Prof. Dr. Thomas Eppenstein (Frankfurt am Main/Bochum)

Bildung hat kein Dach

Abschiedsvorlesung 18.06.2019 Evangelische Hochschule RWL, Bochum

Abbas Shahsawaye sitzt am 8. November 2011 im Kunstmuseum Bochum in einer Ausstellung zu zeitgenössischer Kunst aus Asien.
Er beobachtet uns, wie wir beobachtend die Kunstwerke abwandern, die er beaufsichtigt, indem er über Stunden in einem Raum auf seinem Platz verharrt. Wir, das sind Studierende der EvH im Rahmen einer Lehrveranstaltung, die ich vor 8 Jahren im Teamteaching mit Kollegin Skladny zur Ästhetischen Bildung durchführen durfte.

I.Bildung unter Dächern - Herr Abbas sagte einen Satz

Warum habe ich mir damals seinen Namen notiert und hole ihn heute hervor?
Auf seine Frage, was das Interesse der vielen jungen Leute sei hatte ich mit Erläuterungen zu Studiengang und Seminaranliegen geantwortet. Darauf sein Kommentar:
„Ja, Ja, Lernen hat kein Dach!“
Der Mann hatte offensichtlich verstanden, was innerhalb der Bildungsinstitution „Fachhochschule“, wie sie damals noch hieß, durchaus zuweilen legitimationspflichtig war, dass es gerade im Medium ästhetischer Bildung möglich ist, die seit Wilhelm von Humboldt bildungsphilosophisch auf den Begriff gebrachte Grenzüberschreitung und Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und fremden Weltzugängen zu vollziehen.
Ich habe seither Herrn Abbas nicht mehr gesehen oder gesprochen und außer seinem Namen weiß ich nichts von

ihm. Sein Name legt irgendeinen „Migrationshintergrund“ nahe, von dem man nie sagen kann, ob er von Bedeutung ist oder nicht. So bleibt allein dieser Satz, der nach einer Universalie jenseits aller Differenzmarkierungen klingt, und den ich hier mit *„Bildung hat kein Dach“* leicht verändere. Ich gehe mal davon aus, dass Herr A. mit dem Wort Lernen das meinte, was in der deutschen Sprache mit dem Begriff ‚Bildung‘ gemeint ist, wobei es das nicht einfacher macht, wenn man die Randlosigkeit dieses Begriffs und seine unterschiedlichsten Bedeutungsvarianten näher betrachtet. (Was ich hier nicht vorhabe; Nur so viel) Aus dem altgermanischen Wort „bildunga“ (was erschaffen war und gestaltet) ist eine eierlegende Wollmilchsau erwachsen, deren unumstrittene Daseinsberechtigung in unzähligen begrifflichen Varianten von Bildungsreise bis Bildungsgutschein, von Bildungskatastrophe bis Bildungsmarkt usw. zwischen zweckgebundener Funktionalität und hochidealisierter zweckfreier Innerlichkeit oszilliert.

„Kein Dach“, das kann man vielseitig interpretieren: Ohne Ende im Sinne Lebenslangen Lernens; „Man lernt nie aus“, oder ganz banal: „Da ist noch Luft nach oben…“ ; Horizonterweiterung? Selbstoptimierung; Bildung als Investition ? Ein Recht auf Bildung als universelles Menschenrecht? Kein Dach auf gemauerten Wänden, die irgendwann eingerissen werden, stattdessen die Leinwand als Gegenstück; Zelte statt Ziegeldach, wie der jüdische Emigrant Vilém Flusser meinte: *„Im Haus wird besessen, es ist Besitz, und diesen Besitz definieren Mauern. Ins Zelt wird gefahren, es sammelt Erfahrung, und diese Erfahrung*

verzweigt und verästelt sich durch die Zeltwand“ schreibt er in Anspielung auf die Schönheit der Zelte Jakobs. „*Das Blähen im Wind als Gegenstück zum Brechen des Windes (…)* “. (Lesenswert: „Von der Freiheit des Migranten: Einsprüche gegen den Nationalismus 1994)
Günstige Bedingungen für Möglichkeiten von Bildungsprozessen erfordern allerdings Strukturen: Räume, Zeiten, Didaktiken usw., diese Strukturen sollen den Bildungsprozess aber nicht einengen oder limitieren.
Ein Dach über der Bildung kann zweierlei ansprechen: Deckelung, Einengung und selektive Einordnung unter verschiedenen Dächern oder aber Schutz und nötiger Filter, Distanz zur jeweiligen Wetterlage, die der immer auch fragile Bildungsprozess benötigt, um sich entfalten zu können. Räume formaler Bildung, also Institutionen, Bibliotheken, Studierzimmer, Schulen, Seminarräume usw. metaphorisch auch die Räume der sich selbst auf einen bestimmten Fokus ausgerichteten Fachdisziplinen, stehen in Kontrast zu Bildungsräumen, die erst durch Überschreitung ihrer Grenzen entstehen. Bildungsräume konstitutieren sich, indem sie die bereits bestehenden **verlassen** – Räume der Bildung werden aufgesucht, um solche Prozesse des **Verlassens** gewohnter Weltzugänge zu ermöglichen.

Ich möchte den unüberdachten Bildungsraum als jenen Ort potenzieller Freiheit verstanden wissen, an dem ein Sich-Einlassen auf die Welt, die Mitmenschen und sich selbst und zugleich die Einnahme eines dezentrierten, kritischen Standpunktes **gleichzeitig** möglich werden: Bildung vollzieht sich nicht einseitig deterministisch **in** gegebenen Umständen, sondern auch „**an**“ ihnen: Schule, Familie,

Beruf, Gesellschaft… Einsichten sind dabei sowohl an die jeweiligen Lebensumstände gebunden wie an nötiges Wissen.
Und: Bereits in den jüdischen Talmud‘schen Schriften heißt es in einer deutschsprachigen Übersetzung: *„Wenn der Mensch von hinnen scheidet, geleiten ihn nicht Silber und Gold, nicht Edelsteine und Perlen, sondern sein Wissen und seine guten Werke“*. Damit ist Zweifaches zum Ausdruck gebracht: 1. Wissen ist mit dem Tod nicht fort, sondern wird transzendiert und begleitet auch die Hinscheidenden; 2. Wissen und ‚gute Werke‘, also ‚Handeln‘ gehören zusammen. Die Reflexion aber ist die Spur, an der wir uns den Verhältnissen nicht nur ausgeliefert sehen, sondern an ihnen, gegen sie und mit ihnen Erkenntnisse und Einsichten für unser jeweiliges Weltverständnis entwickeln.
Zugleich schließen Bildungsprozesse an Vergangenes und dessen Nachwirkungen in die Gegenwart an. Die Sedimente der Vorgeschichte(n) liefern den Grund, auf dem wir uns bewegen und wer sie nicht kennt, verkennt etwas.
Die klassische pädagogische Funktion der Einflussnahme auf Bildungsprozesse durch einen ausgewählten Bildungskanon, durch didaktisch aufbereitete Repräsentationen, sowie die altersgemäße Filterung der Bildungsinhalte ist mit der Orientierung auf Zukunft und Problembewältigung allerdings seit geraumer Zeit in eine Krise geraten:
Nicht nur kehrt sich das Verhältnis von Wissensproduktion und der intergenerationellen Weitergabe um – die jeweils Jüngeren weisen die Erwachsenen z.B. ein in den Gebrauch technologischer Neuerungen – das alte Wissen selbst

verkürzt sein Haltbarkeitsdatum. Wissen hat nicht nur kein Dach, es verliert den Boden unter den Füßen:
Zwar wachsen die Wissensreservoire Dank der vielen zugänglichen Datenbanken ins unermessliche, es fehlt aber oft ein Strukturwissen, um diesen Ozean zu befahren.
Ein von Nützlichkeitsaspekten und funktionaler Verwertbarkeit geprägter **oder aber** ein davon völlig entbundener Bildungsapproach stehen **gleichermaßen** auf dem Schlauch. War die Idee der ‚Selbstbildung' von Untertanen früherer Herrschaftsverhältnisse noch mit der Infragestellung derselben verbunden , so gilt sie heute als Garant für die Stabilität spätmoderner Gesellschaften, in der es darum gehen soll, sich im Lebenslauf mehrfach „neu zu erfinden" und als Marktteilnehmerin zu behaupten, Selbstvermarktung inklusive.
Ein Bildungsverständnis, das idealistisch ein handlungs**entbundenes** und von anderen isoliert imaginiertes Selbst anruft, sich selbst zu formen, zu veredeln oder zu optimieren, passt sich ebenso gut in die gegebenen Verhältnisse ein, wie eine auf Verwertbarkeit von Kompetenzen zielende Bestimmung: **W**elchen Sinn macht also Bildung für das Subjekt, wenn sie mehr und anderes sein soll als nur eine funktionale Bedingung für Nützlichkeit und Verwertbarkeit, für erhöhten sozialen Status, Selbstoptimierung, Selbstformung oder Selbstveredelung?

II.Bildung als „Andersdenken und Anderswerden“ über die Lebensspanne

Die immer noch gängige dreigliedrige Normierung und Strukturierung des Lebenslaufs, der zufolge Bildung im Kindes- und Jugendalter als **Erwerbs**phase für die spätere **Verwertung**sphase im Erwachsenenalter und dann das Alter als **Belohnungs**phase ausgewiesen werden, diese Dreigliederung von Erwerb, Verwertung und Belohnung findet keine befriedigende Antwort auf die Frage, warum Bildung lebensbegleitend und bis ins hohe Alter von Bedeutung sein soll, wenn ihr Zweck immer im Zukünftigen liegt, diese Zukunft aber ungewiss ist?
Nicht mehr wie zu Rousseaus Zeiten aufgrund hoher Kindersterblichkeit, sondern durch die geringe Verfallsdauer der Relevanz, die den jeweiligen Bildungsgehalten zugestanden wird: Wegwerfwissen – oder, wie manche Studies von manchen Lehrenden erfahren haben wollen: *„Wir sollen nur Quellen nutzen, die nicht älter als 10 Jahre alt sind…?“* Dies ist keine neue Erkenntnis, sie begründet bereits in den 1970er Jahren in Deutschland und Europa die Rede vom *Lebenslangen Lernen*, im Englischen *„Lifelong education*“, französisch: *„education permanente*“ oder als „Lernen über die Lebensspanne“ *„lungo làrco della vita*“ – so klingt es italienisch.
Schon 1996 rief die Europäische Union das *„Jahr des lebensbegleitenden Lernens“* aus und im Jahr 2000 stellte sie ihr *„Memorandum zum lebenslangen Lernen“* zur Diskussion.
Wissen, Können und Bildung gelten als Rohstoff für die Zukunft und es zeichnen sich folgende Motivstränge ab, die

lebenslanges Lernen als selbstverantwortetes und selbstgesteuertes Lernen begründen sollen:

1. Das Bild vom Dauerläufer, der immer weiter lernen muss, um nicht zurück zu bleiben;
2. Das Bild vom ewig hungrigen Vorratsbehälter, der lebenslang aufgefüllt werden muss, weil sein Reservoir – in der Jugend erworben – nicht ausreicht.
3. Das Bild vom Zukunfts-Bewältiger.

„Zukunftsfähigkeit“ als Option und Erwartung erweist sich indes als schwache Kategorie einer vermeintlich aufgeklärten Moderne, die freilich den eigenen Anspruch auf vernunftgesteuertes verantwortbares Handeln in empirischer Hinsicht immer wieder zu hintergehen scheint, denn gegenwärtige Praktiken etwa des Ressourcenverbrauchs, der Hinnahme von Armuts- und Reichtumsentwicklungen oder menschenrechtswidriger Politiken wirken als Anleihen „aus der Zukunft“ und bilden belastende Hypotheken für künftige Generationen.

Gotthard Fermor verdanke ich den Hinweis auf Sören Kirkegaard, wonach Lebenslanges Lernen **kein neues** Programm, sondern eine anthropologische Selbstverständlichkeit darstellt, da der Mensch – so Kierkegaard - auf der Suche nach einem Bild von **sich** dieses erst in allen Möglichkeiten der Welt entdecken und entwerfen könne.
Die vor der Säkularisation noch an die Gotteslehre geknüpfte Bildungskonzeption lebenslangen Lernens findet sich bereits **noch** früher in den talmud’schen Texten. Schon hier wird ein Bildungsverständnis jenseits von sozialer Platzanweisung und bloßer Brauchbarkeit formuliert: „*Hast*

du vieles gelernt, so tue dir nichts darauf zugute, denn zum Lernen bist du geschaffen. Mache die Gotteslehre nicht zu einer Krone, um damit zu prunken, und nicht zu einem Spaten, um damit zu graben“. Und: „*Bis ins höchste Alter lass nicht ab von ihr (…). Wer nicht lernen will, ist des Lebens unwert; wer nicht zulernt, nimmt an Wissen ab. Befleißige dich ihrer, denn sie ist kein erblich Gut*“.
Für Bildungsprozesse im sogenannten 3. Lebensalter scheint die Aufforderung zu lebenslangem Lernen indes **heutzutage** als Etikettenschwindel, wenn Bildung auf Verwertbarkeit, Verbreitung, Weitergabe usw. setzt, selbiges aber biografisch bedingt nicht vor, sondern hinter einem liegt.
Auch Bildung verstanden als lebenslanger Prozess, sich selbst zu formen, hinterlässt die Frage, nach dem Sinn des Ganzen.

Ich halte fest: Bildung verstanden als **Selbstzweck** oder aber jedwede historisch kontingente Funktion „**Bildung um zu…**“ erscheinen am Ende sinnlos.
Schließlich: Welchen Stellenwert hat Bildung unter den Bedingungen von Gewalt und menschenrechtswidrigen Herrschaftssystemen, die ja alles andere als überwunden gelten dürfen, und an denen immer auch Mitglieder der sogenannten gebildeten Schichten maßgeblichen Anteil haben?

Bildungstheorien, die sich in der Tradition der **kritischen Theorie** verorten lassen, verstehen Bildung als Veränderung; Veränderung auch der Verhältnisse, die Lebenslanges Lernen nicht als Option, sondern als Zwang

zur Anpassung an die Aporien globalen Wettbewerbs postulieren, dabei das „Selbst“ adressieren und zugleich Verantwortung von Bildungsinstitutionen und deren staatlicher Ausstattung zurückfahren.
Befangen im urdeutschen Dilemma zwischen einem idealistischen Verständnis zweckfreier Selbstbildung und verzweckter Verwertungslogik möchte ich vor diesem Hintergrund kurz auf ein Konzept aus Perspektive der kritischen Erziehungswissenschaft eingehen und mich im Anschluss - vorlesend und interpretierend - 2 Textzeugnissen zuwenden, die sich hinsichtlich des hier aufgeworfenen Problems befragen lassen:
Hans-Christoph Koller, den meisten Studierenden aus den Einführungsseminaren zur Erziehungswissenschaft aus dem ersten Semester bekannt, schlägt vor, nicht nur den Bildungsbegriff anders zu denken als bisher, „sondern auch, das Bildungsgeschehen selbst als ein *Andersdenken* oder *Anderswerden* zu begreifen.“ Bildung als Prozess der Erfahrung, aufgrund derer Subjekte in Ihrem jeweiligen Weltverhältnis, Verhältnis zu anderen und zu sich selbst sich **verändern und Veränderungen bewirken**.
Bildungsprozesse sollen als Lernprozesse höherer Ordnung verstanden werden, die nicht nur Prozesse der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von neuen Informationen meint, sondern der jeweilige Kontext für solche Prozesse verändert wird. Dies geschehe üblicherweise dann, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen nicht hinreichen. Als Anlass **transformatorischer** Bildungsprozesse schlägt Koller das Konzept „negativer Erfahrung“

(Bucks+Kokemohr) vor (71), wodurch geltende Ordnungen negiert werden.
Hier ergibt sich ein Zusammenhang zum Bildungspotenzial Sozialer Arbeit, wenn Krisen und nötige Hilfen zu Lernanlässen werden.
Entscheidend „(…) dabei, dass Bildung so nicht wie etwa bei Humboldt als harmonische Ergänzung, sondern als radikale Infragestellung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse erscheint und somit das Krisenhafte und Riskante an Bildungsprozessen betont“ werde, so Koller(77/78).
Durch die hermeneutische Erschließung von Narrationen oder auch autobiografischen Zeugnissen erscheint eine Rekonstruktion – mithin empirische Fundierung solcher Erfahrungen – möglich.
Meine Frage nun hierzu: Was wird aus transformatorischer Bildung, wenn sie als Bildungsprozess einzelner Subjekte konzipiert, biografisch oder durch äußere Gewalt an ihr Ende kommt? Was ist der Sinn von Bildung ohne Perspektive der Transformation in ein anderes Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis, wenn es nichts mehr zu transformieren gibt, zumindest nicht im Sinne einer produktiven Verarbeitung, die die Negativität des Erfahrenen überwinden oder gar aufheben könnte? Dazu nun…

III.„Radikale Infragestellung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse“[1] bei Anne Frank und Jean Améry

Das Tagebuch der Anne Frank dürfte auch bei denen bekannt sein, die es nicht gelesen haben oder eine der

Verfilmungen der unter dem NS verfolgten Familie anschauen konnten. Die umfangreiche Rezeption des Schicksals der Familie Frank und des historischen Quellenmaterials lassen bestimmte Gewichtungen erkennen: Meist stehen die Verfolgung und die Überlebens-Bedingungen im Amsterdamer Versteck im Mittelpunkt, die Spannungen zwischen den im Versteck lebenden Personen, oder aber die aufkeimende Jugendliebe zwischen Anne und Peter. Was das Tagebuch selbst und die später durch den überlebenden Vater Otto Frank (in einem Brief an Cousin Buddy Frank) formulierten Charakterisierungen seiner Tochter über deren Bildungsaffinität und Bildungsverständnis preisgeben, ist eher am Rande und meines Wissen bislang noch nicht näher in den Blick genommen worden:
Die im Januar 2019 verstorbene Schriftstellerin, Übersetzerin und ausgewiesene Expertin zum Nachlass von Anne Frank **Mirjam Pressler** zählt A.F. zu den **lesenden und schreibenden Frauen des Jahrhunderts** und sie führt den Bildungshunger und die Obsession zu schreiben auch auf die kritischen Lebensbedingungen im Amsterdamer Versteck zurück:
Ich zitiere: „*Schreiben wurde für sie lebensnotwendig, überlebensnotwendig. Schreiben gab ihr die Möglichkeit, sich darzustellen, aus Wörtern ein Bild von sich und der eigenen Position in der Welt zu malen. Ihre wachsende Leidenschaft fürs Schreiben (…) lässt sich vor allem durch ihre Einsamkeit und ihr Zurückgeworfensein auf sich selbst erklären. (…) Sie hörte sehr schnell auf, ein Kind zu sein (…)“(*S.511).

Das scheint zum Konzept transformatorischer Bildung zu passen, denn hier treten Bewältigungsmuster negativer Erfahrung und eine „radikale Infragestellung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse“ wie von Koller formuliert, tatsächlich hervor.
Allerdings gibt ein Jahrzehnte später verfasster Brief des Vaters, der überlebte, Hinweise, dass bereits vor der Verfolgung eine starke Bildungsaffinität bei Anne zu beobachten war, die eher kindlichem Explorationsdrang denn der Bewältigung negativer Ereignisse zuzuschreiben sind: Ihre den Erwachsenen oft unziemlich erscheinende penetrante Fragehaltung oder ihr ausgeprägtes Interesse für Geschichte etwa. Als ansonsten eher durchschnittliche Schülerin besorgte sie sich etwa Quellen in einer Bibliothek, um ein Referat zu Kaiser Nero auszuarbeiten, das über den Wissensbestand des Schulbuchs hinausging, ja den dort vermittelten Inhalten widersprach! Hätte die Familie überlebt, so Otto Frank, wäre die Zeit im Versteck bei allen zermürbenden Reibereien im Rückblick auch wertvoll gewesen, weil sie Zeit zur Lektüre bot, die einem im Alltag gemeinhin fehlt. In ihren ***„Erzählungen und Fragmenten“*** greift Anne in einem Absatz zur Reflexion des Wörtchens „Warum“ (S.373) Vaters Erwartung an sie auf, sie müsse sich selbst erziehen. ZITAT: *„Die meisten Menschen werden wohl denken, dass Eltern ihre Kinder erziehen und ihren Charakter so gut wie möglich formen müssen, doch das ist keinesfalls wahr. Von klein auf müssen Kinder sich selbst erziehen und selbst versuchen, einen Charakter zu bekommen. Viele werden das absurd finden, aber das ist es nicht; ein Kind, so klein es auch ist, ist schon eine Persönlichkeit, die selbst ein Gewissen hat. (…) Aber*

ich möchte keine pädagogischen Ratschläge aufführen, ich möchte nur sagen, dass bei jedem Kind und jedem Menschen das Wort „warum“ eine große Rolle spielt und auch spielen muss. Das „durch Fragen wird man klug“ ist also insofern wahr, dass es zum Denken führt, und von denken kann nie jemand schlechter, sondern, im Gegenteil, nur besser werden.“ (S.374)

Anne entwickelt hier ganz selbständig eine Argumentation, die die Rede von Selbsterziehung in den uns seit Meister Eckhardt vertrauten Begriff der Selbstbildung münden lässt , allerdings in einer bereits säkularen Perspektive der Verantwortungsübernahme und der moralischen Entwicklung.

Das Tagebuch gibt Aufschluss darüber, wie sehr Anne, gefangen unter dem Dach des Amsterdamer Verstecks, ihrem Drang, zu Selbst- und Weltbezug zu finden, nachkommt: Sie beobachtet und interpretiert Verhalten und Wesen der Mitbewohnerinnen in fast rücksichtsloser Offenheit; Sie sucht ein reflexives Verhältnis zu ihren eigenen Beurteilungen und Haltungen, die sie zunächst klar artikuliert, später aber immer auch wieder revidiert.

Bildung in Hinblick auf eine Reflexion ihrer Stellung in der Welt: Sozialraum; Familie; Zeitgeschehen und Politik/ Erziehung (278), Jugend(703) oder Altern(259)/ Verantwortung und Utopie oder zur Rolle der Frauen (257, 698). Zu Letzterem aufschlussreich: (ZITAT)

„Schon häufiger ist eine der vielen Fragen gewesen, die mein Inneres nicht in Ruhe lassen, warum früher und jetzt auch noch oft, die Frau bei den Völkern einen so viel geringeren Platz einnimmt als der Mann. Jeder kann sagen, dass das ungerecht ist, aber damit bin ich nicht zufrieden,

ich würde so gern die Ursache wissen von diesem großen Unrecht!“ (698)
Die Fragehaltung verbindet Anne mit dem Wunsch, Gründe zu verstehen, ihr Bildungsinteresse richtet sich – ganz wie es später Klafki zur Bildungsreform vorschlagen wird – auf ein epochaltypisches Schlüsselproblem, das nach Veränderung ruft.
Anhand von Dokumenten, die erst später entdeckt worden waren, geht eindeutig hervor, dass Anne wusste, dass sie vielleicht nicht überleben wird (539):
Eine Tagebuchaufzeichnung vom 11. Mai 1944, zeugt davon, dass sie die konkrete Todesgefahr, die ihr 6 Wochen zuvor überdeutlich bewusst geworden war, nicht überwältigte, wenn sie schreibt:
„Liebe Kitty, (…) Ich habe im Augenblick schrecklich viel zu tun, und so verrückt es auch klingt, ich habe zu wenig Zeit, um durch meinen Berg Arbeit durchzukonnen. Soll ich dir erzählen, was ich alles tun muss? Also: Bis morgen muss ich den ersten Teil der Lebensgeschichte von Galilio Galiliei auslesen, da das Buch zur Bibliothek zurück muss. Gestern habe ich damit angefangen, jetzt bin ich auf Seite 220. Es hat 320, also schaffe ich es. Nächste Woche muss ich ‚Palästina am Scheideweg' und den zweiten Teil von Galilei lesen. Außerdem habe ich den ersten Teil der Biografie von Kaiser Karl V. ausgelesen und muss dringend meine vielen Notizen und Hinweise auf Stammbäume ausarbeiten. Und dann habe ich auch drei Seiten mit Fremdwörtern aus den verschiedenen Büchern herausgeholt, die alle eingeschrieben, aufgesagt und gelernt werden müssen. Nr. 4 ist, dass meine Filmstars schrecklich ungeordnet sind und nach Aufräumen schreien.

Da das aber mehrere Tage in Anspruch (231) nehmen würde und Professor Anne im Augenblick (...) in Arbeit erstickt, wird das Chaos weiter ein Chaos bleiben.“ (232)
Es folgen weitere 10 Namen, Historische Ereignisse und Themen und die Bemerkung: *„Ich werfe (…) alles durcheinander, Ja, was soll man auch mit so einem Gedächtnis anfangen? Stell dir mal vor, wie vergesslich ich erst mit 80 sein werde!“* (Ebd.) (Heute vor 6 Tagen wäre sie 90 Jahre alt geworden.)
Wird die Beschäftigung mit Galilei, Kaiser Karl, Theseus, Ödipus, usw. im Versteck und unter Fluchtbedingungen nicht fragwürdig? Hier steht keine Modulprüfung bevor, sondern auf dem Prüfstand steht das eigene Überleben. Anne wird keine 80 Jahre alt werden, sondern ihr 15.Lebensjahr nicht vollenden und sie weiß um diese Möglichkeit zum Zeitpunkt dieses Eintrags in ihr Tagebuch.
Es geht nicht um Ihre Wissensbestände, die sie aufgenommen hatte und die mit ihrem Tod als „Ihr Wissen“ dann „weg“ wären; Es geht hier in diesem Kontext auch nicht zuerst um das an Ihr begangene Verbrechen und ihren viel zu frühen Tod, sondern um die Frage, warum diese ihre Bildungsaspiration dennoch Sinn machte.

Jean Améry hat diese Frage auf ähnliche Weise, aber anders gestellt, nämlich in Hinblick auf die Stellung des Intellektuellen in Ausschwitz: 1912 in Wien geboren, studiert Améry Literatur und Philosophie und muss 1938 nach Belgien emigrieren. Als Mitglied der Widerstandsbewegung folgen 1943 Verhaftung und zwei Jahre Vernichtungslager, die er überlebt. Nach 1945 wirkt

er als freier Schriftsteller und Rundfunkmitarbeiter in Brüssel. 1978 beendet er sein Leben durch Suizid in Salzburg.
In seinem Essay „An den Grenzen des Geistes“ legt Améry nicht nur die innere Logik der Funktionsweise des Vernichtungsapparates im NS frei, sondern legt ein Zeugnis darüber ab, dass der Intellektuelle im System Ausschwitz kaum eine Ressource besitzt, die ihm unter den Bedingungen der Tortur hilft oder ihm das Überleben erleichtert: „*An den Grenzen des Geistes*“ (19) benennt er die „*Konfrontation von Auschwitz und Geist*“(20). Er versteht den Intellektuellen als einen Menschen, der im „*weitesten Sinne in einem geistigen Referenzsystem*“ lebt, dessen „*Assoziationsraum ein wesentlich humanistischer oder geisteswissenschaftlicher*“ ist, wie er es nennt(20). In Ausschwitz war der geistige Mensch - anders als Lagerinsassen die etwa einen Handwerkerberuf aufweisen konnten – isoliert. ZITAT: „*In Auschwitz war der Geist nichts als er selber, und es bestand keine Chance, ihn an eine noch so unzulängliche, noch so verborgene soziale Struktur zu montieren.* Er war nichts als „*barer Bewußtseinsinhalt (der) sich nicht aufrichten und erhärten konnte an einer gesellschaftlichen Wirklichkeit*“ (27). Bildung wird unter den Bedingungen des Konzentrationslagers einmal zu etwas ganz und gar Irrealem, sozial gesehen erscheint es als eine Art unerlaubten Luxus, und indem Améry sich dies bewußt macht, konfrontiert ihn diese Tatsache damit dass ZITAT „*der Geist urplötzlich seine Grundqualität verlor, die* ***Transzendenz***“ (28). Dieser Begriff wird nicht näher erläutert: Dass der Agnostiker Améry hier den Begriff der

‚Transzendenz‘ wählt und mit der Diagnose verbindet, dass diese unter den Bedingungen des Lagers verloren geht, könnte als Antwort auf die Frage gelesen werden, was aus Bildung wird, wenn der Mensch sie nicht mehr transformieren kann: Sie verliert ihren Sinn. Jedoch nur dann, wenn unter „Transformation“ lediglich eine Umwandlung in eine neue in sich schlüssige geschlossene Formation des Besseren verstanden wird; aber meint der Begriff „Transzendenz“ nicht etwas anderes? (Offene Frage.)

Auch das *„rational-analytische Denken war im Lager (…) nicht nur keine Hilfe, sondern führte geradewegs in eine tragische Dialektik der Selbstzerstörung“*. (32) so Améry. Denn der bildungsaffine Lagerinsasse nahm die unvorstellbaren Zustände nicht so einfach als gegeben zur Kenntnis, er wehrte sich zunächst dagegen, dass nicht sein könne, was doch nicht sein darf. ZITAT: *„Der Intellektuelle (…), der nach dem Zusammenbrechen des ersten Widersandes erkannt hatte, daß sehr wohl sein könne, was nicht sein darf, der die SS-Logik als stündlich sich erweisende Wirklichkeit erfuhr, ging nun im Denken ein paar verhängnisvolle Schritte weiter. Hatten jene, die ihn zu vernichten sich anschickten, nicht vielleicht recht gegen ihn, aufgrund des unbestreitbaren Faktums, daß sie die Stärkeren waren?* (36?) Kurzum sein Resumée: ZITAT: *„Der Geist in seiner Totalität erklärte sich im Lager als unzuständig. Als brauchbares Werkzeug zur Bewältigung der uns gestellten Aufgaben dankte er ab. Aber (…) zu seiner* ***Selbstaufhebung*** *war er zu gebrauchen, und das war gar nicht wenig.“(*47) Das Denken hörte ja nicht mit dem Denken auf, solange die physischen Voraussetzungen es

gerade noch erlaubten, aber es hob sich selbst auf, indem es ZITAT *„bei fast jedem Schritt, den es tat, an seine unübrschreitbaren Grenzen stieß. Die Achsen seiner traditionellen Bezugssysteme zerbrachen dabei. Schönheit, das war eine Illusion. Erkenntnis, das erwies sich als Begriffsspiel.* (…) Auch hat Ausschwitz niemanden weiser gemacht: ZITAT *„Nichts von dem, was wir dort erkannten, hätten wir nicht schon draußen erkennen können; nichts davon wurde uns zu einem praktischen Wegweiser. So wage ich denn zu sagen, daß wir Auschwitz zwar nicht weiser und nicht tiefer, wohl aber klüger verlassen haben“*.(49) Somit war für ihn, den glaubensfreien und an keine politische Doktrin engagierten jüdischen Intellektuellen die Tortur als Erfahrung überflüssig wie der Geist, der in der semantischen Fassung vom lebenslangen Lernen doch so gern ins Schwärmen gerät, nur ja keine Erfahrung missen zu wollen, um an ihr zu wachsen: Nein, es gab und gibt Erfahrungen, die weder den Geist brauchen noch benötigte er solcherlei Erfahrungen, es sei denn, um sich eines philosophischen Idealismus zu entledigen: ZITAT: *“Manche Überheblichkeit, manch metaphysischer Dünkel, manch naive Geistesfreude und manch fiktiver Lebenssinn wichen der „Gewißheit, daß der Geist auf weitesten Strecken (…) ein ludus, also ein* ***Spieler*** *ist.“(49)*
Erst später, ex post im Vorwort zur Neuausgabe seiner Schrift *„jenseits von Schuld und Sühne“* im Jahr 1977 klärt er über sein Verständnis von ***„Aufklärung“*** (S.14) auf: Der Begriff ‚Aufklärung’ so Améry, darf *„methodologisch nicht zu enge gefasst werden, denn er umgreift (…) mehr als nur logische Deduktion und empirische Verifikation, vielmehr, über diese beiden hinaus, den Willen und die Fähigkeit zur*

phänomenologischen Spekulation, zur Empathie, zur Annäherung an die Grenzen der Ratio“ (15). Aus diesem Grund geht Améry stets vom konkreten Ereignis aus, ohne sich aber an dieses zu verlieren, wie er sagt. Bildung als Aufklärung und nicht als ‚Abklärung’ im Sinne: Ist erledigt. Keine bloße Erinnerung, sondern Bildung als Rebellion gegen alle Unzumutbarkeiten dessen, was geschah und geschieht: ZITAT“*Was geschah, geschah. Aber dass es geschah, ist so einfach nicht hinzunehmen (…) Emotionen? Meinetwegen. Wo steht geschrieben, dass Aufklärung emotionslos zu sein hat? (…)*“(S.15) Aufklärung könne, so endet die Passage, ihrer Aufgabe nur dann gerecht werden, wenn sie sich mit Leidenschaft ans Werk macht.

Adorno hatte im Nachkriegsdeutschland die Frage nach einer Erziehung nach Auschwitz aufgeworfen und Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft haben das ihrige daraus gemacht.
Die jugendliche Anne Frank zeigte Bildungsanstrengungen auch jenseits der Greuel der Zeit, ja, sie setzte mit der ihr eigenen reflexiven Bildungskraft dem Grauenvollen etwas von dem entgegen, was später Antonowski mit der Trias von Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit als Stützpfeiler für ein Kohärenzgefühl zur Salutogenese herausarbeiten sollte.
Améry konfrontiert den Geist mit diesen Greueln der Zeit und erteilt jedem idealistischen Bildungskonzept eine begründete Absage. Eine Absage aber auch an jeglichen Glauben der Transformation solcher Erfahrung, indem sie unter eine bestehende diskursive Ordnung subsummiert werden könne.

Das Konzept transformatorischer Bildung scheint dennoch schlüssig und findet empirische Entsprechungen in den hier vorgestellten Textauszügen. Allerdings berührt das Konzept transformatiorischer Bildung als Element lebenslangen Lernens eine Grenze, wenn die historisch gewonnene Einsicht sich meldet, dass es Erfahrungen des Nicht-Bewältigbaren und damit Erfahrungen gibt, auf die im Konzept lebenslanger Bildung gerne verzichtet werden kann.

Nicht verzichtbar ist hingegen die **Erinnerung** solcher verzichtbarer Erfahrungen, die ja stattgefunden haben. Solche Erfahrungen drängen sich auf, auch wenn sie nicht am eigenen Leib und Leben, sondern an dem anderer sich vollziehen. An den Erfahrungen anderer kann - bedingt - gelernt werden; Ein Minimum an Empathie – auch gegenüber Fremden – vorausgesetzt. Solcherart Erfahrungen zeigen aber auch, dass grundlegende Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses nicht verstanden werden können im Sinne eines gelungenen, abgeschlossenen Vorgangs, der von der Infragestellung des alten zur Etablierung eines neuen stabilen Verhältnisses führen würde (Vgl. Koller 183).

Bildungsgeschehen als Andersdenken und Anderswerden, wie es Koller formulierte, impliziert verändernde Einmischung und Handeln, Wissen und Reflexion. Und: Komplementär zur Erfahrung in der Negation und am Negativen braucht es überdachte Schutzräume, unter denen sich Zuversicht und Zutrauen in die Möglichkeit, etwas zum Besseren hin zu verändern, erst entwickeln können.

Schluss: Kein Ruhestand für Bildung

Lernen hat kein Dach, hatte Herr Abbas gesagt. Heute bedeutet das weniger denn je eine Anhäufung eines Wissensvorrates – denn dafür gibt es elektronische Vorratskammern – sondern veränderndes und verändertes Denken und Handeln. Wer bildet dabei was und was bildet wen? Das bleibt eine offene Frage!

Und erst recht wird strittig bleiben, wann was wie und durch wen zu verändern wäre. Ein Kompass hierfür hätte sich nach meiner Auffassung am normativen Universalismus der Menschenrechte und den Grundbedingungen für ein gutes Leben auszurichten.

Bildung kennt keinen Ruhestand, auch das zeigen die Bildungsbiografien von Anne Frank und Jean Améry. Hier greift der Satz „Durch Schaden wird man klug“ freilich zu kurz, ja er verfehlt den Kern der Sache: Die Beschädigung des Existenzrechts von Menschen, die von anderen Menschen erzwungene Verweigerung, ein ganzes, zu Ende gelebtes Leben zu führen, wie es Martha Nussbaum fordert, ist es, die den Bildungsprozess als ein Aufbegehren dagegen ruhelos am Leben erhält.

Wer aber meint, Bildungsprozesse auf die Funktion einer effizienten Investition zurecht stutzen zu müssen, kann sich durch die genannten Beispiele belehren lassen, dass die unruhige Produktion ständig neuer Benutzeroberflächlichkeiten, die das Neue apostrophieren, ohne substanziell Neues zu generieren, mit einem solchen Bildungsruhestand (- im Sinne eines Innehaltens inmitten aller Geschäftigkeit -)gut beraten wäre, damit sich etwas verändern kann.

Bildung hat kein Dach und kennt keine Lebensalter; Bildung als permanente Fragehaltung gegenüber der Kontingenz des einfach so Gegebenen und als potenzielle Infragestellung von Verhältnissen, die so, wie sie sind, nicht hingenommen werden können.
Bildungsprozesse kommen somit nicht zur Ruhe; zeitweise brauchen sie dennoch schützende Räume, wollen in Ruhe gelassen werden, um diese Ruhelosigkeit erst entfalten zu können.

Mit dieser dialektischen Zumutung ende ich an dieser Stelle und verabschiede mich, dankbar, dass ich hier 15 Jahre lehren und forschen durfte.