stößt Kafka (wie der Hase auf den allgegenwärtigen Igel) wiederum auf den Vater, sofern sich auch das Schreiben um nichts anderes dreht als um ihn.

Und doch liegt der Akzent hier anders als bei den anderen Beispielen erfolgloser Fluchtversuche: immerhin gibt es hier so etwas wie einen Teilerfolg („tatsächlich ein Stück selbständig von Dir weggekommen“), eine Verheißung oder wenigstens eine Ahnung von Freiheit („jetzt bist du frei“), ein Moment von Autonomie (einen Abschied „in der von mir bestimmten Richtung“).

Warum stellt gerade das Schreiben den erfolgreichsten der Fluchtversuche Kafkas dar? Man könnte darüber auf einer biografisch-psychologischen Ebene spekulieren – z.B. wenn man davon ausginge, dass das Schreiben im Gegensatz zum Heiraten, zum Judentum und zur Berufstätigkeit gerade keine Domäne des Vaters war und deshalb von diesem nicht in derselben Weise besetzt werden konnte. Interessanter aber als solche Überlegungen erscheint die Frage, was über die Bedeutung des Schreibens für die Bearbeitung der Vater-Sohn-Problematik in Erfahrung zu bringen ist, wenn man nicht nur betrachtet, *was* Kafka über seine schriftstellerisches Tun schreibt, sondern auch *wie* er schreibt bzw. wie dieses Schreiben sich im *Brief an den Vater* selbst vollzieht.

Denn dabei zeigt sich, dass das Schreiben ein Medium darstellt, in dem das Verhältnis zum Vater wenn schon nicht negiert, so doch immerhin bearbeitet werden kann. Diese Bearbeitung erlaubt es zwar nicht, das Verhältnis zum Vater außer Kraft zu setzen, aber doch, es in einem anderen Lichte zu betrachten, es in eine andere sprachliche Form zu bringen, es zu modalisieren.

Eine erste Form dieser Bearbeitung stellt die bloße Tatsache der schriftlichen Aufzeichnung dar. Als ein Beispiel für die Tendenz des Vaters, „ohne jede Rücksicht auf mein Gefühl und ohne Achtung vor meinem Urteil mit Beschimpfung, Verläumdung, Entwürdigung“ dreinzufahren, führt Kafka an, dass der Vater einen seiner Freunde, einen jiddischen Schauspieler, „in einer schrecklichen Weise [...] mit Ungeziefer“ verglichen und auch für andere Leute, die Kafka lieb waren, „automatisch das Sprichwort von den Hunden und Flöhen“ bei der Hand gehabt habe (Kafka 1994a, S. 125).⁴ Und direkt im Anschluss heißt es: „An den Schauspieler erinnere ich mich hier besonders, weil ich mir Deine Aussprüche über ihn damals mit der Bemerkung notierte: ‚So spricht mein Vater über meinen Freund, (den er gar nicht kennt) nur deshalb, weil er mein Freund ist. Das werde ich immer entgegenhalten können, wenn er mir Mangel an kindlicher Liebe und Dankbarkeit vorwerfen wird‘“ (ebd., S. 125f.). Hier erscheint das Schreiben als ein prophylaktisches Bezeugen, als Sammeln von Beweisstücken für künftige Auseinandersetzungen. In dieser Hinsicht bindet das Schreiben das Ich zwar an den Vater, von dem darin die Rede ist, verschafft ihm aber zugleich auch ein Moment der Distanz und der Autonomie.

Einen Schritt weiter geht eine zweite Form der Bearbeitung im und durch das Schreiben, die *Übertreibung* (vgl. dazu auch Müller-Seidel 1987, S. 357): „Um mich Dir gegenüber nur ein wenig zu behaupten, zum Teil auch aus einer Art Rache fing ich bald an kleine Lächerlichkeiten, die ich an Dir bemerkte, zu beobachten, zu sammeln, zu übertreiben“ (Kafka 1994a, S. 136). Ein Beispiel dafür findet sich im *Brief an den Vater*

4 Einem Tagebucheintrag Kafkas zufolge lautet dieses Sprichwort: „Wer sich mit Hunden zu Bett legt steht mit Wanzen auf“ (Kafka 1994b, S. 174).

etwa, wenn es heißt: „Bei Tisch durfte man sich nur mit dem Essen beschäftigen, Du aber putztest und schnittest Dir die Nägel, spitztest Bleistifte, reinigtest mit dem Zahnstocher die Ohren“ (ebd., S. 127). Diese Bearbeitungsform treibt die Macht des Vaters ins Groteske und lässt die Darstellung des Problems ins Lächerliche umschlagen.

Eine dritte Form schließlich stellt die Metaphorisierung des Vater-Sohn-Verhältnisses dar, für die sich im *Brief an den Vater* zahlreiche Beispiele finden – und zwar bezeichnender Weise vermehrt im letzten Drittel des Briefes, d.h. ab dort, wo vom Schreiben als Fluchtversuch die Rede war. Da heißt es z.B. über das gerade beschriebene Sammeln von kleinen Lächerlichkeiten, es habe sich dabei um Scherze gehandelt, „wie man sie über Götter und Könige verbreitet“ (Kafka 1994a, S. 137). Auf diese Weise wird das Verhältnis zum Vater metaphorisch mit der Relation von Menschen zu Göttern bzw. von Untertanen zu Herrschern verglichen. Andere metaphorische Auffassungen der Beziehung zum Vater rücken diesen in die Nähe eines Jägers, Henkers oder Richters (ebd., S. 137, 138 bzw. 150) und versetzen den Sohn in die Position eines zertretenen Wurms, eines Enterbten oder eines Gefangenen (ebd., S. 160, 162 bzw. 177).

Nun könnte man einwenden, dass solche Metaphorisierungen doch letztlich auf eine Bestätigung oder Verstärkung der oben beschriebenen Grundfigur der Dichotomie hinauslaufen. Das ist zweifellos richtig. Gleichzeitig bewirken solche Metaphern aber auch noch etwas anderes. Sie eröffnen nämlich einen neuen Raum möglicher Bedeutungen. Dieser Raum zeichnet sich auf dreierlei Weise aus: durch Übertreibung und Maßlosigkeit, durch potenzielle Mehrdeutigkeit sowie durch die Einführung einer fiktiven Dimension in die Betrachtungsweise. Von der Übertreibung war gerade eben schon die Rede. Die Mehrdeutigkeit zeigt sich z.B. bei dem Vergleich des Vater-Sohn-Verhältnisses mit einem „Process“, in dem der Vater „immerfort Richter zu sein“ behauptete, während er doch „zum grössten Teil [...] ebenso schwache und verblendete Partei“ sei wie Kafka selbst (Kafka 1994a, S. 150). Indem das Verhältnis zum Vater metaphorisch als Gerichtsverhandlung beschrieben wird, eröffnet sich ein Raum, in dem auch andere Deutungen möglich werden als die dichotome Gegenüberstellung von Richter und Angeklagtem, sodass Vater und Sohn z.B. auch als gleichermaßen „schwache“ Parteien erscheinen können.

Die Eröffnung einer fiktiven Dimension schließlich, die mit dieser Mehrdeutigkeit verbunden ist, ist das, was man im eigentlichen Sinne als Modalisierung bezeichnen könnte. Die metaphorische Redeweise lässt sich verstehen als ein So-tun-als-ob: Ein metaphorischer Ausdruck entspricht ja nicht einfach einer konstativen Aussage im Indikativ (*du bist oder warst ein Gott für mich*), sondern eher einer hypothetischen Aussage im Potentialis: *Es war so oder man könnte es so betrachten, als ob du ein Gott für mich gewesen wärst*.

Die Eröffnung einer solchen fiktiven Dimension erweist sich schließlich, in dem fiktiven Gespräch mit dem Vater, das die letzten Seiten des Briefes ausmacht, neben Aufzeichnung, Übertreibung und Metaphorisierung als eine vierte, eigenständige Bearbeitungsform. Nach der vorläufig abschließenden Formulierung „So endet mein bisheriges Leben mit Dir und solche Aussichten trägt es in sich für die Zukunft“ fährt der Brief fort: „Du könntest, wenn Du meine Begründung der Furcht, die ich vor Dir habe, über-

blickst, antworten...“ (Kafka 1994a, S. 180). Und nun folgt eine lange Äußerung, die Kafka seinem Vater in den Mund legt und in der dieser dem Sohn vorwirft, mit seiner These, an dem zerrütteten Verhältnis trage keiner von ihnen beiden Schuld, nur scheinbar seine Großzügigkeit zu beweisen, sondern in Wirklichkeit doch alle Schuld ihm, dem Vater, anzulasten. Kafka, so das Resümee dieser fiktiven Rede des Vaters, erweise sich dabei nicht nur als unaufrichtig, sondern letztlich als Schmarotzer am Vater (ebd., S. 180-182).

An dieser Stelle nun fährt der Brief fort: „Darauf antworte ich, dass zunächst dieser ganze Einwurf, der sich zum Teil auch gegen Dich kehren lässt, nicht von Dir stammt, sondern eben von mir. So gross ist ja nicht einmal Dein Misstrauen gegen andere, wie mein Selbstmisstrauen, zu dem Du mich erzogen hast“ (Kafka 1994a, S. 182).

Hier wird wie in einer jener Kippfiguren, die man sowohl als schwarze Figur auf weißem Grund wie auch umgekehrt als weiße Figur auf schwarzem Grund betrachten kann, die Zweideutigkeit auf die Spitze getrieben: Einerseits zementiert diese Aussage das problematische Verhältnis, indem sie betont, der Vater habe Kafka zu einem Selbstmisstrauen erzogen, das noch größer sei als sein Misstrauen gegen ihn. Andererseits aber hält das schreibende Ich dem Vater entgegen, dass es in seinem Scheitern mehr vermag als jener: nämlich ihm Worte in den Mund zu legen, die er selbst nie finden könnte. Diese fiktive Dimension ist weder bestimmte noch absolute Negation, sondern produziert eine Art von Unentscheidbarkeit und eröffnet damit einen Ausweg oder eine Fluchtlinie der Sprache und des Schreibens, die es erlaubt, das Verhältnis zum Vater in Fiktion, in Literatur zu verwandeln (zum Begriff der Fluchtlinie vgl. Deleuze/Guattari 1976, S. 15ff.).⁵

Abschließend sei festgehalten, dass sich in der Auseinandersetzung mit Kafkas Text die eingangs skizzierte Auffassung von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen infolge ‚negativer‘ Erfahrung in zweierlei Hinsicht als begrenzt erwiesen hat. Erstens wurde deutlich, dass Welt- und Selbstverhältnis auf der einen und negative Erfahrung bzw. Bildungsproblem auf der anderen Seite nicht immer strikt voneinander zu trennen sind, sofern die Wahrnehmung eines Problems (hier: der schwierigen Vater-Sohn-Beziehung) stets im Horizont eines bestimmten Welt- und Selbstverhältnisses erfolgt (dessen Grundfigur im vorliegenden Fall eben in der dichotomen Gegenüberstellung von Vater und Sohn bestand). Bildungsprozesse, so wäre dieser Befund vorsichtig zu verallgemeinern, können also gerade dadurch erschwert oder verhindert werden, dass ein Welt- und Selbstverhältnis sich als negationsresistent erweist und noch in der Begegnung mit neuen Problemen zirkelartig nur seine eigene Bestätigung findet.

5 Eine ähnliche Verwandlung des gelebten Welt- und Selbstverhältnisses in Literatur findet sich übrigens – um doch am Ende noch vom *Autor* Kafka zu sprechen – auch in jener Erzählung, in der aus der väterlichen Redensart, dass, wer mit Hunden zu Bett geht, mit Wanzen aufstehe, eine Geschichte wird, in welcher der Held nicht *mit*, sondern *als* Ungeziefer, nämlich als riesiger Käfer aufwacht.

Zweitens aber zeigte sich bei der Analyse von Kafkas Schreibverfahren, dass Bildung im Sinne eines Horizontwandels nicht unbedingt in einer Transformation bestehen muss, bei welcher das Neue in logischer Hinsicht eine absolute Negation des Alten ausmacht. Kafkas Text legt vielmehr nahe, dass Bildungsprozesse auch die Gestalt einer oszillierenden Bewegung annehmen können, deren Ausgang offen bleibt. Kafkas schreibende Verwandlung von ‚Leben‘ in ‚Literatur‘ bricht ein etabliertes Welt- und Selbstverhältnis auf, ohne dass sich bereits ein anderer, neuer Horizont klar und deutlich abzeichnen würde. Vielleicht hat Bildung, folgt man der sich im *Brief an den Vater* abzeichnenden Spur, gerade etwas mit dieser Art von Offenheit zu tun.

Literatur

- Binder, H. (Hrsg.) (1979): Kafka-Handbuch in zwei Bänden. Stuttgart: Kröner 1979.
- Binder, H. (1982): Kafka-Kommentar zu den Romanen, Rezensionen, Aphorismen und zum Brief an den Vater. München: Winkler.
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.
- Deleuze, G./Guattari, F. (1976): Kafka. Für eine kleine Literatur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kafka, F. (1994a): Brief an den Vater. Faksimile. Hrsg. Von J. Unseld. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kafka, F. (1994b): Tagebücher. Band 1: 1909-1912 in der Fassung der Handschrift. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Koch, L. (1995): Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kokemohr, R. (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biografische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Bd. 2, S. 327-373.
- Kokemohr, R. (1992): Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In: Entrich, H./Staeck, L. (Hrsg.): Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Alsbach: Leuchtturm, S. 16-30.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biografischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografiethoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Martinez, M./Scheffel, M. (2000): Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck.
- Mollenhauer, K. (1991): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (2000): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München: Juventa, S. 49-72.
- Müller-Seidel, W. (1987): Franz Kafkas Brief an den Vater. Ein literarischer Text der Moderne. In: Orbis Litterarum 42, S. 353-374.
- Oelkers, J. (1985): Kindheit als Glück und als Geißel: Fontanes und Kafkas Erinnerungen im Vergleich. In: ders.: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim und München: Juventa, S. 21-53.

- Oelkers, J. (1998): Väter und Söhne. Über Anklage, Missverständnis und den fehlenden Adressaten in der Erziehung. In: Neue Sammlung 38, S. 533-553.
- Rieger-Ladich, M. (2004): „Schizoide Disposition“ oder „gespaltener Habitus“? Eine pädagogische Lektüre von Franz Kafkas *Brief an den Vater*. In: Mein, G./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien, Bielefeld: transcript, S. 101-122.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Universität Hamburg, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.