

Bildsamkeit und Hoffnung

Diskussionsbericht des XXIV. Salzburger Symposions*

WALTRAUD HARTH-PETER

Die verschiedenen Beiträge anlässlich des XXIV. Salzburger Symposions über das Thema „Bildsamkeit und Hoffnung“ lösten nicht nur kontroverse Diskussionen von unterschiedlichen Positionen aus, sondern deckten auch begriffliche Unstimmigkeiten und Verwirrungen auf, als es darum ging, beide Begriffe konzipiell und für alle einvernehmlich zu bestimmen, resp. sie gar in einen Zusammenhang zueinander zu bringen und ihren pädagogischen Stellenwert aufzuzeigen. Der folgende Diskussionsbericht entgeht daher der Schwierigkeit einer einfachen, verlaufsprotokollarischen Wiedergabe der verschiedenen Beiträge, indem vielmehr eine nachträgliche systematische Reflexion versucht wird, die die einzelnen Diskussionsschwerpunkte bündelt und thematisch zusammenstellt.

Trotz einiger Ansätze, den Zusammenhang zwischen *Hoffnung* und *Bildsamkeit* herzustellen, blieben beide Begriffe, um es gleich vorweg zu sagen, weitestgehend unverbunden, so daß die Diskussionsbeiträge nach den einzelnen Referaten auch stets auf das Dilemma stießen, die eigentliche Fragestellung, nach der die Begriffe behandelt werden sollten, neu formulieren zu müssen: Ist *Hoffnung* ein Konstituens pädagogischen Handelns oder eine überflüssige Kategorie, die in den Verdacht gerät, einem technisch-technologischen pädagogischen „Machbarkeitsdenken“ zu verfallen, das nur in Hinblick auf die Erfüllung pädagogischer Maßnahmen und Maßgaben hofft? Wird *Hoffnung in die Bildsamkeit* des Menschen oder *in die Möglichkeit erzieherischen Handelns* zum Gegenstand des Nachdenkens? Kann der Begriff der *Bildsamkeit* nur inhaltlich gedacht werden, ist er ein empirischer Begriff im Sinne der „höchst zusammengesetzten Erfahrungstatsache“ Diltheys oder gibt es einen apriorischen Status von *Bildsamkeit*?

Der Vortrag von Ines BREINBAUER über „Das Problem der Hoffnung und Hoffnungssurrogate gegenwärtiger Pädagogik“, der in der anschließenden Diskussion heftige, teilweise kritische Resonanz erfuhr, wies auf ein Grundproblem hin, das die gesamte Diskussion trug und das die eindeutige Bestim-

* An dieser Diskussion nahmen teil: Theodor BALLAUFF; Gisela BLANKERTZ; Winfried BÖHM; Ines BREINBAUER; Karl-Heinz DICKOPP; Wolfgang FISCHER; Waltraud HARTH-PETER; Marian HEITGER; Helmut KONRAD; Käte MEYER-DRAWE; Walter MÜLLER; Rolf NEHLES; Irmgard OEHRICH; Bruno REIFENRATH; Wolfgang RITZEL; Jörg RUHLOFF; Klaus SCHALLER; Gerhard SCHAUFLEDER; Alfred SCHIRLBAUER; Peter VOGEL; Werner WIATER; Lothar WIGGER; Herbert ZDARZIL.

mung des Begriffes der *Hoffnung* erschwerte: *Hoffnung* kann offensichtlich einmal auf der Ebene bloßer Reflexion bestimmt werden und ist damit in radikal-skeptischer Haltung ein formaler Begriff und als Konstituens der Erziehung obsolet, d. h. als eine nur dem Denken aufgegebenen Kategorie zu verstehen. Auf der Ebene erzieherischen Handelns dagegen kann *Hoffnung* — und das wurde dem Vortrag Breinbauers energisch entgegengehalten — als Phänomen menschlichen Daseins, als nicht rationalisierbare Kardinaltugend oder als bloße, aber notwendige Kraft des pädagogischen Verhältnisses angesehen werden, so daß *Hoffnung* — trotz der vorgebrachten unterschiedlichen Sichtweisen — als Bedingung der Möglichkeit erzieherischen Handelns im Grunde bejaht werden muß. Die Begründungen dieser allseits zugegebenen Feststellung gingen freilich von einem unbedingten Fürwahrhalten des konstitutiven Charakters pädagogischer *Hoffnung* hin zu der Aussage, daß *Hoffnung* jedoch nie als ein ungeprüftes Phänomen gesehen werden und vor allem Erziehung nie von der *Hoffnung* her gedacht werden dürfe.

Ines Breinbauer wies in ihrem Referat auf die Schwierigkeit hin, Begriffe, die in Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis gebracht werden, als nur dem Denken aufgegeben zu diskutieren. Sie selbst, mit ihrer ausdrücklich als „radikal-skeptisch“ ausgewiesenen Position, verneint anfangs, daß *Hoffnung* eine anthropologische Grundannahme sei, um ihr dann aber, quasi durch die Hintertüre, auf der konkret-erzieherischen Handlungsebene nicht nur ihre heimliche Legitimation zuzugestehen, sondern ihr auch einen Inhalt zuzuordnen, indem sie den pädagogisch Handelnden als ein Wesen der *Hoffnung* bestimmt, der zwar in kritischer Distanz dieses Phänomen zu reflektieren, aber dafür Sorge zu tragen hat, daß *Hoffnung*, wenn sie ihren Platz innerhalb der Pädagogik haben soll, durch Erfahrung aufgebaut werden müsse. Durch diese Vorgehensweise besteht freilich die Gefahr, auf herkömmliche Erziehungsvorstellungen — und sei es durch das Postulat des unabdingbaren Urvertrauens des Zöglings in die Person des Erziehers — zurückzufallen und eine kritische bzw. „radikal-skeptische“ Haltung aufzugeben, besonders dann, wenn plötzlich *Hoffnung* nicht mehr als Begriff, sondern als Faktum pädagogischen Handelns verstanden wird.

Die Diskussion verfiel, statt eine Anstrengung des Begriffes zu versuchen, zunächst der Verlockung, den alltagssprachlichen Gebrauch von *Hoffnung* aufzugreifen oder gar zwischen der Ebene der Begriffsbestimmung und der Ebene pädagogischer Zielvorstellungen zu pendeln, um immer wieder auf die zentrale Frage zurückzukommen, ob *Hoffnung*, anthropozentrisch gedacht, Ausdruck des menschlichen Wesens, oder ob, im phänomenologischen Sinne, der Mensch erst durch das Phänomen der *Hoffnung* zu verstehen sei, während in der transzendental-kritischen Sichtweise der Begriff *Hoffnung* — um nicht einer Apotheose der Alltagssprache das Wort zu reden — nur durch die Voraussetzung eines Wissens gedacht werden könne. Der Versuch, die

radikal-skeptische Haltung gegenüber der *Hoffnung* in eine positive Haltung umzukehren, erleichterte dann die Reflexion des Begriffes auf der Ebene des praktischen pädagogischen Tuns. *Hoffnung* und Vertrauen wurden als spezifisch „rationale Wissensformen“ der *praktischen Vernunft* bestimmt, die im Gegensatz zur *theoretischen Vernunft*, die die Planbarkeit pädagogischen Handelns miteinschließt, um die Zukunft in den Griff zu bekommen, vielmehr die Unwägbarkeiten menschlicher Praxis einbezieht. Ist im Sinne der *theoretischen Vernunft* das Nicht-Wissen um Zukünftiges defizitär, so ist das Unbestimmte der Zukunft und damit das Hoffen auf Zukünftiges eine spezielle Form innerhalb der *praktischen Vernunft* mit einer eigenen Rationalität, und damit grundlegendes Thema jedes systematisch-pädagogischen Denkens. Daran schließt sich freilich die Frage an, wie *Hoffnung* auf der Ebene des praktischen pädagogischen Tuns angesiedelt werden muß. Ist bei einer reflexiven Vorgehensweise Skepsis angebracht, muß im pädagogischen Akt die Skepsis überwunden werden. Ist *Hoffnung*, auf der Ebene pädagogischen Handelns betrachtet, eine psychologische Hilfskonstruktion oder eine metaphysische Notwendigkeit? Dieser kritische Einwurf wurde auch vom phänomenologischen Standpunkt her untermauert, indem *Hoffnung* als Wissensform abgelehnt und als fundamentaler Grundzug menschlichen Daseins bestimmt wurde. Diese Aussage spitzte sich in der personalistischen Feststellung zu, daß *Hoffnung* wie die Liebe für das pädagogische Handeln nachgerade konstitutiv sei, während sie für die Erziehungswissenschaft eine entbehrliche Kategorie darstelle.

Nur zögernd wurde die eigentliche pädagogische Fragestellung aufgegriffen und *Hoffnung* als pädagogisches Konstituens diskutiert. Hier kristallisierten sich zwei verschiedene Formen von *Hoffnung* heraus: Auf der einen Seite gelte es über die *Hoffnung* des Erziehers nachzudenken, der immer eine bestimmte Vorstellung von der *restitutio perfectionis hominis* habe und auf die konstruktive Anregung seines Tuns hoffe, und auf der anderen Seite die *Hoffnung* des Zöglings, die nicht nur *Vertrauen* in die Bezugsperson voraussetze, sondern die auch einen von der *Hoffnung* des Erziehers unterschiedenen Inhalt haben könne. Pädagogisches Hoffen als das Sehen von Hoffnung im *educandus* oder gar als pädagogische Aufgabe, einen positiven Zukunftsbezug im Kinde hervorzurufen, ist zwar in der Diskussion angeklungen, aber gleich wieder verebbt, da *Hoffnung* allzu schnell wieder auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlichen Denkens gehandelt wurde, nämlich als das Hoffen auf Erfüllung der vom Erzieher angestrebten erzieherischen Maßnahmen und Maßgaben.

FISCHERs kritische Frage, die er in seinem Vortrag über „Einige Bemerkungen über das Hoffen in der Pädagogik“ formuliert hat, ob „im Begriff der *Bildsamkeit* die Hoffnung als ein ‚allgemeines Prinzip des Pädagogischen‘, als ‚konstituierende Tugend‘ pädagogischen Handelns“ zu postulieren sei, beantwortet

er zunächst in polemischer Weise selbst, indem er vergeblich nach einem akzeptablen Rückhalt pädagogischen Hoffens sucht, das „als Prinzip, Forderung, Tugend oder etwas ähnliches Sublimes in Erscheinung“ tretend, seinen Grund entweder in der Geschichte, in der wissenschaftlichen Empirie, im Begriff der *Bildsamkeit* oder gar in einer totalen und universalen „Ontologie des Noch-Nicht-Seins“ haben könne. Durch die entschiedene Verneinung eines solchen Rückhaltes konnte leicht der Eindruck entstehen, Fischer wolle das pädagogische Hoffen ganz aus der Pädagogik verbannen; dabei hat er sich aber nach unserem Verständnis nicht grundsätzlich gegen das pädagogische Hoffen gewendet, da er selbst zugesteht, daß ohne ein solches Hoffen sich die Gefahr der Resignation, der Gleichgültigkeit und der Routine in der Erziehung breit machen könne; er kritisiert vielmehr das *sublime* Hoffen des Erziehers, der seine Erziehungsabsichten insgeheim erfüllt sehen möchte und damit dem nicht-pädagogischen Machbarkeitsdenken frönt. Erziehung, und das war die Intention seines Vortrags, darf nicht etwa von der *Hoffnung* her begründet werden, da so allzu leicht das Scheitern von Bildung und Menschlichkeit zu einer Frage der Haltung, der erzieherischen Technik und der Umstände zusammenschumpfe. Das „Prinzip Hoffnung“ in der Pädagogik stecke damit in einem unlösbaren Dilemma: Ohne *Hoffnung* ist Erziehung gefährdet, mit *Hoffnung* verfällt man leicht dem Erfüllungsgedanken.

Die anschließende Diskussion kreiste zunächst um Fischers Begründung eines fehlenden Rückhaltes pädagogischen Hoffens und dann erneut um die Frage, ob *Hoffnung* nicht doch konstitutiv für die Pädagogik sei. Bevor die einzelnen Begründungszusammenhänge diskutiert wurden, wurde der grundsätzliche Einwurf erhoben, ob das Suchen nach Rechtfertigungsgründen für das Prinzip *Hoffnung* nicht von der falschen Voraussetzung ausgehe, und *Hoffnung* nicht vielmehr analog zu *credo quia absurdum-spero quia absurdum* ebenso wie *Glaube-Liebe* eine Kardinaltugend sei, die dann Sinn habe, wenn man im Sinne Vicos menschliche Praxis immer als offen betrachte, natürlich unter der Voraussetzung, daß Erziehung Wagnis und Risiko enthält, und es keine Sicherheit gibt, daß das Gehoffte auch erfüllt wird. Fischer präziserte noch einmal seine Bedenken, ob das Postulat von der *Hoffnung* als praktischer Tugend hinreiche, das Hoffen als pädagogisches Konstituens zu deklarieren. Heftige Kritik löste seine Feststellung aus, daß Hoffen seinen Grund nicht in einer Geschichtsmetaphysik finden könne. Sie reichte von der Frage, ob aus der Geschichte grundsätzlich nichts entnommen werden könne, bis hin zu der Frage, ob mit der Destruktion einer geschichtsmetaphysischen *Hoffnung* gleichzeitig die *Hoffnung* als Grundphänomen menschlichen Daseins und damit als mögliches pädagogisches Fundierungsprinzip überflüssig geworden sei. Es sollte sich jedoch herausstellen, daß nicht gegen den Ertrag von Geschichte überhaupt, sondern gegen chiliastisch-teleologische Heilslehren Stellung bezogen wurde, während bei der zweiten Frage phänomenologisches Denken mit dem

transzendental-kritischen Ansatz kollidierte: In der Denkfigur einer Partizipation des Menschen am „*logos*“ sei zwar, so von transzendental-kritischer Seite, das Fundament für eine „*docta spes*“ enthalten und der Erzieher müsse dazu berufen sein, diesen Bezug „periagogisch“ auszulösen bzw. zu entbinden, d. h. er müsse sich dem *educandus* zwar pädagogisch zuwenden, aber diese Zuwendung impliziere eben nicht, daß man damit hoffen kann, daß der Zögling sich durch Bildung im „*logos*“ befinde.

Der Vortrag BÖHMs über „Bildsamkeit und Bildung“ brachte die bemerkenswerte These, daß *Bildsamkeit* nicht als anthropologischer Begriff verstanden werden darf, sondern als metaphysischer Begriff verstanden werden muß, der nicht reifizierbar ist und auch nicht als Korrelat zu einem Bildungsideal gesehen werden kann, sondern als ein bildungstheoretisches Axiom nur von einer Theorie der Bildung zu bestimmen sei. In dem anschließenden Gespräch wurde die Gefahr der „ideengeschichtlichen Kettenbildung“ angedeutet und vor allem kritisiert, daß die Wurzeln des Bildungsdenkens von Böhm in seinem Vortrag eindeutig dem Christentum zugeschrieben wurden, während der griechischen Aufklärung nur periphere Beachtung geschenkt wurde. Es scheint hier jedoch eine im Sinne systematischer Erörterung des Bildungsbegriffs müßige Frage zu sein, das Bildungsdenken als Ergebnis griechischen oder christlichen Denkens nachzuzeichnen. Geht es vielmehr um die Bildung des Menschen als Person, die der Liebe zum Menschen als Ebenbild Gottes entspringt, kann es prinzipiell nur das Christentum sein, in der der neuzeitliche Bildungsbegriff wurzelt. Dennoch entsteht auch hier die Schwierigkeit, durch diese systematische Aussage festzustellen, was Bildung eigentlich sei. Ist Bildung als Teil der Wirklichkeit nur durch eine dialektische Denkfigur faßbar, indem in ihr Gegensätzliches entdeckt wird, so daß Bildung doppelte Distanz bedeutet, einmal zu sich selbst, sodann zum Menschen, zur Welt und zum Absoluten? Begreift man Bildung in ihrer dialektischen Struktur, läßt sich noch einmal darauf hinweisen, daß die der Bildung inhärente doppelte Distanz und damit die Gewinnung der Identität durch das Absehen von sich selbst in der Antike nicht zu finden ist. Es ist jedoch auch hier zu warnen, das Bild der Gottesebenbildlichkeit zu reifizieren als ein Sollen des Menschen, sondern, ausgedrückt im christlichen Begriff der Evokation, als Berufung, deren Sinn der Mensch selbst erkennen muß und zu der er sich in Freiheit entscheiden kann. Bildung in dieser Sicht ist deshalb eine *Möglichkeit*, weil der Mensch durch die Evokation zur Einsicht und zur freien Wahl genötigt ist; Bildung wird hier eben nicht im deterministischen Sinne dem Menschen aufgezwungen.

HEITGER, der in seinem Vortrag über die „Hoffnung als Bedingung der Möglichkeit pädagogischen Handelns“ gemeinsam mit Böhm die These vertrat, daß der Begriff der *Bildsamkeit* unmöglich zu reifizieren ist, sondern daß er gerade durch seine „Offenheit“, „Nicht-Determiniertheit“ und schließlich durch das „Nicht-Wissen um den Erfolg“ gekennzeichnet ist, will den Begriff

der *Bildsamkeit* jedoch rein formal, als ein transzendentes Apriori verstanden wissen. Aber auch hier scheinen Form und Inhalt kaum zu trennen zu sein, und das Dilemma des Versuchs einer eindeutigen Begrifflichkeit bricht wieder auf: Ist im Begriff der *Bildsamkeit* einerseits impliziert, daß die Form der Bildung, die dem Zögling zudedacht ist, denkerisch nicht vorweggenommen werden kann, so darf andererseits der Begriff der *Bildsamkeit* nicht so neutral werden, wie es die Offenheit des Formalen nahelegt, daß sich die Möglichkeit aufzulösen scheint, Kriterien für Bildung anzugeben. Versteht man den Begriff der *Bildsamkeit* als Voraussetzung für die Nicht-Vergeblichkeit pädagogischen Bemühens, das allerdings nicht um den Erfolg des Bemühens wissen darf, so gesteht man ihm zu, die Möglichkeit des Scheiterns in sich zu tragen. Das Wissen um das Scheitern-Können entbindet den Pädagogen jedoch nicht von der Notwendigkeit, sich immer wieder zu bemühen und zu hoffen, daß sich die Nichtvergeblichkeit seines Tuns erweisen möge. Ist es auf der einen Seite notwendig, den Bildungsbegriff formal zu bestimmen, so ist es auf der Ebene praktischen erzieherischen Tuns ebenso notwendig, sich *vorläufig* an einer Idee der Bildung zu orientieren, die durchaus überholt werden kann und daher immer neu zu suchen ist. Hat der formal zu bestimmende Bildungsbegriff apriorischen Charakter, gewinnt er mit der Frage nach der Begründung des pädagogischen Tuns die weitere Dimension der Geschichtlichkeit, so daß das Verhältnis von Apriorität und Geschichtlichkeit eine neue, nicht-kantianische Bestimmung zu erfahren hat. Aufgabe einer kritischen Pädagogik, so die transzendental-kritische Sicht, muß sein, „quasi-apriorische Begründungen“ in Berücksichtigung der Geschichte zu liefern, so daß der apriorische Charakter der *Bildsamkeit* nur auf einem „geschichtlichen Apriori“ ruhen kann. Mit dieser Feststellung ging man allerdings auch vom eigentlichen Thema des Symposiums weg, so daß nur zu hoffen bleibt, daß trotz unterschiedlicher Zugänge zu den Begriffen *Hoffnung* und *Bildsamkeit* eine Verständigungsbasis unter den Teilnehmern erreicht wurde.

Die Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen der *Hoffnung* und der *Bildsamkeit* hat mit aller Deutlichkeit gezeigt, daß innerhalb der pädagogischen Fragestellung es nicht zu genügen scheint, nur auf reflexiver Ebene Begriffe zu bestimmen, die — auch im weitesten Sinne — unabdingbar für das praktische pädagogische Tun zu sein scheinen, auch wenn sie auf der Ebene theoretischer erziehungswissenschaftlicher Erörterung als überflüssige, skeptisch zu betrachtende Kategorien erachtet werden. Die Trennung zwischen der formalen, d. h. offenen, und inhaltlichen, d. h. deterministischen, Bestimmung solcher pädagogischer Grundbegriffe führt unweigerlich in das Dilemma, daß Begriffe der Gefahr ausgesetzt sind, wortwörtlich genommen bzw. verdinglicht zu werden, um als technische Begriffe einem rein deterministischen Denken zu dienen, das einzig und allein darauf ausgerichtet ist, die Machbarkeit erzieherischen Tuns zu überprüfen. Rein formal bestimmte Begriffe beinhalten

aber ihrerseits die Tendenz, Konstituenten pädagogischen Handelns so abstrakt zu formulieren, daß sie jedweder praktischen Orientierung entbehren und zu „Leerformeln“ erziehungswissenschaftlicher Reflexion werden.