

XXII. Deutscher Kongress für Philosophie

September 2011, München

Dr. phil. Birgit Schaffar, bschaffa@abo.fi

Åbo Akademi Vasa, Finnland
Pedagogiska fakulteten, Institut för allmän pedagogik

Über empirische und moralische Aussagen in der Bildungsphilosophie, am Beispiel „Bildsamkeit“ dargestellt

Die Bildungsphilosophie steht im deutschsprachigen, im anglo-sächsischen und im skandinavischen Raum seit längerem zur Diskussion. Diskutiert werden ihre Rolle und ihr Stellenwert bzw. die Möglichkeiten und Grenzen, die mit einem bildungsphilosophischen Ansatz einhergehen. Die philosophische Reflexion sieht sich gezwungen, sich innerhalb eines diskursiven Rahmens zu legitimieren, der momentan Effektivität und Anwendbarkeit von Forschungsergebnissen und Studienleistungen belohnt. Viele kritische Stimmen, die sowohl aus den eigenen Reihen der Bildungsphilosophie als auch von außen kommen, fordern daher eine pragmatischere Einstellung der Bildungsphilosophie zu ihrer Aufgabe innerhalb der pädagogischen Wissenschaft und der Gesellschaft und zu ihren eigenen Methoden (z.B. Oelkers 2006, Vogel 1998, Mollenhauer 1996).

Die Kritik an den philosophischen Disziplinen spitzt sich über diese eher institutionelle Kritik hinaus weiter zu, bedenkt man die grundlegenden inhaltlichen Zweifel, die die s.g. Postmoderne an der Philosophie geübt hat. Die weitgehend akzeptierte Einsicht, philosophisch keine grundlegenden, universellen Wahrheiten darlegen zu können, verbinden viele Kommentatoren gleichzeitig mit der Frage, was denn dann eine (pädagogische) Philosophie heute überhaupt noch leisten könne, und ob ihr Platz damit nicht offensichtlich obsolet geworden sei (t.ex. van Goor, Heyting, Vreeke 2004).

Ohne das hier genauer vertiefen und darlegen zu können, so basieren die meisten Argumente in der Debatte um die Bildungsphilosophie auf der Idee, dass philosophische Untersuchungen sich im Prinzip nicht von wissenschaftlichen, empirischen unterscheiden. Man geht in der Regel davon aus, dass man es lediglich mit Unterschieden im Grad der Genauigkeit und der

Gültigkeit zu tun hat, so dass die philosophische Herangehensweise als die ungenauere, Methode zur Erforschung von pädagogischen Phänomenen erscheint, die nur zu hypothetischen oder s.g. „second-order“ Aussagen und Resultaten führt, und daher in Zeiten ökonomischer Einsparungen bei Forschung und Bildung vernachlässigt werden kann.

Im Gegensatz zu der Annahme, dass philosophische Reflexion grundsätzlich mit der wissenschaftlich-empirischen Herangehensweise vergleichbar ist, will ich im folgenden mit Hilfe eines Beispiels in der Diskussion über den Begriff der Bildsamkeit auf einen grundlegenden Unterschied zwischen einer wissenschaftlich-empirischen Fragestellung in der Pädagogik und einer bildungsphilosophischen hinweisen.

„Bildsamkeit“

Bei der Frage nach dem Beginn des pädagogischen Prozesses stößt man in der Tradition der Allgemeinen Pädagogik u.a. auf den Begriff „Bildsamkeit“. Herbart versuchte mit diesem Begriff die in der Regel allzu einfache Distinktion zwischen Anlage- und Umwelteinfluss in Pädagogik zu überwinden. Speziell richtete Herbart seine Kritik gegen Kants Unterscheidung zwischen dem empirischen und dem intelligiblen (transzendentalphilosophisch) Charakter des Menschen. Kant versuchte mit dieser Distinktion die Kausalität von Naturphänomenen und menschlichen Handlungen zu unterscheiden. Während nur der empirische Charakter dem Kausalitätsprinzip unterstellt und der Beobachtung zugänglich ist (der Zeitlichkeit, Sinnlichkeit), ist die Moralität des Menschen Teil des intelligiblen Charakters. Herbart kritisierte wie bekannt diese metaphysische Annahme. Erziehung sei eine Einwirkung, so dass etwas Transzendentes im Menschen, das sich der Erziehung entziehe, nicht angenommen werden könne. „Die kritische Auseinandersetzung mit Kant führte Herbart zu der Frage nach einer Theorie pädagogischen Wirkens. Vor diesem Hintergrund ist ‚Bildsamkeit‘ für ihn der Grundbegriff der Pädagogik“ (Ruberg 2002, S. 44).

Seit Herbart hat es viele Beschreibungen und Interpretationen, was mit dem Begriff „Bildsamkeit“ gemeint sein könnte und wie er verstanden werden sollte, gegeben. Ich möchte auf einen Aspekt in diesen Beschreibungen aufmerksam machen: Klaus Mollenhauer schreibt z.B. folgendermaßen:

Wer sich ... dem jungen Menschen zuwendet, unterstellt, daß dieser lernen kann; und nicht nur dies: er unterstellt, daß er sich auch bilden will, obwohl er häufig auf Hindernisse und Blockierungen stößt. Im Prinzip, so denkt der Erwachsene, und so wünscht das Kind, sind solche Hindernisse überwindbar. Dieses

Problemfeld nennen wir seit Herbart *Bildsamkeit*. (Mollenhauer 1998, S. 20f).

Das bildsame Kind auf der einen Seite wird von einem Erwachsenen auf der anderen zur Selbsttätigkeit aufgefordert. Der Erwachsene wendet sich auffordernd an das Kind, weil er - in Mollenhauers Formulierung, und darauf will ich hinaus, - *unterstellt*, dass das Kind lernen kann und will. Bei Flitner findet sich an ähnlicher Stelle der Begriff „*voraussetzen können*“.

Der Erzieher kann im aufwachsenden Menschen und auch im aufstrebenden Erwachsenen voraussetzen

1. den Drang zum Leben als solchem [...].
2. Das Streben nach gesellschaftlicher Geltung und Tüchtigkeit [...]
3. Dies wird möglich, weil ein drittes Streben ebenfalls allgemein vorausgesetzt werden kann: das nach Vergeistigung [...].
4. Ebenso allgemein wird als bildbar vorausgesetzt das personale Leben, das sich als Gewissen im Handeln und existentielles Bewußtsein auswirkt (Flitner 1997, S. 94f, im Original zum Teil kursiviert).

Benner (2001, S. 73, oder S. 222) und Heitger (1988, S. 424) schreiben in gleichem Zusammenhang, dass die Bildsamkeit des Kindes vom Erziehenden *anerkannt* wird bzw. werden muss. Ich möchte hier bewusst von den Unterschieden zwischen diesen Theoretikern und ihrem jeweiligen Verständnis, was Bildsamkeit ist, absehen und mich einzig der Frage zuwenden, wie diese Unterstellung, Voraussetzung oder Anerkennung der Bildsamkeit vonseiten des Erwachsenen zu verstehen ist. Woher nämlich nehmen Flitner, Mollenhauer, Benner, Heitger und viele andere ihren Optimismus, der sie von der Bildsamkeit eines Menschen in ihren pädagogischen Betrachtungen einfach ausgehen lässt? Wie können wir sicher sein, dass diese Annahme berechtigt und für weitere pädagogische Überlegungen tragend ist?

Diese Fragen umreißen grob den Ausgangspunkt für jene Kritik, die sowohl von der empirischen Forschung in den anthropologischen Wissenschaften, der Psychologie und den Sozialwissenschaften, als auch von Seiten der kritischen, emanzipatorischen Theorie an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, zu der Flitner zentral gezählt wird, geübt wurde. Von empirischer Seite werden Aussagen, wie die Flitners über die allgemeine Bildsamkeit des Menschen („Der Erzieher kann im aufwachsenden Mensch ... voraussetzen“), als nicht gesichert kritisiert. Solche Aussagen seien höchstens als Hypothese zu verstehen, die für mögliche Forschungsvorhaben fungieren könnten. Klafki beschreibt diese Situation folgendermassen:

Die Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik und verwandter pädagogischer Ansätze entwickelten ihre Aussagen aus der Analyse von

historischen und zeitgenössischen pädagogischen Texten und aus der Reflexion dieser Wissenschaftler über eigene Erfahrungen und Beobachtungen heraus. Im Sinne neuerer Entwicklungen der Wissenschaft wird man diese Aussagen nicht als bereits wissenschaftlich voll gesicherte Erkenntnisse betrachten dürfen, sondern als Hypothesen, als Vermutungen, die durch systematische empirische Forschung überprüft werden müssen (Klafki 1974, S. 74).

Die emanzipatorische Theorie geht über diese Kritik hinaus und kritisiert, dass es sich bei zentralen Aussagen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht nur um Aussagen mit ungesichertem Geltungsgrund handelt, sondern dass ihre Aussagen letztlich ideologieunterstützend und systemreproduzierend seien.

Die Tatsache, daß Erziehungsprozesse [...] gesellschaftlich vermittelt sind, wurde überhaupt nicht zum Gegenstand der Reflexion. Vielmehr wurde Erziehung in einem vorgesellschaftlichen, herrschaftsfreien, unpolitischen Raum angesiedelt, in dem das Kind zu ‚seinem Wohle‘ kommen könnte, wenn nur der Erzieher sich entschlösse, das ‚Wesen des erzieherischen Verhaltens‘ (Nohl) zu realisieren: eine idealistische Konzeption des guten Willens und der reinen pädagogischen Gesinnung (Mollenhauer 1968, S. 24).

Zwar habe man die historischen und kulturellen Umstände ausdrücklich durch den auf Dilthey zurückgehenden hermeneutischen Ansatz berücksichtigen wollen, sei aber in einen Zirkelschluss geraten:

Die Interpretationen waren darauf aus, in den pädagogischen Schriften von Comenius bis zu Gaudig jenes Wesen des erzieherischen Verhaltens auszumachen – als einen Grundgedanken, der schon immer vorhanden sei, sich aber erst in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Begriff entwickelt habe. Geschichte wurde denaturiert zum Steinbruch theoretischer Rechtfertigungen (ebd., S. 23).

Die Kritiker der damaligen geisteswissenschaftlichen Pädagogik stellten demnach die Quellen, den Hintergrund, die Methoden und die Gültigkeit grundlegender bildungsphilosophischer Aussagen in Frage. Die entscheidende Frage in meinen folgenden Gedanken wird daher sein, was überhaupt als ein zufriedenstellender Beweis, was als eine zufriedenstellende Methode in unserem Beispiel dienen könnte.

Dazu möchte ich kurz auf eine Unterscheidung von Flitner zurückgreifen

„Allgemeine“ und „konkrete“ Bildsamkeit

Flitners trifft im zweiten Teil seiner Allgemeinen Pädagogik, in dem er die pädagogischen Grundbegriffe diskutiert, eine wichtige, und für meine folgende Argumentation zentrale Unterscheidung. Er trennt die Anerkennung der Bildsamkeit eines gewissen Menschen in Anbetracht einer konkreten Situation von jener Anerkennung der Bildsamkeit als einer

allgemeinen Eigenschaft, die Menschen an sich charakterisiert. Flitner spricht von „konkreter“ bzw. „allgemeiner“ Bildsamkeit:

Die allgemeine Bildsamkeit bezieht sich auf die Fähigkeit des Menschen als solchen, in seiner Entwicklung den intentionalen erziehenden Einflüssen gegenüber sich plastisch zu verhalten. Konkrete Bildsamkeit dagegen heißt diejenige, die in einem bestimmten Zögling und innerhalb einer bestimmten Situation angetroffen wird (Flitner 1997, S. 88f).

In einer konkreten Situation, in der man als Pädagoge auf individuelle Fähigkeiten oder Schwierigkeiten beim Kind stößt, muss eine Pädagogin die Situation analysieren, um die implizierten pädagogischen Herausforderungen zu verstehen und Handlungspläne erstellen zu können. D.h. im Falle der konkreten Bildsamkeit wird man einen Lehrer/Lehrerin fragen können, warum sie/er in dieser konkreten Situation annimmt, das Kind sei fähig sich gewissen Inhalten zu öffnen oder nicht, während ein Kollege dies ebenso gut bestreiten könnte. Es gibt in dieser Situation Platz für Diskussion, die sich z.T. auf messbare Eigenschaften der kindlichen Bildsamkeit stützen kann (pädagogische, psychologische Tests). Wie diese Deutung genau von statten gehen könnte, ob sie z.B. in Bezug auf eine allgemeine Theorie geschieht, wie es Flitner hier vorschlägt, oder welche Tests am besten geeignet sind, um XY zu messen, ist dabei sicherlich umstritten, soll hier aber nicht weiter diskutiert werden.

Das Wesentliche in unserem Zusammenhang ist zunächst nur festzuhalten, dass die konkrete Bildsamkeit eines Menschen diskutiert werden, dass es unterschiedliche Meinungen dazu geben kann und dass in einem gewissen Rahmen konkrete Eigenschaften des Menschen getestet und gemessen werden können.

Wie verhält es sich aber mit der allgemeinen Bildsamkeit?

Im Gegensatz zu der oben genannten Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegt meines Erachtens das Problem nicht darin, nur unzureichende wissenschaftlichen Beweise anführen zu können, wenn wir "unterstellen", "annehmen" oder "davon ausgehen", dass Menschen an sich bildbar sind. Vielmehr haben wir es hier mit Aussagen über das Wesen des Menschen zu tun (bildbar oder nicht), die nicht empirisch untersucht oder bewiesen werden können, was umgekehrt heißt, dass sie nicht dafür kritisiert werden können, nur hypothetisch oder unzureichend wissenschaftlich untermauert zu sein. Allgemeine Aussagen über Menschen können ebenfalls nicht einfach als unreflektierte Idealisierung der eigenen Erfahrung und Tradition zurückgewiesen werden. Aussagen über das Menschsein an sich sind moralische Stellungnahmen, in dem die Einstellung des Sprechenden zu anderen Menschen und seinem Leben Ausdruck findet.

Sowohl die Kritik der empirischen Forschung als auch die kritische, emanzipatorische Theorie richten daher zu Recht ihr Augenmerk auf allgemeine Aussagen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und fragen nach deren Herkunft und Berechtigung. Meiner Meinung nach hat aber weder Flitner selbst (bzw. die geisteswissenschaftliche Pädagogik an sich), noch die empirische Forschung und die kritische Theorie den wesentlichen Unterschied zwischen empirischen und moralischen Aussagen an dieser Stelle gesehen. Dass die Art der Aussagen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik überdacht werden müssen, ist daher eine berechtigte Kritik. Die bisher angeführte Kritik gräbt allerdings meiner Meinung nach an falscher Stelle, und gerät im Zuge dessen selbst zu unhaltbaren Positionen, was ich kurz andeuten möchte.

Eine „Einstellung zu einer Seele“

In meinem eigenen Denken bin ich stark vom Spätwerk Ludwig Wittgensteins geprägt, an den ich hier zur Veranschaulichung anknüpfen möchte. Er versteht die philosophische Reflexion als wesensverschieden von der wissenschaftlichen Herangehensweise. Philosophie sollte sich, seinem Verständnis nach, nicht in solche Diskussionen verstricken, die, wie ich sie gerade dargestellt habe, sich lediglich darin verstricken, entscheiden zu wollen, welche Aussage am Ende besser begründet sein wird. Diese Art Diskussion impliziert gerade, Philosophie sei im Grunde eine Art Wissenschaft. Die Frage, die Wittgenstein in unserem Beispiel für eine philosophische Untersuchung vorschlagen würde, lautet vielmehr: Was machen wir, wenn wir die Bildsamkeit eines Menschen annehmen oder in Frage stellen und was machen wir, wenn wir Flitner, Heitger, Benner u.a. dafür kritisieren, ihre Annahmen über die allgemeine Bildsamkeit eines Menschen nicht beweisen zu können?

Im zweiten Teil seiner Philosophischen Untersuchungen (1953) finden wir eine Serie Anmerkungen, in welchen uns Wittgenstein an den Gebrauch des Wortes “glauben” erinnert. Er beginnt folgendermaßen:

„Ich glaube, daß er leidet.“ - *Glaube* ich auch, daß er kein Automat ist?
Nur mit Widerstreben könnte ich das Wort in diesen beiden Zusammenhängen aussprechen.
(Oder ist es *so*: ich glaube, daß er leidet; ich bin sicher, daß er kein Automat ist? Unsinn!) (Wittgenstein 1999, S. 495).

Wie Flitner unterscheidet Wittgenstein zunächst zwischen Situationen, in denen wir konkrete bzw. allgemeine Aussagen über einen Menschen treffen. Ich kann annehmen, dass er leidet (ein konkreter Fall), wogegen die allgemeine Annahme, dass er kein Automat ist, nicht in

gleicher Weise gemacht werden kann (vgl. auch Winch 1987, S. 144). Spontan mögen wir annehmen, dass der entscheidende Unterschied in der Sicherheit, der Gültigkeit oder Qualität der jeweiligen Aussagen liegt. Während ich nur *glauben* kann, dass er leidet, kann ich *sicher* sein, dass er ein Mensch ist. In seiner eigenen dialogischen Art weist Wittgenstein diese Annahme zurück: „Unsinn!“ Unsinnig ist dabei nicht der Inhalt dieser Aussage (dieser Mensch sei eine Maschine oder nicht), Wittgenstein weist das Konzept von Sicherheit und Gültigkeit in dieser Frage an sich zurück. Er fährt fort:

Denke, ich sage von einem Freunde: „Er ist kein Automat.“ - Was wird hier mitgeteilt, und für wen wäre es eine Mitteilung? Für den *Menschen*, der den Andern unter gewöhnlichen Umständen trifft? Was *könnte* es ihm mitteilen! (Doch höchstens, daß dieser sich immer wie ein Mensch, nicht manchmal wie eine Maschine benimmt.)

Übersetzen wir diesen Gedanken in unser Beispiel: Denke, ich sage von einem Kind „Es ist bildsam“. Welche Information würde hier gegeben werden, und für wen würde es eine erhellende Information sein? Im Gegensatz zu der Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die ich eben zitiert habe, stellt Wittgensteins Anmerkung die Frage, welche Art Information gegeben würde, wenn jemand explizit darauf hinweisen würde, dieses Kind sei bildsam im allgemeinen Sinne. Wann würde diese Information erhellend und hilfreich sein? (vgl. Winch 1987, S. 144). Anders ausgedrückt: In welcher Situation kann jemand ernsthaft in Frage stellen, dass ein Kind bildbar im allgemeinen Sinne ist? Wittgensteins Art zu Philosophieren kommt hier sozusagen aus umgekehrter Richtung als es die Kritiker der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik getan haben: Während sie fragten: Wie kannst Du so sicher sein? fragt Wittgenstein: Wie kannst Du überhaupt Zweifel ausdrücken?

Wittgenstein fährt fort:

21. „Ich glaube, daß er kein Automat ist“ hat, so ohne weiteres, noch gar keinen Sinn.

22. Meine Einstellung zu ihm ist eine Einstellung zur Seele. Ich habe nicht die *Meinung*, daß er eine Seele hat.

In diesen Paragraphen erinnert Wittgenstein daran, dass Aussagen über den allgemeinen Charakter eines Menschen (als Maschine oder nicht, als bildbar oder nicht) keine Hypothesen oder Annahmen sind, die entweder noch in irgendwelchen zukünftigen empirischen Messungen überprüft werden müssen oder die kritisiert werden können, falls sie „einfach“ akzeptiert und vorausgesetzt werden. „Es hat noch gar keinen Sinn“, etwas über einen anderen Menschen im Allgemeinen anzunehmen oder zu glauben. Wir haben es weder mit einer „Meinung“ zu tun, die wir je nach ideologischen Voraussetzungen wählen oder ändern könnten (wie die kritischen Theorien lange zu verstehen gaben), noch haben wir es hier mit

einer intellektuellen, rationellen Schlussfolgerung zu tun, die auf einer logischen Kette von gesammelten Fakten und Information basiert (wie es die Kritik von empirischer Seite impliziert). Was würde geschehen, wenn dies so wäre? Würden wir unsere Einstellung zu einem Kind tatsächlich grundlegend ändern und es als grundsätzlich nicht bildbar behandeln, wenn es die Möglichkeit zu neuen empirischen Erkenntnissen über die allgemeine Bildsamkeit eines Menschen geben würde? Das würde, wie man leicht erkennen kann, zu weitreichenden moralischen Problemen, wie man sie aus der Diskussion über Abtreibung oder Euthanasie kennt, führen (wann beginnt ein Mensch, Mensch zu sein, wann hört er auf?) Ich denke nicht, dass die oben genannten Kritiker *diese* Art Diskussion mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik führen wollten.

In den Situationen, in denen wir es mit allgemeinen Aussagen über einen Menschen zu tun haben, drücken wir, wie Wittgenstein formuliert, unsere „Einstellung zu einer Seele“ aus. Demnach liegt ebenfalls in der Forderung nach stichhaltigen Beweisen ein Zweifel, der nicht mehr als die unschuldige Neugier eines Wissenschaftlers gedeutet werden kann, der eben einfach nur sicher sein will, bevor man etwas voraussetzt oder anerkennt. Vielmehr drückt das Verlangen nach Beweisen selbst bereits eine gewisse Einstellung des Sprechenden aus. Wittgensteins Paragraphen versuchen dagegen darauf aufmerksam zu machen, dass wir uns Menschen *grundsätzlich* anders gegenüber verhalten als Gegenständen gegenüber und zwar unabhängig davon, ob wir das wollen oder nicht (vgl. Winch 1987, S. 144 und 149). Winch deutet Wittgenstein so, dass

[t]here is no question here of an attitude which I can adopt or abandon at will. My *Einstellung* may no doubt be strengthened, weakened or modified by circumstances and to some extent by thought too, but usually, in given circumstances, it is a condition I am vis-à-vis other human beings without choosing to be so (Winch 1987, S. 149f).

Eine ähnliche Einsicht drückt sich in Martin Bubers Distinktion zwischen dem Begriffspaar Ich-Du und Ich-Es, bei Emanuel Lévinas Bild des Gesichts des Anderen oder in Georg Herbart Meads Unterscheidung zwischen *I* und *me* aus.

Was folgt?

Flitner ist zunächst einem wichtigen Unterschied auf der Spur, als er die allgemeine von der konkreten Bildsamkeit unterscheidet. Ich denke aber, dass er die moralische Weite seiner Einsicht in Bezug auf die allgemeine Bildsamkeit nicht zu schätzen vermochte. Die Kritik an

der geisteswissenschaftlichen Pädagogik setzt also an der richtigen Stelle an. In gewisser Weise wusste die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht, welchen *Charakter* ihre Aussagen haben und in welchem Verhältnis sie demnach zu anderen Formen des Wissens, z.B. den beweisbaren, empirischen Tatsachen stehen. Die Kritik, die an die geisteswissenschaftliche Pädagogik gerichtet wurde, hat allerdings ebenfalls die Situation nicht klären können, sondern hat lediglich die – aus ihrer Sicht – wissenschaftlich unbegründeten Aussagen abgelehnt und sie in den eigenen Theorien gänzlich vermieden. Das hat oft allerdings eher eine etwas hilflos anmutende Lücke in den jeweiligen Ansätzen hinterlassen. Mollenhauer schreibt z.B. an anderer Stelle zu Recht, dass sich über Bildsamkeit „rational und handlungsrelevant nur reden lässt, wenn die Geschichte ihrer Hervorbringung erzählt wird. Erst der Vorgang ihrer Hervorbringung ist ein argumentationszugängliches Faktum“ (Mollenhauer 1998, S. 102). Dies ist eine richtige Bemerkung in Bezug auf die konkrete Bildsamkeit, für deren Fehlen oder Vorhandensein Argumente, Beweise und tatsächliche Begebenheiten angeführt werden können. Mollenhauer schreibt allerdings weiter: „Vordem ist sie *bloße Fiktion*, aber eine notwendige, wenn Bildung überhaupt in Gang kommen soll; denn ohne diese Fiktion gäbe es aufseiten des Erziehers gar keine ernsthafte Anstrengung, an der Hervorbringung der Bildsamkeit mitzuwirken“ (ebd., meine Kursivierung, B.S.). Die moralische Forderung, die der allgemeinen Bildsamkeit innewohnt, wird von ihm nicht als solche erkannt, obwohl er im gleichen Atemzug von der Gefahr spricht, dass sich Erzieher ohne sie nicht „ernsthaft“ (moralischer Ausdruck) anstrengen würden. Die Einsicht, dass für die allgemeine Bildsamkeit nicht rational, epistemologisch argumentiert werden kann, lässt ihm dann nur noch die Möglichkeit offen, sie als eine Fiktion, wenngleich eine notwendige, zu verstehen.

Stimmt man dem Unterschied zwischen der Möglichkeit der empirischen Erkenntnis und Aussagen, die eine ethische Haltung ausdrücken, zu, weckt das grundsätzliche Fragen über die Möglichkeiten und Grenzen einer wissenschaftlichen Herangehensweise an pädagogische Phänomene. Wenn Keller z.B. seine Vergleichsstudie über die Diskussion des Begriffs Bildsamkeit in der deutschsprachigen Literatur zwischen 1981-2000 damit zusammenfasst, dass das Problem der Bildsamkeit „sich vornehmlich nicht in ihrem *Vorhandensein*, sondern in ihrer *Feststellbarkeit*“ manifestiere (Keller 2000, S. 122, meine Kursivierung, B.S.), dann beschreibt dies beispielhaft einen grundlegenden Zwiespalt, den die Allgemeine Pädagogik durch die Jahrhunderte hindurch begleitet hat. Einerseits wird deutlich erkannt, dass das Vorhandensein von z.B. Bildsamkeit nicht geleugnet werden kann (und vor allem nicht geleugnet werden *darf*) und dass Bildsamkeit als konstitutiv begriffen werden muss, um

pädagogisches Handeln überhaupt denken zu können. Gleichzeitig sieht man sich aber gezwungen, sich im Kontext einer sehr traditionell verstandenen Wissenschaftlichkeit zu bewegen, der stichhaltige Untersuchungsergebnisse, Beweise oder schlüssige Argumente fordert, um „tatsächlich“ von Bildsamkeit reden und ausgehen zu dürfen. Nieberg, der Bildsamkeit als Konstrukt Allgemeiner Pädagogik bei Herbart und Flitner untersucht, wagt daher z.B. nur von „Indizien“ zu sprechen, die es für die Annahme der „Existenz“ von Bildsamkeit, gäbe (Nieberg 2002, S. 92ff). Man bewegt sich in der Sprache von empirischen Qualitäten, obwohl sich dort jene pädagogischen Phänomene, nach denen hier gefragt wurde, in nur unbefriedigenden Bruchteilen verstehen lassen.

Heitger kritisiert daher ganz zu recht die moderne Erziehungswissenschaft, denn ihrem Selbstverständnis nach frage sie „auf gegenständliche Weise, d.h. sie behandelt ihren ‚Gegenstand‘ wie ein Objekt, das es in seiner Gegebenheit zu erkennen gilt“ (Heitger 1988, S. 416). Das führe im besten Fall zu einem Verständnis von Bildsamkeit, das sich „in der Summe aufzählbarer Begabungen erschöpft“ (ebd., S. 417)¹. Ich denke aber, dass man auch *innerhalb* der Allgemeinen Pädagogik allzu oft zwischen einer solchen epistemologischen, empirischen Terminologie und den moralischen Einsichten in die konstitutiven Zusammenhänge menschlicher Beziehungen hin- und herschwankt. Der kritische Punkt, mit dem die Sache einer Allgemeinen Pädagogik meiner Meinung nach steht oder fällt, liegt daher darin, konstitutive, begriffliche Zusammenhänge von solchen zu unterscheiden, die sich empirisch beweisen lassen müssen und können. Denn die Kritik, die an die Allgemeine Pädagogik gerichtet wird, zum einen kein eigenes empirisches Feld aufweisen zu können, und zum anderen keine pädagogischen Grundaussagen und –begriffe gesichert hervorbringen zu können, zieht ihre Nahrung zu weiten Teilen aus eben dieser Ungenauigkeit in der Unterscheidung zwischen dem empirisch Möglichen und dem begrifflich Konstitutiven.

Pädagogische Fragen sind daher zwar oft empirische Fragen, aber, und dies war mein zentrales Anliegen, nicht nur. Die Diskussion über die Bildsamkeit eines Menschen hatte zur Absicht, die Grenzen eines einseitig wissenschaftlich-empirischen Verständnisses aufzuzeigen. Die Bildungsphilosophie sollte ihre Rolle und ihr Selbstverständnis nicht innerhalb wissenschaftlich-empirischer Begriffsstrukturen suchen. Es ist daher unverständlich zu fragen, wie die Bildungsphilosophie sich der empirischen Wissenschaft angleichen kann, denn es gilt vielmehr das Augenmerk darauf zu richten, welche Form des Nachdenkens für welche Fragen sinnvoll ist, wann empirische Methoden, wann philosophische Reflexion und

¹ Vgl. in diesem Punkt auch Winch 1987, S. 145.

wann theoretische Abstraktionen (bzw. eine Kombination aus diesen) unser Verständnis eines pädagogischen Problems vertiefen können.

Literatur:

- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – Weinheim, München: Juventa: 2001.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. – Stuttgart: Klett-Cotta, 15. ed. 1997.
- van Goor, Roel; Heyting, Frieda; Vreeke, Gert-Jan: „Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education“. In: Educational Theory 54, 2004. S. 173-192.
- Heitger, Marian „Bildsamkeit und Hoffnung“. In: Vierteljahrsschrift 64, 1988. S. 416-432.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Bartholomäi, Fr.: J.F. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben. 7. ed. – Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1903a.
- Keller, Titus: Wilhelm Flitners Stereotyp „Bildsamkeit“ (1931ff) im Vergleich zum Bildsamkeitsgebrauch und -verständnis zwischen 1981-2000. Sammlung pädagogischer Beiträge. Editor PD Dr. Werner Keil. - Regensburg: S. Roderer Verlag: 2000.
- Klafki, Wolfgang et. al.: Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung. Funk-Kolleg 7. – Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1974.
- Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. – München: Juventa Verlag, 1968.
- Mollenhauer, Klaus: „Über Mutmaßungen zum ‚Niedergang‘ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1996, 42. S. 277-285.
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. – Weinheim, München: Juventa, 1998.
- Nieberg, Kevin: Der Begriff der „Bildsamkeit“. Ein Konstrukt „Allgemeiner Pädagogik“ bei Johann Friedrich Herbart und Wilhelm Flitner. Sammlung pädagogischer Beiträge. Editor PD Dr. Werner Keil. - Regensburg: S. Roderer Verlag: 2002.
- Oelkers, Jürgen: „Allgemeine Pädagogik und Erziehung: Eine Annäherung an zwei Welten aus pragmatischer Absicht“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82, 2006. p. 192-214.
- Ruberg, Christiane: Wie ist Erziehung möglich? – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002.
- Schaffar, Birgit: Allgemeine Pädagogik im Zwiespalt. Zwischen epistemologischer Neutralität und moralischer Einsicht. – Würzburg: Ergon, 2009.
- Vogel, Peter: „Stichwort: Allgemeine Pädagogik“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 1998. p. 157-180.
- Winch, Peter: „Eine Einstellung zur Seele“. In: Winch, Peter: Trying to make sense. – Oxford: Blackwell, 1987. p. 140-153.
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Werkausgabe Band 1. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1999.