

Friedrich Kümmel (Tübingen)

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik*

Inhalt

1. Allgemeine Kennzeichnung 1
2. Die zentrale Kategorie des Verstehens 3
 - 2.1. Der Rückgang auf den Lebenszusammenhang 3
 - 2.2. Die Verbindung von individualisierender und verallgemeinernder Tendenz: der hermeneutische Zirkel 4
 - 2.3. Grenzen der Methodisierbarkeit des Verstehens: die Hermeneutik als „Kunstlehre“ 5
3. Der Streit über Wertgebundenheit und Werurteilsfreiheit der Wissenschaft 7
 - 3.1. Der logische Hintergrund des Problems 7
 - 3.2. Das Problem einer Verbindung von Seins- und Sollensaussagen 8
4. Konsequenzen für die pädagogische Theorie und Praxis 10
 - 4.1. Die Ablehnung normativer pädagogischer Systeme 10
 - 4.2. Pädagogik als Handlungsorientierung und Entscheidungshilfe 10
 - 4.3. Konsequenzen für die Lehrerbildung 11
5. Die kategoriale Strukturanalyse als zentrale Aufgabe pädagogischer Theoriebildung 11
 - 5.1. Das Erfordernis einer strukturellen Differenzierung 11
 - 5.2. Die Mehrdimensionalität des pädagogischen Bezugs 12
 - 5.3. Die Verbindung von Strukturanalysen mit historisch-systematischen Verfahren 12
 - 5.4. Das Defizit an empirisch-pädagogischer Forschung 13

1. Allgemeine Kennzeichnung

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist mit den Namen W. Dilthey, E. Spranger, H. Nohl, W. Flitner, O. F. Bollnow u. a. verbunden. Ihre allgemeine Kennzeichnung als Diltheyschule darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß ihre einzelnen Vertreter sich in ihrer Denkform und grundsätzlichen Stellung zur geschichtlichen Welt z. T. wesentlich unterscheiden, so daß von der Einheitlichkeit einer Schule nur mit Einschränkungen gesprochen werden kann.¹ Dennoch lassen sich für eine allgemeine Charakteristik einige durchgängige Gesichtspunkte nennen. [70/71]

* Erstmals erschienen in: Klaus Giel (Hrsg.), Studienführer Allgemeine Pädagogik. Herder Verlag Freiburg i. Br. 1976, S. 70-84. Die Seitenwechsel sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Vgl. dazu Flitner, W.: Die Erziehungsmächte und die pädagogische Wissenschaft. Zusatz 1966. In: Kleine Beiträge zur Pädagogik, Heidelberg 1967 (Grundlagen und Grundfragen der Erziehung 23), S. 40 ff.

Im geisteswissenschaftlichen Verfahren sind Methoden der Interpretation weiter entwickelt und in ihrer grundsätzlichen erkenntnistheoretischen Bedeutung erkannt worden, wie sie zuvor in einzelnen Hermeneutiken (theologischen, philologischen, juristischen) verwendet und von Schleiermacher erstmals zu einer allgemeinen „Kunstlehre des Verstehens“ ausgestaltet worden waren.² Geisteswissenschaftliche und hermeneutische Methoden bezeichnen so der Sache nach in etwa dasselbe, wenn auch, durch die besondere Akzentuierung und Verallgemeinerung einzelner Aspekte bedingt, Verschiebungen stattgefunden haben. So bezieht sich Dilthey vor allem auf die „Objektivierungen“ menschlichen Schaffens und schließt sich darin enger an die ältere Hermeneutik als „Kunstlehre des Verstehens schriftlich fixierter Lebensäußerungen“³ an, während das hermeneutische Problem des Vorverständnisses und seiner Explikation im Rahmen einer Lebenswelt unter dem Einfluß von Heideggers „Sein und Zeit“ zunehmend in den Vordergrund rückte und dazu geführt hat, die menschliche Lebenswirklichkeit insgesamt als einen zu interpretierenden „Text“ aufzufassen und mit sinnverstehenden Methoden zu erschließen.⁴

Ausgangspunkt und erster Grundsatz bleibt in jedem Fall, daß der Mensch in einer vorverstandenen und auszulegenden, interpretierten und zu interpretierenden Welt lebt. Sinndimensionen und Bedeutungsbezüge bestimmen und gliedern den geschichtlichen Lebenszusammenhang und seine Auffassung. Auch die unmittelbare und scheinbar unbefangene Wahrnehmung stellt bereits eine Interpretation dar. Ob hinter diese vorgängige Erschlossenheit der Wirklichkeit in ihren geschichtlichen Ausprägungen zurückgegangen werden kann auf ein unabhängig Gegebenes, bleibt strittig. Die geschichtliche Erfahrung findet in sich zentrierte Erlebnis- bzw. Bedeutungseinheiten und Wirkungszusammenhänge vor, die jeweils aus sich selbst verstanden werden müssen und deren allgemeine Grundlage nur mit unbestimmt bleibenden Kategorien eines „leistenden Lebens“ (Husserl), das sich in seinen Objektivierungen faßt, umschrieben werden kann. Dem entspricht eine Erkenntnishaltung, in der „das Wissen von der Unergründlichkeit des Lebens als verbindlich für die Theorie des Wissens selber erkannt ist“⁵. Theorien haben Aufklärungsfunktion in einer unabgeschlossenen und selbst mitzugestaltenden Situation, die nicht voll vergegenständlicht und rational durchdrungen werden kann und keine scharfe Trennung von Theorie und Praxis zuläßt. Methodisch-begriffliche Verfahren schließen dabei an vorbegriffliche an, die Wissenschaft baut auf vorwissenschaftlichen Verstehensleistungen auf. „Leben erfäßt hier Leben...“⁶

² Schleiermacher, F. D. E.: Hermeneutik. Nach den Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz Kimmerle, Heidelberg 1959 (Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Jg. 1959, 2. Abhandlung)

³ Dilthey, W.: Ges. Schriften, V. Band, S.332. Die für die Methodologie der Geisteswissenschaften grundlegenden Abhandlungen sind insbesondere in den Bänden V und VII enthalten. Eine zusammenfassende Darstellung gibt Bollnow, O. F.: Dilthey, Eine Einführung in seine Philosophie, Stuttgart 1955 u. ö.

⁴ Vgl. dazu Bollnow, O. F.: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Bollnow, O. F. (Hrsg.): Erziehung in anthropologischer Sicht. Zürich 1969, S. 15-50 und Kümmel, F.: Verständnis und Vorverständnis. Subjektive Voraussetzungen und objektiver Anspruch des Verstehens. Essen 1965 (Neue pädagogische Bemühungen Bd.22).

⁵ Misch, G.: Lebensphilosophie und Phänomenologie. Eine Auseinandersetzung der Diltheyschen Richtung mit Heidegger und Husserl. Darmstadt 1967, S. 233.

⁶ Dilthey, W.: Ges. Schr. Bd. VII, S. 136.

Dieses Programm einer Verbindung von Lebensverstehen und Wissenschaftlichkeit schließt allerdings den Verzicht auf durchgängige rationale Begründung und begrifflich-systematische Rekonstruktion ein. Der Lebenszusammenhang und seine Bedeutungseinheiten sind nicht rein gedankenmäßig zu fassen und begrifflich-diskursiv darstellbar. Das geschichtliche Leben läßt sich nicht ebenso festlegen wie die [71/72] unter Meßbegriffe gestellte Natur. Seine unauslotbare „bewegliche Grundstruktur“⁷ enthält die Möglichkeit des Neuen und erlaubt eine mehrfache Bestimmung im Sinne einer „Explication, die zugleich Schaffen ist“⁸. Damit erweist sich das Theorie-Praxis-Verhältnis als unauflösbar nach der einen oder anderen Seite hin. Wenn Begriffe „Linien im Fließenden ziehen“⁹ und keine „fertige Welt“ abzubilden ist, hat die praktische Zweckbestimmung und Gestaltung der Lebenswirklichkeit und ihre theoretische Reflexion und Artikulation eine analoge „rückwendig-produktive“ Grundstruktur¹⁰, vermöge deren beide Zugangsweisen ineinander übergehen und verbunden werden können.

Die Einsicht in die Struktur der geschichtlichen Welt und des geschichtlichen Denkens verbindet sich von Anfang an mit einer Kritik nach zwei Seiten hin. Dilthey entfaltet die geisteswissenschaftliche Methode in ausdrücklicher Abhebung von der logisch-empirischen Methodologie und Tatsachenforschung, die er als zu restriktiv und für geschichtliche Sachverhalte unangemessen empfindet. Auf der anderen Seite grenzt sich Dilthey gegen weltanschauliche Positionen und ein metaphysisches Denken ab, das absolute Begründungen sucht und dem immanent-verpflichtenden Charakter der geschichtlichen Welt nicht gerecht wird.

Die aus einer Kritik der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung und dogmatischer Wertsetzungen hervorgegangene geisteswissenschaftliche Methodologie stellt dann aber nicht einen „vorläufigen“ Zustand dar, der durch das Empirischwerden der Wissenschaft schließlich abgelöst werden könnte. Die methodologische Rückständigkeit besteht vielmehr aus geisteswissenschaftlicher Sicht gerade umgekehrt darin, daß normative und empirische Aussagen in komplementärer Zweiteilung nebeneinanderstehen und reine Tatsachenforschung mit reiner Normwissenschaft als sich ergänzend ungeschichtlich verbunden wird, wo es doch gerade darauf ankäme, in einem geschichtlichen Bewußtsein beide Seiten wirklich zu vermitteln.¹¹

2. Die zentrale Kategorie des Verstehens

2.1. *Der Rückgang auf den Lebenszusammenhang*

Der für die geisteswissenschaftlichen Verfahren zentrale Begriff des Verstehens zeigt deutlich diesen weiteren Rahmen. Das Verstehen hängt eng zusammen mit dem eige-

⁷ Misch, G.: a. a. O., S. 257.

⁸ Dilthey, W.: Ges. Schr. Bd. VII, S. 232.

⁹ Vgl. Misch, G.: a. a. O., S. 256.

¹⁰ Misch, G.: a. a. O., S. 71.

¹¹ Vgl. zu dieser Umkehrung des Vorwurfs der „Rückständigkeit“ Flitner, W., in: Kleine Beiträge zur Pädagogik, a. a. O., S.41 f. und Bollnow, O. F: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, a. a. O., S.23.

nen Tun und einer darin gemachten Erfahrung. Man kann sich auf sein Handwerk verstehen, auf eine Kunst, ein Können verschiedenster Art. Näherhin bezieht sich das Verstehen auf sprachliche Äußerungen und den in ihnen dokumentierten Sinn. Rückübertragen läßt sich dies wiederum auf andere menschliche Lebensäußerungen, auf Handlungen und Werke und schließlich auf die Wirklichkeit im ganzen als einen zu interpretierenden „Text“. In allen diesen [72/73] Hinsichten erscheint verständlich, wozu man ein vorgängiges Lebensverhältnis hat und eine Darstellungsform findet, über die jenes expliziert, evoziert und kommunizierbar gemacht werden kann.

Verstehen kann man also, was man gleichsam von innen her kennt und nachvollziehen kann, zu dessen Einsicht und Erklärung man nicht auf einen hinzugedachten oder indirekt erschlossenen Zusammenhang angewiesen ist. Unter diesem Gesichtspunkt vor allem unterscheidet Dilthey Natur- und Geisteswissenschaften: „Nun unterscheiden sich zunächst von den Naturwissenschaften die Geisteswissenschaften dadurch, daß jene zu ihrem Gegenstände Tatsachen haben, welche im Bewußtsein als von außen, als Phänomene und einzeln gegeben auftreten, wogegen sie in diesen von innen, als Realität und als ein lebendiger Zusammenhang originaliter auftreten. Hieraus ergibt sich für die Naturwissenschaften, daß in ihnen nur durch ergänzende Schlüsse, vermittels einer Verbindung von Hypothesen, ein Zusammenhang der Natur gegeben ist. Für die Geisteswissenschaften folgt dagegen, daß in ihnen der Zusammenhang des Seelenlebens als ein ursprünglich gegebener überall zugrunde liegt. Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“¹² Das Verstehen bezieht sich dabei, wie gesagt, nicht unmittelbar auf den erlebten Zusammenhang, sondern auf dessen Ausdruck in Objektivationen, die zurückübersetzt werden müssen in die geistige Lebendigkeit, aus der sie hervorgegangen sind.

2.2. Die Verbindung von individualisierender und verallgemeinernder Tendenz: der hermeneutische Zirkel

Ein weiterer Grundzug des Verstehens verbindet sich mit der individualisierenden Tendenz der in sich zentrierten geschichtlichen Lebens- und Bedeutungseinheiten. Zwar kann alles Individuelle, das an sich selbst unaussagbar ist, immer nur als Repräsentant eines Allgemeinen verstanden werden, aber es ist gleichwohl nicht aus diesem Allgemeinen ableitbar. Die das Verstehen kennzeichnende Doppelrichtung auf das Einzelne und das Allgemeine zugleich läßt sich deshalb grundsätzlich nicht nach der einen oder anderen Seite hin einsinnig auflösen. Dies meint die Rede vom „hermeneutischen Zirkel“, der meist als ein Verhältnis vom Ganzen und Teil charakterisiert wird und besagt, daß der Teil nur aus dem Ganzen verständlich ist wie auch das Ganze nur aus den Teilen und nur über eine solche wechselseitige Erhellung Verstehen möglich wird. Die im Zirkelverhältnis angesprochene Wechselseitigkeit ist unaufhebbar, insofern beide Seiten letztlich inkommensurabel sind und weder die eine auf die andere zurückgeführt noch beide auf ein gemeinsames Drittes bezogen werden können.

¹² Dilthey, W.: Ges. Schr. Bd. V, S. 143f.

Ein Hinweis auf das Verständnis von Wortbedeutungen kann diese Zirkelstruktur allen Verstehens verdeutlichen. Sofern es sich nicht um terminologische Festlegungen handelt, erschöpft keine lexikalische Erfassung der [73/74] einzelnen Bedeutungsvarianten die Bedeutung eines Wortes. Der Bedeutungskern ist gleichsam in sich flüssig und durch immer neue Kontexte und Gebrauchsweisen modifizierbar, obwohl er durchaus eine nur ihm eigene, verletzliche Prägung hat. Ein neuer Sprachgebrauch kann diese implizite Bedeutung treffen und ihr Verständnis vertiefen, aber auch danebengehen.

Daß man immer nur mehr oder weniger und nie vollkommen verstehen kann, ist in dieser implikativen Sinnstruktur begründet. Alles Verstehen hat Grade und Stufen und erscheint darin als eine „unendliche Aufgabe“.

2.3. Grenzen der Methodisierbarkeit des Verstehens: die Hermeneutik als „Kunstlehre“

Daran schließt sich die schwierige Frage an, ob und in welchem Maße das Verstehen als wissenschaftliche Methode ausbildbar sei und Regeln unterworfen werden könne. Alles Gesagte schließt eine volle Methodisierbarkeit aus, weil die verschiedenen Hinsichten sich nicht bruchlos ineinanderfügen und Unbestimmtheiten nicht völlig beseitigt werden können. Dies unterscheidet Verstehensleistungen von logischen Verfahren einer Substitution äquivalenter Bedeutungseinheiten, in der die volle Explizitheit aller in den Aussagenzusammenhang eingehenden Bedeutungen vorausgesetzt ist und nichts unbestimmt bleiben darf. Logische Verfahren sind aus diesem Grunde auch mechanisierbar, während das Verstehen den ganzen Menschen beteiligt und „ein logisch nie vollständig darstellbares Ineinandergreifen von Leistungen“¹³ erfordert.

Damit ist die Methodisierbarkeit einzelner Verfahrensschritte auch hier keineswegs ausgeschlossen. Diese sind nur so verschieden voneinander, daß ihr Ineinandergreifen im Akt des Verstehens nicht wiederum in gleicher Weise regelbar ist. Dieser Sachverhalt ist gemeint, wenn von der verstehenden Methode als einer „Kunst“ und von der Hermeneutik als einer „Kunstlehre des Verstehens“ die Rede ist. Dieser Ausdruck hat hier einen durchaus klaren Sinn und will keineswegs nur ein Hinweis auf die „irrationalen“ oder gar „genialen“ Züge des Interpretieren sein. Kunstvoll in dem gemeinten Sinne sind alle Verhältnisse und Übergänge, in denen die aufeinander bezogenen Aspekte nicht voneinander ableitbar sind und einzelne Elemente bzw. Schritte deshalb auch nicht in eindeutiger Weise einander zugeordnet werden können. Derart gebrochene Verhältnisse bzw. Übergänge kennzeichnen die Beziehungen von Einzelfem und Allgemeinem, von Innerem und Äußerem, von Sinn und Konkretion, von Sprache bzw. Begriff und Wirklichkeit, von Werk und Verfasser, von Theorie und Praxis. Beide Seiten sind hier zwar untrennbar ineinander verschränkt, sie bleiben aber in ihrem Verhältnis zueinander letztlich inkommensurabel und erlauben weder im Ganzen noch im Detail eindeutige Zuordnungen. Strukturen und Beziehungen dieser Art haben, formal ausgedrückt, eine dialektische und kei- [74/75] ne logische Grundstruktur. Das in der dialektischen Formel der „Identität und Nichtidentität zugleich“ ausgedrückte

¹³ Dilthey, W.: Ges. Schr. Bd. VII, S.161. In gleichem Sinne argumentiert Schleiermacher in seiner Hermeneutik, vgl. a. a. O., S. 60, 81 f., 113 ff., 137 ff.

Spannungsverhältnis läßt sich in Beziehungen dieser Art grundsätzlich nicht auflösen, sondern nur im Sinne seiner Vertiefung und fortschreitenden Explikation produktiv wenden.

2.4. Zur Frage der Objektivität und Voraussetzungslosigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis

Das bisher Gesagte nötigt dazu, den Begriff der wissenschaftlichen Objektivität und Voraussetzungslosigkeit im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Methodologie neu zu definieren. Dilthey und seine Nachfolger hatten stets am Anspruch auf Wissenschaftlichkeit ihres Verfahrens festgehalten und dessen erkenntnistheoretische Legitimität nachzuweisen versucht. Zur Wissenschaftlichkeit des Verfahrens gehört in jedem Falle Unvoreingenommenheit und Sachlichkeit, methodische Sorgfalt in der Begründung und die grundsätzliche Bereitschaft zur Revision und Kritik. Es wäre jedoch ein Rückfall in vorkritisches Denken, wollte man Objektivität am rein Gegebenen festmachen und einen unmittelbaren Zugang zur Wirklichkeit postulieren. Wissenschaftliche Objektivität läßt sich aber auch nicht auf den logischen Bedingungen der Theoriebildung und einem mathematischen Exaktheitsideal begründen. Die Objektivität geisteswissenschaftlicher Methoden kann sich deshalb weder auf strikte Voraussetzungslosigkeit noch auf unbegrenzte Allgemeingültigkeit berufen. Die empiristische Forderung nach Rückführung aller begrifflichen Bedeutungen auf ein sinnlich Gegebenes von zweifelsfreier Geltung ist nicht erfüllbar, und ebensowenig kann von der vollen Definierbarkeit, Quantifizierbarkeit und experimentellen Überprüfbarkeit aller wissenschaftlich zulässigen Begriffe und Aussagen ausgegangen werden.¹⁴

Wenn aber grundsätzlich kein voraussetzungsloser Aufbau der Erkenntnis aus gesicherten Elementen möglich ist¹⁵, hat das hermeneutische Verfahren den Vorzug, an jedem Punkte beginnen und gleichzeitig in der doppelten Richtung auf die Voraussetzungen und die Weiterbildungen hin fortschreiten zu können. Eine solche doppelwendige und in sich reflexive Struktur kennzeichnet auch das Verhältnis von Subjektivität und Objektivität. Objektivität kann für das Verstehen nicht die Eliminierung des Subjekts und eine Reduktion alles Gegebenen auf den Außenaspekt bedeuten. Gerade um der Objektivität willen muß die Subjektivität thematisiert, ihr Verdeckendes freigelegt und bearbeitet, ihre Offenheit wiederhergestellt werden. Die Doppelverfassung der Subjektivität in ihrem inneren Konflikt zwischen Selbstbefangenheit und Ausbildung der Empfänglichkeit macht die Objektivität der Erkenntnis zu einem ethischen Problem. [75/76]

¹⁴ Vgl. zur Diskussion dieses Problems im Rahmen des Logischen Empirismus Sinnreich, J. (Hrsg.): Zur Philosophie der idealen Sprache. Texte von Quine, Tarski, Martin, Hempel und Carnap; München 1972 (dtv Taschenbuch, Wissenschaftliche Reihe 4113), insbes. die beiden wichtigen Aufsätze von Hempel: Probleme und Modifikationen des empiristischen Sinnkriteriums, S. 104-125, und Quine: Zwei Dogmen des Empirismus, S. 167-194.

¹⁵ Vgl. Bollnow, O. F.: Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart 1970 (Urban Bücher Nr. 126), Kap. I: Die Unmöglichkeit eines archimedischen Punktes in der Erkenntnis.

3. Der Streit über Wertgebundenheit und Werurteilsfreiheit der Wissenschaft

In der Frage der pädagogischen Wertorientierungen und Zielsetzungen ist die geisteswissenschaftliche Pädagogik unter Ideologieverdacht geraten und der offenen oder verdeckten weltanschaulichen Bindung bezichtigt worden.¹⁶ Zum einen würde sie mehr Bildungs- und Heilswissen vermitteln als wissenschaftliche Aussagen treffen, zum anderen bliebe sie politisch konservativ und würde den gesellschaftlichen Bezugsrahmen pädagogischer Vorgänge und Institutionen zuwenig berücksichtigen. Idealistische Überhöhungen insbesondere des Erzieherbildes und des „pädagogischen Bezugs“ seien fast zwangsläufig damit verbunden. So sei bereits der Begriff des Geistes im eigenen Namen eine wissenschaftlich nicht einzulösende Kategorie.

Die Frage nach der Objektivität und Voraussetzungslosigkeit der Erkenntnis rückt unter dem Aspekt der Wertgebundenheit oder Werturteilsfreiheit der Wissenschaft noch einmal in eine neue Beleuchtung, ohne daß die grundsätzlichen Positionen dadurch verschoben würden. Es ist deutlich geworden, daß die Alternative von Allgemeingültigkeit oder subjektiver Willkür keinen sinnvollen Ausgangspunkt darstellt, um über die Objektivität von Verstehensleistungen zu befinden. In gleicher Weise kann davon ausgegangen werden, daß Wertbezogenheit und Werturteilsfreiheit der Wissenschaft keine einfache, bündig zu entscheidende Alternative bilden. Es kommt vielmehr auch hier auf den mehrfachen Sinn dieser Begriffe und ihren differenzierenden Gebrauch an. Die Wissenschaft ist nicht überhaupt wertfrei, aber sie kann auch nicht jede Form von Wertgebundenheit für sich akzeptieren.

3.1. *Der logische Hintergrund des Problems*

Der gemeinsame Bezugspunkt, in dem sich die Frage der Objektivität der Erkenntnis mit der Forderung nach Werturteilsfreiheit der Wissenschaft verbindet, liegt in einem logischen Problem. Die Antwort hängt in beiden Fällen von der Entscheidung darüber ab, inwieweit und mit welcher Konsequenz logische bzw. mathematische Verfahren für jede Form von wissenschaftlicher Begriffsbildung und Methodologie verbindlich gemacht werden können. Voraussetzungslosigkeit zu fordern hatte zunächst und ursprünglich einen logischen Sinn, weil in einer logischen Ableitung und Argumentation nichts bewiesen ist, wenn eine Folgerung bereits in den Prämissen enthalten war und somit das, was in Frage steht, schon als zugestanden vorausgesetzt wird. Auf der formalen Ebene logischer Schlüssigkeit und Geltung ist dies unbestreitbar. Streng voraus-

¹⁶ In diesem Sinne argumentiert Wolfgang Brezinka in seiner mit Heinrich Rombach in der Z. f. Päd. ausgetragenen Kontroverse über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft: Brezinka, W.: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuerer Lehrbücher, in: Z. f. Päd. 12. Jg. 1966, S. 53-88.

Rombach, H.: Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft. Z. f. Päd. 13. Jg. 1967, S. 37-69.

Brezinka, W.: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. A. a. O., S. 135-168.

Den Vorwurf ideologischer Gebundenheit erhebt u. a. auch Dieter Ulich mit seiner Charakterisierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als „Hermeneutik der heilen Welt“. Vgl. Ulich, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim 1972, S. 13 ff.

setzungslos in diesem Sinne können jedoch nur formale axiomatische Systeme sein, nicht aber Theorien mit empirischem Gehalt wie die Naturwissenschaften und noch weniger geisteswissenschaftliche Verfahren, die auf teilweise unbe- [76/77] stimmte und nicht voll bestimmbare inhaltliche Voraussetzungen zurückgreifen müssen. Der wissenschaftstheoretische und methodologische Streit kann sich deshalb sinnvoller Weise nur darauf beziehen, in welchem Umfang Begriffe und die ihnen zugeordneten empirischen Bedeutungen so festgelegt werden können, daß ihre Beziehungen logisch funktional und analytisch behandelbar sind.

Zu den grundlegenden Bedingungen einer logischen Begriffsbildung und Theorieform gehört die Entschiedenheit der Wahrheitswerte aller in den Aussagenzusammenhang eingehenden logisch-einfachen Sätze, die explizite semantische Zuordenbarkeit aller inhaltlichen Bedeutungskomplexe untereinander und mit den empirischen Gegebenheiten und damit verbunden die beliebige Substituierbarkeit bedeutungsgleicher Terme in allen möglichen Kontexten ohne Veränderung ihres Sinnes und Wahrheitswerts. Es ist klar, daß diese Bedingungen logischer Funktionalität sich in jeder Wissenschaft nur in Annäherungen und je nach der Struktur des Gegenstandsbereichs und der Art der verwendeten Begrifflichkeit mehr oder weniger gut einlösen lassen. Die logischen Kriterien für die Festlegung und Bearbeitung begrifflicher Zusammenhänge haben dabei jedoch für den wirklichen Erkenntnisprozeß nur eine regulative und keine konstitutive Bedeutung. Dessen Voraussetzungen bleiben im einzelnen oft unbewußt und stellen keine möglichen Ausgangspunkte dar, man kommt vielmehr auf sie zurück.

Die Forderung, keine ungeprüften Voraussetzungen zu machen, kann so allenfalls das Ziel, nicht aber den Beginn und Verlauf des Erkenntnisprozesses betreffen. Bereits die antiken Logiker hatten zwingend herausgestellt, daß der Anfang einem unendlichen Regreß verfällt oder einen Zirkel in der Begründung enthält und daraus hinsichtlich der Sicherbarkeit der Erkenntnis skeptische Konsequenzen gezogen.¹⁷ Entweder wird ein Anfang hypothetisch gesetzt, oder er ist als ein wirklicher Anfang selbst schon vermittelt, und der Einsatzpunkt liegt im „Zwischen“.

3.2. Das Problem einer Verbindung von Seins- und Sollensaussagen

Von diesem allgemeinen Problem der Voraussetzungslosigkeit der Erkenntnis stellt die Forderung nach Werturteilsfreiheit der Wissenschaft einen speziellen Fall dar.¹⁸ Auch der Streit darüber weist auf die Logik zurück, die es verbietet, wahrheitsfähige Aussagen mit Aussagen zu verbinden, die wie Bitten, Fragen oder Werturteile nicht wahr oder falsch sein können. Weil logische Funktionen sich ausschließlich auf die

¹⁷ Vgl. dazu Kümmel, F.: Platon und Hegel zur ontologischen Begründung des Zirkels in der Erkenntnis. Tübingen 1968, Einleitungskapitel.

¹⁸ Vgl. dazu insbesondere die Arbeiten Max Webers: Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904); Beitrag zur Werturteilsdiskussion im Ausschuß des Vereins für Sozialpolitik (1911); Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaft (1917/18); Wissenschaft als Beruf (1919). Die an erster und dritter Stelle genannten Aufsätze sind abgedruckt in: Weber, M.: Methodologische Schriften. Frankfurt/M. 1968 (Studienausgabe). Vgl. auch die Aufsätze von Ferber, Ch. v. : Der Werturteilsstreit 1909/59. Versuch einer wissenschaftsgeschichtlichen Interpretation, sowie: Albert, H.: Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft, in: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften, Köln und Berlin³ 1966, S. 165-180 und 181-210.

Wahrheitswerte der zugrundegelegten Aussagen begründen, ist es hier nicht möglich und zulässig, von der einen Aussageebene wahrer oder falscher Sätze auf die anderen Aussageebenen gültig zu schließen.

Dieses seit Hume zum klaren Bewußtsein gebrachte logische Argument gegen eine Verbindung von Seins- und Sollensaussagen¹⁹ trifft aber auch hier nicht den Kern und tatsächlichen Ausgangspunkt der Kontroverse, die sich auf die [77/78] naheliegende Versuchung der Sozialwissenschaften bezog, sich im Meinungskampf des Tages politisch oder weltanschaulich binden und ausmünzen zu lassen. Die Forderung der Werturteilsfreiheit der Wissenschaft, wie sie insbesondere Max Weber erhob, wendet sich nicht gegen jegliche Wertgesichtspunkte in der Grundlage, dem Gegenstand und der Zielrichtung von Wissenschaft, sondern vor allem gegen deren Politisierung und ideologisch gebundene Parteilichkeit. Dem wissenschaftlichen Geist widerstreitet der darin liegende Dogmatismus und die Bindung an Autoritäten, die sich nicht mehr in Frage stellen lassen. Voraussetzungslosigkeit in diesem Sinne bedeutet allgemein ausgedrückt Vorurteilsfreiheit, nicht aber den Verzicht auf jedes Vorverständnis überhaupt.

Das über Voraussetzungslosigkeit und Werturteilsfreiheit Gesagte kann als Problembewußtsein für die geisteswissenschaftliche Methodendiskussion vorausgesetzt werden. Dilthey und seine Nachfolger kennen das logische Problem und arbeiten es in der Entwicklung ihrer eigenen Positionen ausdrücklich ab. Ihr Einwand richtet sich nicht gegen die beiden logischen Schnitte zwischen Formalem und Inhaltlichem und zwischen Sein und Sollen selbst, wohl aber gegen die methodologischen und praktischen Konsequenzen ihrer Übertragung auf die wirkliche Welt und deren Erkenntnis. Für Dilthey hat die geschichtliche Welt des Menschen eine immanent-teleologische Struktur: „Sehen des Tatsächlichen ist daher mit Vollkommenheitsvorstellungen verbunden. Das, was ist, erweist sich als nicht lösbar von dem, was es gilt und was es soll. So schließen sich an die Tatsachen des Lebens die Normen desselben.“²⁰ Er ist sich durchaus bewußt, daß mit dieser für das geschichtliche Denken konstitutiven Verbindung von zwei logisch unvereinbaren Aussageebenen für die Wissenschaften vom Menschen ein methodologisches Problem entsteht, von dessen Auflösbarkeit ihre Möglichkeit abhängt. „Hier entspringt ein großes methodisches Problem, von dessen Auflösung der Zusammenhang der Geisteswissenschaften abhängt, die theoretischen Sätze dürfen nicht losgelöst werden von den praktischen. Die Wahrheiten dürfen nicht gesondert werden von den Idealvorstellungen und den Normen. Denn diese Trennung in zwei Klassen von Sätzen, von welchen die einen enthalten, was ist, und die anderen sagen, was sein soll, nimmt den Erkenntnissen ihre Fruchtbarkeit und den Idealen und Normen ihren Zusammenhang und ihre Begründung. Sonach gilt es, den Zusammenhang zu finden, in welchem aus dem Wesenhaften der großen menschlichen Lebensbetätigungen Normen desselben hervorgehen.“²¹ Dieser Zusammenhang kann auf allgemeine Weise nur formal beschrieben werden, in seiner inhaltlichen Bestimmung bleibt er jeweils eingeschränkt auf den Umkreis einer geschichtlich-gesellschaftlichen Le-

¹⁹ Vgl. David Hume: Traktat über die menschliche Natur. Die entscheidende Passage steht im 3. Buch, 1. Teil, 1. Abschnitt, letzter §. Eine umfangreiche Diskussion des Problems ist zusammengefaßt in: Hudson, W. D. (Ed.): *The Is / Ought Question*. London 1969.

²⁰ Dilthey, W.: *Ges. Schr.* Bd. V, S. 267.

²¹ Dilthey, W.: a. a. O., S. 267.

benswelt und Situation. Aber gerade weil die geschichtliche Ausprägung menschlicher Lebensformen unhintergebar ist und es keine davon unabhängigen absoluten Begründungen und Normierungen gibt, muß aus der Erkenntnis dessen, was ist, auch die Regel über das, was sein soll, gewonnen werden.²² [78/79]

4. Konsequenzen für die pädagogische Theorie und Praxis

4.1. Die Ablehnung normativer pädagogischer Systeme

Mit dieser geschichtlichen Weltansicht läßt sich dann aber auch für Dilthey keine weltanschauliche Bindung der Wissenschaft vereinbaren. Ebenso wenig gibt es eine Möglichkeit normativer pädagogischer Systeme, allgemein verbindliche Erziehungsziele aus Prinzipien abzuleiten.²³ Diese Einsicht verbindet sich für ihn in den Auseinandersetzungen um die Neuordnung des öffentlichen Schulwesens mit einer Parteinahme für den überparteilich erscheinenden Staat und gegen eine konfessionelle Pädagogik, soweit diese dem geschichtlich gebotenen Aufklärungsbemühen ein unmittelbares Selbstbehauptungsinteresse entgegensetzt.

Damit sind weltanschaulich bestimmte Grundhaltungen und Lebensformen in ihrer historischen Realität und inneren Berechtigung nicht überhaupt in Frage gestellt und ihre erzieherischen Kräfte und Leistungen geleugnet. In einer in ihren religiösen und politischen Grundhaltungen pluralistisch gewordenen Gesellschaft darf jedoch der unvermeidliche Perspektivismus der Überzeugungen und Lebensformen nicht dogmatisch und borniert werden und ist jede Verabsolutierung der eigenen Position zu vermeiden. Dies erfordert eine permanente Selbstaufklärung als Bedingung der gegenseitigen Verständigung über das mögliche gemeinsame Denken und Handeln. Eine sich in dieser Weise auf die Fortbildung des Bestehenden richtende Aufklärung versteht sich selbst geschichtlich und ist nicht radikal oder selbst wiederum dogmatisch in einem ideologiekritischen, alles in Frage stellenden Sinn.

4.2. Pädagogik als Handlungsorientierung und Entscheidungshilfe

Aufklärung, als Handlungsorientierung und Entscheidungshilfe verstanden, bedeutet dann aber zugleich den Verzicht auf die Vorwegnahme der Entscheidung und die direkte Normierung und Regelung des Handelns. Sie läuft vielmehr über Formen der Bewußtseinsbildung, die eine permanente Selbstaufklärung der Praxis ermöglichen und zur Folge haben. Die Funktion der Wissenschaft ist es dabei, auf die in der Praxis enthaltenen Voraussetzungen, Sinngebungen, Handlungsmöglichkeiten und Konflikte hinzuweisen, sei es um sie innerlich verbindlich zu machen, sei es um andere Möglichkeiten ins Bewußtsein zu heben und die gegebenen Zustände zu verändern.

²² Vgl. Dilthey, W.: Ges. Schr. Bd. VI, S.62. Eine Interpretation dieses Satzes gibt Bollnow, O. F., Über einen Satz Diltheys; in: Grundner, K.-J. / Krausser, P. / Weiß, H. (Hrsg.): Der Mensch als geschichtliches Wesen. Anthropologie und Historie. Stuttgart 1974, S. 118-138.

²³ Vgl. dazu Diltheys Grundlinien eines Systems der Pädagogik, 1. Abschnitt (Ges. Schr. Bd. IX, S.167 ff.)

4.3. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Dies hat Konsequenzen für die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrern und Erziehern. Wenn die permanente Selbstaufklärung der Praxis das Ziel der Ausbildung sein soll, erfordert dies eine Bewußtseinsbildung, die sich weder im Sinne einer pädagogischen „Meisterlehre“ mit [79/80] direkter Regelgebung und praktischer Einübung begnügt, noch im Zeichen der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung Theoreme vermittelt, die zur beruflichen Erfahrung bezugslos bleiben und in der praktischen Situation nicht angewandt werden können.

Auf die anzustrebenden mittleren Ebenen bezog sich seit alters der Begriff der „Bildung“, die ineins eine theoretische Denkform, eine aufgeklärte Lebensform und eine kritisch-selbstbewußt Handlungsweise darstellte.

Pädagogische Bildung, in diesem Sinne als permanente Selbstaufklärung einer sich geschichtlich-gesellschaftlich vergewissernden Praxis verstanden, würde die Kluft zwischen Theorie und Praxis von vornherein nicht aufkommen lassen und, einmal ange-regt und erworben, beständig wirksam sein. Das für die Ausbildung und Berufstätig-keit des Lehrers gleich konstitutive zirkelhafte Grundschema der „Selbstaufklärung“ wird von Ilse Dahmer so beschrieben: „In der Rückbesinnung auf den Handlungsvoll-zug und seine Wirkung, im Versuch, Resonanz zu verstehen, bildet sich individuelle Erfahrung. Sie wird durch Interpretation der Erziehungsüberlieferung an die geschicht-lich kumulierte, verallgemeinerte Erfahrung angeschlossen; somit explizierbar, suk-zessive aufgeklärt und aus der subjektiven Beschränkung gelöst. Die durch Reaktion des Educandus initiierte, erziehungstheoretisch angeleitete Verarbeitung der Erfahrung führt zur Korrektur des Handelns und wirkt auf die handelnde Person zurück.“²⁴ Damit wäre auch das Mißverständnis vermieden, als könne man Erziehungssituationen und Erziehungsprogramme theoretisch wie praktisch als „reine Fälle“ auffassen und be-handeln; die „ungewollten Nebenwirkungen“, auf die Spranger eindrücklich hinwies²⁵, finden in der Rückkoppelung von Reflexion und Handlungsvollzug ihre ständige Be-achtung und Korrektur.

5. Die kategoriale Strukturanalyse als zentrale Aufgabe pädagogischer Theoriebildung

5.1. Das Erfordernis einer strukturellen Differenzierung

Die geisteswissenschaftliche Theoriebildung wird von der Frage nach Möglichkeiten eines methodisch geregelten Zugangs zur Sachhaltigkeit (*realitas*) des Tatsächlichen bewegt. Bereits bei Dilthey wird deutlich, daß sich mit der Unterscheidung verschie-

²⁴ Dahmer, I.: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung, in: didactia 1969, S.23.

²⁵ Spranger, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, in: Geist der Erziehung. Bd. 1 der Ges. Schriften. Heidelberg 1969, S. 348-405.

dener Sinnebenen im Erziehungsprozeß für die Pädagogik die Aufgabe einer Strukturanalyse und kategorialen Differenzierung ergibt. Auch die verschiedenen methodologischen Verfahren selbst unterscheiden sich nach strukturellen Gesichtspunkten, die dann auch für ihre Gegenstände konstitutiv werden. Auf funktionale Gesetzmäßigkeiten ausgerichtete logisch-empirische Verfahren können nur ganz bestimmte Strukturen in sich abbilden, während für die hermeneutischen Verfahren wiederum andere Strukturbedingungen gelten und entsprechende Dimensionen der Erziehungswirklichkeit faßbar sind. Was schließlich bei Spranger mit „Erweckung“ bezeichnet und in seiner pädagogischen Bedeutung herausgestellt wird, weist auf einen weiteren Strukturtyp hin, den Bollnow mit seinen „unstetigen Formen“ der Erziehung umfassender herausgearbeitet und in seiner allgemeinen Bedeutung für das menschliche Leben nachgewiesen hat.²⁶

5.2. Die Mehrdimensionalität des pädagogischen Bezugs

Damit verliert der pädagogische Bezug seinen eindeutigen Charakter und wird in sich mehrsinnig und vieldimensional. Die viel beschworene Komplexität des pädagogischen Feldes erweist sich unter dem Aspekt einer Strukturanalyse nicht nur als eine Vielzahl von im übrigen auf gleicher Ebene miteinander verrechenbaren Faktoren, es überlagern und durchkreuzen sich hier vielmehr ganz verschiedene Ebenen, Verlaufsgestalten und Sinnrichtungen erzieherischen Geschehens und Tuns. Mit der Kategorie des „pädagogischen Bezugs“²⁷ sollten diejenigen Strukturmomente genannt und herausgearbeitet werden, die der Erziehung ihren spezifischen Charakter geben und es erlauben, sie von anderen Beziehungs- und Handlungsformen, etwa pflegerischen, therapeutischen oder technologischen, zu unterscheiden. Aber auch Erziehungs- und Bildungsvorgänge ließen sich noch einmal strukturell unterscheiden, wobei der Analyse historisch ausgeprägte Lebensformen und Sichtweisen menschlicher Existenz zugrunde gelegt werden konnten.

5.3. Die Verbindung von Strukturanalysen mit historisch-systematischen Verfahren

Kategoriale Strukturanalysen dieser Art lassen sich nicht auf dem Reißbrett entwerfen. Das für sie unumgängliche historisch-systematische Verfahren der Beschreibung, Sinnvergewisserung und begrifflichen Explikation kennzeichnet durchgängig die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Auch diese Einsicht steht hinter ihrer Weigerung, die kategoriale Beschreibung erzieherisch bedeutsamer Phänomene ausschließlich auf logische Beziehungsformen hin zu strukturieren, wie sie den quantifizierenden Verfahren zugrunde liegen, und einen Methodenmonismus zu vertreten. Die Wechselbeziehung von Begriffs- bzw. Aussageform und Gegenstandsstruktur verbot es ihr, einen einzigen Beziehungs- und Aussagetyt zu verwenden und anders strukturierte Dimen-

²⁶ Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959 (Urban Bücher Bd. 40).

²⁷ Vgl. dazu insbes. Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie; Frankfurt a. M. 1963, S. 124 ff. Zum Problem des pädagogischen Bezuges: Bartels, K.: Pädagogischer Bezug, in: Speck, J. und Wehle, G. (Hrsg.); Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. II. München 1970, S.268 ff.

sionen des pädagogischen Feldes aus dem Blick zu verlieren. So würde die ausschließliche Anwendung naturwissenschaftlicher Methoden „zu einer starken Verengung der Pädagogik führen, ja konsequent zu Ende gedacht, würde sie schließlich zu einer Wissenschaft des Nichtwissenswerten“²⁸, weil wesentliche Bereiche ihr so nicht mehr zugänglich wären. [81/82]

Auf die Schwierigkeiten, die sich für das geisteswissenschaftliche Methodenproblem aus der Aufgabe einer kategorialen Differenzierung und Strukturanalyse ergeben, wurde bereits hingewiesen, denn nun müssen auch die Brüche und Inkonsistenzen des Gegenstandsbereichs einbegriffen werden, ohne daß auf Methodisierbarkeit überhaupt verzichtet werden könnte. Es gibt nicht mehr die Möglichkeit, durch eine strikt isolierende Betrachtungsweise die methodische Sicherheit des Verfahrens und eine genaue Umgrenzung des Gegenstandsbereichs erreichen zu können, wie das bei den Naturwissenschaften der Fall ist.

5.4. Das Defizit an empirisch-pädagogischer Forschung

Gleichwohl muß eingeräumt werden, daß die von geisteswissenschaftlicher Seite zugestandene Notwendigkeit einer empirischen pädagogischen Forschung in ihren eigenen Arbeiten nicht hinreichend berücksichtigt wurde. So kam es zu einer Diskrepanz zwischen dem, was methodisch auch im Rahmen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik möglich gewesen wäre, und dem, was faktisch an empirischer Forschung geleistet wurde. Entgegen der eigenen Einsicht, daß eine pädagogische Tatsachenforschung wesentlich fruchtbarer und ergiebiger würde, wenn sie von vornherein mit differenzierten Kategorial- und Strukturanalysen verbunden wäre und ein größeres Maß an Theoriebildung ihr vorausginge, wurden in den eigenen Untersuchungen empirische Methoden kaum je verwendet. Man beschränkte sich auf die Verarbeitung empirischer Untersuchungen, die von anderer Seite gemacht wurden. Der Vorwurf, eigene Beobachtungen und Erfahrungen methodisch nicht abgesichert, Daten nicht systematisch erhoben und die Verallgemeinerbarkeit von Aussagen nicht überprüft zu haben²⁹, hat von daher ebenso seine Berechtigung wie der umgekehrte Vorwurf an die pädagogische Empirie, in der theoretischen Analyse ihres Gegenstandsbereichs zurückgeblieben zu sein und keine Befunde bzw. Einsichten zutage gebracht zu haben, die nicht bereits ohnehin bekannt gewesen oder theoretisch antizipiert worden wären.

²⁸ Bollnow, O. F.: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, a. a. O., S. 27.

²⁹ Vgl. Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik, in: Z. f. Päd. 17. Jg. 1971, S. 351-385, bes. S.363 und S.367 f.