

## › Bildungsphilosophie

Sektionsleitung: Kassimir Stojanov

Dienstag, 30. September

VSH 224

14:45–15:15

**Valerie Schult** (Passau)

Die Verbindung von Humboldt mit dem Bolognaprozess

Seit langem gab es keinen so tiefen Einschnitt im Wissenschaftsbetrieb wie der seit 1999 beginnende Bologna-Prozess. Diverse mediale und wissenschaftliche Debatten bezogen sich immer wieder auf die Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts, um mit ihr die Ablehnung des Bologna-Prozesses zu rechtfertigen. Dieser Sektionsvortrag argumentiert, dass mit einer textgetreuen Interpretation Humboldts und der Bolognadeklaration die Zielsetzung dieser Hochschulreform nicht komplett abgelehnt werden kann.

Bei präziser Analyse von Humboldts Schriften ergibt sich, dass er als europäischer Bildungsvater sehr viel mehr Geltung hätte, als das in den nationalstaatlichen Strukturen des deutschen Hochschulwesens vor dem Bologna-Prozess möglich gewesen wäre. Die damit einhergehende Mobilität würde Humboldts Begriff von wahrer Wissenschaft entsprechen, die sich nur in Verbindung von länderübergreifenden Kräften der Individuen entfaltet. Unsere heutige Gesellschaft kann in Bezug auf ihre europäische Identität ein eindeutiges Bekenntnis zum Bologna-Prozess in Form von Humboldts Schriften aus ihrer kulturellen Geschichte ziehen.

Mit dem Modell des studierendenzentrierten Lernen aus dem Bologna-Nachfolgeabkommen 2009 kann der humboldtschen Forderung nach einer Forschungsgemeinschaft zwischen Studierenden und Professoren Rechnung getragen werden. Gemeinsam mit europäischen Nachbarn Freiheit in den neuen Studiengängen zu suchen, entspricht Humboldts Ideal vom glücksuchenden Menschen.

15:30–16:00

**Anna Shachina** (Murmansk)

Das Ziel und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft im pädagogisch-philosophischen Werk von I. Kant in Bezug auf seine Vorlesungen zur Anthropologie

Das Interesse fürs Wesentliche wird im menschlichen Leben immer stärker. Immer wieder stellt sich die Frage: „Was macht den Menschen zum Menschen?“ Wie können wir erfolgreich und glücklich sein, und wie beweisen wir uns als unseres Erfolgs und unsres Glückes Würdige? Wie erziehen wir dementsprechend unsere Kinder? Wie wird man zu einer Persönlichkeit, und was sind dementsprechend die wirklichen Ziele und Aufgaben der pädagogischen Tätigkeit?

Die Autorin ist fest davon überzeugt, dass der Bestimmung des Menschen und der Menschheit gewidmete philosophisch-pädagogische Werk von I. Kant für die Beantwortung dieser Fragen sehr hilfreich sein kann.

Kant hat in seinem philosophisch-pädagogischen Werk deutlich gezeigt, dass kritisches Denken eine Bedingung der Möglichkeit der Freiheit der Persönlichkeit ist. Für Kant bedeutet Freiheit stets auf die Vernunftprinzipien orientierte Verbundenheit bzw. Verantwortungsübernahme. Die sich nur auf die empirische Forschung stützende Pädagogik scheitert, wenn wir das von Kant bewiesene metaphysische Wesen der menschlichen Persönlichkeit berücksichtigen. Die Einschätzung der Situation von Wolfgang Fischer trifft meines Erachtens zu, dass „... das pädagogische Denken ohne Kant nur als ein Zerrbild darstellbar ist“ (Fischer 1998, 126). Es ist offensichtlich, dass Kants Werk – seine drei Kritiken sowie kleinere Schriften – einen großen Beitrag zur Entwicklung der pädagogischen Gedanken darstellen. Dank den im XXV. Band der Akademie-Ausgabe veröffentlichten Vorlesungen Kants haben wir die Möglichkeit, unser Verständnis der anthropologischen Problematik genauer zu bestimmen. Da lassen sich auch viele Details entdecken, die unsere Kenntnisse über Kants Ansichten über die Natur des Menschen, das Ziel und die Aufgaben der Bildung und Erziehung veranschaulichen.

---

16:15–16:45

**Christian Thein** (Mainz)

Lebenswelt und philosophische Bildung – Problemkonstellationen und Vermittlungen

Philosophische Probleme gründen in der menschlichen Vernunft und sind zugleich nicht ad hoc aus sich selbst heraus verständlich. Das Paradox offenbart ein Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch pragmatistischer Philosophie und Philosophiedidaktik, zum einen aus dem Common Sense der Lebenswelt die Philosopheme zu entwickeln, und zum anderen den philosophischen Fragen und Antworten eine Sonderstellung aufgrund ihres Abstraktionsgrades zuzusprechen.

Der Vortrag intendiert, den Zusammenhang von Lebenswelt einerseits und den Bildungsbegriffen und Themenfeldern der Philosophie andererseits auf die Probe zu stellen. Zwischen beiden „Sphären“ müssen Übergänge und Wechselbeziehungen bestehen, ebenso wie Brüche und Konfrontationen. So bietet der Rückgang des späten Husserl auf die Lebenswelt durch die Methodik der transzendentalen Phänomenologie einen ersten Anknüpfungspunkt, der sodann aus der Perspektive der Sozialphänomenologie (Schütz), der Wissenssoziologie (Luckmann) und der Sozialtheorie (Cultural-Studies, Kritische Theorie) mit Blick auf die gesellschaftlich und kulturell vermittelten Lebenswelten und -formen der Bildungssubjekte auszubuchstabieren wäre. Auf dieser Grundlage ist ein Begriff von den Strukturen des Wissens in der Lebenswelt zu erarbeiten, der einen Horizont für mögliche Formen des philosophischen Fragens und Urteilens eröffnet. Was sodann unter philosophischer Bildung zu verstehen ist, kann wiederum nur über die Philosophie selbst in ihren historischen und systematischen Ausprägungen beantwortet werden, wenn auch unter den Perspektivierungen der Gegenwartsparadigmen. Die Weisen und Formen der Beziehungen zwischen lebensweltlichem Wissen und philosophischer Bildung ergeben sich demzufolge über den kritischen Bezug beider Dimensionen aufeinander.

---

17:30–18:00

**Matthias Wille** (Essen)

Eine expressive Schwäche der Universitätshistoriographie

1885 begründete Heinrich Denifle mit „Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400“ die allgemeine Universitätsgeschichtsschreibung. Dieses Werk repräsentiert bis heute den methodologischen Standard für diese hoch erfolgreiche historische Teildisziplin. Eines der zentralen und inzwischen zur Selbstverständlichkeit gewordenen Resultate der Universitätshistoriographie besteht in der Einsicht, dass die Universität eine Errungenschaft des Hochmittelalters ist. Dass es in Antike und Frühmittelalter keine entsprechenden Institutionen gegeben hat, wird gemeinhin darüber erklärt, dass Universitäten Merkmale aufzuweisen haben, deren Aufkommen erst für das Hochmittelalter dokumentiert werden kann.

Im Vortrag wird der verwendete methodische Standard expliziert. Besondere Aufmerksamkeit erfährt hierbei der Weg, wie Denifle zu dem noch heute anerkannten deskriptiven Begriff der Universität gelangt und wie die Rechtfertigung seiner Angemessenheit erfolgt. Ausgehend von dieser Begriffs- und Methodenanalyse wird die Erklärungsreichweite dieses Zugangs untersucht. Dabei wird sich herausstellen, dass sich mit Denifles Methode die kulturhistorisch und bildungsphilosophisch eminent bedeutsame Frage „Warum gibt es Universitäten überhaupt?“ nicht gehaltvoll artikulieren lässt. Wenn man bereit ist anzuerkennen, dass jene Erzählung, die uns auf die Entstehung der ersten Universitäten führt, gleichermaßen bedeutsam ist, wie die Geschichte der Universität seitdem, dann liegt hier eine expressive Schwäche der Universitätshistoriographie vor.

14:45–15:15

**Johannes Drerup (Münster)**  
Toleranz und Autonomie in der liberalen Demokratie

Toleranz gilt als einer der Kernwerte und eine der Kerntugenden liberaler Demokratien. Umstritten sind in erziehungs-, bildungs- und politikphilosophischen Debatten neben Fragen der adäquaten Ausformulierung des Konzepts der Toleranz, der angemessenen Situierung von Toleranz als „normatively dependent concept“ (Forst) innerhalb eines axiologischen Rahmens und der damit verbundenen Bestimmung legitimer Grenzen der Toleranz vor allem der systematische Part, der Autonomiekonzeptionen und -idealen bei der Rechtfertigung von Erziehung zur Toleranz in pluralistisch verfassten Gesellschaften zuzuschreiben ist. Die Annahme, dass die Tolerierbarkeit bestimmter Einstellungsmuster und Praktiken auch davon abhängt, ob sie plausibler Weise als Ausdruck der Autonomie eines Akteurs angesehen werden können, dient Erziehungsphilosophen als Ausgangspunkt für die Formulierung respektbasierter Toleranzkonzeptionen, in denen Erziehung zu Autonomie und Toleranz in einem sich wechselseitig stützenden normativen Begründungszusammenhang verortet werden. Die rechtfertigungstheoretische Kopplung der Kultivierung autonomiekonstitutiver Fähigkeiten und der Förderung von Dispositionen zur Aktualisierung toleranter Einstellungsmuster und Praktiken, von der autonomie- und respektbasierte Toleranzkonzeptionen ausgehen, führt zu einer Reihe von Anschlussproblemen. Diskussionswürdig ist vor allem, ob die autonomieperfektionistische Annahme pluralismuskompatibel ist, dass nur autonom gewählte Lebensformen als Formen eines guten Lebens und als respektwürdig zu gelten haben. Kritiker monieren, dass autonomiebasierte Rechtfertigungen von Toleranz und die damit einhergehenden paternalistisch begründbaren Zwangsmaßnahmen (z.B. aufgenötigter Umgang mit Diversität und alternativen Lebensformen im schulischen Kontext) auf eine möglicher Weise illegitime und intolerante Aufkrotyrierung einer partikularen Konzeption des Guten hinauslaufen, was mit liberalen Grundwerten nicht vereinbar sei.

Ausgehend von dieser klassischen Problemvorgabe werden einige der zentralen Dilemmata erläutert, die mit der Propagierung von Autonomie und Toleranz als Erziehungszielen einhergehen.

15:30–16:00

**Ari Kivelä (Oulu)**  
What philosophy of education could learn from the debate between Jürgen Habermas and Dieter Henrich? Or: Does metaphysical thinking have a place in our concerns on education?

The modern image of education has been entangled with the idea of subjectivity or subject. Education (*Erziehung*) as the intentional action appears to be a mean to transform a potential human being into the rational autonomous being. Furthermore, education (in the sense of *Bildung*) refers to the processes constituting the human world-relations, which are based on the activity of the subject (*Selbsttätigkeit*). Gradually, the modern paradigm of subjectivity has become under the suspicion. One of the most refined critics against it has been proposed by Jürgen Habermas: philosophy and human sciences must turn away from the subjectivity towards the paradigm of intersubjectivity. However, Dieter Henrich has challenged the intersubjectivistic reduction of subjectivity, consciousness and reason and claimed that intersubjectivity and language seem to be unable to eliminate the subjectivity totally from the philosophy. This paper aims to show, that although language and interaction are the necessary medium for education (*Erziehung*), the processes of *Bildung* are not just mere linguistic game-playing. We are not only persons belonging to the natural and social world, but we do also experience ourselves as subject, which itself remains unclear from its origins. *Bildung* is the strive and longing to solve, perhaps just for a moment, the tension or primary conflict between these two dimensions of our conscious life. The guiding principle is the concept of harmony or unity, which allows for a individual to find the reconciliation between freedom, self-determination (subjectivity), and the experienced empirical determinability rooted in the natural and social world (personhood).

16:15–16:45

**Karin Hutflötz** (München)

Struktur und Dynamik  
der Selbstbildung nach  
Sören Kierkegaard – ein  
Begründungsansatz für das  
Philosophieren mit Kindern

Dass Selbstbildung eine zentrale Rolle in (frühen) Bildungsprozessen innehat, rückt immer mehr in den Blick von Bildungstheorien und -politik. Dabei ist durchaus offen und Gegenstand aktueller Forschung, was „Selbst“-Bildung strukturell und qualitativ bedeutet. Der bis heute maßgebliche, philosophische Beitrag zum Thema ist Kierkegaards Analyse des „Selbst“ als „ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält“. Damit das menschliche Selbstverhältnis aber konkret werden und Selbstbildung gelingen kann, bedarf es, wie Kierkegaard darlegt, zweier korrelativen Momente, nämlich Bewusst-werden und Annehmen-können seiner selbst. Die Aktualität dieses Konzepts bemisst sich daran, dass Selbstsein und -werden dabei weder einseitig subjektivistisch noch statisch-substanziell, sondern als dialogisches Geschehen prozessual hinsichtlich ihrer individuellen wie formalen Eigenart gefasst werden.

Ziel sei hier zu zeigen, inwiefern das Philosophieren mit Kindern eine bereits früh zu vermittelnde Haltung und Methode der Wahl sein kann, um „Selbst“-Bildung in qualitativer Weise zu fördern. Und zwar durch eine Praxis (selbst-)reflexiven Erkennens und gegenseitig kommunikativer Anerkennung im sokratischen Gespräch. Ausgehend von eigenen, aber allgemein gefassten Fragen werden dabei individuelle, aber vernunftbegründete Antworten gesucht im herrschaftsfreien Raum eines selbstbestimmenden (wenn auch nie selbstbestimmten) Dialogs. Mäeutisch zielt gemeinsames Philosophieren darauf, die je eigene Perspektive und Position zum Ausdruck zu bringen, und zwar im Hinblick auf eine alle Beteiligten verbindende Frage. Damit wird dem Befragten eine besondere Wertschätzung zuteil, die ihn als einmalig Antwortenden betrifft und miteinbezieht, was der gegenseitigen Achtung im Gruppenkontext und der Selbstakzeptanz des Einzelnen, damit der „Selbst“-Bildung nach Kierkegaard, formal maßgeblich zu Gute kommt.

17:30–18:00

**Lars Osterloh** (Leipzig)

Welches ist das Entwicklungsprinzip  
der Persönlichkeitsbildung?

Bildung wird heutzutage als Persönlichkeitsbildung verstanden. Dieser Bildungsbegriff ist sowohl von dem organologischen bei Pflanzen und Tieren unterschieden als auch von dem theologischen einer Gottesebenenbildlichkeit des Menschen. Im ersten Fall ist das Entwicklungsprinzip und -ziel dem Lebewesen immanent, im zweiten wird es als hineingelegtes Idealbild betrachtet. Die Persönlichkeitsbildung ist hingegen eine Zuschreibung des personalen Status des Menschen. Das Ziel und das Entwicklungsprinzip unterscheiden sich grundsätzlich von den ersten beiden Bildungsbegriffen.

Die basale Stufung der Entwicklung der Persönlichkeitsbildung findet sich bei Aristoteles, der in der „Politik“ (1332a) zwischen den drei Stufen „Naturanlage („phýsis“), „Gewöhnung“ („éthos“) und „Vernunft“ („lógos“) unterscheidet. Versteht man Vernunft als personale Selbstbestimmung, dann wäre damit das Bildungsziel genannt. Doch offenkundig kann die Selbstbestimmung nur durch die interpersonale Ebene der Erziehung erreicht werden, der den Übergang von der ersten Ebene zur zweiten durch die Erziehung angestrebt wird. Die Selbstbestimmung liegt darin bereits als formales Ziel der Entwicklung zugrunde. Dem Inhalt nach muss die Erziehung zur selbstbestimmten Person sowohl die Subjektivität des Edukanden berücksichtigen als auch die normativ besetzten Formen und Begriffe des Urteilens und Handelns.

Darin liegt ein prinzipielles Spannungsverhältnis, das Hegel in der „Phänomenologie des Geistes“ als Herr-Knecht-Verhältnis beschreibt: Leib und Geist müssen sich in Einklang bringen, ohne ihre je eigenen normativen Ansprüche aufzugeben. Dies führt zu dem Gedanken, dass die unmittelbare Bestimmtheit durch die subjektive Natur ebenso aufgehoben wird wie eine unmittelbare Bestimmtheit durch soziale Normen und Formen. Die Selbstbestimmung ist die Herstellung des Einklangs beider miteinander als ein geistiger Akt des personalen Subjekts. Personale Selbstbestimmung ist aber nur ein formales Bildungsziel. Da er aber dem Entwicklungsprozess von Anfang an zugrunde liegt, verwirklicht er sich darin und das wird mit dem Begriff der Teleologie beschrieben. Die Struktur des Bildungsprozesses muss demnach eine formale Teleologie sein.