
Die Herzensbildung und die Erziehung der Gefühle

Roland Reichenbach

Zusammenfassung

Ausgehend von der Frage, wie die Erziehung der Gefühle unter „praxeologischer“ Perspektive verstanden werden könnte, widmet sich der Beitrag dem Konzept der Herzensbildung. Hierbei wird auf einschlägige Perspektiven der konfuzianischen und neo-konfuzianischen Philosophie zurückzugegriffen. Dies erscheint attraktiv, weil der Gegensatz von Fühlen und Denken kein Bestandteil dieser weitgefächerten Denktradition darstellt und in derselben vielmehr die Metapher der Herzensbildung eine zentrale Rolle spielt. Unter empirisch-wissenschaftlicher Perspektive mag dies zunächst kaum überzeugen, aber doch unter kultureller und lebenspraktischer Perspektive. Während der erste Teil der Ausführungen vor allem begriffsanalytisch zu verstehen ist, verweist der zweite Teil auf den lebensweltlich synthetischen Charakter von Emotion und Kognition hin, was für ein pädagogisches Verständnis von Gefühlserziehung als Herzensbildung bedeutsam erscheint.

Einleitung

Der Ausdruck „Herzensbildung“ ist nicht mehr sehr gebräuchlich, aber es ist ein schönes Wort, das immer noch anzusprechen vermag und man meint, gleich im Bild zu sein und zu verstehen, worum es sich dabei handelt. Die „Erziehung der

Gefühle“ scheint dagegen weniger Freiraum zu lassen und ein auch ethisch problematisches Unterfangen zu sein. Bildung als *Selbstbildung* und Erziehung als intentionaler Versuch, auf die Entwicklung und das Lernen von Kindern und Jugendlichen *einzuwirken*, scheinen klar von einander trennbar zu sein. Das mag auf der begrifflichen Ebene so anmuten, doch wohl verhält sich schon auf der phänomenalen Ebene kaum so. Man kann in der Bildung das Ziel der Erziehung sehen, man mag Bildung als Selbsterziehung verstehen, man kann das eine als Erwerb von Wissen und Können und das andere als die Entwicklung und Förderungen von Haltungen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen betrachten; doch diese Versuche überzeugen meist nicht wirklich. Vielmehr scheinen Bildungs- und Erziehungsprozesse eng und auf häufig undurchsichtige Weise miteinander *verwoben* zu sein; sie sind Teil des vielfältigen Gewebes der menschlichen Angelegenheiten. Der Stoff („texture“) unseres „ganzen“ Lebens scheint von Prozessen gestaltet und umgestaltet zu werden, denen immer wieder neu und manchmal ganz anders eine erzieherische und bildende Bedeutung zugeschrieben werden muss. Dabei spielen die Gefühle eine konstitutive Rolle, ohne sie erscheint das Leben selbst vielmehr bedeutungslos.

In den ersten beiden Kapiteln soll von der Erziehung der Gefühle die Rede sein. Dabei sei erlaubt, auf frühere Arbeiten zurückzugreifen (vgl. Reichenbach und Maxwell 2007). Dieser Teil ist der Analyse dessen gewidmet, wie die Erziehung der Gefühle unter „praxeologischer“ Perspektive erhellt werden könnte. Im Grunde geht es hier darum, pädagogische Kommunikation als Gefühlserziehung (begrifflich) zu rekonstruieren. Wer erziehen will, zielt implizit oder stillschweigend auf die Erziehung der Gefühle ab. Das ist die Behauptung.

Der dritte (und umfangreichste) Abschnitt ist dem Konzept der Herzensbildung gewidmet. Hier sei wiederum erlaubt, auf Einsichten der konfuzianischen und neo-konfuzianischen Philosophie zurückzugreifen, auch wenn dies zunächst „weit hergeholt“ erscheinen mag¹. Der Grund dafür ist ein zweifacher: erstens ist der Gegensatz von Fühlen und Denken *kein* Bestandteil dieser alten und sehr weitgefächerten Denktradition, und zweitens ist die *Metapher* der Herzensbildung in derselben zentral: der Sitz des Fühlens *und* des Denkens ist das Herz. Das mag unter empirisch-wissenschaftlicher Perspektive vielleicht nicht überzeugen, aber umso mehr unter kultureller und lebenspraktischer Perspektive. Im vierten und letzten Abschnitt wird auf starke negative Gefühle eingegangen, da an ihnen die nicht nur persönliche, sondern vor allem auch *politische* Relevanz der Gefühlserziehung als Herzensbildung gut thematisiert werden kann. Während also die ersten

1 Dieser Abschnitt ist Teil eines Kapitels eines Buches zur Ethik, das 2017 erscheinen wird (vgl. Reichenbach im Druck a).

beiden Teile eher begriffsanalytisch zu verstehen sind, weisen die beiden letzten Abschnitte auf den lebensweltlich vielmehr *synthetischen* Charakter von Emotion und Kognition hin.

1 Erziehung als Gefühlserziehung

Der Idee einer Erziehung der Gefühle wird vor dem Hintergrund des modernen Diskurses um Autonomie mit Skepsis begegnet. Schon das Wort „Gefühlserziehung“ scheint die Akzeptanz oder gar Notwendigkeit manipulativer Ein- und Übergriffe, von Mitteln nicht nur der „Gehirnwäsche“, sondern eben – und damit wohl aufs Engste verbunden – der „Herzenswäsche“ zu implizieren. Allerdings kann plausibel gemacht werden, dass sowohl gelingende wie auch ungünstige Erziehungs- und Bildungsprozesse immer eine emotionale Dimension besitzen, ja, dass dieselbe in den herausfordernden kognitiven Akkommodationsprozessen des Lernens und der Neuinterpretation, also den *Umlern*prozessen, immer von herausragender Bedeutung ist. Meist geht es in der pädagogischen Kommunikation und Interaktion „lediglich“ um die verbalen, mehr oder weniger explizit sich auf Gefühle beziehenden *Aufforderungen* und *Adressierungen*. Diese können als Versuche interpretiert werden, die Internalisierung bestimmter *moralischer* bzw. *wertgebundener* Einsichten und Einstellungen sowie Haltungen zu stimulieren; sie zielen mehr oder weniger direkt und mehr oder weniger bewusst auf die Ausbildung von Dispositionen der situationsangemessenen Gefühlsäußerung der *Angesprochenen*. Unterscheiden lassen sich dabei – zumindest analytisch – drei sicherlich als legitim zu erachtenden Mittel der Gefühlserziehung, namentlich (1) die Aufforderung zur *Neubewertung* der Situation, (2) die Aufforderung zur *Imitation* und *Kontrolle* des Gefühlsausdruckes, sei dies in quantitativer oder qualitativer Hinsicht, und (3) die Aufforderung zur *Imagination* von Gefühlsreaktionen (vgl. Maxwell und Reichenbach 2005, 2007; Reichenbach und Maxwell 2007).

Der landläufige Gegensatz von Emotion und Kognition bzw. Gefühl und Denken², gefühlsmäßigen Urteilen („aus dem Bauch heraus“) und wohlüberlegten Urteilen hat sicher wenig dazu beigetragen, die Bedeutung der Gefühle in Erziehung und Bildung differenziert zu betrachten. Dass die zentrale Rolle der Gefühle für das mehr oder weniger gesittete Zusammenleben unterschätzt blieb, mag auch an manchen Vertretern der abendländischen philosophischen Tradition liegen, die sich in ihrem theoretischen Interesse für Gefühle vor allem auf die sogenannten *Leidenschaften* gestürzt haben (vgl. Maxwell und Reichenbach 2005). Doch lei-

2 Die Wörter Emotion und Gefühl werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

denschaftliche Gefühle sind nicht unbedingt der typische Fall von Gefühlen. *Irrationale affektive* Reaktionsweisen schränken die Möglichkeit zu „nüchternen“ bzw. „rationalen“ (moralischen) Urteilen naturgemäss ein. In *dieser* Hinsicht mag ein Ziel der Erziehung und Bildung auch darin liegen, Strategien zu entwickeln, mit denen solche Gefühle möglichst *gezähmt* und vielleicht auch *unterdrückt* werden können (vgl. Barrett 1994).

Die mehr oder weniger substanziellen Wertbindungen und damit verbundenen Verpflichtungen kommen primär als Gefühl zum Ausdruck und konstituieren zu einem wesentlichen Teil personale Identität. Charles Taylor (1996) nannte diese Bindungen ‚starke Wertungen‘ (‘strong evaluations‘). Einer „liberalen“ Erziehung der Gefühle geht es nicht darum, dem Kind oder Jugendlichen die Wertprioritäten, Interpretationen und Bewertungen der Erziehungsperson aufzudrängen; vielmehr geht es um die nur scheinbar illegitime Frage, *wer* – d.h. was für eine Person – das Kind bzw. der /die Jugendliche werden soll. Harry Frankfurt (1971) hat mit seinem Konzept der ‚second order desires‘ – also der Fähigkeit, *die Wünschbarkeit der eigenen Wünsche zu hinterfragen* – ein Verständnis vorgelegt, mit welchem das Personsein auch in einem normativ-pädagogischen Sinne gedeutet werden kann. Es geht um „das Vermögen, Wünsche auszubilden, die sich auf (...) eigene Wünsche beziehen“. Diese

„Wünsche höherer Ordnung werden im direkten Sinne nicht dem Handeln zugeordnet, sondern den Motiven. Die Menschen kümmern sich in der Regel um ihre Motive; sie wollen, dass ihre Handlungen von bestimmten Motiven getragen werden und nicht von anderen“ (Frankfurt 2005, S. 24).

Dass die Emotionen eine wichtige Rolle im moralischen Verstehen, in der moralischen Ausdrucksweise und beim moralischen Handeln besitzen, wird schon in der *Nikomachischen Ethik* (Aristoteles 1972) mehr oder weniger explizit formuliert. Selbst für Kant, der manchmal des moral-kognitiven Rigorismus bezichtigt wird, ist die fundamentale Bedeutung der Gefühle für die Moral offensichtlich³. Dennoch haben typischerweise auch die sogenannten kritischen und progressiven Erziehungs- und Bildungsphilosophien, die in der einen oder anderen Form meist kantisch inspiriert sind oder waren, die Rolle der Gefühle vernachlässigt, als Nebenthema behandelt oder als Nebenprodukte von ‚höheren‘ psychologischen bzw. geistigen Prozessen betrachtet (z.B. dem moralischen Urteil).

3 Im Abschnitt zur Tugendlehre in seiner Metaphysik der Sitten schreibt er lapidar, dass ein Mensch ohne Gefühle „sittlich tot“ wäre (Kant 1990 [1797], S. 277).

Jedenfalls ist die einfache Entgegensetzung von Kognition und Emotion, oder besser: von Denken und Fühlen, heute weder psychologisch noch philosophisch akzeptiert. Mit den bekannten Theorien von Arnold (1960), Lazarus (1966), Lazarus und Launier (1978), Averill (1973) oder auch etwa Weiner (1995) konnte auch empirisch gezeigt werden, dass eine Dichotomie zwischen Emotion und Kognition unhaltbar ist, wie auch die Idee, dass Emotionen ohne begleitende kognitive Prozesse, welche sie beispielsweise formen oder auslösen, möglich seien. In der strukturalistischen Perspektive sensu Piaget (1981) wurden die Affekte letztlich bloß als Energielieferant für Verhalten und Handeln angesehen, während die Kognitionen eher als für die Ausrichtung des Verhaltens und die Durchführung der Handlungen zuständig betrachtet worden sind (z.B. Nucci 2001). Das ist vielleicht eine etwas simple Sicht. Der enge Zusammenhang von Fühlen und Denken, insbesondere Urteilen, wurde schon von Alexius Meinong (1853–1920) untersucht. Mit seinen *Psychologisch-ethischen Untersuchungen zur Werttheorie*⁴ hat Meinong (1894) wohl die erste einschlägige, systematische Studie zum Thema vorgelegt, in welcher er u.a. auch von ‚Urteilsgefühlen‘ spricht. Er war sich als einer der ersten Theoretiker bewusst, dass Gefühle ‚intentional‘ sind: eine Sicht, welche in der heutigen Debatte weithin vertreten wird (vgl. Oakley 1992). Gleichzeitig artikulierte Meinong damit wesentliche Aspekte zu einer Theorie der ‚Rationalität der Gefühle‘. Hundert Jahre später formuliert Richard Wollheim (2001, S. 31): „Wenn die Überzeugungen uns eine Karte unserer Welt bilden und unsere Wünsche bestimmen, wohin die Reise gehen soll, dann wird diese Welt durch Emotionen bunt – lebhaft oder düster, je nachdem.“ Kurz: Die Emotionen als die „Ingrédients der Moral“ (Schäfer 1998) bilden die Grundlage unserer Orientierungen, Einstellungen und vor allem Bewertungen, sie stellen unseren Bezug zur Welt in ein bestimmtes Licht, geben ihm eine *Färbung* und manchmal dauerhaft auch eine *Stimmung* (vgl. Bollnow 1995)⁵.

Erziehung kann immer mehr oder weniger als eine *moralische* Erziehung verstanden und dieselbe als eine *Erziehung der Gefühle* rekonstruiert werden. Eine Möglichkeit einer solchen „Rekonstruktion“ folgt im nächsten Abschnitt.

4 Zur Einschätzung von Meinongs Theorie aus heutiger Sicht vgl. Reisenzein, Meyer und Schützwohl 2003.

5 Wie ‚bunt‘ (Wollheim) diese Färbung ist, lässt sich vielleicht immer nur im Einzelfall sagen; sicher ist jedenfalls, dass sie zum Beispiel im moralischen und/oder politischen Skandalerleben sehr ‚lebhaft‘, wenn vielleicht auch nur von kurzer Dauer ist.

2 Praktiken der Gefühlserziehung

Hügli (1999) hat zwischen ‚Autonomiepädagogiken‘ und ‚Kontrollpädagogiken‘ unterschieden. Mit dieser Differenz kann – zumindest begrifflich bzw. analytisch – zwischen legitimen und problematischen Strategien der Gefühlserziehung unterschieden werden. Die schon genannten Strategien der Aufforderung zur Imagination, der Aufforderung zur Imitation und die Aufforderung zur Neubewertung sind sicher zentrale Aspekte einer Autonomiepädagogik. Es handelt sich nicht um Techniken der bloßen Verhaltensveränderung oder gar der Manipulation. Die erzieherischen Strategien von Kontrollpädagogiken zielen im Unterschied dazu primär und direkt auf *Verhaltensveränderungen*, deren Wirksamkeit *nicht* vom *Wollen* und der *Einsicht* des Kindes abhängig gemacht werden soll. Insofern muss eingeräumt werden, dass es letztlich wohl keine wirksame Erziehung geben kann, die ohne solche Verhaltensveränderungsstrategien auskommt, welche einen technologischen Charakter aufweisen und Ausdruck nomothetischen Wissens sein können.

Autonomiepädagogiken sind Ausdruck einer modernen Perspektive hinsichtlich der Legitimität und sozialen Erwünschtheit erzieherischer Mittel und Ziele, insbesondere des Zieles der ‚moralischen Autonomie‘. Die Erziehungsmittel haben sich am Ziel der Autonomie zu orientieren, d.h. sie sollten nicht im Gegensatz dazu stehen, allerdings sind Kinder und Jugendliche (noch) nicht autonom, sondern werden als Personen angesprochen, die noch (moralisch) autonom werden können und autonom werden sollen. In der Ausbildung der benannten Fähigkeit, Wünsche zweiter Ordnung zu generieren (vgl. Frankfurt 1971), kommt eine Form der Operationalisierung moralischer Autonomie zum Ausdruck und die analytische Differenz zu Kontrollpädagogiken kann damit besser verstanden werden. Die Fähigkeit, die Wünschenswertigkeit der eigenen Wünsche zu befragen, ist ein zentrales Ziel von „Autonomiepädagogiken“. Das richtige bzw. sozial erwünschte Verhalten ist hier quasi nur nachgeschaltet. Diese Fähigkeit steht *nicht gegen* das Ziel von Kontrollpädagogiken. Aber erzieherische Verhaltensmodifikationen, die *ohne* das Ziel der Autonomie realisiert werden sollen, sind aus der Perspektive der Autonomiepädagogik nicht legitim oder zumindest problematisch, auch wenn damit die Internalisierung der moralischen Regeln und Prinzipien erreicht wird. Denn „autonom“ sind nur Personen zu nennen, die sich auch *gegen* die Moral entscheiden *könnten*. Jedenfalls ist internalisierte Moral weder ein valider Indikator für moralische Autonomie noch für moralische Heteronomie.

Beiden pädagogischen „Großstrategien“ – Autonomiepädagogiken und Kontrollpädagogiken – geht es aber letztlich dennoch um das erwünschte Verhalten, während vor allem in der Frage der Möglichkeit und Notwendigkeit der *Einsicht*

in die Gründe für das richtige Verhalten Differenzen bestehen. Aber keine erfahrene Pädagogin wird ernsthaft vertreten wollen, dass eine Erziehung, die allein auf Einsicht und Argumenten bauen wollte, faktisch möglich ist, wenngleich diese pädagogische Aufklärungsromantik insbesondere im deutschsprachigen Raum weitverbreitet zu sein scheint. So ist also weder das Technologiedefizit der Erziehung (vgl. Luhmann und Schorr 1982) zu beklagen noch das ‚Technologieverbot‘ (Benner 1979) absolut zu setzen, und es besteht auch kein Widerspruch darin, dass Autonomiepädagogiken auf Kontrollstrategien letztlich nicht verzichten können. Kontrollpädagogiken wie etwa ‚Triple P‘ (Positive Parenting Program) oder eine Pädagogik à la ‚Super Nanny‘ sind wirksam, weil wir mittlerweile über ein bestimmtes technologisches Wissen der Verhaltensmodifikation verfügen⁶. Ohne Gewöhnung geht es nicht, ohne Sanktionen ebenso wenig, mag man auch vor allem auf positive Verstärkung setzen. Die zentrale erzieherische Strategie von Autonomiepädagogiken aber ist das *Auffordern*. Ob einer Aufforderung Folge geleistet wird, hängt wesentlich von der Anerkennung der Autorität der Erziehungsperson durch das Kind oder den Jugendlichen ab. Da die Aufforderung eher Appell- als Befehlscharakter hat, wird mit ihr eine gewisse Freiheit unterstellt, welche typisch für Autonomiepädagogiken zu sein scheint.

Die vorgeschlagene Unterscheidung dreier Strategien einer an der Entwicklung von Autonomie orientierten Gefühlserziehung (vgl. Reichenbach und Maxwell 2007) ist analytisch zu verstehen, d.h. in den meisten Fällen wird es kaum möglich sein, sie voneinander klar zu trennen; vielmehr spielen Komponenten meist aller drei Strategien eine gewisse Rolle. Diese Aufforderungen sind:

1. *Imagination*: die Aufforderung, sich eine Gefühlsreaktion (von *alter*, aber u.U. auch von *ego*) vorzustellen
2. *Imitation*: die Aufforderung, den Gefühlsausdruck zu ändern, d.h. an Qualität und/oder Intensität zu modulieren
3. *Neubewertung*: die Aufforderung, die Situation und die Angemessenheit der Gefühlsreaktion zu überdenken

Die *Imagination* bzw. die Aufforderung, sich eine Gefühlsreaktion vorzustellen, zielt häufig auf das Gebot oder die Maxime der sozialen Perspektivenübernahme

6 Allerdings sind erzieherische Verhaltensmodifikationsstrategien bekanntlich vor allem bei den kleinen Kindern wirksam und verlieren an Bedeutung spätestens, wenn das Kind in die Pubertät kommt, bzw. besser: spätestens, wenn das Kriterium des Berechtigseins der Gründe von Handlungsanweisungen für den jungen Menschen bedeutsam wird (und das kann lange vor dem Stadium der formal-operatorischen Denkfähigkeiten der Fall sein).

(„Stell dir vor, wie sich der Andere *fühlen* würde, wenn Du x tust oder nicht tust!“), kann aber auch die vorgestellte Gefühlsreaktion von *Ego* zielen („Stell dir vor, wie *du* dich fühlst, wenn du x getan oder nicht getan hast!“). John Dewey hat in *Kunst als Erfahrung* formuliert: „Die Imagination ist das wichtigste Instrument des Guten“ (1998, S. 401)⁷. Sich etwas vorzustellen heißt, sich von der Erscheinungswelt loszulösen und sich etwas „vor Augen“ zu führen, was nicht ist, aber vielleicht sein könnte oder sein sollte. Moral, Politik und Religion hängen von der Einbildungskraft der Menschen ab, und Moralerziehung hat letztlich Kultivierung der Einbildungskraft zu sein: Kultivieren kann aber nur ein ‚Auffordern‘ sein.

Mit der Strategie der *Imitation* ist die Aufforderung gemeint, den Gefühlsausdruck zu ändern, d.h. die Qualität und/oder die Intensität des Ausdrucks zu modulieren. Es geht im Grunde darum, vom Kind oder Jugendlichen eine Übereinstimmung seiner spontanen Gefühlsreaktionen mit situationsangepassten, normativen Standards zu fordern. Gefühlsreaktionen sind Gegenstand der normativen und moralischen Bewertung, und keineswegs ist es beliebig oder gleichgültig für soziale Interaktionen und v.a. Langzeitbeziehungen, welche Gefühle in welchen Situationen zum Ausdruck gebracht werden, seien sie authentisch oder vorgetäuscht. Wer ältere Verwandte besucht, sollte freundlich und nachsichtig sein; im Umgang mit legitimen Autoritäten sollte man respektvoll sein; jemanden, den man verletzt hat, sollte man um Verzeihung bitten und dabei Reue zeigen; und man sollte sich schuldig fühlen, wenn man eine moralische Regel verletzt hat. Wenn auch die erwarteten Gefühlsreaktionen immer kulturell überformt sein mögen, so ist doch das Basisphänomen allgemeingültig⁸. Der *gesittete* Zustand hängt jedoch so stark vom Imitations- und auch Täuschungsethos ab, ja, von der Notwendigkeit, zu täuschen,

7 Dewey bezieht sich hier auf eine Äußerung von Percy Bysshe Shelley: „Die Imagination ist das große Instrument des moralisch Guten, und Dichtung erreicht diese Wirkung, indem sie sich nach den Ursachen richtet“ (zit. nach Dewey 1998, S. 400). Für Shelley war die Bedeutung der Dichter, dank ihrer imaginativen Entwürfe, so groß, dass er Dichter als „die Gründer der zivilisierten Gesellschaft“ bezeichnete (ebd.).

8 Die moralische Bewertung einer Person ist insbesondere von deren Gefühlsäußerung abhängig und situationsangepasster Gefühlsausdruck ist wesentlich mehr als bloß konformes oder konformistisches Verhalten. Zwar müssen wir etwa, erstes Beispiel, nur mehr oder weniger so tun, als ob wir uns freuen würden, obwohl wir auf das Wiedersehen gerade dieser Person gut verzichten könnten, oder wir müssen, zweites Beispiel, nur mehr oder weniger so tun, als ob wir betrübt wären über die Kunde einer schlecht ausgegangenen Sache, die uns herzlich wenig interessiert, aber umso mehr den Berichterstatter, und so mag nur mehr oder weniger angebracht sein, die eigene Hochstimmung, die nun wirklich nicht in die Situation passt, zum Ausdruck zu bringen etc.

und der ironischen Bereitschaft, sich täuschen zu lassen, dass das wenig befragte Ideal der Authentizität schnell etwas plump erscheint.

Bis zu einem gewissen Grade werden wir mutig, indem wir so tun, als ob wir mutig wären, lernen Mathematik, indem wir so tun, als ob wir uns dafür interessieren würden, und werden mehr oder weniger gute Charaktere, indem wir so tun, als ob wir gute Personen wären. Das *Imitationsethos* ist also nicht nur für das Lernen von äußerlichen Kompetenzen von größter Bedeutung, sondern auch für die moralische Bildung des Einzelnen, aber auch den moralischen und ethischen Zustand der Gemeinschaft und der Gesellschaft. Aufforderungen zur Imitation zielen letztlich auf die Entwicklung von emotionalen Dispositionen und sind als ein Instrument v.a. – aber nicht ausschließlich – aristotelischen Ansätzen der Moralerziehung, etwa der Charaktererziehung, zuzuordnen. In dieser Tradition bestehen zwar Divergenzen hinsichtlich meta-ethischer Fragen, etwa hinsichtlich der Legitimation von Tugenden; man mag etwa fragen, ob das Ideal eines tugendhaften Charakters nicht vorwiegend kulturspezifisch, nur vor dem Hintergrund von spezifischen Traditionen und konkreten Moralpraktiken, zu verstehen sei (vgl. MacIntyre 1981; Taylor 1996; Walzer 1983), oder ob es sich um ein universelles Ideal der Entwicklung des Menschseins (vgl. Anscombe 1981; McKinnon 2005) oder aber um eine Kombination der beiden Sichtweisen handle (vgl. Carr 1996). Unabhängig von solchen Fragen kann die Strategie der Aufforderung zur Imitation primär der Charaktererziehung zugeordnet werden (vgl. Lickona 1992; Kilpatrick 1992; Steutel und Spiecker 2004).

Im Unterschied zum Aufbau von Dispositionen emotionaler Sensibilität und Reaktivität geht es der dritten genannten Erziehungsstrategie, der *Neubewertung* als einer Aufforderung, die Situation und die Angemessenheit der Gefühlsreaktion zu überdenken, um etwas anderes, nämlich um die Frage nach der *Berechtigung* von bestimmten Gefühlsäußerungen im konkreten Kontext. Solche Neubewertungsaufforderungen und -leistungen drücken besonders den Aspekt der Rationalität von Gefühlen aus: Evaluiert wird die Angemessenheit der Gefühlsreaktion im Hinblick auf ‚öffentliche‘ bzw. geteilte Standards des moralischen Urteilens und praktischer Klugheit einerseits und die *Faktenlage* der Situation andererseits. Die starke Verärgerung über eine Person, die zufällig, aber ohne Versäumnis einen Unfall provoziert, die unbegründete Eifersuchtsszene oder aber die angebotene Hilfe an jemanden, der dieser Hilfe gar nicht bedarf, können als Situationsbeispiele für Urteilsschwächen bzw. Beurteilungsfehler gehandelt werden. In der Neubewertung der Situation werden die Motive und Gefühlsreaktionen auf ihre Angemessenheit und Berechtigung befragt. Anlass zu der Aufforderung einer Neueinschätzung der Situation ist in der Regel die negative Bewertung einer schon gezeigten Gefühlsreaktion. Mit dieser Erziehungsstrategie wird das Kind oder der

Jugendliche implizit auch darin belehrt, dass spontane Gefühlsäußerungen gerade *kein* valides Kriterium für legitimes Handeln oder Verhalten sind (vgl. Sherman 1990). Mittels praktischer Urteilstkraft soll vielmehr entschieden werden, ob die spontane Einschätzung der Situation konsistent ist mit einer Erwägung, die unter der Bedingung voller Rationalität und vielleicht auch Informiertheit zustande gekommen wäre (vgl. Smith 1994).

Während also die Strategie der Imagination die Gefühle und Einstellungen hinsichtlich moralischer Anschauungen fokussiert, und die Strategie der Imitation die Bedeutung der Habituation an mehr oder weniger vorgefasste moralische Ideale von Charakter und Verhalten betrifft, geht es der Strategie der Neubewertung um die Prüfung der Berechtigung von Gefühlen hinsichtlich öffentlicher Standards moralischer Rationalität.

Gemeinsam ist diesen (oder vergleichbaren) pädagogischen Strategien (die hier nur analytisch etwas erhellt worden sind, aber in der kommunikativen Praxis kaum in ihre Momente zergliedert werden können oder auch sollen), dass sie auf ihre Weise auf die emotionale Bildung und damit Persönlichkeit des Menschen zielen und von dieser, betrachtet man die pädagogische Beziehung als ein dauerhaftes Gespräch und Zusammen-Sein, im Grunde kaum zu unterscheiden sind. Dieses Amalgam wird mit gutem Grund als „Herzensbildung“ bezeichnet.

3 „Herzensbildung“

Dem Herzen werden offenbar nicht wenige Möglichkeiten und Fähigkeiten zugemutet. Manche Menschen scheinen ein ‚großes‘ Herz zu haben, andere nur ein ‚kleines‘; es gibt Menschen mit einem ‚weichen‘ Herzen, und es gibt ‚hartherzige‘ Menschen, wobei damit, wie man weiß, nicht ausgedrückt ist, dass die Hartherzigen die ‚hard‘ und ‚heart skills‘ optimal vereinen würden, sondern vielmehr, dass ihnen etwas Zentrales fehlt, was wir zwar nicht zur Allgemeinbildung, aber doch zur „allgemeinen Menschenbildung“ (Pleines 1987, S. 30) zählen. Es ist eindrücklich, wie die einfache Herzmetaphorik in knappster Weise so viel darüber aussagt, wie Menschen wahrgenommen werden. Wir verstehen sofort, was gemeint ist, wenn jemand als ‚herzlos‘ bezeichnet wird. Wir verstehen zwar auch, wenn jemand ‚hirnlos‘ handelt oder ‚hirnrissig‘ daherredet, d.h. das Gehirn ist ein wichtiger Konkurrent im Raum der Organ- und Körpermetaphorik, natürlich ebenso die Hand. Doch was beispielsweise mit ‚leberlosen‘ Menschen oder solchen mit einer ‚weichen Milz‘ gemeint wird, muss schleierhaft bleiben, weil solche Metaphern im Sprachgebrauch weder konventionalisiert noch lexikalisiert sind.

Metaphorik ist uneigentliche Rede, sie ist das Eingeständnis, dass das objektive Abbild der Wirklichkeit in den menschlichen Angelegenheiten nicht möglich ist, wir aber nicht umhinkönnen, für unser Denken, Wollen und Fühlen einen Ausdruck zu finden, mit dem wir uns uns selbst und den anderen gegenüber verständlich machen können. Die Herzmetaphorik – außer vielleicht in ihren etwas schlichten, aber dennoch bedeutsamen Formen (etwa des ‚gebrochenen Herzens‘ oder des ‚ein Herz und eine Seele‘-Seins...) – ist nun keineswegs reine *Gefühlsmetaphorik*. In der griechischen Antike wurde dem Herzen eine Zeit lang der Sitz der Seele zugeschrieben. Danach wechselte die Seele diesen Wohnort und ließ sich für ein paar Jahrhunderte im Gehirn nieder. Doch spätestens mit Franz Brentano (1838–1917), dessen philosophische Studien zur Psychologie und psychologische Untersuchungen zur Philosophie für Edmund Husserl, (den schon genannten) Alexius von Meinong, aber natürlich auch Sigmund Freud einflussreich waren, hat die Seele im Grunde auch das Gehirn und dann den Körper überhaupt verlassen. Die Psychologie, so Brentano schon im 19. Jahrhundert, hat zur Seele eigentlich nichts zu sagen, aber immerhin zu den psychischen *Phänomenen* (vgl. Brentano 1874). Das ist nicht wenig, obwohl *psyche* altgriechisch ja nur ‚Hauch‘ oder ‚Atem‘ bedeutet, aber der *Luftzug* bleibt als Metapher für Leben bzw. Seele weiterhin bedeutsam und gibt der Psychologie bis heute ihren Namen. Doch wer die *Phänomene* der Seele untersucht, untersucht nicht die Seele; wer die Herzmetaphorik befragt, betrachtet nicht das Herz; vielmehr geht es hierbei in erster Linie um das *kulturelle Verständnis* des Seelischen.

Die Herzmetaphorik bezieht sich auf die Art und Weise, wie sich der Mensch zu sich und der Welt *verhält*, wie er mit sich und der Welt *umgeht* und welche *Gewohnheiten* er dabei ausbildet. Alexis de Tocqueville, der im Auftrag der postrevolutionären französischen Regierung die Entwicklungen der ‚Neuen Welt‘ untersuchen und beschreiben sollte, benutzte im zweiten Band seines 1835–1840 erschienenen Werkes *Über die Demokratie in Amerika* (siehe de Tocqueville 1987) die schöne Formel der ‚Gewohnheiten des Herzens‘ (*habits of the heart, habitudes de cœur*). Damit meinte er Haltungen, Bräuche und Riten, die vor den Konsequenzen bewahren sollen, welche die enttäuschten Kontrollillusionen in demokratischen Gemeinwesen nach sich ziehen können. Im Unterschied zu autoritären Verfassungen ergeben sich im sanften Despotismus der Demokratie Gefahren, denen auch auf Ebene der Gefühlsbildung begegnet werden soll und muss. Herzensbildung ist bei Tocqueville daher keine Privatsache, und sie betrifft auch nicht allein oder in erster Linie das Individuum. Helena Flam schreibt in ihrer *Soziologie der Emotionen* (2002), dass politische Macht auch darin gesehen werden kann, die Gefühlsreaktionen der Bürger zu kontrollieren bzw. zu beeinflussen. Diese Macht kann auch schwächeln und ganz verloren gehen, wie jede Macht.

3.1 Verlorene Hühner, Hunde, Herzen...

Die Herzmetaphorik fußt keineswegs allein in der griechischen Antike. Was die Metaphorik der *Herzensbildung* betrifft, so ist die konfuzianische Tradition sicher eine wesentlich differenziertere Quelle. Das Denken wird im Chinesischen traditionell im Herzen lokalisiert, allerdings wird *xin* im Deutschen möglicherweise etwas unglücklich meist bloß mit ‚Herz‘ übersetzt, während die einschlägige englischsprachige Literatur von ‚heart/mind‘ spricht, also von ‚Herz/Geist‘.

Bei Mengzi (bzw. Menzius, 370–290 v. Chr.) findet sich über die Herzensbildung (*xinxue*) folgende Passage:

„Pflicht ist der natürliche Weg des Menschen. Wie traurig ist es, wenn einer seinen Weg verlässt und nicht darauf wandelt, wenn einer sein Herz verloren gehen lässt und nicht weiß, wie er es wieder finden kann!

Wenn einem Menschen ein Huhn oder ein Hund verloren geht, so weiß er, wie er sie wieder finden kann; aber sein Herz geht ihm verloren, und er weiß nicht, wie suchen.

Die Bildung dient uns zu nichts anderem als dazu, unser verloren gegangenes Herz zu suchen.“ (Menzius 2012, S. 204)⁹

Dass Bildung in nichts anderem bestehen soll, als das verloren gegangene Herz bzw. den verlorenen Herz/Geist zu suchen, ist eine starke Wendung – „The way of learning is nothing more than to seek after this lost mind-and-heart“ (Menzius, VI A11/2012). Auch die übersetzte Passage ist m.E. aus mehreren Gründen bemerkenswert. Erstens wird *Bildung* mit *xinxue* mehr oder weniger gleichgesetzt. Zweitens besteht bei Menzius das Problem nicht vor allem darin, dass man nicht *findet*, sondern vielmehr nicht weiß, *wie suchen*‘. Drittens verspricht Bildung nicht, das verloren gegangene Herz zu *finden*, sondern es *wieder suchen zu können*‘. Das ist eine Formulierung, welche zeitgenössischen Bildungsplanern und -politikern wahrscheinlich ziemlich kryptisch anmuten dürfte. Denn mit einem solchen Konzept kann man in einer Welt, in welcher nach Gusto Bildungsprodukte regelrecht hergestellt werden sollen – also ganz *poietisch* (und wenig *praktisch*) –, nun wirklich kaum etwas Konkretes anfangen!

Ein Gedichtband des jüdischen Dichters Elazar Benyoëtz heißt *Finden macht das Suchen leichter* (Benyoëtz 2002). Würde der Suchende sich sicher sein können, dass er finden wird oder wiederfindet, wie vergleichsweise mühelos wäre sein Suchen! Dass aber Bildung darin bestehen soll, *das Suchen zu lernen*, ist eine

⁹ Nach einer vielleicht etwas pointierteren Übersetzung: „When their dog or chicken is lost, they go look for it, but when their heart-mind is lost, they don’t bother“ (Menzius, VI A11/2012).

Sicht, die nicht nur einfach ‚interessant‘ erscheint, sondern die der oberflächlichen ‚Philosophie‘ des heute globalen Kompetenzdiskurses im Grunde genommen diametral gegenübersteht. Man könnte auch sagen, im letztgenannten Verständnis geht es vor allem darum, diese vielfältigen Hunde und Hühner zu finden. Dagegen ist sicher nichts einzuwenden! Nur wäre es doch besser, wenn sich der Bildungsgedanke nicht in dieser Tierwelt erschöpft. Auch die Erziehungswissenschaft springt heute vor allem Hühnern und Hunden hinterher, und sie merkt nicht einmal mehr, dass sie sich nicht mehr um die Thematik des Herz/Geistes kümmert. Erst ein Verlust, der nicht mehr bemerkt und nicht mehr beklagt wird, ist ein wirklicher Verlust.

3.2 Zur Metaphysik des Herz/Geistes

Ist solche metaphysische Rede – ‚Suche nach dem Herz/Geist‘ – überhaupt noch erlaubt? Das metaphysische Denken beschäftigt sich mit Fragen und Behauptungen etwa zur Natur (1) des Geistes und der Welt, (2) der Grundlagen von Ethik und Ästhetik oder auch (3) der Frage nach Moral und Bildung (vgl. Ivanhoe 2010, S. 260). Wenn man sich fragt, ob sich interkulturelle Diskurse zur Bildungsphilosophie lohnen, so darf davon ausgegangen werden, dass auf der Basis des Interesses für andere und alte Ideen (vgl. ‚caring for ideas‘, Noddings 1992) zumindest wechselseitige Inspiration möglich ist.¹⁰

Wenn das metaphorische Konzept des Herz/Geistes interessiert, so geschieht dies vor dem Hintergrund der Einsicht, dass es keine homogene Schule des Herz/Geistes gibt, weder je gegeben hat, noch auch unbedingt geben sollte. ‚Heart/mind‘ ist, wie erwähnt, die englische Übersetzung von *xin*. Dazu Gardener (2007, S. 14, Fußnote): „In the Chinese tradition the character [for *xin*] refers both to the source of intellect and understanding and the center of emotions and feelings“, und *xin-xue* steht für die *Bildung* dieser Fähigkeit und Haltung, also des Herz/Geistes. Natürlich wird von den Apologeten bedeutsamer Ideen meist heftig bestritten, dass es sich im je vorliegenden Fall ‚bloß‘ um eine Metapher handeln soll. Doch aus metaphorologischer Sicht (vgl. Lakoff und Johnson 2000; Blumenberg 1999) ist evident, dass die zentralen kulturellen wie auch wissenschaftlichen Konzepte am

10 Die Gemeinsamkeiten zwischen abendländischen und ostasiatischen Denkfiguren, insbesondere des Konfuzianismus und speziell des Neo-Konfuzianismus, sind größer als vielleicht zunächst vermutet: „(...) it is possible to arrive at what John Rawls calls an ‚overlapping consensus‘ (...) on important ethical issues based upon different and irreconcilable initial assumptions – metaphysical or otherwise“ (Ivanhoe 2010, S. 260).

Ende nicht mehr als Metaphern sein können. Metaphern haben nicht allein eine ornamentale Funktion, vielmehr dienen sie dem *Verstehen* und der *Erkenntnis* von Wissensgegenständen, die ohne metaphorische Fassung noch diffuser und ungreiflicher bleiben müssten.

Zu den Anknüpfungspunkten zwischen den Ideenwelten in Ost und West gehören wichtige Metaphern des Bildungsdenkens und der Entwicklung des Selbst (*self-transformation/self-cultivation*), etwa Vorstellungen und Metaphern des *Gleichgewichts*, der *Mitte*, des *Zentriertseins*, des ‚Bei-sich-Seins‘, des *true self*, der *Übereinstimmung*, der *Kongruenz* (*accordance, correspondance, congruence*) von Ich und Welt, Selbst und Himmel.¹¹ Weiter gehört die übergreifende Aufklärungsmetapher der *Klarheit* des Geistes bzw. seines *Getrübtseins* dazu, wenn es um den Unterschied des Wissens von gut und schlecht bzw. richtig und falsch geht.

Allerdings sind metaphysische Fragen in den ‚versozialwissenschaftlichen‘ Fächern nicht mehr en vogue bzw. vielmehr geradezu verpönt. Sie werden abgelehnt, obwohl oder weil man sie gar nicht kennt. Die traditionelle Metaphysik beschäftigte sich vornehmlich mit ontologischen Fragen, also Fragen nach der Existenz, dem Wesen und den Eigenschaften der Dinge und Ideen. Das metaphysikkritische Denken des Abendlandes (bei Kant Vernunftkritik genannt) zeigte, wie spekulativ und letztlich wenig überzeugend diese ‚Methode‘ heute erscheint. Viele Wissenschaftler, vor allem in den Sozialwissenschaften, sind sich allerdings gar nicht bewusst, wie unhinterfragt und selbstverständlich sie metaphysische Positionen beziehen, etwa indem sie recht willkürlich und spontan zentrale Konzepte ‚operationalisieren‘ – so auch Bildung, Erziehung oder Kompetenz – und für empirische Zwecke in lockerer, erstaunlich unbedachter Manier verwenden. Die damit einhergehenden Behauptungen über das Sein der Dinge und der Ideen müssen nicht einmal begründet werden (was im Kopf nicht präsent ist, kann ja auch nicht legitimiert werden, das ist klar). Erläuterungen zu ontologischen, epistemologischen und sogar zu methodologischen Vorannahmen und Positionen tauchen nicht einmal mehr in jenen, meist kurz gehaltenen Textpassagen auf, die immer noch selbstverständlich ‚Theorie‘ oder ‚theoretischer Teil‘ genannt werden.

Der transzendentalphilosophischen Tradition ist eine Metaphysikkritik zu verdanken, welche metaphysische Fragen gerade nicht als absurd oder unbeantwortbar verwirft, sondern – nochmals mit Rekurs auf Immanuel Kant – zumindest einräumt, dass sich metaphysische Fragen immer wieder aufdrängen, wenn auch nicht abschließend beantworten lassen, es aber einen großen Unterschied macht, ob sie erkannt werden oder nicht. Der Mensch wird hier – anthropologisch – als *animal*

11 ‚Himmel‘ ist meist als ‚Oberbegriff‘ für den ‚rechten Weg‘ verstanden (vgl. Hu Hong 2009, §14, 18).

metaphysicum betrachtet und die Erkenntniskritik der Metaphysik vorgeschaltet, der Fokus wird also weniger auf Fragen des Seins (Ontologie) als auf Fragen des Wissens und der Erkenntnis (Epistemologie) gerichtet.

Überzeugende Erziehungstheorie kann kaum umhin, erkenntniskritische (also auch transzendente) metaphysische Argumente und Fragen ernst zu nehmen. Das hat vor allem damit zu tun, dass die zentralen Konzepte – sicherlich Lernen und Erziehung, aber auch Kultivierung und Personalität, sowie etwa Moral und Charakter – keine Beobachtungsbegriffe sind, sondern immer erschlossen bzw. gedeutet werden müssen. Dazu gibt es unterschiedliche Strategien oder philosophische ‚Methoden‘ – sei es die Spekulation, die Dialektik, die Hermeneutik, die Phänomenologie oder die Begriffsanalyse – gleich bleibt sich, dass der erziehungs- und bildungstheoretische Diskurs bzw. die Erziehungs- und Bildungstheorie auf die Reflexion der Erkenntnisprämissen angewiesen ist.

Erziehungstheorie kann (1) nach den Motiven des Wissenwollens fragen, sie kann (2) kulturvergleichend vorgehen und/oder (3) Epochen, AutorInnen oder Konzepte vergleichen und jeweils Gemeinsamkeiten und Differenzen feststellen, beschreiben und zu verstehen versuchen. Das gehört auch zu den Strategien erkenntniskritischer Metaphysik! Ivanhoe (2010, S. 249) ist zuzustimmen, wenn er dem Konzept des Herz/Geistes, welches er vor allem hinsichtlich der Philosophie von Lu Jinyuan diskutiert, das Potenzial zuschreibt, eine kulturübergreifende, epochenübersteigende und uns immer noch ansprechende Idee zu sein, die in der reflektierten Version einer Philosophie der Ganzheitlichkeit eine gewisse Attraktivität besitzt. Die Qualität der Diskussion um ‚heart/mind‘ scheint vorbildlich zu sein, vor allem, wenn man die damit verbundenen Reflexionen mit den eklektizistischen Pseudoholismen der schnell hingeworfenen Konzepte unserer Tage vergleicht – man denke an das Mantra ‚Kompetenz nach Weinert‘.¹²

12 „(...) when it comes to ethics and aesthetics“, so Ivanhoe (2010, S. 260), „it makes considerable sense to think of the mind in terms of ‚heart/mind‘: a combination of cognition, emotion, and volition. It is worth noting that many individual movements within modern Western aesthetics or ethics are based on defending one or more of these three aspects of the heart/mind over others.“ – „The Confucian tradition and Chinese thought in general have been much more attentive to this deep connection between ethics and aesthetics. (...) Literati like Lu Jinyuan placed tremendous emphasis on arts like calligraphy, painting, and composition“ (ebd., S. 262).

3.3 Facetten des Herz/Geistes

In der neo-konfuzianischen Tradition ist das Konzept des Herz/Geistes seit der Song-Dynastie¹³ populär. Es drückt die emotionale Natur der Bildung aus (vgl. Lo 2014, S. 60). Das Wort *xin* – eben heart/mind – stand ursprünglich für das physische Organ, später metaphorisch für die Potenzialität des (quasi) ‚emotiven‘ Herzens und des (quasi) ‚kognitiven‘ Geistes, die als analytisch dual, aber funktional holistisch gedacht werden, wie Lo (S. 61) hervorhebt.¹⁴ Das Herz ist in dieser Denktradition der physische Ort der menschlichen Motive, Wünsche und Geflogenheiten¹⁵; nicht nur Ort der Gefühle und des Erlebens, sondern auch und vor allem der Steuerung und Führung eines eigenen Lebens im Lichte übergeordneter sozialer Ziele und Ordnungen der Existenz aller Dinge. „One capacity that is particularly important for Confucian thinkers is its capacity to set directions that guide one’s daily activities as well as one’s life as a whole“ (Shun 2010, S. 179). Das zunächst abstrakt scheinende Prinzip ‚materialisiert‘ sich in den konkreten Praxen des Alltags. Hierin ist die Sorge und Pflege um den Herz/Geist ganz mit der altgriechischen Idee der *Selbstsorge* verwandt, für die sich Michel Foucault in der letzten Phase seines Wirkens zunehmend interessiert hat (vgl. Foucault 1989, 1993).

Das Konzept des Herz/Geistes rein psychologisch verstehen oder deuten zu wollen, ist unpassend. Aber ist es möglich, relevante Aspekte des Konzepts in Termen zu erläutern, die wir heute nicht nur der philosophischen, sondern eben auch der psychologischen Perspektive und Sprache zuordnen. Beispielhaft seien einige Erläuterungen von Shun wiedergegeben. Die ‚Ausrichtungen‘ bzw. Orientierungen des Herz/Geistes werden als *zhi* (d.h. Ziele, Absichten) verstanden, wobei

„(...) *zhi* can refer to specific intentions or general aims in life such as the goal of learning to be a sage. *Zhi* differs from *yu* (desires, tendencies) in that, whereas *zhi* pertains specifically to the heart/mind, *yu* can pertain to the heart/mind or to other

13 Ab 960 (n. Chr.) – ‚Nördliche‘ Song-Dynastie 960–1126, ‚Südliche‘ 1126–1279.

14 „The unique graphic composition of *xin* clearly shows that ‚thinking‘ actually is not merely a cognitive function, which is indicated by the *xin* graph for the fontanel, but also an emotive expression at once, which is represented by the *xin* graph for the heart“ (Lo 2014, S. 61).

15 „Of the various parts of the body, *xin* (...), the organ of the heart, is particularly important because it is viewed as the site of what we would describe as cognitive and affective activities. *Xin* (the heart/mind) can have *yu* (desires, tendencies) in that it can be drawn to certain things; it also has *qing* (emotions, feelings) and can take pleasure in or feel displeasure at certain things“ (Shun 2010, S. 179).

parts of the body such as the senses. Also, while *zhi* involves focusing the heart/mind in a way that guides one's actions or one's life in general, *yu* involves tendencies that one may choose to resist rather than to act on.“ (Shun 2010, S. 179, kursiv wie im Original)

Die hier nur angesprochenen Differenzen sind sowohl begrifflich interessant als auch praktisch bedeutsam: Die *Ziele* der Person sind nicht notwendigerweise mit ihren *Wünschen* deckungsgleich, ihre *Intentionen* entsprechen nicht notwendigerweise ihren *Neigungen* oder *Dispositionen*. Das ist eine vergleichsweise differenzierte ‚Psychologie‘, welche das neo-konfuzianische Konzept anbietet. Der Herz/Geist ist weiter nicht nur von unterschiedlichen Schub- und Zugkräften geprägt, sondern natürlich auch vom Denken bzw. von den Gedanken (*yi*) selbst:

„*Yi* can refer to one's thoughts or opinions, as well as one's inclinations, which involve one's wanting to see certain things happen or one's thinking of bringing about certain things.“ (...) „Unlike *yu*, (...) *yi* is something one is aware of as part of one's thoughts, which pertain to the heart/mind. On the other hand, *yi* is in a less directed state than *zhi* in that, while *yi* can be just a thought in favor of something without one's actually having decided to act in that direction, *zhi* involves one's actually forming the intention to so act.“ (Shun 2010, S. 179, kursiv wie im Original)

Die Verarmung der naturalistisch orientierten psychologischen Sprache unserer Zeit besteht sicher auch darin, im Grunde erstaunlich vage von ‚kognitiven Prozessen‘ zu sprechen, die sozusagen als pures ‚Geschehen‘ im Hirn des Menschen ‚ablaufen‘. Das Konzept des Herz/Geistes kann dagegen versuchsweise als ‚missing link‘ diskutiert werden, wenn die Thematik des Hiatus zwischen Urteil und Handeln interessiert, wie dies beispielsweise in der kohlbergianischen Tradition der Fall war und bis heute noch ist (vgl. Oser und Althof 1992; Garz 1994). Doch die rein *analytische* Herangehensweise hat sich beim Urteils-Handlungs-Problem immer wieder als ungenügend entpuppt: Wissen, Urteil, Motivation, Neigung und Handlung bilden offenbar einen lebenspraktischen Nexus, eine stabile oder weniger stabile, eine in sich ruhende oder sich eben in einem Ungleichgewicht befindende Einheit, die man nicht mit den begrifflichen Mitteln analytischer Wissenschaft klar trennen und erklären kann. Mit dem scharfen Messer der Analyse lässt sich die Torte aus der Gemengelage, die wir unser Leben nennen, zwar in Einzelstücke zergliedern, doch das Zusammenspiel der Ingredienzien, die diese Torte für uns so schwer, so leicht, ganz gut oder ganz schlecht verdaulich machen, wird man mit diesem Einsatz der Mittel nicht verstehen.

Auf das Konzept des Herz/Geistes zurückzugreifen, heißt nicht unbedingt, romantischen Motiven zu folgen, sondern es heißt vor allem, anzuerkennen, dass

wir, wenn wir die Selbstbildung des Menschen verstehen wollen, vielleicht zögern sollten, das Selbst und den Lernprozess in seine scheinbar unterscheidbaren Momente zu zergliedern. Denn der Metaphysik des Selbst und der Bildung ist am Ende auch mit scharfer Analyse nicht zu entgehen. Wir können also nicht exakt festhalten, was und wie dieser Herz/Geist genau ist, aber wir können zumindest festhalten, dass wir ‚verrückterweise‘ einer *metaphorischen* Instanz Möglichkeiten und Fähigkeiten zuschreiben können, wollen oder auch müssen, die wir für äußerst bedeutsam halten, wenn es um Fragen geht, die unser Leben selbst zentral betreffen. Für beides muss der Herz/Geist gewissermaßen herhalten: *erstens* für die Fähigkeit, das eigene Tun und Lassen zu reflektieren, und *zweitens*, die Lebenspraxis im Kleinen oder Großen im Lichte dieser Reflexion zu verändern (vgl. Shun 2010, S. 179). Daran ist zu erkennen, dass eine ‚Herzensbildung‘, die keine praktischen Konsequenzen nach sich ziehen würde, auch gar nicht als Herzensbildung betrachtet werden könnte.

Die vielfältige Geschichte und die komplexen Konzepte bedeutsamer neo-konfuzianischen Denker des Herz/Geistes, insbesondere Hu Hong, Lu Xiangshan, Zhu Hsi und Wang Yangming, seien an dieser Stelle nicht weiter vertieft (vgl. Reichenbach im Druck b), doch es nicht unerwähnt, dass mir die konfuzianische Metaphysik nicht wirklich aufdringlich erscheint¹⁶. Konfuzius selbst verkörpert im *Lunyu* (Confucius 1979) wie auch in den Überlieferungen ein letztlich als agnostisch zu bezeichnendes Denken und immer ein Ethos der epistemischen Bescheidenheit: Es wirken Kräfte, die zwar nicht erklärt, aber metaphorisch verstanden und vor allem benannt werden können. Man hat damit zu leben, dass auf bestimmte Dinge und Sachverhalte nur verwiesen werden kann. Diese Einsicht und Akzeptanz gehören auch zur Bildung und Herzensbildung: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen“ (Wittgenstein 1993, S. 85). Konfuzius und Wittgenstein scheinen in der Ethik des Redens und Schweigens nicht so weit auseinanderzuliegen.

Offenbar lässt sich also zugleich sehr viel und sehr wenig über die Suche des Herz/Geistes sagen – ex negativo sicherlich dies: dass uns Hühner und Hunde, also etwa Kompetenzen X und Y, so sehr wir sie auch schätzen und so sehr sie auch gelernt werden sollen, für unser Bildungsverständnis deshalb zu wenig sind, weil damit der humanistische Kern der Bildung aus dem Blick gerät. Den Menschen ohne jede Metaphysik verstehen zu wollen, ist nicht nur einfach naiv, sondern ein Fehler. Man muss die konfuzianische Kosmologie nicht teilen, um die Bedeutung der Herzensbildung anzuerkennen. Dazu reicht es zunächst, den Menschen zuzu-

16 Im Unterschied zur politisch fragwürdigen Soft-Power-Strategie, mit welcher zeitgenössisch überall auf dem Globus Konfuzius-Institute entstehen.

hören. Doch schon am zentralen Konzept des Herz/Geistes lassen sich Grundfragen und -positionen des Bildungsdenkens erkennen und unterscheiden, die für den heutigen Diskurs in unseren Breitengraden und die pädagogische Praxis von Bedeutung sind. An vier Aspekten bzw. Sichtweisen der unterschiedlichen Schulen des Herz/Geistes sei dies erläutert.

1. Herausfinden, was richtig und gut ist, und herausfinden, wer man ist, fallen in gewisser Weise zusammen. Diese humanistische Idee und die sie unterstützende philosophische Anthropologie werden heute beispielsweise von Charles Taylor (1996) vertreten und mit guten Gründen untermauert.
2. Uneins sind sich die ‚Theoretiker des heart/mind‘ über den Stellenwert der Beschäftigung mit der Welt, insbesondere des Studiums und des Erwerbs von ‚objektivem‘ Wissen sowie der Liebe zum Lernen. Die rationalistische Variante Zhu Hsi (Chu Xi, 1130–1200; vgl. Chan 1966) und die idealistische Sicht Wang Yangmings (1472–1529; vgl. Chang 1962) stehen sich als große neokonfuzianische Schulen diesbezüglich recht unversöhnlich gegenüber. Auch diese Differenzen haben geradezu auffällige Parallelen zu unseren Bildungsdiskursen.
3. Uneins sind sich die traditionellen Herz/Geist-Theoretiker auch im Hinblick auf den Zusammenhang von Wissen und Handeln. Diese Fragestellung ist seit Sokrates ein Topos der Ethik und Bildung.
4. In der Bildung des Herz/Geistes ist eine Balanceaufgabe und -funktion zu erfüllen. Der Grund bzw. das Anliegen ist schnell verstanden: Aus dem Gleichgewicht geraten, macht der Mensch Fehler, wie wir alle wissen, und er braucht andere, die ihm dabei helfen, wieder ins Lot zu kommen, wie wir alle wissen. Bildung ist keine Privatsache.

Es scheint bedeutsam zu sein, an eine scheinbar einfache Sprache und ein scheinbar ungenaues oder schwaches Denken zu erinnern, mit welchen die Aufgabe angedeutet wird, die Grenzen des Ausdrückbaren zu akzeptieren, ohne daraus den Schluss zu ziehen, dass das Nicht-Ausdrückbare auch das Unwesentliche darstelle. Bildung mit Menzies als die Suche nach dem verlorenen Herzen zu verstehen, führt zwar nicht zu einer Definition von Herzensbildung oder emotionaler Kompetenz, die akademisch oder wissenschaftlich zu überzeugen vermag. Das ist klar. Einerseits. Andererseits ist und bleibt diese Metapher Ausdruck eines Wissens und von Erfahrung, die auch außerhalb des chinesischen Kulturraumes und mehr als 2000 Jahre später eine geistige Bereicherung darstellt und das Potenzial besitzt, die scheinbar nach-metaphysischen Ideen in Bildung und Wissenschaft zu irritieren und vielleicht zu korrigieren.

4 **Starke negative Gefühle – Ein Fazit**

Die Emotionen treten „gleichsam auf den Schultern unserer Wünsche in unser Leben“, das sei „ein entscheidendes Faktum im Wissen über die Emotionen ebenso wie im Wissen über uns selbst“ (Wollheim 2001, S. 31). Wie nun aber „die Emotionen Farbe in unsere Welt bringen“, könne „nur durch den Ursprung der Emotionen in unseren Wünschen verstanden werden“ (ebd.). Wünsche können bewusst (*explizit*) und unbewusst (*implizit*) sein; die impliziten sind in den expliziten „eingeschlossen“ (S. 34). Weiter gibt es „Hintergrundwünsche“ (*background desires*), die eher „durch die Gesamtheit all unserer Wünsche“ bestimmt werden (S. 35) und oft die „großen Ziele“ des Lebens vermitteln (ebd.). Es gibt aber auch „Augenblickswünsche“ (*instant desires*), „die erst im Moment ihrer Erfüllung oder Nichterfüllung hervortreten“ (ebd.). Im Unterschied zu Hintergrundwünschen nehmen wir sie nicht nur ‚zuvor‘ nicht wahr, sondern sie existieren nach Wollheim vorher gar nicht (ebd.). Schließlich meint Wollheim selbstkritisch: „Vielen, so auch mir, erscheint diese Einteilung der Gefühle zwar von einem gewissen deskriptiven Interesse, aber eigentlich doch recht oberflächlich zu sein.“ (Ebd.) In der Tat, aber es gibt schlimmere Unterscheidungen.

Wenn nun aber von Bildung und Erziehung, insbesondere auch von Lernen, gesprochen wird, so scheint die lebhafte oder düstere Färbung der Emotionen häufig leicht einschätzbar zu sein. Auf dem Erregungsspektrum („arousal“) finden die Gefühle glücklicherweise in der Regel etwas entfernt von den extremen Polen der unendlichen Langeweile einerseits und der lähmenden Panik andererseits ihren Ausdruck. Dies mag auch häufig mit ‚instant desires‘ und reaktivem Gefühlsausdruck (vgl. Heller 1979) zu tun haben. Wenn es aber um Herzensbildung geht, sind natürlich insbesondere die überdauernden *Hintergrundgefühle* von Interesse, vor allem auch, wenn sie so stark negativ geprägt sind, dass ihr Ausdruck sozial sanktioniert oder gar tabuisiert wird. Dies ist im Bereich der Erziehung und Bildung vielleicht häufiger der Fall, als man vermuten möchte.

Starke negative Gefühle werden von der pädagogischen Literatur und der Emotionsforschung im Zusammenhang von Bildung und insbesondere Erziehung meines Wissens vergleichsweise wenig thematisiert. Der Ausdruck stark negativer Gefühle im Bereich der engen Langzeitbeziehungen und im Bereich der Pflege und Erziehung ist tabubehaftet und – sekundär – für das Gefühl der Scham verantwortlich. Gefühle bewirken weitere Gefühle, man kann sich – wie jeder weiß – für ein Gefühl schämen, das man empfindet, vielleicht noch intensiver als für einen Gedanken, den man eigentlich negativ bewertet. Das Gefühl der Scham ist eines der Hauptinstrumente sowohl der Selbstkontrolle als auch der sozialen Kontrolle (vgl. Flam 2002, S. 150).

Negative Gefühle wie jene der Enttäuschung, der Scham, der Traurigkeit oder der Apathie können aufgrund der Erfahrung mangelnder sozialer Anerkennung und mangelnder persönlicher Autonomie entstehen. Dies stärkt so lange die Position der sozial Stärkeren und Mächtigeren, als die sozial Schwächeren und Misserfolgten sich ihren Misserfolg selber zuschreiben: „Wenn aber“, so Helena Flam (2002, S. 150), „(...) die Macht- und Statuslosen sich selbst nicht mehr die Schuld für diesen Zustand geben, dann reagieren sie mit anderen Gefühlen, die sie dazu bringen, soziale Erwartungen bzw. Vorschriften zu verletzen.“

Wie sollen also beispielsweise die Tausenden und gar Millionen von – vor allem – *angry young men*, die nicht glauben können (sei es zu Recht, sei es zu Unrecht), dass sie eine individuell attraktive Zukunft werden gestalten können, ihre Frustration, die sicher auch ein Testosteronproblem darstellt, so ausdrücken, dass es für die Welt nicht hässlich wird? Gewalt ist ein Modus, wie soziale Gruppen andere soziale Gruppen dominieren, mitentscheidend ist aber, wie Flam (2002, S. 154) mit Thomas Scheff argumentiert, dass auch die Gefühle der sozialen Gruppen kontrolliert werden müssen.

Wir können von ‚Herzensbildung‘ sprechen, das klingt euphemistisch, gutbürgerlich, altbacken. Man kann auch vom sozialgeschichtlich rekonstruierten Prozess der ‚Affektkontrolle‘ und der Affektzähmung sprechen, von der ‚Verhauenschweigung des Menschen‘, von ‚Sublimierungsleistungen‘ ganzer Bevölkerungsgruppen. Die Transformationsgeschichte der Gefühle ist und bleibt sicher ambivalent. Das sind zwar nicht dieselben Narrative und Beschreibungen des Menschen, die mit diesen oder anderen Vokabeln verbunden werden, aber sie mögen sich auf verwandte Phänomene beziehen. Um es vielleicht allzu pointiert nochmals mit der Emotionssoziologin Flam (2002, S. 204) zu sagen: „Aufgrund von zivilisatorischen Prozessen, die Elias’ Forschung ans Licht brachte, wissen wir, dass wir die Phase der authentischen Gefühle schon längst hinter uns haben.“ Doch das *Gefühlsmanagement* – man vergleiche den Terminus ‚*The Managed Heart*‘ von Arlie Hochschild (1983) – kann – wie jedes Management – versagen und zusammenbrechen.

Sowohl der Ausdruck als auch die Kontrolle von starken Gefühlen, leidenschaftlichen Affekten, insbesondere aber stark negativ konnotierten Gefühlen, sind letztlich problematisch oder zumindest als ambivalent zu bewerten. Diese zivilisatorischen Leistungen und ihre Rückfälle sind aber auch eine theoretische Herausforderung und eine Bewährungsprobe für die Tauglichkeit der Konzepte zur Bildung der Gefühle. Zwischen dem gut gemeinten, aber dennoch meist ziemlich läppischen Slogan „Lernen soll Spaß machen“ und der Aufgabe, mit stark negativen Hintergrundgefühlen, die das Leben so düster einfärben, dass man kaum Ermunterung erträgt, umgehen zu können, liegen Welten. Zwischen einfältigen

Konzepten der Authentizität, simplen Vorstellungen des Sich-selbst-Seins und der Frage, ob das, was man anstrebt, auch das ist, was man braucht und was gut für einen selbst ist, liegen Welten. Die Beschäftigung mit diesen Unterschieden lässt erkennen, dass Herzensbildung kompetenztheoretisch nicht angemessen gefasst werden kann, sie scheint eher einer *Sorge* und *Anstrengung* zu gleichen, einer *Suche* nach dem jeweils angemessenen Ausdruck und der richtigen Haltung. „Folge deinem Herzen!“ ist sicher ein guter Ratschlag für manche Entscheidungssituationen. Dazu muss man wissen, wo sich das Herz befindet und wohin es tendiert. Doch Bildung ist – so mit Menzius – offenbar viel elementarer: die Fähigkeit, dieses Herz überhaupt zu suchen.

Literatur

- Anscombe, G. E. M. (1981). Modern moral philosophy. In G. E. M. Anscombe (Hrsg.), *The collected philosophical papers* (S. 26–41). Oxford: Basil Blackwell.
- Aristoteles. (1972). *Die Nikomachische Ethik*. München: dtv.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Averill, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin*, 4(4), 286–303.
- Barrett, R. (1994). On emotion as a lapse from rationality. *Journal of Moral Education*, 23(2), 135–143.
- Benner, D. (1979). Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von Niklas Luhmann und Karl-Eberhardt Schorr. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(2), 367–377.
- Benyoët, E. (2002). *Finden macht das Suchen leichter*. Berlin: Hanser.
- Blumenberg, H. (1999). *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bollnow, O. F. (1995). *Das Wesen der Stimmungen*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Brentano, F. (1874). *Psychologie vom empirischen Standpunkte. Band 1*. Leipzig: von Dunker & Humblot.
- Carr, D. (1996). After Kohlberg. Some implications of an ethics of virtue for the theory of moral education and development. *Studies in Philosophy and Education* 15(4), 353–370.
- Chan, W. (1966). *Reflections on things at hand: The neo-confucian anthology compiled by Chu Hsi and Lu Tsu-ch'ien*. New York: Columbia University Press.
- Chang, C. (1962). *Wang Yang-ming. Idealist philosopher of sixteenth-century China*. New York: St. John's University Press.
- Confucius. (1979). *The Analects (Lun yü)*. London: Penguin.
- Dewey, J. (1998 [1934]). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flam, H. (2002). *Soziologie der Emotionen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft/UTB.
- Foucault, M. (1989). *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1993). Technologien des Selbst. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Hrsg.), *Technologien des Selbst* (S. 24–62). Frankfurt a. M.: Fischer.

- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *Journal of Philosophy* 68(1), 5–20.
- Frankfurt, H. (2005). *Gründe der Liebe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gardener, D. K. (2007). *The four books. The basic teachings of the later confucian tradition*. Indianapolis: Hackett.
- Garz, D. (1994). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heller, A. (1979). *A theory of feelings*. Assen: Van Gorcum.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hu, H. (2009). *Worte Kennen. Zhiyan*. Frankfurt a. M.: Verlag der Weltreligionen.
- Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ivanhoe, P. J. (2010). Lu Xiangshan's ethical philosophy. In J. Makeham (Hrsg.), *Dao Companion to Neo-Confucian Philosophy* (S. 249–266). Dordrecht: Springer.
- Kant, I. (1990 [1797]). *Die Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam.
- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York: Simon & Schuster.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2000 [1980]). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L. A. Pervin & M. Lewis (Hrsg.), *Perspectives in interactional psychology* (S. 287–327). New York: Plenum Press.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lo, Y. K. (2014). Confucius and his community. In A. Olberding (Hrsg.), *Dao companion to the analects* (S. 55–79). Dordrecht: Springer.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Maxwell, B., & Reichenbach, R. (2005). The shame corner: The education of the emotions as moral education. *Journal for Moral Education*, 34(3), 292–308.
- Maxwell, B., & Reichenbach, R. (2007). Educating moral emotions: A praxiological analysis. *Studies in Philosophy and Education* 26(2), 147–163.
- McKinnon, C. (2005). Character possession and human flourishing. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Hrsg.), *Character psychology and character education* (S. 36–66). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Meinong, A. (1894). *Psychologisch-ethische Untersuchungen zur Werth-Theorie*. Graz: Leuschner & Lubensky.
- Menzius. (2012). *Menzius. Von der Freiheit des Menschen* (Übers. von Richard Wilhelm). Wiesbaden: Marix.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York u.a.: Teachers College Press.

- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- Oakley, J. (1992). *Morality and the emotions*. New York: Routledge.
- Oser, F., & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto: Annual Reviews Monographs.
- Pleines, J.-E. (1987). Vom Allgemeinen der Bildung. In J. E. Pleines (Hrsg.), *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie* (S. 27–43). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Reichenbach, R., & Maxwell, B. (2007). Moralerziehung als Erziehung der Gefühle. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 83(1), 11–25.
- Reichenbach, R. (im Druck a). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh / UTB.
- Reichenbach, R. (im Druck b). „When the Heart/Mind Is Lost...“. *The Metaphysics of Educational Theory*.
- Reisenzein, R., Meyer, W.-U., & Schützwohl, A. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Bern: Huber.
- Schäfer, A. (1998). *Identität im Widerspruch. Annäherungen an eine Anthropologie der Moderne*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sherman, N. (1990). The Place of emotions in Kantian morality. In O. Flanagan & A. Rorty (Hrsg.), *Identity, Character and Morality* (S. 149–179). Cambridge: MIT Press.
- Shun K.-I. (2010). Zhu Xi's moral psychology. In J. Makeham (Hrsg.), *Dao companion to Neo-Confucian philosophy* (S. 177–196). Dordrecht: Springer.
- Smith, M. (1994). *The moral problem*. Oxford: Blackwell.
- Steutel, J., & Spiecker, B. (2004). Cultivating sentimental dispositions through Aristotelian habituation. *Journal of Philosophy of Education*, 38(4), 531–549.
- Taylor, C. (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- de Tocqueville, A. (1987). *Über die Demokratie in Amerika*. Zürich: Manesse.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice*. New York: Basic Books.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.
- Wittgenstein, L. (1993 [1918]). *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wollheim, R. (2001). *Emotionen. Eine Philosophie der Gefühle*. München: C. H. Beck.

Bildung und Emotion

Huber, M.; Krause, S. (Hrsg.)

2018, X, 451 S. 17 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-18588-6