

## Bildung zwischen Pathos und Passion

### Grenzgänge zwischen Psychoanalyse und Bildung

Philipp Stoellger

#### Chiasmus von Psychoanalyse und Bildung

Die Psychoanalyse, zumal die Therapie, hat es mit «Patienten» zu tun, mit Leidenden also, deren «Leidensdruck» hoch genug ist, um sich in die Hände der Therapeuten zu begeben. Steht es mit den Institutionen der Bildung ähnlich: Haben nicht auch sie mit Patienten zu tun, mit Leidenden und mit deren Leidensdruck? Da würde man zögern, auch wenn die Situation nicht *ganz* unähnlich erscheint. Nur sind die Leiden und der Druck recht anders verfasst, hoffentlich. Ein Schüler oder Student als «Patient» verstanden, wäre doch zuviel der Passivität. Gelten beide doch in der Regel eher als «Kunden» oder «Dienstleistungsempfänger». Zugleich sollen sie «tätig» sein, arbeiten und möglichst selbständig werden im Lauf ihrer Bildungsgeschichte. – Nur darin begegnet der Patient von Analyse und Therapie wieder dem Patienten in Schule und Universität. Dennoch, ein Student ist kein Patient (in der Regel wenigstens). Und sind Analyse und Therapie als Bildungsveranstaltungen zu verstehen? Wäre dem so, sollten sie ein Schulfach sein, was sicher nicht unsinnig wäre.

Bildung ist im besten Fall Bildung *aus Passion*, mit und aus Leidenschaft für das Bildungsziel und den Weg dorthin. In dunklen Fällen wird daraus Bildung aus leidvoller Passion. «Pathos mathos» hiess das einst: aus Leiden lernen. Das Verhältnis von Psychoanalyse und Bildung ist jedenfalls so kompliziert, wie von irritierenden Berührungen und Nähen gezeichnet. Gelingende Bildung wird nicht immer den «kürzesten Weg» wählen, sondern *Umwege* in Kauf nehmen, an deren Wegrand die reizvollsten Blüten zu finden sind. Mit Analyse und Therapie könnte es ähnlich gehen. «Ockham's Razor» ist für beide kein brauchbares Besteck. Nur ist die Passion, von der Analyse und Therapie ausgehen, leidlich, leidvoll, wenn nicht lebensgefährlich wie Traumata. Auch wenn sich dergleichen in Bildungsprozessen einstellen kann, soll es das nicht. Die Passion zur Bildung ist anders, nämlich hoffentlich licht und lustvoll, wenn auch manches Leidliche dabei aufkommen wird. Die Frage des Folgenden ist merklich und vielfach kompliziert, aber zunächst ganz schlicht: *Was hat Psychoanalyse mit Bildung zu tun?*

Bildung als «Therapie» zu verstehen, wäre ebenso irritierend, wie Analyse und Therapie als Bildung. Gleichwohl ist doch jede Analyse eine Bildungsgeschichte, wenn auch «tiefer gelegt», auf der Ebene des sonst Verdrängten und Unzugänglichen. Bildung

«des» Unbewussten oder zumindest Arbeit daran; und von daher wäre eine Wendung, in der der Bildungscharakter von Analyse wie wohl auch Therapie merklich wird. War doch bereits die münchhausische Urzeugung der Analyse eine Bildungsgeschichte: eine Genealogie der Psychoanalyse aus dem Geist der Autodidaktik. Und noch die unendlichen Konfessionsspaltungen der vielen Psychoanalysen waren Lösungen der Schüler von ihren Lehrern, prominent Lacans Kehre. Psychoanalyse wird nicht nur gelehrt und gelernt, sie *ist* stets eine «ganz besondere» Bildungsgeschichte. Ergo ist die Ausgangslage so klar wie klärungsbedürftig: Psychoanalyse und Bildung überkreuzen einander, durchkreuzen sich gelegentlich und zehren ebenso voneinander, wie sie sich ausdifferenzieren. Ein Modell, diese Dialektik zu verstehen, wäre der *Chiasmus* von Psychoanalyse und Bildung – dem im Folgenden in verschiedenen Aspekten nachgegangen werden soll.

#### Glauben und Vertrauen

Brigitte Boothe merkte an, «dass die Psychoanalyse die Fähigkeit zum Glauben für den therapeutischen Pakt dringend braucht, den Glauben andererseits aber unter Generalverdacht stellt.»<sup>41</sup> Sie kultiviere eine Glaubensgemeinschaft – von Patient und Therapeut. Gilt Gleiches zwischen Schüler und Lehrer, also nicht «Meister-Schüler-Verhältnisse», sondern für «normale» Bildungsprozesse? Hier stocke ich schon. Denn Glauben wird hier meist nur «belieb» meinen, nicht «faith»: ein Meinen, auch wenn es mit guten Gründen einhergeht, aber nicht ein Glauben im religiösen Sinne. Sonst würden Analyse wie Bildung zu einer religionsähnlichen Veranstaltung überhöht. Das sei ferne, hoffentlich. Hier empfiehlt sich eine alternative Formulierung: Psychoanalyse wie Bildung bedürfen einer *Suspension des «Glaubens» zugunsten von Vertrauen* – mit der *Risikobereitschaft*, sich in die Abgründe des Selbst zu begeben. Es dürfte ausreichen, zwischen Therapeut und Patient ein *Vertrauensverhältnis* zu finden (und es vorab zu unterstellen, auf dass es sich einstelle und belastbar werde), um miteinander in die Tiefen der Seele zu steigen. Bedarf es eines analogen Vertrauens im Kontext von Bildung? Auch wenn moderne, zumal spätmoderne soziale Systeme und deren funktionale Ausdifferenzierungen ohne *personales* Vertrauen «funktionieren» müssen (in Ökonomie, Verwaltung, Recht), gibt es gleichwohl Kommunikationsprozesse, die von leibhaftiger Kopräsenz, Face-to-Face-Kommunikation und personalen Vertrauensverhältnissen leben: Bildung, Analyse wie Therapie und manches in der Religion ist nicht anders denkbar. Die Grenzen des «E-Learnings», der Fernsehgottesdienste und Beichtmaschinen wie auch der webbasierten «Therapie» zeigen das nur zu klar.

<sup>41</sup> So Brigitte Boothe in ihrem Einführungsvortrag zu dieser Tagung unter dem Titel «Augenbildung».

In Zeiten der Technisierung von Bildung scheint es dort weder Glauben noch Vertrauen zu brauchen. Wenn Kontrolle statt Vertrauen herrscht, Evaluation statt Vertrauen in die Lehrer und Studierenden – dann ist längst als entbehrlich erklärt, was doch für ein Bildungsverhältnis basal ist: Vertrauen in die Gewissenhaftigkeit auf beiden Seiten, in die Kompetenz des Lehrenden und das «commitment» der Lernenden. Wenn in der Wissenschaft zunehmend auf Kontrolle gesetzt wird, *behebt* das nicht einfach Vertrauensprobleme, es *befördert* sie vor allem: Es führt zum Umbruch der sozialen Grammatik und vom Vertrauen ins Misstrauen als Voraussetzung. Denn zu den gefährlichen Nebenwirkungen von Kontrolle gehört, dass sie *immer noch mehr* Kontrollbedarf weckt. Die grassierende Evaluationswut, der «morbus evaluitis», zeigt das.

Meist ohne bösen Willen verbreiten Kontrollmassnahmen Vertrauensverlust. Dann verlässt man sich auf die Kontrollen, das Risiko des Vertrauens wird entsorgt und Misstrauen breitet sich aus (nicht nur der Politik gegenüber). Zwischenmenschlich ist das fatal.

Daher ist auch die Kunden- oder Klientenmetaphorik so abwegig in Bildungs- wie Therapiekontexten, an Universität und Schule ebenso wie im Therapiegespräch (auch wenn das in der Schweiz allemal kommerzialisierter ist als in Deutschland). Wo der Patient oder Schüler zum Kunden wird, wechseln der Code und die Grammatik: Bei noch so viel Rhetorik des Vertrauens greift eine immer noch tiefer liegende ökonomische Rahmung, die das Vertrauen zum Verkäufer wie die Vertrauenswürdigkeitsrhetorik des Verkäufers zum schalen Schein werden lässt. Ökonomische, kommerzielle Verhältnisse sollen oder müssen in «modern times» gerade *ohne* Vertrauen «funktionieren», auch wenn dieses nicht immer entbehrlich scheint oder der Mangel an Vertrauenswürdigkeit sich schmerzlich bemerkbar macht. Wenn dann in der Vertrauensforschung auf den vermeintlich «natürlichen Altruismus» hingewiesen wird oder auf oxytocinbasiertes Vertrauen, erscheinen diese Naturalisierungen des «sozialen Kapitals» (welch ein Ausdruck!) wie verspätete Kompensate des Verlorenen. Nur ist hier keine Nostalgie ratsam, denn dass sich Vertrauen oder Altruismus «von selbst» verstünden oder ergäben, ist eine naive Voraussetzung. Weniges ist schwerer und fragiler als die Genese von Vertrauen.

Psychoanalyse und -therapie wie Bildungsprozesse *bedürfen* jedenfalls dieses «Je ne sais quoi», das im glückenden Fall «emergiert» (und zu den Gelingensbedingungen gehört), ohne dass es «gemacht» werden könnte. Alle analytische wie pädagogische Rhetorik, Vertrauen müsse «erarbeitet» werden, stimmt für die Arbeit der Bewährung des Vertrauens. Dessen Genese aber ist phänomenologisch mit dem Ausdruck einer «passiven Genesis» genauer benannt: «Seinesgleichen entsteht», es kann auch begünstigt (oder behindert) werden, aber es ist kein Gegenstand des «Machens» oder der «Technik», sondern zeigt sich den «petites perceptions» an den Rändern und in den

Zwischentönen der Kommunikation – und so leise es kommt, so schnell vergeht es wieder. Es ist eine atmosphärische Tönung der Verhältnisse, die von Missklängen (etwa einer neoliberalen Rhetorik) leicht verdorben werden kann.

In Psychoanalyse wie Bildung gibt es allerdings «oberhalb» des Vertrauens auch *Glaubensgehalte* (nicht ohne gewisse Gewissheiten): dass es eine Seele gebe, dass diese gesund und heil werden könne, dass eine weltanschaulich geladene Theorie davon hilfreich sei, dass der Schüler wie der Patient autonom seien und es wagen sollten, davon Gebrauch zu machen; dass sie letztlich nur sich selber helfen oder selber lernen können, dass diese Subjekte im Grunde gut und fähig seien etc. Aber sind das Glaubensgehalte, an denen «mein Herz hängt», von denen ich in Leben und Tod abhängig bin? Für denjenigen, der darauf setzt, könnte das so sein – mit gefährlichen Konsequenzen. Denn wäre das nicht ein Glaube, der von einer vorgängigen Seelentheorie abhängig wäre, von einer *Theorie* also? Das jedenfalls wäre für die Lebensformen christlicher Religion ein «theoretischer Fehlschluss».

## Passionen – als kommunikative Passivität

Brigitte Boothe notierte weiter: «Die Psychoanalyse kultiviert eine Haltung der Empfänglichkeit für Eindrücke»; sie nennt diese *kommunikative Rezeptivität*. Dem wird man in Analyse wie Bildung nur zustimmen wollen. Damit ist ein Regulativ benannt, nach dem sich gut zu richten wäre. Es lohnt hier, noch eine kleine Wendung weiterzugehen: Wie stünde es mit «kommunikativer *Passivität*? Das hätte zwei Aspekte: zum einen geteilte Passionen, zum anderen «mehr» als Rezeptivität, eben Passivität – sei es das Nichtstun, sei es das Werden (des Selbst), jedenfalls die Formen des *Anderen* der Aktivität? Bedarf es doch in Analyse wie Bildung des «musement», des Otium (als Medium der Selbstsorge), der Versonnenheit wie der Nachdenklichkeit. Daran ist zu erinnern, nicht nur weil es leicht vergessen wird, wenn Analyse wie Bildung stets als «Arbeit» begriffen werden, sondern auch, weil dergleichen «Befindlichkeiten» wären, in denen «Bilder» entstehen vom Vergangenen und Kommenden, dunkle (Angst) wie lichte (Glück), mit allen Farben und Schattierungen dazwischen.

Nur: Wenn mit der Wendung von der (immer noch durch Kapazitäten bzw. Vermögen grundierten) «Rezeptivität» zur Passivität übergegangen wird, wird es missverständlich. Analyse und Therapie gehen aus von einem «Leidensdruck», der einen solchen Schwellenwert erreicht, dass die Hilfe eines anderen gesucht wird. Das ist bei Bildungsprozessen anders: Der Leidensdruck kommt später, spätestens in Prüfungen. Die Ausgangslage ist eher licht als dunkel. Ein Bildungsweg (und sei es nur eine «Ausbildung») geht (hoffentlich) von einer Lust aus, nicht von Leid. Und die Reise auf diesem Bildungsweg wird wohl nur derjenige durchhalten, der eine lustvolle Vision

vor Augen hat. Aus Lust durchs Leid zur Lusterfüllung, hoffentlich nicht, ohne einen Sinn für die Realitäten zu finden. Das wäre der ‚idealtypische‘ Bildungsweg, affektiv kurz gefasst. Aus Leid durch dessen Vertiefung in der Analyse hin zu einer Akzeptanz und Befreiung vom Leidensdruck in einem glücklichen, ausgeglichenen Seelenleben – wäre das der Weg der Affekte in Analyse und Therapie?

Dann hätten Bildung und Analyse gegenläufige Ausgangslagen (Lust oder Leid), wären als ‚Arbeit am Selbst‘ meist leidlich (aber auch lustvoll, wenn man etwas erkennt oder hinter sich bringt); und final hätten beide eine lustvolle Vision, eine Erhebung, Erhellung, Erleichterung bis zum glücklichen Leben? So einfach wird es kaum sein. Aber die Differenz im Anfang, die Nähe im Ziel und die Gemeinschaft im leidlichen Arbeitsweg dazwischen – dies lässt nach der Bedeutung von Lust und Unlust fragen, von Glück und Leid wie von Aktivität und Passivität.

In Bildungsprozessen gelten Arbeit und Aktivität als vorzüglich, in Analyse und Therapie die Arbeit des Erinnerns, Wiederholens und Durcharbeitens. Passivität in der Bildung gilt hingegen als Faulheit und Müßiggang. In Analyse und Therapie ist das hingegen differenzierter: Passiv ist basal der Patient mit seinem Leidensdruck, das ist die unlustvolle Ausgangslage. Daher ist die Aktivität der Analyse der tägliche Weg zur Arbeit am Selbst – und heil würde nur derjenige, der sich mit dieser Arbeit dem infiniten Ziel nähert. Aber anders als die meisten Bildungstheorien hat die Analyse einen differenzierten Sinn für das Passive: Denn in der Analyse ist Erkenntnis vor allem ‚passive Synthesis‘ (wie Husserl Assoziation, Affektion, Konnotation etc. nannte). Soll der Patient zum Agent werden – ein heilsamer Wechsel und Streit –, geht das nicht durch ein ‚heroisches Ergreifen seiner Eigentlichkeit‘, sondern nur im Wechselspiel von Tun und Leiden, im Wechselbad der Gefühle von Lust und Unlust und im Rollenwechsel von Ego und Alter, innen und aussen.

Literarische Inszenierungen davon sind *Bildungsromane* oder schon Augustins’ Konfessionen, Heinrich Seuses Vita und andere Heiligenviten. In diesen meditativen Lebensbeschreibungen scheinen Analyse (als Meditation der Selbstwerdung) und Bildung (als Prozess der Bildwerdung im Sinne der Imago wie als Heilungs- und Heilsprozess) noch ineinander zu liegen bis hin zu Rousseaus «Confessions», pietistischen Romanen oder Karl Philipp Moritz’ «Anton Reiser». Es sind Geschichten nicht nur der Selbsterkenntnis, sondern auch der (religiösen oder profanen) *Selbstwerdung* als Ganz- und Heilwerden, die die Arbeit der ‚Selbstsorge‘ (Foucault) inszenieren – und im Medium der Narration dem geneigten Leser zu Meditation und Mitvollzug ansinnen.

Die *hermeneutische Wette* solcher Meditationsmedien ist, dass in der Lust und Arbeit des Lesens imaginativ Gegenwart werden möge, was sie erzählen, auf dass derjenige, der im Lesen lebt, darin auch erlebt und durchlebt, was das Gelesene vor Augen führt. Die Wette kann man vom Traumerleben bestätigt sehen: «Wenn ich mich im Traum vor Räubern fürchte, ist diese Furcht real», meinte Freud (1900, S. 444). Das

hatte schon Descartes gesehen: Man könne «sich nicht traurig fühlen oder von einer anderen Leidenschaft erregt sein, selbst wenn man schläft oder träumt, ohne dass es wahr wäre, dass die Seele eine solche Leidenschaft in sich hat» (Descartes 1996, S. 47). Wenn das stimmt, ist das liquide Medium der Emotionen und Affekte im Lesen wie im Träumen vorübergehend indifferent gegenüber der Differenz von Imaginär und Real, wenn das (erlesene oder erträumte) reale Imaginäre nicht unwirklich ist, sondern so wirklich und wirksam wie sogenannte ‚reale‘ Erlebnisse. *Dann* wird Lesen wie Träumen und Erinnern wie Imaginieren zum Medium ‚realer Gegenwart‘, ohne dass noch eine Differenz des Auratischen und vermeintlich Sekundären bliebe. Daher gilt dergleichen nicht nur für hohe Literatur, sondern für jeden Arztroman und jeden Albtraum – mit potentiell gefährlichen Folgen.

Das ermöglicht eine Frage an Bildungskontexte. Schlafende oder träumende Schüler und Studenten gelten als «unaufmerksam», ebenso wie das Gemeindemitglied, das seinen Kanzelschlaf genießt. Selbstredend – ist das doch kränkend für den Lehrer oder Prediger. Aber – ist es so eindeutig? Einem schlafenden Patienten gegenüber sind Therapeuten erstaunlicherweise erheblich toleranter als Lehrer, nicht nur, weil es der ‚freien Assoziation‘ dienlich sein könnte, sondern vielleicht auch, weil die Ansprüche auf Aufmerksamkeit seitens des Lehrers andere sind als diejenigen seitens des Therapeuten. Ob das mit Selbstwertfragen zu tun hat, mag man erwägen. Aber der Schlaf als legitime Phase im Therapieprozess ist signifikant leichter zu tolerieren als im Bildungsprozess (auch wenn die Schlaf- und Traumforschung zeigen könnte, wie wichtig der Schlaf kognitionspsychologisch sein mag).

Bildungskontexte sind intolerant gegenüber schweifender Aufmerksamkeit, zumindest wenn diese in Schlaf und Traum abschweift. Dabei ist dieser Schwellenbereich des kommenden Schlafs so imaginativ wie kreativ (wie nicht erst Freud meinte, sondern schon «die Dichter» meinten). Nun ist eine verschlafene Vorlesung sicher eine schlechte Prüfungsvorbereitung. Dagegen wäre eine verschlafene, ja verträumte Therapiesitzung sicherlich nicht die schlechteste – wenn man diese zwielichtige Zone als Raum besonderer Seelenarbeit versteht. Sollte man ein solches Abschweifen bis in den Traum und seine Bilder auch für Bildungskontexte tolerieren? Wäre dann der Schulschlaf ein legitimes Bildungsmedium? Nun, ich würde zögern, spätestens wenn die Studierenden in der Vorlesung zu schnarchen beginnen. Mit Brigitte Boothe gesagt: Das wäre eine nicht sehr *kommunikative* Rezeptivität, und die ‚geteilte Aufmerksamkeit‘ würde zur ‚ungeheilten‘, die sich nur noch auf die eigene Welt richtet, nicht mehr auf die gemeinsame. Aber – ist es so eindeutig? Zumindest den Kanzelschlaf würde ich nicht als sündig oder teuflisch verkürzen wollen, sondern als nicht ganz illegitime Abschweifung, wenn es gut geht, in die imaginationsreiche Meditation des Gehörten. Ist ein erträumtes Reich Gottes weniger Grund zur Freude als ein gepredigtes? Und woher könnte man predigen, wenn man nicht davon geträumt hätte wie die Propheten?

## Quer zur Rezeptivität: Pointen der Passivität

Die anspruchsvolleren Meditationsmedien sind Bildungs- und Therapiemedien, klassisch gesagt: Heiligenviten, kraft derer der Leser auch ein wenig heilig werden mag, wenn er imaginativ mitspielt. Solche Texte oder deren Gebrauch könnte man «Heilsmedien» nennen (wie die Predigt als narrative Auslegung es präntendiert). Pädagogisch und analytisch sind es Bildungs- oder Heilungsmedien – wenn denn die hermeneutische Wette gewonnen würde. Das wird sie im gelingenden Fall, wenn im Lesen *gearbeitet* wird: Wenn man denkend liest und lesend denkt, mehr noch: wenn man imaginierend liest und lesend imaginiert, was denn dort steht.

Dabei sind diese Arbeit und das Imaginieren in gewisser Weise vom Halluzinieren zu unterscheiden (bei dem kein Text vor Augen steht). Es bedarf doch eines Lesens «des Anderen», des Textes. Insofern ist eine Gegebenheit im Spiel, der gegenüber der Leser rezeptiv ist und auch *passiv* ausgesetzt – wie gegenüber dem Blick des Lehrers oder des Therapeuten. Das kann zur «*kommunikativen Passivität*» werden, wenn dieser Blick nicht bedrückt wie das «allsehende Auge Gottes», das Emblem des Panoptikums, sondern «animiert» und sprachfähig werden lässt. Der Text als Drehbuch für das «Kino im Kopf» gibt Rollen und eine kleine Welt vor, in der der Leser leben kann, wenn er denn im Lesen lebendig wird.

Husserl meinte, Rezeptivität sei die minimale Form der Ich-Aktivität (Husserl 1972, S. 114).<sup>42</sup> Aber er entdeckte doch noch eine *andere* Passivität, die er «pur» oder «ursprünglich» nannte: etwa in den *Affektionen, Assoziationen und Konnotationen* (Husserl 1991, S. 131; Holenstein 1971, S. 117). Diese quer zur Rezeptivität stehenden Formen der Passivität führte er auf Kants «Synthesis der produktiven Einbildungskraft» zurück.<sup>43</sup> «Es ist die Genesis, in der sich das Ich und korrelativ die Umwelt des Ich konstituiert. Es ist eine passive Genesis» (zit. nach Holenstein 1971, S. 119), beispielsweise in der Entstehung der Zeiterfahrung, die im Blick auf ihre Eigendynamik «passive Genesis» heisst, da in ihr nicht vom Ich synthetisiert wird, sondern *ihm ohne seine ichhafte Beteiligung etwas widerfährt*.<sup>44</sup> Es geht darin

nicht um ein (unlustvolles) Erleiden, sondern um ein (prä- und nicht intentionales) *Widerfahren ohne Ichaktivität*.<sup>45</sup>

Odo Marquard erklärt scheinbar trivial: «Wir Menschen sind stets mehr unsere Zufälle als unsere Wahl» (Marquard 1987, S. 118; S. 127 ff.), und verweist dazu «wie üblich» auf Geburt und Tod<sup>46</sup>, zwei Passivitäten, deren Schlechthinnigkeit schlecht bestritten werden kann. Sollte das nicht auch für das Träumen gelten, vielleicht sogar für das Lernen und «Gebildetwerden»? Dann ergäbe sich ein Konflikt zur herrschenden Selbstverständlichkeit: Bildung sei gewählt, nicht zugefallen, erarbeitet, nicht erschlafen, und ziele auf maximale Selbstbestimmung in Vollmacht der eigenen Autonomie und Freiheit. Das ist ein «Glaubensgehalt», dessen Gewissheit fraglich werden kann – für Psychoanalytiker mit ihrer Vorstellung von den Abgründen des sich frei glaubenden Ich eher noch als für Pädagogen, sofern sie guthumanistischer Tradition folgen.

Odo Marquard irritierte diese Glaubensgewissheit: «Die Wahl, die wir sind, wird getragen durch sie als die Nichtwahl, die wir sind: Zukunft braucht Herkunft; Wahl braucht Üblichkeiten [...]. Wir Menschen sind stets mehr unsere Üblichkeiten als unsere Wahl, und erst recht sind wir stets mehr unsere Üblichkeiten als unsere absolute Wahl.» (ebd., S. 125) Das kann leicht einen «neokonservativen» Ton bekommen, wenn damit auf die «guten alten Traditionen» verwiesen würde, die zu wahren seien. Aber es ist auch eine transzendentaltheoretische Einsicht in die Bedingungen der Möglichkeit von Freiheit und Selbstbestimmung. Denn die Selbstbestimmung in Bildungsgeschichte wie Therapie zehrt von Vorgaben, die einzusehen, durcharbeiten und anzuerkennen bekanntlich zu jeder gelingenden Analyse gehört. Darin ist die Analyse mit ihrem Blick in die Abgründe, die wir sind, gründlicher als manche Pädagogik.

«Das Schicksalszufällige ist die Wirklichkeit unseres Lebens, weil wir Menschen stets «in Geschichten verstrickt» sind (Wilhelm Schapp), denn (das hat vor allem Hermann Lübbe gezeigt) Handlungen werden dadurch zu Geschichten, dass ihnen etwas dazwischenkommt, passiert, widerfährt [...] darum kann man Geschichten nicht planen, sondern muss sie erzählen.» (ebd., S. 129) Im Vorgriff auf die noch zu erörternde Figur des «Widerfahrnisses» mit Marquard gesagt: «Unser Leben besteht aus diesen Handlungs-Widerfahrnis-Gemischen, die die Geschichten sind: ebendarum überwiegt in ihm das Schicksalszufällige.» (ebd.)

42 Vgl. zur Sache die massgeblichen Studien von Holenstein 1971 und 1972.

43 Husserl 1966, S. 275 f.: «Wenn Kant in seinem grossen Werk von einer analytischen Synthese spricht, so meint er das darin in expliziten Formen des Begriffs und Urteils sich entfaltende Erkennen, und dieses weist nach ihm zurück auf eine produktive Synthese. Das ist aber nach unserer Auffassung nichts anderes als das, was wir passive Konstitution nennen, als das nach unserer phänomenologischen Methode enthüllbare Zusammenspiel der sich beständig höher entwickelnden Intentionalitäten des passiven Bewusstseins, in denen sich passiv eine überaus vielgestaltige immanente und transzendente Umgebung vollzieht und sich organisiert zu umfassenden Sinngestalten und Seinsgestalten, wie es die immanente Einheit des Erlebnisstromes ist und hinsichtlich der Transzendenz die Einheit der Welt mit ihren universalen Formen.»

44 Vgl. Holenstein 1971, S. 130: «Für die Konstitutionserlebnisse, bei denen der Akzent weniger auf das Erleiden als auf das Nichtengagiertsein des Ich gesetzt wird, auf das Ausbleiben aller «Ingenrenz der Ichaktivität», ergänzt oder ersetzt Husserl den Begriff der Passivität gelegentlich durch den der Inaktivität.» – Nur notiert sei, dass Holenstein's Rückgriff auf den Erlebnisbegriff problematisch ist, denn die passive Genesis muss nicht *erlebt* werden. Hierin ist Kamlah's Vorschlag hilfreich, den Begriff des *Widerfahrnisses* als umfassender anzusetzen (vgl. Kamlah 1972, S. 38 f.).

45 Nicht ohne *Ichbeteiligung*, zumal nicht ohne meine «Getroffenheit! Husserl's Erörterung der Passivitätsthematik, die sich um 1920 verdichtet, wird von ihm in den 1930er Jahren revidiert und kritisiert im Blick auf Fundierung «in einer ichlosen» Passivität (zit. nach Holenstein 1971, S. 139). E. Holenstein zeigt, dass die «Nichtbeteiligung» des Ich von Husserl «immer nur als eine relative verstanden» wurde (ebd.). Allerdings: auch wenn die Ichbeteiligung relativ ist, ist doch die passive Genesis nicht Rezeptivität, sondern dieser vorausgehend.

46 Auch wenn es gegenüber der Kategorie der Passivität kritisch gemeint war, trifft P. Natorp den damit verbundenen thematischen Punkt: «Das Ich ist, als beziehendes, immer aktiv, nie bloss passiver Zuschauer; ist doch auch das Schauen selbst ein Akt und nicht ein blosses passives Verhalten. Reine Passivität wäre Tod.» (Natorp 1912, S. 56 f.)

## Das Unvergessliche

Nur – diese Zufälle, die wir sind und in denen wir werden, sind recht verschieden getönt in Analyse und in Bildungszusammenhängen. Das zeigt sich in dem beiden gemeinsamen und doch von beiden so verschieden besetzten Topos des *Unvergesslichen*. In einer phänomenologischen Miniatur erinnert Hans Blumenberg an die zum geflügelten Wort gewordene Bildungsdefinition des französischen Ministerpräsidenten Edouard Herriot: «*Bildung sei das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat.*» (Blumenberg 1998, S. 24 f.)<sup>47</sup> Darin zeigt sich eine Skepsis gegenüber jeder «Polymathie» und das explizite, thematische «Wissen von ...». Vielmehr ist Bildung das (mehr oder minder grosse und plurale) Universum an Selbstverständlichkeiten, die bleiben, wenn man alles andere vergisst, und die gerade in diesem Vergessen merklich werden. Bei aller Skepsis gegenüber dem «Schulwissen» zeigt Herriot ein durchaus unselbstverständliches Vertrauen darauf, dass da etwas übrig bleibt. Fast scheint ein metaphysisches Staunen darüber angebracht, dass hier etwas sei und nicht vielmehr nichts. Der Seinsgrund der Bildung in diesem Sinne des «unvergesslichen Horizonts» kann nicht das eigene Tun sein. Denn auch wenn alles Getane zerfällt, alles Gelernte vergessen wird, alles Gewusste im Zweifel versunken ist, bleibt etwas, was wir so wenig gemacht haben, wie wir es vergessen können. Anders gewendet: Dass Bildung sei und nicht vielmehr nichts, ist die hier valente Selbstverständlichkeit im Hintergrund, phänomenologisch formuliert: dass Lebenswelt sei, dass diese einen unvergesslichen Horizont bilde, aus dem wir nicht herausfallen können, und dass sie kulturell verfasst, eben «gebildet» sei.

Bemerkenswert ist, dass der Ministerpräsident (oder wer immer diesen Satz gebraucht, also auch Blumenberg) die Verlust- oder Entzugsform des *Vergessens* zur negativen Umschreibung der Bildung wählt. Nimmt man die erwähnte Differenz von Kennen und Können, zeigt sich, dass hier vom Kennen (bzw. Wissen) ausgegangen wird, denn nur das kann man vergessen. Was bleibt, wäre dann entweder ein unvergesslicher Rest an Kenntnis oder aber alles Können. Wollte man die Wendung ergänzen (wobei man ihre Prägnanz verlöre), müsste sie lauten: *Bildung ist, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen und verlernt hat, was sich vergessen und verlernen lässt.* Das

Kitharaspielen und Fremdsprachen kann man nicht vergessen, so gesehen gehörten sie zu Herriots Rest der Bildung, aber beides ist *verlernbar*. Nimmt man die ergänzte Wendung, wird sichtbar, dass im Unterschied dazu auch manches Können *unverlernbar* ist: etwa die Muttersprache zu sprechen und zu schreiben, das Gehen, Fahrradfahren, Schwimmen oder auch Umgangsformen wie Rituale.<sup>48</sup> «Deshalb ist es so wichtig, zwischen einem Lernen zu unterscheiden, das auf Projekten beruht, wo auch ein Verlernen leichter möglich ist – und einem Erlernen, in dem ich selbst überhaupt erst zu demjenigen werde, der ich bin. Dieses passive Lernen, das mir widerfährt, weist zurück auf meine Vorgeschichte, die begonnen hat, noch bevor ich selber sie in Angriff genommen habe.» (Waldenfels 2000, S. 187) Führt man diese Einsicht über die Bildungsgeschichte des Individuums weiter, wird deutlich, dass soziale (oder generische) *Unvergesslichkeiten im Spiel der Bildung* sind: die retrospektiven, teils gegenwärtig repräsentierten, teils auch nicht mehr (als noch nicht wieder) repräsentierten Geschichten, in die wir verstrickt sind. Sie hängen uns nach, sei es als Erblasten oder -vermögen. Dem nachzugehen hiesse, Hans Blumenbergs memoriale Phänomenologie der Geschichten, in denen wir leben, mitzuvollziehen.

Blumenberg variiert den Bildungssatz Herriots phänomenologisch: «*Bildung ist kein Arsenal, Bildung ist ein Horizont.*» (Blumenberg 1998, S. 25) Er verbindet also unausdrücklich beide «Definitionen»: Was bleibt, wenn man alles vergessen hat, ist der Horizont. Damit unterstellt er, bei aller Bildungskrise und trotz allem Traditionsabbruch «sei da noch etwas, was übrig bleibt» oder übrig geblieben ist. So gesehen gilt der Grundsatz von Thomas von Aquin «tempus est causa oblivionis»<sup>49</sup> mitnichten generell, sondern Zeit ist auch ein Grund der Bildung im Sinne dessen, was «sich bildet», was Form, Gestalt und Gewohnheit wird. Prägnanter könnte man formulieren: *Erst im Vergessen zeigt sich die Bildung, oder mit der Zeit zeigt sich das Unvergessliche.*

## Unvergessliche Bilder

Hier liegt es nahe, an die Analyse zu denken – in der sich mit der Zeit das Unvergessliche zeigt, wenn man lang genug die Erinnerungen durchgearbeitet hat. Ist das Unvergessliche die «Bildung» – oder das Trauma am Grunde des Selbst? Oder zeigt sich mit dem Unvergesslichen, woran Analyse und Therapie arbeiten und was das Woher und Wohin von Bildung ausmacht? Zeigt sich hier, was mir widerfuhr und zufiel und was ich nolens volens «geworden» bin? Dann wären in der *Vorvergangenheit* Bildung und Trauma eins – wofür ja manche Schulerinnerung sprechen mag, die als

<sup>47</sup> Man wüsste gern, wie das Zitat im Französischen lautet, nicht zuletzt, was hier mit «Bildung» übersetzt wurde: «instruction», «éducation», «formation intellectuelle» oder gar «culture». Auch Harald Weinrich schreibt den Satz Edouard Herriot zu, allerdings in der Fassung: «Kultur ist das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat.» Das spricht dafür, dass im Französischen «culture» steht (vgl. [http://www.h-quandt-stiftung.de/deutsch/kolloq/13\\_wei2.htm](http://www.h-quandt-stiftung.de/deutsch/kolloq/13_wei2.htm), zugegriffen am 19.01.2012). Nach Auskunft von französischer Seite lautet das Zitat im Original (wenn es denn von Herriot stammt, der Bürgermeister von Lyon war): «La culture est ce qui reste, quand on a tout oublié.» – Bei P. Bourdieu wird der Satz als geflügeltes Wort vom Übersetzer ebenfalls Edouard Herriot (1872–1957) zugeschrieben (Bourdieu 1984, S. 518). Es scheint mir nicht abwegig, dass Blumenberg über diese Fussnote auf den Satz oder zumindest auf die Zuschreibung gestoßen ist. – «Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man vergessen hat, was man gelernt hat» wird auch Edward Wood Halifax (1881–1959) oder dem englischen Staatsmann und Schriftsteller George Halifax (1633–1695) zugeschrieben (vgl. die Aussage des Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes, Kraus 2000).

<sup>48</sup> Abgesehen wird hier von pathologischen Störungen wie der Aphasie etc.

<sup>49</sup> Sancti Thomae de Aquino 1999, I–II, q. 53, a. 3 ad 3.

verdrängte verwahrt wird im Reich des Unvergesslichen. Kehrt hier das alte «pathos mathos» wieder, aus und im Leiden zu lernen, bis dahin, dass Lernen ordentlich leidlich zu sein habe, es «weh» tun müsse, damit man etwas lernt daraus?

Das Unvergessliche könnte eine Fluchtlinie der Bildungsarbeit sein, die sie mit Analyse und Therapie teilt: Woher wir kommen und was unser Selbstwerden mitbestimmt, *ist* das Unvergessliche, das in Träumen, Neurosen und Ängsten wiederkehrt. Es durch Erinnerung im Durcharbeiten endlich «loszuwerden», davon «lassen zu können», ist ein Ideal von Freiheit, das man teilen kann oder skeptischerweise auch nicht. Aber es ist für Bildung wie Therapie jedenfalls nicht einsinnig *negativ*, unlustvoll zu besetzen. Denn auch die glücklichen Widerfahrnisse prägen sich als solche Unvergesslichkeiten ein – von denen wir leben.

«Bildung *durch* Leiden» klingt finster, wenn sie dem Leiden einen pädagogischen Sinn «gibt», bis zur «Bildung *als* Leiden». Foucault kannte das «schmerzvolle Verhältnis von Kindheit und Zivilisationsgewalt» (Mersch 2002, S. 66), auf der Suche nach den Spuren der Gewalt im Prozess der so vielgepriesenen «Kultivierung», den «Spuren des Leids, der erdrosselten Hoffnung, unterdrückter Triebe oder zufälliger Schicksalsschläge» (ebd.), zumal diese «Schläge» nicht immer nur diejenigen des «Schicksals» sind. Die einprägsamen Ereignisse der Selbstwerdung sind mit «Torturen» verbunden, mit Zurichtung und Disziplinierungen, die nicht zuletzt im Widerstand zur Genese meiner Selbst beitragen. In diesem Sinn kann Mersch sogar von der «kulturellen Konstruktion als *erlittene* Passivität» (ebd., S. 68) sprechen.

Nur – das folgt einer Üblichkeit, die keine sein sollte: dass Passivität schnell mit Leid und Unlust konnotiert wird oder mit Untätigkeit und Unselbständigkeit. Beides ist möglich, aber einseitig und daher halbseitig blind. Denn Passivitäten sind auch die glücklichen Zufälle, die wir stets mehr sind als unsere Wahl. Eine hermeneutische These ist daher: *Psychoanalyse wie Bildung sind Arbeit an Bildern mit Bildern* – allerdings auf verschiedene Weise. Psychoanalyse wie -therapie arbeiten an und mit traumatischen, traumhaften und in summa Traumbildern, die auf dem Umweg der Worte mit Metaphern und Metonymien bearbeitet werden: erinnert, wiederholt und durchgearbeitet, um sie im dunklen Fall umzubesetzen durch andere Bilder und im lichten von ihnen zu zehren und zu leben. Bildung indes arbeitet weniger an traumatischen und traumhaften als an «realen» und «symbolischen» Bildern, um Ahnungslosigkeit zu besetzen, Vorbilder zu setzen und Bilder zu finden, an denen man sich orientieren kann und bestenfalls auch, um das Bildvermögen (in Gedächtnis und Einbildung) zu befördern. Insofern sind Psychoanalyse wie Bildung *Bilderarbeit* – wobei unvergesslich ist, dass Bilder nicht einfach «arbeitet» werden, sondern kommen, bleiben, gehen und ihre Eigendynamik haben, bei aller Arbeit an ihnen.

Eine von Wittgenstein her bekannte Vorstellung ist, «*ein Bild hält uns gefangen*». Dagegen wären Psychoanalyse und Bildung Arbeit gegen die Gefangenschaft durch

dunkle oder falsche Bilder. Dann bedarf es der Arbeit nach dem Modell: *Ein Bild wird uns befreien* aus dieser Gefangenschaft. Statt Gefangenschaft und Befreiung wäre nämlich differenzierter: Ein Bild macht uns krank und ein Bild wird uns heilen, oder ein Bild belastet uns und drückt uns nieder, auf dass andere Bilder erleichtern und erheben, oder von Bildern werden wir in den Abgrund gezogen, während andere uns tragen und herausführen aus diesen Abgründen.

In gewisser Weise erscheint die Traumtheorie der «Traumdeutung» als eine Bildtheorie, genauer als eine Bildproduktions- (im Traum), Bildbeschreibungs- (Ekphrasis der Traumerzählung) und Bildinterpretationstheorie (im analytischen Gespräch). «Der Traum denkt also vorwiegend in visuellen Bildern, aber doch nicht ausschliesslich.» (Freud 1900, S. 73)

Für die passive Genesis der Bilder (im Sinne Husserls ohne Ichbeteiligung) ist die liminale Bedingung das Einschlafen. Denn wenn der Schlaf kommt, geht die Zensur des Verstandes, und es kommt, was bisher der Zensur zum Opfer fiel: das freie Spiel der Bilder. Als bedürfte das freie Spiel der Einbildungskraft einer Entbindung von der kritischen Vernunft, auf dass die bunten Nachtschattengewächse blühen können.

Dass sich Freud dabei massgeblich auf Friedrich Schlegel bezieht, ist bemerkenswert. «Das Charakteristische des wachen Zustandes ist nach Schlegel (1862, S. 351), dass die Denktätigkeit in *Begriffen* und nicht in *Bildern* vor sich geht. Nun denkt der Traum hauptsächlich in Bildern, und man kann beobachten, dass mit der Annäherung an den Schlaf in demselben Masse, in dem die gewollten Tätigkeiten sich erschwert zeigen, *ungewollte Vorstellungen* hervortreten, die alle in die Klasse der Bilder gehören.» (ebd.)

So heisst es in Friedrich Schlegels «Psychologie» von 1862: «In der Annäherung an den Schlaf ist ein Zurücktreten der Denkfunktionen und dessen, was damit zusammenhängt und ein Hervortreten des freien Spiels der Bilder.» (Schlegel 1862, S. 351) Das mag auf dem Hintergrund der Schlaf- und Traumtheorien und der Ästhetik der Romantik erkannt worden sein, gilt aber darum nicht weniger, zumindest Freuds Erachten nach. Denn er teilt mit Schlegel die Einsicht in die Genese der Bilder aus der Passivität des Schlafs, die wie bei Husserl als passive Synthesis im Sinne einer fehlenden Ichaktivität verstanden wird: «Was zuerst aufhört ist die Macht der Selbstthätigkeit in der Production des Denkens und der Willensthätigkeiten, was zuletzt aufhört, ist das willkürliche Spiel der Vorstellungen und Bilder [...]. So werden wir sagen können in Beziehung auf die Selbstthätigkeit sei das Einschlafen der Nullpunkt.» (ebd., S. 352)

Bei Freud klingt das etwas theoretisch disziplinierter, energetisch differenzierter und sc. durch seine «Psychodynamik» elaborierter: «Die Verschiebung erfolgt in der Regel nach der Richtung, dass ein farbloser und abstrakter Ausdruck des Traumgedankens gegen einen bildlichen und konkreten eingetauscht wird. Der Vorteil, und

somit die Absicht dieses Ersatzes, liegt auf der Hand. Das Bildliche ist für den Traum *darstellungsfähig* [...]. Aber nicht nur die Darstellbarkeit, auch die Interessen der Verdichtung und der Zensur können bei diesem Tausch gewinnen. Ist erst der abstrakt ausgedrückt unbrauchbare Traumgedanke in eine bildliche Sprache umgeformt, so ergeben sich zwischen diesem neuen Ausdruck und dem übrigen Traummaterial leichter als vorher die Berührungen und Identitäten, welcher die Traumarbeit bedarf und die sie schafft, wo sie nicht vorhanden sind, denn die konkreten Termini sind in jeder Sprache ihrer Entwicklung zufolge anknüpfungsreicher als die begrifflichen.» (Freud 1900, S. 335 f.)

Die erste «Verschiebung» ist seines Erachtens ein Tausch des Abstrakten für das Konkrete (eine invertierte Metonymie also). Dass hier ein Vorteil und eine Absicht vorlägen, ist indes eine starke Unterstellung, mit der ein intentionales Bewusstsein davon vorausgesetzt wird. Es wird gesprochen, als wäre hinter der passiven Genese des Traums und seiner Bilder ein Dramaturg oder Marionettenspieler am Werk. «Der Selbstbeobachter [...] hat nur die Mühe, die Kritik zu unterdrücken; gelingt ihm dies, so kommt ihm eine Unzahl von Einfällen zum Bewusstsein, die sonst unfassbar geblieben wären. Mit Hilfe dieses für die Selbstwahrnehmung neu gewonnenen Materials lässt sich die Deutung der pathologischen Ideen sowie der Traumgebilde vollziehen. Wie man sieht, handelt es sich darum, einen psychischen Zustand herzustellen, der mit dem vor dem Einschlafen (und sicherlich auch mit dem hypnotischen) eine gewisse Analogie in der Verteilung der psychischen Energie (der beweglichen Aufmerksamkeit) gemein hat. Beim Einschlafen treten die «ungewollten Vorstellungen» hervor durch den Nachlass einer gewissen willkürlichen (und gewiss auch kritischen) Aktion, die wir auf den Ablauf unserer Vorstellungen einwirken lassen; als den Grund dieses Nachlasses pflegen wir «Ermüdung» anzugeben; die auftauchenden ungewollten Vorstellungen verwandeln sich in visuelle und akustische Bilder.» (ebd., S. 122, mit Verweis auf Schleiermacher)

Das «Ungewollte» daran in der Medialität des (inneren) Bildes ist das Interessante daran, das Symptomatische. Denn hier *zeigt sich* etwas (als etwas im Bild), ohne von der Intentionalität reguliert zu sein. Das Nachlassen der «Ichaktivität», um mit Husserl zu sprechen, ist die Möglichkeitsbedingung für dieses nicht intentionale Sichzeigen von Träumen, Ängsten und Hoffnungen – mit und von denen wir leben, oder *trotz* derer und gegen die wir leben. Ohne die Gewährleistung dieser Horizontlinien keine Analyse und keine Therapie. Aber gilt selbiges auch für Bildungsprozesse im üblichen Sinne? Könnte sich aus dieser These vom *Kommen der Bilder im Einschlafen* (wie vom *Kommen der Musen in der Dämmerung*) ein Aspekt für Bildungsprozesse ergeben? Wenn Bildung *auch darin* bestünde, sich seiner Imagination zu bedienen zu wagen, sich Bilder zu machen und dies zu üben wie ein Regisseur, der einen Text auf die Bühne bringen will – dann wären Gebrauch und Übung der Einbildungskraft wesentlich

für die Bildung. Das lässt sich hermeneutisch auch nachvollziehen: Wer einen Text liest, wird nur so viel davon haben, wie er die Textwelt imaginativ erschafft, die vom Text vor Augen «gemalt» werden soll. Denn nicht der Text malt, sondern bestenfalls der Leser, wenn er sich vorstellt, was er liest. Die alte Frage: «Verstehest du auch, was du liest»,<sup>50</sup> heisst auch: «Stellst du dir eigentlich genau vor, was du liest und denkst?» Die «*Education der Imagination*» ist ein manchmal fast zu weisser Fleck auf der Landkarte der pädagogischen Praxis, gerade wenn so viel mit Bildern gearbeitet wird, dass deren Medialität, Genesis und Eigendynamik kaum bildtheoretisch reflektiert werden.

*Arbeit in Bildern mit Bildern an Bildern* erscheint als ein Tertium von Analyse, Therapie und Bildungsprozessen – ein gemeinsamer kreativer Arbeitsraum, eine bei aller Differenz geteilte Medialität. Das provoziert sicher Rückfragen. Bildungsprozesse gelten in der Regel als Arbeit mit dem Logos am Logos: mit Worten an Worten, mit Erkenntnis an der Erkenntnis; kognitiv und mehrfach «logisch», um nicht «logozentrisch» zu sagen. Weil das zu eng wäre, kommen zum Logos zwei nicht auf diesen zu reduzierende Dimensionen: Ethos und Pathos. Das ist in Analyse wie Therapie längst präsent. Nur – wie ist das Verhältnis der drei jeweils bestimmt? Was ist basal, was dominiert und worauf kommt es «vor allem» an, hier wie dort? Ist Bildung «im Grunde» ein Pathosprozess, wie man es in Analyse und Therapie vertreten könnte? Und ist Bildung ein verwandtes Austarieren von Lust und Realität wie in Analyse und Therapie?<sup>51</sup>

## Welche Bildungsbilder?

Als Suchformel ergibt sich aus dem Bisherigen die Frage nach den *Bildungsbildern* von Psychoanalyse und anderen Bildungsprozessen. Ein dominantes Bild für die Analyse wie für andere Bildungsprozesse ist – wie kritisch notiert – der *Weg aus der Heteronomie in die Autonomie*, aus dem Dunkel ins Licht, aus der Gefangenschaft in die Freiheit oder aus der Passivität in die Aktivität. Das ist zunächst das schlichte Modell der Aufklärung und ihrer Pädagogik: aus dem Dunkel ins Licht, um Licht ins Dunkel zu bringen. «Es werde Licht ...» Dass Bildung ein Prozess der Selbstbestimmung des autonomen Subjekts oder der Selbstverwirklichung des schöpferischen

50 Apostelgeschichte, Kapitel 8, Vers 30: «Da lief Philippus hin und hörte, dass er den Propheten Jesaia las, und fragte: Verstehest du auch, was du liest?» (Lutherbibel 1984).

51 Eine kritische Randbemerkung: Von «Bildung» zu sprechen klingt mittlerweile wie ein Souvenir aus dem Jurassic Park der Kulturgeschichte: Einst fantasierte man von Bildung mit Lust und Leidenschaft – aber es geht längst um Ausbildung mit Sinn für Realität und Ökonomie. Ist diese Umstellung von Bildung auf Ausbildung ein Schritt von der Lust in die Realität, von einer Kultur für höhere Töchter an der Universität hin zu Technik und Naturwissenschaft für erwachsene Söhne an der ETH? Schlichte Gemüter werden das wohl so sehen.

Individuums sei, gehört zum Credo neuzeitlichen Selbstverständnisses. In der Tradition des Renaissance-Humanismus und dessen Renaissance im Neuhumanismus<sup>52</sup> seit dem 18. Jahrhundert ist Bildung ‹Arbeit› des Ich an sich. Der Homo Faber realisiert sein ‹Wesen› oder seine Bestimmung, indem er arbeitet oder, hyperbolisch formuliert, ‹Welten erzeugt›.

«Die Umstände werden – durch Selbstbestimmung – von den Menschen selber gestaltet und hergestellt», das kennzeichnet nach Odo Marquard das «Zeitalter der Machbarkeit» (Marquard 1981, S. 69; S. 67).<sup>53</sup> Die so eröffnete ‹Defatalisierung› der Wirklichkeit verdrängt, was einst Fatum genannt wurde, ins Obsolete, Ortlose und Triviale oder in die Gestalt des Ästhetischen. ‹Wirklich› hingegen ist dann, was gemacht ist: nicht allein ‹verum factum›, sondern schon ‹ens est factum›. Diese Defatalisierung ist grundsätzlich jedenfalls zu begrüßen und auch in theologischer Perspektive forciert worden. Denn die «Depotenzierung des Schicksals [...] beginnt [...] beim Antifatalismus des Christentums» (ebd., S. 71) oder, genauer gesagt, bereits bei demjenigen des Judentums. Denn das Fatum ist der unterlegene Konkurrent des allmächtigen Gottes. Kontingenz gibt es nur, weil und sofern *er* sie gibt. In dieser Umbeziehung ‹gibt es› allerdings auch in christlicher Perspektive das für uns Unverfügbare noch – und zwar ‹wirklich›, sei es notwendig oder kontingent –, nur anders: einerseits als das, was *er* will und tut, andererseits als natürlicher wie kultureller Horizont des schon Verfügbaren diesseits oder jenseits unserer Wahl.

Betreiben Judentum und Christentum Defatalisierung, ist jenseits der Religion, am ‹nachchristlichen› Horizont, eine Refatalisierung zu erwarten, so Marquards neuzeitkritische Hintergrundvermutung (ebd., S. 76 ff.). Nun wäre zunächst alles andere zu erwarten, denn ‹conservatio sui› und ‹ens et verum factum› eröffnen dem neuzeitlichen Menschen ungeahnte Horizonte, die er auch zu bevölkern weiss. Nur tritt mit der Zeit der *sedimentierte Hintergrund* immer deutlicher zutage, dass der Mensch nie am Anfang anfängt, nicht alles machen kann und das auch nicht muss, sondern ihm das meiste schon im Rücken liegt. Diese faktizitären Möglichkeitsbedingungen des

52 E. Lichtenstein argumentiert plausibel für die Bedeutung des Renaissance-Humanismus im Übergang des mystisch-theosophischen Bildungsbegriffs zum neuhumanistischen: «Es sind [...] die Motive des Renaissance-Platonismus gewesen, die über Shaftesbury einen entscheidenden Einfluss auf die Verwandlung des deutschen Bildungsbegriffs zu einer humanistisch-pädagogischen Kategorie gehabt haben.» (Lichtenstein 1966, S. 15)

53 «Alles ist machbar, alles steht zur Disposition, alles kann und muss verändert werden, und Veränderung ist immer Verbesserung.» (Marquard 1981, S. 69) Vgl. nicht völlig identisch: Marquard 1977 und Brezinka 1977. – Bemerkenswert ist, dass der mystische Hintergrund des Bild- und Bildungsmodells bei Johann Georg Gichtel mit der Arbeit des Geistes an der Seele bestimmt wird: «[D]ass die Kraft Sophiae im Herzen sich bilden möge, wie in den Erstlingen, daran muss unser Wille arbeiten», so «dass wir selbst unsere Macher sind.» (Theosophia Practica, Leyden 1722, III, zit. nach Lichtenstein 1966, S. 12). – Zur Geschichte der Bestimmung der Bildung durch Arbeit und Machen gehört auch Leibniz' hermeneutische Interpretation der ‹Entfaltung› der Unendlichkeit des Individuums: «Eine Seele aber vermag in sich selbst nur das zu lesen, was in ihr deutlich vorgestellt ist; sie kann alle ihre Falten nicht auf einen Schlag entfalten, denn diese reichen ins Unendliche.» (1956, S. 55) Ebenso Shaftesburys – an Cassirer erinnernde – «forming forms» «als aktive, geistig-seelische Prinzipien [...], die aus der Bewegung der ‹Urform› [...] hervorgehen», und die ‹inward form› der Seele mit der ‹Aufgabe der ‹Selbstbildung›, der selfformation» (Lichtenstein 1966, S. 14).

Handelns, dass dieses einen retrospektiven Horizont hat und zudem einen prospektiven, mit dem ihm Zukunft zukommt, sind unvermeidliche ‹Vorgaben›. In Marquards Worten wird das zum Truismus: «Menschliche Praxis macht stets nur das Wenige, was noch zu machen ist: damit sie möglich sei, muss in einem sehr beträchtlichen Umfang schon ‹nichts mehr zu machen› sein.» (ebd., S. 79)

Marquards Kritik an dem – auch von der Theologie gelegentlich vertretenen – Neoabsolutismus ist erfrischend prägnant: Die «neoabsolutistische Philosophie des Selbermachens ist [...] nicht nur Theologie nach dem Ende Gottes, sondern auch Anthropologie nach dem Ende der Menschlichkeit» (ebd., S. 82). Denn sie verkündet eine Machbarkeit, die den Menschen zur Disposition zu stellen droht. Für eine entsprechende Bildungstheorie hätte das ‹transintentionale› Folgen: Wer der Bildung in emphatischer Selbstbestimmung zuspricht und nach reiner Selbständigkeit ruft, provoziert den Verdacht, er taumle in gar nicht ‹heilignüchterner› Trunkenheit einem neuen Absoluten hinterher. Und das wäre in der Tat fatal, ohne Ironie. Marquard neigt angesichts dessen zur Schwarzmalerei: «Resultat der modernen Entmächtigung der göttlichen Allmacht ist nicht nur der offizielle Triumph der menschlichen Freiheit, sondern auch die inoffizielle Wiederkehr des Schicksals.» (ebd., S. 85 f.) Die These ist doppelt verführerisch: Sie ermutigt entweder zum entgegengesetzten Rekurs auf einen theistischen Allmachtsgott oder zur Steigerung der Freiheit – beides, um die Refatalisierung zu minimieren –, und beides forcierte nur seine nichtintentionale Kehrseite.

Demgegenüber scheint mir eine Erinnerungsarbeit an den Faktizitäten und Vorgaben wie den Unverfügbarkeiten und Unvermeidlichkeiten hilfreicher, die christlich wie ‹nachchristlich› den Horizont durchziehen, in dem wir leben. Bildung, sei sie Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung oder final Selbständigkeit, gar ‹in Sachen Religion›, lebt von und mit *Bedingungen* und *Bestimmungen*, die einem nolens volens *zufallen* und teils zukommen, teils zuwiderlaufen: den Kontingenzen einer Tradition, einer Kultur, einer Geschichte und Lebenswelt und nicht zuletzt auch derer, die ein jeder in sich selbst und als die anderen vorfindet. Das Andere des sich selbst bestimmenden Selbst erscheint allorts, je genauer man hinsieht.

Schon das grosse Wort ‹*Autonomie*› entpuppt sich bei näherem Hinsehen als etwas sehr anderes als das, was das Pathos der Selbstbestimmung und zumal der Jargon der Selbstverwirklichung insinuiert. Denn die kantische Autonomie ist nicht ein Ausleben der Neigungen in Willkürfreiheit, sie ist auch keine Bestimmung meiner selbst allein durch mich selbst, sondern eine Bestimmung des Selbst, die es nicht selbst setzt, sondern als ‹Faktum der Vernunft› vorfindet und um aller anderen willen zu befolgen hat (vgl. Fischer und Hatrup 1999, bes. S. 13 ff.; S. 140 ff.). Einer fröhlich-freien Selbstverwirklichung erscheint die kantische Autonomie daher durchaus als *Heteronomie* im Namen der Vernunft. Nicht nur im Kern der Autonomie findet sich deren Anderes, sondern auch in dem sich selbst entzogenen und verborgenen

Selbst: Die Geschichte der Aufklärung ist demgemäss eine Wiederkehr der ‹anderen Vernunft› wie des ‹Anderen der Vernunft›, nicht jenseits meines Selbst, sondern *in ihm* und in der rätselhaften Verfassung ihrer selbst (Böhme und Böhme 1983, S. 32 ff.; S. 50 ff.): die intrinsisch kritische Verfassung des Selbst<sup>54</sup>, deretwegen es meist am Abgrund seiner Krise wandelt.

Wenn und sofern Bildung als ein ‹Gut› gilt, wenn sie sogar ‹Glück› verspricht – ist sie jedenfalls kein ‹Wellness-Glück und -Gut›. Sie ist banalerweise nicht einfach ‹Lust›, sondern mit mancherlei Unlust verbunden: mit Beschränkung, Verzicht oder Askese. Deswegen ist sie Arbeit, weil sie einen nicht ‹im Schlaf› überkommt. Bildung ist kein Traum (auch wenn man von ihr träumen kann), denn erträumte Bildung ist noch nicht Bildung, sondern eben nur ein Traum. Das ist zumindest nennenswert, wenn Bildung als Unterhaltung ‹camouffiert› wird, mit dem Flair des Infotainments, auf dass die Modulbuchungen der Programmierung des Videorekorders ähnlich werden mögen. Aber mit der Perspektive von Arbeit, Askese und Unlustresistenz – ist nur die Hälfte der Bildungsgeschichte geschrieben. Die lustvollen Kehrseiten dessen sind unvergesslich, sonst würde man diese Geschichte nie begonnen, geschweige denn fortgeschrieben haben. Analoges ist wohl auch für die Analysen und Therapien zu unterstellen, sofern sie nicht in den Abgrund der Unlust stürzen.

## Literatur

- Aquino, Sancti Thomae de (1999). *Summa theologiae* (3. Aufl.). Torino: San Paolo.
- Blumenberg, H. (1998). Bildung ist, was übrig bleibt. In ders., *Begriffe in Geschichten* (S. 24 f.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhme, H., & Böhme G. (1983). *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1984). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1977). Grenzen der Erziehung. In O. Marquard (Hrsg.), *Schicksal? Grenzen der Machbarkeit: ein Symposium* (S. 68–90). München: DTV.
- Descartes, R. (1996). *Die Leidenschaften der Seele* (K. Hammacher, Hrsg.). Hamburg: Meiner.
- Fischer, N., & Hatrup, D. (1999). *Metaphysik aus dem Anspruch des Anderen. Kant und Levinas*. Paderborn et al.: Schöningh.
- Freud, S. (1900). *Die Traumdeutung* (Studienausgabe Bd. 2, 8. Aufl. 1998). Frankfurt/Main: Fischer.
- Holenstein, E. (1971). Passive Genesis. Eine begriffsanalytische Studie. *Tijdschrift voor Filosofie* 33, S. 112–153.
- Holenstein, E. (1972). *Phänomenologie der Assoziation. Zu Struktur und Funktion eines Grundprinzips der passiven Genesis bei E. Husserl*. Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, E. (1961). *Phänomenologische Psychologie. Vorlesungen Sommersemester 1925* (Husserl-Archiv Bd. IX) (W. Biemel, Hrsg.). Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, E. (1966). *Analysen zur passiven Synthesis: aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918–1926* (Husserl-Archiv Bd. XI) (M. Fleischer, Hrsg.). Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, E. (1972). *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik* (L. Landgrebe, Hrsg.). Hamburg: Meiner.
- Kamlah, W. (1972). *Philosophische Anthropologie: sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim, Wien und Zürich: Bibliografisches Institut.
- Kraus, J. (2000, 06. Dezember). *Gymnasium zwischen kulturellem Auftrag und Nützlichkeitsdenken (Festvortrag des Philologenverbandes Niedersachsen)*. Zugegriffen am 23.12.2011 über [www.lehrerverband.de/fest.htm](http://www.lehrerverband.de/fest.htm).
- Leibniz, G. W. (1956). *Principes de la nature et de la Grâce, fondés en Raison. Monadologie/ Vernunftprinzipien der Natur und der Gnade. Monadologie*. (H. Herring, Hrsg.). Hamburg: Meiner.
- Lichtenstein, E. (1966). *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

<sup>54</sup> Das Revival der ‹Bildung› und der entsprechende Reformeifer sind nicht von einem Mangel allein motiviert, sondern von einer Krisenlage: alles voll von Programmen und Ordnungen – und dieser Pluralismus provoziert verschärft die Suche nach Orientierung.

- Marquard, O. (1977). Ende des Schicksals? Einige Bemerkungen über die Unvermeidlichkeit des Unverfügbaren. In ders. (Hrsg.), *Schicksal? Grenzen der Machbarkeit: ein Symposium* (S. 7–25). München: DTV.
- Marquard, O. (1996). Apologie des Zufälligen. Philosophische Überlegungen zum Menschen. In ders., *Apologie des Zufälligen: philosophische Studien* (S. 117–139). Stuttgart: Reclam.
- Marquard, O. (1981). Ende des Schicksals? Einige Bemerkungen über die Unvermeidlichkeit des Unverfügbaren. In ders., *Abschied vom Prinzipiellen* (S. 67–90). Stuttgart: Reclam.
- Mersch, D. (2002). *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Fink.
- Natorp, P. (1912). *Allgemeine Psychologie nach kritischer Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schleiermacher, F. D. E. (1862). *Psychologie* (sämtliche Werke III, Bd. 4). Berlin: Reimer.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Brigitte Boothe & Peter Schneider (Hrsg.)

## Die Psychoanalyse und ihre Bildung

*Beiträge von Günther Bittner – Brigitte Boothe – Michael B. Buchholz –  
Helmwart Hierdeis – Rainer Kokemohr – Peter Passet – Giaco Schiesser –  
Eva Schmid-Gloor – Peter Schneider – Philipp Stoellger – Sarah Winter*



## Inhalt

<b>Einleitung</b>	9
<b>Die Bildung der Psychoanalyse</b>	
<i>Peter Schneider</i> Die Psychoanalyse und ihre Bildungen	23
<i>Sarah Winter</i> Freud lesen heute: Psychologische <i>Bildung</i> , «Ent-Bildung» und kulturelles Gedächtnis	33
<i>Giacco Schiesser</i> Die unbedingte Psychoanalyse. Marginalien eines Nicht-Analytikers	49
<b>Psychoanalyse lernen</b>	
<i>Peter Passett</i> Dichtung und Wahrheit, Klinik und Theorie	63
<i>Eva Schmid-Gloor</i> Freie und unfreie Assoziationen	75
<i>Michael B. Buchholz</i> Mikroprozesse therapeutischer Interaktion studieren! Folgerungen aus Outcome- und Prozessforschung für die professionelle Praxis der Psychoanalyse	85
<i>Rainer Kokemohr</i> Unsaßbares in der Psychoanalyse – bildungstheoretisch diskutiert	121

Der vorliegende Band ist mit Hilfe der Dr. Margrit Egnér-Stiftung erschienen.

© Reihe sphèressays im Verlag sphères, Zürich 2013

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung, des öffentlichen Vortrags sowie der Übertragung durch Rundfunk und Fernsehen, auch einzelner Teile. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

Redaktion und Korrektorat: Lisa Heller, Daniel Schiesser  
Gestaltung: one marketing, Zürich

ISBN 978-3-905933-04-8

## **Die Psychoanalyse als Bildung**

*Philipp Stoellger*

Bildung zwischen Pathos und Passion. Grenzgänge  
zwischen Psychoanalyse und Bildung 137

*Günther Bittner*

Die psychoanalytische Behandlung – eher «Bildung»  
als «Heilung»? 157

*Helmwart Hierdeis*

Das Subjekt, das ich bin. Überlegungen zu einem  
psychoanalytischen Bildungsverständnis 171

*Brigitte Boothe*

Zeit geben, Zeit haben und psychoanalytische Zeit 191

## **Die Bildung der Person als Fiktion – Selbstprofilierung per Fremdanleihe**

*Brigitte Boothe*

Daseinsmisere und Herkunftstraum. Paul Zech und  
der schwarze Baal 197

**Autorinnen und Autoren** 229

*Für das Interdisziplinäre Forum für Psychoanalyse der  
Universität Zürich und der ETH Zürich (2005-2012)*