

Stöckl, Claudia

Bildsamkeit – alte Wege und neue Spuren

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. 245-255



Quellenangabe/ Reference:

Stöckl, Claudia: Bildsamkeit – alte Wege und neue Spuren - 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. 245-255 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308897 - DOI: 10.25656/01:30889; 10.35468/6113-16

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308897>

<https://doi.org/10.25656/01:30889>

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

Claudia Stöckl

Bildsamkeit – alte Wege und neue Spuren

1 Einleitendes

Grundlagenforschung in der Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit dem Verhältnis von pädagogischen Phänomenen und ihren Begriffen. Sie fragt danach, wie pädagogische Phänomene in Begriffen zu fassen sind und welche Phänomene durch erziehungswissenschaftliche (Grund-)Begriffe bezeichnet oder konstituiert werden. Diese Arbeit ist essentiell dafür, Missverständnissen und komischen Begebenheiten (vgl. Anhalt 2022, 47) in der wissenschaftlichen Kommunikation vorzubeugen sowie ein gewisses Maß an Eindeutigkeit und Verständigung in einem komplexen Fachgebiet mit Bezug auf komplexe Wirklichkeiten zu ermöglichen. Es muss klar sein, wovon die Rede ist, wenn empirische oder theoretische Forschungen zur Diskussion stehen, wenn historische Positionen neu aufgesucht werden, und vor allem dann, wenn Befunde aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen in Verbindung gebracht oder in Handlungsoptionen transformiert werden sollen. Dennoch ist die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung weniger verbreitet als der Ruf nach Interdisziplinarität und multimodalen Forschungszugängen oder die Forderung nach Praxisrelevanz und Professionalisierungswissen vermuten lassen würden. Grundlagenforschung schafft neben Grundlagen der Verständigung auch Grundlagen für Kritik und eröffnet die Möglichkeit, auch diejenigen Facetten pädagogischer Realitäten zu sehen und zur Sprache zu bringen, die den guten Absichten und Wünschen, wie die Realität sein sollte und wofür wir uns einsetzen, nicht entsprechen.

Für die folgende Untersuchung habe ich das Thema ‚Bildsamkeit‘ gewählt. Es ist alt (vgl. Schwenk 1967) und wird aktuell in verschiedenen Zusammenhängen erneut in den Diskurs gebracht (vgl. Hummel & Wendeborn 2019; Ammann 2020; Gaus 2020; Sander 2020; Rucker u. a. 2021; Anhalt 2022; Maier 2022; Czejkowska 2023). Im Fokus meines Interesses steht das Verhältnis von aktivischem und passivischem Verständnis der Bildsamkeit, und hierbei insbesondere die Frage, welches Menschenbild darin zum Ausdruck kommt. Dabei greife ich auf Untersuchungen zur Wortherkunft zurück, interpretiere das verbreitete Zusammenspiel von Bildungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit als Umgang mit dem ‚Anderen‘ und zeichne auf Basis phänomenorientierter Beschreibungen eine Spur für ein Verständnis von Bildsamkeit, das neue Bildungswege und neue Wege für die Bildung

eröffnen kann, indem Erziehung und Bildung¹ als auf Bildsamkeit antwortende Praxen verstanden werden.

2 Bildsamkeit und Bildbarkeit

Bildsamkeit ist ein Begriff, der aus dem pädagogischen Sprachgebrauch gefallen ist. Es kann sein, dass er während vier Jahren eines Lehramtsstudiums nie gehört, gelesen, gedacht oder ausgesprochen wird. Es kann sein, dass er in vieljähriger Schulpraxis nicht gebraucht wird. Es scheint, als würde der öffentliche und gesetzliche Auftrag eine pragmatische Orientierung der Lehrer:innenbildung im Sinne der Berufsqualifizierung nach sich ziehen, wodurch die Voraussetzungen pädagogischer Tätigkeiten als selbstverständlich, unproblematisch und unhinterfragt angenommen werden. Schließlich muss möglich und billig sein, was (rechtlich) geboten ist. Die Fragen, ob und inwiefern Erziehung möglich und, wenn ja, ob und in welcher Form sie geboten sei, gehören aktuell nicht mehr zu den zentralen Fragen pädagogischen Denkens. Diese Situation mag einer der Gründe sein, warum sich nach wie vor die Rede hält, Bildsamkeit sei ein „Grundbegriff“ der Pädagogik, dieser Status aber wenig lebendig gehalten wird.

Da Bildsamkeit nun eben wissenschaftlich, fach- und alltagssprachlich wenig gebräuchlich ist, lässt sich die Bedeutung des Begriffs nur schwer unmittelbar erfassen, was bei wissenschaftlichen Begriffen ohnehin schwierig ist bzw. problematisch sein kann (vgl. Anhalt 2022, 50f.). Zunächst und zuerst wird man darauf verwiesen, dass Herbart Bildsamkeit als Grundbegriff in die Pädagogik eingeführt habe (vgl. Mühle 2021; vgl. Stangl 2023). Weiterhin sei Bildsamkeit das „Korrelat zum päd. Begriff der *Erziehungsbedürftigkeit* des Menschen“ (Mühle 2021) und bedeute „nicht nur Plastizität im Sinne von Anpassungsfähigkeit und Entwicklung von Dispositionen“ (Stangl 2023), sondern auch „eine individuell abgestufte Veränderbarkeit von Verhaltensweisen, Einstellungen und Werthaltungen durch planmäßige, an bestimmten Erziehungszielen orientierte Beeinflussungen, also durch Erziehung“ (ebd.; beinahe wortgleich ohne wechselsetige Referenz: Mühle 2021).

Hier wird Bildsamkeit als Erziehungsfähigkeit und im Wesentlichen passivisch verstanden: als Anpassungsfähigkeit und Veränderbarkeit. Bildsamkeit erhält offenbar die Wortbedeutung von „Bildbarkeit“. Gibt es eine eigenständige Bedeutung von Bildsamkeit jenseits von Bildbarkeit oder verhält es sich wie mit dem Wörtchen ‚biegsam‘? Ist mit dem Begriff auch das Phänomen der Bildsamkeit aus

1 Obwohl Erziehung und Bildung deutlich voneinander unterschiedene Phänomene und Praktiken sind (vgl. z. B. Anhalt u. a. 2018), werden sie im Folgenden häufig gemeinsam benannt. Das ist dem Wortgebrauch in der Erwachsenenbildung bzw. Geragogik geschuldet, wo pädagogische resp. geragogische Angebote und Handlungen als Bildung oder Bildungsarbeit bezeichnet werden.

dem Bewusstsein gefallen? Wir widmen uns zunächst der ersten Frage und werden auf die zweite noch zurückkommen.

Entscheidende Hinweise auf eine mögliche Differenzierung von Bildbarkeit und Bildsamkeit gibt Bernhard Schwenk (1967) in seiner detaillierten Suche nach Spuren des Gebrauchs von ‚Bildsamkeit‘. Er verweist auf frühneuzeitliche Formulierungen, welche zeigen, dass die Silbe ‚-sam‘ im Unterschied zur Silbe ‚-bar‘ auf eine eigenaktive und produktive Bewegung hindeutet (vgl. Schwenk 1967, 181f.). Diese Bedeutung lässt sich analog in heute noch gebräuchlichen und allgemein verständlichen Wörtern nachvollziehen, etwa ‚anschmiegsam‘ oder ‚strebsam‘. In ‚mühsam‘ stehe die Silbe für ‚reich an‘ oder ‚voll von‘ (vgl. ebd., 185). Auch dies eröffnet einen interessanten Bedeutungshorizont für den Begriff ‚bildsam‘. Herder verwendet Bildsamkeit in diesem Sinne, wenn er von der ‚Bildsamkeit der Philosophie‘ spricht (vgl. ebd., 183). Im Wort ‚biegsam‘ dagegen ist dieser aktivische Aspekt heute nicht mehr erhalten, es wird analog zu ‚biegbar‘ verwendet, wenn ein Material sich biegen lässt, nicht aber, wenn es sich spontan von sich aus biegt. Die aktivische Komponente von Bildsamkeit ist in der Geschichte der pädagogischen Wortverwendung in verschiedene Verhältnisse zu ihrer passivischen Konnotation im Sinne von Bildbarkeit gesetzt worden. So ordnen einschlägige Wörterbücher, etwas *Grimm* und *Kluge*, dem Terminus ‚bildsam‘ die Bedeutung „formabilis, docilis“ resp. „plastisch“ zu (ebd., 181). Dies sei aber, so Schwenk, „für die 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts in dieser Eindeutigkeit nicht vertretbar“ (ebd., 181f.). Vielmehr konnten „bildsam“ und ‚Bildsamkeit‘ im 18. Jahrhundert noch in einer Weise verstanden werden [...], die nicht in Richtung passiver Plastizität im Sinne von ‚bildbar‘, sondern in Richtung einer spontanen Produktivität lag“ (ebd., 184). Die Begriffsgeschichte, die Schwenk nachzeichnet, zeigt, dass passivische und aktivische Facetten einander teils ergänzen, sodass individuelle Bildungsbewegung und pädagogische Bildungsanliegen sich aufeinander zubewegen. Teils tritt die aktivische Bedeutung hinter die passivische zurück, und das Wort ‚Bildsamkeit‘ wird im Sinne von ‚Bildbarkeit‘ oder ‚Plastizität‘ verwendet. Etwa ab dem 19. Jahrhundert verschwindet zunehmend die aktivische Verwendung des Bildsamkeitsbegriffs, weshalb Schwenk resümiert: „Ohne Zweifel stellt er [der Terminus ‚Bildsamkeit‘; Anm. CS] durch das Passivische, das ihm anhaftet, für den Problemzusammenhang, für den er verwendet wird, eine einseitige Belastung dar. Das Unbehagen an ihm muß deutlich ins Bewußtsein gerückt werden“ (ebd., 181).

Die Einordnung von ‚Bildsamkeit‘ in das Feld pädagogisch-anthropologischer Aussagen wird nach Schwenk durch Fichte eingeleitet (vgl. ebd., 186). Auf Grundlage der Beschreibung des Menschen als „Mängelwesen“ (ebd., 186) verwendet Fichte „Bildsamkeit“ [...] im ganzen genommen theoretisch an genau der Stelle, an der in der heutigen Anthropologie ‚Plastizität‘ steht“ (ebd., 187 mit Verweis auf Gehlens Anthropologie). Es ergebe sich allerdings eine Mehrdeutigkeit,

da Fichte unter Einwirkung oder Erziehung einen „Anstoß“ verstehe, „der dem Angestoßenen die völlige Freiheit zur Selbstbestimmung lassen muß“ (ebd., 188). Zugespitzt formuliert: Bildsamkeit bedeutet bei Fichte Erziehbarkeit in Grenzen, da die Selbstbestimmung des Menschen respektiert und ihr ein Freiraum gelassen werden müsse.

In der Art, wie Herbart ‚Bildsamkeit‘ im *Umriss pädagogischer Vorlesungen* als „Grundbegriff der Pädagogik“ einführt, erkennt man die von Schwenk nachgezeichnete Begriffsgeschichte: Herbart spricht allen Elementen der Materie Bildsamkeit zu und beschränkt den Begriff damit zunächst nicht auf das pädagogische Feld (vgl. Herbart 1841/1964, 69). Pädagogisch von Bedeutung sei allerdings nur die „Bildsamkeit des Zöglings“, genauer: die „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“, welche „wir nur beim Menschen [kennen]“ (ebd.). Bildsamkeit verwendet Herbart im Sinne der „Unbestimmtheit des Kindes“, welche allerdings nicht unbegrenzt sei (ebd.). Die Individualität der Zöglinge und ihre fortschreitende Ausbildung des Charakters begrenzen die Unbestimmtheit und damit auch den Bereich, den die Erziehung zu erreichen oder zu verändern vermag (vgl. ebd., 70). Werden diese Grenzen der Erziehung im pädagogischen Handeln nicht beachtet und berücksichtigt, so werde diese *prinzipielle* Begrenzung zu einer *wirklichen*. In der *Zurückhaltung* und Anerkennung der begrenzten Einflussmöglichkeit erweise sich das „Vermögen der Erziehung“ (ebd.), welches nur empirisch von Fall zu Fall eingeschätzt werden kann (vgl. ebd.), jedenfalls aber „nicht für grösser, aber auch nicht für kleiner gehalten werden [darf], als es ist“ (ebd.). Herbart bringt Bildsamkeit zwar mit Erziehbarkeit in Zusammenhang, aber nicht in lückenlose Übereinstimmung. Es bleibt ein Freiraum für die Interessen und Bildungsbewegungen, die von den Kindern ausgehen, aus ihnen heraus stammen. Herbart teilt die Vorstellung seines Lehrers Fichte, Menschen seien ‚Mängelwesen‘, offensichtlich nicht.

3 ‚Mängelwesen‘ und ‚Andere‘ als Ausgangspunkte pädagogischer Ambitionen

Die Zuschreibung von Erziehungs- oder Bildungsbedürftigkeit verweist auf den Menschen als Mängelwesen. Die Mängel zu beheben, wird Aufgabe der Erziehung bzw. Bildung, wobei diese Formulierung impliziert, dass ‚Bildung‘ als Angebot oder Veranstaltung verstanden wird.²

Häufig werden Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit ohne nähere Auseinandersetzung kurzgeschlossen, um Erziehung oder Bildung zu begründen oder Bildsamkeit (als „Korrelat der Erziehungsbedürftigkeit“ (Mühle 2021)) zu erläutern:

2 Wird Bildung dagegen als selbsttätige Auseinandersetzung eines Subjekts mit sich und der Welt verstanden, erscheint die Vervollkommenung weniger als *Aufgabe* der Bildung denn als ihr beiläufiges Merkmal.

„Aus einer anthropologischen Perspektive [...] ist der Mensch ein *homo educandus*, ein erziehungsbedürftiges Lebewesen. Neben der Erziehungsbedürftigkeit hat die Pädagogische Anthropologie noch ein anderes Moment betont, nämlich die Erziehungsfähigkeit des Menschen, *homo educabilis*. Auf diese beiden konstitutiven Momente ist die Pädagogische Anthropologie gegründet: Nur wenn der Mensch erziehungsbedürftig ist, *soll* er auch erzogen werden, und nur dann, wenn er erziehungsfähig ist, *kann* er auch erzogen werden“ (Zirfas 2021, 25; Hv. i. O.).

Es kann dabei mehrfach beobachtet werden, dass zur Legitimation pädagogischer Aktivitäten Bedürftigkeit und Fähigkeit kurzgeschlossen werden: Parallel zur Erziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit liest man in der knappen Hinführung bei Zirfas auch, der Menschen sei ein „lernfähiges und -bedürftiges“ Wesen ebenso wie ein „bildungsfähiges und -bedürftiges“ Wesen (ebd.). Lernfähigkeit und -bedürftigkeit zeigen sich in der Tatsache, dass Menschen lernen. Bildungsfähigkeit und -bedürftigkeit zeigen sich in der Tatsache, dass Menschen sich bilden (vgl. ebd.). *Bildsamkeit* als anthropologisches Merkmal des Menschen kommt in Zirfas' Abhandlung, wie in den meisten gegenwärtigen pädagogischen (Überblicks-)Werken, nicht vor. Werden Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit auf die besagte Weise kurzgeschlossen, bleibt kaum Zwischenraum, in dem sich heranwachsende oder auch erwachsene Wesen gegenüber dem *gesellschaftlichen Anspruch*, der ihre Erziehungs-/Bildungsbedürftigkeit konstatiert und einen *Mangel* sichtbar macht, und den durch die Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit legitimierten, auf sie gerichteten *pädagogischen Ambitionen* positionieren können. Der sichtbaren oder angenommenen Bedürftigkeit (Mängelzuschreibung) entsprechen verschiedenartigste Instrumente, die ‚pädagogisch‘ zur Verfügung stehen, um die Erziehungsfähigkeit anzusprechen und, wie Mühle (2021) es bezeichnend ausdrückt, (in eine gewünschte Richtung) zu beeinflussen. In diesem schmalen, feinen und vielleicht flüchtigen Zwischenraum – so meine These – bewegt sich die *Bildsamkeit*.

In der Feststellung von Erziehungs-/Bildungsbedürftigkeit ist zu bemerken, dass das Ideal des (bürgerlichen) Erwachsenenlebens als Norm herangezogen wird. Heranwachsende oder Erwachsene, die dieser Norm (noch) nicht entsprechen, werden durch Erziehung oder durch Bildungsangebote adressiert und zu ‚Anderen‘. Zum näheren Verständnis dieser Differenzsetzung werde ich im Folgenden auf Jan Heisers Analyse des Umgangs mit ‚Anderen/Anderem‘ im *interkulturellen* Kontext zurückgreifen (vgl. Heiser 2013) und seine Überlegungen auf das Verhältnis von Erzieher:innen und Zöglingen (diese können auch erwachsene oder ältere Menschen sein) übertragen.

Heiser fasst für den interkulturellen Kontext drei Modelle zusammen, wie mit Gleichheit/Verschiedenheit umgegangen werden kann. Im *Gleichheitsmodell* wird Fremdheit oder Differenz auf den ersten Blick zurückgewiesen. Alle Menschen werden als prinzipiell gleich angesehen. Differenz wird hergestellt im Hinblick auf das Ausmaß, in dem die betrachteten ‚Anderen‘ die Qualität der Menschheit aus-

geprägt haben. Religion, Erziehung und Zivilisation dienen der ‚Herstellung‘ von Gleichheit im Sinne der ‚Menschheit‘. Das *Alteritätsmodell* geht von einer grundsätzlichen und unüberwindbaren Fremdheit aus. Da das Fremde *ganz* anders ist, provoziert es kein Bemühen, den oder das Andere zu verstehen. Das Andere erscheint wechselweise bedrohlich als Feind oder attraktiv als Faszinosum. Im *Komplementaritätsmodell* wird Fremdes als Ergänzung oder Bereicherung des ‚Eigenen‘ angesehen und *als solches* wertgeschätzt, d. h. der *Eigenwert* des Anderen oder auch die *Eigenart* wird nicht an sich, sondern nur in Relation auf das Eigene anerkannt und für *Selbstfindung* oder *Selbststärkung* instrumentalisiert (vgl. ebd., 119f.).

Alle drei Modelle stimmen darin überein, dass Fremdes am Eigenen gemessen wird, welches als überlegen erscheint (Egozentrik) (vgl. ebd., 125), dass Fremdes als unterentwickelte Variation des Eigenen begriffen und so gut als möglich in den eigenen Logos integriert wird (Logozentrik) und dass der eigenen Lebensform eine Vorrangstellung zugesprochen wird (Ethnozentrik). Alle drei Muster lassen sich nicht nur im pädagogisch gerahmten Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern, sondern auch in der Adressierung ‚bildungsferner‘ Gruppen und im Umgang zwischen Erwachsenen und älteren Personen beobachten. Das (bürgerliche) Erwachsenenleben erscheint als Norm und Kriterium zur Feststellung von Gleichheit/Differenz – und zur Feststellung von ‚Bildungsbedürftigkeit‘. Letztlich ist es im Fachkontext fast immer die Bildungsbedürftigkeit der *anderen*, selten die *eigene* Bildungsbedürftigkeit, die Differenzerfahrungen immer auch zeigen können.

Im Zusammenhang mit Bildungsbedürftigkeit/Bildsamkeit wird dem Anderen nach dem Gleichheitsmodell begegnet. Die übrigen Modelle können zwar auch in vielen pädagogischen Situationen wiedergefunden werden, sind in unserem Zusammenhang aber weniger zentral. Das Gleichheitsmodell kommt etwa in Kants berühmter Aussage zum Tragen: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1803/2023, 11).³ Trotz der vordergründigen Betonung der Gleichheit, wird darin Anerkennung an bestimmte Bedingungen geknüpft, die vonseiten derjenigen formuliert werden, die sich bereits im ‚Besitz‘ dieser Qualitäten wähnen. Erwachsene legen fest, welche Anforderungen Kinder oder andere Erwachsene zu erfüllen haben, um als vernünftig, kompetent, kritisch, aktiv, selbständig anerkannt zu werden.

Im Kontext seiner Untersuchungen zur interkulturellen Pädagogik entwirft Heiser ein viertes Modell als Vorschlag zu einem alternativen Umgang mit Eigenem und Fremdem: das *Dialogmodell*. Es sucht nach „Überlappungen“ zwischen Eigenem und Fremdem „jenseits der ‚totalen Einheit und der völligen Differenz““ (Heiser 2013, 131). Zentraler Angelpunkt ist dabei die Anerkennung der *relationalen* Qualität von Fremdheit/Andersheit, denn Fremdheitserfahrung hängt vom einge-

3 Dabei ist im vorliegenden Zusammenhang nicht von Bedeutung, ob dieses Zitat Kant tatsächlich zugeschrieben werden kann und ob es mit seinem übrigen Denken in Übereinstimmung steht. Hier interessiert bloß das Muster der Argumentation.

nommenen Standpunkt ab: „Eigenes und Fremdes fundieren sich wechselseitig“ (ebd.). Diese Vorstellung kommt etwa in dem Ausspruch zum Tragen „Pubertät ist, wenn die Erwachsenen schwierig werden“. Das Dialogmodell verweist auf Zwischenräume, die ein interessiertes Verstehen ermöglichen und dennoch um die Gefahr wissen, dass mit dem Verstehen auch problematische Aneignungsprozesse (im Sinne der logozentrischen Ein- und Unterordnung des Anderen in und unter das eigene Denken) verbunden sind. Gefährdet sind diese Zwischenräume durch Asymmetrien in der Entscheidungs- und Gestaltungsmacht darüber, wann worüber gesprochen werden kann und wer sich dem Gespräch entziehen darf. Diese Entscheidungs- und Gestaltungsmacht ist üblicherweise Pädagog:innen vorbehalten. Sie dialogisch mit Heranwachsenden zu teilen, schafft Möglichkeiten, Bildsamkeit in der Wirklichkeit zu beobachten, und Voraussetzungen dafür zu schaffen, pädagogisch entsprechend zu handeln.

Bildsamkeit unter den anthropologischen Vorzeichen eines ‚Mängelwesens‘ zu bestimmen, impliziert dagegen abwertende Differenzsetzungen im Umgang Verschiedener miteinander. Da die Verschiedenheit der pädagogisch zusammenwirkenden Subjekte in den Erziehungsbegriff eingeschrieben ist (Sünkel 2011, 29ff.), ist es von essentieller Bedeutung für die Erziehung, sich mit Modellen der Differenzkonstruktion auseinanderzusetzen. Sonst verkommt Bildsamkeit zur Legitimationsfloskel für Erziehungs- und Bildungs-„Maßnahmen“, in denen implizite Asymmetrien und Abwertungen häufig nicht sichtbar oder bewusst sind, sondern unbemerkt im allgemeinen und fachlichen Sprachgebrauch weiterwirken.

4 Bildsamkeit aus phänomenologisch-subjektiver Perspektive

Kehren wir noch einmal zur Bedeutung der Silbe ‚-sam‘ zurück. Sie ist Indiz für etwas Produktives, Bildsamkeit ein Anzeichen für das „Schöpferische, Spontane des hervordringenden Worts“ (Schwenk 1967, 182). Umgekehrt lässt sich ‚unbildsam‘ in alten Schriften in der Bedeutung von ‚leblos, tot‘ nachweisen (vgl. ebd.). So gesehen bezeichnet Bildsamkeit, von den Subjekten aus betrachtet, einen Ausdruck menschlicher Existenzweise. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass körperliche und sinnliche Erfahrungen mit der Erfahrung geistiger oder seelischer Verarbeitung oder Reflexion dieser Erfahrungen zusammengehen. Ein „Vernunftwesen“ kommt auf die Welt und findet sich als „Sinnenwesen“ vor (Kant 1785/1984, 85). Als ‚Sinnenwesen‘ macht es die Erfahrung, in einem dynamischen Verhältnis zur Welt zu stehen: bestimmt von ihr und gleichzeitig auf sie einwirkend. Es macht die Erfahrungen des Bewegens und Bewegtwerdens, wobei erst nach und nach klarer wird, wann welches von beidem zutrifft: Piaget hat an Säuglingen beobachtet, dass es eine Phase der sensumotorischen Entwicklung gibt, in der sie mit den Ärmchen und Beinchen zappeln, *nachdem* das Klangspiel über ihnen tönte. Sie sehen schon den *Zusammenhang* zwischen ihrer Bewegung und

dem Klang, benötigen aber noch weitere Erfahrungen, um ihn als Kausalverhältnis richtig zu verstehen (vgl. Rossmann 2016, 79). Phänomenologisch betrachtet schichten sich Erfahrungen und ihre kognitiven und emotionalen Verarbeitungen nach und nach auf, überlagern sich und bilden auf diese Weise die „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz & Luckmann 2003). Dabei sind Erfahrungen immer sowohl sinnlich ‚erlitten‘ als auch produktiv verarbeitet. Zugleich rahmen sie weitere Erfahrungen im Aufbau der Welt und im Aufbau eines Selbstverständnisses. Diese Vorgänge sind nicht auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt, sondern bestimmen die menschliche Existenzweise ein Leben lang. Selbst wenn aufgebaute Routinen und Gewohnheiten mit zunehmendem Alter träger werden, entziehen sie sich niemals vollständig der Selbstbeobachtung, dem Bewusstwerden und der Veränderung vom Subjekt aus. Dies lässt sich beispielsweise in von Moshe Feldenkrais erforschten Bewegungslektionen erleben, in denen minimale Bewegungen in ihrer Qualität und ihren Zusammenhänge im Körper mit Aufmerksamkeit beobachtet werden, und sich infolge gewohnte Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster verändern.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich Bildsamkeit als eine Bewegung vom Subjekt aus, als Auseinandersetzung eines Menschenwesens mit sich selbst und der Welt bzw. mit sich selbst in der Welt. In der spezifischen Verfasstheit menschlicher Wesen, weder als bloße Sinnenwesen noch bloße Vernunftwesen zu existieren, sind sie bestrebt, ihre Existenzweise in der Welt zu verstehen und sich in der Welt auszudrücken. Menschen treten aus sich heraus, ‚schmiegen‘ sich an die Dinge der Welt, suchen sie zu fassen und zu verstehen, in Interaktion zu gehen, Spuren zu hinterlassen und diese wieder wahrzunehmen. Zugleich gewinnen sie damit ein Verständnis ihrer selbst in dieser Welt. Wolfgang Sünkel bezeichnet diese Verfasstheit als „unspezifische Spontaneität des Zöglings“ (Sünkel 2011, 99). Bildsamkeit ist in diesem Kontext eine Beschreibung der Bildungsbewegung aus dem Subjekt heraus, der interessierten Aufgeschlossenheit für die Welt oder auch des ‚Bildungstriebes‘, wenn man von der gegenwärtig mitschwingenden sinnlichen Bestimmtheit absieht. Auf diese Weise kann die ‚Bildungsbedürftigkeit‘ des Menschen auf eine andere Weise gelesen werden, denn als notwendige Reaktion (von außen) auf die menschliche Verfasstheit als Mängelwesen: als Bedürfnis, sich in der vielgestaltigen menschlichen Existenzweise der Möglichkeiten und Grenzen in Erfahrung und Ausdruck gewahr zu werden. In diesem Sinne ist Bildsamkeit als Phänomen nicht verschwunden, es kommt nur auf den Blickwinkel an, ob man sie sehen und von Bildbarkeit unterscheiden kann. Dann können die beschriebenen phänomenologisch-subjektiven Zugänge zur Bildsamkeit neue Perspektiven auf pädagogisches Handeln eröffnen, welche ich unter dem Begriff responsiver Erziehung/Bildung fassen möchte.

5 Bildsamkeit als Ausgangspunkt responsiver Erziehung/ Bildung

Responsivität wurde zuerst im Kontext der Ethik und insbesondere der angewandten Ethik erforscht (vgl. Waldenfels 2010). In der Medizinethik wird der Zugang beispielsweise im Rahmen ‚patientenzentrierter Medizin‘ genutzt, um medizinische Entscheidungen deutlicher an den persönlichen Wertvorstellungen der Patient:innen auszurichten (vgl. Krefß 2012). Responsivität macht in Erziehung und Bildung die systematische Bedeutung des (Zu-)*Hörens* (vgl. Stoller 2020; vgl. English 2009) und des ergebnisoffenen *Beobachtens* (Schwenk 1967, 195) sichtbar, die schon Herbart im Sinn hatte, wenn er schreibt: „Das Individuum kann nur gefunden, nicht deducirt werden“ (Herbart 1806/1964, 9). Pädagogische Arbeit erscheint damit als *antwortendes und reaktives* Tun (vgl. Gerdenitsch 2014, 281). Es geht dabei nicht um eine Verschleierung oder Abmilderung der in den gängigen Erziehungs- und Bildungsverständnissen und -praktiken enthaltenen Tendenzen, die Adressaten der Erziehung als Objekte zu begreifen und zu behandeln, sondern darum, Zwischenräume für sich bildende Subjekte – gleich welchen Alters – offen zu halten, in die hinein sie ihre Erkundungen der Welt und ihrer selbst vornehmen können. Dieses interessierte Offenhalten geschieht zunächst im Denken, im Wissen um den Zwischenraum zwischen meinem Verstehen der:des Anderen und ihrer:seiner Welterperspektive, ihrem:seinem Selbst-Verstehen. Es äußert sich dann negativ, indem Zurückhaltung geübt wird im Aussprechen von Feststellungen, etwa Diagnosen. Als Fest-Stellungen werden sie dem unfassbaren Wesen Mensch prinzipiell nicht gerecht, beschränken sie doch dessen Bildsamkeit. Schließlich zeigt sich der Respekt vor der Bildsamkeit in einem Grundverständnis und einer pädagogischen Praxis, die Erziehung als *responsive* Praxis versteht. Erziehung *antwortet* auf Suchbewegungen, Fragen, Anliegen etc. Erziehung antwortet auf die Bildsamkeit der Subjekte, ohne sie (implizit) abwerten und mit einem Mangel belegen zu müssen.

Bildsamkeit ist in diesem Zusammenhang nicht nur das Trägermedium für zweckgerichtete Erziehung und Bildung. Die Bildsamkeit der Subjekte ist der radikale Anfang der Welterkundung und Selbsterkundung, auf die pädagogisch geantwortet werden muss und die responsiv gleichzeitig auch kultiviert werden kann. Bildsamkeit bleibt dabei nicht rein im Subjekt verankert, bedeutet keine feststehende Disposition, sondern etwas, das sich im Zuge von Selbst- und Welterkundung verändert. Schon Herbart kannte „erworbene Bildsamkeit“ (Schwenk 1963, 196ff.), die je und je verschieden sich ausbildet.

Damit geraten freilich einige in den vergangenen Jahrhunderten (lieb-)gewonnene Selbstverständlichkeiten pädagogischer Praxis, insbesondere institutionalisierter pädagogischer Praxis ins Wanken – z. B. die Vorstellung, etwas ‚vorsorglich‘ für ‚später‘ lernen zu können, das im Moment nicht im Fokus der Bildsamkeit steht

(vgl. Kicker-Frisinghelli 2016, 73). Umgekehrt können bestimmte ‚Eigenheiten‘, die bspw. dem Lernen im Alter zugesprochen werden, als Ausdruck der Bildsamkeit gesehen, allgemein pädagogisch genutzt und auch für Kinder und Jugendliche fruchtbar gemacht werden: Auseinandersetzung braucht Zeit und ist störungsanfällig (vgl. BAGSO 2019, 20); gelernt wird, wofür man einen unmittelbaren Nutzen sieht (der nicht immer zweckrational ausgerichtet sein muss!) (vgl. ebd., 20f.); ‚im Ernstfall‘ braucht es Ansprechpartner:innen, die das Wissen, Können oder die Motive, die in einer realen Handlungssituation akut gebraucht werden, vermitteln oder stellvertretend zur Verfügung stellen und insofern auch rasch auf Bedarfe antworten können (vgl. Stöckl 2017, 129f.). All dies mag den großen Strukturen pädagogischer Institutionen widersprechen und unter den gegebenen Bedingungen unrealistisch erscheinen. Aber auch gegebene Bedingungen und Strukturen sind historisch geworden und ihr Bestand nicht notwendigerweise gesichert. In der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung kommen Veränderungsbedarfe zum Vorschein und werden Vorbedingungen geschaffen, um bewährte Praktiken der Erziehung und Bildung auf ihre ggf. überholten Voraussetzungen zu prüfen sowie umgekehrt für überholt erklärte Gedankenzusammenhänge zu rehabilitieren.

Literatur

- Ammann, K. (2020). Kinderrechte im Fokus der Bildsamkeit. In: Elementarpädagogische Forschungsbeiträge 2 (2), 6-13.
- Anhalt, E. (2022): Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 47-55.
- Anhalt, E., Rucker, Th. & Welti, Gaudenz (2018): Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehung im Kontext der Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 29 (56), 19-25.
- BAGSO – Bundesarbeitsgesellschaft der Senioren-Organisationen e.V. (2019): Handreichung: Wie Bildung im Alter gelingt. Bonn.
- Czejakowska, A. (2023): Bildsamkeit. In: M. Huber & M. Döll (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, 51-58.
- English, A. (2009): Listening as a Teacher: Educative Listening, Interruptions and Reflective Practice. In: Paideusis 18 (1), 69-79.
- Gaus, D. (2020): Von individueller Bildsamkeit und inklusiver Bildung für alle. Theoretische Systematisierungen zu einem konzeptionellen Zusammenhang. In: D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim: Beltz Juventa, 149-169.
- Gerdenitsch, C. (2014): Musikpädagogische Zugänge zu einheimischen Begriffen der Pädagogik. In: A. Schotte & R. Coriand (Hrsg.): Einheimische Begriffe und Disziplinentwicklung. Jena: Garamond Edition Paideia, 275-290.
- Heiser, J. (2013): Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Herbart, J. Fr. (1806/1964): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach und O. Flügel. Bd. 2. Aalen: Scientia-Verlag 1964, 1-139
- Herbart, J. Fr. (1841/1964): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach und O. Flügel. Bd. 10. Aalen: Scientia-Verlag 1964, 65-206.

- Hummel, A. & Wendeborn, Th. (2019): Plastizität – Trainierbarkeit – Bildsamkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kant, I. (1785/1984): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1803/2023): Pädagogik. Herausgegeben von Fr. Th. Rink. Königsberg. Online unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/kant_paedagogik_1803 (Abrufdatum: 30.11.2023)
- Kicker-Frisinghelli, K. (2017): Die Verschränkung von Wissen und Handeln im sozialen Raum – pädagogische Perspektiven. In: C. Stöckl (Hrsg.): Ältere Menschen in der Wissensgesellschaft. Die Bedeutung von Nicht-Wissen. Graz: Leykam, 65-75.
- Kreß, H. (2012): Das Arzt-Patienten-Verhältnis im Sinn patientenzentrierter Medizin. In: Bundesgesundheitsblatt 55, 1085-1092. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1535-y>
- Maier, A. (2022). Erziehung zwischen wahrer Religion und wahrer Vernunft. Bildsamkeit bei Friedrich H.C. Schwarz (1766-1837). In: J. Birgfeld, St. Gatani & A. Conrad (Hrsg.): Aufklärungen. Strategien und Kontroversen vom 17. Bis 21. Jahrhundert. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 221-236.
- Mühle, G. (2021). Bildsamkeit. In: M. A. Wirtz (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Göttingen: Hogrefe. Online unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/bildsamkeit> (Abrufdatum: 30.11.2023)
- Rossmann, P. (2016). Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Hogrefe.
- Rucker, Th, Anhalt, E. & Ammann, K. (2021): Der Subjektstatus des Schülers/der Schülerin. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11, 19-33.
- Sander, W. (2020): Bildung: zur Aktualität einer traditionsreichen Leitidee. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 70 (14-15), 16-21.
- Schwenk, B. (1963): Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim: Beltz.
- Schwenk, B. (1967): „Bildsamkeit“ als pädagogischer Terminus. In: Holtkemper, F.-J. (Hrsg.): Pädagogische Blätter. H. Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Ratingen bei Düsseldorf: Henn, 180-207.
- Stöckl, C. (2017): Fazit: Polaritäten in der Wissensgesellschaft. In: Stöckl, C. (Hrsg.): Ältere Menschen in der Wissensgesellschaft. Die Bedeutung von Nicht-Wissen. Graz: Leykam, 123-135.
- Stangl, W. (2023): Bildungsfähigkeit. In: Stangl, W. (Hrsg.): Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Online unter: <https://lexikon.stangl.eu/2017/bildungsfahigkeit> (Abrufdatum: 30.11.2023)
- Stoller, S. (2020): Bilden durch Zuhören – Luce Irigaray für die Pädagogik. In: Stöckl, C. & Trattner, A. (Hrsg.): Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt. Frankfurt/M.: Peter Lang, 47-66.
- Waldenfels, B. (2010). Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 58 (1), 71-81.
- Zirfas, J. (2021): Pädagogische Anthropologie. Paderborn: Schöningh.

Autorin

Stöckl, Claudia, HS-Prof.ⁱⁿ PD Dr.ⁱⁿ

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Grundlagenforschung, Geragogik, Körperlichkeit und Pädagogik, Geschichte der Lehrerbildung

E-Mail: claudia1.stoeckl@phst.at