

Die Idee der Bildung¹

Wolfgang Jantzen

„Bildung zielt auf Gegengesellschaft, um über sie ein neues Land zu finden.“

(Heydorn 1972, 150)

„Bildung ohne Herzensbildung ist auf einer Stufe mit Wissen ohne Gewissen.“

(Max Roden)

Jede Idee der Bildung geht von einem selbstähnlichen Kern aus, einer elementaren Einheit, einer fraktalen Struktur, einem Eigenwert, der sich unter je veränderten historischen Umständen in je neuer Weise in der Dialektik von Bildung und Herrschaft reproduziert. Vor einer Rekonstruktion dieser fundamentalen Einheit von Bildung muss man daran erinnern, dass die Globalisierung des Kapitals und der Finanzmärkte jenseits jeglicher staatlicher Kontrolle fortschreitet, dass die internationalen Waffenexporte blühen, dass Völkermord an der Tagesordnung ist, Behinderung und Armut in einem unvorstellbaren Ausmaß weltweit produziert werden und dass die in Deutschland zur Zeit vorherrschende Diskussion um Inklusion, Empowerment, gesellschaftliche Teilhabe letztlich auf der völligen Negierung dieser weltweiten ökonomischen Ungleichverteilung und ihrer Folgen basiert. Denn jede Idee der Bildung, die dies nicht realisiert, die Bildung als Geistiges von den weltweit massiven Folgen der Unterdrückung und den Kämpfen um Befreiung abstrahiert, blamiert sich vor der Wirklichkeit dieses Interesses (Marx und Engels, 1972a, 85).

Und trotzdem können wir in dieser geisteswissenschaftlichen Pädagogik einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Entwicklung einer Idee von Bildung finden, die über die bisherige Debatte hinaus geht und in deren Zentrum mit Notwendigkeit die Dialektik und der Weg der Befreiung stehen.

So lesen wir bei Hermann Nohl, einem Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, folgende Bestimmung:

„Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede äußere Handlung und Haltung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag.“ (Nohl 1963, 140-141)

¹ Vortrag beim Symposium „Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung“; Universität Köln. 29.10.2016

Was aber hat der aus der Psychologie ebenso wie aus der Philosophie des Geistes nahezu völlig verdrängte Begriff der Seele mit Bildung zu tun, Seele als (unsterblicher) bewegter Beweger menschlichen Seins?

Kehren wir ein erstes Mal in die Begriffsgeschichte von Bildung zurück: Bei Friedrich Schiller ist die Rede von „Herzensbildung“, bei Wilhelm von Humboldt von der „Bildung des Gemüts“ (Wulf und Prenzel 2012). Und das Herz gilt nicht nur als Sitz von Gefühl und Gemüt: Es kann Ort des Mitleids und der Güte sein, aber auch des Mutes und der Energie, im Sinne des beherzt Seins. Es kann verletzt werden und es kann brechen. Wie aber hängen Herz und Seele zusammen? Und wo und warum tritt der Begriff der Seele als Wiederkehr des Verdrängten wieder in unsere Wahrnehmung, so im Kontext der Seelsorge für Gewaltopfer durch Psychologen und Theologen? Und ersichtlich hat deren berufliche Qualifikation etwas mit Herzensbildung zu tun, modern ausgedrückt mit emotionaler Intelligenz bzw. Empathie.

Im Internet habe ich zu diesem Zusammenhang von Herz und Seele kaum etwas gefunden, außer einer klugen Bemerkung eines spanischsprachigen Autors:

„Wenn die Seele das Prinzip der Einheit ist, das uns in Menschen verwandelt, so ist das Herz das höhere Prinzip der Vereinigung, das uns zu wahren Menschen macht. Der Mensch ist das einzige Lebewesen auf dieser Welt, das lernen muss, das zu werden, was er ist. Wer dies nur in seiner Phantasie wünscht, ist zwar ein Mensch, ein Träumer aber nicht human; wer bloß durch das Denken geleitet wird, ist ein in seiner Innenwelt abstrahierender Idealist; wer bloß vorrangig oder fast ausschließlich durch Gefühle geleitet wird, ist ein Sentimentaler; und wer allein durch den Wunsch geleitet wird, ist ein Voluntarist, ein Egoist, ein Kapriziöser, entsprechend wo und wie er seinen Willen realisiert. Nur wer ein wahrhaftiges Herz hat, das in der Lage ist, zu versöhnen und seine Gedanken zu ordnen, seine Gefühle und seinen Willen, ist wahrhaft human.“ (Gracia 2007)

Das Herz kann zerbrechen oder mutig sein, mitfühlend oder kalt. Welche Prädikate aber finden wir für die Seele? In der Bibel (Jeremia 31:25, moderne Übersetzung) lesen wir „Ich will die müden Seelen erquicken und die bekümmerten Seelen sättigen“. In der Gesundheitspolitik wird von seelischen Krankheiten gesprochen. Und unter dem Blog „gutefrage“ finden wir als Antwort „Die Seele bricht, wenn durch Nichtachtung und Strafen jegliches Selbstwertgefühl genommen wird. Der mißhandelte Mensch fühlt nicht mehr, er ist nur ein Stück Dreck auf dem herumgetrampelt wird und, weil inzwischen mit gebrochener Seele, nimmt (er) es hin.“

<http://www.gutefrage.net/frage/was-heist-seele-bricht> (25.10.2016).

Und schon bei William Shakespeare finden wir, dass die Seele durch die Erfahrung von Gewalttaten

zerstört werden kann:

„Wär mirs nicht untersagt,
Das Innre meines Kerkers zu enthüllen,
So höb' ich eine Kunde an, von der
Das kleinste Wort die Seele dir zermalmte“
so der Geist des ermordeten Königs in Hamlet (1. Aufzug, 5. Szene).

Ähnlich berichten „viele Sagen und Märchen [...] von Geistern, die nicht in ihren Gräbern ruhen wollen, bis ihre Geschichten erzählt sind. Mord muss ans Tageslicht. Die Erinnerungen an furchtbare Ereignisse und das Aussprechen der gräßlichen Wahrheit sind Vorbedingungen für die Wiederherstellung der gesellschaftlichen Ordnung, für die Genesung der Opfer.“ (Herman 1993, 8) „Erst wenn die Wahrheit anerkannt ist, kann die Genesung des Opfers beginnen,“ so Judith Herman in ihrem bahnbrechenden Buch „Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden“. (ebd) „Wer [aber] versucht, die Greuel in Worte zu fassen, die er gesehen hat, setzt seine Glaubwürdigkeit aufs Spiel. Wer über Greuelthaten öffentlich spricht, zieht unweigerlich das Stigma auf sich, das dem Opfer immer anhaftet.“ (ebd. 10)

Dass Traumatisierung am besten als Verletzung der Seele zu begreifen ist – wobei ich hier das Verständnis dieses Begriffes vorerst noch der Alltagserfahrung überlasse² – kommt am deutlichsten im Begriff des Seelenmordes zum Ausdruck.

Der von William Niederland (1980) bezogen auf das Überlebens-Syndrom von Holocaust-Opfern verwendete Begriff des „*Seelenmords*“ wird von Ursula Wirtz (1989) erneut aufgegriffen mit Bezug auf Inzest und sexuelle Ausbeutung von Kindern. Er fokussiert in besonderer Weise das Erleben der Opfer und ermöglicht es, all ihre z.T. höchst merkwürdig erscheinenden Reaktionen als sinnvoll und systemhaft anzuerkennen. Nach den mir vorliegenden Quellen wurde der Begriff bereits in Freuds Abhandlung über den Fall Schreber benutzt, geprägt jedoch vermutlich im 19. Jahrhundert durch die Dramatiker Ibsen und Strindberg. Ibsen definiert ihn als „die Destruktion der Liebe zum Leben in einem anderen menschlichen Wesen.“ (Shengold 1989)

Eine mir gut bekannte junge Frau, Opfer vielfältiger familiärer emotionaler, physischer und sexueller Gewalt spricht von „Krebs in der Seele“ verbunden mit Metastasen im ganzen Körper, also jenen vielfältigen psychosomatischen Folgen, die mit psychischer Traumatisierung verbunden sind, nur dass, im Unterschied zu Krebs, jener eine anerkannte körperliche Krankheit ist, während die Psychotraumata nahezu durchgängig aus dem sozialen Bewusstsein verdrängt werden.

² In wissenschaftlicher Hinsicht könnte man Seele als die emotionale Resonanzfähigkeit verstehen, welche die Grundlage unserer Existenz darstellt (Jantzen 2010a, 2014).

Warum rede ich hier davon, führe Sie auf einen nicht üblichen Weg zum Problem einer Idee der Bildung? Zwei kurze Begründungen hierzu:

Mein erstes Argument bezieht sich auf die Empirie, dass weltweit, aber auch in Deutschland, zahlreiche Menschen Opfer von Gewalt existieren und deren Spuren in ihre Seele eingeschrieben mit sich tragen. Der Bericht „Gesundheitliche Folgen von Gewalt unter besonderer Berücksichtigung von häuslicher Gewalt gegen Frauen“ (Homberg u.a. 2008) im Rahmen der Gesundheitsberichtserstattung des Bundes zitiert u.a. Studien um 1990, in denen Schülerinnen und Schüler sowie Erwachsene zu körperlicher Gewalt im Rahmen der elterlichen Erziehung befragt wurden. Etwa 10 – 15 % der Befragten hatten schwerere Formen erlebt, wie z.B. Faustschläge, Tritte, Würgen, Verprügeln, Verbrühungen, Einsatz von Waffen und Gegenständen zur körperlichen Züchtigung; etwa 10 – 18 % der Mädchen und 5 – 7 % der Jungen haben sexuellen Missbrauch erfahren (ebd. 12). Neuere Studien zeigen ähnliche Werte, wobei auch hier von erheblichen Dunkelziffern auszugehen ist (Habetha et al. 2012), da viele Betroffene in einer Umgebung, die allzu oft davon nichts wissen will, nicht darüber reden. International liegen die seitens der WHO erfassten Quoten zum Teil weitaus höher (Homberg u.a. a.a.O., 10).

Und zur Situation der Flüchtlinge berichtet die FAZ vom 25.10.2016 mit Bezug auf die Bundespsychotherapeutenkammer „Mindestens die Hälfte der Flüchtlinge sind psychisch krank“ [...] „70 Prozent der hier lebenden erwachsenen Flüchtlinge und 41 Prozent der Kinder und Jugendlichen wurden Zeugen von Gewalt. Über die Hälfte der Erwachsenen hat selber Gewalt erfahren, bei den Kindern sind es 15 Prozent. Ein Großteil der Erwachsenen mussten Folterqualen über sich ergehen lassen. Auch sexueller Missbrauch ist keine Seltenheit.“

<http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/fluechtlinge-sind-oft-traumatisiert-13806687.html> (25.10.2016)

Mein zweites Argument ist philosophischer Natur: Sowohl Judith Butler (2003, 2005) als auch Julia Kristeva (Kristeva und Gardou 2012) gehen von der Notwendigkeit einer zweiten Aufklärung aus, innerhalb derer die Verletzbarkeit, vulnerability, neben der Vernunft als zweites zentrales Merkmal der „conditio humana“ anerkannt werden muss. Verletzbarkeit bedeutet jedoch vor allem seelische Verletzbarkeit, die zu höchst unterschiedlichen Bewältigungsmechanismen führt (vgl. Jantzen 2015a). All dies verschwindet jedoch unter einer vorherrschenden Oberfläche von Erziehung und Bildung, die mit immer größerer Selbstverständlichkeit unter dem Gesichtspunkt der „Optimierung von Lernprozessen im Hinblick auf deren Relevanz für ökonomisch verwertbare Arbeit“, insbesondere unter den Stichworten der Kompetenz (Türcke 2016) und der Evidenzforschung bewertet werden (Bildung. Wikipedia 2016)

Als Beispiel für die nur allzu oft dahinter verborgene Wirklichkeit, folgender Bericht:

Im Verlauf einer Lehramtsprüfung in einer Grundschulklasse fiel uns ein Junge auf, der in der Kinder- und Jugendpsychiatrie als vermutlich autistisch diagnostiziert wurde und in dieser Schule mit dem Etikett ADHS versehen. Die mit mir prüfende Schulrätin teilte meinen Eindruck, dass seine Augen tiefe Hoffnungslosigkeit und Leere ausdrückten, ebenso wie den Verdacht, dass es sich um ein misshandeltes Kind handeln könnte (eine bei der Diagnose ADHS grundsätzlich zu prüfende Differentialdiagnose!). Unsere Kandidatin ging dieser Vermutung nach, die sich als berechtigt erwies. Das Kind erhielt einen Therapieplatz und konnte auf Dauer in der Klasse verbleiben (zit. aus Jantzen 2016a)

Ähnlich der Bericht von Shlomo Sand, dessen Vater einen Juden, der in Paris zu ihnen in den Bus stieg, nur an den Augen als solchen erkannte: „Als wir den Bus schließlich verließen, fragte ich meinen Vater, woran er ihn erkannt habe. „Ich verstand nicht. »Er hatte doch blaue Augen“, wandte ich ein. »Es geht nicht um Form oder Farbe, sondern um den Blick«. »Um welchen Blick?« »Ein ausweichender, trauriger Blick voll tiefer Angst und Sorge. Daran haben manche deutschen Soldaten Juden im besetzten Polen erkannt.« [...] Erst in diesem Moment, so scheint mir, verstand ich das Ausmaß der seelischen Verletzungen, die ein dauerhaftes Außenseiterdasein verursacht.“ (Sand 2013, 45)

Ich sage damit nicht, dass Pädagogik dies alles aufzufangen vermöchte, das wäre unmöglich. Aber ein Bildungsbegriff, der die seelische Verletzbarkeit der Menschen neben der Vernunft in den Mittelpunkt stellt, wäre bereits ein großer Fortschritt für unser Verständnis der Dialektik von Bildung und Herrschaft.

Bevor ich auf dieses weiter eingehe, habe ich einen weiteren Begriff zu erörtern, der von der ersten Erörterung des Begriffs der Bildung bei Meister Eckart bis zur Enzyklika „Laudato Sí“ von Papst Franziskus I. in diese Diskussion hineinragt. Es ist der Begriff des „Geistes“. Bei Wikipedia lesen wir hierzu:

„Mit religiösen Vorstellungen von einer Seele bis hin zu Jenseitserwartungen verknüpft, umfasst „Geist“ die oft als spirituell bezeichneten Annahmen einer nicht an den leiblichen Körper gebundenen, nur auf ihn einwirkenden reinen oder absoluten, transpersonalen oder gar transzendenten Geistigkeit, die als von Gott geschaffen oder ihm gleich oder wesensgleich, wenn nicht sogar mit ihm identisch gedacht wird.“ (Geist. Wikipedia)

Meine Kollegin Ursula Stinkes behandelt dieses Thema als Asymmetrie des Bildungsbegriffs. Bei Eckart, auf den die Geschichte des Bildungsbegriffs zurückgreift, ist der Mensch selbst in der Dimension Gott-Sohn-Mensch das Ebenbild Gottes, Imago Dei, womit zugleich die eigene Fremdheit in ihn eingeschrieben ist (Stinkes 2012, 298). Seine Bildung ist nie völlig in seiner

Verfügungsgewalt, ist immer von Gott, also einer überindividuellen Gegebenheit abhängig, die sich als Geist äußert, was immer wir auch unter diesem Begriff verstehen. Daher ist Bildung nicht Besitz sondern Prozess des Werdens, oder mit Heydorn unter Bezug auf Comenius „educatio“, Exodus, Hinausführung aus dem Dunklen ins Helle: „Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt.“ (Heydorn 1979, 337) Mit den Worten von Ursula Stinkes wäre Bildung „Orientierung an einem Allgemeinen, das aber nicht als etwas Gemeinsames schon gegeben ist, das darstellbar oder auffindbar ist, sondern gestiftet werden muss und von einem leiblichen Subjekt ausgeht.“ (a.a.O. 302) Dies entspricht dem Begriff der exzentrischen Personalität in Helmuth Plessners (1982) philosophischer Anthropologie ebenso wie dem Gedanken der seitlichen Hineinversetztheit der Persönlichkeit in die Gesellschaft in der marxistischen Philosophie von Lucien Sève (1973). Es entspricht aber auch den Prinzipien der dialogischen Philosophie von Buber (1979), dass der Mensch am Du zum Ich wird, bzw. der ethischen Philosophie von Lévinas (1992), dass der Andere die Grundlage meiner Existenz ist, dass wir also einen jeweils historisch und kulturell gesellschaftlich präsenten und für die Religionen göttlichen Geist der Humanität, durch seine Offenbarung durch andere Personen erfahren. Wir sind auf Bindung und Anerkennung angewiesene Lebewesen im Medium von Gesellschaft, Sprache und Kultur, also auf überindividuelle psychische Prozesse von sozialem Sinn, kultureller Resonanz.

Übersetzt man die Enzyklika „Laudato Si“ von Papst Franziskus, der dort in aller Deutlichkeit von den Menschen als Beziehungswesen spricht, in einen atheistischen Gottesbegriff, so stößt man in einer entsprechenden Neubestimmung der Trinität auf die nämliche Relation. Wir lesen dort, dass die menschliche Person wächst, reift und [sich] heiligt“, indem sie in ihr eigenes Dasein jene trinitarische Dynamik [übernimmt], die Gott dem Menschen seit seiner Erschaffung eingepägt hat.“ (Papst Franziskus I. 2015, 240). Gott könnte hier mit dem „christlichen Atheismus“ der späten Dorothee Sölle als die Summe der guten Beziehungen unter den Menschen verstanden werden (Sölle 1992). Wir selbst wären als „Imago Dei“, als zweiter Teil der Trinität, dann an jenen drei Aufgaben als Mit-Schöpfer beteiligt, die Sölle (1985) im Sinne einer protestantischen „Theologie der Schöpfung“ hervorhebt: an der Erneuerung der Erde, an der Befreiung von Unterdrückung und am Kampf gegen den Tod im Leben, also das seelische Absterben und die todbringenden Mächte. Wir wären dann aber auch mit der Schöpfung Gottes selbst betraut, indem wir den dritten Teil der Trinität, den Geist zu realisieren hätten, den Franziskus als „das unendliche Band der Liebe [...] im Herzen des Universums“ bestimmt, indem dieser durch uns „neue Wege anregt und auslöst“ (Franziskus a.a.O. 238).³ Dies bedeutet dann aber auch, da wir Beziehungswesen sind, und unsere

³ Dieser Gedanke trifft sich sehr gut mit unserer, von Walter Benjamin (1965, 79) hervorgehobenen „schwachen

Bindung auf uns Beziehung versprechende Mächte übertragen, uns von Institutionen, Religionen, Parteien usw. nicht mehr zur Teilhabe an Unrecht anrufen zu lassen, unser alltägliches Handeln ebenso wie unseren Begriff von Bildung zu dekolonisieren (Jantzen 2015b).

Entsprechende Folgerungen zieht der Bildungswissenschaftler Peter Rödler in einem Kommentarband von Wissenschaftlern zur Enzyklika (George 2016) mit der wichtigen und unhintergehbaren Folgerung, dass zum einen Menschsein, und damit Bildungsfähigkeit allen Individuen der biologischen Gattung Mensch zukommt. Insofern ist dies zentraler Bestandteil jeglichen anthropologischen Diskurses über Bildung.

Den Kern von Exklusion, von der Rödler spricht, begreife ich zum anderen mit Vidal (2009) als Außerkraftsetzung der Narration und mit Bachtin als Außerkraftsetzung des Dialogs durch den Monolog der Herrschenden (vgl. Holquist 2004). Exklusion im Sprach- und Kulturraum, also im Bereich des Geistes, den wir zu realisieren haben, beschädigt daher nicht nur die Ex-Kommunizierten, sondern auch den Kulturraum selbst. Denn die gleichrangige Wertschätzung verschiedener Perspektiven, die auf die Aufhebung von Unterdrückung zielen, kann unser Denken nur bereichern (Rödler a.a.O.). Als Verhältnis von Bildung und Herrschaft findet sich dies in unterschiedlichen Zugängen einer auf Befreiung und Freiheit ausgerichteten politischen Philosophie wieder, deren gemeinsamer Ausgangspunkt es ist, Gesellschaft vom Problem der Verletzbarkeit und Unterdrückung aus kritisch in Frage zu stellen.

Zunächst ein Beispiel zur generellen Bildungsfähigkeit aller Individuen der Gattung Mensch, also zum notwendigen anthropologischen Diskurs um Bildung und Herrschaft.

Ich berichte über die Situation eines 11 Jahre alten Jungen, nennen wir ihn Andreas, mit der medizinischen Diagnose Hydrancephalie. Dies bedeutet ein weitgehendes Fehlen des Großhirns (Anencephalie) bei jedoch geschlossener Schädeldecke. Dieser Hohlraum ist mit Gehirnflüssigkeit, Liquor cerebralis, angefüllt. Bis vor etwas mehr als einem Jahrzehnt galt die gänzliche Entwicklungsunfähigkeit dieser Kinder als medizinische Lehrmeinung. So auch das jugendpsychiatrische Gutachten, das vorlag und gegen das geklagt wurde, da es auf dem Hintergrund von Kostengründen die Verlegung von Andreas aus einer Mutter-Kind-Einrichtung in eine Einrichtung für schwerst-behinderte Menschen befürwortete, insbesondere mit dem Argument der zwangsläufig nicht gegebenen Bindungsfähigkeit. Ich zitiere aus meinem Bericht:

»Andreas saß mir schräg gegenüber an der Tischecke [...]. Die Mitarbeiterinnen kamen z.T. nacheinander in den Raum. Mir fiel auf, dass Andreas jeweils nach Ansprache durch die ersten beiden Mitarbeiterinnen [...] für ca. fünf Sekunden sehr deutliche Lippenbewegungen machte. Ich sprach ihn mehrmals mit tiefer Stimme als Andreas an und stellte mich dann mit Wolfgang vor.

messianischen Kompetenz⁴. Vgl. auch Jantzen 2010b.

Auch hierauf reagierte er unmittelbar mit Lippenbewegungen. Ich machte [...] darauf aufmerksam und wir überprüften dies bei den vier weiteren Personen, die den Raum betraten mit jeweils dem gleichen Ergebnis der Lippenbewegungen. Bei einem plötzlichen Geräusch reagierte Andreas mit Hochreißen der beiden Arme.« (Jantzen und Aguiló 2013) Im weiteren Gespräch kam die Rede darauf, dass seine Stressreaktionen nur sehr kurz sind und er sich schnell wieder beruhigt, was für eine gute und sichere Bindung spricht. Und selbstverständlich, um auf die inhaltliche Seite von Bildung einzugehen, verfügen anencephale Kinder durchaus über die Möglichkeit elementaren symbolischen Begreifens und Sprachverständnisses (Shewmon et al. 1999). Und auch für sie gilt, dass sichere Bindung die Seele belebt und versagte Bindung sie zerstört, wie es René Spitz (1972) klassische Beobachtungen zum Sterben von Heimkindern in Säuglingsheimen aufgrund von Bindungsentzug nur allzu deutlich belegen.

Ich behandle Seele hier in einem strikt naturwissenschaftlichen, anthropologischen Begriff von emotionaler Resonanzfähigkeit (Schore 2001, Jantzen 2014), die auf personale Resonanz angewiesen ist, also auf eine Umwelt, die Werden ermöglicht und nicht verhindert, also auf die Realisierung von einem überindividuellem Geist der Humanität, der „durch das Band der Liebe“, so die Enzyklika, „neue Wege anregt und auslöst“ (a.a.O.).

Dieser Grundidee folgt Paulo Freies Befreiungspädagogik in vollem Umfang. Zunächst aber zu jener sozial auf Befreiung und Freiheit ausgerichteten politischen Philosophie, deren gemeinsamer Ausgangspunkt es ist, Gesellschaft vom Problem der Verletzbarkeit und Unterdrückung aus kritisch in Frage zu stellen.

In ihrem Zentrum steht jeweils das elementare Grundrecht aller Menschenrechte: *résistance a l'oppression* (Bloch 1985, Wahnich 2016). Von unterschiedlicher Reichweite sind ihre gesellschaftlichen Vorstellungen, je nachdem ob sie im Sinne eines politischen Liberalismus argumentieren wie Hannah Arendt oder Judith Shklar oder vom Standpunkt der De-Kolonisierung des Südens, von wo aus der Mitbegründer des Weltsozialforums, Boaventura de Sousa Santos, den Süden als Ort der Ausgrenzung, des Unsichtbarmachens und des Leidens bestimmt (vgl. Aguiló 2013). Die Zielvorstellungen sind jedoch nahezu identisch. So lautet diese Vorstellung in Shklars „Liberalismus der Furcht“, wo sie die Hauptaufgabe des Staates sieht, seine Bürger vor Willkür, Verletzung und Gewalt zu schützen, wie folgt: „Jeder erwachsene Mensch sollte in der Lage sein, ohne Furcht und Vorurteil soviel Entscheidungen über so viele Aspekte seines Lebens zu fällen, wie es mit der gleichen Freiheit eines jede anderen erwachsenen Menschen vereinbar ist.“ (Shklar 2013, 27). Das erinnert nicht nur an Spinozas Diktum dass der wirkliche Zweck des Staates die Freiheit ist, sondern auch an die berühmte Passage aus dem Kommunistischen Manifest, dass die Freiheit eines Jeden die Bedingung der Freiheit aller ist (Marx und Engels 1972b, 482). Hierbei ist sind die

lateinamerikanischen De-Kolonisierungstheorien, in deren Kontext Freires Pädagogik steht, von besonderem Interesse für ein Neudenken von Bildung, da sie ausdrücklich auf die Dekolonisierung der Unterdrückten wie der Unterdrücker zielen, eine Denktradition, die auch in den Reden und Enzykliken von Papst Franziskus aufscheint. Und selbstverständlich bedeutet Kolonisierung eine solche nach außen und nach innen. Dies bezeugt der Rassismus der USA ebenso, wie das Einsperren von Flüchtlingen in „Internierungslagern“ durch ihre „Freunde“, so Hannah Arendt in ihrem Essay „Wir Flüchtlinge“. Und vergleichbare Internierungslager existieren, am Maßstab anderer europäischer Länder gemessen, nach wie vor hier in Deutschland in Form der Großeinrichtungen für Behinderte. Hier finden wir insbesondere in der Sozialphilosophie und Politiktheorie von Enrique Dussel zentrale Anknüpfungspunkte für ein Neudenken von Bildung, das über unseren vorrangig vom Norden her bestimmten Diskurs einer „teilnahmslosen Vernunft“ (Santos 2013; vgl. Aguiló 2013) hinausgeht.

Nicht zu vergessen ist mit Walter Benjamin (1965), dass der Gegner zu siegen nicht aufgehört hat. Die Soziopathie der Herrschenden, vor kurzem durch Charles Derber (2013) in einer blendenden soziologischen Studie über die amerikanische Gesellschaft rekonstruiert, beinhaltet immer auch die Option eines neuen Faschismus, wie es die Figuren von Putin, Trump oder Erdogan nur allzu deutlich repräsentieren. Zwar sind die Kolonisatoren in gleicher Weise entfremdet, worauf die Debatten um Dekolonisierung seit Frantz Fanons Manifest „Die Verdammten dieser Erde“ immer aufs neue hinweisen, doch gilt für die Entfremdung der Herrschenden, für deren notwendige Soziopathie als Herrschende, nach wie vor die Feststellung von Marx und Engels:

„Die besitzende Klasse und die Klasse des Proletariats stellen dieselbe menschliche Selbstentfremdung dar. Aber die erste Klasse fühlt sich in dieser Selbstentfremdung wohl und bestätigt, weiß die Entfremdung als *ihre eigne Macht* und besitzt in ihr den *Schein* einer menschlichen Existenz; die zweite fühlt sich in der Entfremdung vernichtet, erblickt in ihr ihre Ohnmacht und die Wirklichkeit einer unmenschlichen Existenz. Sie ist [...] die *Empörung* über diese Verworfenheit, eine Empörung, zu der sie notwendig durch den Widerspruch ihrer menschlichen *Natur* mit ihrer Lebenssituation, welche die offenherzige, entschiedene, umfassende Verneinung dieser Natur ist, getrieben wird.“ (MEW 1972a, 37). Diese Empörung jedoch überhaupt spüren zu können, verlangt eine Überwindung des quasi-intransitiven Bewusstseins (Freire 1973) der Verdammten dieser Erde, jener für wertlos, für Abfall, für Müll, für minderwertig Erklärten, in deren Herz, in deren Seele bereits die Unabänderlichkeit und Verworfenheit ihrer Existenz als Selbstabwertung eingeschrieben ist. Insofern treffen Enrique Dussels „Philosophie der Befreiung“ (1989) und sein Entwurf einer gehorchenden Politik (Dussel 2013), auf den ich hier nur verweisen kann (vgl. Jantzen 2015c), den Kern eines notwendigen Neuverständnisses von Bildung als Prozess

der Dekolonisierung. „Der Andere ist das einzig heilige Seiende, das grenzenlosen Respekt verdient.“ Um aber „die Stimme des Anderen zu hören, ist es an erster Stelle notwendig, atheistisch gegenüber dem System zu sein.“ (Dussel 1989, 75)⁴ „Die Göttlichkeit des Kapitals zu negieren, dessen Kult der Internationale Währungsfond (IWF) über allen Göttern und jeder Ethik pflegt, ist die Bedingung der Affirmation eines nicht deistischen Absoluten.“ (ebd. 115)

Verlangt ist ein *radikaler Atheismus gegenüber den Herrschenden*, um jenem kulturellen Stigma zu widerstehen, das, in unserer Köpfe einprägt, es uns so unendlich schwer macht, radikal die Seite zu wechseln. Jenes Stigma also, dass wir auf uns ziehen, so Judith Herman, wenn wir die Greuel beim Namen nennen. Mit jeglicher Anrufung durch die Herrschenden (in Politik, in der Wissenschaft, im Alltag, in der eigenen Berufspraxis)⁵ haben wir zu brechen, ihre „Göttlichkeit“ (Dussel 1989, 115) zu negieren. Dagegen setzt Dussel die Affirmation eines nicht deistischen Absoluten, die des ausgegrenzten Anderen. „Eine Person ist nicht etwas, sondern jemand“ (55). „Der Andere ist das einzig heilige Seiende, das grenzenlosen Respekt verdient. Respekt ist Schweigen, aber kein Schweigen, weil es nichts zu sagen gibt, sondern das Schweigen derer, die etwas hören wollen, weil sie etwas über den Anderen wissen wollen.“ (ebd. 75) „Glauben bedeutet, das Wort des Anderen anzunehmen, weil sich der Andere offenbart – aus keinem anderen Grund“ [...] Offenbaren heißt, sich selbst der Verletzungsgefahr auszusetzen.“ (ebd. 61)

Und genau hier öffnet sich diese Debatte zu Klafkis verdienstvollem Entwurf einer kategorialen Bildung (Klafki 1987). Diese begreift Bildungsprozesse als wechselseitige Erschließung der Sache für die Schüler und dieser für die Sache sowie Allgemeinbildung als Bewegung im Allgemeinen wie z.B. im Sinne des Bezugs auf Schlüsselthemen wie Frieden und Krieg, Migration, Sexualität, Behinderung u.a.m. Kategoriale Bildung ist ein restlos relationaler Begriff. Aspekte dieser wechselseitigen Erschließung sind das Exemplarische, das Elementare und das Fundamentale. Aber kategoriale Bildung ist mehr. Sie ist nicht nur Aneignung von Bedeutungen im Sinne des Elementaren, sie ist im Sinne des Fundamentalen zugleich Herausbildung von persönlichem Sinn (Jantzen 1990, Kap. 10). Im Prozess der Aneignung der sozialen Entwicklungssituation und der (krisenhaften) Selbstentfaltung in dieser – so die Denkweise Vygotskijs (vgl. Jantzen 2008, Steffens 2011) – werden durch die bedürfnisrelevante Aktivität der Lernenden ihre Handlungen zum Sinn von etwas. Sie führen sozusagen zur emotionalen Auskleidung des je gegebenen psychischen Erfahrungs- und Erlebensraumes, in welchem sich der Mensch, Mann, Frau, Kind, befindet und in welchem er oder sie entsprechend der Umstände durch den Geist des Unterrichts beseelt werden, ihr

4 Für den Soziologen Zygmunt Bauman bedeutet dies die Außerkräftsetzung von technisch formaler Verantwortung zugunsten persönlicher Verantwortung (Bauman 1992, 1995).

5 Den Begriff der Anrufung benutze ich hier im Sinne von Althusser's Theorie der Ideologischen Staatsapparate (Althusser 1970).

Herz öffnen können oder verschließen müssen. Dazu aber bedarf es der „Offenbarung“ des oder der Lehrenden, ihres sich Verwundbarmachens, entsprechend Marxens Dritter These über Feuerbach, dass als Basis der Realisierung einer menschlichen Gesellschaft die Erziehung der Erzieher als Kern revolutionärer Praxis zu begreifen ist (Marx 1969). Es gilt daher, sich selbst zur Disposition zu stellen, im Sinne von Rudi Dutschkes genialer Verlesung der 11. These über Feuerbach in „man muss sich verändern“. Und immer existiert das unabdingbare Recht der Belehrteten, als Stimme und Stimmrecht, als „voice and vote“, Nein zu sagen und zurückzuweisen.

Es bedarf des beherzten politischen und persönlichen Engagements der Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie der Öffnung ihres Herzens für die Nöte der Schülerinnen und Schüler, ihrer Zivilcourage, wie das folgende Beispiel aus meiner Schulbegleitforschung in einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe I eines Schulzentrums in Bremen belegt, verfasst durch die Lehrerinnen.⁶

„Helga kam auf Wunsch ihrer Eltern in diese Klasse, bekam nicht sofort Anschluss und wollte sie Ende des 7. Schuljahres wieder verlassen. Nach vielen Gesprächen entschied sie sich zu bleiben. In der 8. Klasse erlitt sie ein traumatisches Erlebnis – ihre Mutter wählte den Freitod –, wovon sie und ihr Vater sich noch immer nicht erholt haben. Der Vater war zwischenzeitlich ebenfalls selbstmordgefährdet. In der Schule machte sich diese Krise durch häufiges Fehlen bemerkbar, was zunächst zu einer Abstufung von der Realschule in die Hauptschule und jetzt in der 10. Klasse zur Gefährdung des erweiterten Hauptschulabschlusses führte. Auf dem Höhepunkt ihrer Krise [und wochenlangem Fehlen] zeigte sich Helgas innere Stärke. Sie gab uns Lehrerinnen und auch ihren Klassenkameraden etwas von unserem Kredit zurück, indem ihre Klassenkameradin Sigrid sie wieder in die Klasse hereinholen konnte und indem sie soviel an Unterrichtsstoff nacharbeiten konnte, dass sie jetzt ihr Ziel, mit dem erweiterten Hauptschulabschluss die Gesundheitsschule besuchen zu können, erreichen kann.“ (Jantzen et al. 2005, Namen anonymisiert, leicht gekürzt)

In den Gesprächen mit mir über die Notwendigkeit „sozialen Kredits“ für die Schülerinnen und Schüler, wurde den Lehrerinnen zum einen ihre „große Unsicherheit deutlich: wie viel Druck und wann braucht Helga mehr Druck, z.B. durch das Einschalten fremder Hilfen – Amt für soziale Dienste, Schulummittlungsdienst, Jugendpsychiatrischer Dienst.“ Mit allen diesen Dienststellen haben sie Gespräche geführt, sie aber noch nicht eingeschaltet, sondern nur damit „gedroht“. (ebd.)

Zum anderen haben sie auf bewundernswerte Weise die Situation wider die ideologische Anrufung durch all diese Autoritäten überstanden und sich als lernende und sich selbst veränderte Menschen offenbart.

6 Agnes Kondering, Sonderschullehrerin, und Eva Hütter, Realschullehrerin. Es war eine Freude, mit ihnen zusammen zu arbeiten.

Ein derartiges Verständnis eines gemeinsamen Wohnortes, den wir gegen jede und jeden verteidigen, angefüllt mit Vertrauen, mit Zärtlichkeit, mit Resonanz, mit Tapferkeit und dem Mut, die eigene Verzweiflung und Angst als die wirklichen Gegner zu akzeptieren, kennzeichnet exemplarisch jenen Ort von Humanität, auf den die Existenz jeglicher Gesellschaft zwingend angewiesen ist und der Bildung als „educatio“ erst möglich macht. Folgen wir der politischen Philosophie von Judith Shklar, so ist es notwendiger Kernbestand jeglicher Demokratie, der erfahrenen Ungerechtigkeit eine Stimme gegen die Täter zu geben, wer immer auch diese sind (Shklar 1992). Insofern kennzeichnet der Begriff der Grenze, dessen gemeinsames Bewohnen mit den und durch die Ausgegrenzten die lateinamerikanische Befreiungstheorie in den Mittelpunkt der Dekolonisierung stellt, einen raumzeitlichen Ort, den als Kern jeglicher wirklichen Pädagogik und Therapie wir zu bewohnen lernen müssen (Jantzen 2015b, 2016b, Jantzen & Steffens 2014). Als entwickelte und zu entwickelnde Praxis ist dieses gemeinsame Bewohnen der Grenze die unabdingbar notwendige anarchische Grundlage von Bildungsprozessen in und zu einer freien und demokratischen Gesellschaft.

Literatur:

Aguiló Bonet, A. J. (2013): Die Würde des Mülls - Globalisierung und Emanzipation in der sozial- und politischen Theorie von Boaventura de Sousa Santos. Berlin

Althusser, Louis (1970) Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: ders.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg 1977.

http://web.archive.org/web/20070929102715/http://www.marxistische-bibliothek.de/louis_althusser.pdf (17.09.2016)

Arendt, Hannah (1986): Wir Flüchtlinge. In: dies.: Zur Zeit. Politische Essays. Berlin

Bauman, Z. (1992) Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg

Bauman, Z. (1995): Postmoderne Ethik, Hamburg

Benjamin, W. (1965): Geschichtsphilosophische Thesen. In: ders.: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Frankfurt/M. 78-94

Bildung (2016): <https://de.wikipedia.org/wiki/Bildung> (25.10.2016)

Bloch, E.: Naturrecht und menschliche Würde. Frankfurt/M. 1985

Buber, M. (1979): Ich und Du. Stuttgart 10.Aufl.

Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/M.

Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Frankfurt/M.

Derber, C. (2013): Sociopathic society. A people's sociology of the United States. London

Dussel, E. (1989): Philosophie der Befreiung. Berlin

Dussel, E. (2013): 20 Thesen zu Politik. Münster

Fanon, F. (1969): Die Verdammten dieser Erde. Reinbek

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek

Geist (2016): <https://de.wikipedia.org/wiki/Geist> (27.10.2016)

George, W. (Hg.) (2016): Laudato Sí. Wissenschaftler antworten auf die Enzyklika von Papst Franziskus. Gießen

Gracia, R.G. (2007): El auténtico concepto de corazón. In: Autoforma.org. Blog de aplicaciones. Artículos de educación y de actualidad. <https://autoforma.org/2007/05/14/el-autentico-concepto-de->

[corazon/](#) (25.10.2016)

Habetha, Susanne et al. (2012): Deutsche Traumafolgekostenstudie. Kein Kind mehr – kein(e) Trauma(kosten) mehr? Institut für Gesundheits-System-Forschung GmbH Kiel. Schriftenreihe Bd. III, https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=deutsche+traumafolgekostenstudie

Herman, Judith L. (1993): Die Narben der Gewalt. München

Heydorn, H.-J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M.

Heydorn, H.-J. (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.

Holquist, M. (2004): Dialogism. London 2nd.ed.

Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2. Weinheim

Jantzen, W. (2008): Kulturhistorische Psychologie heute – Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij. Berlin

Jantzen, W. (2010): Leib-Seele-Problem. In: D. Horster & W. Jantzen (Hg.): Wissenschaftstheorie. Bd. 1 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“ Stuttgart 105-11 (a)

Jantzen, W. (2010): Achtsamkeit und Ausnahmezustand – eine Hommage an Walter Benjamin und Pablo Neruda. In: Behindertenpädagogik 49, 1, 71-85 (b)

Jantzen, W. (2014): Was sind Emotionen und was ist emotionale Entwicklung? Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 14-52

Jantzen, W. (2015): Narben der Gewalt. Wege aus dem Gefängnis komplexer Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen. Eine erweiterte Buchbesprechung. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 39, 2, 76-84 (a)

Jantzen, W. (2015): Inklusion und Kolonialität – Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte. In: Jahrbuch für Pädagogik 241-254 (b)

Jantzen, W. (2015): Buchbesprechung: Enrique Dussel: 20 Thesen zu Politik. Münster: 2013. In: Behindertenpädagogik 54, 1, 74-79 (c)

Jantzen, W. (2016): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: G. Feuser (Hg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen (a)

Jantzen, W. (2016): Paranoider Raum und Grenze als Grundbegriffe einer Soziologie der Exklusion. In: Behindertenpädagogik 55, 2, 125-145 (b)

Jantzen, W. et al. (2005): Schulische Integration in der Sekundarstufe I: Sozialer Kredit als Grundlage entwickelnden Unterrichts. In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart 191-209

Jantzen, W. & Aguiló, A. (2014): Inklusive Erziehung und Epistemologie des Südens: Beiträge zur Behindertenpädagogik. In: Behindertenpädagogik 53, 1, 4-29

Jantzen, W. & Steffens, J. (2014): Inklusion und das Problem der Grenze. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 4/5, 48-53

Klafki, W. (1987): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim

Lévinas, E. (1992): Ethik und Unendliches. Wien

Kristeva, Julia & Gardou, Ch. (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: O. Braun & Ulrike Lüdtker (Hg.): Sprache und Kommunikation. Bd. 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“. Stuttgart 2012, 39-48

Marx, K. (1969): Thesen über Feuerbach. MEW Bd. 3. Berlin

Marx, K. & Engels, F. (1972): Die Heilige Familie. MEW Bd. 2. Berlin (a)

Marx, K. & Engels, F. (1972): Manifest der Kommunistischen Partei. MEW 4. Berlin (b)

Mindestens die Hälfte der Flüchtlinge sind psychisch krank. FAZ vom 25.10.2016.

<http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/fluechtlinge-sind-oft-traumatisiert-13806687.html> (25.10.2016)

Niederland, W.G.(1980): Folgen der Verfolgung: Das Überlebenden-Syndrom – Seelenmord. Frankfurt/M.

- Nohl, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 6.Aufl.
- Papst Franziskus I. (2016): „Laudato Sí“. Volltext der Enzyklika.
http://de.radiovaticana.va/news/2015/06/18/volltext_der_encyklika_laudato_si%E2%80%99/1152216 (27.10.2016)
- Plessner, H. (1982): Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart
- Roden, M. (2016): Zitat unter: <http://zitatelebenalle.com/author/MAX-RODEN/> Informationen zur Person unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Max_Roden (27.10.2016)
- Rödler, P. (2016): Das Wort und das Geschenk der Mitmenschlichkeit. Bemerkungen zu Erziehung und Familie in der Welt der Menschen. In: George, W. (Hg.) : Laudato Sí. Wissenschaftler antworten auf die Enzyklika von Papst Franziskus. Gießen (Vorabdruck ohne Paginierung)
- Sand, S. (2013): Warum ich aufhöre, Jude zu sein. Ein israelischer Standpunkt. Berlin
- Santos, B. S. (2003): Crítica de la razón indolente. Bilbao
- Schore, Allan (2001): The effects of secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and mental health. In: Infant Mental Health Journal, 22, 7-66
www.allanschore.com/pdf/SchoreIMHJAttachment.pdf (27.10.2016)
- Sève; L.: (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.
- Shakespeare, W.: Hamlet. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/hamlet-ubersetzt-von-august-wilhelm-von-schlegel-5600/2> (27.10.2016)
- Shengold, L. (1989): Soul murder revisited. Thoughts about therapy, hate, love, and memory. Introduction. New Haven. <https://www.nytimes.com/books/first/s/shengold-soul.html> (25.10.2016)
- Shewmon, D.A. et al. (1999): Consciousness in congenitally decorticate children: Developmental vegetative state as self-fulfilling prophecy. Developmental Medicine & Child Neurology 41, 364-374
- Shklar, Judith N. (1992): Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl. Berlin
- Shklar, Judith N. (2013): Liberalismus der Furcht. Berlin
- Sölle, Dorothee (1985): Lieben und Arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung. Stuttgart
- Sölle, Dorothee (1992): Gibt es ein atheistisches Christentum? In: Sölle, Dorothee: Das Recht auf ein anderes Glück. Stuttgart 53-72
- Spitz, R.A. (1972): Vom Säugling zum Kleinkind. Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart
- Steffens, J. (2011): Der Begriff der Krise im Werk von Vygotskij. Berlin
- Stinkes, Ursula (2012) : Entzug im Bezug oder: Das Verschütten der Asymmetrie der Bildung – eine erste Skizze. Sonderpädagogische Förderung heute 57, 3, 290-204
- Türcke, C. (2016): Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München
- Vidal Fernández, F. (2009): Pan y rosas: fundamentos de exclusión social y empoderamiento. Madrid
- Wahnich, Sophie (2016): Freiheit oder Tod. Über Terror und Terrorismus. Berlin
- Wirtz, Ursula (1989): Seelenmord: Inzest und Therapie. Zürich
- Wulf, Ch., & Prenzel, M. (2012): Die Bildung der Gefühle. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, Supplement1, pp 1–10. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-012-0288-6> (25.10.2016)

