

Mikhail, Thomas

Zur Notwendigkeit der Bildsamkeit. Überlegungen im Anschluss an Fichtes "Grundlage des Naturrechts"

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 189-204*



Quellenangabe/ Reference:

Mikhail, Thomas: Zur Notwendigkeit der Bildsamkeit. Überlegungen im Anschluss an Fichtes "Grundlage des Naturrechts" - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 189-204* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308864 - DOI: 10.25656/01:30886; 10.35468/6113-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308864>

<https://doi.org/10.25656/01:30886>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Mikhail

Zur Notwendigkeit der Bildsamkeit. Überlegungen im Anschluss an Fichtes „Grundlage des Naturrechts“

Vergleicht man zwei Lemmata zu ‚Bildsamkeit‘, die jüngst in deutschsprachigen Wörterbüchern erschienen sind, könnte die Einschätzung über deren Bedeutung und Funktion für Pädagogik und Erziehungswissenschaft kaum unterschiedlicher sein. Während Elmar Anhalt (2022) an Herbarts Wort, Bildsamkeit sei *der* Grundbegriff der Pädagogik, festhält und dies zu legitimieren sucht, sieht Agnieszka Czejkowska in ihr einen Begriff, der „weder im fachlichen noch im allgemeinen Sprachgebrauch eine nennenswerte Perspektive“ biete, „um der Debatte etwas Sinnvolles hinzuzufügen“ (2023, 56). Anhalt argumentiert, dass der Bildsamkeitsbegriff in Pädagogik und Erziehungswissenschaft „sowohl für die Theoriebildung als auch für die Forschung eine Orientierung bereitstellen“ (Anhalt 2022, 53) könne. Czejkowska dagegen verweist auf die Unzeitgemäßheit des mit Bildsamkeit einhergehenden Universalitätsanspruchs, den Menschen allgemein und allgemeingültig zu definieren. Stattdessen plädiert sie für die Historisierung sowie Dekolonialisierung des Begriffs.

Solch kontroverse Auffassungen von Bildsamkeit sind in Pädagogik und Erziehungswissenschaft freilich nicht neu, wie die chronologische Übersicht von Werner Keil (1983) belegt. Insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts oszilliert die Diskussion zwischen dem Festhalten an ihrer konstitutiven bzw. konstituierenden anthropologischen Bedeutung und ihrer semantischen „Vagheit“ (Brezinka 1975, 23) bzw. Unbrauchbarkeit für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Einen der Höhepunkte der Ablehnung bildet Armin Bernhards Auffassung, bei Bildsamkeit handele es sich um „ein kulturimperialistisches Projekt“, d. h. um einen „ideologiehaltigen Begriff“. Zwar konstatiert auch er, dass Bildsamkeit als „anthropologische Grundprämisse“ an pädagogische Theorie und Praxis „existenziell geknüpft“ sei; nichtsdestotrotz sei sie nichts weiter als ein „*Synonym für die Ausbeutbarkeit menschlicher Subjektvermögen und ihre klassenspezifische Verwertung*“ (2018, 84; Hv. i. O.).

Aus Anlass dieser Kontroverse wird im Folgenden erneut der Frage nachgegangen, welche Bedeutung dem Begriff der Bildsamkeit in erziehungswissenschaftlicher Theorie und Forschung zukommt; präziser: welche Bedeutung ihr zukommen

miss. Hierzu wird eine Perspektive eingenommen, die sowohl bei Anhalt und Czejkowska als auch in Keils Übersicht unerwähnt bleibt. Sie klingt allerdings terminologisch in der auf GEPRIS hinterlegten Beschreibung eines DFG-geförderten Projekts von Andreas Gelhard, Norbert Ricken und Egbert Witte an. Darin heißt es, der „Topos der Bildsamkeit“ fokussiere „die Möglichkeitsbedingungen von Erziehungsprozessen“ (Gelhard u. a. 2021). Abgesehen davon, dass entgegen Czejkowskas Position manche Erziehungswissenschaftler sowie die Deutsche Forschungsgemeinschaft der Bildsamkeit offenkundig sehr wohl ‚etwas Sinnvolles‘ abzugewinnen meinen, auch unbeschadet des Umstands, dass aus diesem Projekt bisher noch keine Publikation hervorgegangen ist, verweist die von Gelhard u. a. verwendete Charakterisierung als ‚Möglichkeitsbedingung‘ auf eine transzendente Perspektive (vgl. Thomalla 2023). Von einer solchen ist, wie gesagt, weder bei Anhalt und Czejkowska noch bei Keil die Rede. Gleichwohl kommt dem Bildsamkeitsbegriff innerhalb der sog. transzendentalen bzw. transzendental-kritischen Pädagogik – namentlich bei Johannes Schurr (1974), Marian Heitger (2003; 1997), Volker Ladenthin (2022; 2003) und Jürgen Rekus (2006) – zentrale Bedeutung zu, die zwar Herbarts Grundbegriffsbestimmung ähnelt, sich damit jedoch keinesfalls deckt.

Inwiefern Bildsamkeit eine transzendente Möglichkeitsbedingung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist und inwiefern sie sich als Notwendigkeit erweist, wird im Folgenden aus Anlass ihrer Thematisierung bei Johann Gottlieb Fichte behandelt. In vier Schritte gliedern sich diese Überlegungen: Zunächst wird der Fragehorizont geklärt, in den Fichte die Bildsamkeit stellt. In einem zweiten Schritt erfolgt rekonstruktiv Fichtes systematische Bestimmung und Ausbuchstabierung des Bildsamkeitsbegriffs als ‚Charakter der Menschheit‘, worauf – drittens – die damit in Zusammenhang stehenden Grundmomente der ‚Aufforderung‘ und ‚Anerkenntnis‘ erläutert werden. Abschließend werden die bei Fichte gewonnenen Einsichten auf ihre Relevanz für Pädagogik und Erziehungswissenschaft geprüft und damit kritisch gewürdigt.

1 Intention und Fragestellung der „Grundlage des Naturrechts“

Es mangelt nicht an erziehungswissenschaftlicher Literatur, die auf Herbarts „Grundbegriff-Formel“ (Anhalt 2000, 168) verweist und ihn quasi zum Erfinder des Bildsamkeitsbegriffs stilisiert. Dass der Terminus bereits knapp vierzig Jahre vor Herbarts Verwendung im ersten Paragraphen seines „Umrisses pädagogischer Vorlesungen“ auftaucht, nämlich in Fichtes „Grundlage des Naturrechts“ von 1796, wird nur selten erwähnt¹; und freilich nur erwähnt, nicht aber systematisch

1 Erstmals hat Johannes Schurr darauf aufmerksam gemacht (1974, 369), in jüngerer und jüngster Vergangenheit aber z. B. auch Friedhelm Brüggem (1998), Johannes Giesinger (2011, 894), Norbert Ricken (2012, 332) sowie Thomas Rucker, Elmar Anhalt und Kira Ammann (2021, 24)

eingeholt. Dabei kann – so die These – gerade bei Fichte auf die theoretische, forschungspraktische und praxisorientierte Notwendigkeit aufmerksam gemacht werden, die der Bildsamkeit für die Konstitution zwischenmenschlicher Verhältnisse im Allgemeinen und damit folglich auch für pädagogische im Besonderen zukommt.

In der Grundlagen-Schrift reflektiert Fichte auf die Prinzipien, die das Denken ‚endlicher freier Vernunftwesen‘ in ihrer wechselseitigen Beeinflussbarkeit ermöglichen. Dabei entwickelt er diese Prinzipien nicht aus einem ethischen Grundsatz wie Kant², sondern aus dem Begriff des Selbstbewusstseins, von dem später auch seine „Wissenschaftslehre“ ihren Ausgang nehmen wird. Fichtes rechtswissenschaftliche Fragestellung lautet, welche Prinzipien notwendig sind, um von Rechten ausgehen zu können, die ausnahmslos allen Menschen qua ihres Menschseins zukommen (z. B. Recht auf Leib und Leben, auf Eigentum, aber auch auf Erziehung und Bildung)³ – von Rechten also, die nicht erst konventionell festgelegt werden müssen und insofern vom positiven Recht, das eben ‚gesetzt‘ wird (lat. *ponere* – setzen, stellen, legen), unterschieden sind. Diese Frage wird allerdings in den Kontext „einer ihr zum Grunde liegenden Frage“ gestellt. Sie lautet: „*wie ist eine Gemeinschaft freier Wesen, als solcher, möglich?*“ (Fichte 1796, 94 – Hv. i. O.) Was gemäß dem Titel auf die Rechtswissenschaft, mithin auf die Rechtspraxis bezogen und beschränkt erscheint, entpuppt sich in der Schrift als Reflexion auf die Grundsätze praktischer Wissenschaften überhaupt bzw. auf die Möglichkeitsbedingungen jeglicher zwischenmenschlicher Handlungsbereiche, kann also uneingeschränkt auch auf Erziehungswissenschaft und Pädagogik bezogen werden (vgl. Schurr 1965).

Weil es um Grundlagen geht, betreffen Fichtes Überlegungen nicht die Rechte selbst, sondern die notwendigen theoretischen Vorannahmen, d. h. die apriorischen Grundsätze oder eben Möglichkeitsbedingungen, die vorausgesetzt werden *müssen*, damit überhaupt sinnvollerweise von (Naturrechts-)Praxis die Rede sein kann. Dazu bedarf es zum einen apriorischer Grundsätze für die Konstitution der ‚Objekte‘ dieser Praxis, damit klar ist, welchen Wesen theoretisch überhaupt Naturrechte zugesprochen werden können und folglich in der Praxis auch müs-

2 So schreibt Fichte, seine Begründung des Rechtsbegriffs habe „mit dem Sittengesetze nichts zu thun, ist ohne dasselbe deducirt“ (1796, 51). Obwohl hier nicht näher darauf eingegangen werden kann, muss an dieser Stelle auf Fichtes strenge Unterscheidung zwischen sittlicher Praxis und anderen Praxen wie insbesondere Recht und Pädagogik hingewiesen werden (vgl. z. B. Asmuth 2011 sowie Traub 2011). Gerade was die Pädagogik anbelangt, könnte – so eine Mutmaßung – gezeigt werden, wie durch diese Differenzierung konzeptionelle Fallstricke im Verhältnis von fremder Einflussnahme und dem Ziel moralischer Selbstbestimmung, wie sie v. a. bei Kant und Herbart lauern, umgangen werden. Zwar bieten die Arbeiten Johannes Schurrs hierfür mehrere Anstöße, allerdings scheinen mir in dieser Frage noch weitere ‚Theorieeinsätze‘ nötig zu sein.

3 Eine Kombination aus der Rechts- und Erziehungsfrage begründet im Begriff der Bildsamkeit hat jüngst Kira Ammann vorgelegt (2020).

sen. Zum anderen sind erfahrungsunabhängige resp. erfahrungsermöglichende Grundsätze der Beziehung dieser ‚Objekte‘ zu- und untereinander erforderlich, um die Praxis als interpersonalen Handlungsraum konstituieren zu können. Mit dem ersten Aspekt der ‚Objekte‘, in dessen Verbindung der Bildungsamkeitsbegriff steht, ist also die Frage nach der Grundlegung von Rechtssubjekten aufgeworfen, denen bestimmte Rechte aufgrund ihrer Konstitution zukommen bzw. zugesprochen werden *müssen*. Diesbezüglich wirft Fichte die provokante (heute politisch inkorrekt formulierte) Frage auf, „ob etwa nur dem weissen Europäer, oder auch dem schwarzen Neger, ob nur dem erwachsenen Menschen, oder auch dem Kinde der Schutz jener Gesetzgebung zukomme, und ob er nicht etwa auch dem treuen Hausthiere zukommen möchte?“ (1796, 88)

Man sieht leicht, diese Frage ist nicht bloß juristisch relevant, sie geht vielmehr ins Mark einer jeden ‚Humanwissenschaft‘. Pädagogik und Erziehungswissenschaft betrifft sie heute nicht zuletzt vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Projekts ‚Inklusion‘, aber selbstverständlich in erster Linie grundsätzlich als praktische, d. h. auf menschliche Praxis gerichtete Wissenschaft. Bezogen auf unsere Disziplin könnte Fichtes Frage so modifiziert werden: Was sind die ‚Objekte‘ von Pädagogik und Erziehungswissenschaft? Und damit unmittelbar zusammenhängend und grundlegender: Wie sind pädagogische Erfahrungen, mithin erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse überhaupt möglich?

Abgehandelt wird diese Grundlagenreflexion in Lehrsätzen, denen zur Beantwortung Beweise und Korollarien, d. h. aus den Beweisen abgeleiteten Aussagen folgen. Der Duktus dieses „phänomenalen Aufweises“, als den ihn Wilhelm Weischedel (1939, 122) beurteilt, folgt somit dem, was seinerzeit als ‚Deduktion‘ bezeichnet wurde – ‚Deduktion‘ nicht im Sinne einer logischen Ableitung, sondern als transzendentes Prüfverfahren zur Legitimation und Determination von Aussagen, „die durch synthetische Sätze bzw. Urteile a priori formuliert werden“ (Seeberg 2015, 349). Dies verdient deswegen Beachtung, weil damit genau jener an Bildungsamkeit gestellte Anspruch als Möglichkeitsbedingung für erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und eine darauf gründende pädagogische Praxis getroffen ist, der bei positivem Ergebnis ihre Denknöwendigkeit zur Folge hätte.

2 Bildungsamkeit als „Charakter der Menschheit“

In den ersten Lehrsätzen weist Fichte das Selbstbewusstsein des Menschen als eines endlichen freien Vernunftwesens, die transzendente Notwendigkeit der intersubjektivität endlicher Vernunftwesen sowie deren intersubjektives (Rechts-) Verhältnis nach. Im fünften Lehrsatz⁴ taucht dann der Begriff der ‚Bildsamkeit‘

⁴ Dieser lautet: „Die Person kann sich keinen Leib zuschreiben, ohne ihn zu setzen, als stehend unter dem Einflusse einer Person ausser ihr, und ohne ihn dadurch weiter zu bestimmen.“ (Fichte 1796, 62)

auf. Er steht in Zusammenhang mit der Frage, welche ‚Naturprodukte‘ im Gegensatz zu ‚Kunstprodukten‘ als Objekte des Naturrechts, mithin jeglicher Praxis (mit Ausnahme der moralischen) gelten können.

Die Klassifikation des Menschen als Naturprodukt ist in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen beweist Fichte, dass nur Naturprodukte „als ein Ganzes“ gedacht werden können (1796, 84). Als dieses Ganze, also als ‚Unteilbares‘ bzw. buchstäblich ‚Individuelles‘, haben sie keinen Zweck außerhalb ihrer selbst. Dagegen sind Kunstprodukte im Sinne des Hergestellten stets „Werkzeug zu etwas“ (ebd., 85). Anders ausgedrückt: Das Kunstprodukt weist auf einen „Urheber ausser ihm zurück“, während das Naturprodukt „fortdauernd sich selbst hervorbringt“ (ebd.). Kunstprodukte sind Mittel, Naturprodukte tragen ihren Zweck prinzipiell in sich. Zum anderen verweist diese Ganzheit von Naturprodukten in Kontrast zur „Zusammensetzung“ von Kunstprodukten darauf, dass in der begrifflichen „Zergliederung“ (Fichte bezeichnet sie meist als „Artikulation“) nur das Naturprodukt als *ein* ‚Objekt‘ gedacht werden muss, während Kunstprodukte in ihre Einzelteile analysiert und zu *Objekten* werden können. Mit diesem zweiten Aufweis kann Fichte die eingangs aufgeworfene provokante Fragestellung zumindest annähernd beantworten. Denn nur in ihrer Ganzheit können Naturprodukte abstrakt gedacht, d. h. nur bei ihnen kann von allem Empirischen wie Ethnie und Alter, aber auch von körperlicher wie geistiger Beeinträchtigung usw. abstrahiert werden – Objekt ist immer dieses eine, dessen „Theile um des Ganzen willen da“ sind und nicht umgekehrt das Ganze lediglich ein Aggregat von Teilen ist wie beim zusammengesetzten Kunstprodukt. In Fichtes Worten: Der Begriff des Kunstprodukts sei „nicht vollendet, d. h. es ist nichts *begriffen*: die Erscheinung ist nicht verstanden“ (ebd., 86 – Hv. i. O.). Begriffen und damit Begriff der Praxis können nur Naturprodukte sein.

Es ist nicht unwichtig zu bemerken, dass Fichte diesen Beweis nicht empirisch führt, sondern durch logisch-begriffliche Analyse. Empirisch allerdings – und dies bildet einen kurzfristigen Bruch in seiner Deduktion⁵ – sind die Folgerungen für die Ausdifferenzierung von Naturprodukten; namentlich die Unterscheidung vom Menschen als Rechtsobjekt einerseits und Pflanzen sowie v. a. Tieren andererseits. Zentral für diese anthropologische Betrachtungsweise, als die sie Fichte versteht und die er deshalb auch als notwendig empirisch erachtet, ist der Aspekt des „Bildungstriebes“ (ebd., 86ff.; vgl. dazu Witte 2019, 22ff.). Von den Pflanzen hebe sich das endliche Vernunftwesen Mensch durch „freie Bewegung“ ab, von

5 Hier ist nicht der Raum, um dies angemessen zu vertiefen, dennoch muss dieser empirisch argumentierende Einschub für das Grundanliegen und die Grundsatzfrage der Schrift, wie eine Gemeinschaft freier Wesen möglich sei, als problematisch beurteilt werden. Fichte entfernt sich dadurch von der transzendentalen Fragestellung nach der Möglichkeit synthetischer Urteile a priori im Feld praktischer Wissenschaften, die er – so sein Eigenanspruch – im Anschluss an Kant zu beantworten sucht.

den Tieren durch natale Unfertigkeit bzw. Unbestimmtheit. Im Gegensatz zu den Pflanzen können sich sowohl Menschen als auch Tiere frei, d. h. frei von organologischen Gesetzmäßigkeiten bewegen. Der Unterschied zwischen Mensch und Tier bestehe nun darin, so Fichte, dass der Mensch nicht „auf einen bestimmten Umkreis der willkürlichen Bewegung“ beschränkt, sondern vielmehr durch eine „Bestimmbarkeit ins unendliche“ charakterisiert sei (Fichte 1796, 86). Dies treffe freilich nur vordergründig auf den Bildungstrieb des Bewegungsumkreises zu, vielmehr sei diese Bestimmung der unendlichen Bestimmbarkeit auf die gesamte Entwicklung, also auf den Bildungstrieb als solchen zu beziehen. Tiere seien „vollendet, und fertig“, Menschen hingegen „nur angedeutet, und entworfen“ (ebd., 86f). Was den Menschen gegenüber dem Tier auszeichne, sei die Bestimmung, sich qua seines Selbstbewusstseins selbst bestimmen zu müssen, weil er (obzwar Naturobjekt) von Natur aus „überhaupt nichts“ sei (ebd., 87). In Wiederaufnahme des Ganzheitsarguments heißt es dann, der „vernünftige Beobachter kann die Theile gar nicht vereinigen, ausser in dem Begriffe seines gleichen, in dem ihm durch sein Selbstbewusstseyn gegebenen Begriff der Freiheit“. Diese fordere, dass sich der Mensch „den Begriff von sich selbst unterlegen“ müsse, „um [überhaupt – T.M.] etwas denken zu können, weil gar kein Begriff gegeben ist“ (ebd.). Jeder Versuch des Menschen, sich selbst auf einen letzten bzw. letztgültigen Begriff zu bringen, müsse notwendig scheitern, weil ihm eben kein Begriff von sich gegeben sei, als allein derjenige der Unbestimmtheit. Man könnte auch sagen: Der Mensch begreift sich als dasjenige Naturprodukt, das sich selbst einen Begriff von allem wie von sich selbst machen muss.

Gemäß dem Begriff der eigenen prinzipiellen Unbestimmtheit und folglich der Bestimmung, alles selbst bestimmen zu müssen, könne der Mensch „nun alles erklären“. Und weiter heißt es: „Was er sein soll, muss er werden: und da er doch ein Wesen für sich sein soll, durch sich selbst werden“ (ebd.). Dies sei aus dem Begriff des Selbstbewusstseins zu folgern. Während die Natur alle sonstigen Naturprodukte vollendet habe, hätte sie vom Menschen ‚die Hand abgezogen‘. Genau deshalb sei „Bildsamkeit, als solche, der Charakter der Menschheit.“ Es sei denkmöglich, dem Menschen „irgend einen andern Begriff unterzulegen, als den seiner selbst“, weshalb er „innerlich genöthigt“, d. h. von Natur aus genötigt sei, „jeden anderen für seines gleichen zu halten“ (ebd.). Insofern sei es erwiesen, dass einzig und allein der Mensch in und wegen seiner Bildsamkeit, d. h. wegen seiner Ganzheit und Unbestimmtheit rechtmäßig ‚Objekt‘ der Rechtswissenschaft, mithin Möglichkeitsbedingung jeder anderen praktischen Wissenschaft sei.

Bildsamkeit wird von Fichte in diesem Zusammenhang als Konstitutionsbedingung des Menschen ‚bewiesen‘. Sie ist kein empirisches Merkmal – wie bei Herbart –, sondern ein in transzendentaler Deduktion legitimer Grundsatz des Menschseins. Dieser besagt: Der Mensch ist ein prinzipiell unbestimmtes Wesen, das einzig und allein dazu bestimmt ist, sich selbst zu bestimmen bzw. sich selbst

die Bestimmung seines Daseins zu geben. Während andere Naturprodukte ‚gebildet‘, also ‚vollendet‘ seien, begreife sich der Mensch als ‚bildsam‘, d. h. als ‚unfertig‘ und ‚unbestimmt‘. Daraus folgt: Damit Praxis erfahrbare, mithin praktische Wissenschaften möglich sind, müsse denkbildend von einem „Bestimmtseyn des [menschlichen] Subjekts zur Selbstbestimmung“ (1796, 23) ausgegangen werden. In Kombination mit den vorangegangenen Lehrsätzen führe diese Bestimmung, so Fichte, jedoch keinesfalls in den Solipsismus. Nichts liege ferner als der Gedanke eines Zustands der vollkommenen (kognitiven wie sozialen) Isolation des Menschen (vgl. ebd., 50).⁶ Im Bestimmtsein, sich selbst bestimmen zu müssen, sind ausnahmslos alle Menschen gleich, insofern in diesem ‚Charakter‘ vereint und zugleich aufeinander verwiesen. Für Fichte heißt das, alle Menschen „sollen absolut frei und lediglich von ihrem Willen abhängig seyn“, allerdings, „so gewiss sie das sind, in gegenseitigem Einflusse stehen, und demnach nicht lediglich von sich selbst abhängig seyn“ (ebd., 94).

3 „Aufforderung“ und „Anerkenntnis“ als pädagogische Grundmomente

Modus operandi gegenseitiger Einflussnahme ist für Fichte die Aufforderungs-handlung (vgl. Schurr 1965, 89ff.). „Aufforderung“ sei *die* „Materie des Wirkens“ wie zugleich „eine freie Wirksamkeit des Vernunftwesens, an welche sie ergeht, sein Entzweck“ (ebd., 27). In ihr sieht Fichte die grundlegende Beziehung freier endlicher Vernunftwesen, d. h. die Möglichkeitsbedingung von Intersubjektivität nicht als bloße Projektion des Selbstbewusstseins auf ein anderes Naturprodukt. Vielmehr versteht er Aufforderung als die „transzendente Bedingung der dialektischen Konstitution von Selbstbewußtsein“ (Honneth 2001, 64), das sich selbst sowie zugleich anderes Selbstbewusstsein ‚außer sich‘ denken muss. Nur in auffordernden Handlungen, so Fichte, könne der Gegensatz von der prinzipiellen Freiheit der Einzelwesen und der Möglichkeit ihrer gegenseitigen „Wechsel-Wirkung“ als Beziehungsprinzip menschlicher Praxis widerspruchlos gedacht werden. „Aufforderung kann nur unter freien Vernunftwesen erfolgen“ (Schurr 1965, 91). Dies beweist Fichte damit, dass zum einen nur ein freies Vernunftwesen Zwecke setzen und so ein anderes Naturprodukt auffordern kann (man fordert immer *zu etwas* auf), dass zum zweiten nur ein freies Vernunftwesen sich als aufgefordert verstehen kann (man muss *erkennen*, dass und wozu man aufgefordert wird) und dass zum dritten nur ein freies Vernunftwesen einer Aufforderung folgen oder

6 So schreibt Fichte in den Corollarien zum zweiten Lehrsatz in Anlehnung an Kants Bonmot aus dessen Pädagogikvorlesung: „Der Mensch (so alle endliche Wesen überhaupt) wird nur unter Menschen ein Mensch; und da er nichts anders seyn kann, denn ein Mensch, und gar nicht seyn würde, wenn er dies nicht wäre – sollen überhaupt Menschen seyn, so müssen mehrere seyn“ (1796, 31 – Hv. i. O.).

diese ignorieren und nicht bloß auf einen physischen Reiz reagieren kann (man *entscheidet* sich dafür, einer Aufforderung nachzukommen oder eben nicht).⁷ Die Möglichkeit, Zwecke setzen, diese erkennen und darauf bezogen entscheiden zu können, setzt aber notwendig ein Gegenüber von Selbstbewusstsein resp. Bildsamkeit voraus – Selbstbewusstsein beim Auffordernden *und* beim Aufgeforderten. Zugleich ist Bildsamkeit als Bestimmtheit zur Selbstbestimmung auf die Aufforderung angewiesen, weil so nicht nur Intersubjektivität möglich, sondern weil erst in der Aufforderung Selbstbestimmung im Sinne einer ‚Arbeit am Selbst‘, mithin fremdbeeinflusste Bildungsprozesse (denk-)möglich werden.

Richte sich nun die Aufforderung auf die „freie Selbstthätigkeit“ eines anderen freien Vernunftwesens, dann nenne man diese Handlung, so Fichte, „Erziehung“ (1796, 32). Erziehung als „Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit“ gründe in der Bildsamkeit als Charakter der Menschheit. Erst der Grundsatz menschlicher Unfertigkeit bzw. die Bestimmtheit zur Selbstbestimmung könne aus dem Menschen einen Menschen, d. h. aus dem endlichen Vernunftwesen ein vernünftiges Wesen machen. Vor diesem Hintergrund wird in Fichtes Beweisführung der „eigenthümliche Charakter der Menschheit“ um die pädagogisch „freie Wechselwirkung durch Begriffe, und nach Begriffen“, d. h. durch das „Geben und Empfangen von Erkenntnissen“ erweitert und so zugleich Erziehung als ein Naturrecht bzw. vielmehr als naturrechtliche (Menschheits-)Aufgabe begründet. Erst in und durch Erziehung „allein“ werde „jede Person als Mensch unwidersprechlich erhärtet“ (ebd.). Nur durch die Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit als uneingeschränktes Recht und unbedingte Aufgabe, die ausnahmslos jedem Menschen zukomme bzw. gegenüber jedem auszuführen sei, lasse sich vernünftige Selbstbestimmung ‚kultivieren‘⁸.

Dass nur die Aufforderungshandlung der Bildsamkeit Rechnung trage, dass also nur der Modus der Aufforderung wechselseitige erzieherische Bezugnahme zwischen freien Vernunftwesen ermögliche, setze wiederum voraus, dass „ich den

7 Alfred Langewand hat moniert, dass genau diese Unterscheidung im Bildsamkeitsbegriff, wie ihn Dietrich Benner ausbuchstabiert, keine Berücksichtigung finde (Langewand 2003). Ohne hier näher auf Langewands Einwände bzw. ihre Berechtigung einzugehen, muss der Hinweis genügen, dass zumindest Fichte sehr wohl die Differenz innerhalb der Aufforderungshandlung zwischen dem Verstehen des Aufgefordertwerdens und dem Verstehen des Aufforderungsinhalts berücksichtigt hat und gerade diese Differenz für den Beweis möglicher Wechselwirkung zwischen freien endlichen Vernunftwesen heranzieht.

8 Zur Spezifik des pädagogischen Begriffs der Kultivierung bei Fichte, vgl. Merle (2001, 10f.). In diesem Zusammenhang macht Jean-Christophe Merle darauf aufmerksam, dass die erzieherische Kultivierung von Geschicklichkeiten sowie des menschlichen Vernunftgebrauchs insgesamt zwar (wie für Kant) eine moralische Pflicht sei, dass aber dem Menschen ebenfalls (i.S. eines Naturrechts) zugestanden werden müsse, „mich nicht kultivieren zu wollen“ (ebd., 10). Dieser Aspekt verdient deswegen Beachtung, weil die selbstbestimmte Verweigerung gegen die Erziehung bereits einen gewissen Grad kultivierter Selbstbestimmung voraussetzt. Mit anderen Worten: Nur (bereits) erzogene Personen können (weitere) Erziehung verweigern.

andern als vernünftiges Wesen (für ihn und mich gültig) anerkennende“ und stets „als ein solches behandelte“ (1796, 42). Ein „gemeingültiges Anerkennen“ jedes Menschen als freies Vernunftwesen sei „nothwendig“, weil darauf „unsere ganze Theorie des Rechts“, mithin die Theorie jeglicher Praxis beruhe (ebd., 38). Aufgefordert werden (faktisch) nur Wesen, die ich als freie endliche Vernunftwesen anerkannt habe; und aus der Anerkennung folgt „consequent“ die Aufforderung (ebd., 42).

Die unbedingte Notwendigkeit der Anerkenntnis weist Fichte in einem mehrschrittigen „Syllogismus“ nach (ebd., 38ff.), der hier nicht rekonstruiert werden kann.⁹ Sein Kern ist der wechselseitige Verweisungszusammenhang zweier Vernunftwesen im gegenseitigen ‚Behandeln‘. Nur in tätiger Anerkennung des Gegenübers könne sich Selbstbewusstsein als solches setzen, woraus geschlossen wird: „So gewiss ich ihn [einen anderen Menschen – T.M.] nun anerkenne, d.i. behandle, so gewiss ist er durch seine erst problematische Aeusserung *gebunden*, oder *verbunden*, durch theoretische Consequenz genöthigt, mich *kategorisch* anzuerkennen, und zwar *gemeingültig*, d.h. mich zu behandeln wie ein freies Wesen“ (ebd., 42; Hv. i. O.). Hier ist bereits vorweggenommen, was später Klaus Schaller als „Ansprechbarkeit des Menschen“ (1968, 198) bezeichnen wird, um den Bildsamkeitsbegriff sozialtheoretisch auszubuchstabieren und so für die Pädagogik als interaktive Praxis fruchtbar zu machen. Vorweggenommen ist aber auch Judith Butlers Theorem der Subjektivation, das in die erziehungswissenschaftliche ‚Theorie der Anerkennung‘ eingeflossen ist (vgl. hierzu insbes. Balzer 2014 sowie Ricken u. a. 2023). Die ‚kategorische Anerkennung‘ eines Gegenübers als freies Wesen ist – nach Fichte – denknotwendige Bedingung, damit sich Selbstbewusstsein als solches setzen und so zugleich vom Gegenüber gesetzt werden kann. Ebenso wie bspw. Butler davon ausgeht, dass ‚Anerkennbarkeit‘ keine Eigenschaft einzelner Menschen, sondern eine soziale Verhältnisbestimmung sei, ebenso zeigt Fichte, dass erst die Anerkenntnis (der Bildsamkeit) eine „Vereinigung entgegengesetzter in Eins“ zu denken erlaubt. Vor diesem Hintergrund wird dann in den Corollarien dieses Lehrsatzes u. a. geschlussfolgert, dass der für alle praktischen Wissenschaftsdisziplinen relevante Begriff der Individualität „aufgezeigter Massen ein *Wechselbegriff*“ sei, „d.i. ein solcher, der nur in Beziehung auf ein anderes Denken gedacht werden“ könne (Fichte 1796, 43; Hv. i. O.). Das Ergebnis dieser Argumentation lautet:

„Unter der gegenwärtigen Voraussetzung [der Anerkenntnis] liegt der Vereinigungspunkt in *mir*, in *meinem* Bewusstseyn: und die Vereinigung ist bedingt dadurch, dass ich des Bewusstseyns fähig bin. – Er, an seinem Theil, erfüllt die Bedingung, unter der ich ihn anerkenne; und schreibt mir sie an meiner Seite

9 Eine erläuternde und nachvollziehbare Darstellung dieses transzendentallogischen Beweises findet sich bei Schmidt (2018).

vor. Ich thue von der meinigen Bedingung hinzu – anerkenne ihn wirklich, und verbinde dadurch *ihn* zu Folge der durch ihn selbst aufgestellten Bedingung, mich kategorisch anzuerkennen: verbinde *mich*, zu Folge der Anerkennung seiner, ihn gleichfalls so zu behandeln“ (ebd., 42f.; Hv. i. O.).

Mit der Betonung der ‚Wirklichkeit‘ der Anerkennung als ‚Anerkenntnis‘, die erst wechselseitige Behandlung ermöglicht, ist neben dem inhaltlichen auch ein wissenschaftstheoretisch bedeutsamer Aspekt angesprochen. Bedeutsam insofern, als nur so die theoretische Konsequenz der Beweisführung die Spezifik der Objektbeziehung praktischer Wissenschaften begründen kann. Während Grundsätze der Naturwissenschaften ‚lediglich‘ *erkannt* werden müssen, um gültig zu sein, fordern Grundsätze praktischer Wissenschaften unbedingt das Moment der *Anerkenntnis*, „weil es zu deren Einsetzen und Wirken eines Wollens des Subjekts bedarf“ (Lee 2017, 167). Praxis als *interaktives* Phänomen – so zumindest Fichtes Auffassung – sei auf diese Bedingung angewiesen, um theoretisch gültig wie zugleich in der Erfahrung wirksam zu sein.¹⁰ Anders ausgedrückt: Erst der Grundsatz der ‚gemeingültigen Anerkenntnis‘ macht naturrechtliche, mithin pädagogische Erfahrung möglich. Daher kann Fichte sagen, das interpersonell „Verbindende“ sei das „Denkgesetz“ in wechselseitiger Anerkenntnis, wodurch die „praktische Gültigkeit des Syllogismus“ eintrete (Fichte 1796, 46).

4 Statt eines Fazits: Bildsamkeit nach Fichte und *nach* Fichte

Abschließend stellt sich die Frage, ob und, falls ja, welche Bedeutung Fichtes frühe Ausbuchstabierung des Bildsamkeitsbegriffs heute noch für Pädagogik und Erziehungswissenschaft reklamieren kann. Die Beantwortung erfolgt differenziert in seine Bedeutung a) für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, b) für empirische Forschung sowie c) für die pädagogische Praxis. Dabei wird in Teilen auf Aspekte Bezug genommen, die Heinz-Elmar Tenorth in seiner Kritik an Dietrich Benners Begriff der Bildsamkeit ins Spiel gebracht hat (vgl. Tenorth 2001), ohne dabei jedoch auf die dortige Argumentation näher einzugehen. Dieser Rekurs bietet sich insofern an, als Tenorth insbesondere die Funktion der Bildsamkeit als allgemeinpädagogischen Terminus für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung in den Blick nimmt. Dass Bildsamkeit dafür ‚keine nennenswerte Perspektive‘ biete, wird ja derzeit wie von Czejkowska moniert.

10 So schreibt Fichte in diesem Zusammenhang: „Die ganze beschriebne Vereinigung der Begriffe war nur möglich in und durch Handlungen. Die fortgesetzte Consequenz ist es daher auch nur in Handlungen: kann gefordert werden, und wird nur gefordert für Handlungen. Die Handlungen gelten hier statt der Begriffe: und von Begriffen an sich, ohne Handlungen, ist nicht die Rede, weil von ihnen nicht die Rede seyn kann. Ich muss auf jene Anerkennung in jedem Verhältnisse, in das ich mit dem Individuum C. [Formalbezeichnung für eine andere Person] komme, mich berufen, und ihn nach derselben beurtheilen.“ (1796, 44)

a) *Notwendigkeit für die Theorie*: Mit seiner transzendentalen Deduktion beansprucht Fichte, den Beweis für die Konstitution von Gegenständen praktischer Wissenschaften (mit Ausnahme der Ethik) erbracht zu haben. Bildsamkeit zeigt sich dabei weder als ein zu einer bestimmten Epoche oder unter bestimmten historischen Umständen aufgekommenes und zur Erklärung notwendiges Menschenbild. Sie kann auch nicht – was *prima vista* naheliegt – als philosophische Wesensbestimmung¹¹ verstanden werden. Vielmehr erfüllt Bildsamkeit als apriorischer Grundsatz die Funktion, ‚den‘ Menschen bzw. ausnahmslos alle Menschen als ‚Objekt(e)‘ erst denken und in die allgemeinerziehungswissenschaftliche Theoriebildung aufnehmen zu können. Damit wird jenes Problem umgangen, dem sowohl die historisierende Pädagogische Anthropologie (vgl. z. B. Wulf & Zirfas 2014) als auch philosophische Wesensbestimmungen ausgesetzt sind, nämlich „handelnd nicht anschlussfähig“ (Tenorth 2001, 193) zu sein, d. h. weder der empirischen Forschung und noch weniger der Erziehungspraxis eine Grundlage zu bieten. Die methodische Besonderheit der transzendentalen Deduktion ist es ja gerade, Bildsamkeit nicht als Antwort auf gegebene Fragen und (normative) Erfordernisse in Forschung oder Praxis zu *erfinden*, sondern sie im apriorischen Begriff des Selbstbewusstseins als Konstitutionsbedingung von Forschung und Praxis zu *finden*. Bildsamkeit nach Fichte ist kein Prinzip des Menschseins, sondern Bedingung der Möglichkeit menschlicher Praxis sowie Erkenntnis dieser Praxis. Weil sie in der „Grundlage des Naturrechts“ explizit als Objektkonstitution in den Fragehorizont der Möglichkeit einer ‚Gemeinschaft freier Wesen‘ gestellt wird, wird Bildsamkeit *sensu* Fichte ihrem Begriffe nach bereits relational gedacht bzw. sozialtheoretisch justiert (vgl. Ricken 2012). Aus diesem Grund lässt sie sich auch nicht durch Begrifflichkeiten wie ‚Lernfähigkeit‘, ‚Begabung‘ oder ‚Disposition‘ substituieren. Mit Bildsamkeit wird keine Eigenschaft Einzelner bezeichnet, sondern sie ist als ‚Charakter der Menschheit‘ ein Relationsprinzip, das interpersonelle ‚Wechsel-Wirkung‘ denkmöglich und faktisch notwendig macht. Insofern gibt sie der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung auch das spezifische Profil der Interpersonalität, das bspw. gegenüber der Psychologie und Anthropologie eine klare Demarkation erlaubt oder gar fordert. Es muss an dieser Stelle der Hinweis genügen, dass zumindest in Fichtes Ausbuchstabierung der Bildsamkeitsbegriff der Erziehung als interpersonalem Phänomen ein Vorrang vor der intrapersonalen Bildung eingeräumt wird.

Weil weiterhin Bildsamkeit zwar ein Relationsprinzip ist, das die Möglichkeit fremder Einflussnahme auf das Selbstbewusstsein ermöglicht, weil sie aber zugleich als ‚Bestimmtsein zur Selbstbestimmung‘ gefasst wird, sind ebenfalls Synonymisierungsversuche wie ‚Plastizität‘, ‚Gestaltbarkeit‘ und ‚Nachgiebigkeit‘

11 Kritisch bezüglich des ‚Imports‘ philosophischer Reflexionen auf die Wesensbestimmungen des Menschen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft hat Heinrich Roth in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ (1971) argumentiert.

– vorsichtig formuliert – missverständlich. Die mit diesen Termini suggerierte Herstellbarkeit müsste konsequenterweise erziehungswissenschaftliche Theorie in den Bereich ‚poietischer Wissenschaften‘ verlagern (vgl. Böhm 1995), also aus den praktischen Wissenschaften verbannen. Zwar wäre so die Anschlussfähigkeit an – nochmals vorsichtig und im Grunde unpräzise formuliert – ‚Handeln‘ gewahrt, allerdings müsste eine darauf Bezug nehmende empirische Forschung erhebliche Erklärungsdefizite und Ungereimtheiten aufweisen, nämlich in allererster Linie dort, wo die ‚Selbstwirksamkeit‘ plastischer und nachgiebiger Objekte die Fremdeinwirkung zurückdrängt. Um es in den Worten der Vertreter einer transzendental-kritischen Pädagogik auf den Punkt zu bringen: Für die Erziehungswissenschaft ist der Mensch kein Objekt unter Objekten, sondern Objektivation, d. h. die Möglichkeitsbedingung des Objektivierens. „Selbstbestimmung kausal bewirken zu wollen, ist ein Widerspruch in sich Selbst“ (Ladenthin 2022, 52). Genau dies sucht Fichte zu beweisen.

b) Notwendigkeit für die Forschung. Erst Bildsamkeit als Relationsprinzip bzw. als Grundsatz interpersoneller Wechselwirkung ermöglicht der empirischen Forschung, erhobene Daten als Resultate *zwischenmenschlicher* Einflussnahme zu interpretieren. Um kurz die Diktion der empirischen Bildungsforschung aufzunehmen: Wie selbstverständlich wird aus den Ergebnissen von Leistungsvergleichsstudien darauf geschlossen, dass gutes wie schlechtes Abschneiden ihre Ursache im pädagogischen Zeiteinsatz, in der Ausbildung von Lehrpersonen oder der Festlegung von Standards und Kompetenzen hätten. Diese ‚Ursachen‘ gründen aber in der Voraussetzung interpersonaler Einflussfaktoren. So wäre es durchaus denkbar, Leistungsunterschiede auf biologische, kulturelle oder milieuspezifische Ursachen zurückzuführen – was in anderen Disziplinen durchaus wissenschaftliche Forschungspraxis ist. Es zeigt sich jedoch in der empirischen Erziehungswissenschaft, dass sie sich (quasi wie selbstverständlich) als praktische Wissenschaft versteht, deren Fokus weder auf natürlichen Umweltfaktoren noch auf kulturellen Umfeldfaktoren liegt, sondern die Möglichkeit zwischenmenschlicher Wechselwirkung sowie das Bestimmtsein durch Selbstbestimmung immer schon – ob bewusst oder unbewusst, das spielt keine Rolle – in Rechnung stellt. Fichtes Bildsamkeitsbegriff kann der empirischen Forschung auch deshalb als Grundlage dienen, weil dieser eine „Probe an der Wirklichkeit“ (Tenorth 2011, 199) erlaubt; insbesondere in erziehungswissenschaftlichen Experimenten. Das Experiment, insbesondere im Vergleichsdesign von Experimental- und Kontrollgruppen, stellt Bildsamkeit als interpersonale Möglichkeit der Beeinflussung stets in Rechnung. Dies trifft auf Studien zu, die für die Vergleichsgruppen unterschiedliche Wechselwirkungen (z. B. verschiedene Unterrichtsmethoden) testen, aber auch dann, wenn – wie heute in Forschungen zur Wirkung digitaler Lernarrangements und dem KI-gestützten Lernen – zwischenmenschliche Einflussnahme mit ihrem Unterlassen verglichen wird.

Der Volksmund behauptet, man könne nicht Äpfel mit Birnen vergleichen. Das ist nicht korrekt, besser gesagt: nicht präzise formuliert. Denn selbstverständlich kann man Äpfel und Birnen hinsichtlich ihrer Form, ihres Vitamingehalts oder Preises usw. vergleichen. Es bedarf dazu lediglich eines sinnvollen Vergleichskriteriums (*tertium comparationis*). Worauf die Redewendung jedoch aufmerksam macht, ist die auch für (erziehungs-)wissenschaftliche Vergleiche gültige Bedingung, dass für einen sinn- und gehaltvollen Vergleich gleichartige Objekte herangezogen werden müssen. Genau diese Gleichartigkeit ist mit Fichtes Bildsamkeitsbegriff gegeben, insofern er ja Möglichkeitsbedingungen für eine ausnahmslos alle Menschen einschließende Naturrechtspraxis analysiert. Erziehungswissenschaftliche Forschung setzt diese Gleichartigkeit immer schon fraglos voraus, wenn sie empirische Vergleiche resp. Vergleichsstudien durchführt. Bildsamkeit zeigt sich so als *conditio sine qua non* empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschungspraxis – ungeachtet dessen, ob die beteiligten Akteure darum wissen oder nicht.

Letztlich lässt sich so Fichtes Bildsamkeitsbegriff als Kern einer „hypothetischen Anthropologie“ verstehen (Tenorth 2011, 199). Mit ‚hypothetisch‘ ist gemeint, dass Bildsamkeit eine Voraussetzung für erziehungswissenschaftliche Forschung ist, um *deren* Objekte allererst ‚operationalisierbar‘ und für empirische Forschung anschlussfähig machen zu können, ohne damit eine universelle bzw. ‚kategorische‘ und damit unverfügbare (Wesens-)Bestimmung des Menschen anzuzeigen.

c) *Notwendigkeit für die Praxis*: Der Charakter des Hypothetischen verweist auch auf die Bedeutung des Fichteschen Bildsamkeitsbegriffs für die pädagogische Praxis. Während historisierende Menschenbilder und philosophische Wesensbestimmungen gar keine Praxisrelevanz beanspruchen (können), ‚fungiert‘ Bildsamkeit nicht nur als theoretische Grundlagenprämisse, sondern zugleich als „Betriebsprämisse im pädagogischen ‚Geschäft‘“ (ebd., 200), und zwar beschränkt und begrenzt auf das pädagogische Geschäft. Insbesondere Fichtes scharfe Abgrenzung der Erziehungstheorie gegenüber der Ethik belegt diese Beschränkung. Weil Bildsamkeit nur in der Anerkennung des Gegenübers als freies endliches Vernunftwesen, weil also jede Aufforderungshandlung „die tatsächliche Probe auf die Bildsamkeitshypothese“ (ebd.) liefert, genau deshalb gilt sie ‚lediglich‘ hypothetisch. Weder liefert sie für die Praxis eine unbedingt zu befolgende Handlungsnorm, noch kann damit jeglicher zwischenmenschliche Umgang erklärt werden. Hypothetisch bedeutet für die und in der Praxis vielmehr: Wenn man pädagogisch zu handeln beabsichtigt, dann muss man das Gegenüber als bildsam anerkennen; wer pädagogisch handelt, hat das Gegenüber als bildsames Naturprodukt anerkannt. Dies ist keine praxisuntaugliche „Tautologie“, wie stellenweise moniert wird (Ricken 2012, 332), sondern Charakteristikum eines apriorischen Grundsatzes einer hypothetischen Pädagogischen Anthropologie, der eben für das und in dem begrenzten Sprachspiel, das man traditionell Pädagogik nennt, gilt (vgl. Anhalt 2022) – darüber hinaus aber keine Geltung beansprucht. In konkreter

Gestaltung dieser Praxis fungiert Bildsamkeit allerdings als „egalitäres Moment“ (Mikhail 2009, 26), indem sie uneingeschränkt anerkannt wird, wenn pädagogische ‚Behandlungen‘ statthaben.

Dass Bildsamkeit als egalitäre Betriebsprämisse der pädagogischen Praxis gilt, zeigt nicht zuletzt – wenngleich auf eindruckliche Weise – die förder- bzw. inklusionspädagogische Wirklichkeit (vgl. Tenorth 2006). Vor diesem Hintergrund hat sie bspw. Heitger auch als „kategorischen Imperativ“ für die Förder- und Heilpädagogik begründet (Heitger 2009). Erziehung und Unterricht von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in Anerkenntnis des menschlichen Bestimmteins zur Selbstbestimmung nur graduell, aber nicht prinzipiell anders als pädagogische Aufforderungshandlungen in anderen Kontexten. Ihre Notwendigkeit ist allemal offenkundig.

Literatur

- Ammann, K. (2020): Kinderrechte und Bildsamkeit. Ein kritisches Plädoyer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weilerswist: Velbrück.
- Anhalt, E. (1999): Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Anhalt, E. (2000): Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76 (2), 151-176.
- Anhalt, E. (2022): Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 47-53.
- Asmuth, C. (2011): Der Staat und die Sittlichkeit. Fichtes Verhältnisbestimmung von Recht und Moral. In: G. Zöllner (Hrsg.): Staat als Mittel zum Zweck. Fichte über Freiheit, Recht und Gesetz. Baden-Baden: Nomos, 91-109.
- Balzer, N. (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhm, W. (1995): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brezinka, W. (1975): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt.
- Brüggen, F. (1998): Bildsamkeit und Mündigkeit des Subjekts. Bildungsgeschichtliche und bildungstheoretische Überlegungen zu einer (nicht nur) pädagogischen Idee. In: Franz-Fischer-Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik. Werte II - Humanität und Wissenschaft. Norderstedt: Anne Fischer, 111-125.
- Czejakowska, A. (2023): Bildsamkeit. In: M. Huber & M. Döll (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, 51-58.
- Fichte, J. G. (1796): Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre. Jena/Leipzig: Gabler.
- Gelhard, A., Ricken, N. & Witte, E. (2021): Projektbeschreibung zu „Bildsamkeit | Plastizität. Analysen zu Gestalt und Wandel einer theoretischen Konstellation 1800 | 1900 | 2000“. Online unter: <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/471079073?context=projekt&task=showDetail&id=471079073&> (Abrufdatum: 28.11.2023).

- Giesinger, J. (2011): Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (6), 894-910.
- Heitger, M. (1997): Bildsamkeit und Menschenrechte. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73 (3), 335-342.
- Heitger, M. (2003): Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn: Schöningh.
- Heitger, M. (2009): Bildsamkeit – ein kategorischer Imperativ für die Heilpädagogik. In: Heilpädagogik 5 (Sonderheft), 2-6.
- Honneth, A. (2001): Die transzendente Notwendigkeit von Intersubjektivität (Zweiter Lehrsatz: § 3). In: J.-Ch. Merle (Hrsg.): Johann Gottlieb Fichte. Grundlage des Naturrechts. Berlin: Akademie, 63-80.
- Keil, W. (1983): Begriff und Phänomen der „Bildsamkeit“. Chronologisch-systematische Aufarbeitung einer Auswahl erziehungswissenschaftlicher Beiträge zwischen 1920 und 1980. Frankfurt/M.: Haag + Herchen.
- Ladenthin, V. (2003): Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff. In: Evangelische Theologie 63 (4), 237-260.
- Ladenthin, V. (2022): Allgemeine Pädagogik. Baden-Baden: Ergon Nomos.
- Lee, H.-N. (2017): Dialektik der sittlichen Freiheit. Hegels Auseinandersetzung mit seinen Vorgängern. Baden-Baden: Nomos.
- Mikhail, T. (2009): Bilden und Binden. Zur religiösen Grundstruktur pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Lang.
- Rekus, J. (2006): Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzungen pädagogischen Handelns. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (24) 2, 112-121.
- Ricken, N. (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 329-352.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. 3. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Rucker, Th., Anhalt, E. & Ammann, K. (2021): Der Subjektstatus des Schülers/der Schülerin. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11 (3), 19-33 (<https://doi.org/10.1007/s35834-021-00294-7>).
- Schaller, K. (1968): Theorie der Bildsamkeit. In: K. Schaller: Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung. Ein Repertorium zur Methodologie der Pädagogik. Hamburg: Leibniz, 190-203.
- Schmidt, A. (2018): Vernunft und Anerkennung: Zu Fichtes Lehre von der Intersubjektivität. In: M. V. d'Alfonso, Th. Kisser, P. Lohmann & J. Rivera de Rosales (Hrsg.): Mit Fichte philosophieren. Perspektiven seiner Philosophie nach 200 Jahren. Paderborn: Brill, 289-305.
- Schurr, J. (1965): Gewissheit und Erziehung. Versuch einer Grundlegung der Erziehungslehre Fichtes nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. Ratingen: A. Henn.
- Schurr, J. (1974): Zur Möglichkeit einer transzendentalen Bildungstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 50 (4), 355-377.
- Seeberg, U. (2015): [Art.] Deduktion. In: M. Willaschek, J. Stolzenberg, G. Mohr & St. Bacin (Hrsg.): Kant-Lexikon, Bd. 1. Berlin/Boston: de Gruyter, Sp. 348-353.
- Tenorth, H.-E. (2001): „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: St. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim: Dt. Studienverlag, 190-201.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Oldenbourg, 497-520.

- Thomalla, E. (2023): Apriori. Zum Topos der Möglichkeitsbedingung. In: M. Eggers & A. Robanus (Hrsg.): Topik der Theorie. Zur rhetorischen Struktur der Theorie nach deren proklamiertem Ende. Berlin: Metzler, 241-253.
- Traub, H. (2011): Der Staat und die Erziehung. Die Entstehung von Fichtes staats- und erziehungsphilosophischem Denken aus dem Geist seiner frühen Predigten. In: G. Zöller (Hrsg.): Staat als Mittel zum Zweck. Fichte über Freiheit, Recht und Gesetz. Baden-Baden: Nomos, 133-168.
- Witte, E.(2019): Bildungstrieb. Zur Karriere eines Konzepts zwischen 1780 und 1830. Hildesheim/ Zürich/New York: Olms.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2014): Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, 9-26.

Autor

Mikhail, Thomas, PD Dr.

Universität Stuttgart

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Transzendental-kritische Pädagogik, Allgemeine Didaktik

E-Mail: thomas.mikhail@ife.uni-stuttgart.de