



Gabriele Sigg, Andreas Zimmermann (Hrsg.)

Emotionale Bildung

Die vergessene Seite der Bildungsdebatte

66,50 €, 124 S., Hamburg 2018

Verlag Dr. Kovač

ISBN 978-3-8300-9595-8



Nadja Maria Köffler, Petra Steinmair-Pösel, Thomas Sojer, Peter Stöger (Hrsg.)

Bildung und Liebe

Interdisziplinäre Perspektiven

39,99 €, 412 S., Bielefeld 2018

transcript Verlag

ISBN 978-3-8376-4359-6

Den beiden Titeln ist eines gemeinsam: Sie verfolgen eine klare und dabei sehr ambitionierte Intention, die darauf abzielt, von den Herausgeber/innen identifizierte Defizite und Fehlentwicklungen der Bildungstheorie und Bildungspraxis dadurch zu korrigieren, dass diese analysiert und ihnen durch Alternativentwürfe abgeholfen werden soll. Der Untertitel des von G. Sigg und A. Zimmermann herausgegebenen Sammelbandes markiert dabei den Anspruch, *die* entscheidende Seite der Bildungsdebatte bestimmt zu haben, die mit den Beiträgen ihres Buches sozusagen neu zu ‚beschreiben‘ ist: „Emotionale Bildung“ gilt ihnen als das existenzielle Fundament der Persönlichkeitsbildung, das nichts weniger als die Grundlage und Voraussetzung eines gelingenden Lebens darstellt. Der programmatische und argumentative Kern ihres Gegenentwurfs ist dabei eine unmittelbare und ungeschminkt positive Rehabilitation der „Einheit von Herzens- und Geistesbildung“, die sie in ihrer Einleitung entwerfen und der die darauf folgenden fünf Beiträge dienen. Besonders hervorzuheben ist dabei das Kapitel „Ein Kaleidoskop der Herzens- und Charakterbildung. Eine Würdigung“ (S. 23–29), dem die argumentationsstrategische Funktion zukommt, so etwas wie eine philosophische Genealogie der Herzensbildung herzustellen. Dass den Leser/innen dabei nur Textbrocken in Form von zusammenhangslos präsentierten Zitaten vorgelegt werden, ist nur ein äußerlicher Grund dafür, dass diese Vorgehensweise nicht überzeugt. Viel gravierender erscheint mir der darin zum Ausdruck kommende Versuch, eine quasi geschichtsphilosophische Konstruktion eines konsequent liberalen, individualistischen Freiheitsbegriffs zu entwerfen, auf den ein zeitgemäßes Bildungsverständnis und eine ihm adäquate Charakterbildung zu verpflichten sei. Dabei wird in den ausgewählten philosophischen Bezugsfragmenten – sie reichen von Aristoteles über Adam Smith zu Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt und über Georg Simmel bis in die jüngere Vergangenheit zu Hannah Arendt – jeder Bezug auf die für ihre Werke ebenso konstitutiven sozialphilosophischen wie gesellschaftstheoretisch relevanten Konstruktionselemente ausgeblendet. Doch kehrt das, was in der liberalen Theorierhetorik ausgespart und ignoriert wird, als Thema und

intellektuelle Herausforderung wieder: Im Beitrag von G. Sigg ist es die Reflexion auf und die Befreiung von „kulturellen und schichtspezifischen Prägungen“, die wir erkennen müssen, um „sie von unserem individuellen Selbst und echter individueller Freiheit unterscheiden lernen [zu] können“ (S. 33f.). Der Bildung komme daher die Aufgabe zu, die „moralische Substanz des Einzelnen“ auszubilden. Mit dieser programmatischen Forderung ließe sich das Erziehungs- und Bildungsprogramm Friedrich Schillers zusammenfassen, dem sich A. Zimmermann in seinem Beitrag zuwendet. Auf knappem Raum rekonstruiert er in bester philologisch-philosophischer Manier „Schillers Projekt der ästhetischen Erziehung als Grundlage einer humanen Gesellschaft“ (S. 49–70). Doch endet auch dieser Beitrag damit, dass die an den einzelnen Menschen gerichtete Erwartung, „eine humane und freie Gesellschaft durch ästhetische Kultivierung erreichen, erhalten und beleben zu können“ (S. 68), zum abstrakt normativen Postulat verkommt, weil die bei Schiller zumindest „systematisch angedeutete Geselligkeitstheorie“ (S. 69) mit einer Apologie bürgerlicher Herrschaft einhergeht (vgl. S. 67). Insofern ist der dann folgende Beitrag von Rolf Füllmann in der Mitte der fünf Beiträge genau richtig platziert. Er zeichnet im Medium einer literaturwissenschaftlichen Analyse den historischen Prozess nach, in dem sich die bürgerliche Utopie des „ästhetischen Staates“ gleichsam in ihre Bestandteile auflöst: auf der einen Seite die „autoritative Volksbildung“, die anhand von Schillers „Bürgerlied“ beschrieben wird, und auf der anderen Seite das bei Thomas Mann ironisch gebrochene Ideal der „freiheitlichen Selbstbildung“, das in einer glänzenden Analyse der „Bekanntnisse des Hochstaplers Felix Krull“ (S. 71–94) rekonstruiert wird.

Mit diesen beiden Begriffen ist die prinzipielle Widersprüchlichkeit des modernen wissenschaftlichen und politischen Bildungsdiskurses exakt gekennzeichnet. Dabei fungiert das neoliberale normative Prinzip, dass Bildung ein Prozess der „Selbstkonstruktion“ (S. 90) sei, als ein Machtdispositiv, mit dem Erfolg und Scheitern von Bildungsverläufen beurteilt werden. Was sich „im Sinne Foucaults“ am Modell des literarischen Werks als das von den *Eliten der Antike* entworfene individualistische Konzept der „Ausarbeitung des Lebens als eines persönlichen Kunstwerks“ (S. 90) zeigt, produziert *in der Moderne* ein gesellschaftliches Bildungssystem, das durch den Verlust bzw. das Fehlen dessen gekennzeichnet ist, „was von den viel zitierten (und nicht immer respektierten) ‚einfachen‘ Menschen ‚Herzensbildung‘ genannt wird“ und das dann auch dem Herausgeberteam des Sammelbandes „Bildung und Liebe. Interdisziplinäre Perspektiven“ als ein „Desiderat angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen in der Bildungslandschaft“ erscheint (S. 9). Die sehr zurückhaltende Formulierung, dass der Begriff der „Herzensbildung“ „manchen Humanwissenschaftlerinnen und Humanwissenschaftlern wenig schmecken will“ (ebd.), lässt dabei nicht ahnen, dass das Herausgeberteam mit seinem Projekt eine fundamentale Kritik des Bildungssystems intendiert, geht es ihm doch um nichts weniger als darum, „zwei Begriffe zu befreien: Bildung aus den kapitalistischen Verwertungsindustrien und Liebe aus der Verflüchtigung in Romantizismen“ (S. 10).

In dieser programmatischen Absicht sind die vier Kapitel des Sammelbandes konzipiert: Im ersten Kapitel werden unter dem Titel „Philosophische Annäherungen“ die grundbegrifflichen theoretischen Voraussetzungen dafür geschaffen, das Verhältnis von Bildung und Liebe überhaupt zum Gegenstand eines wissenschaftlichen Diskurses machen und damit zugleich in praktisch-politischer Absicht in die realen Bildungsverhältnisse eingreifen zu können. Es handelt sich dabei um fünf durchweg ausgezeichnete Beiträge, die das zunächst doch sehr wolkig

klingende Spannungsverhältnis einer philosophischen Ernüchterungskur unterziehen. Im zweiten Kapitel werden sodann „Problemanzeigen“ beschrieben, die sowohl die am Beispiel der Schule explizierten institutionellen Bildungsverhältnisse als auch den wissenschaftlichen Diskurs der Erziehungswissenschaften und seiner methodischen Praktiken einer Kritik unterziehen, um damit gleichsam im negativen Spiegelbild die selbst gestellte Frage zu beantworten, ob „Bildung ohne Liebe?“ überhaupt möglich und gewollt sein kann. Im dritten Kapitel beweist das Herausgeberteam dann dadurch einen beachtlichen analytischen Realismus, dass es wiederum fünf Beiträge versammelt, in denen die durch Liebe maskierte Gewaltdynamik gegen Kinder und Jugendliche in Bildungsinstitutionen thematisiert wird. Ausgehend von dem Thema „Missbrauch“ begründen sie die Notwendigkeit, gezielt solche Sensibilisierungspraktiken zu entwickeln und zu stärken, die dazu befähigen, sich gegen die in den bürokratisch bis hermetisch verfassten Bildungsinstitutionen systemisch wirksamen Mechanismen, Kinder und Jugendliche zu Opfern zu machen, widerständig zu verhalten.

Dem vierten Kapitel kommt unter dem Titel „Lieben(d) Lernen“ in der Architektur des Sammelbandes schließlich die Funktion zu, die praktische Relevanz einer theoretisch und methodologisch aufgeklärten Herzensbildung für die Veränderung der Bildungslandschaft aufzuweisen. Gemessen an diesem Kriterium sind die Beiträge wirkliche „Augenöffner“ und Horizontenerweiterungen, die zudem – wie bereits einige der vorangegangenen Beiträge – den im Untertitel erhobenen Anspruch überzeugend einlösen, in dem Band „interdisziplinäre Perspektiven“ zu ermöglichen und herzustellen. Dies zeigt sich vor allem und besonders eindrucksvoll an der Fähigkeit, die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse der modernen Kognitionsbiologie und -psychologie beispielsweise sowohl mit der existenziellen Dialog-Philosophie Martin Bubers (P. Graf, „Bildung als Weg gemeinsamen Erkennens“, S. 43–60) als auch mit der kulturanthropologischen Mimesis-Theorie René Girards zu vermitteln (P. Steinmair-Pösel, „Zwischen Liebe und Verachtung. Die Ambivalenz mimetischen Begehrens und ihre Bedeutung im Bildungskontext“, S. 263–287), aber auch daran, dass die Wirksamkeit einer *in vorbehaltlose Anerkennungspraxis und bedingungslose positive Zuwendung übersetzte „Liebe“* für die Veränderung der Unterrichtspraxis und der Schulkultur (C. Reisenauer/N. Ulseß-Schurda, „Überall lernt man nur von dem, den man liebt“. Anmerkungen zur Liebe in pädagogischen Beziehungen“, S. 351–368) oder auch die Adaption der humanistischen Psychologie von Carl Rogers für die Weiterentwicklung der Lehrer/innenbildung (Chr. Scheunpflug, „Die bildende (Wirk-)Kraft der Liebe. Annäherungen an einen Bildungsbegriff im pädagogischen Kontext“, S. 369–391) eindrucksvoll und durch einschlägige Forschungspraxis untermauert aufgewiesen wird.

Abschließend und zusammenfassend möchte ich drei Aspekte hervorheben. Erstens: Eine besondere Stärke dieses Sammelbandes sehe ich darin, dass er in einer *disziplintheoretischen Perspektive* das Projekt einer systematischen Selbstkritik der Disziplin der Erziehungswissenschaft dokumentiert. Das zeigt sich nicht nur an dem Nachweis theoretischer Verluste und methodischer Ausblendungen (S. Seichter, „Über den Kältetod in der Empirischen Erziehungswissenschaft“. Oder: Wider die Verdinglichung der Person“, S. 141–150), sondern auch daran, dass durch eine interkulturell „gebildete“ Bildungstheorie (P. Stöger, „Die Liebe und die liebe Bildung. Eine essayistisch streitschriftliche Summe an Auslassungen“, S. 23–42) und eine aus der Tradition der philosophischen Phänomenologie informierte Theorie der Persönlichkeitsbildung (H. Ernst, „Bildung

und Liebe im Spiegel der transzendentalen Phänomenologie“, S. 61–77) sowie eine kommunikationstheoretisch fundierte Übersetzung des theologischen Begriffs der „Nächstenliebe“ (A. Schiel, „Nächstenliebe als kommunikativ generierte Akzeptanz in (ethischen) Lernprozessen“, S. 79–100) der Bildungswissenschaft insgesamt neue Einsichten eröffnet werden können, die sie dringend nötig hat, wenn sie denn an einem Motiv festhalten will, das ich als ihren „disziplintheoretischen Gründungsauftrag“ bezeichnen und mit einer Wendung von Heinz-Joachim Heydorn so ausdrücken möchte: „Bildung ist die Frage nach dem Verbleib des Menschen“.

Zweitens: In einer *systematischen bildungswissenschaftlichen Begründungsperspektive* müssten die in verschiedenen Beiträgen implizierten sozialtheoretischen und kommunikationspädagogischen Beziehungsdimensionen in der Weise weiter ausgeführt werden, dass sie das semantische Bedeutungsspektrum der Liebe in institutionellen Bildungskontexten mit gesellschaftstheoretischen Theorieaspekten vermitteln, die über die rituelle Beschwörung der destruktiven Tendenzen durch eine „Ökonomisierung der Bildung“ hinausgehen.

Und drittens: „Bildung und Liebe“ ist eine *wissenschaftliche Schatztruhe*, in der die Gold- und Silberstücke bunt gemischt sind und nebeneinandergelegt eine glänzende und reichhaltige Phänomenologie einer Bildungspraxis und -theorie entfalten, in der die Kraft der Liebe zur Geltung kommt, die aber auch den Schatten der mit Liebe maskierten Verachtung und Gewalt nicht verleugnet. Es wäre zu wünschen, dass die in beiden Büchern intendierten kritischen Denkanstöße und ihre reichhaltigen und anregenden Analysedimensionen auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft eine aufmerksame Resonanz finden.

Andreas Seiverth

ehem. DEAE-Bundesgeschäftsführer

a.seiverth@werkstatt-kritische-bildungstheorie.de