2. Hermeneutik

Die Hermeneutik ist – allgemein anerkannt – ein zentrales Verfahren in den sogenannten Geisteswissenschaften. Hermeneutik bezeichnet soviel wie verstehende Interpretation von Dokumenten des Bewußtseins, ein Verfahren interpretierender Auslegungskunst, aber auch insgesamt eine philosophische Theorie des Verstehens in seinen Voraussetzungen, Grundlagen und Ergebnissen. Aufgrund dieser Breite ist der Begriff Hermeneutik in unterschiedlichsten Theoriezusammenhängen anzutreffen, umgekehrt wissen Kritiker *der* Hermeneutik oft nicht, wo sie ansetzen sollen. Zunächst ist nachdrücklich festzuhalten, daß es *die* Hermeneutik offensichtlich nicht gibt. (Vgl. zur Einführung: Seminar Hermeneutik 1976.) Hermeneutik ist

- eine Auslegungstechnik, in der Regeln zur Interpretation von Texten zusammengefaßt sind, wobei das Problem entsteht, daß inhaltliche Kriterien der Bewertung erforderlich werden (dies leitet über in den nächsten Punkt);
- eine Lehre vom Verstehen von Texten, in der die wertmäßigen Standpunkte des Verstehens (der Möglichkeiten und Grenzen des Verständnisses) entwickelt werden (wird dieses Problem auf die Geschichtsforschung übertragen, so leitet dies über in den nächsten Punkt);
- eine Methode der Geschichtsforschung, indem die Geschichtsschreibung als Verstehensanalyse (Historiographie) betrieben wird (oder als Methode der Welterkenntnis überhaupt, dies leitet über in den nächsten Punkt);
- eine philosophische Lehre vom Sein des Daseins (Heidegger) oder eine universalphilosophische Lehre des Verstehens menschlicher Geschichtlichkeit oder religiöser Offenbarungsmethodik.

Das gemeinsame Problem all dieser „Hermeneutiken" ist es, dokumentierte Gebilde des „objektiven Geistes", wie sie vor allem in Texten zur Analyse bereitstehen, in ihrem geistigen Sinn, ihrer inhaltlichen Bedeutung zu erschließen, zum Ausdruck zu bringen, intersubjektiver Kommunikation zuzuführen und allgemein anerkannte Sinnauslegungen zu erzielen.
Ein Problem stellt sich in der Interpretation allen hermeneutischen Versuchen: der hermeneutische Zirkel. (Vgl. S. 288.)
Wie soll die hermeneutische Erkenntnis *objektiv* gesichert werden, wenn das *subjektive* Bewußtsein im Versuch sinnverstehender Auslegung (scheinbar autonom?) Erkenntnis setzt? Folgender Einwand kann erhoben werden: In der hermeneutischen Analyse werden Ideen über das Sein und die Existenz der Realität vorausgesetzt, aus diesen Ideen werden dann Erkenntnisse im Rahmen

der Interpretation von Objektivationen des Geistes (Texte) abgeleitet, schließlich werden aus den dermaßen abgeleiteten Erkenntnissen, die sich in Dokumenten des Geistes niederschlagen, neue Seinslagen, neue Objektivationen geschaffen, die der hermeneutischen Analyse unterworfen werden. In diesem Zirkel von Voraussetzungen – Forschung – Ergebnis als Grundlage weiterer Forschung steckt unter Umständen eine fatale Immunisierung der Erkenntnis gegenüber der Wirklichkeit: Wird durch die normenhaltige Setzung verstehender Kriterien eine geistige Wirklichkeit konstruiert, die vor der Analyse der komplexen Realität versagt und nur die Schatten selbstgesetzter geistiger Interpretationen immer wieder aufs neue zu verstehen versucht?

Die Geschichte der Hermeneutik (vgl. u. a. BLASS 1892; DILTHEY 1924a; EBELING 1959; WACH 1966; FUCHS 1970) zeigt, daß abwechselnde Versuche der Lösung des hermeneutischen Zirkels, der Klärung des Widerspruches zwischen Ganzem und Teil, Wirklichkeit und Subjektivität, Allgemeinem und Besonderem, Geschichtlichkeit und geschichtlichem Moment, zum einen eher subjektiv-willkürlich, dann wieder im Zusammenhang mit der Suche nach objektiven Wahrheitsmaßstäben sich ablösten. H. J. Sandkühler, der die letzte – dialektisch-materialistische – Wendung der Hermeneutik herbeizuführen versucht, unterscheidet im Rahmen der Lösungsversuche des Zirkelproblems fünf Typen, die ich hier nur knapp charakterisieren will (vgl. SANDKÜHLER 1973, S. 57ff.):

1. Die Theorie hermeneutischen Verstehens, die eine Lösung des Zirkelproblems im Rahmen einer allgemeingültigen psychologischen Grundlegung der Verstehensakte sprachlicher Totalität anstrebt (Schleiermacher/Dilthey) Für Schleiermacher begründet die Sprache die Totalität des hermeneutischen Untersuchungsgegenstandes, wobei das Verstehen des Einzelnen vom Verstehen des Ganzen abhängt. Wilhelm Dilthey setzt diesen Anspruch fort. Auch für ihn ist Verstehen nur im Zusammenhang mit „Sprachdenkmälern" möglich. Dilthey löst den Widerspruch zwischen dem Analysierenden und seiner geschichtlichen Situation und dem Analysegegenstand, dessen geschichtliche Momente im Verstehen der jeweiligen Forschungsgegenwart schwierig sein mögen, durch eine psychologische Grundlegung der Verstehensmöglichkeit überhaupt: Die allgemeine Menschennatur ist der Ausgangspunkt für sprachliche Äußerung, und daher ist das Verstehen dieser Äußerung an das Verstehen der Menschennatur selbst gebunden. Die Hermeneutik findet ihre wissenschaftliche Grundlage hier in der „Psychologie des Seelenlebens". Dieser Ansatz wird im folgenden näher behandelt, da er für die Pädagogik grundlegend wurde.
2. Die Theorie der Hermeneutik als philosophische Theorie des Seins des Daseins (Heidegger). In der Unterstellung einer allgemeinen Menschennatur konnte Dilthey die Geschichtlichkeit vom Standpunkt „übergeschichtli-

cher" Verstehensbestimmtheit kaum noch fassen. Heidegger suchte demgegenüber die Geschichtsbezogenheit des Verstehens in der Daseins-Analyse zu belegen. Das Verstehen wird von Heidegger in existentialistische Gesamtzusammenhänge eingeklammert und auf eine spekulative Zukunft hin bezogen. Für Heidegger ist der Vorwurf des hermeneutischen Zirkels unhaltbar, da die Lehre vom Sein gar nicht außerhalb des Zirkels stehen könne.

3. Gadamers Versuch einer Universalhermeneutik ist in die Kontroverse um den Zusammenhang von Hermeneutik und Ideologiekritik (Hermeneutik 1973) eingegangen. Für Gadamer ist das Problem des Vorurteils, das in die hermeneutische Analyse eingeht, der Schlüssel zum Verständnis des Verstehens: Vorurteile sind generelle Bedingungen des Verstehens.
4. Auf der Basis sprachlicher Interaktion und Kommunikation versuchte besonders Habermas – zum Teil im Anschluß an Apel – eine sozialwissenschaftlich-psychoanalytische Grundlegung der Hermeneutik. Habermas stellt insbesondere die verzerrte Kommunikation und die Notwendigkeit herrschaftsfreier Kommunikation als Problem heraus. (Vgl. dazu auch weiter unten S. 229ff.) Habermas greift dabei zum Teil auf Arbeiten Lorenzers zurück. Dieser versucht den Bezug zu politisch-ökonomischen Zusammenhängen im Rahmen psychoanalytischer Fragen herzustellen, um eine materialistische Sozialisationstheorie zu entwickeln. (Vgl. auch LORENZER 1974.)
5. Sandkühler schließlich plädiert für eine konsequente materialistische Wendung der Hermeneutik. „Die materialistische Hermeneutik fungiert als systematische Theorie und als wissenschaftliche Methode der Rekonstruktion und Kritik der Genesis und Geltung ideologischer sprachlich-textuell verfaßter Materiale, die als sozial-historisch determinierte und historisch-logisch vermittelte, objektivierte Widerspiegelungen der Wirklichkeit erkannt werden können." (SANDKÜHLER 1973, S. 402, im Original alles hervorgehoben.) Dieser Ansatz ist als Teil marxistischer Ideologiekritik anzusehen.

Das Verhältnis von Hermeneutik und *Erziehungswissenschaft* ist – entsprechend der Wirkungsbedeutung – vor allem für den ersten Typus, der auf Schleiermacher und Dilthey zurückgeht, zu problematisieren. Dieser Ansatz erlangte in der Erziehungswissenschaft über lange Zeit Relevanz. Er dominierte in der westdeutschen Diskussion bis Anfang der sechziger Jahre, und viele erziehungstheoretische Konzepte sind bis in die Gegenwart von der spezifisch geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik bestimmt. Daher sollen in dieser Arbeit zur Problematisierung des hermeneutischen Ansatzes Probleme der Hermeneutik in der Nachfolge Diltheyscher Methodologie und

diese zusätzlich eingeschränkt in ihrer Verarbeitung für die Pädagogik durch Herman Nohl und andere vorrangig behandelt werden. Auf den Ansatz von Jürgen Habermas wird im Kapitel I. 4. 3. 3. 1. näher eingegangen, Sandkühlers Überlegungen gliedern sich Betrachtungen über die marxistisch orientierte Theorienbildung unter. Die anderen Ansätze gelangen nicht zur Behandlung, so daß zahlreiche interessante und wichtige Fragestellungen des gegenwärtig philosophisch aktuellen Verhältnisses von Hermeneutik und Erziehungswissenschaft hier nicht erörtert werden können. Dieser Verzicht wurde bewußt in Kauf genommen, da die aktuelle Bestimmung erziehungswissenschaftlicher Ansätze sich vor allem – und meines Erachtens begründet – im Spannungsfeld empirischer und ideologiekritischer Positionen bewegt. Der nachfolgend behandelte hermeneutische Ansatz in der Tradition Diltheys und Nohls ist eher von historischem Interesse, wenngleich Grundprobleme dieser erziehungsmethodologischen Konzeption uns bis in die Gegenwart beschäftigen.

Bevor näher auf die Entwicklung der damit angesprochenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik eingegangen wird, sind einige weiterführende Hinweise zu geben, da dieser Ansatz hier nur eingeschränkt behandelt werden soll. Obwohl oder gerade weil der geisteswissenschaftliche Ansatz äußerst komplex und vielfältig, zum Teil widersprüchlich und kaum überschaubar ist, fehlt bis heute eine umfassende Gesamtdarstellung. Überblicke findet man unter anderem bei LICHTENSTEIN (1964), KLAFKI (1971b), LASSAHN (1974), BECKMANN (1972), BENNER (1973), KÖNIG (1975, Bd. 1, S. 112ff.), WULF (1977), REICH (1977) und SCHONIG (1973). Von besonderer Bedeutung zum Verständnis sind die Arbeiten Wilhelm DILTHEYS. (Vgl. zur Darstellung und Kritik bes. HERRMANN 1969, 1971; WENIGER 1935; GROOTHOFF 1966; BOLLNOW 1958; IGGERS 1971, S. 175ff.; KRAUSSER 1968; GADAMER 1972; SCHWENK 1974; KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 95ff.; ZÖCKLER 1975; LIEBER 1965; LUKACZ 1954; FIEDLER 1965.) Diltheys Arbeiten legen den methodologischen Grundstock für eine Theorienbildung, die zwar in unterschiedlichste Theorieströmungen zerfallen ist, der aber immer auch ein gemeinsames methodologisches Grundanliegen zu eigen bleibt. (Vgl. auch KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 96.) Auf die historische Entwicklung des Verhältnisses von Dilthey zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik kann aus Gründen der Systematisierung hier nicht eingegangen werden. (Vgl. u. a. FROESE 1965; BARTELS 1968; SCHONIG 1973; DAHMER/KLAFKI 1968 – hier besonders über Weniger; FUNKE 1966; OPPHOLZER 1966; OTT 1971; KLAFKI u. a. 1965; DOHMEN 1964/65.)

Um die Veränderungen der Erziehungspraxis zu erfassen und damit die traditionelle normative Erziehungswissenschaft zu überwinden, kam es für Dilthey (und vorher schon für seinen Lehrer Schleiermacher) darauf an, eine praktische Theorie zu begründen, die sich aus dem Verständnis der Wirklichkeit entwik-

keln läßt. Wie kann es gelingen, daß ein Verständnis erzeugt wird, das der Wirklichkeit und den durch sie gesetzten Aufgaben entspricht, nicht aber in die Norm einer unterstellten und ein für allemal gültigen Behauptung fällt, aus der die Wirklichkeit ohne Rückbezug zur Theorie gesetzt, konstruiert und mechanisiert wird? Vor dieser Fragestellung stand Dilthey bei der Begründung seiner pädagogischen Auffassungen. Zum einen wollte er sich von traditionellen normativen Theoriesystemen lösen, die in der Behauptung ewiger Werte eine allgemeingültige Begründung der pädagogischen Wissenschaft vertraten. Zum anderen bemühte sich Dilthey, eine antipositivistische Haltung durch die Trennung von natur- und geisteswissenschaftlicher Erkenntnis zu begründen, die der Gefahr mechanistischer Ansichten widersteht. In seinen pädagogischen Vorstellungen ist damit zugleich auch der Versuch enthalten, Auffassungen wie die Formalstufentheorie Herbarts zu überwinden, um die Mechanisierung und Formalisierung der Erziehungspraxis zu verhindern. Allerdings meint der Antipositivismus bei Dilthey nicht die Begründung einer kritischen Sozialtheorie im Zusammenhang mit umfassender gesellschaftlicher und individueller Bedingungsanalyse, sondern – wie zu zeigen sein wird – einer Lebensphilosophie, die sich weder mit dem Staat und seinen Auffassungen noch mit dem Individuum und seinen „Anlagen" überwerfen will, d. h. auch: eine Theorie, die in gewissem Sinne doch wieder allgemein gültig – für unterschiedliche Zeiten – und damit gleichsam übergeschichtlich ist.

Der Klassiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Herman Nohl, unterschied in dem Bemühen, die Lebenswirklichkeit verstehend zu erfassen, die geschichtliche und die systematische Einsicht in die Spannungen der Wirklichkeit, um im Sinne Wilhelm Diltheys zu einer wenn auch nur recht vagen, so dennoch behaupteten Allgemeingültigkeit pädagogischer Theorie zu gelangen [12], „die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen". (NOHL 1949, S. 120f.) Ziel pädagogischer Theoriebildung muß es für diesen Ansatz also sein,

---

[12] Dies ist nicht mit der „normativen Pädagogik" gleichzusetzen, die die Allgemeingültigkeit aus obersten Geboten ableitet und eines direkten Vorgesetzten bedarf (Gott oder Fürst). Allgemeingültigkeit wird hier subtiler als Ausdruck einer *Lebensform* begriffen, aber harmonisch, nicht im Widerspruch gesellschaftlicher Kräfte und Interessen. So streiten Dilthey und Nohl gegen die Allgemeingültigkeit von zeitlosen Normen und bieten dennoch Halt und Ordnung in einer Theorie des Allgemeingültigen: *Leben*sphilosophie.
Dieser Umstand wird in neuerer Zeit oft übersehen, wenn einseitig die Situationsvarianz als Merkmal der Diltheyschen Theorie herausgestellt wird. (So z. B. WULF 1977, S. 16ff.) Nohl bewegt sich m. E. gar nicht so sehr im Widerspruch zu Dilthey (vgl. ebd., S. 22), wenn er die Allgemeingültigkeit herausstellt, weil er wie dieser die Harmonie von Staatsordnung und Individuum als Lebensaufgabe – im Handeln wie im Verstehen – vor Augen hat. (Vgl. auch ebd., S. 49f., wo Wulf dies in bezug auf Schleiermacher erkennt.)

systematisch in die Geschichtlichkeit der Wirklichkeit einzudringen, um Leitwerte und Kategorien zu gewinnen, die dann letztlich alle geschichtlichen Erscheinungen der Erziehungsstrukturen verständlich werden lassen.
Wie ordnet sich dieser Ansatz nun in die drei weiter oben unterschiedenen Problembereiche ein?

2.1. Theoretische Grundlegung: Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand

Kaum eindringlicher kann die Begründung der Position des *Erkenntnissubjekts* im Sinne des klassischen deutschen Idealismus studiert werden als in J. G. Fichtes Abhandlung „Die Bestimmung des Menschen". Diese Streitschrift, die erstmals 1800 erschien, versucht der anscheinend unumstößlichen Bedeutung des Wissens, das durch Beobachtung, Erfahrung und experimentelle Forschung angehäuft wurde und seit der Entwicklung des englischen Sensualismus (des naiven Empirismus) besonders in den Naturwissenschaften (aber auch im französischen Materialismus bahnbrechend in der Philosophie) Fuß gefaßt hatte (vgl. dazu weiter unten S. 74ff.), mit der Rolle des Ich entgegenzutreten. Fichte verstand es brillant, das Problem in einem Dialog zwischen dem *Ich (I.)* und *dem Geist (d. G.)* einer klassischen subjektiv-idealistischen Lösung zuzuarbeiten:

„*D. G.* Von *dir* also habe ich keine Einwendungen zu fürchten gegen die entschlossene Aufstellung des Satzes, *daß das Bewußtsein eines Dinges außer uns absolut nichts weiter ist, als das Produkt unsers eignen Vorstellungs-Vermögens*, und daß wir über das Ding nichts weiter wissen, als was wir darüber – eben wissen, durch unser Bewußtsein setzen, – dadurch, daß wir überhaupt Bewußtsein, und ein so bestimmtes, unter solchen Gesetzen stehendes Bewußtsein haben, hervorbringen?
I. Ich kann nichts dagegen einwenden; es ist so.
D. G. – Keine Einwendungen gegen den kühnern Ausdruck desselben Satzes: daß wir bei dem, was wir Erkenntnis und Betrachtung der Dinge nennen, immer und ewig nur uns selbst erkennen, und betrachten, und in allem unserm Bewußtsein schlechterdings von nichts wissen, als von uns selbst, und unsern eignen Bestimmungen.
Ich sage: auch dagegen wirst du nichts einwenden können; denn wenn einmal *das außer uns überhaupt* uns nur durch unser Bewußtsein selbst entsteht, so kann ohne Zweifel auch das *Besondere und Mannigfaltige* dieser Außenwelt auf keinem andern Weg entstehen; und wenn der Zusammenhang dieses Außer uns *mit uns selbst* nur ein Zusammenhang in unsern Gedanken ist, so ist der Zusammenhang der *mannigfaltigen Dinge unter einander selbst* ohne Zweifel kein anderer. Ich könnte die Gesetze, nach denen dir ein Mannigfaltiges von Gegenständen entsteht, die doch unter sich zusammenhängen, mit eiserner Notwendigkeit einander gegenseitig bestimmen, und auf diese Weise ein Weltsystem bilden, ... – ich könnte diese Gesetze dir eben so klar in deinem eignen Denken nachweisen...
I. Ich sehe alles ein, und muß dir alles zugeben.

D. G. Und mit dieser Einsicht, Sterblicher, sei frei, und auf ewig erlöset von der Furcht, die dich erniedrigte und quälte. Du wirst nun nicht länger vor einer Notwendigkeit zittern, die nur in deinem Denken ist, nicht länger fürchten von Dingen unterdrückt zu werden, die deine eignen Produkte sind, nicht länger dich, das Denkende, mit dem aus dir selbst hervorgehenden Gedachten, in Eine Klasse stellen. So lange du glauben konntest, daß ein solches System der Dinge ... unabhängig von dir außer dir wirklich existiere, und daß du selbst ein Glied in der Kette dieses Systems sein möchtest, war diese Furcht gegründet. Jetzt nachdem du eingesehen hast, daß alles dies nur in dir selbst und durch dich selbst ist, wirst du ohne Zweifel nicht vor dem dich fürchten, was du für dein eignes Geschöpf erkannt hast.
Von dieser Furcht nur wollte ich dich befreien. Jetzt bist du von ihr erlöst, und ich überlasse dich dir selbst." (FICHTE 1966, S. 93 ff.)

Die Position Fichtes verdeutlicht die zentrale Prämisse aller idealistischen Ansätze[13] im Hervorheben der primären Rolle des Bewußtseins gegenüber dem Sein. Dies mag als Extremposition erscheinen, ist jedoch mehr oder minder allen idealistischen oder idealistisch beeinflußten Theorieströmungen zu eigen. Dennoch kann Fichtes Ansatz nicht direkt mit dem Kants, Hegels oder anderer idealistischer Philosophen gleichgesetzt werden. Das Zitat trägt hier daher nur exemplarischen (bezogen auf den Kerngehalt des Idealismus) und illustrierenden Charakter.
Die Fichtesche Lösung der Erkenntnisproblematik erscheint dem materialistischen Standpunkt, um den philosophischen Widerpart zu nennen, als Scheinlösung. Bertolt Brecht faßt dies in seinem Stück „Turandot oder Der Kongreß der Weißwäscher" in einem hübschen Bild zusammen:

„Ein Lehrer ... unterrichtet eine Klasse.
Der Lehrer Si Fu, nenne uns die Hauptaufgabe der Philosophie.
Si Fu Sind die Dinge außer uns, für sich, auch ohne uns, oder sind die Dinge in uns, für uns, nicht ohne uns.
Der Lehrer Welche Meinung ist die richtige?
Si Fu Es ist keine Entscheidung gefallen.
Der Lehrer Zu welcher Meinung neigte zuletzt die Mehrheit unserer Philosophen?
Si Fu Die Dinge sind außer uns, für sich, auch ohne uns.
Der Lehrer Warum blieb die Frage ungelöst?
Si Fu Der Kongreß, der die Entscheidung bringen sollte, fand wie seit zweihundert Jahren im Kloster *Mi Sang* statt, welches am Ufer des Gelben Flusses liegt. Die Frage hieß:

---

[13] Der Begriff Idealismus wurde im Anschluß an die Erkenntnistheorie Berkeleys geprägt. Die französischen Materialisten (Diderot) nennen Idealisten jene Philosophen, die sich nur ihrer eigenen Existenz und den Empfindungen, die in ihrem Innern aufeinanderfolgen, bewußt sind. Der Begriff Idealismus erfuhr später, z. B. durch Schiller, eine Bedeutungsveränderung, indem er zur Kennzeichnung eines Menschen gebraucht wurde, der einem Vernunftideal folgt.
Durch „objektive idealistische Lehren" wurde die Kritik der französischen Materialisten am „subjektiven Idealismus" aufgehoben. Die Lehren Kants und Hegels sind Beispiele für die umfassenden und auch heute noch studierenswerten Lehren eines Idealismus, der die Vernunft ersehnt.

Ist der Gelbe Fluß wirklich, oder existiert er nur in den Köpfen? Während des Kongresses aber gab es eine Schneeschmelze im Gebirge, und der Gelbe Fluß stieg über seine Ufer und schwemmte das Kloster *Mi Sang* mit allen Kongreßteilnehmern weg. So ist der Beweis, daß die Dinge außer uns, für sich, auch ohne uns sind, nicht erbracht worden." (BRECHT 1967, S. 2211 f.)

Diese Entgegensetzung ist nicht absolut zu sehen: Bei dem Fichte-Zitat ist der revolutionäre Geist, der in der Selbstfindung des Ich (auch gegenüber überkommenen Herrschaftsstrukturen!) steckt, zu beachten. So gesehen nimmt Brecht beispielsweise – wie auch Marx und Engels – in seinen andernorts formulierten revolutionären Forderungen einen „Kern" idealistischer Argumentation – die revolutionäre Gestalt des (massenhaften) Ich – auf. (Vgl. dazu genauer etwa STIEHLER 1968, 1970, 1972.)

Der Fichteschen – und damit idealistischen – Interpretation des Verhältnisses von Erkenntnissubjekt und Wirklichkeit folgt zum Teil die geisteswissenschaftliche Pädagogik vermittelt über das philosophische Werk Wilhelm Diltheys[14]. Diltheys Arbeiten sind zwar nicht mit denen Fichtes gleichzusetzen, aber er nahm den Grundgedanken der herausragenden Stellung des Erkenntnissubjekts aus den Theorien des deutschen Idealismus auf. Diese Aufnahme richtete sich besonders gegen Versuche, die Determiniertheit des individuellen Lebens im Zusammenhang mit den natürlichen Verhältnissen und ihrer Abbildung im Bewußtsein (naiver Empirismus) oder mit den materiellen gesellschaftlichen Verhältnissen als Sein und ihrer Widerspiegelung im Bewußtsein (materialistische Dialektik) – wie Karl Marx herauszuarbeiten versuchte – zu sehen. Besonders die dialektisch-materialistische Auslegung der Wirklichkeit, die im Gegensatz zu Fichtes Begründung das Bewußtsein des Menschen als Widerspiegelung seines, politisch-ökonomischen Gesetzmäßigkeiten unterliegenden, gesellschaftlichen Seins auffaßt (vgl. dazu weiter unten S. 152ff.), wurde von Dilthey lebensphilosophisch erwidert: „Geschichtliches Leben ist ein Teil des Lebens überhaupt. Dieses aber ist, was in Erleben und Verstehen gegeben ist. Leben in diesem Sinne erstreckt sich sonach auf den ganzen Umfang des objektiven Geistes, sofern er durch das Erleben zugänglich ist. Leben ist nun die Grundtatsache, die den Ausgangspunkt der Philosophie bilden muß. Es ist das von innen bekannte, es ist dasjenige, hinter welches nicht zurückgegangen

[14] Dilthey lehnt sich in der Begründung seiner Lebensphilosophie einerseits an den subjektiven Idealismus (wie er z. B. von Fichte begründet wurde) an, andererseits folgt er in seinen späteren Arbeiten insbesondere dem Hegelschen Idealismus, indem er die Lehre vom „objektiven Weltgeist" aufnimmt. Die pädagogischen Ausdeutungen seines Werkes durch Nohl und Weniger blieben im wesentlichen subjektiv-idealistisch, stärker objektivistisch orientiert sind die Theorien Litts und Sprangers.

werden kann. Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden." (DILTHEY 1942, S. 261.)
Obwohl das Leben in seiner Gesamtheit nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden kann, bedarf es der gedanklichen Bemühung, das Leben zu verstehen. Bei Dilthey heißt es daher im Zusammenhang mit Überlegungen zur Herausbildung der *Hermeneutik* als lebensphilosophische Erkenntnismethodologie:

„Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: *Verstehen* ... Dies Verstehen reicht von den Auffassungen kindlichen Lallens bis zu dem des Hamlet oder der Vernunftkritik. Aus Steinen, Marmor, musikalisch geformten Tönen, aus Gebärden, Worten und Schrift, aus Handlungen, wirtschaftlichen Ordnungen und Verfassungen spricht derselbe menschliche Geist zu uns und bedarf der Auslegung. Und zwar muß der Vorgang des Verstehens überall, sofern er durch die gemeinsamen Bedingungen und Mittel dieser Erkenntnisart bestimmt ist, gemeinsame Merkmale haben ... Das Verstehen zeigt verschiedene Grade. Diese sind zunächst von Interesse bedingt. Ist das Interesse eingeschränkt, so ist es auch das Verständnis ... Aber auch angestrengteste Aufmerksamkeit kann nur dann zu einem kunstmäßigen Vorgang werden, in welchem ein kontrollierbarer Grad von Objektivität erreicht wird, wenn die Lebensäußerung fixiert ist und wir so immer wieder zu ihr zurückkehren können. Solches *kunstmäßige Verstehen von dauernd fixierten Lebensäußerungen nennen wir Auslegung oder Interpretation* ... Darin liegt nun die unermeßliche Bedeutung der Literatur für unser Verständnis des geistigen Lebens und der Geschichte, daß in der Sprache allein das menschliche Innere seinen vollständigen, erschöpfenden und objektiv verständlichen Ausdruck findet. Daher hat die Kunst des Verstehens ihren Mittelpunkt in der Auslegung oder *Interpretation der in der Schrift enthaltenen Reste menschlichen Daseins*." (DILTHEY 1924b, S. 318f.)

Die lebensphilosophische Begründung der Wissenschaft bildet das methodologische Gerüst, mit dessen Hilfe Dilthey die Theorie des Verstehens[15] zu entwickeln bestrebt ist. Ein knapper Exkurs soll die Problemlage verdeutlichen.

In seiner Schrift „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft" (1961) behauptet DILTHEY, daß das Ziel der Erziehung nur aus dem Ziel des Lebens abgeleitet werden könne. Das Leben selbst aber ist veränderlich, unterliegt historischen Prozessen, und der Mensch erfährt nie ganz seine Bestimmtheit und sein Wesen, sondern betrachtet diese unter *seiner* Bestimmtheit, *seinen* Erlebnissen und *seiner* Verstehensfähigkeit. So gesehen kann *das* Leben nicht vor den Richterstuhl der Vernunft treten. Es kann nicht in einfachen Versuchen kontrolliert, beobachtet, fixiert werden. Naturwissenschaftliche Erkenntnis ist hier nicht primär erkenntnisliefernd. Kein moralisches System kann allgemeine Anerkennung erzielen. Oder wie E. König zu-

[15] Zum Verstehensbegriff vgl. auch APEL (1955).

sammenfaßt: „Normative Sätze können nach Dilthey immer nur im Hinblick auf eine bestimmte historische Situation begründet werden. Normative Theorien haben sich im Verlauf der historischen Entwicklung herangebildet, besaßen für eine bestimmte Epoche Gültigkeit (d. h. waren in bezug auf eben diese Epoche begründet) und müssen dann aber, sobald sich die geschichtliche Situation verändert, von anderen Theorien abgelöst werden." (König 1975, Bd. 1, S. 98.) Letztlich werden von Dilthey alle geisteswissenschaftlichen Disziplinen als normativ angesehen. (Vgl. ebd., S. 99; ferner Herrmann 1971, S. 216f.) Insgesamt geht es hier darum, daß Dilthey versucht, überwiegend situationsvariante Aussagen als legitime wissenschaftliche Aussagen anzuerkennen, so daß die Normenfrage mit der Frage der historischen Gültigkeit bestimmter Normen verknüpft wird. In seinem Abriß der Entwicklung wissenschaftstheoretischer Ansätze in der Pädagogik versucht König zu zeigen, daß die in der Nachfolge Diltheys bestimmte Pädagogik den Anspruch beinhaltet, die sogenannte „normative Pädagogik" (z. B. Begründung der Pädagogik aus christlichem Regelkanon und „letzten Werten") zu überwinden. König warnt jedoch davor, nun Fragen an die „normative Pädagogik" beiseite zu schieben und so zu tun, als gehe die „normative Pädagogik" die Erziehungswissenschaft nach Dilthey nichts mehr an, wie es z. B. bei Blankertz angelegt ist. (Vgl. Blankertz 1972, S. 18; König 1975, Bd. 1, S. 35f.) Betrachten wir näher das Problem.
König geht davon aus, daß in der traditionellen normativen Pädagogik situationsinvariante Aussagen gebraucht werden, d. h., es werden vermeintlich allgemeingültige Sätze aufgestellt, die für alle Zeiten gelten sollen und deren Gültigkeit, Wirksamkeit und Bedingtheit durch Veränderungen in der Praxis nicht berührt werden. Oberste Normen werden aufgestellt, aus ihnen werden normative Ableitungszusammenhänge entwickelt, ohne daß nach der Richtigkeit, Gültigkeit oder Begründetheit der Normen selbst näher kritisch gefragt wird. Dieser rigiden normativen Verallgemeinerung bestimmter Wertsetzungen stand andererseits in der geschichtlichen Entwicklung die Notwendigkeit der Reaktion auf widersprüchliche und Veränderungen unterworfene Lebenspraxis entgegen. Soll nicht auf abstrakte und invariante Weise normativ über die Wirklichkeit und u. U. abgehoben von der Wirklichkeit entschieden werden, so ist offensichtlich auch für die Pädagogik die Reflexion sich verändernder und zu verändernder Erziehungspraxis entscheidend. Das Problem wird bei Dilthey durch folgende Wissenschaftsstrategie gelöst: Erziehungswissenschaft faßt die praktischen Bewegungen der Realität nur, wenn sie ihre Aussagen verstehend in den Zusammenhang der historischen Veränderungen stellt und damit zu situationsvarianten Aussagen gelangt. Damit allerdings, und in dem Beleg dieses Umstandes ist der besondere Wert der Arbeit Königs zu sehen, stellt sich das Normenproblem auf neuer Grundlage: Nach welchen Normen bemißt der Pädagoge die Erziehungswirklichkeit, von der er sich nun abhängig

sieht? Dies bildet den inhaltlichen Ausgangspunkt der Begründung pädagogischer Theorien im Anschluß an Dilthey.
Hier zeigt sich die hermeneutische Erkenntnismethode der verstehenden Ausdeutung vor allem textlicher Zusammenhänge nicht als neutrale oder objektive Methode, sondern im Zusammenhang mit spezifischen theoretischen Setzungen und Denknormen. Sie zeigt sich als hermeneutische Erkenntnistheorie eines lebensphilosophischen Ansatzes, als eine hermeneutische Theorie spezieller Prägung.
Auch König muß zugestehen, daß Dilthey andererseits Normen aufstellt, die situationsinvarianten Charakter zu tragen scheinen. König führt unter anderem als Beispiele an, daß Dilthey behauptet, „der Unterricht soll dem Gang der Natur folgen", „die Vollkommenheit des Seelenlebens in seinen einzelnen Vorgängen und seinem Zusammenhang... ist unter allen Umständen von der Erziehung anzustreben", „das intellektuelle Leben soll eine den Bedürfnissen angepaßte Erkenntnis herbeiführen", „Würde und Wert in jedem Individuum sollen anerkannt werden". (Vgl. König 1975, Bd. 1, S. 100.) König meint, daß diese Beispiele aber nur auf den ersten Blick als situationsinvariante Aussagen erscheinen können. In Wirklichkeit seien auch sie situationsvariant, da sie sich in den Zusammenhang mit der geschichtlichen Bedingtheit jeder normativen Aussage stellen lassen müssen und für sich genommen lediglich formal seien: Die Geschichte selbst füllt diese formal-allgemeingültigen Aussagen mit Leben und zerstört damit die Illusion invarianter Begründung. (Vgl. ebd.) Diese Interpretation erscheint mir jedoch als unzureichend. König verfängt sich in dem gesetzten Gegensatz situationsinvarianter und -varianter Aussagen. Denn auch die traditionelle normative Pädagogik, die vor allem aus obersten theologischen Leitsätzen Verhaltensregeln ableitet, kann trotz der je behaupteten Allgemeingültigkeit ihrer Aussagen aufgrund ihrer praktischen Wirkung immer situationsvarianten Charakter beanspruchen: Ewigkeitsaussagen werden nur dann in praktische Strategien umsetzbar, wenn sie auf Verhältnisse oder Situationen der Umsetzung treffen. Gewiß hat Diltheys Methodologie zunächst den Vorteil, Situationen *bewußt* verstehen zu *wollen*. Doch vermag sich inhaltlich seine verstehende Norm von den Ewigkeitsansprüchen dogmatisch-normativer Ansätze dadurch klar zu unterscheiden, daß sie formaler und allgemeiner als z. B. christliche Dogmenlehren bleibt? Diese Dogmenlehren sind – auch wenn hier gerne in absoluten Kategorien gesprochen wird – nicht im luftleeren Raum entstanden, sondern verkörpern Wertvorstellungen ihrer Zeit, um praktisch zu werden. Dilthey unterscheidet sich von der klassisch normativen Strategie methodologisch zunächst nur dadurch, daß er die Wertsetzungen seiner Zeit, seiner Epoche und damit bestimmter historisch-gesellschaftlicher Verhältnisse bewußter als die normative Pädagogik aufnehmen will und damit einen größeren Grad an Vernunft (im Rahmen des „Zeitgeistes") und Praktika-

bilität zu erzielen bestrebt ist. Nun ist es auch keinesfalls so, daß Dilthey, wie man aus der Arbeit Königs schließen könnte, alle Ideen seiner Epoche zu verstehen sich bemüht. Dilthey wendet sich direkt gegen den Positivismus, der aufgrund seiner Beobachtungsstrategien und der Anwendung naturwissenschaftlicher Verfahren die Probleme der Menschheitsentwicklung einseitig technologisch zu interpretieren scheint, indirekt aber ist die Lebensphilosophie Diltheys auch eine Antwort auf den „wissenschaftlichen Sozialismus", der Handlungsnormen aus einer „materialistischen Gesellschaftstheorie" ableitet. Dilthey wendet sich gegen kausale Erklärungen im Bereich des gesellschaftlichen Seins, um eine Verstehenstheorie zu entwickeln, die den Werten der Epoche angepaßt ist, d. h., die sich gegen sozialistische Tendenzen um die Jahrhundertwende richtet. Es ist aus diesem Grund verständlich, daß marxistische Kritiker Dilthey nicht als allgemeinen Begründer einer Verstehenslehre, sondern als Verfasser bürgerlicher Herrschaftsapologien sehen. (Vgl. bes. LUKACZ 1954; FIEDLER 1965.) Dilthey oder seine Schüler können nicht den Anspruch erheben, ihre Epoche hinreichend kritisch verstanden zu haben. Epoche und Verstehen schloß sowohl für Dilthey als auch für seine Schüler das Problem der Wertsetzung und der Entwicklung einer Weltanschauung ein, die sowohl die Werte des Staates (z. B. Kaisertum) und seiner Entwicklung als auch die Entwicklung eines jeden einzelnen Staatsbürgers im *vorausgesetzten* (!) Wertrahmen achten sollte. Steckt aber gerade hierin nicht eine situationsinvariante (oder, sagen wir besser, allgemeine) Aussage, die die Möglichkeiten verstehender Interpretation auf Grundkonstanten und bestimmte Normen zurückführt?

In der Pädagogik gibt es Tendenzen, Dilthey zu unterstellen, daß er eine progressive Veränderung der pädagogischen Praxis intendiere. (So z. B. HERRMANN 1971, S. 217.) Dem hält König entgegen: „Das war in der Tat Diltheys Intention – die Ausführung seiner Metatheorie aber läuft diesem Anliegen entgegen. Eine ‚Veränderung' der Praxis ist von hier nicht mehr möglich, sondern immer nur deren weitere Tradierung. Aufgabe einer Erziehungswissenschaft auf dieser metatheoretischen Basis kann es dann immer nur sein, die jeweils faktisch anerkannten bzw. sich in der Entwicklung durchsetzenden Normen zu explizieren und auf die Erziehung anzuwenden." (KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 110.) Hier nun zeigt auch König, daß es nicht ausreicht, die Methodologie Diltheys vom Aspekt der Situationsvarianz her zu begreifen. Die Kategorien der Diltheyschen Wertlehre, die als Erkenntnisnormen sein Konzept bestimmen, können nur entschlüsselt werden, wenn sie kritisch auf die Diltheysche Epoche zurückbezogen werden. Denn gerade an dieser Stelle zeigt sich die einseitige Konzeption, die durch Diltheys Schüler in der Pädagogik noch erheblich verstärkt wurde: Aus den Werten der Epoche werden Normen nach dem Maßstab der Hoffnung auf harmonische Entwicklung von Staat und Indivi-

duum bezogen. Diese „tragenden Ideen" werden, ohne näher rational begründet zu sein, als Kriterien der verstehenden Interpretation eingesetzt[16]. Dilthey selbst wurde sich der Fragwürdigkeit dieses Einsatzes nicht bewußt, da er die Hoffnung hatte, in der Aufnahme Hegelscher Vorstellungen eine Art objektiven Geist zu entdecken, der als struktureller Grundzusammenhang die gemeinsame Ausgangsbasis menschlicher Erkenntnis überhaupt herzugeben versprach: die teleologische Struktur des Seelenlebens.

„Die allgemeinste Bedingung allgemeingültiger Regeln oder Normen des Seelenlebens, der auf es gegründeten Kultursysteme, insbesondere dann auch der Erziehung, liegt in dem teleologischen Charakter des Seelenlebens. Der Fundamentalsatz einer Pädagogik besteht also in einer Behauptung: Das Seelenleben hat eine innere Zweckmäßigkeit, sonach eine ihm eigene Vollkommenheit. Folgerecht können Normen dieser Vollkommenheit gegeben, Regeln, wie sie durch Erziehung herzustellen sei, entworfen werden." (Dilthey 1960, S. 185.)

Dilthey konnte diese Struktur jedoch nur behaupten. Zu beachten ist, daß die Innerlichkeit der Verstehensnorm, d. h. der alleinige Nachweis verstehender Interpretation aus der Innerlichkeit, subjektiven Gesetztheit, dem Erlebnis des Individuums heraus, durch die Psychologie des Seelenlebens nur spekulativ legitimiert wird. Die Naturwissenschaft erforscht nach Dilthey die „äußere" Wirklichkeit, Abbildungen der Realität. Geistige Wirklichkeit aber ist „Innerlichkeit", in die Sphäre der Irrationalität gerufene und nicht beobacht-, sondern nur verstehbare Seelentiefe, deren Gesetzmäßigkeit in der Psychologie des Seelenlebens (von der wir aber nichts Genaueres wissen) erfaßt wird. Die konkrete Füllung der Struktur des Seelenlebens aber, und hier wird die Lebensphilosophie praktisch (dieses Wissen ist herleitbar und bildet den Inhalt einer offenen Form), wird den herrschenden Normen der Zeitepoche entnommen, so daß die Vollendung des Seelenlebens des Individuums als Ausdruck seiner Harmonie mit den (staatlich[17]) gesetzten Aufgaben erscheint. Die

---

[16] Dieses Argument heißt andererseits nicht, daß die „tragenden Ideen" nicht begründet werden. Hier wird nur in Zweifel gezogen, daß diese Begründung stichhaltig ist und die Möglichkeiten rationaler Reflexion ausschöpft, wie noch zu zeigen sein wird.

[17] Besonders Erich Weniger verstand es, die Harmonie des Individuums mit dem Staat als pädagogische Aufgabe theoretisch zu umschreiben. Seine Lehrplantheorie stellt den Versuch der Konkretisierung dieser Harmonie durch hierarchische Aufgabenzuweisung dar. Der Staat wird als völlig zweckfrei aufgefaßt, wenngleich auch Weniger zugesteht, daß der Staat als geistige Macht auftritt. Aber dies soll nur dem Ideal der Zweckfreiheit dienen. Das Individuum muß sich in das objektive staatlich-strukturelle Gebilde eingliedern, da sich so nur seine Freiheit herstellt. Der Staat erscheint als absolute Kategorie. Da Weniger andererseits versäumte, die Kategorie Staat und geschichtliche Staatsformen hinreichend zu unterscheiden, da die Zweckfreiheit bloß unterstellt, aber nicht bewiesen werden konnte – und hätte man den Faschismus nicht als direkte Widerlegung erkennen müssen? –, wurden leichtfertig kritische Instanzen pädagogischer Reflexion preisgegeben. Vgl. zur Kritik auch Reich (1977, S. 65 ff.).

Lebensphilosophie konkretisiert die hermeneutischen Bemühungen der Textausdeutung, indem sie Kriterien der Bewertung bereitstellt, die der Zeitepoche entnommen sind.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verzichtete im Gefolge der Nohlschen Deutung auf die komplizierte Begründung der Verstehenstheorie durch die Psychologie des Seelenlebens zugunsten der bloßen inhaltlichen Aufnahme der „tragenden Ideen" der Epoche, die oft mit der Erziehungswirklichkeit identifiziert wurden. Herman Nohl fordert in „Kritik" an Dilthey (vgl. NOHL 1949, S. 111 ff.), daß die Pädagogik ihren Ausgangspunkt in der Erziehungswirklichkeit nehmen müsse und daß von dorther Normen der Erziehung verstehend abzuleiten sind. Nohl wehrt sich gegen jeden Psychologismus und Bestrebungen wertfreier Begründung (vgl. REICH 1977, S. 92 ff.), um sich so gleichzeitig der ungelösten Probleme einer Psychologie des Seelenlebens zu entledigen. So gesehen hat König recht, wenn er schreibt: „Die noch bei Dilthey vorhandene Einsicht, daß für die Pädagogik zunächst eine wissenschaftstheoretische Grundlegung zu erarbeiten ist, geht im Verlauf der weiteren geisteswissenschaftlichen Pädagogik mehr und mehr verloren. Man proklamiert zwar Aufklärung der Praxis usw., ohne jedoch zu sehen, daß Bezeichnungen wie ‚Aufklärung', aber auch ‚hermeneutische Verfahren' u. a. so lange bloße Leerformeln sind, als die damit gemeinten metatheoretischen Regeln für die Aufstellung und Begründung erziehungswissenschaftlicher Sätze nicht eindeutig festgelegt werden. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik war damit stets in Gefahr, sich in irrationalen, d. h. nicht mehr überprüfbaren Spekulationen zu verlieren." (KÖNIG 1975, Bd. 1, S. 119.) Aber diese Kritik trifft das Problem nur halb. Leerformeln sind die Begriffe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ja nur in dem Sinn, daß sie methodologisch aus keiner wissenschaftlich begründeten Rechtfertigungsinstanz bezogen werden sollen. Aber gerade dies bildet die Rechtfertigungsgrundlage der geisteswissenschaftlichen Methodologie: Leitwerte, Normen und Formeln aus der verstehenden Auslegung des Daseins zu gewinnen, um die „tragenden Ideen" der jeweiligen Epoche als allgemeingültige Erziehungsnorm zu verkünden. Leer bleiben diese Begriffe nur, wenn man sie nicht auf ihr gesellschaftlich-soziales Ursprungsverhältnis und die gesellschaftliche Funktion des Ansatzes selbst zurückbezieht. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik strebt die Harmonie zwischen staatlich-gesellschaftlicher und individueller Entwicklung an, ohne über methodologische Möglichkeiten kausaler Erklärung der Entwicklung der Gesellschaft oder des Individuums zu verfügen. Sie reproduziert praktisch vor allem das wertmäßig Vorgegebene, selbst wenn sie in dem vermeintlichen Anspruch einer „Autonomie der Pädagogik" sich von Kirche, Staat, Wissenschaft, Beruf und Stand emanzipieren will[18]. Dies wurde spätestens zu Beginn und in der faschistischen Ära

deutlich, als Männer wie Wilhelm Flitner, Hans Wenke, Fritz Blättner, Herman Nohl, Erich Weniger, Eduard Spranger und andere die Hitlerdiktatur begrüßten und keinen Widerstand leisteten, weil sie sich in einer „nationalen Sendung" wähnten, die die Harmonie von Staat und Individuum herzustellen schien. Diese und andere Pädagogen, maßgeblich an der Etablierung pädagogischer Theorie in der Bundesrepublik beteiligt, wußten nach 1945 eine Auseinandersetzung mit ihrem Versagen vor demokratischen Ansprüchen, die sie nun gleichsam selbstverständlich auch vertraten, zu vermeiden. Wer z.B. Erich Wenigers Schriften „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung" (1938) und „Goethe und die Generale" (1941) liest oder Sprangers Veröffentlichungen zur Zeit des Faschismus studiert, erhält einen deutlichen und tiefgründigen Einblick in die geisteswissenschaftliche Verstehenstheorie und ihren Bezug zu tragenden Ideen. (Vgl. auch Anm. 25, S. 56.)

Wie vollzieht sich die Bestimmung des Erkenntnissubjekts in dem Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik?
Das Erkenntnissubjekt ist hier in eine doppelte Lebensspannung gestellt: Zum einen ist es das subjektive Erleben, das die Grundlage der Menschwerdung und des menschlichen Geistes in der Sprachfindung bildet, ein von innen Bekanntes, das nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden kann. Zum anderen ist das Innere auf äußere Zeichen angewiesen, die es verstehen muß, um angemessen auf die Wirklichkeit zu reagieren. Die Betonung des inneren, subjektiven Erlebens zeigt den geisteswissenschaftlichen Idealismus, der das Leben über das Verstehen „lebensphilosophisch" vom Ich aus erschließt; die äußeren Zeichen, die in das innere Erleben einbezogen werden müssen, zeigen den Funktionalismus des geisteswissenschaftlichen Ansatzes, der eine staatsloyale Reproduktionsfunktion des gesellschaftlichen Zustandes oft deutlich werden ließ, weil die gesellschaftliche Tradition nicht in Disharmonie gegenüber der Entwicklung wissenschaftlicher Vernunft gebracht werden sollte. Das Erkenntnissubjekt in seiner doppelten Lebensspannung soll eigentlich bei sich selbst sein; da es nur bei sich sein kann, wenn es das ihm Äußere toleriert, muß es zugleich traditionell und sittlich in die Gemeinschaft einbezogen sein: Indem es sich selbst in seinen Leistungen hervorruft, entwickelt es zugleich den gesellschaftlichen Reichtum[19].

Aus dieser doppelten Rolle des Erkenntnissubjekts ergibt sich die Bestimmung der *Erkenntnistätigkeit* oder des Erkenntnisprozesses im geisteswissenschaftlichen Ansatz:

---

[18] Vgl. hierzu auch König (1975, Bd. 1, S. 119).
[19] Dieses Argument findet sich für die Pädagogik bei dem Klassiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Herman Nohl in immer wiederkehrenden Aussagen.

- Die individuelle Bestimmtheit der Erkenntnistätigkeit auf idealistischer Grundlage dominiert gegenüber einer gesellschaftlich-kausalen Her- oder Ableitung der Erkenntnistätigkeit. Das Individuum selbst wird als Triebkraft fortschreitender Erkenntnis begriffen, die gesellschaftliche Entwicklung erscheint demgegenüber als – wenn auch nicht unwesentlich – sekundär: Sie bedingt letztlich nicht als Triebkraft die Gedanken, sondern die Gedanken sind die primäre Triebkraft der Gesellschaft. Daraus folgt, daß nur wenn das individuelle geistige Leben zu „höheren Werten" fortschreitet bzw. gebildet wird, die Gesellschaft in „wertmäßig vernünftiger Weise" zu gestalten ist. Der geisteswissenschaftliche Ansatz begründet über die Betonung der individuellen Bildungstätigkeit die Möglichkeit gesellschaftlicher Entwicklung. Da aber andererseits die Gesellschaft mit ihren Werten schon immer besteht und in die Bildung der Jugend eindringt, betont der geisteswissenschaftliche Ansatz zugleich die vorhandenen Werte und Traditionen, die von „gebildeten Persönlichkeiten" hervorgebracht wurden und sich als „tragende Ideen" erwiesen haben. Aufgrund der individuell-idealistischen Begründung von „tragenden Ideen" fragt dieser Ansatz jedoch nicht hinreichend nach interessenmäßiger Herkunft und gesellschaftlicher Wirkung dieser Ideen im widersprüchlichen Kräftefeld der Geschichte. Geschichte und herrschende Staatsformen werden leicht identifiziert, gesellschaftliche Mächte nur konstatiert. Die Inhalte der Erkenntnistätigkeit unterliegen meistens einer traditionellen Verengung: Die geistig dominierenden Zeitströmungen erscheinen in „letzten Werten" der Epoche und als „unzerstörbare geistige Festungen".
- Die Notwendigkeit (Ursache, Zweck, Ziel) der Erkenntnistätigkeit wird in erster Linie auf den individuellen Menschen selbst zurückgeführt und kaum im Zusammenhang mit sachlichen oder gesellschaftlichen Zwängen reflektiert. Die Bildung „um ihrer selbst willen", die nur das Ziel verfolgt, den Menschen zu seinem angeblich eigentlichen Ich zu führen, die in der durch ein pädagogisches Verhältnis begründeten Weltauslegung die Grundlage zur Selbstverwirklichung des Menschen sieht, dominiert gegenüber einer sachorientierten Einführung in praktische Lebensaufgaben. Hinzu kommt die Betonung der angeborenen Begabung des Menschen und die Unterstellung der natürlichen Gegebenheit einer geistigen Elite einerseits und einer geistig zu führenden Masse andererseits. Die Notwendigkeit der Entwicklung und Förderung einer allseitigen Erkenntnistätigkeit *aller* wird bei Nohl und anderen, auch wenn sie das Elitedenken, wie es im ausgehenden 19. Jahrhundert für die Gymnasien galt, relativierten, im Sinne eines eng gefaßten Begabungsbegriffs auf das Bildungsbürgertum beschränkt[20].
- Die durch Erkenntnistätigkeit überhaupt erreichbar erscheinende Erkenntniskompetenz wird in diesem Ansatz hoch bewertet. Die Erkenntnis selbst

wird „lebensphilosophisch" (dies heißt später auch existentialistisch) ausgedeutet, und die Ausdeutung soll „höhere geistige Werte" erschließen. Die Erkenntniskompetenz der Erziehungswissenschaftler soll bis in die Bestimmung der typischen, fundamentalen, repräsentativen und elementaren Bildungsaufgaben reichen[21]. Es werden wahre, d. h. gesicherte Erkenntnisse angestrebt. Allerdings ist die Wahrheitsfindung auf das Verstehen bezogen und kein empirisch gewinnbarer Strukturzusammenhang. Die Erkenntniskompetenz erscheint als Ausdruck des durch das Erkenntnissubjekt angewandten Erkenntnismittels: hermeneutisch bedingten Verstehens.

Die Bestimmung der *Erkenntnismittel* steht also in engem Zusammenhang mit der Betonung des Erkenntnissubjekts und der Verabsolutierung individueller Erkenntnistätigkeit. Das zentrale Erkenntnismittel dieses Ansatzes ist die Hermeneutik. Hermeneutik meint ein verstehendes Verfahren, ein subjektives Sichhineinversetzen in den Ursprungs- und Entwicklungszustand des jeweiligen Erkenntnisgegenstandes. Aber es gibt keine Hermeneutik, die sich auf die bloße Regelhaftigkeit bestimmter Textauslegungsverfahren im wertfreien Sinne beschränkt. Jedes hermeneutisch-methodische Herangehen an bestimmte Ausdeutungszusammenhänge impliziert erkenntnisleitende Interessen, die aus einer Theorie bezogen werden. Eben dieser breitere Bezug wird in diesem Kapitel zur Kennzeichnung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Anschluß an Dilthey und Nohl als Hermeneutik bezeichnet. Erkenntnisgegenstände sind hier in erster Linie schriftliche Überlieferungen, Texte, was zum Ausdruck bringt, daß in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Theorie-Praxis-Verhältnis tendenziell auf ein Theorie-Text-Verhältnis eingeengt wird. Diese Einengung betrifft die Breite des Herangehens an die Erforschung der Wirklichkeit: Kritische Wirklichkeitsanalyse kann nicht mit empirischen oder ideologiekritischen Verfahren in diesem Ansatz betrieben werden, sondern entwickelt sich über die Ausdeutung von Texten, die Meditation über die literaturmäßig erfaßte Wirklichkeit im Rahmen „tragender Ideen". Diese Bescheidung einerseits, die „Moralisierung" der Wissenschaftssphäre durch das Betonen „tragender Ideen" andererseits, erschien Vertretern dieses Ansatzes oft zugleich als die einzig mögliche und gültige Wissenschaftsme-

---

[20] Dies wird beispielsweise an den Konzeptionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur volkstümlichen Bildung deutlich. Vgl. dazu auch Reich (1977, S. 56f.).
Geisteswissenschaftliche Pädagogen standen auch in Ablehnung zum Einheitsschulgedanken und sahen in der Dreigliedrigkeit des Schulsystems eine Entsprechung der „natürlichen" Begabungen. Ende der sechziger Jahre wurden allerdings Standpunkte erheblich revidiert. Vgl. z. B. Klafki in Rang/Schulz (1969).

[21] Diese Aspekte wurden besonders in der Didaktik relevant. Vgl. dazu u. a. Klafki (1959, 1963). Zur Kritik Reich (1977).

thode (im Bereich gesellschaftlich-geistesgeschichtlicher Phänomene) überhaupt. (Vgl. auch BETTI 1962, S. 7ff.; vgl. ferner ROTHACKER 1965.)

Auf die Hermeneutik als Erkenntnismethodologie wird im Punkt 2.2. weiter unten noch genauer eingegangen werden. Es soll jedoch an dieser Stelle nochmals zusammenfassend hervorgehoben werden, daß die Hermeneutik als Textauslegungsverfahren (als Erkenntnismethode), die Wirklichkeitsdimensionen verstehbar machen soll, *Normenfragen* aufwirft: Nach welchen erkenntnistheoretischen Normen bemessen sich die Kriterien, mit denen die Auslegung inhaltlich vorgenommen wird? Dilthey hatte gesagt, daß das Interesse ein wesentlicher Bestandteil verstehender Analyse ist. Welche Interessen verfolgt der hermeneutische Ansatz? Inwieweit werden Interessenstandpunkte abgeleitet, bzw. wie wird das Erkenntnisinteresse dieses Ansatzes begründet?
Die *Lösung des Normenproblems* im geisteswissenschaftlichen Ansatz stellt sich theoretisch im Rahmen der Harmonisierung und Vereinheitlichung von Erkenntnissubjekt, Erkenntnistätigkeit und -mittel unter dem Primat des Subjektiv-Individuellen und idealistischer Ausdeutungsgesichtspunkte her. Die Ziele und Zwecke der pädagogischen Theorienbildung werden besonders in folgender Hinsicht harmonisiert und zugleich in einen irrationalen Auslegungshorizont gerückt:

- Die Analyse der Lebenswirklichkeit wird nicht nur in ihrer je subjektiven Ausprägung konstatiert, sondern zugleich wird aus der Subjektivität der Auslegung auf den Subjektivismus geisteswissenschaftlicher Analyse überhaupt geschlossen: Da das Verstehen ein inneres Interpretieren äußerer Informationsgrundlagen ist, die Norm des Verständnisses in jedem Erkenntnissubjekt so wirksam werden muß, daß die objektive Gesetzmäßigkeit des Äußeren innerlich erlebbar wird, erscheint der innere Gesichtspunkt eher als Ursache der Bewußtseinsbildung, weniger als Ausdruck der Wirkung des Seins auf das Bewußtsein, so daß niemals ein die Subjekte übergreifender kausaler *Erklärungs*rahmen (im Sinne materieller Determination) gegeben sein kann, der geisteswissenschaftliche Erkenntnisse hervorbringt. Gegenüber den Erklärungsversuchen der Naturwissenschaften verbleibt die geisteswissenschaftliche Analyse im Verstehen, wenngleich durch das Genie oder den berufenen Auslegungskünstler äußere Gesetze innerlich erlebbar und dann schließlich auch der weiteren Welt kommunizierbar werden. Das Ineinssetzen von Leben und Verstehen, das Absolutsetzen des genialen Erkenntnissubjekts und genialer Erkenntnistätigkeit mittels mythischer, nicht greifbarer Erkenntnismittel, entproblematisiert in diesem Ansatz die Dialektik von Bewußtsein und Realität, weil die Realität oft nur so weit geisteswissenschaftlich relevant wird, wie sie Bewußtsein „tragender Ideen" ist[22].
- Das Erkenntnissubjekt, die Erkenntnistätigkeit und die Erkenntnismittel

sind dadurch nicht mehr unterscheidbar, sie fließen in der subjektiven Weltauslegung zusammen und werden über die „geniale" Innerlichkeit als Spekulation relevant. Der Begriff Spekulation soll hier nicht eine „unhaltbare Phantasie" kritisieren, sondern auf die unzureichende empirische Grundlage der Erkenntnisgewinnung dieses Ansatzes aufmerksam machen, die nicht die Möglichkeit der Realitätsanalyse ausschöpft und aus verstehender Sicht so leicht auch Irrtümer produzieren und reproduzieren kann. Daß die Spekulation hypothetisch und befangen ist, daß sie wissenschaftlich betrachtet nicht mehr als zunächst Aussagen enthält, die irgendwie der wissenschaftlichen Überprüfung harren, war diesem Ansatz in seinen klassischen Formen niemals ein Problem: Das Kriterium für die Wissenschaftlichkeit des Ansatzes war die *Behauptung* erkenntnisadäquater Weltauslegung. Da alle Gedanken immer auch die Praxis mitbedenken sollten, kam es den Vertretern des geisteswissenschaftlichen Ansatzes nicht in den Sinn, eine Praxisabgehobenheit, Spekulation oder einen Irrationalismus in den eigenen Aussagen zu vermuten. Es war auch als selbstverständlich vertreten worden, daß die Pädagogik Werturteile einschließt, ontologische Geltungsbereiche betrifft, als Teil der Philosophie oder zumindest moralisch bestimmter Theorie anzusehen ist, behauptet wurde „nur", daß die eigene Weltsicht als wertmäßig adäquate Weltauslegung aufgefaßt werden kann[23].

- Diese Wertung konnte schon deshalb als die richtige und der Praxis angemessene erscheinen, weil sie mit der Wirklichkeit in Übereinstimmung schien: Der geisteswissenschaftliche Ansatz war in seinen konkreten Ausarbeitungen meistens auf die Tradierung bestehender Zustände bezogen[24]; er

---

[22] Hierin zeigt sich auch der idealistische Grundgehalt dieses Ansatzes, der im Fichte-Zitat weiter oben in extrem-verdeutlichender Form zum Ausdruck gebracht wurde. Andererseits stehen die vertretenen Ideen nicht im luftleeren Raum, sondern in direktem Bezug zu Problemen der Tradierung und Stabilisierung bestimmter Herrschaftsformen im Rahmen der Herleitung „tragender Ideen".

[23] Zwar behauptete man nicht absolute und ewige Wahrheiten, aber entsprechend der situationsvarianten Herleitung der jeweiligen Denknormen, die Staat und gesetzte Aufgaben mit dem Individuum und angeborener Anlage in Harmonie bringen sollten, dominierten die Geistesströmungen der „Epoche" in der Bestimmung pädagogischen Tuns. Das bedingte nicht nur beispielsweise eine radikale antisozialistische Haltung, sondern vor allem auch eine enge Begriffsfassung des Pädagogischen. Die Pädagogik wurde auf das pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling bezogen, ohne daß gesellschaftliche und individuelle Entwicklungsprobleme oder -möglichkeiten hinreichend in das Blickfeld rückten oder untersucht wurden. Die Erziehung konnte damit kaum ausreichend als soziales und psychologisches Problem erkannt werden. So gesehen war die Weltsicht dieses Ansatzes beschränkt, wenngleich sie sich sogar bis Ende der sechziger Jahre bei vielen Autoren in Übereinstimmung mit den Erfordernissen ihrer Zeit wähnte.

[24] Einige Autoren (vgl. z. B. SCHWENK 1974) meinen, daß der Tradierungsaspekt zwar z. B. für Herman Nohl zutreffen würde, aber in der Entwicklung des geisteswissenschaftlichen Ansatzes selbst (u. a. bei Weniger) überwunden werden konnte. Dies kann jedoch nur auf einen immanenten Vergleich zwischen Nohl und Weniger zutreffen. In Beziehung zu den sich entwickelnden in-

suchte die Wahrung der „höheren Werte" des gesellschaftlichen Seins; er war immer tendenziell aufgrund der Ideologie der „tragenden Ideen" und der verstehensgebundenen Interpretation des wertmäßig Bestehenden Ausdruck der geistigen Mächte, die in der Epoche dominierten; er war als Theorie der immer wieder neu vorgetragene Versuch, eine Harmonie zwischen pädagogischen Aussagen und bestehender Wertordnung, so wie sie staatlich gesetzt war, zu finden. Spätestens im Faschismus allerdings offenbarte sich die Fragwürdigkeit dieser Harmoniebemühungen und die frappierende „Geschichtslosigkeit" des auf geschichtlichem Verstehen pochenden Ansatzes[25].

Das Normenproblem, d. h. die Gewinnung von Kriterien zur Begründung der Theoriebildung, verlagert der geisteswissenschaftliche Ansatz in die vorausgesetzte und zum Teil zur magischen Erklärungssubstanz erhobene Genialität[26] innerer (angeborener) Erkenntnissubstanz: Die Normenfrage tritt damit erst oder immer dann auf, wenn das Erkenntnissubjekt auftritt, das, sofern es die Lebenswirklichkeit zu verstehen sucht, *Wahrheit* hervorbringen kann, ohne sich gleichzeitig vor dem Richterstuhl der Vernunft verantworten zu müssen. Die Wahrheit ruht damit in einem den Menschen innerlichen und in herausra-

---

dustriellen Verhältnissen nach 1945 in Westdeutschland blieb selbst die Zukunftsorientierung Wenigers ein Moment der Tradierung, da die Orientierung auf berufsständisch-heimatkundliche Lebensverhältnisse die reale Entwicklung des gesellschaftlichen Fortschritts nicht widerspiegeln konnte. Vgl. etwa AUERNHEIMER (1968, S. 62). Vgl. auch REICH (1977, S. 74).

[25] 1935 schrieb Nohl im Nachwort der zweiten Auflage seiner Arbeit „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie": „Wenn heute der Pädagoge vor dem Ganzen seines Volkes steht und die Aufgabe seiner Gestaltung, seiner Erweckung, Steigerung und Formung überlegt, sieht er sich vor allem vor der doppelten Aufgabe – und der inneren Beziehung der beiden natürlich –: der nationalen Volkserziehung und der Staatserziehung. Das gibt dann auch die entscheidende Teilung. Wir suchen zunächst die Elemente des Aufbaus für unser Dasein als *Volk*: seine *biologische Substanz*, seine Gliederung in Stadt und Land, das Leben seiner Familien und das Verhältnis seiner Generationen, und seine *geistige Substanz* in Sprache, Sitte, Kunst, Fest, und in allem, was man die Heimat nennt, in Typus, Mythus und Symbol." (NOHL 1949, S. 225 f.) Demgegenüber erkennt Nohl sein direktes Mitwirken an der faschistischen Pädagogik nur unzureichend, wenn er 1954 meint: „Es bleibt eine immer wieder neue Frage, wie es möglich war, daß 1933 die ganze ideal gestimmte Jugend mit wenigen Ausnahmen sich vom Nationalsozialismus begeistern ließ. Es wird viele Gründe geben, aber einer ist nun eben die *Schuld der Pädagogik*, die damals in ihrem Ideal und in ihrer Arbeit Aufgaben ausließ, ohne die eine gesunde Jugend nicht leben mag. ... Die Enttäuschung kam sehr bald. Die Pädagogik selbst wurde vom Nationalsozialismus kaltgestellt und hatte kein eigenes Wort mehr zu sagen, alle ihre Erfindungen wurden von ihm übernommen, aber in seine politische Form gebracht, wenn auch in der Verborgenheit an vielen Stellen das pädagogische Gewissen wachblieb und echt pädagogisch gearbeitet wurde, sogar in nationalsozialistischen Formationen wie in dem Weiblichen Arbeitsdienst oder im Landjahr." (NOHL 1967, S. 95 f.) Vgl. ferner zu dem Problem LINGELBACH (1970), PETERS (1972), GAMM (1964).

[26] Im geisteswissenschaftlichen Ansatz wird immer wieder von der Berufung des pädagogischen Künstlers gesprochen, die Entwicklung pädagogischer Genies bildet den Ausgangspunkt wahrer Veränderungen im Erziehungsbereich. Vgl. dazu z. B. den Klassiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Herman NOHL (1949).

genden Persönlichkeiten stark wirksamen Erkenntnismuster, wobei es dem Kampf der geistigen Mächte um Weltgeltung zuzukommen scheint, entdeckte Wahrheiten populär zu machen. Die Norm der Wahrheitsfindung bleibt jedoch dem Zauber einer nicht greifbaren Erkenntnissubstanz vorbehalten. Die Kritiker nannten eben diesen Umstand: Irrationalismus[27].

Dieser Irrationalismus soll in bezug auf die Dimensionen der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung knapp problematisiert werden:

- Die *Beschreibung* der realen Bedingungen, die zur Interpretation aufgegeben sind, wird einerseits durch die monistische Betonung spekulativ-idealistischer Ausdeutung eingeschränkt, andererseits ergibt sich in pädagogischen Theorien eine Einschränkung durch die Reduktion der komplexen Erziehungswirklichkeit auf das scheinbar überschaubare pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling, das mit dem Begriff der pädagogischen Praxis identifiziert wird. (Vgl. zur Kritik Reich 1977, bes. S. 70.)
- Die *Erklärung* der beobachteten, erfahrenen und innerlich interpretierten Wirklichkeit wird in gesellschaftliche Normen eingebettet, die in erster Linie dazu dienen sollen, „tragende Ideen" und als wertvoll empfundene Inhalte und Verhaltensweisen zu tradieren, die bestehenden Lebensverhältnisse zu stabilisieren, weil das Wirkliche als das Notwendige a priori anerkannt wird und die wissenschaftlichen Erklärungen nicht den Sittenkodex der Gesellschaft schädigen sollen. (Vgl. Dilthey 1960, S. 19; Nohl 1949, z. B. S. 111, 137, 154.) Die Erklärung der Wirklichkeit kann damit nicht mehr in allen Bereichen allein dem kritischen Begehren wissenschaftlicher Analyse folgen, sondern wird durch das Streben nach Harmonisierung zwischen wissenschaftlicher und je herrschender Wirklichkeit gekennzeichnet.
- Die *Entscheidung* für bestimmte Aussagen und Hypothesen schließt den Wunsch nach Praxiswirksamkeit ein. Die Dominanz der Tradierung, der Harmonisierung gesellschaftlicher Widersprüche und der daraus folgende politische Konservativismus engen die Handlungsfreiheit derjenigen, die Entscheidungen auf der Grundlage dieses Ansatzes treffen wollen, weltanschaulich ein. Die hierdurch möglich werdende (auch politische) Interesseneinseitigkeit stellt für den Ansatz dann kein Problem dar, wenn er sich bei der Harmonisierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen im Rahmen der unumschränkten Anerkennung des bestimmend wirkenden Staates einzubilden vermag, der Wahrheit und Notwendigkeit menschlicher Bestimmung zu folgen. Hier greifen nationale, religiöse und auf das Bildungsbürgertum bezogene Wertnormen ein[28].

---

[27] Als Kritiker im Rahmen der Pädagogik vgl. u. a. Schonig (1973); Ulich (1972, S. 15ff.); Zenke (1972, S. 96ff.); Strzelewicz u. a. (1966); Beutler (1967).

[28] Zur Ableitung der pädagogischen Bewegung aus deutschnationalen und religiösen Motiven vgl. z. B. Nohl (1949).

- Die *Überprüfung* der vom Ansatz vertretenen Aussagen und Interpretationen im Rahmen empirischer Bewertung oder ideologiekritischer Reflexion tritt nicht als Problem auf. Der spekulativ-irrationalistischen Theoriebildung verhaftet, wird das Suchen nach rationalen Kriterien, nach empirischen Verfahren und/oder ideologiekritischen Reflexionen als Verfehlung geisteswissenschaftlicher Forschung insgesamt gewertet: Dem Verstehen verpflichtet, erscheint das Erklären der Welt als unlautere Übertragung von naturwissenschaftlichen Methoden auf geisteswissenschaftliche. Dies betrifft wohlgemerkt nicht nur die Ablehnung des empirischen Erfahrungsbegriffes, sondern auch die Zurückweisung jeder Form von Ideologiekritik, wie sie in der mehr oder minder direkten Nachfolge vor allem Marxscher Ideen hervorgebracht wurde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß das Verhältnis von Erkenntnis und Erkenntnisgegenstand im geisteswissenschaftlichen Ansatz spekulativ-idealistisch begründet und in die sozial vorherrschenden Urteile der jeweiligen (hier aber vor allem berufsständischen) Herrschaftsepoche gebunden ist.

2.2. Methodologische Grundlagen: Hermeneutische Theorie und Methode

Das methodologische Kernstück des geisteswissenschaftlichen Ansatzes bildet die *Hermeneutik*. Der Begriff Hermeneutik wird, wie bereits hervorgehoben wurde (vgl. S. 37; vgl. auch BROECKEN 1975), in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen gebraucht. So u. a.:
- zur Bezeichnung des technisch-methodischen Regelwissens über die Auslegung vor allem von Texten;
- als Bezeichnung für die Theorie über die Grundlagen verstehender Analyse im Anschluß an Dilthey;
- zur Bezeichnung der Auslegung des Seins des Daseins im Rahmen phänomenologischer Ontologie.

Zwei Seiten der Hermeneutik sind von vornherein zu unterscheiden: erstens die Hermeneutik als Erkenntnismethode, die auf Gegenstände und Äußerungen des Menschen bezogen ist und in erster Linie als Textanalyse hergestellt werden kann; zweitens die Hermeneutik als Theorie über das Sein des Menschen.

Es bleibt die Frage zu prüfen, ob diese zwei Seiten im konkreten Fall angewandter hermeneutischer Methodologie, wobei unsere Fragestellung hier auf einen bestimmten hermeneutischen Ansatz beschränkt bleibt, wirklich getrennt werden können: Gibt es eine hermeneutische Erkenntnismethode, die

als allgemeingültige wissenschaftliche Methode bei bestimmten Erkenntnisgegenständen (z. B. besonders bei der Textausdeutung) immer erforderlich ist, und gibt es unabhängig davon eine hermeneutische Erkenntnistheorie?

Worin soll die hermeneutische Erkenntnismethode bestehen? Vereinfachend kann man das, was Dilthey mit seiner verstehenden Analyse bezweckte, folgendermaßen skizzieren: Wenn das Erkenntnissubjekt einen bestimmten Erkenntnisgegenstand, also zum Beispiel eine Handlung einer bestimmten Persönlichkeit in einem geschichtlichen Ereignis, begreifen will, so muß es sich selbst in die *geistige Lage* jener handelnden Person in ihrer geschichtlichen Situation versetzen. Es muß in die Vorstellungswelt dieser Person eindringen und sich den normativen Bedeutungsgehalt der zu interpretierenden Handlung in einem Gedankenexperiment vor Augen führen. Insbesondere muß der Motivationszusammenhang des handelnden Subjekts, das verstanden werden soll, geistig nachvollzogen werden. Gerade hierin unterscheidet sich die geisteswissenschaftliche von der naturwissenschaftlichen Erkenntnis. Die Begründung des Diltheyschen Dualismus von Geistes- und Naturwissenschaften illustrierte W. Stegmüller durch folgendes Beispiel: „Daß der Tänzer sich um die Tänzerin dreht, das können wir verstehen, da wir seine Motive dafür ‚geistig nachvollziehen' können. Daß sich die Planeten um die Sonne bewegen, das können wir nur als äußeren Vorgang beschreiben und durch Subsumtion unter die Keplerschen Gesetze äußerlich erklären. Dagegen vermögen wir in das Innere dieses Vorgangs nicht einzudringen; er ist uns unverständlich." (STEGMÜLLER 1972, S. 51.)

Die hermeneutische Methode wirft bei diesen Voraussetzungen unter anderem folgende Probleme auf:

- Die von Dilthey geprägte und von zahlreichen pädagogischen Theoretikern aufgenommene hermeneutische Methode stellt insgesamt ein heuristisches Verfahren dar, das gewisse (vor allem psychologische) *Hypothesen* entwikkelt, die jedoch überwiegend als verstehende Wahrheit ausgegeben werden. Obwohl *diese* verstehende Methode keinen anderen Nachweis für die Wahrheit der Hypothesen erbringen kann als jeweils die Behauptung, daß ein Höchstmaß an Verständnis erreicht worden sei, also spekulativ bleibt, wird die Spekulation zugleich als allgemeingültige geisteswissenschaftliche Wissenschaftsmethode deklariert[29].

[29] Diese Kritik meint insbesondere den Umstand, daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik aufgrund der Ineinssetzung von Leben und Verstehen – bei gleichzeitiger Reduktion des Gegenstandes der Pädagogik auf das pädagogische Verhältnis der bildendenden Begegnung – sich notwendige Erfahrungsräume, die der Analyse harren, verstellte. Die gesellschaftliche Problematik der Erziehung konnte nur äußerst oberflächlich und einseitig bezogen auf die berufsständischen Werte der Zeit erkannt werden. Das Individuum in seiner Ausgangslage zwischen Umwelt und Begabung wurde von Geburt an als mehr oder minder begabt angesehen, so daß psychologische

- Der Versuch, sich in eine andere Person, die oft auch noch in einer anderen Zeit lebte, hineinzuversetzen, kann Fehler und Täuschungen hervorrufen: dies um so mehr, je weniger der Untersuchende sich seine eigenen erkenntnisleitenden Prämissen verdeutlicht und die Interpretation auf scheinbar wertimmanente Textanalyse beschränkt. Zwar kann ein gewisses Maß an Objektivität durch eine breit gehaltene kritisch-vergleichend behandelte Quellen- und Textbasis erzielt werden (aber was sind die Kriterien des Vergleichs?), andererseits kann das Textstudium allein kaum als hinreichend erscheinen, um eine Persönlichkeit, eine Zeit, geschichtliche Ereignisse und Entwicklungen im Rahmen bestimmter Erkenntnisinteressen von der Gegenwart aus wissenschaftlich zu beurteilen[30]. Zudem birgt die psychologisierende Methode im Anschluß an Dilthey die Gefahr, daß gesellschaftliche (Vor-)Urteile der Forschungsgegenwart in die Interpretation unverhältnismäßig stark einfließen, ohne als solche bemerkt zu werden.
- Verstehende Analyse kann Tatsachen aus- und umdeuten, kann kontroverse Ergebnisse der Interpretation hervorrufen, schließt immer spekulative und individuell geprägte Momente der Aussagenbildung ein. Die so vermeintlich erzielte Wahrheit ist nur eine behauptete, aber in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegen Kritik immunisiert: Der theoretische Kunstgriff dieser Methode liegt hier darin, daß der Mangel an erklärender Aussagesubstanz im geistig-geschichtlichen Feld als Mangel eindeutiger Aussagemöglichkeit geisteswissenschaftlicher Forschung überhaupt als „wissenschaftliche Wahrheit" vertreten wird. Für den außenstehenden Beobachter dieses Ansatzes besitzen die hermeneutisch erworbenen Erkenntnisse nur heuristischen Wert, aber die Hypothesenhaftigkeit der Aussagen wird vom geisteswissenschaftlichen Theoretiker oft nicht mehr gesehen. Diltheys spätere Arbeiten greifen auf den „objektiven Weltgeist" Hegels zurück, der die ge-

---

Gesichtspunkte (Begabung heißt, Begabung zu stiften – Heinrich Roth) und soziale Folgeerscheinungen oder Gegenstrategien nur unzureichend in den Blick gerieten. Dies erwies sich für die Entwicklung der Pädagogik in Westdeutschland nach 1945 als starkes Hemmnis. Erst Ende der sechziger Jahre sah sich durch den Druck der Kritiker die „geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche" (DAHMER/KLAFKI 1968).

[30] Das Problem liegt bereits darin, daß die Hersteller der zu interpretierenden Texte ja ein bestimmtes Verhältnis zur Realität einnehmen. Ihr Menschen- und Gesellschaftsbild geht in von ihnen erarbeitete Texte ein. Dies muß in der Textanalyse beachtet sein. Zudem wäre es verkürzend, nur Texte als wissenschaftliche Gegenstände anzusehen. Für die geschichtliche Forschung sind z. B. archäologische Funde, ethnographische Untersuchungen usf. aufschlußreich. Man sollte immer die Möglichkeiten realwissenschaftlicher Analysen nutzen, um die Quellenbasis kritisch zu beleuchten. Andererseits nützt diese Art der Praxiserforschung mittels realwissenschaftlicher Analysen nur insoweit, als sie auch textlich kommunizierbar wird. Es geht hier also zunächst gar nicht um die Form, sondern um die wesentliche Frage, in welcher Art und Weise Texte wissenschaftlich angefertigt werden und welche Kriterien es zu ihrer Analyse gibt. Gerade in diesem Bereich aber lassen die irrationalistischen Prinzipien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wenig Raum für die Entfaltung gesellschaftskritisch-wissenschaftlicher Denkweise.

meinsame geistige Welt der Menschen erschließt. Zwar wird auch so noch die Rolle des *Erkenntnissubjekts* betont, aber gleichzeitig objektiviert: Es ist eine äußere, geistige, allumfassende Gesetzmäßigkeit, welche die Subjekte umgibt; im Innern und durch das Verstehen der Subjekte aber erst wird die Gesetzmäßigkeit erkennbar. Die Gesetzmäßigkeit selbst ist in „dauernden Lebensäußerungen" vergegenständlicht, daher müssen solche Lebensäußerungen, die sich in erster Linie in Texten auffinden lassen, kunstvoll interpretiert werden. So wird Wahrheit, d. h. der „objektive Geist" hervorgebracht. Gerade dieser Wahrheitsanspruch, sei er mehr subjektiv (früher Dilthey) oder stärker objektiv (später Dilthey) begründet, ist jedoch umstritten: Sichert die spekulative Ableitung schon wissenschaftlich umfassend ausgewiesene Wahrheit, oder bedarf es der (praktischen) Überprüfung, um zu relativ wahren Erkenntnissen zu kommen? Wie kann aber überhaupt (praktisch) überprüft werden, ob eine Erkenntnis wahr oder falsch ist, wenn man einer idealistischen Theorie folgt?

- Dieser Zusammenhang verweist auf das Verhältnis von hermeneutischer Methode und praktischer Wahrheit. Unbestritten ist zunächst der formale Aspekt, daß jeder erkenntnistheoretische Ansatz Texte ausdeuten und verstehen muß bzw. will. Ein inhaltsleerer Begriff Hermeneutik nützt jedoch kaum etwas, wenn nicht die jeweils dahinter sich verbergende Theorie erörtert wird. Die Hermeneutik in der Nachfolge Diltheys und Nohls erscheint gerade diesbezüglich als fragwürdig, da durch sie Kriterien der wissenschaftlichen Aufarbeitung von Texten aufgrund des theoretischen Idealismus kaum hinreichend entwickelt werden.

Die Überprüfungs*möglichkeiten*, d.h. die Entwicklung kritisch-rationaler Kriterien zum Nachweis der realen Existenz der in den Aussagen enthaltenen Behauptungen, werden im geisteswissenschaftlichen Ansatz durch die Wechselbeziehung von Leben und Verstehen und die damit verbundenen teilweise irrationalen Ausdeutungszusammenhänge eingeschränkt. Diese Einschränkung ist weiter oben bereits bei der Charakterisierung der Beschreibungs-, Erklärungs-, Entscheidungs- und Überprüfungsdimensionen herausgestellt worden. Die spekulative Ableitung kann, so die Zusammenfassung der hier geübten Kritik, kaum wissenschaftlich umfassend erarbeitete (wenngleich immer auch nur relative und auf unser Sein historisch bezogene) Wahrheit gewährleisten. Versuche wissenschaftlich notwendiger praktischer Wahrheitsüberprüfung, wenngleich nicht alles direkt praktisch überprüft werden kann, geraten im geisteswissenschaftlichen Ansatz ungenügend in den Blick. Damit bleibt ein konstitutives Problem gegenwärtiger Wissenschaftsbegründung ausgeklammert.

Das Wahrheitsproblem im geisteswissenschaftlichen Ansatz deckt andererseits auf, daß die Hermeneutik als Erkenntnismethode offensichtlich eine Erkennt-

nistheorie impliziert. Gerade diese Erkenntnistheorie muß als äußerst umstritten angesehen werden. Sie erscheint schon aufgrund ihres eingeschränkten Fundierungs- und Begründungshorizontes als fragwürdig. Als unhaltbar schließlich erscheint die Verquickung wissenschaftlicher Forschungsnormen mit der Aufgabe, den Sitten- und Moralkodex *der* Gesellschaft nicht zu schädigen, weil so der *mögliche* kritische Blick des Wissenschaftlers von vornherein bewußt vereinseitigt wird. Gerade jene, die im Rahmen oder in der Nachfolge dieses Ansatzes so oft die Freiheit der Wissenschaft auf ihr Panier schrieben, führten diese, wie z. B. Ilse DAHMER betont, durch ihre Arbeitsweise allzuoft ad absurdum[31].

In neuerer Zeit sind Versuche aufgekommen, den Nutzen der Hermeneutik als notwendiger Erkenntnismethode zum Teil in Aufnahme der auch hier geübten Kritik auf neuer Grundlage herzustellen. Die einen versuchen, eine „materialistische Wendung" der Hermeneutik zu begründen (Jürgen HABERMAS im Rahmen „Kritischer Theorie"[32]; Hans Jörg SANDKÜHLER im Sinne des Marxismus-Leninismus[33]), andere, wie Wolfgang KLAFKI (1971a, b), versuchen, die Hermeneutik als Wissenschaftsverfahren hervorzuheben, das als notwendige Form der Hypothesenbildung der empirischen Überprüfung vorausgehen soll. Auf die Versuche Klafkis wird weiter unten noch genauer eingegangen (vgl. S. 287ff.). Hier soll zunächst schon festgehalten werden, daß Transformationen der Hermeneutik als Erkenntnistheorie in die Funktion der Hermeneutik als bloße Erkenntnismethode (z. B. der Hypothesenbildung) problematisch sind. Bei Habermas und in anderer Weise bei Sandkühler wird diese Problematik auch gesehen und die erkenntnistheoretische Hypothek hermeneutischer Theorietradition reflektiert, um überwunden zu werden. Hier wird erkannt, daß die Hermeneutik keine bloß formale Fragemethode sein kann, sondern inhaltliche Kriterien , d. h. theoretische Grundlagen in konkreter Anwendung,

---

[31] Ilse Dahmer schreibt, daß der Lebensbegriff „ – trotz seiner vor allem von Wilhelm Dilthey geleisteten erkenntnistheoretischen Fundierung – der fortschreitenden Verwissenschaftlichung und Technisierung sowie den politischen Gewalten als Deutung der Zeit nicht standhielt. Zu sehr verpflichtet dem Gehalt der idealistischen Tradition, zu befangen in der individualistisch-schöngeistigen ‚affirmativen' Kultur und nicht hinreichend abgesichert gegen holistische und nationalistische Ideologien, büßte er in den geistigen und gesellschaftlichen Erschütterungen der Epoche seine Maßgeblichkeit ein, zumal diejenigen, die ihn gläubig auf ihr Panier schreiben – heute als die ‚Eigentlichen' entlarvt –, sich vielfach, statt die begonnene kritische Durchdringung weiterzutreiben, mit Beschwörung, Hingabe und Verweisen auf das schon Geleistete begnügen." (DAHMER 1968, S. 35.)

[32] Zum Entwurf von Habermas vgl. weiter unten S. 229ff. Habermas setzte sich zum Teil kritisch mit der Hermeneutik auseinander. Vgl. zu den hermeneutischen Strömungen S. 38f.

[33] Der Entwurf Sandkühlers ist durch eine intensive Aufarbeitung der marxistisch-leninistischen Philosophie besonders in der DDR entstanden. SANDKÜHLERS Arbeit (1973) kann deshalb auch als eine gute Einführung in den Erkenntnisstand der DDR-Philosophie angesehen werden.

voraussetzt. Klafkis Betonung der Hermeneutik als notwendige Erkenntnismethode im Zusammenhang mit der Hypothesenbildung führte jedoch auch andere Autoren, wie zum Beispiel H.-D. FEIL (1974, z. B. S. 144f.) dazu, die Problematik der Hermeneutik als Erkenntnistheorie auszublenden und die Frage der Hypothesenbildung in der wissenschaftlichen Forschung generell als ein hermeneutisches Problem zu behaupten. Hier scheint mir eine Begriffsverwirrung vorzuliegen, die eine mangelnde methodologische Klärung pädagogischer Grundfragen hervorbringen kann. Schließlich war es niemals das Kennzeichen der Hermeneutik, bloß Hypothesen zu bilden, sondern Erkenntnisse (die übrigens überwiegend als gesichert angesehen wurden) im Rahmen einer bestimmten Erkenntnistheorie herauszustellen. Wollte man die Hermeneutik als Erkenntnismethode, die der empirischen Forschung vorausgeht, entwickeln, dann müßte man sich – wie es Habermas und Sandkühler als Problem exponierten – zunächst mit der hermeneutischen Erkenntnistheorie kritisch auseinandersetzen und diese neu bestimmen, um die inhaltliche Grundlegung der neuen Erkenntnismethode zu gewinnen. Sowohl Klafki wie auch Feil und andere Autoren betonen demgegenüber aber einseitig die Notwendigkeit hermeneutischer Erkenntnismethode, ohne näher die inhaltliche Grundlegung oder theoretische Bestimmung dieser Methode als Voraussetzung ihrer Anwendung zu exponieren.

Die Frage bleibt, ob es nicht in jedem Fall auch besser wäre, den Begriff Hermeneutik in der Erziehungswissenschaft für jene Theorienbildung beizubehalten, die als Erkenntnistheorie und -methode in der Pädagogik vor allem in der Nachfolge der Arbeiten Wilhelm Diltheys aufgetreten ist, d. h. dann auch alle Versuche neuer erkenntnistheoretischer Fundierung terminologisch genauer zu klassifizieren[34]. Dies könnte zumindest eine bescheidene Garantie dafür sein, daß die Frage der theoretischen Grundlegung bewußter verfolgt wird und terminologische Unklarheiten nicht immer wieder den Nährboden neuer begrifflicher Mißverständnisse bilden.

---

[34] THIERSCH (1966) versuchte in Anknüpfung an Diltheys Lebensbegriff, besonders das Zusammenwirken von Sach- und Wertfragen herauszustellen. Der Verzicht auf jeden Absolutheitsanspruch impliziert für Thiersch, daß sich der Erkennende darüber klar ist, daß er im hermeneutischen Zirkel steht. Daraus ergibt sich, daß das unlösbare Miteinander von Welt und Verstehen in der Beurteilung des Verhältnisses von Sache und Entwurf entschleiert werden muß. Hier scheint sich ein Übergang zum Gebrauch auch empirischer Methoden in geisteswissenschaftlicher Denkhaltung zu ergeben. BLANKERTZ (1966) nimmt diesen Gedanken auf, stellt jedoch zugleich heraus, daß der empirische Ansatz in seiner quantitativen Forschungsstrategie sich kaum mit der wertbezogenen Qualität geisteswissenschaftlicher Hermeneutik zufriedengeben wird. (Vgl. ebd., S. 69.) Der hermeneutische Zirkel von Leben – Verstehen – Leben wird zum Casus belli. Der irrationale Dezisionismus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik scheint aber andererseits auch Gemeinsamkeiten mit der technologischen Substanz des Positivismus zu tragen: „Wolfgang Fischer hat in einer scharfsinnigen Auseinandersetzung mit dem geisteswissenschaftlichen Theorieverständnis darauf hingewiesen, daß hier für die von Wilhelm Dilthey beanstandeten ‚Kasernenbauten der ra-

Es bleibt für alle erkenntnistheoretischen Ansätze auch in der Erziehungswissenschaft selbstverständlich immer das Problem der Textausdeutung. Dies Problem stellt sich auch in der hier vorgelegten Arbeit. Aber es stellt sich hier nicht als hermeneutisches Problem im Sinne der Methodologie des geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansatzes. So gesehen verzichte ich auch darauf, in dieser Arbeit textinterpretierende Methodikprobleme als hermeneutische Probleme anzusprechen. Dies betrifft wohlgemerkt nicht die Sache, sondern allein die Begriffszuschreibungen. Es erscheint mir als glücklicher, die Probleme der Textausdeutung insgesamt als semiotische Probleme, die Fragen eines gewählten ideologischen Verständnisses aufwerfen, zu kennzeichnen, weil der Begriff Hermeneutik (gerade in der deutschen Erziehungswissenschaft) sehr belastet ist. (Vgl. auch S. 287ff.)

2.3. Methodologische Grundlagen in praktischer Wendung

Die hermeneutische Methodologie zielt auf handelnden Erfolg: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik wollte durch die Theorie und Lehre verstehender Analyse den Erzieher so ausbilden, daß er sowohl den jungen Menschen „an sich" und gemäß seiner biologischen Grundlage und Begabung fördere und achte als auch der Gesellschaft leistungskräftige und staatsloyale Bürger in verschiedenen Berufsschichten zuführe. Genau in dieser praktischen Wendung zeigte sich die verstehende Analyse allerdings auch als konservativ: Tradierungsfunktionen dominierten oft gegenüber Entwicklungskonzepten; ein statischer Begabungsbegriff verhinderte – trotz zahlreicher reformpädagogischer Einbindungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – hinreichende Refle-

---

(noch Anm. 34)
dikalen Doktrinen' doch nur die ‚dem Umbau aufgeschlossenen Unterkünfte der Ideologien als Heimstatt der Pädagogik errichtet wurden'. Von diesem Aspekt gesehen ist die... Auslegung Thierschs logisch: Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind die empirischen Verfahren affin, um die Schwäche der Hermeneutik in ihrem Sturze zu überbieten. Das ist auch der Grund dafür, warum alle vom Boden des geisteswissenschaftlichen Theorieverständnisses gegen empirische Forschung im Bereich der Pädagogik geltend gemachten Einwände nichtig sind." (Ebd., S. 70f.) Demgegenüber vertrat Blankertz die Meinung, daß das empirische Vorgehen nur dann rational entfaltet werden kann, wenn es an das erkenntnisleitende Interesse der Emanzipation geknüpft wird. (Ebd., S. 74.) Damit könnte sich eine neue Qualität des Empirischen selbst zeigen: „Pädagogische Theorie, die sich nicht notwendig überempirisch versteht, nicht weil Empirie verachtet oder das empirische Argument gering geschätzt ist, sondern weil Empirie begründet werden soll, diese Theorie führt mit der Waffe der pädagogischen Forschung über das Faktum des Gegebenen hinaus, um das empirische Leben selbst auf eine andere Stufe zu heben: daß Fortschritt sei!" (Ebd., S. 75.) Fortschritt bezieht Blankertz auf Aussagen von Adorno, so daß die „kritische Theorie" als Voraussetzung der Empirie in das Blickfeld rückt. Vgl. auch S. 257ff.
Für die Ergänzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch empirische Verfahren traten z. B. SCHWENK (1966) und MENZE (1967) ein. Popularisiert wurde die „Ergänzungsstrategie" vor allem von KLAFKI u. a. (1970/1971a) im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft", wenngleich es hier schon Unstimmigkeiten gab. (Vgl. 1971a, S. 121ff.) Zur Kritik vgl. REICH (1977, S. 81ff.); KÖNIG (1975, Bd. I, S. 154f.) und weiter unten S. 287ff.

xionen über die Notwendigkeit einer Verstärkung allseitig-wissenschaftlicher Ausbildung für alle[35]; praktische Ausbildung wurde eher als Aufgabe in volkstümlicher Beschränkung, höhere geistig-sittliche Bildung oft als Elitebildung angesehen; der Erzieher wurde einseitig als Bildungsgegenstand der Schüler betrachtet; das komplizierte soziale Feld Schule wurde auf Betrachtungen des Erzieher-Zögling-Verhältnisses eingeengt, weitere Bildungsmächte wurden nur konstatiert, nicht aber in ihrem Wirkungsrahmen exakt analysiert; Moral- und Sexualnormen der Erziehung wurden aus religiösen, konservativen und irrationalen Dimensionen gespeist; auf die Bürgerschicht (im Zusammenhang mit dem Übergang vom Kaisertum in die Weimarer Republik) bezogene Wertnormen dominierten gegenüber dem „Verständnis" und verstehender Analyse der Lage der Mehrheit der Bevölkerung. Ökonomische, soziale und moralische Not im Rahmen der massenhaften Arbeitslosigkeit und des unzureichenden Lebensstandards der Weimarer Zeit, der mangelnden Bildung breiter Bevölkerungsschichten und der daraus resultierenden unzureichenden Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse gerieten nicht ins Feld verstehender Analyse[36]. Die daraus entspringende Abgehobenheit von den realen Aufgaben der Epoche und die Lebensfremdheit gegenüber der Entwicklung einer industriell-bürokratischen Welt setzte sich nach 1945 in zahlreichen geisteswissenschaftlichen Erziehungsschriften fort. Es erhebt sich die Frage, warum der geisteswissenschaftliche Ansatz in der Pädagogik, obwohl er behauptet, die Lebenswirklichkeit auslegen zu wollen, nicht in der Lage war, die Wirklichkeit breit genug und theoretisch differenziert zu erfassen. Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Ausdruck der Methodologie dieses Ansatzes verhinderte offenbar eine der Realität angemessene Entfaltung kritischer Handlungsperspektiven.

Dies liegt unter anderem in der *Reduktion der Wirklichkeit auf ein überschaubares Phänomen* begründet. Der geisteswissenschaftliche Pädagoge definiert die pädagogische Praxis nicht im Zusammenhang mit den zahlreichen Wirkungen des pädagogischen Feldes[37], also im Zusammenhang von gesellschaftlichen

---

[35] Demgegenüber gab es in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der fünfziger Jahre in der BRD nur wenige Pädagogen, die die Notwendigkeit der Veränderung der Erziehung aufgrund der ökonomischen und politischen Entwicklung erkannten. Neben Heinrich Roth, der vor allem für die pädagogische Psychologie durch seine „realistische Wende" bekannt wurde, ist hier für die Didaktik besonders Paul Heimann zu nennen. Vgl. HEIMANN (1976).

[36] Dieses Analysefeld blieb zunächst überwiegend kommunistisch orientierten Autoren überlassen. Vgl. dazu besonders die Arbeiten von Otto Rühle und E. Hoernle.
Nach 1945 machten auch andere Erziehungswissenschaftler auf die notwendige Breite erziehungswissenschaftlicher Analysen aufmerksam. So z. B. Paul HEIMANN (1976, S. 93 ff., S. 171 ff.). Erst Ende der sechziger Jahre setzte hier allerdings eine *umfassendere* Forschungsarbeit in der Erziehungswissenschaft ein.

[37] Karl Mannheim kritisierte beispielsweise von einer wissenssoziologischen Position her in seinen Vorlesungen Ende der vierziger Jahre die enge Begriffsfassung bei Wilhelm Dilthey. In der engen

und individuellen, materiellen und ideellen Gegebenheiten und Entwicklungen, sondern reduziert den Begriff Praxis auf ein direkt auslegbares und scheinbar eindeutiges Verhältnis: auf die bewußte bildende Begegnung von Erzieher und Zögling. Und selbst dieses Verhältnis wurde nicht differenziert aufgegliedert und auch nicht näher empirisch untersucht, sondern im Rahmen der Spekulation über Bildungsideale, Fruchtbarkeit der Bildung im Zusammenhang mit dem Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen, Fundamentalen und Elementaren oft nur abstrakt erörtert. Gewiß kamen so Hypothesen über das pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling zustande, andererseits wurde der hypothetische Charakter dieser Erkenntnisse meist zu wenig gesehen, es wurde oft eine Gesichertheit unterstellt, ohne differenziert begründet oder nachgewiesen worden zu sein. Das Oberflächenbild der Wirklichkeit (weil es Vererbung und Begabung gibt, gibt es Vererbung der Begabung, um ein krasses Beispiel überspitzt zu nennen) wurde oft voreilig in theoretische Begriffe und Urteile transformiert. Und zeigte die langjährige Schulpraxis, d.h. die Erfahrung und damit indirekte praktische Überprüfung theoretisch-geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse, nicht auch die Richtigkeit der Ansichten? Zumindest konnte so der Eindruck entstehen, daß auch mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die pädagogische Praxis hinlänglich funktionierte. Dabei kam es der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Methode immer wieder zugute, daß sie flexibel auf die ideologischen Bedürfnisse unterschiedlicher (wenngleich in erster Linie staatstragender) Weltanschauungen zugeschnitten werden konnte. Es ist im Rahmen dieser Methodologie immer entscheidend gewesen, eine bestimmte Moralphilosophie oder Sittlichkeitsnorm zu entwickeln, von der aus alle weiteren Reflexionszusammenhänge gesteuert werden, wenngleich der Dogmatismus der sogenannten „normativen Pädagogik" in vielerlei Hinsicht überwunden werden konnte. Auf der einen Seite die Anlehnung wertmäßiger Auslegung an vorgegebene Herrschaftsnormen, die

---

Begriffsfassung Diltheys ist „von der Erziehung als planvoller Tätigkeit von Erwachsenen bei der Formung des Geistes der jüngeren Generation" die Rede, wobei der Prozeß nicht nur bewußt, sondern auch gewollt ist, „denn der Erzieher hat die klar verstandene Intention, die Entwicklung des Schülers zu formen und zu modifizieren". Demgegenüber hebt Mannheim hervor: „Erst seit relativ kurzer Zeit, seit dem Einzug psychologischer Überlegungen erachtet man die Bedeutung emotionaler Faktoren im Lernprozeß und sogar die pädagogische Bedeutung der Emotionen überhaupt als wichtig." Von diesem Ausgangspunkt her kommt Mannheim zu einer weiten Definition des Gegenstandes der Erziehung, in der sowohl das individuelle Verhalten als auch der Charakter der sich entwickelnden Gesellschaft angemessen repräsentiert sein müssen: „Erziehung ist... dynamisch, weil sie sich mit der anpassungsfähigen Entwicklung von Individuen und gleicherweise mit einer sich wandelnden und sich entwickelnden Gesellschaft beschäftigt." (MANNHEIM/STEWART 1973, S. 32 ff.) Zu MANNHEIM vgl. auch weiter unten S. 320 ff.
Zu einer weiten Bestimmung gelangte auch Paul Heimann, indem er die durch Erziehung erreichbar erscheinende dimensionale Bereicherung des Erzogenen in den Bereichen des Denkens (kognitiver Aspekt), Wollens (pragmatischer Aspekt) und Fühlens (affektiver Aspekt) herausstellte.

auch in der Anpassung an den Faschismus zur Zeit seiner Errichtung und Konsolidierung nachgewiesen werden kann, auf der anderen Seite die Betonung der tragenden und führenden Rolle des Lehrers in bezug auf die herrschende Wertnorm und seine diesbezügliche Erzieherfunktion gegenüber den Schülern sicherten diesem Ansatz oft breite Zustimmung. Der Lehrer wurde von diesem Ansatz nicht im unklaren über die Entwicklung seiner notwendigen Wert- und Gewissensbeziehungen gelassen[38].

Ansätze zu einer Sozialgeschichte der Erziehung zeigen Gefahren auf, die in diesem Ansatz stecken, und ideologische Wirkungen, die er im geschichtlichen Feld hervorbrachte. In ideologiekritischen Analysen kehren folgende Kritikpunkte immer wieder, die das Verhältnis von Erziehungswirklichkeit und geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Erziehungstheorie fragwürdig erscheinen lassen[39]:

- Die Reproduktionsfunktion des Ansatzes, der im wesentlichen der Stabilisierung vorgegebener gesellschaftlicher Machtverhältnisse diente und zu wenig die für die Demokratie notwendige Entwicklung demokratischer Prinzipien (Freiheit, Gleichheit der Chancen, Allseitigkeit der Entwicklung der Persönlichkeit: „alle alles lehren", u. a.) förderte und ungenügend demokratische Handlungsperspektiven (z. B. pädagogische Reformvorstellungen[40]: Entwicklung der Einheits- oder Gesamtschule, Einrichtung von Förderkursen, um sozial bedingte Lerndefizite auszugleichen, Schulzeitverlängerung, Erhöhung der Mitbestimmung der Lernenden und Lehrenden u. a.) aufzeigte.
- Die spekulative Ausdeutung der Wirklichkeit, die im Zusammenhang mit der Reproduktionsfunktion ungenügend die individuellen und gesellschaftlichen Widersprüche, denen Erzieher und zu Erziehende ausgesetzt sind und die sie produzieren, theoretisch und praktisch erfassen ließ.
- Die Dominanz religiöser und zum Teil nationaler Motive, die an die Stelle kritischer Wirklichkeitsanalysen oft Vorurteile und Glaubenslehren setzte.
- Die elitäre Erziehungskonzeption, die der Masse der zu Erziehenden aufgrund eines unterstellten Begabungsnachteils eine allseitigere wissenschaftliche Ausbildung verweigerte.
- Die Beziehung zur faschistischen Erziehungsideologie, die nach 1945 nicht

---

[38] Die Didaktik wurde von diesem Ansatz als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans konzipiert, um diesen Wertbeziehungen inhaltlich Nachdruck zu verleihen. Vgl. auch Reich (1977).

[39] Vgl. dazu u. a. Schonig (1973); Ulich (1972, S. 15 ff.); Zenke (1972, S. 96 ff.); Strzelewicz u. a. (1966); Beutler (1967).

[40] Obwohl die geisteswissenschaftliche Pädagogik selbst als Teil der reformpädagogischen Bewegung anzusehen ist, erscheint sie gegenüber anderen reformerischen Bestrebungen (wie z. B. dem Bund der entschiedenen Schulreformer) als eher konservativ. Zur reformpädagogischen Bewegung vgl. z. B. die deskriptive Übersicht bei Scheibe (1969).

energisch genug aufgearbeitet wurde[41]. Die mangelnde Entfaltung konstruktiv-demokratischer Erziehungstheorie[42].
- Die berufsständische Orientierung, die ungenügend auf die Bedürfnisse einer der industriellen Entwicklung entsprechenden Versachlichung und Entfremdung aller Lebenssphären einging und die das Handwerk, die Heimat und die Volksgebundenheit überbetonte. (Ende der fünfziger Jahre waren es übrigens mit zuerst die Arbeitgeberverbände, die diese einseitige Orientierung kritisierten.)

Kritik der pädagogischen Hermeneutik: die Position des Kritikers

Bei der Nennung dieser Kritikpunkte erhebt sich allerdings die Frage, inwieweit ideologiekritische Analysen im Rahmen einer Sozialgeschichte der Erziehung diese Thesen tatsächlich zu klären vermögen und wo im Erklärungsversuch Lücken bleiben.
Klärbar erscheint aus ideologiekritischer Sicht die *Bewertung* des ideologischen theoretischen Ansatzes im Zusammenhang mit der Beurteilung der historischen Gesamtsituation, in der dieser Ansatz entstanden ist oder zur Wirkung kommt. Dabei können allerdings nicht alle Aspekte der historischen Gesamtsituation in gleicher Wertigkeit vor dem Analysierenden stehen, sondern er sucht diese Situation theoretisch zu systematisieren und politische, ökonomische, soziale, juristische, kulturelle oder andere Funktionen im Rahmen einer Strukturerfassung jeweils genauer herauszuarbeiten. Die Kriterien, die aus dieser Analyse (durch Anwendung einer bestimmten Wissenschaftsmethodologie, für die sich der Analysierende entschieden hat) gewonnen werden, wendet der Analysierende dann in der Kritik der zu bewertenden Theorie an. Eine so abgeleitete These könnte z. B. sein: Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik zeigt aufgrund ihrer irrationalistischen Theorienbildung eine Tendenz zur Unterstützung bzw. Reproduktion politischer Herrschaftsformen, die auch undemokratischer Natur sein können. Diese Aussage kann ihre Geltung zumindest aus dem Umstand beziehen, daß führende geisteswissenschaftliche Pädagogen während des Faschismus lehrten und publizierten bzw.

---

[41] Die geisteswissenschaftliche Pädagogik versäumte es, in systematischer Weise die Erfahrungen mit dem Faschismus und die eigene ideologische Mitwirkung in diesem Zusammenhang kritisch aufzudecken. Das vorausgesetzte Harmonieideal, das eine gefährliche Nähe zur Staatspädagogik enthält, wurde nach 1945 z. B. von E. Weniger nur ungenügend relativiert. Konsequenzen von einiger Tragweite zog eigentlich nur Th. Litt, der die Widersprüche im Bildungsbereich stärker gegenüber eingebildeter Harmonie zu beachten suchte.

[42] Seit Ende der sechziger Jahre ist hier allerdings ein erfreulicher Wandel zu konstatieren. Schüler der geisteswissenschaftlichen Pädagogik versuchten nicht nur, den „Ausgang der Epoche" dieses Ansatzes zu hinterfragen (vgl. DAHMER/KLAFKI 1968), sondern vor allem auch, die eigenen Positionen an entscheidenden Stellen neu zu bedenken. Dies ist bei Ilse DAHMER (1969/70) und Wolfgang KLAFKI (1971b) recht deutlich geworden.

dem Faschismus nicht energisch genug entgegentraten. Es zeigt sich also, daß eine solche Aussage nicht allein aus der Methodologie des kritisierten Ansatzes abgeleitet wird, sondern ihre Gültigkeit aus der Inbeziehungsetzung des Ansatzes mit seiner gesellschaftlichen Funktion im Rahmen eines historischen Prozesses gewinnt. Nun gibt es allerdings bisher recht wenig erziehungswissenschaftliche Analysen, die differenziert und konsequent gesellschaftliche Funktionen von Erziehungstheorien herausarbeiten[43].

Schwieriger zu klären ist die Frage, inwieweit die Methodologie des Ansatzes selbst durch eine gesellschaftlich bedingte Bestimmtheit hervor- und nicht nur zur Anwendung gebracht wurde. Kann eine gesellschaftswissenschaftliche Theorie als direkter Ausdruck oder direktes Abbild einer historischen und gesellschaftspolitisch bestimmten – sofern nachweisbaren – Situation aufgedeckt werden?

Zunächst ist es schwierig, überhaupt eine eindeutig gesellschaftspolitisch bestimmte Situation nachzuweisen. Herrschaftsformen beispielsweise sind immer auch *tendenziell,* und selbst bei größter Macht und Unterdrückung, so lehrt die Geschichte, lassen sich Gegenkräfte nachweisen. Kompliziert ist die Eindeutigkeit von Herrschaft ohnehin für jene Gesellschaftsformen belegbar, die über ein parlamentarisches System verfügen, das in geheimer, gleicher, freier und unabhängiger Wahl gebildet wird und aus dem eine parlamentarisch kontrollierte Regierung bei gleichzeitiger Wahrung der Gewaltenteilung hervorgeht. Die Gesellschaft ist hier direkt zur Konstituierung unterschiedlicher Interessengruppen und damit zur möglichen Verhinderung absolut eindeutig gesetzter Herrschaftsformen aufgerufen. Allerdings hat schon Hegel darauf aufmerksam gemacht, daß außer der Freiheit und Gleichheit des politischen Bürgers auch der Wirtschaftsbürger gesehen werden müsse: Was nützt das Recht auf politische Freiheit und Gleichheit, wenn das wirtschaftliche Sein des Individuums nur ungenügend die Freiheits- und Gleichheitspotenzen entfaltbar werden läßt? Der hiermit aufgeworfene Problemkreis ist außerordentlich kompliziert und bildet einen zentralen Diskussions- und Streitpunkt in den Sozialwissenschaften. Die damit zusammenhängenden Kontroversen können

---

[43] Vorliegende marxistisch orientierte Arbeiten (vgl. z. B. HARTMANN/NYSSEN 1974) haben hier wie alle Ansätze mit dem Umstand zu kämpfen, daß ein Kriteriengerüst zunächst gewonnen werden muß, das Funktionen klassifizieren hilft und Beurteilungskategorien entfaltbar werden läßt. Die in neuerer Zeit diesbezüglich entwickelte Strategie der vor allem ökonomischen Analyse von gesellschaftlichen Funktionen erwies sich oft als zu vereinseitigend. (Vgl. z. B. ebd., S. 292ff.) Anregend in bezug auf die Analyse der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung sind u. a. die Arbeiten des Marxisten R. ALT über den Ursprung der Erziehung (1956), ebenso der von ihm herausgegebene „Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte" (Bd. 1: 1966, Bd. 2: 1971), weil hier keine einseitig ökonomistische Darstellung geboten wird.
Von einer vielseitig begründeten nicht-marxistisch orientierten Sozialgeschichtsschreibung der Erziehung kann trotz vorliegender Einzelarbeiten gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft der BRD kaum gesprochen werden. Ansätze hierzu finden sich am ehesten noch in der Soziologie.

und sollen hier nicht behandelt werden[44]. Die hier interessierende Frage ist folgende: Kann eine Sozialgeschichte der Erziehung *eindeutig* das Verhältnis von politischer Funktion und geisteswissenschaftlicher (oder anderer) Theorienbildung klären?

Eine solche Klärung kann meines Erachtens immer nur partiellen Charakter tragen. Einerseits wären *Wirkungen* eines gesellschaftlich relevanten Ansatzes im Rahmen einer Sozialgeschichte der Erziehung relativ umfassend zu beschreiben und (im Zusammenhang mit zu erarbeitenden und zur Disposition gestellten Kriterien) zu bewerten. Andererseits ist es entschieden schwieriger, die Frage nach dem *Ursprung* einer Theorie im Rahmen des gesellschaftlichen Zusammenhangs zu beantworten, da der Wissenschaftler nicht nur den Zwängen seiner gesellschaftlichen und je aktuellen Seinsweise und den in ihr angelegten (aber immer auch widersprüchlichen) Herrschaftsformen im Rahmen individuell-biographischer Brechungen, sondern auch dem Entwicklungsgang und der Theorienkomplexität einer schon existierenden Theorienbildung ausgesetzt ist. Aus diesem Grund müssen beispielsweise die über den geisteswissenschaftlichen Ansatz gemachten kritischen Aussagen als relative Aussagen über eine historisch bedingte Theorie aufgefaßt werden. Auch besteht das Problem, daß die Kritik der Komplexität des Ansatzes selbst kaum je wird gerecht werden können, weil in der Systematik der Kritik immer eine Pauschalisierung und Reduzierung angelegt sein muß.

Die Eindeutigkeit bringt also ein doppeltes Problem hervor: zum einen die geschichtliche Situation (der Vergangenheit und Gegenwart) als Kritiker zu begreifen zu versuchen und Kriterien der Kritik plausibel zu entwickeln; zum anderen das Problem, einem Ansatz nur auf reduktivem Wege als Kritiker sinnvoll begegnen zu können.

Die Notwendigkeit kritischer Analysen im Rahmen einer verstärkt zu betreibenden Sozialgeschichte der Erziehung wird kaum bestritten werden können. Schließlich ist es auch zur Bestimmung des gegenwärtigen Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Gesellschaft entscheidend zu wissen, welche historischen Zusammenhänge zwischen Erziehungstheorien und gesellschaftlich bedingten Normensystemen bestehen bzw. bestanden haben. Nur so werden Kriterien erarbeitet werden können, die es gestatten könnten, genauer zu sagen, welches Verhältnis von Erziehungsnorm und gesellschaftlicher Verfaßtheit für eine demokratische Gesellschaft angestrebt werden sollte. Aber diese Aufgabe schließt zunächst zwei Dimensionen ein:

---

[44] Aus marxistischer Sicht versuchte z. B. F. Tomberg unter Aufnahme des Hegelschen Gedankens der Notwendigkeit ökonomischer und politischer Gleichheit, die Funktionen „bürgerlicher Wissenschaft" aufzudecken. (Vgl. TOMBERG 1973.) H. Seiffert z. B. bemühte sich demgegenüber, die Immunisierung des Marxismus gegen alle Kritiker nachzuweisen. (Vgl. SEIFFERT 1973.)

- Entwicklung von Kriterien bzw. methodologischen Grundlagen und anwendbaren Forschungsmethoden zur Bestimmung des historisch bedingten Funktionszusammenhangs, der die allgemeine Voraussetzung und Wirkungssphäre einer zu untersuchenden Erziehungstheorie darstellt.
- Inbeziehungsetzen der dermaßen entwickelten Kriterien bzw. methodologischen Grundlagen und Forschungsergebnisse mit der zu analysierenden Erziehungstheorie, deren wesentliche Bestimmungsmerkmale in diesem Zusammenhang nachgewiesen werden müssen.

Diese Aufgabe, d.h. die Analyse der gesellschaftlichen bzw. historischen Funktion von Erziehungstheorien, ist jedoch nur ein Moment der kritischen *sozial*geschichtlichen Bestandsaufnahme, die die Erziehungswissenschaft wie jede andere Wissenschaft immer wieder zu leisten hat. Neben der Analyse und Bewertung der gesellschaftlichen Funktion von Erziehungstheorien ist es auch wichtig, das Verhältnis der jeweilig analysierten Erziehungstheorie zum Gegenstand der Erziehung differenziert zu untersuchen. Es ist also nicht nur die Frage nach dem Verhältnis von Erziehungstheorien und gesellschaftlicher Wirklichkeit, soweit diese überhaupt theoretisch – so wie sie ist – in den Blick gerät, zu erheben, um Ursachen und Wirkungen eines theoretischen Ansatzes im gesellschaftlichen Feld zu analysieren, sondern auch das Verhältnis von Erziehungstheorie zum Erziehungsgegenstand (im Rahmen dieser Theorie und aus einem festzulegenden Blickwinkel der Kritik) aufzuklären, um die methodologische Effektivität des jeweiligen Ansatzes im Hinblick auf (sei es auch nur immanenten) Anspruch und (wissenschaftlich von ihm abgeklärte) Wirklichkeit hin zu beurteilen[45]. Sonst bestünde gerade aus der Sicht sozialgeschichtlicher Kritik die Gefahr einer einseitigen Betrachtungsweise, die zwar wesentliche gesellschaftliche Funktionen aufzudecken bemüht ist, der aber unter Umständen wertvolle und konstruktiv aufzuhebende Einsichten (einer insgesamt vielleicht als falsch erscheinenden Theorie) verlorengehen könnten.

Offen geblieben sind hier Fragen zur grundlegenden Bedeutung der Textanalyse in der Erziehungswissenschaft. Hier mag deutlich geworden sein, daß die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Methodologie als unzureichend anzusehen ist. Dies darf andererseits nicht über die Notwendigkeit der Entwicklung von Kriterien zur Textausdeutung hinwegtäuschen, ein Problem, dem wir weiter unten noch begegnen werden. (Vgl. bes. S. 287ff.)[46]

---

[45] So gesehen helfen beispielsweise ökonomistische Analysen, wie sie F. Huisken über die Didaktik vorlegte (vgl. HUISKEN 1972), nur bedingt weiter. Erschöpft sich eine Analyse allein in die Beurteilung der – hier obendrein vereinseitigend als ökonomische Analyse – gesellschaftlichen Funktion, so gehen u. U. wertvolle methodologische Erkenntnisse kritisierter (und in ihren gesellschaftlichen Funktionen auch zu kritisierender) Ansätze verloren. Dies versuchte ich für die Didaktik in der Hervorhebung des Ansatzes von Paul Heimann zu zeigen. Vgl. REICH (1977).

[46] (Vgl. Anm. 46 auf S. 72).

Zwei wesentliche Begriffe sind bei der Problematisierung des geisteswissenschaftlichen Ansatzes immer wieder gefallen, und ihr Fehlen im hermeneutischen Ansatz war der Schlüssel der Kritik: Empirie und Ideologiekritik. Mit diesen Ansätzen werden wir uns in den folgenden Teilen beschäftigen.

[46] Es könnte eine hier nicht geleistete Aufarbeitung unterschiedlicher hermeneutischer Ansätze in der Philosophie der Gegenwart sicherlich noch einen Schritt weiterführen – vgl. dazu z. B. KAMPER (1974), BUBNER (1975), GADAMER (1972), Hermeneutik (1971), APEL (1973, 1976) –, aber in dieser Arbeit soll demgegenüber die ausführlichere Auseinandersetzung mit ideologiekritischen Konzeptionen dominieren, weil ihre Bedeutung mir umfassender zu sein scheint.