

Tenorth, Heinz-Elmar

## Bildsamkeit – der "Grundbegriff der Pädagogik" zwischen Disziplin und Profession, Inspiration und Deformation

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. 256-275*



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildsamkeit – der "Grundbegriff der Pädagogik" zwischen Disziplin und Profession, Inspiration und Deformation - 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. 256-275* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-308906 - DOI: 10.25656/01:30890; 10.35468/6113-17

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-308906>

<https://doi.org/10.25656/01:30890>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Heinz-Elmar Tenorth*

## **Bildsamkeit – der „Grundbegriff der Pädagogik“ zwischen Disziplin und Profession, Inspiration und Deformation**

### **1 Einleitung**

In den Abhandlungen über die Tradition der Pädagogik als Wissenschaft gibt es wahrscheinlich wenige Autoren, die so konstant zitiert werden wie Johann Friedrich Herbart. Sein Plädoyer für „einheimische Begriffe“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806 gilt als früher, wenn nicht erster Beleg für eine theoretisch-methodisch explizierte Selbstbegründung der Pädagogik als Wissenschaft. Sein Argument für die Notwendigkeit solcher Begriffe – dass die Pädagogik „zum Mittelpunkt eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (Herbart 1806/1964, 8) – kann man bis heute bemühen, wenn über disziplinäre Autonomie debattiert wird. Sein eigener Vorschlag schließlich, den „Grundbegriff der Pädagogik“ in der „Bildsamkeit des Zöglings“ zu suchen (Herbart 1835/1964, 69), hat große Zustimmung gefunden, war Thema von Rezeptionsanalysen (Höcht 1927; Keil 1983) und ist immer neu Gegenstand begrifflich ambitionierter Rekonstruktion. Mit größtem Ertrag hat dabei Elmar Anhalt den Begriff in den Kontext von Theorien der Selbstorganisation gestellt und damit Herbarts klassischen Text als anschlussfähig an moderne sozialwissenschaftliche Grundlagengenreflexion ausgewiesen (Anhalt 1999).

Man mag die weitere Arbeit an diesem Begriff deshalb für entbehrlich halten, gäbe es nicht eigentümlich differente, auch durch Anhalts Arbeit nicht geschlichtete Zuschreibungen und Kontextualisierungen für „Bildsamkeit“. Klaus Prange z. B. erklärt den Begriff kurz und bündig zur „Betriebsprämisse“ pädagogischer Praxis und geht dann zu den Praktiken über, die diese Praxis konstituieren (Prange 2009, 35). Dietrich Benner würdigt ihn als Explikation einer „hypothetischen Anthropologie“ (u. a. Benner & Brüggem 2004, 189f.), während Anhalt selbst mit der Relationierung von „Bildsamkeit – Bildung – Erziehung“ (Anhalt 2013) die theoretische Autonomie der Erziehungswissenschaft komplex zu klären sucht. Angesichts solcher Befunde sollen die nachfolgenden Überlegungen in einer – nur exemplarisch ansetzenden – Historisierung und Kontextualisierung des Begriffs

einige seiner erst im Prozess erkennbaren Implikationen näher zeigen und dabei neben den Leistungen auch die Risiken sichtbar machen, die dabei für Profession und Disziplin, Theorie und Praxis der Pädagogik manifest werden, aber zu selten wahrgenommen werden.

## 2 Bildsamkeit – Grundbegriff, Theoriekonstrukt, normative Orientierung

Als Ausgangspunkt dieser Rekonstruktion ist die Abhandlung sehr geeignet, in der Elmar Anhalt (2013) den „Grundbegriff“ innerhalb der Trias von „Bildsamkeit, Bildung, Erziehung“ thematisiert. Dabei wird man ihm zustimmen, dass Herbart hier nicht allein eine „Definition“ (ebd., 4) liefert, sondern „eine Bestimmung der Funktion, die dieser Begriff in der Theoriebildung des Faches erfüllt“. Er liefere „eine spezifische Gegenstandsorientierung“, indem er „die Referenz des Begriffs [...] durch eine Grenzziehung markiert“ (ebd.), und zwar nach außen, gegenüber anderen Disziplinen, sowie nach innen. Hier, für die Gegenstandskonstitution der Pädagogik, umfasse der Begriff drei „Dimensionen“: (i) „eine *anthropologische* Bestimmung“, von der Anhalt annimmt, dass sie (ii) zugleich und „implizit eine *Aufgabenzuweisung* enthält“, und zwar derart, dass „der Pädagoge [...] sich in erster Linie um die ‚Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit‘ kümmern (sollte)“, sowie (iii) dass Herbart „die Angabe eines *gesetzmäßigen Verlaufs* bildsamer Vorgänge [...] von der ‚Unbestimmtheit‘ zur ‚Festigkeit‘“ unterstelle (ebd., Hv. i. O.). Ausdrücklich betont er, dass nicht Herbarts allgemeine und weit ausholende Bestimmung des Begriffs der Bildsamkeit – „als organisches Vermögen“ – „für die Pädagogik [...] im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, sondern die *Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen* und dadurch in *kontrollierter* und *reflektierter* sowie *kommunikativ nachvollziehbarer* und *verantwortungsbewusster* Form neue Ausgangslagen für eigenes Verhalten zu schaffen“ (ebd., Hv. i. O.).

Gegen den möglichen Einwand, dass er die dafür bemühten §§ 29 und 31 des „Umrisses“ vielleicht doch etwas überinterpretiert, verweist Anhalt – von Herbarts Kapitel II des „Umrisses“, also „von der psychologischen Begründung“ aus – auf dessen weitere Ausführungen zu dieser „Begründung“. Die findet er in den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ (Herbart 1831/1964), die Herbart an seinen Schweizer Freund Griepenkerl geschrieben hat. Vor allem die dortige These, dass „Bildsamkeit [...] das Verhältnis von ‚Natur-Anlagen und den ‚auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens‘“ bezeichnet, „das eine spezifische Form von Kausalität real möglich macht“ (ebd., 6), ist für Anhalt zentral. Hier könne man sehen, dass Herbart „die Dynamik von pädagogischen Vorgängen in den Blick nehmen wollte“, so dass Bildsamkeit letztlich „nicht vitalistisch, kräftetheoretisch oder vermögenspsychologisch“ zu interpretieren sei, „sondern die *Dynamik* von pädagogischen

Vorgängen“ (ebd., 6) thematisiere, die Herbart in ihren kausalen Dimensionen letztlich psychologisch erklären will. Anhalts Fazit lautet: „Der Ausdruck *Bildsamkeit* [...] in systematischer Absicht auf Entwicklung unter einem spezifischen Gesichtspunkt, nämlich auf *das unter erzieherischem Einfluss stehende Lernen*, durch das die Entwicklung ermöglicht und begrenzt bzw. erleichtert oder erschwert wird.“ (ebd. 6, Hv. i. O.), und zugleich „in einem wechselseitig konzipierten Kausalverhältnis“ verortet ist. Dann folgen Erläuterungen, in denen Erziehung – mit Herbart als Komplex von Regierung, Unterricht und Zucht – und Bildung – in der Einheit von Verlaufs-Modell und Ideal/Norm – auf dieses komplexe Thema hin ausgelegt werden, so dass schließlich auch nicht der Begriff der *Bildsamkeit* im Zentrum steht, sondern eine komplexe Theorie der Erziehung, die grundlagentheoretisch weiter ausgearbeitet worden ist und in der „Erziehung als Ermöglichung von Bildung“ bestimmt wird (Anhalt, Rucker & Welti 2018). Das fände sich – so die These – „prototypisch in der Theorie des erziehenden Unterrichts formuliert und bearbeitet“ (ebd., 22), womit in diesem Rückgriff auf Herbart und zur Sicherung der Identität und theoretischen Autonomie der Disziplin zugleich „die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung“ bezeichnet sei (ebd., 19).

Das ist nun eine Interpretation, in der „*Bildsamkeit*“ nicht primär anthropologisch verstanden, sondern zeitlich und normativ kontextualisiert wird, ihre Spezifik andererseits aber auch zu verschwinden droht, weil sie in den weiteren Kontext anderer Begrifflichkeiten und theoriekonstruktiver Erwartungen gestellt wird. Dieses Risiko zeigt sich schon in der späteren Explikation (Anhalt, Rucker & Welti 2018), in der nur noch erziehender Unterricht vorkommt, aber „*Bildsamkeit*“ nicht einmal erwähnt ist, so wenig wie die Kausalitätsannahmen, die früher von und mit Herbart unterstellt, aber nicht bearbeitet wurden. Herbart selbst ist bei dieser Frage, auch in den Briefen an Griepenkerl, ratlos und muss einräumen: „Aber das Psychologische der Pädagogik ist so schwierig und so bunt, dass wir wohl thun werden, uns fürs erste einmal mit einem blossen Allgemeinbegriff desselben zu beschäftigen“ (Herbart 1831/1964, 342). Das Desiderat der von ihm gesuchten mathematischen Psychologie, in der dann auch die Kausalitätsfragen zu klären wären, bleibt erhalten (vgl. ebd. 383ff.).

Grundlagentheoretisch muss das natürlich kein Schaden sein, auch wenn die Gefahr naheliegt, dass die Zeitlichkeit des Erziehungsvorgangs von anderen Theoriestücken, z. B. praxeologisch oder dann doch autopoietisch, besser als in der Koppelung von Entwicklung und *Bildsamkeit* aus bearbeitet werden kann; auch die „spezifische Form von Kausalität“ (Anhalt 2013, 6), die dem Begriff der *Bildsamkeit* zugeschrieben wird, kann sich vielleicht doch als nicht hinreichend erweisen. Hier gibt es ja schon den Vorschlag, für Bildung und Erziehung mehrere Formen von Kausalität zu unterscheiden, z. B. drei, auch um den spezifischen Ort der Disziplin im Gesamt der Bildungsforschung zu sehen:

„erstens eine edukative Kausalität, die u. a. durch Fragen und Zeigeoperationen ausgelöst wird; zweitens eine bildende Kausalität, die der Bearbeitung positiver und negativer Erfahrungen durch Lernende zugrunde liegt; und drittens eine methodisch auszuweisende dritte Kausalität, die zwischen der ersten und zweiten Kausalität vermittelt und dann Lern- und Bildungsprozesse ohne weitere edukative Unterstützung strukturiert“ (Benner 2018, 109f.).

Aber da stößt man auf grundlagentheoretische Basisprobleme, die von Bildsamkeit allein, da wird man Anhalt folgen können, nicht zu klären sind, sondern die Auseinandersetzung mit konkurrierenden Positionen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verlangen, auch um die Unterscheidung und/oder Relationierung von Erziehung und Bildung zu klären.

Dafür ist hier nicht der Ort, denn hier geht es im engeren Sinne nur um Bildsamkeit und um die Annahmen über die „Natur“ der Klientel. „Entwicklung“, das genus proximum von Anhalts Bestimmung, ist dann pädagogisch allein nicht hinreichend, die *differentia specifica* muss hinzukommen, der Bezug auf das „*das unter erzieherischem Einfluss stehende Lernen*, durch das die Entwicklung ermöglicht und begrenzt bzw. erleichtert oder erschwert wird“. Der Hinweis auf Entwicklung „unter erzieherischem Einfluss“ verweist aber nicht allein auf Natur, sondern auf die Praktiken der Pädagog:innen und eröffnet damit eine im Grunde praxeologische Referenz von Bildsamkeit, die auch Anhalt betont, als „Aufgabenzuweisung“, die dem Begriff inhärent sei. Wie „Bildsamkeit“ und „bildsam“ schon anzeigen, hat man es hier mit einem Dispositionsbegriff zu tun, dessen Wahrheit sich bekanntlich erst dadurch erweist, dass man die Operationen vollführt oder benennt, mit denen man die Zuschreibung – „bildsam“ – auch wirklich auf ihren empirischen Gehalt prüfen kann. Nicht zufällig spielt deshalb schon für Herbart neben den Praktiken die „Beobachtung“ der Adressat:innen im Prozess der Erziehung eine große Rolle. Genauso bedeutsam ist es aber, die Praxis der Praktiken zu beobachten, mit denen die Pädagog:innen – bewusst oder unbewusst, implizit oder explizit – im Umgang mit der Klientel ihre Annahmen über dessen Natur zur Geltung bringen. Der Blick auf „Regierung“, „Unterricht“ oder „Zucht“ reicht dann allein nicht mehr aus, man muss die konkreten Praktiken studieren, an denen sich die Professionalität der Pädagog:innen im Blick auf die „Bildsamkeit des Zöglings“ entfaltet. Dann ist es erhellend auf die Praktiken zu schauen, die schon zu Herbarts Zeiten kultiviert wurden, wenn Pädagog:innen mit der Aufgabe konfrontiert wurden, Erziehung zu realisieren – und vielleicht sogar „Bildung zu ermöglichen“, obwohl das die Zeitgenossen um 1800 mehr als Leistung des Subjekts selbst gesehen haben (Tenorth 2020) –, und sich dabei der Tatsache konfrontiert sahen, dass die „Natur“ der Adressat:innen ihren Absichten nicht immer nur entgegenkam. Die Profession lernt in diesem Prozess und stößt dabei auf das Thema und Problem, das Herbart mit „Bildsamkeit“ bezeichnen und als „Grundbegriff der Pädagogik“ auszeichnen wird. Ihre Professionalität, die

sich in ihren Praktiken dokumentiert, erweist sich letztlich darin, dass und wie sie legitime Erziehung möglich macht, obwohl die Natur des Klientels ihr zunächst so offensichtlich gar nicht entgegenkommt.

### **3 „Bildsamkeit“ in den Praktiken der pädagogischen Profession**

Es ist die Frühgeschichte der Heilpädagogik, die man zur Darstellung der Lernprozesse der pädagogischen Profession exemplarisch nutzen kann. Das gilt systematisch, weil sich in diesem schwierigen pädagogischen Handlungsfeld im ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhundert exemplarisch zeigt, wie Zuschreibungen an die Natur der Klientel – hier: ihrer Bildsamkeit – eine Aufgabe lösbar machen, die ohne diese Zuschreibungen als unlösbar galt. Die Konzentration auf dieses Feld ist deswegen so empfehlenswert wie ertragreich, weil die Praktiken, mit denen die Profession ihren pädagogischen Alltag gestaltet hat, bereits umfassend untersucht wurden.<sup>1</sup> In der hier versuchten Reflexion auf die Implikationen des Begriffs der „Bildsamkeit“ ist es natürlich nicht möglich, auch nur annähernd den Reichtum der historischen Analysen darzustellen, für die systematische Argumentation ist es aber hinreichend, diesen Prozess, vor allem für die Bildung der „Taubstummen“, unter drei Perspektiven zu analysieren, mit denen die Zäsur für die Auffassung von Bildsamkeit bzw. ihrer funktionalen Äquivalente herausgearbeitet werden kann. Schaut man so auf den Prozess, dann zeigt sich zunächst (i) die qualitative Zäsur in den Beobachtungsperspektiven, gesamteuropäisch, aber besonders signifikant, weil dann auch kontrovers diskutiert, für Deutschland und Frankreich; diese Konflikte entzündeten sich (ii) an den Praktiken, in denen sich der Wandel konkretisiert und von denen die Zäsur theoretisch wie pragmatisch im professionellen Alltag beglaubigt werden soll. Aber dieser Handlungsraum der beteiligten Pädagogen hat auch seine eigenen Gesetze, die dafür verantwortlich werden, das Bildsamkeit (iii) zwar praktisch folgenreich und professionell umgesetzt, dabei aber zugleich interpretiert und limitiert wird.

#### **3.1 Die Zäsur in der Beobachtung – die Frage der Bildsamkeit und die Umkehrung der Beweislast auf das „erfinderliche Genie“ der Pädagogen**

Die Wahrnehmung der „Taubstummen“, wie historisch Menschen etikettiert wurden, die von Gehörlosigkeit betroffen waren, war sehr lange allein negativ und eindeutig abwertend. Wie bis weit in die Gegenwart bei Fragen pädagogi-

<sup>1</sup> Im Folgenden beziehe ich mich auf Ergebnisse eines DFG-Projekts zum Thema „Bildsamkeit und Behinderung“, das Sieglind Ellger-Rüttgardt und ich gemeinsam mit vielen Mitarbeiterinnen realisieren konnten. Die Grundidee des Projekts findet sich in Ellger-Rüttgardt & Tenorth (1998), ein Rückblick auf den Ertrag in Tenorth (2006), die Details v.a. bei Hofer-Sieber (2000), Keller (2000), Tenorth (2001), Tenorth u. a. (2001), Tenorth (2006), Ellger-Rüttgardt (2008) sowie Wolff (2013).

scher Anthropologie beliebt, markierte man die Problematik durch Abgrenzung vom „Thier“. Die Taubstummen seien „gleich dem vernunftlosen Thiere“, weil ihnen die Sprache fehle, und die Prognose ist, dass sie sich deswegen „niemals zu dem höhern Leben vernünftiger Geschöpfe, nie zu einer Offenbarung von Gott erheben“ können (Rosenkranz 1837, 37f.). Das sagt selbst ein Autor, der dann im selben Text primär die Nutzung von Kompensationsmöglichkeiten, konzentriert auf die Sprache, als Aufgabe des Pädagogen darstellt und begründet. Die Begrenzung durch Gehörlosigkeit wird noch im späten 18. Jahrhundert z. B. auch von Kant unterstellt, der in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ kurz und knapp feststellt: „Taubgeborene, die eben darum auch stumm (ohne Sprache) bleiben müssen, können nie zu etwas Mehrerem, als einem *Analogon* der Vernunft gelangen“ (Kant 1798/1964, 448, Hv. i. O.). Folgt man Zedlers Großem Universal-Lexikon beim Stichwort „Stumm, Stumme oder Sprachlose“ (Zedler 1744, 1349-1352), dann gilt für „Sprachlose“ auch ein minderer Rechtstatus, denn wer von Geburt an „stumm“ ist, dem wird die Geschäftsfähigkeit abgesprochen, er kann „gar keinen letzten Willen aufrichten [...] noch [...] Vormünder abgeben oder andere gleichmäßige Handlungen, mit Bestand Rechtsens, verrichten, wozu das Reden als eine unumgänglich nöthige Sache erfordert wird“ (ebd., 1351). Auch in religiösen Fragen ist der „Sprachlose“ zumindest in der protestantischen Kirche nicht vollwertig, denn vom Abendmahl werden alle ausgeschlossen, „die von Natur [...] taub und stumm sind“ (ebd.). Auch wenn einige Theologen meinen, dass diese Betroffenen „durch Minen, durch Zeigen und auf allerhand Art zu der Erkenntniß des Heils, und dem christlichen Glauben gebracht werden können, so ist doch dieses der Heil. Schrift zuwider, die sagt, daß der Glaube aus dem Gehör komme, das Gehör aber aus dem göttlichen Worte“, wie dann unter Berufung auf den Römerbrief Kap. X, Vers 17 behauptet wird (ebd.). Dort kann man, wie ein Blick in das Neue Testament lehrt, weiter lesen: „So kommt also der Glaube aus der Botschaft, die Botschaft aber durch Christi Wort“, und in Vers 18 folgt: „Ich frage nun aber: Haben Sie etwa nicht gehört?“ Das mag theologisch schon im 18. Jahrhundert eine kühne Lesart gewesen sein, aber sie war folgenreich, denn z. B. bei Heinicke und seiner Gehörlosen-Bildung regiert immer noch das Prinzip, dass die Taubstummen zur Sprachfähigkeit gebracht werden müssen, um diese auch vor der Gemeinde bei der Konfirmation zu demonstrieren, damit sie rechtmäßig Gläubige werden, anders als in der katholischen Kirche, der die Taufe reicht – und die mit Gebärdensprache leben kann (List 2000a; List 2000b; List 2003). Diese hier nur knapp zitierte, aber lange dominante Wahrnehmung wird sich bis zum frühen 19. Jahrhundert komplett ändern, wie exemplarisch ein Zitat bei F. A. W. Diesterweg schon für 1839 belegt: „Gottlob! Auch die Zeiten sind vorüber, wo selbst Erwachsene es über sich gewannen, mit Wahnsinnigen, Krüppeln, Taubstummen ihren Spott zu treiben. [...] Alles will entwickelt und gebildet sein.“ Die generelle These lautet: Wo „Anlagen sind, ist Entwicklungsfähigkeit“ (Diesterweg 1839/1961, 451).

Es ist also nicht explizit Bildsamkeit, die hier unterstellt wird, sondern „Entwicklungsfähigkeit“. Aber auch eine Bezugnahme auf „Anlage“ ist erkennbar, die – wie sich später zeigen wird – ihre eigenen Probleme erzeugt. Gleichwie, zunächst muss man die Details der Zäsur noch näher markieren. Sie hat eine etwas längere Vorgeschichte und findet eine problemzentrierte, auf die Taubstummenbildung konzentrierte Zuspitzung vor allem in der deutsch-französischen Debatte über die Praktiken der Bildung der Taubstummen. Die längere Vorgeschichte kann man u. a. in der Beobachtung und Auseinandersetzung mit dem Phänomen der „Wilden Kinder“ sehen. Sie provozierten die Frage, wie sich Rückstände in der Entwicklung dieser Kinder erklären lassen, ob im Blick auf die Natur oder auf soziale Faktoren, wie die Vernachlässigung im Umfeld. Die Frage lautete aber auch, ob die Erziehung überhaupt und, wenn ja, welche Rolle sie bei der Kompensation dieser Rückstände spielen kann. In Deutschland wird diese Debatte systematisch vor allem in den Schriften des Naturphilosophen Blumenbach produktiv befördert, der zwar die Beweiskraft der Berichte über die wilden Kinder nicht als sehr hoch einschätzt, aber mit seiner eigenen Theorie von dem den Menschen innewohnenden „Bildungstrieb“, die von den Fichteanern bis zu Humboldt viel rezipiert wird (Witte 2019), eine folgenreiche, auch mit Annahmen über Selbstorganisation arbeitende These über die Möglichkeiten von Bildung in die Debatte einführt. In Frankreich wird, auch von einem „wildem Kind“ aus, von Viktor von Aveyron nämlich, zum einen der Konflikt in den Erklärungen schon disziplinär ausgetragen, nämlich zwischen Psychiatrie und (pädagogischer) Psychologie, gleichzeitig wird der Test auf die Leistungsfähigkeit der Erziehung schon praxispezifisch gemacht, nämlich von Itard, dem Schüler Sicards, der im Pariser Taubstummeninstitut, und damit auf die Handlungsfähigkeit der Pädagogen zu rechnenbar, die Bildung des Viktor versucht.

Das Ergebnis dieser Prüfung ist bis heute kontrovers, auch sonderpädagogisch (vgl. schon Leber 1981), aber in der Kommunikation der zeitgenössisch beteiligten Pädagogen wird über alle späteren Methodenkontroversen hinweg die gleiche Generalprämisse gemacht. In einer Debatte zwischen dem Franzosen Sicard und dem deutschen Taubstummenpädagogen Eschke über die Leistungsfähigkeit der Methode von Epée, der die Gebärdensprache als Methode einführt, begründet und erfolgreich praktiziert, formuliert Sicard diese zäsursetzende Annahme. Es sei letztlich „sein erfunderliches Genie“ gewesen, so lobt Sicard Epée, das die „Mittel“ präsentiert habe, um die Taubstummen für Unterricht und Bildung zugänglich zu machen (Sicard 1801, 119). In der Aufmerksamkeit für die Gebärde und in der Anerkennung der Eigenkompetenz der Taubstummen selbst ist also die Methode fundiert. Ihr Kern ist die zunächst hypothetische, dann in der pädagogischen Praxis bewährte Antizipation einer anderen, aber funktional äquivalenten Form der Kommunikation, mit der die Welt für die Taubstummen eröffnet wird und alle weiteren Lernprozesse ermöglicht werden. Die praktische Bewährung der

Annahmen über die Leistungsfähigkeit der Gebärde als Basis aller methodischen Operationen war nach der Erfindung des Pädagogen also zugleich notwendig, um das als möglich zu erweisen, was im Kontext universaler Bildsamkeit unterstellt wird: Kommunikation auch für die scheinbar nicht Kommunikationsfähigen, eine „blos für ihn erfundene Lehrart“, wie Eschke formuliert hat (Eschke 1791, 58; Wolff 2013). Diese Zäsur ist auch den Zeitgenossen bewusst, wie ein späterer, namentlich nicht bekannter Kommentator der Berliner Praxis von Carl Wilhelm Saegert, der zusammen mit der Taubstumm-Bildung auch eine Pädagogik für Geistig-Behinderte praktizierte (vgl. Keller 2000), noch einmal systematisch formuliert. Der „schwierige Beruf des Pädagogen“, auf den der Kommentator systematisch und in Abgrenzung zur Medizin abhebt, habe theoretisch wie praktisch seine eigene Dignität, weil er „das Siegel der Wahrheit“ für seine Theorie nur „durch ihre praktische Verwirklichung empfangen“ kann. Das Gelingen einer solchen Praxis wird emphatisch als „ein Triumph der Philanthropie“ gefeiert, öffentlich, in der Haude und Spenersche Zeitung vom 3. Februar 1847 (ebd., 60f.). Aber kann man auch aus der Distanz und jenseits der Propaganda der Erfinder den pädagogischen Praktiken solche Leistungen ohne Bedenken zubilligen?

### 3.2 Praktiken und ihre Begründung

Die ersten Versuche einer Pädagogik der Gehörlosen finden sich im ausgehenden 17. Jahrhundert. Sie werden nahezu zeitgleich in Deutschland und in Frankreich angestoßen, begleitet und abgestützt durch eine umfassende Diskussion über die je spezifische Funktion der Sinne zwischen „Auge und Ohr“ (Gessinger 1994), über die Möglichkeit der Kompensation ihrer eventuellen Defizite und über die Rolle, die in dieser Praxis der Erziehung zukommen kann. Systematisch für Theorie und Praxis der Erziehung folgenreich und bis heute bedeutsam wird der europaweit beobachtete Konflikt zwischen einem deutschen und einem französischen Pädagogen über die Qualität der von ihnen bevorzugten Praktiken, so dass sich die kontroversen Optionen noch bis heute sehr gut personalisieren lassen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 62ff.) Der deutsche Akteur in diesem Streit ist der Leipziger Pädagoge Samuel Heinicke (1727-1790), der seit 1770 erst in Eppendorf (bei Hamburg), seit 1778 in Leipzig als Leiter eines vom sächsischen Kurfürsten eingerichteten Instituts seine als Lautiermethode attribuierte oralistische Praxis im Umgang mit den Gehörlosen praktizierte und propagierte. Sein Opponent ist der französische katholische Geistliche Michel de l'Épée, der seit ca. 1760 in einem aus eigenen Mitteln finanzierten Institut in Paris demonstrierte und literarisch propagierte, wie erfolgreich sich die Gebärdensprache, also die Form der Kommunikation, die den Gehörlosen selbst zur Verfügung stand, zu deren Bildung einsetzen ließ. Theoretisch speisen sich ihre Praktiken und deren Begründung aus ganz unterschiedlichen Quellen, sprachphilosophisch, mit anthropologischen Annahmen und auch mit Überzeugungen, die aus den jeweiligen konfessionel-

len Milieus genährt werden. Der heterogenen Herkunft ungeachtet finden sich schon historisch aber bis heute folgenreiche und bedeutsame Annahmen, für die Gebärdensprache vor allem, dass man das System der Gebärden, „Zeichen“, als ein vollwertiges Kommunikationssystem ansprechen kann, funktional äquivalent einer Sprache mit eigener Lexik, eigener Grammatik und Rhetorik, dann auch in kultureller Varianz. Epée orientierte sich in seiner Interpretation und Praxis z. B. am Französischen. Für Heinicke wiederum und seine Gefolgsleute, in der Regel Leiter einschlägig arbeitender Bildungseinrichtungen, ist charakteristisch (vgl. Tenorth u. a. 2001, 59ff.), dass für sie die Sprache der Träger des Wissens und Voraussetzung aller Bildung ist, aber auch, dass die Taubstummen sie erlernen können, weil sie im „Besitze der nöthigen Werkzeuge zum Sprechen“ seien (Rosenkranz 1837, 38). Es bleibt die Aufgabe und die Leistung des Pädagogen, zu zeigen, wie von der Sprache Gebrauch gemacht werden könne. Ohne Unterricht, das gehört auch zu den Annahmen, und „wenn ihn keine Kunst reden lehrt“ (Kruse 1832, 3), sei die notwendige Kommunikation und die Teilhabe an Gesellschaft unmöglich. Wenn aber die Taubstummen erst einmal der Sprache mächtig seien, können sie auch andere Fähigkeiten ausbilden (vgl. Rosenkranz 1837, 43). Gemeinsam ist beiden Proponenten allerdings die Überzeugung von der Bildsamkeit der Klientel und die Annahme, dass erst die von ihnen inszenierte Praxis sie zur Geltung bringt. Die Erfindungskraft der Pädagogen lässt sich insofern als frühes *experimentum crucis* der These von der Universalität der Bildsamkeit aller Menschen interpretieren.

Für die Bildung der „Blödsinnigen“, wie später die pejorative Attribuierung lautete, ist die Situation komplexer, sowohl in den Zuschreibungen an ihre Bildsamkeit als auch für die Praktiken der Pädagogen. Aber auch hier finden sich im frühen 19. Jahrhundert Akteure, die meinen, selbst für diese Klientel Möglichkeiten der Erziehung demonstrieren zu können. Solche Versuche finden sich häufig, wie in Paris oder Berlin, im Zusammenhang mit Einrichtungen für Taubstumme. Aus der Schweiz erlangte der Mediziner Johann Jakob Guggenbühl europaweit einige Prominenz mit seinen Behauptungen, dass er für die Behandlung des Kretinismus eine Methode gefunden habe – erwarb sich aber mangels ausbleibender, obwohl versprochener Erfolge bald den Ruf eines Scharlatans. In Frankreich dagegen lieferte in der Nachfolge Itards der Mediziner Edouard Seguin bahnbrechende und viel zitierte Arbeiten über das „Traitement moral, hygiène et éducation des idiots“ (1846). Seine Methode wurde bis in die USA und auch in Deutschland konstant und intensiv wahrgenommen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 87ff.), später nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Pädagogik Montessoris. In einem einschlägigen Rückblick auf die Leistungen der Geistigbehinderten-Pädagogik zeigte der deutsche Pädagoge Max Kirmsse, dass Montessoris vermeintlich eigene Erfindungen nichts anderes darstellten als die schlichte, aber mit großem Originalitätsanspruch artikulierte Kopie Seguinsscher Einfälle und Prinzipien, Vorschläge und Praktiken,

angefangen bei der Gestaltung und Nutzung der Umwelt – die im Übrigen zeigt, was „Anregung zur Selbsttätigkeit“ praktisch bedeuten kann –, über die Funktionszuschreibung an Materialien bis zu den spezifischen, ganzheitlichen Praktiken der Kommunikation (vgl. ebd., 89).

Auch hier bestätigt sich erneut, dass die Erfindungskraft der Pädagogen die Voraussetzung darstellt, dass vermeintlich aussichtslose Bildungsprozesse gelingen können, und jetzt ist es nicht allein ein relativ begrenztes Bild von Methode, sondern die Konstruktion einer umfassenden Bildungswelt, die solche Möglichkeiten eröffnet, immer ausgehend von der Bildsamkeitszuschreibung. Saegert in Berlin gibt im Übrigen seinen Ambitionen noch eine besondere Interpretation, denn er formuliert als sein Ziel – quasi protöpädagogisch –, dass es zuerst darum gehe, die Kinder „bildungsfähig zu machen“. Als Auftrag seiner Anstalt formulierte er entsprechend: „Die Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige oder Schwachsinnige hat den Zweck, dergleichen Individuen von ihrem Leiden zu befreien und sie dadurch für die Bildung empfänglich zu machen, vermöge deren jeder andere gesunde Mensch zur Sittlichkeit und bürgerlichen Brauchbarkeit befähigt wird“. Die Aufsichtsbehörde bekräftigt solche Absichten und rechnet Saegerts Einrichtung deshalb auch nicht zu den Heilanstalten, „sondern“ sieht sie „als Erziehungsanstalt“ (zit. nach Keller 2000, 45f.), weil Saegert auch die Voraussetzungen schaffen will, dass die Kinder anschließend eine normale Schule besuchen können (vgl. ebd., 53). Aber auch hier gilt die These des Beobachters, dass sich die „Wahrheit“ dieser Pädagogik an ihrer Praxis erweisen muss – und dann darf man nicht ignorieren, dass es immer professionelle Praxen sind, auf die man hier blickt, und dass nicht allein Guggenbühl den Anlass für kritische Rückfragen liefert.

### 3.3 Risiken der professionellen Praxis

Schon Epée und Heinicke stehen nicht nur für große Erfindungen, sondern auch für das Geschick, sich der Markt-Gesetzlichkeiten des pädagogischen Feldes souverän zu bedienen. Sie sind deshalb nicht allein theoretisch typische Vertreter einer erfindungsreichen Professionsreflexion, sie wissen auch von Beginn an, wie man sich der Mechanismen des Marktes für pädagogische Praktiken souverän und im eigenen Interesse bedienen kann, nicht nur zur Freude ihrer Zeitgenossen, wie man an Heinicke sehen kann. Heinicke organisiert selbst die Propaganda für seine Erfindung, will sie aber nicht vollständig der Öffentlichkeit kenntlich machen, sondern beharrt auf einem „Arcanum“, also auf seinem professionellen Geheimnis, das letztlich den Erfolg der Methode garantiert, das er aber nicht verbreiten, sondern allein vermarkten will. Sein „sonderbares Betriebsgeheimnis“ bestand z. B. darin, dass er „die traditionelle Lehre der Sinnessubstitution“ im Umgang mit Beeinträchtigung erweiterte und „beim Artikulierenlernen den Gehörsinn durch den Geschmackssinn“ ersetzte (List 2003, 97). Selbst die späteren Herausgeber seiner Schriften billigten diesem Arkanum keine theoretische Qua-

lität zu, sondern qualifizierten es letztlich nur „als eine Spekulation, zunächst eine erfolglose Spekulation auf einen Verkauf, zuletzt eine tatsächlich auch erfolgreiche Spekulation zur Sicherung seiner Familie“ (Schumann & Schumann 1912, 248). Epée wiederum berief sich auf einen „gleichsam ‚heilsgeschichtlichen‘“ Auftrag (List 2003, 99), inszenierte sich wie der Erfinder einer seligmachenden Methode, wie das später auch andere Erfinder von Pädagogiken zu tun pflegen, die heute zu den „Erlöserfiguren“ (Bühler, Bühler & Osterwalder 2013) gerechnet werden, in denen sich religiöse Traditionen und reformpädagogische Ambitionen zu eigenen Karrieren und zur Rekrutierung gläubiger Anhänger vereinen.

Zu den Risiken, die sich daraus für die Praxis der Bildsamkeit ergeben, gehört es auch, dass ihre Erfinder daran arbeiten, möglichst keinen Misserfolg öffentlich sichtbar werden zu lassen. Was für Saegert exemplarisch untersucht wurde (Keller 2000), darf auch für andere Akteure der Pädagogik der Taubstummen von Ernsdorf bis Eschke (Wolff 2013), ja für die gesamte Profession generalisiert werden. Ihre Praxis beginnt damit, dass sie sorgfältig die Klientel aussuchen, nicht allein in diagnostischer Absicht, sondern auch unter der Frage, ob sie den Adressaten überhaupt für ihre Praxis akzeptieren können, denn sie wollen zwar „Taubstumme“ aufnehmen, aber nicht solche, denen sie zugleich „Blödsinnigkeit“ zuschreiben, oder „ganz Unfähige“, bei denen sie keine Erfolgsaussichten für ihre pädagogische Arbeit sehen (vgl. Keller 2000). Die Chance auf Erfolg ist schon deshalb wichtig, weil sie von den Aufsichtsbehörden nach ihrem Erfolg beurteilt und bezahlt werden. Sie nehmen die Adressaten auch nicht bedingungslos auf, sondern meist nur auf Probe, behalten sich also das Recht vor, sie nach einem halben oder ganzen Jahr wieder wegzuschicken. Lokalen Bedingungen ist es dagegen wohl nur geschuldet, dass in Berlin auch nur Landeskinder, also nur Preußen, aufgenommen werden. Zu den professionell erzeugten Rahmenbedingungen gehört es wiederum, dass die beteiligten Pädagogen sich im Alltag gegen Kritik immunisieren. So wie Heinicke trotz seines unleidlichen Wesens konstant arbeiten konnte, so blieb die Lautiermethode unbeeindruckt von externen Beurteilungen, wie sie z. B. von Diesterweg überliefert ist, der sie für die Kinder als eine einzige „schreckliche Quälerei“ beurteilte, die man nur tolerieren könne, weil es auch die „unbestreitbare Gewißheit der außerordentlichen, auf keine anderen Wege zu erreichenden Vorteile“ gäbe (o.V. 1847, 765).

Aber die Wahrheitsfrage für die Praktiken und damit die Geltungsfrage für die Zuschreibung der Bildsamkeit, die so emphatisch an die konkrete Praxis delegiert wurde, wurde nicht nur professionspolitisch entschärft, sondern zunächst, und für lange Zeit, für die Taubstummenbildung auch eher verbandspolitisch entschieden. Mit dem Votum für die deutsche Methode, das der Zweite Internationale Taubstummen-Lehrer-Kongress 1880 in Mailand formulierte, geriet nicht nur die französische Methode ins Abseits, auch die Gebärde als basale Kompetenz der Gehörlosen wurde bis weit ins 20. Jahrhundert radikal abgewertet und konnte

sich erst nach langen Umwegen, z. B. über die USA (Lane 1988), und scharfen Auseinandersetzungen innerhalb der Profession ganz allmählich wieder Anerkennung verschaffen. War die beobachtende Theorie der Bildsamkeit – nach Herbart – klüger und ehrlicher als die Profession, hat sie dem Ursprungsgedanken der pädagogischen Praxis für die Wahrheit der Bildsamkeit eher Geltung verschaffen können als die Profession?

#### **4 Deformation der Bildsamkeit in Reflexionen der allgemeinen Erziehungswissenschaft**

Angesichts der langen Tradition der theoretischen Arbeit am Begriff der Bildsamkeit wird diese Frage hier nur für die geisteswissenschaftliche Tradition und dann im Wesentlichen auch nur für Wilhelm Flitner und Herman Nohl gestellt, nicht allein aus Umfangsgründen, sondern wegen der exemplarischen Bedeutung, die hier die Artikulation des Begriffs der Bildsamkeit gefunden hat. Exemplarisch ist diese Artikulation, weil man an ihr belegen kann, dass nicht allein die Profession der Herausforderung des Bildsamkeitsbegriffs durch limitierende Umdeutung nicht gerecht wurde, sondern auch Theoretiker vor den Herausforderungen ausweichen, die sich im Ursprung des Begriffs und in den radikalen Konsequenzen zeigen, die er für die Praxis hatte.

Flitner hat selbst eine „Theorie der Bildsamkeit“ vorgelegt, 1933 zuerst (Flitner 1933/1983), dann erneut 1950 (Flitner 1950/1983), jeweils als Teilstück seiner „Systematischen“ bzw. „Allgemeinen Pädagogik“ und, wie von Herbart aus erwartbar, als Teil des jeweiligen Abschnitts über „die pädagogischen Grundbegriffe“. Allein 1933 hat das Kapitel allerdings explizit den Titel „Theorie der Bildsamkeit“ (Flitner 1933/1983, 75ff.), während es 1950 und seither in einem Abschnitt „Der Aufwachsende – Die Bildsamkeit“ (Flitner 1950/1983, 199ff.) behandelt wird, so dass jetzt Thematiken verbunden werden, die 1933 noch, zumindest in den Überschriften, getrennt behandelt wurden, denn „die Kategorie ‚Zögling‘“ ging 1933 (S. 73ff.) der „Theorie der Bildsamkeit“ voraus. Eine Lektüre im Detail – um die These vorab anzudeuten – kann zeigen, dass sich Flitner mit seiner Theorie der Bildsamkeit von den Implikationen und expliziten Annahmen löst, die für die Zäsur um 1800 charakteristisch waren. Zugespitzt formuliert: Flitner schreibt unter dem Titel der Bildsamkeit eine Theorie des Zöglings als Theorie der „konkreten Bildsamkeit“ (Flitner 1933/1983, 76), also eine gegenüber der klassischen Zäsur eindeutig differente Theorie. Sie ist different, weil sie als Probe auf die Wahrheit der Theorie nicht die Praktiken und dann, falls notwendig, auch neue Erfindungen von Pädagog:innen einführt, sondern die Situation und den Entwicklungsstatus der Adressat:innen in den Blick nimmt.

Schon der Ausgangspunkt 1933 deutet diese Umkehrung an. Flitner spitzt seine Perspektivenverschiebung schon dadurch zu, dass er sein Thema „unmittelbar

aus der Praxis“ entstehen lässt, und zwar „aus dem Mißlingen der Erziehungsarbeit durch den Widerstand des Zöglings, der dem Erzieher nicht die erwartete Antwort gibt, ihm nicht so begegnet, dass erziehendes Leben entsteht“, sondern „Zustände voll Haß und Qual [...] Konflikte mit Eltern, Lehrern, Lehrherren“ (Flitner 1933/1983, 74). Seine systematische Frage, wie Bildsamkeit „seit den Anfängen der Philosophie [...] erörtert wird“ (ebd., 75), heißt deshalb auch nicht, ob der Mensch bildsam sei, sondern „*ob der Mensch überhaupt für Erziehung bildsam ist*“ (ebd.; Hv. i. O.). Schon diese Eingrenzung auf die Frage, ob der Mensch „für Erziehung“ bildsam sei, entspricht nicht der Tradition, sie verkennt auch die gesamteuropäische Tradition in der Debatte über Bildsamkeit wie über den Bildungstrieb, dass man es hier mit einem Phänomen der Selbstorganisation zu tun hat, das zwar auch den Erziehungsbemühungen entgegenkommt, aber nicht allein im Blick auf Erziehung formuliert und expliziert wurde. Aber es gab natürlich auch schon vor Flitner diese Lesart, z. B. bei Otto Willmann, für den Bildsamkeit „im Sinne der Pädagogik die Empfänglichkeit des werdenden Menschen für die Einwirkungen der Erziehung (ist)“ (Willmann 1913, 522), weshalb dieser den Begriff dann auch im aktuellen Kontext der Debatte über „Begabung“ erläutert, die noch im Dual von Erbe vs. Umwelt dachte (ebd., 524).

Flitner wählt zur Präzisierung seiner Begriffsbestimmung zwar nicht diese Referenz, sondern geht von Erziehenden aus, die angesichts der Erfahrung vom „Widerstand des Zöglings“ innehalten, aber er sucht die Ursachen dann nicht, wie es der Bildsamkeitsdebatte um 1800 entsprochen hätte, indem er auf die Erzieher:innen selbst schaut, vielleicht sogar im Sinne des Salzmannschen Symbolons – „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“ (Salzmann 1806/1948, 9) –, sondern indem er „eine Besinnung über den Zögling in sein Verhalten ein(schaltet)“ und dort die Ursachen „des Widerstandes“ sucht. Hier, im Blick auf den Zögling, platziert er das Thema und die Perspektive seiner „Theorie der Bildsamkeit“, für die er Aloys Fischers Unterscheidung von „allgemein“ bzw. „formal“ und „konkret“ nutzt. Während als „allgemein“ nur die „naturhafte Plastizität des Menschen, die objektiven biologischen Grundlagen“ bezeichnet werden (Flitner 1933/1983, 76), Themen, die für ihn „außerhalb des Rahmens der allgemeinen Pädagogik“ liegen (ebd.), bedarf die Pädagogik eines Verständnisses von Bildsamkeit „als eine historische Gegebenheit“ (ebd., 77) und deshalb einen „Begriff der konkreten Bildsamkeit, d. h. der Bildsamkeit, die zu einem bestimmten Zeitpunkt im Zögling innerhalb bestimmter Erziehungsgemeinschaften angetroffen wird“ (ebd. 76). Dieser Zustand sei „mitverursacht“, wie er ergänzt, „1. Durch den erzieherischen Bezug, durch Sein und Verhalten des Erziehers“, aber vor allem „2. Durch die bereits gestaltete Erziehungsbereitschaft des Zöglings, wie sie sich in seiner Bildungsgeschichte ergeben hat“ (ebd., 76). Systematisch bleibt er aber dabei: Der Begriff „bezeichnet [...] die typische Bereitschaft des Menschen bildenden Einflüssen

gegenüber“, aber auch „die typischen Grenzen und Störungen dieser Bereitschaft“ (ebd., 77). Flitner kennt zwar die „methodisch bewusste, wissenschaftlich geleitete Hilfs- und Heilerziehung“, die auch „Störungen [...] ausgleichen können“ (ebd.), geht aber nicht von der notwendigen Erfindungskraft von Pädagog:innen aus, auch nicht von dem „wechselseitig konzipierten Kausalverhältnis“, das Anhalt bei Herbart findet, sondern sagt nur, dass „ein *bestimmter Erziehungswille* und eine bestimmte Erziehungswirklichkeit [...] vorausgesetzt [ist], wenn eine Theorie der Bildsamkeit durchforscht wird“ (ebd.), nicht „naturalistisch oder rationalistisch“, sondern als „Bildsamkeit im historischen Raum“ (ebd., 78). Sie findet er als eine „Theorie der *individuellen* wie der *kollektiven* Bildsamkeit“ (ebd., Hv. i. O.), die nicht von Anlage und/oder Umwelt gesteuert ist, sondern von der „Leitlinie“ des Erlebens und Handelns, die sich in der werdenden Person selbst herausbildet, und zwar aus ihren Schicksalen, ihrer inneren Geschichte“ (ebd., 79), als „Bereitschaft bildenden Einflüssen gegenüber, die ihnen typisch in einer geschichtlichen Welt begegnen“, wie er 1950 bekräftigt (Flitner 1950/1983, 203).

Von diesen Ausgangspunkten aus entwickelt Flitner schon 1933 einerseits sein Bild dieser Bildungswelten, „Außenwelten“ (Flitner 1933/1983, 82), andererseits seinen Blick auf die „Grundschemata“ (ebd., 80; Flitner 1950/1983, 209), in denen Individuen und Kollektive diese Erfahrungen im Prozess zeitlich und sachlich verarbeiten. Welten wie Prozesse ihrer Verarbeitung versteht er dabei im Dual von „Norm“ und Abweichung von der Norm, die sich als „ein Abnormes, die Entartung, Verfrühung, Verspätung, Fehlentwicklung, Unordnung“ in der Konstruktion der „Anatomie des geistigen Menschen“ zeige (Flitner 1933/1983, 83). Für die Qualifizierung der relevanten Welt wählt er – 1933 – den Begriff des „Volkes“, den er explizit als einen „pädagogischen Begriff“ versteht, „denn die Person lebt nur im Volke“ (ebd., 84). Die Entwicklung verlaufe deshalb auch „volksorganisch“ (ebd., 85), es gäbe eine „Ordnung des Volkslebens“ und „kollektive Typen der Sozialwelt“, wie er mit Anspielung auf die einschlägigen Analysen von Ernst Kriek betont (ebd., 86), und die damit epochal oder generationenspezifisch verbundene „Bereitschaft für bestimmte Bildungsideale“ (ebd., 87), aber auch „Entartung“ und „pathologische Volkszustände“ (ebd., 86), die dann der „sozialpädagogisch aufgehellten Erziehungseinsätze“ (ebd., 86) bedürften. Sieht man einmal davon ab, dass Flitner 1950 die vom „Volk“ ausgehenden Qualifizierungen der Welt durch die Begriffe der „Gemeinschaften“ und der „gesellschaftlichen Beziehungen“ (Flitner 1950/1983, 203) ersetzt, bleibt es bei dieser im Grunde soziologischen Betrachtungsweise, die pädagogisch allein durch ihre normative Konnotation wird und die Bearbeitungsweisen des Subjekts psychologisch interpretiert. „Konkrete Bildsamkeit“ bezeichnet mithin das Thema einer subjektzentrierten Theorie der Vergesellschaftung und Selbstbildung. Von Erziehung, selbst im Flitnerschen Sinne, ist hier nicht die Rede, weder von Erziehung als Ausübung von Macht über den Menschen (vgl. Flitner 1952/1989) noch in Form von Flitners

später Frage, ob Erziehung sittlich erlaubt sei (vgl. Flitner 1979/1989). Das ist hier alles kein Problem, so wenig wie die Praktiken als Wahrheitskriterium für die Annahme der pädagogischen Intervention.

Theoriegeschichte sollte man aber sehen, dass die Differenz von ‚allgemein‘ und ‚konkret‘, von ‚biologisch‘ und ‚geschichtlich‘ in der Bestimmung von Bildsamkeit noch weitere und hoch riskante Implikationen hat. Besonders folgenreich macht sich diese Differenz im Bezug auf die Biologie und den Rassebegriff bei Herman Nohl bemerkbar, dokumentiert in seinen Vorlesungen (Zimmer 1995; 1998), in den Publikationen zur Pädagogischen Bewegung (Nohl 1933/1978; 1935/1978) und zur „Menschenkunde“ (Nohl 1929; 1949). Bei der Reflexion der nationalpädagogischen Aufgabe angesichts der historisch-politischen Lage kommt Nohl 1933 zu der Feststellung: „Es ist das ganz Neue unserer Nationallage, daß die volkserzieherische Aufgabe bis in die biologische Substanz unseres Volkes selbst hinunterreicht, an den Brunnen seines Lebens“ (Nohl 1933, 226, zit. nach Zimmer 1998, 530). Entsprechend behauptet Nohl an anderer Stelle, daß die pädagogische Aufgabe „bis in den Erbstrom unsres Volkes“ reiche,

„was dann allerdings auf das engste mit der gesunden Familienordnung verbunden ist, und daß sie auf den neuen Volkstypus, den biologischen wie den geistigen Typus gerichtet ist. Wie das auch sei, die Grundlage der Nationalerziehung liegt zunächst jedenfalls in diesem halb-bewußten Leben des Volkes, seinem vegetativen Dasein, und der auf ihm begründeten Volksgeistigkeit“ (Nohl 1933/1978, 226).

Auch wenn Nohl neben der „biologischen“ die „geistige Substanz“ des „Volkes“ kennt, gewinnt bei ihm die Natur, das „vegetative Dasein“ und seine spezifische, von dieser Differenz lebende Konstruktion der „Volksgeistigkeit“, ungeahnte Bedeutung – und damit ein strikt biologisches Argument. Dabei rechnet er zu der „biologischen Substanz“ nicht allein das vegetative und „halb-bewußte Leben des Volkes“. Selbst „seine Gliederung in Stadt und Land, das Leben seiner Familien und das Verhältnis seiner Generationen“ werden biologisch interpretiert und zugerechnet (ebd.). Die „geistige Substanz“ bestehe dagegen, so Nohl an gleicher Stelle, „in Sprache, Sitte, Kunst, Fest, und in allem, was man die Heimat nennt, in Typus, Mythos und Symbol“ (Nohl 1933, 226).

Im Kontext von Bildsamkeit und ihrer Interpretation interessiert v.a. die Verwendung von Natur in einem biologischen Sinne. Ohne Zweifel ist dieses Argument für Nohl zentral, ohne Zweifel begründet es wesentliche Unterscheidungen und Aufgabenzuschreibungen in der „Nationalerziehung“. Dieses Argument belegt also eine wirklich gläubige Stützung pädagogischer Anthropologie auf biologische Argumente und verdeutlicht damit auch eine „Biologisierung der Anthropologie“, die für die neuen sozialen Bewegungen nach 1890 bestimmend wird (Kuenzlen 1994, 25, Anm. 3). Eine entsprechende Stütze findet sich aber auch in Konzepten der philosophischen Anthropologie der Zwischenkriegszeit, wie z. B. bei

Arnold Gehlen, und sie hält, wie Nohl zeigt, in die Pädagogik selbst Einzug und zerstört das klassische Verständnis von Bildsamkeit. Diese Argumentation wird auch nicht dadurch dementiert oder legitimiert, daß Nohl in seiner „Menschenkunde“ ein Schichtenmodell zugrunde legt, durch das die biologische Schicht von der geistigen überwölbt wird (Nohl 1949, 27ff.). Nohl hat noch 1949 in seiner Menschenkunde nicht allein „die Rassen- und Völkerunterschiede“ intensiv diskutiert, sondern auch Erziehungsaufgaben und individuelle wie kollektive Differenzen von hier aus positiv bestimmt (ebd., 161f.). Zwar räumt er ein, dass Rasse „ein biologischer Begriff [...], kein geschichtlicher“ sei, aber er betont zugleich ganz stark, „jeder Schritt von der Biologie weg führt zur Willkür“ (ebd., 163). „Volk“ ist deshalb, ergänzend, der für ihn wesentliche „historische“ Begriff der Nationalerziehung, und von hier aus bestimmt er das deutsche „Wesen“ – in der „Pflicht als Leitidee“ – und die Aufgaben der Erziehung. Der „Charakter“ ist der Focus und der „geistige Einsatz“, aber „Begabung und Neigung“, „die Anlage“, sind unhintergebar für das „Verhältnis des freien Geistes zu seiner natürlichen Grundlage“ (Nohl 1949, 180). Selbst dieses „doppelseitige Verhältnis“ von Anlage und Handlung kann Nohl nur als „unauflösbaren Zirkel“ sehen, der freilich nahelege, daß „diese geistige Struktur der Individualität [...] dann doch wieder eine angeborene“ sei. Selbst für den Epochenwandel der Renaissance, „diese neue Produktivität“, schließt er eine biologische Erklärung nicht aus und sieht diese im „Einströmen neuer sozialer und rassischer Schichten“ (ebd.).

Natur als Argument ist also am Ende der 1920er Jahre anscheinend unvermeidbar, aber dieser Umstand führt die Pädagogik auch in ihrer geisteswissenschaftlichen, von den Leitbegriffen der „Kultur“, „Bildung“ und „Bildsamkeit“ her bestimmten Ausrichtung in Kontexte der Reflexion, die ihre theoretische Dignität bedrohen, und zu Handlungsimplicationen, die das alte Individualitätsthema nur aporetisch diskutierbar sein lassen. Es sind nicht zufällig schon vor 1933 nicht mehr allein die Grenzen der Erziehung, sondern strikte „Grenzen der Erziehbarkeit“ (Dudek 1999), die in der Pädagogik propagiert werden. Selbst ein Psychoanalytiker wie August Aichhorn sieht 1925 in seinen Überlegungen zur „Verwahrlosten Jugend“ die „Grenzen der Erziehung in der Erbanlage des Individuum“ (Aichhorn, zit. nach Dudek 1999, 92). In der Sozialpädagogik wird ebenfalls schon vor 1933 von den „Grenzen der Erziehbarkeit“ aus eine Politik der Ausgrenzung betrieben, die in ihrer Stufung „von der pädagogischen Erfassung zur Aussonderung der Unerziehbaren“ eine fatale Kontinuitätslinie von der Weimarer Republik in den Nationalsozialismus und seine Politik der „Ausmerze“ derjenigen prägt, denen die „Erziehbarkeit“ abgesprochen wird – jüdischen Jugendlichen oder Angehörigen der Sinti und Roma (Peukert 1986, 263). Die Pädagogik als Disziplin gibt mit dem klassischen Begriff der Bildsamkeit auch die Analyse- und Handlungsmöglichkeiten auf, mit denen sie traditionell in den Humanwissenschaften mit ihrer eigenen Fragestellung sichtbar und positiv unterscheidbar war – ganz zu

schweigen davon, dass sie auch ihr Ethos verrät, das sie im Ursprung ihrer Disziplinwerdung ausgebildet hatte.

## 5 Fazit

Vor diesem Hintergrund kann Bildsamkeit als Grundbegriff der Pädagogik kaum als problemlos und nur produktiv betrachtet werden. Die grundlagentheoretische Deutung sollte tatsächlich, Anhalt hat es gezeigt, in einem sozialwissenschaftlichen Sinne gesucht werden, als Theorie der Selbstorganisation, die sich ja nicht allein biologisch deuten lässt, sondern z. B. auch systemtheoretisch. Aber selbst naturwissenschaftlich bestehen neue Perspektiven, z. B. von den Beobachtungen der Epigenese aus. Entwicklungsprozesse der Lebenswissenschaften können so, quasi postdarwinistisch, in vier Dimensionen, z. B. „Geist – Gehirn – Genom – Gesellschaft“ (Güntürkün & Hacker 2014) analysiert werden, um Individuation zu verstehen und evolutionstheoretisch auch mit Sprache und Kultur argumentieren zu können (Tenorth 2020, 624). Für die pädagogische Theorie schließlich wäre es sicherlich zu empfehlen, sich der Herausforderung der Tradition zu stellen, dass die Wahrheit ihrer Annahmen sich allein an und in den Praktiken prüfen lässt, in denen Akteure in einem „wechselseitig konzipierten Kausalverhältnis“ die pädagogische Interaktion zu gestalten suchen. Solche Kausalitäten mögen schwer zu entschlüsseln sein, aber allein outcomeorientiert zu denken oder das Problem der Erziehung zu vereinfachen, um die Paradoxien zu übersehen, die sich seit Fichtes „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ mit der Struktur der Pädagogik verbinden, aber nur entparadoxierend prozediert, nicht aufgelöst werden können (Binder & Krönig 2021), das ist nicht zu empfehlen. Den schwierigen Implikationen des Begriffs der Bildsamkeit kann man jedenfalls nicht dadurch entgehen, dass man seine historischen und systematischen Komplikationen ignoriert. Die Pädagogik in Theorie und Praxis sollte sich der Erfahrung stellen, dass sich ihre Annahmen über die „Bildsamkeit des Zöglings“ allein in ihren eigenen Praktiken darstellen und prüfen lassen. Pädagogische Anthropologie hat offenbar – anders als die philosophische oder biologische oder andere Anthropologien – einen eigenen Status, hypothetisch in der Geltung, historisch in der Praxis der Erziehung identifizierbar, theoretisch als das Problem präsent, dass sie alltäglich mit ihren Praktiken bei ihren Adressat:innen die Natur und Entwicklung unterstellt, erzeugt und scheinbar bekräftigt, die sie in ihren Annahmen über die Bildsamkeit mit sich führt, implizit oder explizit. Die Ausgangslage bleibt sich aber gleich, diese „Natur“ bleibt eine Fiktion, die allerdings im Konstruktivismus der bildungstheoretischen oder autopoietischen Reflexion und Praxis wirklich wird, mit all den Risiken, die Pädagogik schon historisch mit sich führt.

## Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Anhalt, E. (2013): *Bildsamkeit, Bildung, Erziehung*. Ms. zur 7. Fachtagung der Internationalen Herbart-Gesellschaft. Univ. Duisburg-Essen. (Unveröffentlichter Vortrag vom 20.03.2013)
- Anhalt, E., Rucker, Th. & Welti, G. (2018): *Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung*. In: *Erziehungswissenschaft* 29 (56), 19-25.
- Benner, D. (2018): *Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (1), 107-120.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004): *Bildsamkeit/Bildung*. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel; Beltz, 174–215.
- Binder, U. & Krönig, F. K. (Hrsg.) (2021): *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bühler, P., Bühler, Th. & Osterwalder, F. (Hrsg.) (2013): *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt.
- Diesterweg, F. A. W. (1839/1961): *Über den Charakter der Taubstummen*. In: H. Deiters u. a. (Hrsg.): *Sämtliche Werke*. Bd. 4. Berlin: Volk und Wissen, 450-451.
- Dudek, P. (1999): *Grenzen der Erziehung. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München und Basel: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. & Tenorth, H.E. (1998): *Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (10), 438-441.
- Flitner, W. (1933/1983): *Systematische Pädagogik*. In: K. Erlinghagen u. a. (Hrsg.): *W. Flitner: Gesammelte Schriften*. Bd. 2. Paderborn. Schöningh, 9-122.
- Flitner, W. (1950/1983): *Allgemeine Pädagogik*. In: K. Erlinghagen u. a. (Hrsg.): *W. Flitner: Gesammelte Schriften*. Bd. 2. Paderborn: Schöningh, S. 123-297.
- Flitner, W. (1952/1989): *Über die Macht in der Erziehung*. In: K. Erlinghagen u. a. (Hrsg.): *W. Flitner: Gesammelte Schriften*. Bd. 3. Paderborn: Schöningh, 56-66.
- Flitner, W. (1979/1989): *Ist Erziehung sittlich erlaubt?* In: K. Erlinghagen u. a. (Hrsg.): *W. Flitner: Gesammelte Schriften*. Bd. 3. Paderborn: Schöningh, 190-197.
- Gessinger, J. (1994): *Auge & Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1700–1850*. Berlin und New York: De Gruyter.
- Güntürkün, O. & Hacker, J. (Hrsg.) (2014): *Geist – Gehirn – Genom – Gesellschaft. Wie wurde ich zu der Person, die ich bin?* Nova Acta Leopoldina Nr. 405, Bd. 120. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Herbart, J. F. (1806/1964): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 2. Aalen: Scientia, 1-139.
- Herbart, J. F. (1831/1964): *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 9. Aalen: Scientia, 339-462.
- Herbart, J. F. (1835/1964): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 10. Aalen: Scientia, 65-196.
- Höcht, P. (1927): *Der Bildsamkeitsbegriff in der deutschen Pädagogik des 19. Jahrhunderts*. Ms. Diss. phil. Univ. München.

- Hofer-Sieber, U. (2000): Bildbar und verwertbar: Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhunderts in Frankreich. Würzburg: Edition Bentheim.
- Kant, I. (1798/1964): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. 2. Aufl. 1800. In: W. Weischedel (Hrsg.): Kant-Werke. Bd. 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 399-690.
- Keil, W. (1983): Begriff und Phänomen der „Bildsamkeit“. Chronologisch-systematische Aufarbeitung einer Auswahl erziehungswissenschaftlicher Beiträge zwischen 1920 und 1980. Frankfurt/M.: Haag & Herchen.
- Keller, U. (2000): „Bildungsfähigkeit“ von Kindern mit geistiger Behinderung. Theoretischer Kontext und Muster der Praxis in den Berlinischen Anfängen der pädagogischen Arbeit mit „Blödsinnigen“. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 6, 45-69.
- Kruse, O.F. (1832): Der Taubstumme im uncultivirten Zustande nebst Blicken in das Leben merkwürdigen Taubstummen. Bremen: Kaiser.
- Kuenzlen, G. (1994): Der neue Mensch. München: Beck.
- Lane, H. (1988): Mit der Seele hören. Die Geschichte der Taubheit. München und Wien: Hanser.
- Leber, A. (1981): Der Wilde von Aveyron und sein Lehrer. In: Kindheit 3 (1), 27-39.
- List, G. (2000a): Nationale Inklusion und die Gebärdensprache der Taubstummen. In: Das Zeichen 14 (52), 186-196.
- List, G. (2000b): Pädagogische Inklusion und die „Bildbarkeit“ der Taubstummen. In: Das Zeichen 14 (51), 8-18.
- List, G. (2003): Charles Michel de l'Épée (1712-1789) und Samuel Heinicke (1727-1790). In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München: Beck, 93-100.
- Nohl, H. (1929): Pädagogische Menschenkunde. In: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 2, Langensalza: Beltz 1929, S. 51.75.
- Nohl, H. (1933/1978): Nachwort: Die zwei Formen der Pädagogik. In: H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 8. Aufl. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 221-227.
- Nohl, H. (1935/1978): Vorwort der 2. Aufl. 1935. In: H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 8. Aufl. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 228.
- Nohl, H. (1948/1978): Nachwort zur 3. Aufl. In: H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 8. Aufl. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 229.
- Nohl, H. (1949): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. 4. Aufl. Frankfurt/M. Schulte-Bulmke.
- o.V. (1847): Taubstummenunterricht. In: K-G. Hergang (Hrsg.): Pädagogische Real-Encyklopädie oder Encyklopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Bd., Grimma: Verlags-Comptoir, 761-779.
- Peukert, D. J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932. Köln: Bund-Verlag.
- Prange, K. (2009): Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. In: K. Prange: Schlüsselwerke der Pädagogik. Bd. 2: Von Fröbel bis Luhmann. Stuttgart: Kohlhammer, 27-52.
- Rosenkranz, J. G. (1837): Der Taubstumme aus dem philanthropischen und pädagogischen Gesichtspunkte betrachtet zur Beherzigung für Aeltern und Lehrer. Nürnberg: August Recknagel.
- Salzmann, C. G. (1806/1948): Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Berlin und Leipzig: Volk und Wissen.
- Schumann, G. & Schumann P. (Hrsg.) (1912): Heinickes Arkanum. Aus dem Manuskript. In: G. Schumann & P. Schumann (Hrsg.): Samuel Heinicke: Gesammelte Schriften. Leipzig: Wiegand, 247-250.
- Sicard, R.-A. (1801): Wie denkt der Taubblindgeborene von der Seele? Und wie kann man einen Taubblindgeborenen unterrichten? In: Kronos. Ein Archiv der Zeit. Berlin, Febr. 1801, 111-121.
- Tenorth, H.-E. (2001): „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: S. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim: Beltz, 190-201.

- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Beck, 497-520.
- Tenorth, H.-E. (2020): Die Rede von Bildung. Tradition. Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart. Metzler.
- Tenorth, H.-E., U.Keller, M.Sonke & S.Wolff (2001): Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In: G. Wachtel & S. Dietze (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim und Basel: Beltz, 51-63.
- Willmann, O (1913): Bildsamkeit. In: E. M. Roloff (Hrsg.). Lexikon der Pädagogik. Bd. 1. Freiburg: Herder, 522-524.
- Witte, E. (2019): Bildungstrieb. Zur Karriere eines Konzepts zwischen 1780 und 1830. Hildesheim: Olms.
- Wolff, S. (2013): Elementarunterricht und Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis am Berliner Königlichen Taubstummeninstitut zwischen Aufklärung und Frühmoderne. Diss.phil. 2012, Humboldt-Univ. zu Berlin. Online unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17453/wolff.pdf?sequence=1> (Abrufdatum: 08.01.2024).
- Zedler, J. H. (1774): s.v. Stumm, Stumme oder Sprachlose. In: J. H. Zedlers Großes vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste. Bd. 40. Leipzig/Halle: Zedler, Sp. 1349-1352.
- Zimmer, H. (1995): Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz. In: Jahrbuch für Pädagogik, 87-114.
- Zimmer, H. (1998): Von der Volksbildung zur Rassenhygiene: Herman Nohl. In: T. Rülcker & J. Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern: Lang, 515-540.

## **Autor**

**Tenorth, Heinz-Elmar, Prof. (i.R.) Dr.**

Humboldt-Universität zu Berlin

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Theorie und Geschichte pädagogischen Wissens, Universitätsgeschichte

*E-Mail:* tenorth@hu-berlin.de