

Meisterschaft.

Von den Wissenshandlungen zu den Evidenztechniken und weg vom Geliebten

KAI VAN EIKELS

Für Stephan Noth

1. Eine Geschichte der Unterweisung

Seit die Wissenschaften begonnen haben, sich als performativ zu reflektieren, beschreibt »Performance« nicht nur künstlerische Aufführungen, sondern auch wissenschaftliche Praktiken des Forschens, Experimentierens, der Präsentation, Aufbereitung und Prozessierung von Wissen. Die Engführung von Wissenschaft und Kunst im Paradigma des Performativen bietet Chancen, an etwas wieder anzuknüpfen, was wie ein gemeinsamer technischer Ursprung erscheint: eine Aktivität des Hervorbringens, Verfertigen, Organisierens, Durchführens, Bereitstellens und Verteilens. Ein Aspekt bleibt dabei bislang eher ausgespart: die Bedeutung des Lehrers beziehungsweise der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und die Szene der Vermittlung von Wissen, die durch diese Beziehung entsteht – mit einem Wort, die Unterweisung.

Wenn wir den Rekonstruktionen der neueren Wissenschaftsgeschichte glauben dürfen, konnte das, was die Wissenschaft mit einer alles andere als eindeutigen, auf der Grenze von Begriff und Metapher angelegten Wendung immer wieder »Wissen« nennt, niemals eine rein intellektuelle Begriffssprache antizipieren, die gestattet hätte, in Gemeinschaft der Selbsttransparenz des Weltgeistes entgegenzueilen. Die Notwendigkeit des Anschaulichen, die Gemachtheit, Manipuliertheit und Spektralität von Bildern in ihrer zerstreuten und vielfach rekursiven Dynamik waren für dieses Wissen durchgängig irreduzibel und werden es vielleicht noch lange sein. Was heißt das für die Unterweisung, für jene Verwendung der Unterscheidung von Wissen und Unwissenheit, in der sich der Prozess des Wissens immer wieder selbst

unterbricht? Es scheint, als ob wir gerade in diesem Akt der Unterweisung, wo ein sich im Werden behauptendes Wissen in einer bestimmten Unterbrechung weitergegeben wird, auf die Paradoxie der intellektuellen Anschauung stoßen. Das Wissen durchquert im Moment seiner Weitergabe jene Möglichkeit, die Kant als Bedrohung der Konsistenz menschlicher Erkenntnis formulierte: die Möglichkeit, dass ein Begriff leer bleibt und eine Anschauung blind. Wenn die Weitergabe von Wissen erfolgt, so vermittelt eine bestimmten Inanspruchnahme und zugleich einer performativen Wendung dieser Möglichkeit ins wunderbar Selbstverständliche des sich unterstellend einstellenden Erfolgs. »Woher weiß ich überhaupt etwas und nicht vielmehr nichts?« – diese scheinbar naive und hundertfach von Pädagogik, Kommunikationssoziologie und Neurobiologie beantwortete Frage ließe sich angesichts des Vergleichs von Wissenschaft und Kunst im Performativen noch einmal in einem anderen Sinne verstehen: Wer ist mein Lehrer, wenn das, was zwischen dem Lehrer und mir sich ereignet, eben die intellektuelle Anschauung, die unmögliche, aber in einem konkreten Wirken wirksame und so wirkliche Erfüllung eines leeren Begriffes und instruktive Präzisierung einer blinden Anschauung ist?

Während das in den Lehr- und Lernstrukturen der Universität organisierte und sich mit ihnen wandelnde Kommunizieren von Wissen eine Geschichte durchlaufen hat, die man derzeit aus verschiedenen Perspektiven (mit einem Schwerpunkt auf Technologien, bald vielleicht aber auch stärker auf sozialen und ökonomischen Faktoren) neu schreibt, überdauert in den Künsten ein Modell von Meisterschaft, das zu dieser historischen Entwicklung schwer in Beziehung zu setzen ist. Bis heute an den Kunsthochschulen übliche Bezeichnungen wie »Meisterklassen« und »Meisterschüler« erinnern an eine Differenz, deren Tiefe unsere modernen Konzepte einer Ausbildung eher perspektivisch verzerrt als ausgelotet haben und die doch das Performative selbst betrifft. Das Meisterliche behauptet gerade insofern seine Wirksamkeit, als das Medium des *Textes* als Vermittlungsraum zwischen Begriff und Anschauung hier niemals die Dominanz erreichen konnte wie in der Wissenschaft. Weder die Anschaulichkeit noch die Begrifflichkeit der Performance haben sich völlig in die Ordnung des Textuellen integrieren lassen (das komplexe Problem der Notation etwa im Tanz ist ein Zeugnis dafür). Die Unterweisung durch den Meister beharrt offenbar vom Anfang bis zum Ende auf einem »Von-Angesicht-zu-Angesicht« des Wissens, in dem die Asymmetrie zwischen Meister und Schüler sich in konkreten Akten eines weder intellektuell-begrifflich noch sinnlich-anschaulich isolierbaren Zu-Wissen-Gebens verwirklicht. Ein solches Zu-Wissen-Geben mutet uns esoterisch an (und tatsächlich lebt die gegenwärtige Esoterik-Szene von einer bestimmten Stilisierung der Meisterschaft und immunisiert sich daher so außerordentlich erfolgreich gegen die Evidenz wissenschaftlicher Wahrheiten).

Doch der Gegensatz zwischen esoterisch und exoterisch ist nicht nur der zwischen den Wenigen und den Vielen, für die das Wissen sich eignet. Er umschreibt, wie im »age of access« (Rifkin) nunmehr deutlich herauskommt, eine Heterogenität zwischen zwei Einrichtungen des Wissens: einer Wissenschaft, die darauf angelegt ist, den Zugang zu Darstellungstechniken und -technologien, zu Archiven, diskursiven Netzen und institutionellen Prozessen zu verwalten, und einem Wissen, das auf der Einübung von Wissenshandlungen beruht und dazu vor allem jemanden benötigt, der mir beibringt, inwiefern ich, trotz allem und durch alles hindurch, *mehr als genug* bin, um das zu wissen, was ich wissen kann. Es geht dabei um das Verhältnis einer Ökonomie des Mangels, die die Wissenschaft spätestens seit dem 19. Jahrhundert vorangetrieben hat und die in den aktuellen Reformen der Universität einen Höhepunkt erlebt, zu etwas, was man eine initiale *Vermessenheit des Genügens* nennen könnte: Die Begegnung mit dem Meister lokalisiert den Anfang des Wissens in einem Augenblick der »perfect contenance«, von dem ausgehend meine Lehre die Operationen der Begriffsbildung und Veranschaulichung, die den konstitutiven Mangel meines Wissens ausgleichen sollen (und ihn damit stets zugleich reproduzieren und ausdifferenzieren), ins Vertretbare verweist und auf eine bestimmte Weise zu vernachlässigen gestattet. Am Anfang des Wissens stand etwas, was ich – der Schüler – getan habe. Und die Wirklichkeit dieser Tat informiert alle Schritte, die dieser Schüler seither gegenüber seinem Lehrer, gegenüber sich selbst und gegenüber Dritten unternimmt.

Der Meister, so ließe sich für den Zusammenhang der folgenden Überlegungen sagen, ist derjenige, der das Wissen in eine Handlung verwandelt. Statt ein repräsentatives Beispiel für das Allgemeine oder für das Singuläre zu geben, zieht er die Allgemeinheit des Begriffs und die Singularität irgendeines Bildes in *dieser* Handlung zusammen. Er selbst und sein eigenes Wissen ist nichts außerhalb dieses endlichen und darin endgültigen Handelns, weshalb er an den Entwicklungen der Institution Wissenschaft nur mehr indirekt teilnimmt, sobald diese sich vom Augenblick des Handelns emanzipiert, um ein System aktualisierbarer und reorganisierbarer Archive aufzubauen. Der Meister bleibt auf einer bestimmten Spur in diesen Entwicklungen zurück, und um die Spur der Meisterschaft in dem freizulegen, was wir wissen und wie wir es wissen, wäre eine Geschichte vom Ende der Wissenshandlung zu schreiben – von den Enden und Endigungen des Handelns in Evidenztechniken, die Meisterschaft aus der Augenblicklichkeit des Zu-Wissen-Gebens heraussetzen, sie in ein Attribut der Zuständigkeit umdefinieren und in der Form einer prekären Relation von Funktion und Status einer institutionellen Logik unterstellen. Ich möchte hier kurz eine solche Linie nachzeichnen, auf der Meisterschaft sich in einer Reihe von Figuren des Wissenden verliert – vom aktiven Theoreti-

ker über den Leiter des Experiments bis zum Sieger im Exzellenz-Wettbewerb.

»Meister« ist ein im Deutschen vorbelastetes Wort. Ich habe nicht vor, die politische Problematik von Meisterschaft zu marginalisieren. Die Wiederkehr des Meisters in den New Age-Zirkeln außerhalb des technologisch-institutionell demokratisierten wissenschaftlichen Wissens verbindet sich nicht zufällig mit reaktionären, modernefeindlichen, mitunter faschistoiden Ideologien (und eine »populäre Philosophie«, die sich als Weisheitslehre verkauft, folgt vielleicht unausweichlich derselben Bahn). Es gilt jedoch, diese Ambivalenz von Meisterschaft an die Einrichtung einer Wissenschaft, die sich als performativ verstanden wissen will, zurückzuadressieren: Was bedeutet es für die Performativität dieses Wissens, wenn in der aktuellen Situation von Wissenschaft das Verhältnis von Lehrer und Schüler durch die Beziehungen eines erfolgreichen Wissens-Managers zu Erfolg versprechenden Nachwuchskräften redeterminiert ist und an die Stelle der Unterweisung mit ihrer vermessenen Genügsamkeit des Gebens eine kollaborative Outperformance tritt, in der beide Parteien auf einen Gewinn spekulieren müssen und auch der Lehrende diesen Gewinn im Vorhinein mit dem, was er an Zeit und Mühe in den Schüler investiert, zu verrechnen hat? Welche Rolle spielt der programmatische Erfolg der intellektuellen Anschauung in diesem institutionellen Kontext? Und was bleibt der Weitergabe von Wissen und dem weitergegebenen Wissen selbst dadurch vorenthalten? Wird nicht der Wissens-Manager der Zukunft mehr als alle seine Vorgänger in der Geschichte der Universität besessen sein von der ausgeschlossenen, als Gespenst eines noch viel erfolgreicher (wahrhaft populären) Wissens zurückkehrenden Figur des Meisters? Wird er als Ersatz für die Liebe, die der Meister erfährt, nicht auf einer panischen Suche nach Anerkennung sein – und das strukturelle Versagen dieser Anerkennung das Medium seiner Sozialisierung als Wissensdienstleister? Bei aller Kürze kann diese Geschichte des Meisters vielleicht auch etwas politisch Relevantes liefern: die Skizze einer Gegen-Genealogie zur *Elite*, zu jener restlos sozialen Ordnung von Überlegenheit, in der das Ungeliebtsein zum Herrschaftsdispositiv des Wissens geworden ist.

2. Vom ersten Eindruck des Meisters

Unterweisung heißt, das Wort des Meisters zu empfangen. Emmanuel Lévinas hat diesen Moment in seiner Ethik des Anderen immer wieder hervorgehoben: jenes Wort, das zu groß ist, um es in sich aufzunehmen, dessen Höhe die Reichweite desjenigen übersteigt, der im Begriff steht, zum Wissenden heranzuwachsen, und die Verslossenheit seiner Neugier aufreißen lässt (vgl. Lévinas 1961: 41f.). Die Unterweisung

beginnt in dem Moment, da der Wille zu lernen zum ersten Mal von einem Wort gebrochen wird, ohne dass es lediglich ein ungleich stärkerer Wille wäre, an dem er bricht, wie in der *social experience*, da ich den Überlegenen als definitiv vorläufige Grenze meiner Selbstermächtigung erfahre. Dieser Bruch, der den Willen mit einer Konsequenz seiner eigenen Unverhältnismäßigkeit konfrontiert, ist *das erste Mal*. Und ohne einen solchen Bruch wird es kein erstes Mal gegeben haben.

Aber was besagt die Rede von der Größe hinsichtlich dieses Wortes? Was macht die Höhe des Meisters aus in diesem Augenblick, da sie nicht schon vornehmlich Repräsentation einer institutionellen Übermacht, sondern die Eigenschaft seines Wortes ist? Das Wort des Meisters verbleibt weder im Intelligiblen, um kraft der Selbstbewegung des Begriffes das Gedächtnis zu organisieren, noch bestätigt es die sinnliche Gewissheit, die sich im Singulären vergisst. Es zu vernehmen, meint ein Sichausliefern an die Irreversibilität einer Wirkung bis zu dem Punkt, wo das unvorbereitet Endgültige selbst den gesamten Zeit-Raum der Erfahrung besetzt. Es bedeutet für den Lernenden, dass er zum Organ dieses Irreversiblen wird.

Was das heißt, können wir heute vielleicht am ehesten dort noch nachvollziehen, wo die Wirkung selbst sich körperlich manifestiert: in der Physiognomie eines Tänzers etwa, der durch die Arbeit mit einem bestimmten Choreographen in seiner Beweglichkeit so »geformt« wurde, dass dieser Körper für die Arbeit mit einem anderen gar nicht mehr taugt, oder beim Spielen von Instrumenten und beim Gesang, wo der Einfluss eines Lehrers anatomische Folgen hat, die über die weitere Ausbildung und Karriere des Schülers entscheiden. In der Unterweisung durch den Meister des Wissens eignet dieselbe Wirkung dem Wort – und es gilt, das als eine *Verschärfung* des Irreversiblen zu erkennen, die es der Zeit des Wachstums, der Akkumulation und Verarbeitung von Erfahrungen auf eine zugleich rücksichtslosere und befreiendere Weise einfügt als die physiognomische Prägung, die Signatur des Fleisches durch Bewegungsroutinen.¹ Das Wort löst etwas Unwiderrufliches im Schüler aus: ein Ereignis (des Zweifels, des Umdenkens, des Ahnens, der neuen Gewissheit, was es auch sein mag), von dem aus es kein Zurück gibt. Mehr noch – der Schüler wird in der Unterweisung zum *Zeugen* der Irreversibilität dessen, was sich an ihm,

1. Wie Lévinas auch verstehe ich den *logos* des Wortes keineswegs im Gegensatz zum Körper, sondern als eine *Vernünftigkeit des Endlichen*, der sich in diesem Moment auch das körperliche Wesen nicht entzieht. Wenn es hier *nicht* um »den Körper« geht, dann nur insofern, als ihre körperliche Verfassung der Aufmerksamkeit, die das Wort empfängt, keine Möglichkeit bietet, vor dem Irreversiblen dieses unerbittlich vernünftigen Endes ins Irrationale auszuweichen. Der Körper des Schülers ist mehr als jeder andere in die Vernunft gedrängt und der Präzision des Wortes ausgeliefert.

in ihm, mit ihm vollzieht, und erst diese Zeugenschaft, diese heikle, mitunter traumatische *Unübersehbarkeit des Werdens* verhilft dem Wort des Meisters zu jener revolutionären Wirkung, die eine Formulierung wie »das erste Mal« (die Angabe eines Zeitpunkts ohne Datum) zu artikulieren versucht.

Vielleicht handelt es sich bei dem, was wir bis heute die *Theorie* nennen, um das Produkt einer Verlegenheit angesichts dieses Ereignisses, das sich mit einem von uns durch das meisterliche Wort vollzieht und als Zeugen von etwas nicht Einzuordnendem, aber Unübersehbarem zurücklässt. Man hat oft die These wiederholt, die theoretische Beobachtung und Reflexion verdanke sich einem »Affekt« des Staunens. Im Hinblick auf das Wort des Meisters wäre der Augenblick der Zeugenschaft, aus dem dieses Staunen hervorgeht und die Zeit findet, um sich mit sich selbst zu beschäftigen, noch einmal präziser zu bestimmen. Hannah Arendt legt nahe, die bei Platon und Aristoteles, diesen sonst so unterschiedlichen Denkern, gleichermaßen hohe Bedeutung des *thaumazein* und die Beschreibung des höchsten theoretischen Erkennens als Zustand der Sprachlosigkeit auf die Erfahrung mit dem Schweigen des Meisters zurückzuführen:

»Die Vermutung liegt nahe, daß die Platonische Formulierung eine unmittelbare Folge der vielleicht erschütterndsten Erfahrung war, die sich den Schülern des Sokrates aus dem Verkehr mit dem Meister unvergeßlich eingeprägt hatte: der Anblick eines Menschen, den immer wieder sein Denken so übermannte, daß es ihn in einen Zustand völliger Versunkenheit warf, der sich äußerlich durch absolute, stundenlange Unbewegtheit manifestierte.« (Arendt 2002: 385)

Es ist, wie Arendt schreibt, das Missverständnis oder die Umdeutung dieses Anblicks des schweigenden, auf der Höhe seines Wortes verweilenden Meisters, aus dem die Idee der *Kontemplation* entspringt. Man unterstellt ihm einen bewussten Rückzug aus der Welt der Rede und Bewegung, interpretiert dies als Selbst-Technik der theoretischen Versenkung, um es für einen privilegierten Zugang zur Wahrheit zu halten, den die Schüler imitieren und selbst weiterentwickeln. Dabei kommt es zu einer negativen Identifikation des philosophischen Meisters mit dem Handwerksmeister: Der Theoretiker erscheint wie ein Handwerker, der für einen Augenblick die Hände hat sinken lassen. Platon beschreibt die theoretische Schau als das Erblicken der Idee, die vollkommen vor dem inneren Auge des Philosophen steht wie das *eidos*, die Gestalt des herzustellenden Gegenstands, vor dem des Handwerkers, ehe er mit dessen Verfertigung beginnt. Der philosophische Meister unterscheidet sich vom Handwerksmeister nur dadurch, dass er sich ganz auf diesen ersten Augenblick des Herstellungsvorgangs konzentriert und das Herstellen selbst zugunsten des Erschauens bleiben lässt. Er stellt kein Abbild der Idee her (das notwendig unvoll-

kommen wäre, da das Herstellen eine Verminderung der Gestalt bedeutet). Und in dem Maße, wie er in dem anfänglichen Augenblick vor der ausführenden Aktivität verweilt, das *archein* und nicht die *praxis* verkörpert, gerät der Meister selbst zum Zeichen des reinen Erschauens, und es ist nun gerade seine radikale Abwendung von jener Welt, in der man repräsentative Ansichten der Wahrheit von ihm erwartet, die den Schüler initiiert.

Das Ereignis der Initiation übersetzt sich somit in ein Problem der *Initiative* des Schülers: Es scheint für den Schüler alles davon abzuhängen, ob er im starren, ausdruckslosen Gesicht des Lehrers zur rechten Zeit das Antlitz des Meisters erblickt, im Schweigen das Wort vernimmt. Die Angst des Schülers konzentriert sich darin, diesen Zeitpunkt zu verpassen. Und wenn die Existenz des Schülers für Jahrhunderte zu einer Quelle der *theoretischen Aktivität* wird, ja zur Neubestimmung des Theoretischen als Ursprung einer Initiative führt, so haben wir es mit einer Temporalisierung dieser Angst zu tun: Wissenschaft, als Domäne der Theorie, ist die systematisierte Sorge um die verpasste Initiation.

3. Der Geliebte selbst der Geliebten

Der Sokrates-Schüler Platon bewahrt in seinen eigenen Texten durchaus eine Spur jener traumatischen Unübersehbarkeit, die den Schüler zwingt, das Irreversible seiner Initiation ins Wissen in ihrem ganzen Ausmaß mitzerleben. Die berüchtigten stereotypen Antworten, die Sokrates' Dialogpartner in einem bestimmten Abschnitt der Argumentation geben, wenn die Einsicht, auf die der philosophische Meister hinaus will, näher rückt, ohne sich schon als solche abzuzeichnen, stellen offensichtlich nicht nur den deutlichsten Bruch in der literarischen Brillanz von Platons Werk dar, sie scheinen auch das sokratische Fragen als eine Technik der pädagogischen Gängelung zu entlarven. Statt eines echten Dialogs macht ein monotones »Gewiss« – »Notwendig« – »Ganz notwendig« – »Das leuchtet ein« – »Allerdings« – »Wie sollte es anders sein« – die Erwartung des Lesers an den *Diskurs des Schülers* zunichte. Man sollte diese Äußerungen aber gerade als Zeugnisse des Irreversiblen ernst nehmen: Es sind Ent-Äußerungen von Heranwachsenden, die in dem Augenblick, da sie, ganz wörtlich, ihren Meister finden, zwanghaft gestehen, was ihnen mit diesem Augenblick widerfährt. Das »Ja!« heißt in jeder seiner Variationen: Es passiert! Es teilt mit, dass die Unterweisung sich ereignet. In der rhetorischen Form einer Anerkennung, die noch einen letzten Widerstand beherbergt, bringen diese ausgestoßenen Laute den Augenblick zur Sprache, in dem das Wort des Meisters *gehört* wird.

Meisterschaft, in diesem Sinne, ist die Schule der Unwiderruflich-

keit des Wortes. Nicht so sehr der Autorität eines bestimmten Wortes (zur Festigung *dieser* Autorität bedarf es schon sehr früh anderer Verfahren, die der Meister-Schüler-Beziehung ihre Privilegien streitig machen und sie komplizieren – vor allem der schriftlichen Aufzeichnung der Lehre durch den Lehrer selbst).² Dem Wort des Meisters kommt seine Unwiderruflichkeit von jener Wirkung zu, die ein Wort hat, wenn es gehört wird, und die kraft dieser Disposition des Hörens zur Zeugenschaft für das Irreversible jedes Wort haben kann. Der Diskurs des Schülers besteht wesentlich aus den Zeichen des Hörens. Seine Monotonie verweist auf eine erotische Katastrophe der Aufmerksamkeit.

Platon hat mit seiner Erotik im »Symposion« ein wirkungsmächtiges Modell der Vermittlung etabliert. Eros, als das Vermittelnde schlechthin, nimmt darin Vieles von dem vorweg, was man um 1800 unter dem Begriff der intellektuellen Anschauung diskutieren wird: Statt der Eigenschaften des Einen und des Anderen rückt diejenige Aktivität ins Zentrum der Aufmerksamkeit, die zwischen beiden für einen wechselseitigen Austausch und eine Symmetrie des Mangels und der Erfüllung sorgt. Doch auf dieser Szene der Vermittlung, die Sokrates im (Nicht-)Dialog mit dem guten, aufmerksamen und geständigen Schüler Agathon zugleich erläutert und vorführt, erscheint am Ende ein anderer, ein schlechter, da noch besserer, ein wahrhaft katastrophaler Schüler: Der heillos betrunkene Alkibiades bricht in die fast vollendete Unterweisung des Agathon ein, und er gibt in seiner wilden Lobrede eine der schärfsten Definitionen des Meisters. Der schöne junge Mann, der vergeblich versucht hat, den hässlichen alten Philosophen zu verführen, bezeichnet Sokrates als den *Geliebten selbst der Geliebten* (vgl. Platon 2000: 222b). Die schönen Knaben sind definitionsgemäß die Geliebten, die Objekte des Begehrens; doch Sokrates, der weder Jugend

2. Eine Geschichte vom Ende der Meisterschaft hätte jenen Augenblick wiederzufinden, wo der Meister beginnt zu schreiben. Noch Heidegger rühmte Sokrates dafür, nichts geschrieben zu haben, und nannte ihn den »reinsten[n] Denker des Abendlandes« (Martin Heidegger, »Was heißt Denken?«, Tübingen 1954, S. 52). Seit Platon ist der Lehrer jemand, der *auch* schreibt und das Verhältnis zu seinen Schülern und zu seinem eigenen Lehrer auf dieser literarischen Szene verdoppelt und verschiebt. In der neuzeitlichen Wissenschaft sind die verschiedenen Operationen der Abstraktion und der Veranschaulichung über Jahrhunderte im Medium des Textes zu einem Ausgleich gekommen, und sowohl die empirische als auch die didaktische Arbeit des Wissenschaftlers hat sich im Verhältnis zum Textuellen differenziert. Die Beziehung von Lehrer und Schüler wurde so durch die von Autor und Leser redeterminiert, und die Anwesenheit des Lehrers stellt seither stets auch eine *Reaktion* auf seine Abwesenheit als Autor eines Wissens-Textes dar. Seine präsenten Gesten, sein Zeigen, ja sein Dasein selbst als intellektuelles Anschauungsobjekt, das seine Lehre »verkörpert«, übersetzen jenes Verhältnis, in das Begriff und Bild durch die Schrift geraten sind, in die Zeit der Performance zurück.

noch Schönheit hat, sondern nur ein unverhältnismäßiges Fragen und Schweigen, das dem Schüler seine Selbstsicherheit entzieht, gelingt es, diese Geliebten in sich verliebt zu machen, sie in die Rolle von Begehrenden zu versetzen, kaum dass sie wissen, wie ihnen geschieht. Und die ganze Lehre der erotischen Vermittlung, dieser systematische, universale und flexible platonische Eros, der scheinbar von allen Positionen her gleichermaßen applizierbar ist und ein sozio-pädagogisches Netz des Liebens und Lernens knüpft, sieht sich mit den Worten des Alkibiades an die Existenz einer solchen skandalösen Figur gebunden: eines Geliebten selbst der Geliebten, eines Meisters, bei dem das Begehren ans Ende kommt oder bei dem es immer schon zu Ende ist und der seine Schüler mit nichts als der Er-innerung dieser Endlichkeit in ihren eigenen *logos* und ihren eigenen Wahnsinn entlässt.

Solange der Schüler in der Rolle des Geliebten agiert, wird er von konkurrierenden Wissen umworben, die um seine Zustimmung streiten wie um eine Gunst. Doch in dem Moment, wo er die meisterlich dargelegte Wahrheit dessen erkennt, was sich nicht mehr als ein frei annehm- oder ablehnbares Wissen, sondern als beengende, den Ort des Selbst besetzende Gewissheit eines Nichtwissens gibt, um am Ende die unausweichliche Evidenz einer Richtung des Fragens anzunehmen, vollzieht sich mit ihm ein Übergang, der ihn mit einem Mal in die Situation desjenigen versetzt, *der diese Wahrheit gewählt hat*. Die Ewigkeit und kosmische Universalität des Wahren manifestiert sich in der Seele des Schülers gerade zu dem Zeitpunkt, da er sich als Ursprung einer Wahl wiederfindet, die unbestreitbar stattgefunden hat: die Wahl seines Meisters. In dem Maß, wie die reflexhaften rhetorischen Bestätigungen entlang der Rede des Meisters sich dem eigentlichen Gegenstand der Unterweisung nähern, in die Tiefe der Erkenntnis eindringen, wird das bloße »Ja« des Geliebten zur emphatischen Bejahung des Liebenden, der denjenigen, dem er Recht gibt, begehrt. Die monotone Reihe von Antworten, die Platon den Schülern des Sokrates auf die Lippen legt, erzählt die Konversion des Geliebten in den Liebenden, in den Liebenden des Philosophen, des Geliebten selbst der Geliebten. Es geht hier weniger um die moralischen Tugenden der Vernunft, die Charakterfestigkeit oder Stärke des Philosophen, als um die präzise Entsprechung einer Gleichgültigkeit und einer Wahl im Moment des unwiderruflichen Ja.

Lévinas hat gegen Platon darauf insistiert, dass die Unterweisung durch den Meister den Schüler nicht nur mit Wahrheiten erfüllt, die seit Ewigkeit in ihm gewesen sind, sondern dass sie das Gefäß, das die Seele des Schülers darstellt, zum Überlaufen bringt (Lévinas 1961: 293f.). Wenn der Schüler etwas empfängt, das mehr ist als sein Selbst (und mehr gerade in dem Weniger gegenüber seiner Selbstbestätigung), dann diese Verwandlung in einen Liebenden, diesen absehbaren, aber nicht zu parierenden, sich durch die Umwertung einer Beja-

hung vollziehenden Stoß, der ihn aus der Sicherheit des Geliebt(er)-Seins in die zweifelnd-entdeckende, euphorische Panik des Liebenden verstößt. Mit diesem Stoß beginnt die Liebe eine Wahrheit zu haben und ein Wissen zu versammeln. Und diese Wahrheit wird von nun an die des Liebenden sein, die Wahrheit einer Suche nach der Wahrheit, die Wahrheit des Schülers – während der Meister, der Geliebte selbst der Geliebten, sich in dieser Wirkung seines Wortes verliert und den Schüler mit dem Wissen, dass er nichts weiß außer dem, was er nun weiß, im Leben zurück lässt.

Man könnte das als einen Missbrauch des Schülers oder genauer als einen Missbrauch seiner *Bereitschaft* bezeichnen. Der Meister missbraucht die Aufmerksamkeit, die der Schüler ihm schenkt (und in der sich bis zum entscheidenden Moment der irreversiblen Wendung die Bitte um Erwidern dieser Aufmerksamkeit, ja um die *größere* Aufmerksamkeit als die eigene verbirgt). Er missbraucht sie, um den Schüler etwas mit ansehen zu lassen, bei dem es sich um die Urszene der Aufmerksamkeit handeln dürfte: dass diese von sich aus einem Punkt zustrebt, wo der geringste äußere Anstoß sie dazu bringt, in sich selbst zusammenzustürzen und etwas freizugeben, was im Wissen-Wollen oder Erfahren-Wollen selbst zurückgehalten war. Die Aufmerksamkeit stellt gewissermaßen eine existenzielle Unvorsichtigkeit dar, die größte, die ein Mensch begehen kann. Und die Aufmerksamkeit des Schülers – von seinem Wunsch danach, geliebt, als Geliebter angenommen zu werden, noch erhöht, nicht eingeschränkt – zeigt dem Lehrer erst jenen Punkt unter der Maske des Wissbegierigen, von woher er die Rede des Schülers aus den Angeln heben, sie in ein Stammeln, eine Irritation, ein Sich-selbst-Widersprechen und schließlich in das Zeugnis einer Einsicht verwandeln kann. Ohne diesen Punkt und ohne die Geste, mit der ein Schüler ihn offenbart, ohne dieses *Antlitz des Schülers* gäbe es keine Meisterschaft. Ein Schüler, der sich mit dem, was er einwendet, nicht dem Hören ausliefert, wird niemals seinem Meister begegnen. Und ein Lehrer, der davor zurückscheut, das nackte Antlitz, das der Schüler ihm darbietet, für das Schärfste und Einschneidendste zu missbrauchen, was die Erotik vermag, wird vielleicht ein guter, wenn nicht in jedem Fall besserer Pädagoge sein, aber er wird denjenigen, der zu ihm gekommen ist, ohne die Erfahrung des Unwiderruflichen nach Hause oder in die Welt hinausschicken müssen.³

3. Um nicht falsch verstanden zu werden: Es geht bei diesem traumatischen Kern der pädagogischen Erotik nicht um ein primär oder letztlich *sexuelles* Drama. Der sexuelle Missbrauch, von dem heute die Rede ist, stellt, wenn überhaupt irgendetwas außer einem Straftatbestand und die Folge einer psychischen Entgleisung, einen heillos verspäteten Versuch dar, das Unwiderrufliche in einem Akt häuslicher Gewalt zu simulieren.

4. Ein rätselhaft hysterischer Meister: die Universität

Man muss heute annehmen, dass Meisterschaft mit der Irreversibilität des Erkennens, der sie die Aufmerksamkeit des Schülers unterwirft, von der Existenz ewiger und fest stehender Wahrheiten (beziehungsweise dem Glauben daran) abhängt. Spätestens mit einem Typ von Wissenschaft, der Wahrheit als prinzipiell provisorisch begreift, die Verifikation nicht mehr ohne Rekurs auf die Falsifikation und innerhalb ihres temporalen Horizontes betreibt, scheint die Ära des Meisters Vergangenheit. Der moderne Lehrer sollte Wissen auf eine Art vermitteln, die den absoluten Anspruch des Lernens mit der Relativität und Vorläufigkeit des Gelernten moderiert. Die Pädagogik stößt damit auf die Schwierigkeit, die radikale Anfänglichkeit des ersten Mals und die beschleunigten Update-Routinen in Einklang zu bringen, die für wissenschaftliches Wissen maßgeblich sind. Wie lässt sich die unvergleichliche Prägung eines ersten Mals, da ich etwas erkenne, mit der Notwendigkeit dauernder Korrektur des Erkannten bis hin möglicherweise zu seiner Ersetzung durch eine ganz andere Erkenntnis verbinden? Die intellektuale Anschauung bekommt hier den Sinn einer Möglichkeit, das Subjekt im ersten Moment seines Sich-(in-der-Welt-)Ergreifens doch *aus der Mitte* dessen anzufangen, was es von sich selbst und der Welt bereits in Begriffen verarbeitet hat und in den Reizen, denen es sich ausgesetzt findet, wiederzuerkennen oder zu antizipieren

Die Macht, dem Kind etwas anzutun, das dieses sein ganzes Leben auf sich beziehen wird (eine Macht, die in jeder Erziehung steckt und die der Missbrauch nur vollends aktualisiert, worin seine eigentliche Gewaltsamkeit besteht), und die pathetische Hoffnung auf eine besondere Bindung, die sich daraus ergeben möge, können so vielleicht nur in einer Welt zutage treten, in der die Irreversibilität des menschlichen Handelns und Wortes überall zugunsten von vorläufig definitiven Prozessen suspendiert ist. Der sexuelle Akt bleibt darin, gemäß einer Logik der Verzweigung, die das lange Ende der Moderne für sich entwickelt hat, allein am Ort des Irreversiblen zurück, weil die anderen Beziehungen und Begegnungen ihrer erotischen Funktion beraubt sind. Sie sind erotisch nur noch als Abbilder des sexuellen Akts (totale Sexualisierung, in deren Zentrum der Sex selbst sich auflöst) oder umschließen als bloß *soziale* Strukturen den Sex wie ein letztes Zeichen für das Reale (Identifikation von Sex und Liebe im Namen der Gewalt). Der Meister wird in einer solchen Welt zu einem weiteren Pädophilen, da die Irreversibilität seines Wortes niemals gegen die prozessuale Suspendierung besteht und von dem, was er sagt und tut, nur das bloße Faktum des Missbrauchs übrig bleibt. Folglich sind alle Residuen von Meisterschaft in unserer Gesellschaft vom Verdacht eines irgendwie schändlich motivierten Machtmissbrauchs umgeben, denn wir können uns die Gewalt des Irreversiblen eigentlich nur noch in ihrer sexuellen Simulation dieser traumatisierenden Un-Tat der Unterweisung als solche vorstellen.

vermag. Das Affiziertwerden von einem Anderen trifft in der subjektiven Bildung immer schon auf eine Selbstaffektion, das heißt auf eine Selbstvermittlung von Affiziertwerden und Form-Geben, Empfangen und Produzieren. Es geht darum, die Überwältigung durch das meisterliche Wort und die Selbstbehauptung des Schülers als Erbe und kommandes Subjekt des Wissens zu zwei dauerhaft miteinander im Bunde stehenden Kräften zu vereinen: Ausdifferenzierung der Aufmerksamkeit als Selbstaffektion des Schülers, wobei der Meister das Symbol einer Kraft ist, die in der reflexiven Beziehung des Schülers zu sich bereits wirkt und nur durch die richtig organisierte *Befreiung* des Lernens produktiv gemacht zu werden braucht.⁴

Lacan zufolge geht die Universität aus einer Selbst-Hysterisierung des Herren hervor, der sein eigenes Sein, seine Position am Platz des Meisters in Frage stellt – und durch diese Frage zum ersten Mal den *Platz* des Meisters als solchen in Erscheinung treten lässt. So nimmt *das Wissen* diesen Platz ein, und es entsteht der universitäre Diskurs, in dem jede persönliche Autorität als Diener und Stellvertreter einer allgemeinen, nur erst zu antizipierenden, das eigene Ich zugleich übersteigenden und irgendwann einmal in seinen wahren Rang einsetzenden Ordnung spricht.⁵ Das Wort des Meisters, in dem das Subjekt des Aussagens keine Differenz zu dem der Aussage kennt, dessen Sprechakte den Adressaten ohne zu zögern vereinnahmen und wie ein »völlig realisiertes, in sich geschlossenes Performativ« wirken (Žižek 2004: 259), zerfällt in diesem Diskurs, und der Zerfall erzeugt die Notwendigkeit einer phantasmatischen Ergänzung: Es kommt darauf an, den Exzess des Wissens gegenüber dem Wissenden zu normalisieren, ihn für

4. Jacques Rancière hat in seiner Studie »Le maître ignorant« (Rancière 1987) den Fall des französischen Lehrers Joseph Lacotot geschildert, der 1818 entdeckt, dass seine flämischen Schüler lernen, ohne dass er ihnen etwas erklärt. Er gibt ihnen ein französisches Buch, dessen Sprache sie nicht verstehen, und nach einiger Zeit verfassen sie von selbst korrekte, sinnvolle und kluge Aufsätze über dieses Buch in derselben Sprache. Dies zeigt, wie Rancière bemerkt, dass der Meister nicht der Herr der explikativen Ordnung, nicht das Subjekt eines Wissens sein muss, das sich nur im Prozess des Explizierens als Wissen behauptet und autorisiert, sondern dass er als Meister am meisten dort wirkt, wo die Rolle des »explicateur« und des »maître« sich *trennen*. Die aufgeklärte Meisterschaft wäre von diesem Moment der Trennung her zu verstehen, in dem der Meister als eine *emanzipatorische Figur* die Szene der Unterweisung öffnet, seine Beziehung zum Schüler auf die Begegnung und wechselseitige Differenzierung zweier *Willen* beschränkt und die Intelligenz des Lernens darin frei gibt. Ein solcher Meister kann durchaus lehren, was er nicht weiß – tatsächlich wird seine Lehre der Grenze seines eigenen Wissens und Nichtwissens folgen und die Autorität seines Wortes, mit dem er die Schüler in die Aufmerksamkeit ihres eigenen Willens zum Wissen ruft, dadurch sogar gewinnen.

5. Zu Jacques Lacans »Seminar XVII« von 1969/70 vgl. Žižek 2004: 257f.

den Diskurs als Produktivitätspotenzial zu nutzen, um die Wissenschaft mittels dieses exzessiven Mehr-als-ich/hier »systemlos systematisch«, das heißt *dem Verfahren nach* zum Funktionieren zu bringen. In den neuzeitlichen Refigurationen des Meisters erhält Meisterschaft den Status eines solchen Phantasmas.

Novalis hat die phantasmatische Dynamik der Gemeinschaft von Lehrer und Schüler in seinem Romanfragment »Die Lehrlinge zu Saïs« beschrieben. Dieses Szenario eines individuellen, frei teilbaren Geheimwissens rekonstruiert die anachronistische Figur des Meisters im Diskurs der modernen Universität. Der Meister bewegt sich hier als ein rätselhafter, da potenziell selbst begehrender Anderer unter seinen Lehrlingen, der irgendetwas Unbekanntes vom Schüler *will*: etwas, wovon dieser selbst nicht weiß, was es ist – und die ganze Ausbildung besteht darin, es herauszufinden, hinter den Sinn dieses *Che vuoi?* zu kommen.⁶ Die Souveränität des Meisters ist nur mehr das Spiegelbild der Unsicherheit, die der Lehrling von ihm empfangen hat und auf sich selbst anwendet. Bei dieser souveränen Höhe handelt es sich um die freie Ergänzung *irgendeines* Lehrenden um jene Aspekte der Vollkommenheit, All-Wissenheit und pädagogischen Finesse, die ihn zum Herren-und-Meister machen. Von nun an, auf der Spur dieser Medialisierung eines Individuums durch seine Erhebung zum obersten Symbol der Unsicherheit, wird der Meister immer schon nichts anderes als diese phantasmatische Ergänzung des souveränen, des scheiternden und schließlich des verlorenen Herren gewesen sein.

Der Lehrer zu Saïs agiert bereits mehr wie der Leiter eines kollektiv-individuellen Experiments als wie der vor-universitäre Meister, dessen Performanz bis hin zur totalen Untätigkeit selbst reine Weisung war. Exemplarisch für diese Experimentalisierung der Lehrer/Lehrling-Differenz steht die Entsendung von Schülern aus der Mitte des Zirkels hinaus in die Welt. Diese Mitte, der Platz des Meisters, wird damit in gewisser Weise leer, *während* der Lehrer dort *verbleibt*, und an die Stelle der Unterweisung tritt die gemeinschaftliche produktive Erwartung der *Erlösung* durch die Wiederkehr des Schülers-als-Herren, einer messianischen Figur des vollkommen wissenden Schülers, der die Notwendigkeit eines Meisters aufhebt. Einer der entsandten Schüler »war ein Kind noch, es war kaum da, da wollte er ihm den Unterricht übergeben. [...] Einst wird es wiederkommen, sagte der Lehrer, und unter uns wohnen, dann hören die Lehrstunden auf« (Novalis

6. Die Geschichte des Lehrers berichtet von drei Stadien auf dem Weg der Weisheit, die er selbst durchlaufen hat. Doch es gibt noch einen vierten, entscheidenden Schritt, von dem seine Schüler nichts erfahren: »Was nun seitdem aus ihm geworden ist, thut er nicht kund. Er sagt uns, daß wir selbst, von ihm und eigener Lust geführt, entdecken würden, was mit ihm vorgegangen sey.« (Novalis 1977: 79)

1977: 80f.).⁷ Der in der Welt umherschweifende Schüler, der irgendwann aus dem Ausland der Erfahrung zurückkehren soll, verkörpert *par excellence* (und seine Exzellenz besteht darin, dass er *mehr Schüler* ist als die anderen)⁸ die Dynamik der Ergänzung als suspendierende Abschaffung der Meisterschaft, die Dynamik der *Phantasie* als einer Rekonstruktion souveräner Selbstermächtigung gerade in einer Situation, wo das Ich sich nicht mehr am Nullpunkt einer Gründung, sondern inmitten der Welt vorfindet. Novalis' berühmter »Ergänzungstrieb« ermächtigt ein Ich zum Subjekt des Wissens, das die eigene Einheit nur als Verfahren einer solchen Ergänzung seiner eigenen Rolle durch ein quasi-göttliches Vermögen der Refiguration, Rekonstruktion und Reinvention der Welt erlangt. Da die intellektuale Anschauung als ursprüngliche »Thathandlung« des Meisters so nicht (mehr) möglich ist, bedarf es einer reflexiven Dynamisierung von Lehre, in der »Meister« und »Schüler« bloß die Pole einer Selbst-Ergänzung sind, in der die Figur des Meisters und seiner geheimnisvollen Anweisung sich darauf beschränkt, die Selbstreflexion des Schülers als Schüler zu intensivieren. Der Schüler avanciert damit zum eigentlichen Helden der sich bildenden Subjektivität. Als ein zutiefst Verunsicherter lernt er diese Verunsicherung weiter zu vertiefen und entdeckt sie schließlich als die eigentliche Quelle seines Wissens und Könnens. Der Meister hingegen ist nichts als der Lehrer seiner Schüler. Er ist das, was vom Meister unterdessen zurückbleibt, wenn er sich als Schüler-aller-Schüler von sich selbst abspaltet und die Welt als Raum eines unendlich provisorischen Wissens zu erproben beginnt.

7. Dieses Wohnen ist durchaus im Sinne der Einrichtung eines gemeinsamen *oikos* zu verstehen. »Sie treten zusammen zu einer einzigen großen Haushaltung«, schreibt auch Fichte in seinem Universitätsplan, der sich in vielen Passagen wie das pragmatische Pendant zu Novalis' poetischem Entwurf liest (Fichte 1956: 165). Das »innige Wechselleben« (ebd.: 166) von Meister und Schülern sowie der Schüler untereinander refiguriert die Akademie, diesen zugleich abgeschlossensten und universalsten Teil der Welt, als einen ökonomischen Raum, ja als den Raum des Ökonomischen selbst, der das Wissen aus seiner Veröffentlichung stets wieder in die konspirative Sphäre zwischen *tacit knowledge* und *explicit knowledge* zurückholt, wo es seine *menschliche Produktivität* entfalten kann.

8. Der Lehrer gibt diesem besonders begabten Schüler einen Begleiter mit, der wie eine Ergänzung seiner eigenen Exzellenz wirkt und deutlich macht, dass es sich bei diesem Talent zum Meister um eine Exzellenz des Schülers handelt: Es ist der Allerungschickteste, Erfolgloseste und Traurigste unter den Schülern, jemand, dem alles misslingt und der trotzdem oder eben deshalb die anderen in der Stärke seines Trieb und seiner Lust zum Wissen übertrifft (vgl. Novalis 1977: 81).

5. Lernen, vom Meister abzusehen

Die Dynamik des Absehens vom Meister, einer Selbstabspaltung des Meisters, die der Schüler in der Auseinandersetzung mit seinem Lehrer immerzu wiederholt und durch die er eigentlich lernt, lässt sich ebenso in der akademischen Lehre beobachten, wie sie seit Gründung der modernen Universitäten vor sich zu gehen pflegt. Der universitäre Hörsaal scheint als Ort einer großen Identifikation von Hörern und Vortragendem konzipiert. Die Stimme des Redners beherrscht ihn durch ihre Resonanz, da sie im inneren Abstand des Sich-selbst-sprechen-Hörens eine Szene der Evidenz eröffnet.⁹ Doch die Architektur des Hörsaals organisiert durch die voluminöse Verräumlichung des Hörens zugleich eine *Ablenkung*, die für die neue Position des Lehrers bestimmend ist und seinen Vortrag nachhaltig vom meisterlichen Wort unterscheidet. Sibylle Peters hat diese Ablenkung als eine neue Ausrichtung des Blickes analysiert: Dadurch, dass der Vortragende als Sprechender in Erscheinung tritt und nicht mehr auf der Höhe des Wortes verweilt, wird die Sicht der Hörenden eigentümlich frei. Da es vorn am Rednerpult nichts zu sehen gibt als einen unscheinbaren Akademiker, der redet (und dessen Charisma in einer faszinierenden Deformation des sprechenden Körpers als Medium des *logos* liegt),¹⁰ fängt der Blick an zu

9. »Entscheidend ist dabei, dass die Figur der Evidentia, des vor Augen Stellens, der Verlebendigung eines Redegegenstands, der im Szenario der Rede wirksam wird, statt lediglich referiert zu werden, von der wissenschaftlichen Rede insgesamt Besitz ergreifen soll. Der Redner ist damit Souverän seiner Rede nur mehr insofern, als er sich ihrer Dynamik zugleich unterwirft, von ihr sich tragen lässt. Damit aktualisiert der Vortrag seinerseits die Figuration der Vorstellung, stülpt die innere Selbstschau der Vernunft nach außen und verwandelt sie in ein Szenario wissenschaftlicher Kommunikation, das nichtsdestoweniger nach dem Modell eines Geistes funktioniert, der sich selbst beim Denken zuschaut. Statt Wissen von einem zum anderem zu transportieren, ist der Vortrag zu einem Selbstversuch geworden, der dann gelungen ist, wenn im Auditorium ein Prozess gemeinsamen Denkens initiiert werden kann.« (Peters 2006)

10. »Das Ereignis der Erkenntnis ist damit auch ein Moment, in dem der Körper des Vortragenden als Medium zum Ereignis wird. Und so bezeugen die Hörer, die Schüler in ihren Berichten nicht zuletzt gerade das Stocken der Rede, das Blitzen der Augen, das Zucken der Mimik. Es ist die wissenschaftliche These, die Theorie, die Lehre, die tradiert, die niedergeschrieben wird und die in der Mitschrift als »Vorlesung« firmiert. Die Anekdote – *anek dota*, wörtlich: das nicht Herauszugebende – berichtet von etwas anderem, nämlich davon, wie der Vortragende sich im Zuge der Demonstration der Erkenntnis mit seiner Person dem Publikum aussetzt, und davon, wie gerade dieses Moment des sich Aussetzens die Bindung des Schülers an den Lehrern begründet, obwohl oder gerade weil der Körper des Vortragenden bis auf den für die Rede funktionalen Teil vom Kathe-

wandern, gerät das Visuelle zur Dimension einer Zerstreuung, die beim Zuhören ebenso irritiert wie unterstützt, in den Gedankenfluss des Vortrags eigene Denkbewegungen des Hörers einschaltet, die sich dem Thema des Vortrags nach Belieben nähern oder von ihm entfernen und gerade kraft dieser Freiheit eine Bedeutung für die Ausbildung des Schülers bekommen.¹¹ Der im Hörsaal frei umherschweifende Blick, der den durch das gegenwärtige Denken nicht gebundenen Exzess, das Mehr an Aufmerksamkeit, die Suche nach einer phantasmatischen Ergänzung des gesprochenen Wortes transportiert, untergräbt die Autorität des Lehrers nicht – er stellt sie als Autorität des Universitätsprofessors, als eine nicht meisterhafte, sondern nun durchweg professionelle, mit dem Raum der Universität und seiner institutionellen Disposition zur Deckung kommende Autorität erst eigentlich her. Denn seine Bewegung trägt dazu bei, die Stimme als Stimme des Wissenschaftlers, das gesprochene Wort als Wort der Wissenschaft, den *logos* als wissenschaftlichen *logos* in genau dem Moment zu rekonstruieren, wo der derart reflexiv gespaltene Vortrag selbst die Verkörperung des Wissens ist: »Was in der mitgeteilten Selbstbeobachtung der Vernunft zur Erscheinung kommt, ist [...] eine Körperschaft des Wissens – die Universität« (Peters 2005: 48).

Der nächste Schritt bei der Ausdifferenzierung dieser Situation von Wissensvermittlung ist folglich der, den von der Aufmerksamkeit für die Stimme des Lehrenden abgetrennten Blick selbst in die Organisation der Erzeugung von Evidenz einzubeziehen: *neben* dem vorgetragenen Wort ein *Bild* zu zeigen, das diesen Blick anzieht und festhält – das Tafelbild, die Karte, die Dia-Projektion, die PowerPoint-Folie, das Video oder die DVD. Wort und Bild stehen hier keineswegs ursprünglich in einer illustrativen Beziehung. Es geht vielmehr darum, das, was die intellektuelle Anschauung gewesen wäre, in der Wort/Bild-Differenz zu reinitiiieren. Das Erscheinen des Bildes neben oder im Hintergrund der Rede führt jene Ablenkung, die in der Position des Vortragenden selbst angelegt ist, einer neuen fokalen Schärfung zu. Damit vollendet sich die *Medialisierung der Lehre*, nicht nur in dem Sinne, dass von nun an in immer größerem Umfang Medientechnologien zum Einsatz kommen, sondern deshalb, weil die Stimme des Lehrers, wenn sie das Wissen als (Selbst-)Erfahrung des Denkens verkörpern soll, einer medialen Unterbrechung bedarf. Das Ereignis des Denkens wäre für den Lehrer selbst zu viel, und vom Humboldtschen Entwurf bis zu den Strukturreformen des späten 20. Jahrhunderts treibt eine Ökonomie der Wieder-

der verborgen und damit als nicht Herauszugebendes, Persönliches markiert ist.« (Sibylle Peters, *Art of Demonstration*, Vortragsperformance 2005.)

11. Vgl. den Beitrag von Sibylle Peters in diesem Band.

aneignung dieses Zuviel die institutionelle Diversifizierung der Universität voran.

Die mediale Unterbrechung des Denkens macht nicht nur die mangelnde Präsenz in der Person des Lehrenden produktiv, indem sie das durch ihn nicht mehr eingenommene Mehr als flottierende Aufmerksamkeit erneut einfängt und seine potenziell unendliche Streuung in einer aktuellen Ortsbeziehung konzentriert. Sie leistet genau das, was der wunderbar idiotische Lehrling bei Novalis tut, der die Welt durchwandert, um als Versprechen einer messianischen Befreiung der Lehre von der Notwendigkeit des Meisters zu funktionieren: Sie lässt den Lehrer *unterdessen unentwegt* als einen Lernenden unter anderen an jenen Ort *zurückkehren*, wo die Vermittlung des Sinns stattfindet. Hinsichtlich des gezeigten Bildes nimmt der Lehrende, auch wenn er der Einzige sein sollte, der redet, strukturell die gleiche Position ein wie alle im Auditorium Versammelten – die eines Zuschauers. Die Medialität des Bildes besteht wesentlich darin, dass es von allen, vom Lehrer ebenso wie von den Schülern, nur *gleichermaßen gesehen* werden kann, dass seine Sichtbarkeit jede radikale Differenz zwischen Betrachtern suspendiert und es ganz der kommentierenden Stimme überlässt, die Positionen des Wissens und des Unwissens zu verteilen. Es geht also weniger darum, was das Bild zeigt, sondern um das Arrangement seiner gemeinsamen Betrachtung: um das *Bild-Experiment*, denn man sieht, dass das Betrachten hier nur eine Form ist, ein Experiment durchzuführen. Dieselbe Konstellation überträgt sich vom Bild auf das geschriebene Wort, wenn statt Bildmotiven die Sätze des Lehrers an der Wand erscheinen. Und dieser beweist seine Qualifikation als Denker überhaupt zunehmend darin, dass er zusammen mit seinen Schülern zum Leser des Textes wird, zu dem diese Sätze gehören. Die bis heute vorherrschende Form des Seminars als einer gemeinsamen Lektüre von Texten, in denen Studierende sich äußern und die Kommentare des Leiters ergänzend hinzutreten, setzt diese Entwicklung fort. Der Text ist in der Seminarform beides: ein Vorbild des Lehrerwortes und ein Abbild, das die Position des Lehrers verdoppelt, dezentriert und das Wort des Lehrers schließlich an jenem anderem Ort zum Vorschein kommen lässt, wo die Ablenkung die Aufmerksamkeit konzentriert hat.

6. Vom Liebling zur Elite

Der Schüler des Meisters tritt diesem in einem Augenblick der Nacktheit, aber gerade darin niemals neutral entgegen. Dass er zum Meister gekommen ist, enthält bereits fast alles, was das Wissenshandeln verlangt. Die Beziehung der beiden verweist von jeder Seite aus und durch jeden Schritt der Annäherung oder Distanzierung auf die *gefallene* Ent-

scheidung des Schülers für den Meister. Diese Wahl, die, selbst wenn andere Kräfte und institutionelle Auswahlprogramme verstärkend oder kanalisierend darauf einwirken, durchaus die des Schülers bleibt, ja die sich erst dort in ihrer vollen Konsequenz offenbart, wo es dem Schüler nicht mehr möglich ist, sie auf seine Freiheit zurückzuführen, hat für die Unterweisung eine viel größere Bedeutung als ein nachweisliches, als Basis des Lernens bestätigtes Vorwissen des Schülers. Eine typische Szene der ersten Begegnung von Meister und Schüler zeigt, wie der Meister das frühreife Wissen-Denken-Wollen des Schülers mit dessen Entscheidung für ihn konfrontiert: Der Meister versetzt den Schüler in eine Lage, wo dieser fast zwanghaft das, was er schon zu wissen glaubt, *gegen* den neuen Lehrer geltend macht – nur um in der Hitze der ersten Debatte an einen Punkt zu kommen, wo er seine Anwesenheit vor dem Meister als den eigentlichen Anfang seines Lernens bekräftigen muss, indem er eine Inkonsistenz, einen Bruch, eine aporetische Sackgasse seines Wissens und somit eine *Korruption seines Glaubens* eingesteht.¹² Dieses Bekenntnis, das nicht explizite Zustimmung zu sein braucht, sondern die Form eines verlegenen Verstummens oder eines trotzigen Beharrens auf der offensichtlich unhaltbar gewordenen Position haben kann, bringt die Entblößung des Schülers bis auf jenes Schüler-Sein, das nichts anderes ist als wilde, herausfordernde, schon vorweg eifersüchtige Liebe zum Meister. Wenn ich nicht dein liebster, dein einzig wahrer, das heißt der einzige dir am Ende *überlegene* Schüler gewesen sein werde, will ich nicht damit anfangen, überhaupt von dir zu lernen, sagt der Schüler. Und genau damit fängt alles an.

Demgegenüber vollzieht sich die Einführung in das universitäre Wissen heute vermittelt einer positiven Akkreditierung des Vorwissens, während sie den Schüler als *subiectum* einer Entscheidung neutralisiert in der Rolle des Studierenden, der vom ersten Augenblick seines Studiums an begonnen hat, in das Kompetenzprofil eines *Nachwuchswissenschaftlers* hineinzuwachsen. Die erste Erfahrung des Studierenden mit einem Lehrenden lässt dessen Position auseinandertreten in eine Autorität, die institutioneller Natur ist (die man relativ

12. In diesem Sinne schreibt noch Alain Badiou: »Verstehen wir so die sokratische Aufgabe der Korruption der Jugend. Die Jugend korrumpieren heißt, sich in einer verführerischen Feindseligkeit zum Normalzustand der Verführung befinden.« Und: »Und ich halte heute weiter die These aufrecht, dass man in der Philosophie Meister haben muss; ich halte weiter eine konstitutive Feindseligkeit gegen die Tendenz zur demokratischen Professionalisierung der Philosophie und gegen den doppelten Imperativ aufrecht: ›Seid klein und arbeitet in Gruppen‹. Ich möchte auch sagen, dass man die Meister kombinieren und übersteigen muss, aber letztlich ist es immer von Übel, sie zu verleugnen.« (Badiou 2003: 129, 140.)

unproblematisch akzeptieren kann, weil sie im Grunde unpersönlich bleibt und vom persönlichen Verhalten des Lehrenden zumeist wie etwas Drittes berührt wird), und eine Selbstrelativierung des Wissenden als ein weiterer, provisorisch die anderen leitender Lernender. Der Studierende lernt so als Erstes das Dispositiv des *allgemeinen* Lernens kennen. Was immer er im Folgenden versteht oder nicht versteht, reproduzieren oder nicht reproduzieren, anwenden oder nicht anwenden kann – er wird nicht für die Dauer einer einzigen Replik das *Subjekt des Unwissens* gewesen sein. Das bedeutet gegenüber der Situation des Meister-Schülers ein gleichsam höheres Anfangsniveau, einen Vor-schuss auf späteres Wissen, der dem Anfänger das Trauma des ersten Mals erspart. Doch erkennt die liberale Institution Universität das Vorwissen nur deshalb ohne Weiteres an, weil der Lernende nun in den Bereich der definitiven Vor-läufigkeit des Wissens selbst eintritt, weil fortan *alles* Wissen sich als *Vorwissen* requalifizieren und im Zuge dieses Vorläufigen an entsprechende Präsentationsformate vermitteln muss. Es wäre vergeblich, auf eine Befreiung durch etwas zu warten, was sich mit dem Wissen in einem eigenen Handeln ereignet. Die Ausbildung hält den Lernenden sein Leben lang im Vorbehaltlichen einer einstweiligen Frühreife fest. Seine einzige Chance, um das Mangelhafte daran von sich abzutrennen, liegt darin, *kompetent* zu werden – was heißt: *als Schüler* kompetent zu werden, so lange *mehr* Schüler zu werden, bis die Exzellenz des Schüler-Seins ihn für eine Lehrstelle empfiehlt.¹³

Das Wissen des Schülers in der Epoche der Kompetenz ist das Wissen, was von ihm als Schüler erwartet wird. Es gleicht darin strukturell dem Wissen des Lehrers. Obwohl diese Gleichartigkeit den institutionellen Rangunterschied zwischen beiden nicht antastet, sondern unterstützt, sieht die Perspektive des kompetenten Lernens eine Exzellenz des Schülers vor, die jene des Lehrers in praktisch jeder Hinsicht vorwegnimmt – wobei sich diese Vorwegnahme am deutlichsten in Maßnahmen zur Flexibilisierung und Beschleunigung des Ausbildungsprozesses artikuliert: Der Ausbildungsstätte Universität liegt daran, alle »Hindernisse« wegzureißen, die die unmittelbare Konversion von Schüler-Exzellenz in Lehrer-Exzellenz blockieren oder verzögern. An die Stelle von Akten der Mitteilung, die sich auf die Differenz von Lehrer und Schüler beziehen und diese in irgendeinem Sinne verwenden, tritt die kontinuierliche Selbstbehauptung und Präsentation des leistungsfähiger werdenden Wissensdienstleisters auf jeder Ebene der Funktionshierarchie. Der Schüler ist bereits vollends damit befasst, mehr Schüler zu werden, wenn das erste Wort des Lehrers ihn er-

13. Zum gegenwärtigen Begriff der Kompetenz und zur darin implizierten Dynamik einer Selbstabtrennung vom Unvermögen vgl. van Eikels 2004: 3ff.

reicht, und spätestens ab dem Moment, wo er durch seine Studiengeldbühren den Job des Lehrers finanziert, darf er auch erwarten, dass jener sich bemüht, mehr Lehrer zu werden und ihm damit entgegenzukommen.

Man könnte diesbezüglich von einem Regime der *Virtuosität* sprechen, in einem ähnlichen Sinne, wie Paolo Virno die Arbeit in postfordistischen Unternehmen als eine neue Form von »servile virtuosity« (vgl. Virno 1996) analysiert hat. Virtuosität meint hier eine initiale Ausrichtung des Willens auf die Steigerung, eine unmittelbare Fokussierung des Mehr, die jeder Hinwendung zu einem Lehrer oder einer Lehre vorausgeht und niemals aufhört, ihr voranzugehen und sie zu re-determinieren. Die virtuose Selbststeigerung des Lernenden suspendiert das Ende, das im meisterlichen Wort beschlossen liegt. Die Entschlossenheit, die *determination* des jungen, im Augenblick des Vorwissens groß werdenden, von einer Art Konservativismus des Vorzeitigen empor getragenen Virtuosen setzt sich gegen dieses Ende, gegen das Endgültige des ersten Mals durch. Die virtuose Performance des exzellenten Schülers bestreitet die bleibende und bleiben-machende Kraft des meisterlichen Wortes erfolgreich, indem sie sich in einer anderen Figur des Verbleibens-bei organisiert: Statt vom endgültigen Erkenntnis im Wort des Meisters auszugehen und das Andere, bisweilen nicht Gekonnte zu tun, kehrt und hält sich der Schüler gleich anfangs an das, was er bereits beherrscht, und verbessert dies in jahre- und jahrzehntelanger Arbeit so sehr, dass er darin auch den Lehrer übertrifft. Die Regressivität seiner vorzeitigen Festlegung auf eine bestimmte Handlungsfigur ist die Voraussetzung für eine überragende und dabei äußerst integrative, das durch die Festlegung Ausgeschlossene sich ganz wieder anzueignen bestrebte Performance. Das Zurückweichen vor dem Meister bereitet einen umfassenden Ausgleich von Servilität und Selbstermächtigung vor, in der jede Beziehung zu einem anderen Wissenden, ob auf einer höheren oder niedrigeren Stufe der Funktionshierarchie, flexibel zwischen Nähe und Distanz arrangiert werden kann.

Das löst das Unverhältnismäßige im Verhältnis zwischen Meister und Schüler in einen Evaluationsprozess auf, der die hierarchischen Positionen als angemessenes Resultat der jeweiligen Performance ermittelt. Wie bei jeder neoliberalen Redeterminierung gilt es auch hier die Gleichzeitigkeit von deregulativer Dynamisierung und Ausschaltung des Ereignishaften zu beachten: Akademische Positionen werden als *posts* in genau dem Maße definitiver, wie sich die Beziehungen der Akteure flexibilisieren und ihre Selbstbeziehung diese Flexibilität verinnerlicht. Die Konversion von Lehrer- und Schülerwissen erfolgt durch die symmetrische Unterstellung dessen, was beide je sagen und tun, unter die Erwartung eines Mehr-Werdens, einer Steigerung und Übererfüllung dessen, was sie *sind*. Wir haben es mit einem Dynamis-

mus des *Sozial-Seins* zu tun, der gerade dadurch, dass er das Wissen rückhaltlos in Aktivitäten des Forschens-und-Lehrens («Dienstleistungen in Forschung und Lehre») einbezieht und mit diesen verwaltet, keinerlei Platz für die Wissenshandlung mehr einräumt.

Die Begegnung zwischen Universitätslehrer und Studierenden passt sich so den Vorgaben einer strategischen Partnerschaft an, die jeder zum eigenen Vorteil eingeht (einer »Win-Win-Situation«). Der Vorschlag, sich um eine Stelle als Hiwi zu bewerben, die positive Begutachtung für Stipendien, das Vermitteln von Kontakten und die Einbindung in eigene Drittmittel-Projekte – diese privilegierte Betreuung von Lernenden durch Lehrstuhlinhaber erneuert scheinbar die Bevorzugung des einzelnen Schülers durch den Meister, und man mag sogar die persönliche Willkür der Auswahl und die daraus entstehende persönliche Abhängigkeit des Schülers für das eigentlich Skandalöse des neoliberalen Wissenschaftssystems halten. Doch kommt es zu dieser Abhängigkeit in einer Situation, wo die Entscheidung für die Allianz mit einem elitären Zirkel von Schülern gerade *die Selbstdisziplin des Lehrers totalisiert*. Der Sinn der alten Souveränitätsformel, man könne über andere nur herrschen, wenn man es verstehe, sich selbst zu beherrschen, verkehrt sich hier unscheinbar in sein Gegenteil: Der Wissenschaftler auf dem Weg an die Spitze hat die Herrschaft über seine Mitarbeiter als die wesentliche Operation seiner virtuellen Selbststeigerung zu begreifen. Er investiert existenziell in den Schüler, den er aus der Anonymität der Immatrikulierten herauszieht. Sein Vertrauen in dessen herausragende Fähigkeiten hat den Charakter einer Spekulation im strikt ökonomischen Sinne des Wortes, und diese Spekulation *ist zugleich die wesentliche Operation des Wissens*. Das Engagement des Schülers zahlt den Vorschuss ab, indem dieser seinem Lehrer mit den eigenen Leistungen hilft, dessen Karriere optimal zu entwickeln. Der Lehrer seinerseits kann mit den gewählten Schülern (es sind immer mehrere: wenige, aber in der Mehrzahl, schon um das Risiko zu diversifizieren) gar nichts anderes anfangen als Gewinne zu erzielen, ihr Potenzial Profit versprechend einzusetzen, wenn er selbst im Arbeitskampf bestehen will. Ein anderer Anfang, falls man ihn versuchte, hätte in diesem System den Charakter von etwas obszön *Privatem*, und als unfreiwilliges Symbol der sozialen Deprivation von Wissen würde er höchstens dazu beitragen, die Professionalität des Lehrers infrage zu stellen.

Man mag einwenden, dass diese allseitige Profitorientierung nur endlich deutlich auszeichnet, was im Grunde jede Beziehung zwischen einem Lehrer und einem Schüler an Ökonomie impliziert. Wird nicht auch der Meister einen Schüler nur dann akzeptieren, wenn er davon überzeugt ist, dass dessen Begabung einmal zu wirklicher Größe führen und der Schüler so den Ruhm des Meisters mehren wird? Funktionieren nicht seit Anbeginn unserer Geschichte alle Schulen nach die-

sem Prinzip einer symbolischen Rückvergütung, die zur Bezahlung in Geld oder materiellen Werten hinzutritt? Nimmt der Meister, der gezwungen ist, aus finanzieller Not schlechte Schüler aufzunehmen, nicht im selben Augenblick den Ruin seiner Lehre in Kauf? Doch das Neue der gegenwärtigen Situation der Ausbildung besteht darin, dass zwischen der Vergütung und der Lehre *kein Abstand* mehr verbleibt und die Spannung zwischen symbolischer Souveränität und materieller Abhängigkeit, die die Meisterschaft durch die Epochen ihres Niedergangs begleitet hat, vollends in einer klaren ökonomischen Ratio kollabiert. Die Elite, diese temporäre Gemeinschaft aus Lehrern und exzellenten Schülern, die sich im Augenblick ihrer wechselseitigen Konversion stabilisiert, übereignet das Wissen restlos der Ökonomie des Sozialen. Und an diesem Punkt sind alle Überlegungen zur ästhetischen Verfasstheit des wissenschaftlichen Wissens als intellektuelle Anschauung, zum Verhältnis von Wort und Bild, Begriff und Sinnesdatum, Hergestelltem und Empfangenem hinfällig, denn sie lenken nur noch davon ab, dass der wissenschaftliche *logos* eine weitere Refiguration des sozialen Erfolgs ist, das heißt des bloßen, selbst seiner Nacktheit beraubten, in der Form des vorläufig Definitiven alles außer seiner Fortsetzung erübrigenden Faktums der Relation.

7. Selbstdisziplinlosigkeit

Was genau ist es, das uns damit endgültig vorenthalten wird? Es ist, mit einem Wort, das Erkenntnis. Und die Möglichkeit, uns mit dem, was wir sagen und tun, vom Ort und von der Zeit der Begegnung zu *entfernen*, in der sich das Erkenntnis ereignet hat. Jetzt, da sich die Abschaffung von Meisterschaft, das heißt die definitive Suspendierung des Meisters und seiner Auslagerung ins Reaktionäre vollendet, können wir zuletzt noch lernen, dass und inwiefern er der Einzige ist, der den Schüler erkannt haben kann. Wenn Meisterschaft stets auch die Möglichkeit eine Emanzipation bedeutete, so deshalb, weil das Wort des Meisters *die Perfektion des Schülers bewahrheitet*, weil sie dessen Eignung beweist, alles zu wissen, was er wissen will.

Der Meister war stets jemand, zu dem man gelangt, der sich nicht damit aufhält, seine eigene Erreichbarkeit zu organisieren. Er engagiert sich daher nicht als Talentscout, der vorsätzlich und systematisch die Welt nach geeigneten Auszubildenden absucht, sondern sein Erkennen vollzieht sich in einer durchaus kontingenten, von der Bewegung des Schülers abhängenden und noch im Aufeinandertreffen von ganz anderen Prioritäten bestimmten Konfrontation: Der Meister hat *nicht* auf mich gewartet. *Aber* mein Kommen hat dazu beigetragen, ihn *glücklich* zu machen. Und durch die tiefe Ambivalenz unserer Begegnung hindurch überlässt er mir diese Erfahrung, jemanden, der es zu schätzen

wusste, mit meiner Bereitschaft *erfüllt* zu haben, zur weiteren, eigenen Verwendung.

Das Trauma des ersten Mals, das ich als Schüler im Verlauf der Auseinandersetzung mit meinem Meister durchmache, betrifft das Irreversible des Wissens, die Irreversibilität, die das Wissen in dem Augenblick offenbart, da es als *meine Handlung* herauskommt und mich mit deren Konsequenzen vor den Augen eines Anderen da stehen lässt. Der Augenblick, in dem ich in dieser Situation erkannt wurde und selbst erkennen musste, dass ich erkannt bin, bewirkt eine lebenslange Nähe zum Meister. Doch hat diese von sich aus gerade nicht den Effekt, meine eigene Entwicklung zu verhindern und mich auf unabsehbare Zeit wahllos im Umkreis des meisterlichen Wortes zu halten. Das meisterliche Wort hat, in der Strenge seiner Hörbarkeit genommen, nichts zur Folge, außer dass der Schüler in der Gewissheit seines unübersehbaren Erkenntnis anfangs, rücksichtslos den eigenen Weg einzuschlagen: einen *anderen* Weg als den, den er ohne den Meister gegangen wäre, aber eben darin der eigene und ein anderer als der des Meisters. Die schwierige und mitunter gefährliche Ambivalenz des Meisterwortes liegt in diesem »nichts...außer«, dieser Zurückhaltung, mit der es den Schüler bei aller Gewalt, mit der es ihn überfällt, auf die Unersetzbarkeit seines eigenen Denkens verweist – das heißt auf das vom ersten Gespräch an unumgängliche Ende der Begegnung mit dem Lehrer, auf jenen Moment, in dem der Meister seine Gleichgültigkeit beansprucht, in dem er sich ganz in die Erinnerung an jemandem zurückzieht, der die ganze Zeit nichts anderes getan hat, als seinen eigenen Weg zu gehen und jedem seiner Schüler denselben radikalen Egoismus zugesteht.

Meisterschaft erhält ihren Lebenssinn als Bekanntschaft mit jemandem, dessen Weg ich nicht fortzusetzen brauche. Da es Einen gibt, der mich als Schüler kennt zu einer Zeit, da ich mir selbst nahezu unbekannt war, und zumal die Figur des Schülers für dasjenige steht, was mir von mir selbst immer schon am fremdesten war, steht es mir offen, diese Form des Schüler-Seins in jeder Richtung zu verlassen. Ich werde nicht den Rest meines Arbeitslebens damit verbringen müssen, ein besserer Schüler zu werden oder in dem, was ich selbst lerne, mehr Schüler zu werden, um in diesem Mehr-Werden irgendwann die Stufe eines Lehrers für andere Schüler zu erreichen. Das Erkennen des Meisters birgt die Gewissheit meines Schüler-Gewesenseins. Die Erinnerung an das, was mein Meister gesagt hat, die einzelnen Weisungen und lobenden oder tadelnden Bemerkungen, die mir von ihm vielleicht im Gedächtnis geblieben sind, trägt mir das zu, was ich als sein Hörer gewesen bin *und daher nicht mehr zu werden brauche*. Das Erkenntnis im Wort des Meisters befreit von dem lebenslangen Entzug und Vorbehalt des Wortes, der sich den Auszubildenden heute unter dem Namen »life-long learning« auferlegt. Dank der Gewissheit, dass

jemand die Unvollkommenheit meines Denkens und Könnens in einem Wort bewahrt, das die unübersehbare Wahrheit eines begabten, eines in seiner Unfertigkeit *als solcher unüberbietbaren* Schülers sagt, darf ich die Zeit, die mir bleibt, zu etwas anderem gebrauchen als dafür, mein Profil als Auszubildender zu optimieren. Dank dieses meisterlichen Wissens-um-mich genieße ich dort, wo ich mich neuen Erkenntnissen, neuen Experimenten, neuen Lektüren öffne, die Freiheit eines Forschenden, dessen Neugier nicht dagegen kämpfen muss, in das Unwissen des Schülers zurückzusinken – nicht deshalb, weil ich alles weiß und im Alter gegen eine schülerhafte Dummheit gefeit wäre, sondern weil sich mein gegenwärtiges Unwissen im Vergleich mit dem, was der Meister von Anfang an von mir wusste, von der Dummheit des Schülers zu unterscheiden gelernt hat, weil *dieser* Unterschied das Erste und Letzte war, was der Meister mir beigebracht hat.

Die Autorität des Meisters über mein Leben ist und war niemals die eines Vaters, sei es positiv oder negativ (in Gestalt eines Vor-Gesetzten, der sich weigert, die Rolle des Vaters zu übernehmen). Seine Macht über meinen Lebenswandel scheint mir vielmehr von Anfang an diesem Augenblick zugebracht, wo ich verstehe, dass er mich, seinen Liebling, schon damals einfach wie irgendeinen Erwachsenen behandelt hat, dass ich in seinen Augen zwar im Lernen und vom Noch-zu-Lernenden her begriffen, als liebster Schüler aber in meinem Werden perfekt war. Diese Zusage allein, dieses »Du warst damals, als Schüler, *schon mehr als genug*« hat die Kraft, mein Denken und Handeln vor dem prinzipiellen Vorbehalt zu schützen, mit dem die kompetenzorientierte Verwaltung des Wissens mich bis zu meinem Versagen auf den Platz des Schülers zurückzudrängen versucht – es, genauer, *über* diesen Vorbehalt zu *erheben*. Denn die Höhe des Meisters trägt, indem sie mich in eine ganz andere Tiefe wirft als die des Misstrauens gegenüber dem, was ich an Kompetenz zu behaupten vermag, entscheidend dazu bei, mich immer wieder gegenüber den Virtuositätsdefiziten, die man an mir sichtbar werden lässt, zu rehabilitieren. Das Wort des Meisters, das ich einmal gehört habe und das mir mitteilte, in welchem Maß ich erkannt war, stellt im Kontinuum der Anfechtung durch die radikale Unterbrechung eines ersten Mals, das sich ereignet hat, meinen Ruf wieder her. In diesem Wort des Meisters höre ich bis heute meinen Ruf als Denkender und Handelnder, der zu denken und zu handeln gelernt hat und damit frei geworden ist, nunmehr *in* seinem Denken und Handeln etwas anderes zu tun als zu lernen.

Von der Meisterschaft her können wir wissen, inwiefern Disziplin ursprünglich *keine Selbstdisziplin* ist. Das Lernen, dessen Optimierung man aktuell so vehement betreibt, bezweckt dort, wo es sich als Lebens-Medium verselbstständigt, nichts anderes als die Ersetzung von Disziplin im Sinne einer Verschärfung und Präzisierung des Irreversiblen in meinem Handeln durch eine Selbstdisziplin, die jede Figur ei-

ner Handlung gegen die effizientere Entsprechung einer sozialen Performance tauscht. Alle Disziplinierungstechniken in dem Sinne, wie Foucault sie analysiert hat, beziehen sich auf die Selbstdisziplinierung eines Schülers, der seinen Meister verloren hat und darum bereit ist, in seinen Anstrengungen, sich selbst zu regieren, bestimmte Kontrollmechanismen zu internalisieren, die man ihm nahe legt. Es ist der verlorene Meister, die historische Kompromittierung von Meisterschaft, die Herrschaft gerade dort unterstützt und stabilisiert, wo diese in der Lage ist, das Straucheln des Herren, die Notwendigkeit der phantasmatischen Ergänzung einer wesentlich instabilen, im Zerbrechen begriffenen Position des Herren für sich in Anspruch zu nehmen.

Nachdenken über Meisterschaft kann und soll daher nicht darauf hinauslaufen, dass wir zum ›wahren‹ Herren zurück müssen, um der ›falschen‹ Herrschaft der internalisierten Kontrolle zu entkommen. Im Gegenteil geht es darum, mit einer Problematisierung der Figur des Meisters eine Archäologie des Herren und seiner Entkörperung und Dislozierung in Herrschaft zu schreiben, die Bestandteil der Archäologie des Wissens wäre. Zarathustras Satz »Erst wenn ihr mich Alle verleugnet habt, werde ich euch wiederkehren« (Nietzsche 1988a: 101)¹⁴ wäre in dieser Bedeutung zu lesen: Die Formulierung *Herr und Meister* verbirgt bereits die Verdopplung, Verschiebung und Ersetzung des Meisters durch den Herren, das heißt die Ersetzung des Verhältnisses zum Meister als des Geliebten selbst der Geliebten, dem anökonomischen Nullpunkt in der Ökonomie des Willens zum Wissen, durch die Beziehung zum Herren, die durch die Hegelsche Dialektik von Herr und Knecht bis zur Zerstreuung des Herren in den entdespotisierten Formen gouvernementaler Herrschaft führt. Erst jetzt, da wir in vollem Ausmaß erleben, dass die ultimative Form von Herrschaft im Verlust des Herren besteht, in der zunehmend aussichtsloseren Suche nach dem *Vertrag*, der uns zumindest der Signatur des Herren versichert, werden wir aufmerksam für jenen anfänglicheren Verlust, den das Erscheinen des Herren selbst bedeutet hat. Ich schlage daher vor, den Verlust des Meisters als erste, ursprüngliche Wiederholung jener post-hysterischen Dynamik zu betrachten, mit der politische Herrschaft in soziale Steuerung übergeht.

Was die Erinnerung an den Meister dem Vergessen heute noch entwinden könnte, wäre eine bestimmte Verachtung des Elitären – jene Verachtung, die sich derjenige, der für seine Exzellenz ausgezeichnet wird und im Erscheinungsraum des so Ausgezeichneten lebt,

14. »Wahrlich, ich rathe euch: geht fort von mir und wehrt euch gegen Zarathustra! [...] Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man immer nur sein Schüler bleibt. [...] Nun heiße ich euch, mich verlieren und euch finden, und erst wenn ihr mich Alle verleugnet habt, will ich euch wiederkehren« (Nietzsche 1988a: 101).

nicht mehr leisten darf. Denke ich an meinen Meister, so vergewissert mich das vor allem einer Selbstdisziplinlosigkeit, die meine Arbeit seit unserer Begegnung bestimmt hat und die dank dieser Begegnung angefangen hat, sich als mein Diskurs zu präzisieren. »Jeder Meister hat nur Einen Schüler: und der gerade wird ihm untreu. Denn er ist auch zur Meisterschaft bestimmt« (Nietzsche 1988b: 33). Indem sie die Kraft aufbringt, sich der Veruntreuung auszusetzen, ohne sie in einer Selbstdisziplin des für sich allein kämpfenden und doch durch und durch sozialen Virtuosen zu gouvernementalisieren, bleibt die Beziehung zum Meister als eine gemeinsame Verachtung der Elite bewahrt. Auf diese Gemeinsamkeit unserer Verachtung für die restlos Sozialen werde ich mich immer verlassen können, und wenn das Wort von der Gedankenfreiheit heute irgendeinen Sinn ergibt, dann den, dass ich es auch tue.

Literatur

- Arendt, Hannah (2002): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München: Piper.
- Badiou, Alain (2003): »Geständnis eines Philosophen«. In: Ders., *Ethik*, Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 119-145.
- Eikels van, Kai (2004): *Kompetenz. Ein Essay zur Zeitdisziplinierung*, <http://www.t-rich.org/kompetenz.html>.
- Fichte, Johann Gottlieb (1956): »Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe«. In: Ernst Arnrich, *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neugründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, Darmstadt: Gentner, S. 125-217.
- Heidegger, Martin (1954): *Was heißt Denken?*, Tübingen: Niemeyer.
- Lévinas, Emmanuel (1961): *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*, La Haye: Nijhoff.
- Nietzsche, Friedrich (1988a): *Also sprach Zarathustra. I-IV*, Kritische Studienausgabe, Bd. 4. München: dtv.
- Nietzsche, Friedrich (1988b): *Nachgelassene Fragmente 1882-1884*, Kritische Studienausgabe, Bd. 10, München: dtv.
- Novalis (1977): »Die Lehrlinge zu Saïs«. In: *Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs*, Bd. 1: *Das dichterische Werk*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Peters, Sibylle (2005): »Figuren des wissenschaftlichen Vortrags um 1800: Actio, Affekt, Anschauung – die Performance ›Denken‹«. In: *KulturPoetik*, Bd. 5 (1/2005), S. 31-50.
- Peters, Sibylle (erscheint 2006): »Projizierte Erkenntnis. Lichtbilder im Szenario des wissenschaftlichen Vortrags«. In: Gottfried Boehm/

- Gabriele Brandstetter/Achatz von Müller (Hg.), *Figuration. Transdisziplinäre Bildforschung*, München: Fink.
- Platon (2000), *Symposion*, Hamburg: Felix Meiner.
- Rancière, Jacques (1987): *Le maître ignorant*, Paris: Fayard.
- Virno, Paolo (1996): »Virtuosity and Revolution: The Political Theory of Exodus«. In: Paolo Virno/Michael Hardt (Hg.), *Theory out of Bounds*, Vol. 7: *Radical Thought in Italy. A Potential Politics*, Minneapolis/Minnes.: Univ. of Minnesota Press, S. 189-212.
- Žižek, Slavoj (2004): *Körperlose Organe. Bausteine für eine Begegnung zwischen Deleuze und Lacan*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

