

Friedrich Kümmel (Tübingen)

Die hermeneutische Position im Positivismusstreit*

Inhalt

1. Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik 1
2. Die zunehmende Öffnung und Annäherung der Positionen 4
3. Der Positivismus als Aufklärungsbewegung 7
4. Die Kritik am Positivismus als Weltanschauung 9
5. Die Kritik an der Über- oder Unterbewertung von Wissenschaft 11
6. Das Dilemma der Einzelwissenschaft 12
7. Reflexion und Wirklichkeitserfahrung als Grundlagen des Wissens 13
8. Tatsachen als theoretisches und praktisches Problem 15
9. Die Kritik am Tatsachenpositivismus 16
10. Das Problem der Werturteile 17
11. Die Kritik am Primat der Methode 21
12. Die Frage nach dem Stellenwert der Logik 22
13. Die Kritik an der positivistischen Fassung des Theorie-Praxis-Problems 25

1. Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik

Mit der Forderung nach einer empirischen Wende¹ verbindet sich seit der Aufklärung der Vorwurf einer wissenschaftlichen Rückständigkeit der Pädagogik. Es wird ihr Sta-

* Erschienen in: W. Büttemeyer, B. Möller (Hrsg.), Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. Wilhelm Fink Verlag München 1979, S. 122-156. Die Seitenwechsel sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Vgl. zu dieser Diskussion Alois Fischer, „Deskriptive Pädagogik“, in: Z. f. päd. Psych. Bd. 5, Jg. 1914, S. 81-95. Wiederabgedruckt in Alois Fischer, Leben und Werk, Bd. 2, München 1951, S. 5-29.

Rudolf Lochner, Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt (1927). Neudruck Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1967.

Ders., „Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft.“ In: Z. f. päd. Psych. Bd. 31, Jg. 1930, S. 1-18.

Ders., „Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft.“ In: Z. f. Päd. Bd. 6, Jg. 1960, S. 1-21. Wiederabgedruckt in: Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. Friedhelm Nicolin. Wiss. Buchges. Darmstadt, S. 404-426.

Ders., Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipien- und Grundlegung. Verlag Hain Meisenheim a. d. Glan 1963.

Ders., „Wesen und Struktur der Erziehungswissenschaft.“ In: Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Dieter Ulich. Beltz Verlag Weinheim 1972.

Heinrich Roth, „Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik.“ (1958) In: Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Empirische Forschungsmethoden, hrsg. v. Siegfried Opolzer. München 1969, S. 15-62.

Ders., „Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung.“ In: Neue Sammlung Bd. 2, Jg. 1962, S. 481-490. Wiederabgedruckt in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. v. Hermann Röhrs. Akademische Verlagsgesellschaft Frankfurt a. M. 1964 (Akademische Reihe Pädagogik).

gnation und Unfruchtbarkeit bescheinigt („viele leere Worte und Gemeinplätze über Erziehung“²), eine ideologische Gebundenheit und Funktion unterstellt („rationalisierte Glaubenssysteme“; Ausnützung des „Prestiges“ der Wissenschaft für „politische Zwecke“³ und die Unabgeklärtheit ihres wissenschaftstheoretischen Status zum Vorwurf gemacht (das „wahre Monstrum“⁴ einer Pädagogik, die Erkenntnisaufgaben und praktische Aufgaben nicht trennt). Unbefriedigend erscheint die pädagogische Empirie, aber auch die Ausarbeitung der theoretischen Kategorien. Man weiß über die pädagogischen Wirkungszusammenhänge noch sehr wenig und vieles zu ungenau, die Kontroversen über Erziehungsziele und -formen sind nicht entscheidbar, die Erziehungsreformen nicht theoretisch begründbar. Wo das „Geschäft des Tages“ den Erkenntnisauftrag bestimmt, wird Theorie leicht zur ideologischen Rechtfertigung einer Praxis, die sich letztlich doch nur durch sich selber legitimiert.

Der Fehler wird seitens der Vertreter einer empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft im mangelnden methodischen Bewußtsein gesehen: „Immer noch besteht die Neigung, Hypothesen aufzustellen und Theorien zu bilden, bevor die relevanten Tatsachen ausreichend bekannt sind. Das Gefährliche daran ist der Mangel an methodischem Bewußtsein: Bloße Hypothesen verwandeln sich unkontrolliert in gesicherte Voraussetzungen des Denkprozesses; Abstraktionen werden nicht mehr als solche er-

Wolfgang Brezinka, „Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit.“ In: Z. f. Päd., Bd. 5, Jg. 1959, S. 1-31. Wiederabgedruckt in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. v. Hermann Röhrs, a. a. O., S. 192-220. Ders., „Eine kritische Prinzipien-geschichte der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu Rudolf Lochner, Deutsche Erziehungswissenschaft.“ In: Z. f. Päd. Bd. 11, Jg. 1965, S. 270-287.

Ders., „Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher.“ In: Z. f. Päd. Bd. 12, Jg. 1966, S. 53-88.

Ders., „Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik.“ In: Z. f. Päd. Bd. 13, Jg. 1967 S. 135-168.

Ders., „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung.“ In: Z. f. Päd. Bd. 14, Jg. 1968, S. 317-334 und 435-475.

Ders., „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Beltz Verlag Weinheim 1971.

Hermann Röhrs (Hrsg.), „Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Akademische Verlagsges. Frankfurt a. M. 1964 (Akademische Reihe Pädagogik).

Marian Heitger (Hrsg.), „Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft.“ In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vjschr. f. Wiss. Päd., Heft 5, Verlag Kamp Bochum 1966 (3. Salzburger Symposion).

Ders. (Hrsg.), „Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik.“ In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vjschr. f. Wiss. Päd., Heft 7, Verlag Kamp Bochum 1968, (4. Salzburger Symposion).

Friedhelm Nicolin (Hrsg.), „Pädagogik als Wissenschaft.“ Wiss. Buchges. Darmstadt 1969 (Wege der Forschung Bd. XXXII).

Dieter Ulich (Hrsg.), „Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik.“ Beltz Verlag Weinheim 1972.

Friedrich Kümmel, „Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik.“ In: Studienführer Allgemeine Pädagogik, hrsg. von Klaus Giel. Herder Verlag Freiburg i. Br. 1976, S. 29-42.

Ders., „Die geisteswissenschaftliche Pädagogik“, a. a. O., S. 70-84; Pädagogik als empirische Wissenschaft“, a. a. O., S. 84-107; „Zum Verhältnis von geisteswissenschaftlich-hermeneutischen und logisch-empirischen Methodologien“, a. a. O., S. 107-112.

² Wolfgang Brezinka (1971), S. 1.

³ Wolfgang Brezinka, a. a. O., S. 9.

⁴ Lochner, Rudolf (1960), a. a. O. S. 406.

kannt; die von der Erfahrung abgeschnittene Spekulation über Begriffe erscheint als echte Auseinandersetzung mit der Sache. Auf diese Weise wird häufig nur ein Scheinwissen vorgetäuscht und überliefert.“⁵ Ein Fortschritt in der pädagogischen Theoriebildung und Empirie erscheint nur möglich „um den Preis der Spezialisierung“⁶ und einer entsprechenden Arbeitsteilung. Dieser werden methodologische Abgrenzungskriterien wissenschaftlicher Aussagenszusammenhänge zugrundegelegt, insbesondere die Sonderung verschiedener Aussageebenen und eine entsprechende „Differenzierung pädagogischer Aussagensysteme“⁷ nach logischen Gesichtspunkten. Die damit intendierte Trennung der Ebene der Mittel und der Wirkungszusammenhänge, über die Tatsachenfeststellungen möglich [122/123] sind, von der Ebene der Zielfragen, die Sollensaussagen enthält, soll in theoretischer Hinsicht Klarheit darüber bringen, daß es das, worüber man redet, auch wirklich gibt, und in praktischer Absicht ein kausalanalytisches, im Sinne von Wenn-dann-Beziehungen technologisch verwendbares Wissen zur Folge haben. Daß die hierzu erforderlichen Verallgemeinerungen ein eigenes Problem darstellen und nur begrenzt möglich sind, wird im Rahmen dieser Programmatik durchaus gesehen⁸, aber nicht als ein grundsätzliches Hindernis betrachtet, das dazu zwingen würde, die geforderten logischen und methodologischen Standards überhaupt preiszugeben.

Kritik und Anliegen einer empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft beziehen sich somit auf den Stand der Pädagogik als Wissenschaft (mehr Empirie, Experiment und Spezialisierung), auf ihre Methoden (strengere Gütekriterien, mehr Methoden- und Sprachbewußtsein), auf ihre leitenden Kategorien und Theorieansätze (mehr begriffliche Klarheit) und schließlich auf ihre Ergebnisse (Verallgemeinerbarkeit und technologische Verwendbarkeit eines gesicherten Einzelwissens). Nun ist es in der Tat so, daß es eine Erziehungswissenschaft im Sinne dieser Forderungen bisher de facto nicht gegeben hat und auch ihre Protagonisten bislang oft genug im Programmatischen steckengeblieben sind.⁹ Den Tenor der wissenschaftstheoretischen Kontroversen in dem seit der Zeit der Aufklärung anhaltenden Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik¹⁰ bildet vielmehr ein antipositivistischer Affekt, der sich auf gute Gründe zu berufen weiß.

Der leitende paradigmatische Bezugsrahmen: Pädagogik als Theorie einer Praxis im Rahmen einer hermeneutisch aufzuklärenden und weiterzubildenden Erziehungswirklichkeit, war von vornherein so gewählt, daß eine konsequente Beschränkung auf die logisch-empirische Methodologie nicht möglich und aussichtsreich erschien und demgegenüber ein anderer, letztlich philosophischer Theorietyp festgehalten wurde, der sich, dem ungeteilten Ganzen der Erziehung verpflichtet, einer bloßen Aspektwissen-

⁵ Wolfgang Brezinka (1959), a. a. O., S. 196.

⁶ Wolfgang Brezinka (1968), a. a. O., S. 330.

⁷ Brezinka, Wolfgang, a. a. O., S. 329 ff.

⁸ Vgl. Wolfgang Brezinka (1965), a. a. O., S. 285; (1968), a. a. O., S. 452ff.; (1971), a. a. O., S. 87ff. u. ö.

⁹ Vgl. Herwig Blankertz, „Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: N. F. der Ergänzungshefte z. Vjschr. f. wiss. Päd., H. 5, Bochum 1966, S. 75 Anm. 39 Vgl. Herwig Blankertz, „Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: N. F. der Ergänzungshefte z. Vjschr. f. wiss. Päd., H. 5, Bochum 1966, S. 75 Anm. 3.

¹⁰ Friedhelm Nicolin (Hrsg.) (1969), a. a. O.; Friedrich Kümmel (1976): „Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik.“ A. a. O., S. 29-42.

schaft verschloß. Die Preisgabe dieses weiteren Bezugsrahmens zugunsten der Reputation der Pädagogik als einer „strengen Wissenschaft“ fand überwiegend keine Billigung. Der Gesichtspunkt wissenschaftlicher Strenge erschien nicht als der ausschlaggebende, teils weil der in der Neuzeit mit ihm verbundene mathematisch-naturwissenschaftliche Theorietyp als zu selektiv und der menschlichen Lebenswelt überhaupt unangemessen erschien, teils aus der in einer humanen Erziehungsauffassung begründeten Weigerung heraus, die pädagogische Aufgabe und Praxis in der Form einer Technik zu denken. In der Suche nach der „Wissenschaft der Zukunft“ blieb die Pädagogik so zugleich wissenschaftlich rückständig, weil sie ihre eigenen Antizipationen selbst nur sehr unzureichend einlösen konnte.

Diese ambivalente Stellung ist fast unvermeidlich, weil eine die verschiedenen Aspekte umfassende und Theorie und [123/124] Praxis konstitutiv verschränkende wissenschaftliche Pädagogik in der Tat methodologisch ganz neue Anforderungen stellt und eine Fülle noch ungelöster Probleme aufgibt. Es ist deshalb zumindest sehr einseitig gesehen, wenn der Pädagogik immer nur die wissenschaftliche Rückständigkeit angelastet wird, weil sie bisher noch kein einheitliches Selbstbewußtsein und keinen „sicheren Gang“ als Wissenschaft finden konnte. Ein integratives Wissenschaftsverständnis und das Insistieren auf einer nicht-technologischen Verbindung von Theorie und Praxis, wie es die pädagogische Diskussion von Anfang an kennzeichnet, ist mittlerweile auch in anderen Wissenschaften zum Gegenstand der Auseinandersetzungen geworden, ohne daß bereits eine allseits befriedigende Lösung der damit verbundenen Probleme und eine Anerkennung der Pädagogik in ihrer Schrittmacherfunktion in Aussicht wäre.

2. Die zunehmende Öffnung und Annäherung der Positionen¹¹

Der sogenannte Positivismusstreit ist eine weithin ideologisch und teilweise polemisch geführte Auseinandersetzung über Aufgaben und Formen einer Sozialwissenschaft. Es geht darin um eine Bestimmung des geistigen und des gesellschaftlichen Bezugsfeldes der Wissenschaften vom Menschen. Dabei kann die ältere Diskussion des ausgehenden 19. Jahrhunderts und wiederum der 20er Jahre mit der neueren Diskussion der 60er und 70er Jahre nicht ohne weiteres parallel gesetzt werden. Die Kritik am „Tatsachenpositivismus“ und seiner antimetaphysischen Sinnbestimmung ist durch die weitere Entwicklung im Logischen Positivismus (insbesondere des „Wiener Kreises“) bis hin zum Kritischen Rationalismus (als dessen Hauptvertreter Popper gilt) weithin gegenstandslos geworden. Man kann inzwischen quer durch alle Lager hindurch von einem gemeinsamen erkenntnistheoretischen Klima ausgehen, das eine Annäherung ermöglicht.

¹¹ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, *Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft.* In: *Z. f. Päd.* Bd. 17, Jg. 1971, S. 683-708; Friedrich Kümmel (1976): „Zum Verhältnis von geisteswissenschaftlich-hermeneutischen und logisch-empirischen Methodologien“, a. a. O., S. 107-112; Wolfgang Klafki, „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik.“ In: *Z. f. Päd.* Bd. 17, Jg. 1971, S. 351-385.

Kennzeichnend für diese Entwicklung ist die Preisgabe des auch mit dem Rekurs auf Tatsachen noch verbundenen traditionellen Anspruchs auf Letztbegründung der Erkenntnis und seine Ablösung durch das Prinzip der kritischen Überprüfung und Weiterentwicklung eines im ganzen grundsätzlich revidierbaren Wissensbestandes auf ungesicherten Grundlagen.¹² Wenn Tatsachen „im Lichte von Theorien“¹³ erscheinen und darin von vornherein auf einen Sinnrahmen, auf bestimmte Hinsichten, Erhebungsweisen und Wissensformen bezogen sind, lassen sich Fragestellung, Methode und Gegenstand grundsätzlich nicht mehr trennen: es führt kein direkter Weg zur „Sache selbst“. Dies muß keinen Verzicht auf Wahrheitsannäherung und Wirklichkeitsentsprechung überhaupt bedeuten und auf ein konventionalistisches oder bloß [124/125] instrumentelles Verständnis der Erkenntnis hinauslaufen, wohl aber verbietet es jede Form eines dogmatischen Anspruchs auf den Besitz der Wahrheit und verpflichtet auf offene Formen des Gesprächs.¹⁴

Die Hermeneutik hat mit ihrem Ausgang von der vorverstandenen Welt und ihrem Hinweis auf die unvermeidbare Zirkelhaftigkeit der rückwendig-produktiven Bedeutungsexplikationen seit Schleiermacher und Dilthey auf diesen Punkt der Öffnung gezielt und sieht sich durch die Weiterentwicklung des logisch-empirischen Methodenbewußtseins und seine zunehmende Aufgeschlossenheit für hermeneutische und pragmatische Dimensionen und Prozesse bestätigt. So kann es geradezu zu Umarmungen und gegenseitigen Vereinnahmungen kommen. Auf der einen Seite werden die klargeschnittenen logischen Disjunktionen zwischen Formal-Begrifflichem und Realem und zwischen Seins- und Sollensaussagen im Sinne einer hermeneutischen Differenz wahrgenommen und in ihrer heuristischen Funktion erkannt, so daß die mit Diltheys Namen verbundene Entgegensetzung von Verstehen und Erklären hinfällig erscheint¹⁵, auf der anderen Seite lassen sich Formalwissenschaften und logisch-empirische Theorieformen gleichsam als Enklaven mit besonderen Struktur- und Funktionalitätsbedingungen in einem im ganzen nur hermeneutisch aufzuklärenden Feld auffassen und verwenden. Beide Seiten können sich darauf einigen, daß die Empirie an entscheidender Stelle selbst hermeneutisch verfährt¹⁶, so bei der Theorie- und Hypothesenbildung, bei der Explikation bzw. Definition und Operationalisierung der Begriffe, bei der Interpretation empirischer Befunde und schließlich beim praktischen Gebrauch wissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere im Lehren und Lernen von Wissenschaft und ihrer Übertragung auf den beruflichen Bereich.

¹² Vgl. Otto Friedrich Bollnow, „Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Kohlhammer Verlag Stuttgart 1970 (Urban Bücher 126); Karl Popper, „Conjectures and Refutations.“ London, Routledge and Kegan Paul, 1963. Vgl. darin insbes. die Abhandlungen „Science. Conjectures and Refutations (1953)“, pp. 33ff., „Three Views Concerning Human Knowledge (1956)“, pp. 97 ff., „Truth Rationality and the Growth of Scientific Knowledge (1960)“, pp. 215 ff.

¹³ Karl Popper, „Logik der Forschung.“ Verlag Mohr & Siebeck Tübingen 1935, ²1966, S. 31 Anm.

¹⁴ Otto Friedrich Bollnow, „Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis Zweiter Teil. Verlag Kohlhammer Stuttgart 1975 (Urban Bücher 184), S. 28 ff.; Friedrich Kümmel, „Die Einsicht in das Gute als Aufgabe einer sittlichen Erziehung.“ Neue Deutsche Schule Verlagsges. Essen 1968 (neue pädagogische Bemühungen 37), S. 61 ff.

¹⁵ Vgl. Wolfgang Stegmüller, „Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Verlag de Gruyter Berlin, Heidelberg, New York 1974 (Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie, Bd. I).

¹⁶ Vgl. Wolfgang Klafki (1971), a. a. O. (s. Anm. 11), S.351 ff., insbes. S. 373 f.

Die Verbindung verschiedenartiger Methodologien erweist sich dann aber als ein nur mehr hermeneutisch und praktisch aufzulösendes Problem, weil es hierbei keine eindeutige Zuordnung einzelner Verfahrensweisen und Wissens Elemente und damit auch keine logische Substitution und Transformation mehr geben kann. Eine methodenpluralistische Forschung und integrative Theoriebildung muß Brüche und Unbestimmtheitszonen einbeziehen und kann deshalb nicht mehr im ganzen einem streng logischen Typus folgen. Die hermeneutische Methodologie stellt so gesehen nicht einen vorläufigen Zustand dar, der durch das Empirischwerden der Wissenschaft schließlich abgelöst werden konnte, wie es Brezinkas Buchtitel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ suggeriert. Es handelt sich nicht um zwei aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen einer und derselben Wissenschaft¹⁷, aber auch nicht, wie oft unterstellt wird, um zwei nach Methode, Gegenstandsbereich und Geltungsanspruch grundsätzlich unvereinbare wissenschaftstheoretische Positionen. Die wissenschaftliche Arbeit selbst und der Konsens über ihre Ergebnisse ist [125/126] nicht an die Vorstellung einer „Einheitswissenschaft“ nach logischem Muster gebunden.

Davon geht auch der heutige Positivismus grundsätzlich aus. Logisch-empirische Theorien haben in seinem Selbstverständnis ebenso wie hermeneutische oder dialektische über ihre technologische Verwertbarkeit hinaus letztlich eine Aufklärungsfunktion in einer unabgeschlossenen und selbst mit zu gestaltenden und zu verantwortenden Situation, die nicht voll vergegenständlicht und rational durchdrungen werden kann und in der Theorie und Praxis letztlich nicht scharf zu trennen sind. Methodisch begriffliche Verfahren schließen hier an vorbegriffliche an, die Wissenschaft baut auf vorwissenschaftlichen Verstehensleistungen auf, die im Sinne des Erkenntnisfortschritts selbst wieder zu explizieren und zu kritisieren sind. Die Entgegensetzung der Methodologien muß dann aber auf bestimmte Vergleichspunkte eingeschränkt und in ihrem nur relativen Recht betrachtet werden.

In diesem Sinne war die hermeneutische Position von vornherein offener als der sich zunächst aus formalen Gründen durch Abgrenzung und Ausschließlichkeitsanspruch auszeichnende logische Standpunkt. Um dies nur an einer Stelle zu belegen. Dilthey entfaltet die geisteswissenschaftliche Methode zwar in ausdrücklicher Abhebung von der logisch-empirischen Methodologie naturwissenschaftlicher Forschung, aber es gibt für ihn deshalb dennoch „keine Kluft zwischen Natur und Geist“¹⁸ im Sinne des alten metaphysischen Dualismus. Eine Differenz der beiden Wissenschaftsgruppen liegt für ihn auch nicht in den logischen Formen und Leistungen des begrifflich-diskursiven Denkens (Induktion und Deduktion, Analyse und Synthese, Vergleichung usw.), die für jede Art von wissenschaftlicher Begriffsbildung verbindlich sind.¹⁹ Das Bedürfnis nach einer spezifisch geisteswissenschaftlichen Methodologie äußert sich erst im Blick auf die vom Menschen geschaffene und weiterentwickelte, mit Bedeutung bzw. Sinn und Wert verbundene geschichtliche Lebenswelt. Die besondere Art und Weise, in der sich hier das Einzelne auf den Zusammenhang des Ganzen bezieht und diesen im Er-

¹⁷ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, „Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik.“ In: Erziehung in anthropologischer Sicht, hrsg. v. O. F. Bollnow. Morgarten Verlag Zürich 1969, S. 22 f.

¹⁸ Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften Bd. IX, S. 182.

¹⁹ Wilhelm Dilthey, Ges. Schr. Bd. VII, S. 120 ff.

lebnis, Ausdruck und Verstehen produktiv erwirkt, läßt sich nicht auf einen logischen Beziehungstypus reduzieren und formal bündig rekonstruieren. Schon die natürlichen Sprachen widersetzen sich einer durchgängigen logischen Analyse und Rekonstruktion. Die Schwierigkeit des geisteswissenschaftlichen Methodenproblems besteht dann aber darin, daß Brüche, Inkonsistenzen und Inkommensurabilitäten in seinen Gegenstandsfeldern und den darauf bezogenen Erkenntnisleistungen nicht auszuschließen sind und gleichwohl auf Methode und wissenschaftlichen Anspruch nicht überhaupt verzichtet werden kann. Man kann so sagen, daß die Naturwissenschaften durch ihre Methode entstanden sind, während die Geisteswissenschaften sich der Struktur ihrer Gegenstände in sehr viel stärkerem Maße anpassen mußten, um überhaupt nennenswerte Einsichten [126/127] gewinnen zu können. Dabei wird die Auseinandersetzung immer an zwei Fronten gleichzeitig geführt. Dilthey wendet sich ebenso wie seine Nachfolger auf der einen Seite gegen eine kategorial nicht hinreichend vorstrukturierte Tatsachenforschung, die im Ansatz als zu restriktiv und im Ergebnis oft unbefriedigend erscheint, auf der anderen Seite werden weltanschaulich gebundene normative Positionen und ein mit ihnen verbundenes dogmatisches Denken abgelehnt, das dem immanent-verpflichtenden Charakter der geschichtlichen Welt nicht gerecht wird. In diesem Sinne ist Dilthey wohl mehr noch als seine unmittelbaren Nachfolger (Georg Misch, Eduard Spranger, Herman Nohl, Wilhelm Flitner u. a.) ein ausgesprochener Positivist, wenn darunter eine konsequente „anthropologische Reduktion“²⁰ verstanden wird.

3. Der Positivismus als Aufklärungsbewegung

Man kann davon ausgehen, daß die „logischen“ Positionen des Nominalismus und Empirismus bis hin zum Positivismus und Kritischen Rationalismus den Aufklärungszug des neuzeitlichen europäischen Denkens am deutlichsten repräsentieren und das geistige Klima der Moderne am nachhaltigsten bestimmt haben. Die nominalistische Trennung von Zeichen und Sache hat einerseits zur Rückbesinnung auf das sprachlich verbürgte Weltbild und seine soziale Normierung geführt bis hin zur Annahme einer „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“²¹. Auf der anderen Seite aber bedeutet dies die Freigabe der Wirklichkeit aus allen sie überlagernden Bedeutungsbezügen und sekundären Strukturen. In diesem Sinne handelt es sich beim Positivismus um eine Aufklärungsbewegung, die im Durchbruch durch die Vorurteilsschichten eine Neufundierung der menschlichen Lebenswelt auf der Grundlage der Wirklichkeit und einer auf sie bezogenen wissenschaftlichen Denkweise und Erkenntnis anstrebt, die auch in dem stark normgebundenen sozialen Bereich Realitätsgerechtigkeit verbürgt.

²⁰ Vgl. zu diesem Terminus Otto Friedrich Bollnow, „Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik.“ Neue Deutsche Schule Verlagsges. Essen 19665 (neue pädagogische bemühungen 23), S. 30 ff.; Helmuth Plessner, „Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht (1931).“ In: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge. Francke Verlag Bern 19553, S. 241 ff.

²¹ Peter Berger und Thomas Luckmann, „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.“ S. Fischer Verlag Frankfurt a. M. 1969 (Reihe Conditio humana).

Die „gedeutete Welt“ auf „Wirklichkeit“ hin zu überschreiten ist aber nur möglich, wenn man bereit ist, vom Werten abzusehen und sich in diesem Sinne „jenseits von Gut und Böse“ bewegt. Man kann diese Intention nur bejahen: Tatsachen sollte man in der Tat ohne Wertung zur Kenntnis nehmen können, bevor man die eigene Stellungnahme zu ihnen gibt. Aufklärung ohne „Werten des Wertens“ und d. h. ohne Wertungskritik ist nicht möglich. Aufklärung im Sinne des Positivismus bedeutet somit die Freilegung von Wirklichkeit und nicht primär Konsensbildung über handlungsleitende Normen.²² Insofern repräsentiert der Positivismus eine legitime Aufklärungsintention auch gegenüber der Ideologiekritik, die in ihrem Festhalten an der Unhintergebarkeit von Wer [127/128] tung und Interesse viel weniger radikal, ja in manchem voraufklärerisch erscheint und sich in dieser Bindung letztlich nur negativ und zerstörerisch auf ihren eigenen Gegenstand beziehen kann.

Comte²³ fragt z. B. danach, was die sozialen Vorgänge bewirkt, ordnet und zusammenhält, wobei auch biologische Bedingungen der sozialen Regulation und Strukturen einer sozialen Physik in den Blick kommen, die es anzuerkennen gilt. An die Stelle des Fragens nach den Ursachen und Zielen tritt ein unvoreingenommenes Beziehungdenken, das die Komplexität der Betrachtungsweise erhöht und Ordnung bzw. Übereinstimmung unter Bedingungen der Unordnung, des Zufalls und eines sich selbst regulierenden Progresses zu denken erlaubt. Dahinter steht die Auffassung, daß ein gesellschaftlich Positives nicht (oder seit der Aufklärung zumindest nicht mehr) über Werte und normative Ordnungen allein zu bewahren und aufzubauen ist, daß vielmehr nach einem „sozialen Realitätsprinzip“ gesucht werden muß, das dann aber nicht mehr an „alte“ Ordnung zurückbinden darf, sondern sich in einer offenen Perspektive an dem orientieren muß, was immer neu Wirklichkeit für die Gesellschaft und ihre Mitglieder zu konstituieren und zu verbürgen vermag.

In dieser Perspektive wird das wissenschaftliche Denken als soziales Realitätsprinzip und als Faktor gesellschaftlichen Fortschritts reklamiert. Die im Positivismus festgehaltene Aufklärungsintention auf Befreiung kann aber leicht verfehlt werden, wenn die Trennung von Wert und Wirklichkeit nur gleichsam als ein logisches Spaltprodukt verstanden wird und ein „abstraktes Sollen“ einem „puren Sein“ gegenübertritt.²⁴ Auch die Hermeneutik geht davon aus, daß „das Band zwischen Wirklichkeit und Wert zerschnitten werden kann“²⁵. Sie kann jedoch diesen historischen Aufklärungsprozeß nicht als eine geradlinige Entwicklung mit dem Ziel der positiven wissenschaftlichen Weltansicht betrachten und sieht darin noch das aristotelische Erbe eines rein theoretischen Standpunktes, der, verbunden mit dem Ideal einer rein rational zu gestaltenden Welt, ungeschichtlich festgehalten wird. Die rationale Aufklärungs-

²² Vgl. Jürgen Habermas, „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz.“ In: Jürgen Habermas und Niklas Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1971, S.101-141, insbes. S.114 ff.

²³ Eine zusammenfassende Darstellung des älteren Positivismus gibt Herbert Schnädelbach: „Erfahrung, Begründung und Reflexion. Versuch über den Positivismus.“ Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1971; vgl. zu Comte S. 10 ff.; vgl. auch Jürgen Habermas, „Erkenntnis und Interesse.“ In: Ders., *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1968, S. 92 ff.

²⁴ Vgl. Jürgen Habermas, „Erkenntnis und Interesse.“ a. a. O., S. 150.

²⁵ Georg Misch, „Der Weg in die Philosophie. Eine philosophische Fibel.“ 2. stark erw. Aufl. Francke Verlag Bern 1950, S. 30 f.

richtung des positiven wissenschaftlichen Denkens wird von ihr vielmehr in Kontinuität mit dem natürlichen Lebensverhalten gesehen, für das eine direkte Geradehineinstellung kennzeichnend ist. Sie bleibt als Aufklärung so gleichsam auf halbem Wege stecken.

Für Misch kann sich demgegenüber die Aufklärungsbewegung nur erfüllen im radikalen „Durchbruch durch die natürliche Einstellung“²⁶ auf dem Wege einer „Besinnung“, die rückwärtig-produktiv eine nur intuitiv aufzufassende, unergründliche Lebendigkeit mit diskursiv-rationaler Gedankenmäßigkeit zu verbinden weiß und theoretisches und praktisches Wissen, Wissenschaft und Leben auf eine Weise versöhnt, die „die Unergründlichkeit des Lebens als verbindlich für die Theorie des Wissens selber“²⁷ anerkennt. Auch bei Husserl geht es in ähnlicher Weise um die Rückgewinnung und [128/129] Vertiefung der geistigen Dimension des Lebens durch die Kritik seiner natürlichen Einstellung und Praxis, die gleichzeitig zur Wissenschaftskritik führt.²⁸ Von daher erscheint der Positivismus als ein immer noch in der natürlichen Einstellung befangener, erkenntnistheoretisch vorkritischer und weltanschaulich leicht borniert und oberflächlich werdender Standpunkt. „Der Positivismus macht das Nichtwissen zum eigentlichen Prinzip des Wissens, und er behauptet den Primat des Wissens für jene, die der geistigen Erfahrung entraten. In diesem Nichtwissen und in diesem Fehlen der Erfahrung erblickt der Positivismus die nötigen Garantien für wissenschaftliche Objektivität.“²⁹ So wäre nach Berdjajew im Sinne des Positivismus derjenige der beste Religionswissenschaftler, der gar keine religiöse Erfahrung besitzt usw.

4. Die Kritik am Positivismus als Weltanschauung

Mit dem Begriff des Geistes hat sich von positivistischer wie von ideologiekritischer Seite der Vorwurf einer idealistischen Überhöhung der Erzieherpersönlichkeit und des pädagogischen Bezugs verbunden. So wenig man jedoch jede durch Ideen geleitete Betrachtungsweise als realitäts- und selbstblind ausgeben kann, so wenig kann man auf das existentielle Moment im Erziehungsverhältnis überhaupt verzichten und alles Geistige aus ihm entfernen. Dilthey hatte das Verstehen auf Lebensäußerungen und kulturelle Objektivierungen bezogen, in denen innere und äußere, materielle und psychische bzw. geistige Momente untrennbar sind. Er bestand auf einem Begriff geschichtlicher Lebendigkeit, der es vermeidet, den Menschen als ein natürlich-geistiges Doppelwesen gleichsam in zwei Reichen anzusiedeln. Dies gab seiner Pädagogik eine große Offenheit für die biologischen und geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen und Verflechtungen der Erziehung und ließ ihn Verengungen vermeiden, wie sie

²⁶ Georg Misch, a. a. O., S 32 ff.

²⁷ Georg Misch, „Lebensphilosophie und Phänomenologie. Eine Auseinandersetzung der Diltheyschen Richtung mit Heidegger und Husserl (1930).“ Wiss. Buchgesellschaft Darmstadt 1967, S. 233.

²⁸ Vgl. Edmund Husserl, „Cartesianische Meditationen.“ Den Haag 1950 (Husserliana Bd. I); ders., „Die Krisis der europäischen Wissenschaft und die transzendente Phänomenologie.“ Den Haag (Husserliana Bd. VI).

²⁹ Nicolai Berdjajew, „Die Philosophie des freien Geistes. Problematik und Apologie des Christentums.“ J. C. B. Mohr & Siebeck Tübingen 1930, S. 31.

der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heute oft vorgeworfen werden.³⁰ Gegenüber einer einseitig am Kind orientierten Betrachtungsweise geht er betont von der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung aus. Um Fortschritte zu garantieren, muß die individuelle erzieherische Gesinnung durch eine wissenschaftliche Pädagogik ergänzt werden, die mit den Mitteln der Deskription, Analyse und Regelgebung den umfassenden Zusammenhang von geschichtlich-gesellschaftlichen Lebensbedingungen, Bedürfnissen und Aufgaben mit den jeweiligen Erziehungsformen und Erziehungsidealen abklärt und weiterbestimmt. Demgegenüber hat sich Spranger in seinem Verständnis des Geistigen und der darin zentrierten Sicht des Erziehungsproblems am deutlichsten von Dilthey abgegrenzt und dessen „immanenter Teleologie“ eine biologistische [129/130] Betrachtungsweise unterstellt.³¹ Die geistige Welt hat für ihn eigene Strukturgesetzmäßigkeiten, die zwar in das historische Geschehen eingelagert sind und sich in kulturellen Sinnrichtungen, Lebensformen und Werken dokumentieren, in ihrer reinen Form und objektiven Geltung aber von diesen unabhängig sind. Damit greift er ausdrücklich auf Vorstellungen und Sprechweisen der platonischen Tradition wie der folgenden zurück: „So ist das Geistige in unsre eigne Lebensstruktur eingelagert, freilich mannigfach verwoben in das bloß Subjektive und bloß Psychische.“³²

Von diesem Verständnis des Geistigen hängen Sprangers Sicht der Erziehung und seine Vorbehalte gegen eine positivistisch verstandene Erziehungswissenschaft ab.³³ Er wendet sich dagegen, Erziehung lediglich als „eine Art Psychotechnik, eine Lehre von der zweckmäßigen Lenkung seelischer Vorgänge“ aufzufassen, in bezug auf die alles „lehrbar und lernbar“ sei. (Ges. Schriften 2, 341) Der Erzieher kann die Art und Weise, wie eine Person sich innerlich erschließt und ordnet, nicht in den Griff bekommen und direkt beeinflussen. Von daher wird für Spranger die „Erweckung“, als Durchbruch der Person zu ihrem „höheren Selbst“ und als Öffnung für geistige Sinngehalte verstanden, zur zentralen pädagogischen Kategorie.³⁴

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, daß die von geisteswissenschaftlicher Seite erhobene Kritik an der empirischen Pädagogik nicht nur methodische Vorbehalte

³⁰ Vgl. Wilhelm Dilthey, „Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems.“ Ges. Schr. Bd. IX, insbes. S. 167 ff. Die Grundgedanken von Diltheys Pädagogik sind im Vorbericht des Herausgebers (O. F. Bollnow), a. a. O., S. 4 ff. zusammengefaßt. Vgl. auch die Aufsätze über „Schulreform und Schulstuben (1890)“, in: Ges. Schr. Bd. VI, S. 83-89 und über „Süvern“, in: Ges. Schr. Bd. IV, S. 451-506.

³¹ Vgl. Eduard Spranger, „Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 2. Aufl. Max Niemeyer Verlag Halle a. d. Saale 1921, S. 14 f.

³² Eduard Spranger, „Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie.“ In: Festschr. f. Johannes Volkelt zum 70. Geb., München 1918, S. 338.

³³ Eduard Spranger, „Verstehen und Erklären. Thesen (1927).“ In: Ges. Schr. Bd. 4. Niemeyer Verlag Tübingen Niemeyer 1974, S. 197 ff.;

ders., „Die Urschichten des Wirklichkeitsbewußtseins (1934).“ In: Ges. Schr. Bd. 4, a. a. O., S. 263 ff.;

ders., „Wissenschaft - Ideologie - Gesellschaft (1937).“ In: Ges. Schr. Bd. 5. Tübingen 1969, S. 233 ff. (Der Titel stammt vom Herausgeber.);

ders., „Ist Pädagogik eine Wissenschaft? (1953)“ In: Ges. Schr. Bd. 2. Quelle & Meyer Verlag Heidelberg 1973, S. 341 ff.;

ders., „Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik (1957).“ In: Ges. Schr. Bd. 2, S. 365 ff.;

ders., „Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung.“ In: Ges. Schr. Bd. 1. Heidelberg 1969, S. 348 ff. Die Zitate aus diesen Schriften werden im folgenden mit Band und Seitenzahl angegeben.

³⁴ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, „Erweckung als Erziehung. Zur Pädagogik Eduard Sprangers.“ In: Bernulf Kanitscheider (Hrsg.), Sprache und Erkenntnis. Festschr. f. Gerhard Frey zum 60. Geb., Innsbruck 1976 (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Bd. 19).

meint, sondern sich gegen das Programm einer positivistischen Erziehungswissenschaft insofern richtet, als diese nichts Metaphysisches gelten lassen will und der Erziehung, so glaubt Spranger, dadurch ihr letztlich Verpflichtendes nimmt. Für ihn ist „das Fundament überall religiös“ (2,348). „Wenn gemäß dem Programm des Positivismus nur die Wissenschaft ist, was die Grenzen zum Metaphysischen hin nicht überschreitet, so fürchte ich, daß die pädagogische Theorie genau da aufhören muß, wo ihr entscheidendes Thema erst anfängt“ (2, 375).

Eine gleich grundsätzliche Entscheidung ist für Wilhelm Flitner bestimmend geworden, der die Notwendigkeit einer empirischen pädagogischen Forschung stets bejaht hat, gegen ein Verständnis der Pädagogik nach dem Muster der „science“ jedoch ebenso entschiedene Bedenken aufrecht erhielt. „Was der Neopositivismus in der Logik und Sprachanalyse geleistet hat, mußte anerkannt und aufgenommen werden; seine Grundposition jedoch in der Frage, was der Mensch sei, wie er sich im Miteinanderwirken verständigt, wie er sich im Kosmos sehen soll, fand ich auch bei wiederholter Prüfung nicht haltbar. In einem langen Gespräch mit Carnap, das wir in Alpbach 1964 bei der Hochschulwoche führten und 1965 in der Elmau fortsetzten, schieden wir alten Freunde mit der Feststellung, daß wir in der Beurteilung der *conditio humana* und unserer religionsphilosophischen Position uneins bleiben müßten; we agreed to [130/131] disagree.“³⁵ Die von ihm selbst vertretene Position wird in der zitierten autobiographischen Skizze so zusammengefaßt: „Pädagogik als wissenschaftliche Reflexion über Bildung und Erziehung hat zwar auch die pädagogisch relevanten Faktoren objektivistisch zu erforschen; sie hat ebenso die Geschichtlichkeiten der Erziehung und Bildung, die Reallage heutigen pädagogischen Handelns historisch aufzuklären, und zwar mit der hermeneutischen, historischen Methode, über die in der Wissenschaft im Kern kein Streit mehr sein kann. Aber in ihrem Mittelpunkt bleibt die Besinnung über das pragmatische pädagogische Verhalten, das Handeln des Verantwortlichen und die Selbstprüfung seines Gewissens. Das läuft auf die Erläuterung und Analyse der *conditio humana* hinaus, zu der immer ein kultureller Geisteszustand der im pädagogischen Bezug Verbundenen gehört, und auch die Sinnfrage eines erfahrenen oder zugemuteten Ethos ist davon unablösbar.“³⁶

5. Die Kritik an der Über- oder Unterbewertung von Wissenschaft

Wissenschaft hat für Spranger (um bei seinem Beispiel zu bleiben) theoretische wie übertheoretische Voraussetzungen. Im Sinne der ersteren wendet er sich gegen den empiristischen Ausgang vom „Phantom einer ganz reinen Erfahrung“ (5,244): „Alles wissenschaftliche Begreifen von Wirklichkeit ist gedankliches (begriffliches) Erfassen, nicht unmittelbare Wiedergabe des Gegebenen (Umdenken, nicht Abbilden).“ (4, 197) „Jede Wissenschaft hat ein Apriori, d. h. ein (bestimmtes, entwicklungsfähiges) System von Kategorien, später auch von Begriffen, die relativ apriori sind, und von Hypothesen.“ (5, 245) Übertheoretische Voraussetzungen sind nach ihm der Geist, die

³⁵ Wilhelm Flitner, „Autobiographische Skizze.“ In: Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. II, hrsg. v. Ludwig J. Pongratz. Meiner Verlag Hamburg, S. 195 f.

³⁶ Wilhelm Flitner, a. a. O., S. 196.

Sprache, die Zeitsituation und der eigene Standort in ihr, aber auch die Enge und Weite des Horizonts in Abhängigkeit von der Lebensführung, die sittliche Reife und anderes mehr. Darin liegt eine „Seinsgebundenheit der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis“ (5, 246), die keinen „Standpunkt Außerhalb“ hat und keine rein gegenständliche Erkenntnishaltung einnehmen kann. Der Grenzfall eines rein gegenständlichen Subjekt-Objekt-Verhältnisses ist eingelagert in die „Urschichten des Wirklichkeitsbewußtseins“ (4,263ff.) und darin von einer „Vorgeschichte“ (4, 267) bestimmt, es erscheint auch subjektiv als ein Grenzfall des individuellen Erlebnisbewußtseins. „Es folgt daraus, daß in allem Wirklichkeitserkennen Lebenskategorien (wenn ich den Ausdruck bilden darf) und reine Erkenntniskategorien verflochten bleiben werden.“ (4, 267)

Von dieser erkenntnistheoretischen Ausgangslage her wendet sich Spranger gegen eine falsche Übersteigerung der theoretischen wie der praktischen Ansprüche an Wissenschaft seitens des Positivismus ebenso wie gegen eine Wis [131/132] senschaftsfeindlichkeit, die er insbesondere in der Wissenssoziologie und der mit ihr verbundenen Ideologiekritik am Werke sieht. Er bestreitet das wissenschaftsgläubige Dogma, daß „es nichts gibt, was nicht, wenn man es rational-wissenschaftlich analysiert, besser erkannt würde als bei unwissenschaftlicher Wahrnehmung.“³⁷ „Seit Condorcet und Comte erscheint die wissenschaftliche Erleuchtung des Verstandes als das Heilmittel aller gesellschaftlichen Schäden. Um so stärker wirkt noch heute der Anspruch nach, die Wissenschaft vom Geist und von der Gesellschaft könne gleichsam das Leben machen; sie könne es - wieder jener seltsame Zug! - so weit neutralisieren, daß alle Kulturkonflikte nur noch Folge eines nicht genügend aufgeklärten Verstandes wären. Wie sehr liegt vielen unserer Zeitgenossen dieser Spuk noch in den Gliedern! Die Geisteswissenschaften können verstehen wollen und zur Besinnung über umfassende Zusammenhänge führen. Sie können aber nicht einfach die letzten Werte neutralisieren, so daß der Einsatz des Lebens und der Person überflüssig würde durch ein folgerichtiges ‘Nachdenken über’.“ (5, 222f.) „Wichtiger ist es, den richtigen Weg zwischen der Überschätzung und der Unterbewertung der Wissenschaft zu finden. Zu den höchsten Leistungen theoretischen Geistes gehört immer wieder die Selbstbegrenzung der Wissenschaft. In dieser Hinsicht können wir Kants Vorbild noch heute nicht entbehren; denn jeder übersteigerte Anspruch führt nicht nur zur Anklage gegen die Theorie überhaupt, sondern er tauscht die Menschen über Verantwortungen, die sie tragen, und über das Wirken sittlicher Kräfte, die nicht durch bloßes Denken aufzubringen sind.“ (5,224) Zugleich aber hält Spranger mit dem Positivismus entschieden am Ethos der Wissenschaft fest und wendet sich gegen deren unmittelbare Verwicklung in den gesellschaftlichen Interessen- und Machtkampf, in dem sie ideologisch oder auch ideologiekritisch mißbraucht werden kann. „Die größte Gefahr für alles wissenschaftliche Denken erwuchs aber aus der pragmatischen Wissenschaft, die sich etwas darauf zugute tat, unmittelbar aufs Tun zugespitzt zu sein. Wir kennen sie in Deutschland vor allem in der Form der sogenannten Ideologienlehre“ (5, 223), in deren Sinn Spranger vor allem Marx und Engels, Karl Mannheim und Hans Freyer zitiert (vgl.5, 236 ff.). Jedoch: „... man mag herkommen, von welchem Standort man will: mit dem ersten

³⁷ Karl Schmid, „Die komplementäre Wirklichkeit des Wissenschaftlers.“ In: ETH-Bulletin 100, hrsg. v. der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich 1974, 17. Dez. 1974, S. 3.

Schritt, den man in wissenschaftlicher Absicht tut, unterwirft man sich dem Eigengesetz gegenständlicher Erkenntnis, oder man betrügt sich und die Welt.“ (5, 224) Weil es für wissenschaftliche Erkenntnis keine „soziologischen Wahrheitskriterien“ gibt (5, 238), „... wird (man) die echte Wissenschaft energisch von allen Arten politischsozialer Ideologien unterscheiden müssen.“ (5, 238) Ideologien erfüllen nach Spranger in der Nachfolge religiöser Glaubensanschauungen das existentielle Bedürfnis nach einem „Lebensglauben“, den die Wissenschaft weder geben [132/133] noch stützen noch verwerfen kann. „Sie sind daher mehr als Wissenschaft, wenn man unter Wissenschaft nach moderner Art nur versteht die Erkenntnis dessen was ist, ohne Rücksicht auf seinen Wert oder Unwert.“ (5, 242) Spranger teilt somit die positivistische Wissenschaftsauffassung Max Webers an einem entscheidenden Punkt, ohne allerdings die damit gezogene Grenze zu verkennen, wenn er fortfährt: „Aber eben diese wertfreie Haltung, diese Gleichgültigkeit gegen das eigentliche Ziel des Lebens bedeutet eine Grenze der heutigen Wissenschaft.“ (a. a. O.) Daraus erwächst für das wissenschaftliche Arbeiten ein Dilemma.

6. Das Dilemma der Einzelwissenschaft

Für die geisteswissenschaftlichen bzw. hermeneutischen Erkenntnisintentionen ist charakteristisch, daß hier mit dem Positivismus an der wissenschaftlichen Gesinnung (dem Anspruch auf Wahrheit, Objektivität und methodische Strenge) festgehalten wird, zugleich aber glaubt man nicht verzichten zu können auf die wissenschaftliche Behandlung auch der „letzten“ Fragen, obwohl diese erklärtermaßen nicht die Form rein rationaler Erkenntnis erhalten können. „Denn die letzte Überzeugung haben wir nicht in der Form begrifflicher Klarheit.“ (5, 231) Dasselbe Dilemma besteht aber in abgewandelter Form auch für ein positivistisches Wissenschaftsverständnis selbst. Es liegt darin daß die Wissenschaft, um positiv werden zu können, zwangsläufig sich spezialisieren und arbeitsteilig verfahren muß, und daß gerade dadurch der von ihr intendierte übergreifende Zusammenhang der Erkenntnis wiederum aus dem Blick rückt. „Forschung aber muß sich mit dem einzelnen und Kleinsten beschäftigen. Sie wird daher unendlich und unübersehbar. Sie drückt auf das Gemüt des Lernenden, und erweckt in ihm den Widerstand des Verzweifelnden . . .“ (5, 233). Nichts ist fertig, eindeutig und unwidersprochen. Die Kehrseite ist: Je weiter sich die abendländische Forschung verzweigte, um so mehr blieb sie die Antwort auf die wichtigsten Fragen schuldig und muß ihren Anspruch wider Willen preisgeben, „Führerin des Lebens“ durch „Einsicht in den Weg der richtigen Lebensführung“ (5, 234) zu sein. Auch und gerade der Positivismus ist darin gebrochen, daß er im ganzen an der Aufklärungsentention und einer gesellschaftlichen und humanen Leitungsfunktion der Wissenschaft festhält und diesen Anspruch im einzelnen doch preisgibt und preisgeben muß.

Die Rede von der „halbierten Rationalität“ beleuchtet scharf dieses Problem ohne daß dadurch über den Weg und Anspruch einer „ganzen Vernunft“ schon Klarheit gewonnen wäre. Die in der Folge dieses Dilemmas auch im Positivismus zu beobachtenden [133/134] Ideologisierungstendenzen: das Abheben auf Systemrationalität und Zweckrationalität, der mit dem Objektivismus verbundene Schein reiner Theorie und wissen-

schaftlicher Autonomie, die Ablendung der nicht-theoretischen Voraussetzungen und Konsequenzen des eigenen Tuns u. a. sind so zwar leicht zu diagnostizieren und zu kritisieren, schwerer jedoch läßt sich die Frage beantworten, wie hier Abhilfe zu schaffen ist. Von hermeneutischer Seite wird einer „besonnenen Aufklärung“ das Wort geredet, die davon ausgeht, daß ein geschichtlich-gesellschaftlich „Positives“ nur partiell reflektierbar und rational nicht völlig aufzuklären sei, daß es aber kommunizierbar gemacht werden könne und durch Kritik nicht überhaupt negiert und aufgelöst werden soll.³⁸ Es hat so gesehen wenig Sinn, sich aus allen Lebensbezügen herauszureflektieren und im Sinne idealisierter Kommunikationsmodelle von der Forderung reiner Sinntransparenz auszugehen, für die alles Widersprüchliche und Irrationale überhaupt zu beseitigen wäre.

Eine solche Wendung gegen ein rationalistisches Mißverständnis der Aufklärung in deren eigenem Namen heißt keineswegs, sich gegen Reflexion und Kritik überhaupt zu immunisieren und nichts mehr in Frage stellen zu lassen. Ein in dieser Weise schlecht positiv werdender Standpunkt würde seine Kraft zur Aufklärung ebenso verlieren wie eine grundsätzlich negative Attitüde der Kritik, die schließlich am eigenen Scharfsinn ermüdet und verzweifelt. Wenn aber grundsätzlich jeder Standpunkt in Gefahr ist, seinen kritischen und selbstkritischen Impetus zu verlieren (und die Ideologiekritik macht darin ebensowenig eine Ausnahme wie der Positivismus oder die Hermeneutik), muß erneut nach den Bedingungen der Kritik und den Quellen ihrer Kraft gefragt werden.

7. Reflexion und Wirklichkeitserfahrung als Grundlagen des Wissens

Dem Positivismus wird vorgeworfen, daß seine Form der Selbstreflexion und -kritik, insofern sie zu einem Konventionalismus, Dezisionismus oder Pragmatismus führe, sich als philosophische Reflexion zunehmend aufhöbe und schließlich entgegen der Intention zur Abkehr von der Reflexion und zur Immunisierung gegen Kritik führe.³⁹ Dies ist sicher zum Teil faktisch der Fall, als grundsätzliche Behauptung jedoch unzutreffend. In Wirklichkeit hat sich der Positivismus in seinen Transformationen vom Nominalismus über den klassischen Empirismus bis hin zum Logischen Positivismus und Kritischen Rationalismus als ein zunehmend selbstkritischer Standpunkt erwiesen und ist viel mehr durch interne Entwicklungen als durch Anstöße von außen zu einem erkenntniskritischen Standpunkt von hoher Reflexionskraft geworden. Der Positivismus ist nicht überhaupt reflexionslos, aber er muß sich mit guten Gründen gegen eine Reflexion wenden, [134/135] für die letztlich alles zu einem Geltungsproblem wird, so daß sich keine Wirklichkeit mehr mit dem bekundeten Interesse und Wahrheitsanspruch verbinden kann. In irgendeinem Sinne hört am Realen die Reflexion auch auf,

³⁸ Am deutlichsten hat Gadamer auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht. Vgl. Hans-Georg Gadamer, „Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.“ Verlag I. C. B. Mohr & Siebeck Tübingen 1960; ders., „Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu ‚Wahrheit und Methode‘. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Suhrkamp Verlag Frankfurt a. M. 1971(Theorie-Diskussion), S. 57-82.

³⁹ In diesem Sinne argumentiert H. Schnädelbach, a. a. O. (s. Anm. 23), S. 185 ff.

wenn sie nicht leerlaufen und selbstverneinend werden will. So gesehen ist auch die Hermeneutik ein positivistischer Standpunkt.

Das Hermeneutisch-Positive unterscheidet sich jedoch vom Empirisch-Positiven darin, daß es nicht auf das Äußere festgelegt werden kann und nicht in die empirische Basis als solche fällt. Es ist nicht lediglich ein Gegebenes, sondern ein Immanent-Verpflichtendes. Es hat von vornherein und behält Sinn- und Lebensbezüge in einer letztlich geistigen Zentrierung, die nicht voll objektivierbar und aufhellbar sind. Hinter diese für den Positivismus wie für die Hermeneutik bestimmend gewordene Einsicht in die unauflösbare Verschränkung von Mensch und Wirklichkeit kann nicht zurückgegangen werden. Weder kann man, erkenntnistheoretisch gesprochen, von einem vom Bewußtsein getrennten Sein ausgehen, noch läßt sich die Position eines vom Sein getrennten Bewußtseins festhalten.

Um eine Beziehung zur Wirklichkeit aufrechtzuerhalten, muß man eine objektive Voraussetzung anerkennen und insofern vom Primat des Seins ausgehen, dem das Bewußtsein immanent ist. Das Wirkliche würde sonst zur bloßen Modalität der eigenen Reflexionsformen, zur gespiegelten Welt. Weil aber Wirklichkeit immer auch interpretierte Wirklichkeit ist, muß man verschiedene Formen der Wirklichkeitserfahrung unterscheiden, die mit unterschiedlichen Kategoriensystemen zu fassen sind:

- Einmal meint Wirklichkeit den Horizont der natürlichen und sozialen Lebenswelt und verbürgt in dieser gemeinsamen Sinn und unverbrüchliche Geltung. Im Sinne einer sozialen Kategorie ist das Wirkliche symbolisch vermittelt und kommt, gespiegelt in den Formen eines sozial verbindlichen Sinns und Lebenszusammenhanges, nur als eine gedeutete Wirklichkeit überhaupt zum Bewußtsein.
- Darüber hinaus ist mit Wirklichkeit aber auch eine „andere“ Wirklichkeit gemeint, die in ihrer originären Präsenz selbstgegeben ist und darin keiner sozialen Normierung unterliegt. In diesem Sinne kann von der Wirklichkeit als einer uninterpretierten, ineins geistigen und materiellen Kategorie gesprochen werden.

Am ehesten scheint heute der Begriff des Lebens geeignet zu sein, um die verschiedenen und heterogen bleibenden Aspekte, Dimensionen und Qualitäten der Wirklichkeit in ein wesentliches Verhältnis zueinander zu bringen. Georg Misch formuliert in diesem Sinne das lebensphilosophische Programm als die Aufgabe einer Überwindung des Gegensatzes zwischen den Formen eines vortheoretischen, auf Praxis bezogenen Wissens und der theoretischen Sphäre des wissenschaftlichen Denkens und allgemeinen Begriffs. Es geht ihm um die Freilegung des Ursprungs und der Genese der logisch-begrifflichen [135/136] Formen im Lebensverhalten selbst. Entsprechend sollen Theorie und Praxis, Logik der Wissenschaft und Ethik des Handelns in ein und dieselbe Verantwortung genommen werden, so daß, was in der Sphäre des vortheoretischen Wissens praktisch geschieht, in der theoretischen Sphäre des Begriffs seine allgemeine Gültigkeit erlangt und vernünftig gerechtfertigt werden kann.⁴⁰

⁴⁰ Vgl. Georg Misch, a. a. O. (s. Anm. 27).

8. Tatsachen als theoretisches und praktisches Problem

Der Begriff der Tatsache vereint widersprüchliche Aspekte. Tatsachen müssen als ein unabhängig Gegebenes ausdrücklich festgestellt, anerkannt und mit einem Wahrheitsanspruch versehen werden. Diese untrennbare Verbindung eines Wirklichkeitsaspekts mit einem Geltungsaspekt erscheint paradox, weil ein Aspekt den anderen im Extrem aufhebt und negiert. Was wirklich ist, ist solches nicht kraft Setzung und umgekehrt. Das Paradox ist gefaßt im Unabhängig-Setzen von Tatsachen, im Ausgehen von der Uninterpretiertheit von Tatsachen als Interpretament, im Heraussetzen aus ... und Hineinnehmen in ... von Tatsachen in die gedeutete Welt.

Rein theoretisch läßt sich dieses Paradox nicht auflösen, es sei denn auf unangemessene Weise durch die Eliminierung des einen oder anderen Aspekts. Das mit der Tatsache gegebene Innen-Außen-Problem der, paradox ausgedrückt, bewußtseinstranszendenten Bewußtseinsgegebenheit zu lösen ist jedoch im praktischen Weltverhältnis stets aufgegeben. Tatsachen als Korrelat eines theoretisch-praktischen Weltverhältnisses werden als ein wirkliches Außen im Widerstand, im unvorhersehbaren Ereignis, als störende Tatsache usw. erfahren.⁴¹ Das Paradox des Tatsachenglaubens: daß, was wirklich ist, als solches anerkannt werden müsse, um in der Tat wirklich zu sein, verlangt über eine Interpretation oder Erklärung von Tatsachen hinaus einen wirklichen Schritt auf sie zu oder von ihnen weg.

Diese praktische Relevanz von Tatsachen als Herausforderung zu einer Stellungnahme wird theoretisch suspendiert, indem sie in den Möglichkeitsraum des Denkens zurückgenommen werden, in dem sie nichts mehr real fordern, bewirken, nicht mehr verletzen usw. Man könnte dem Positivismus den Vorwurf machen, daß er erkenntnistheoretisch auf dem Standpunkt des Bewußtseins beharrt und Tatsachen letztlich nur noch in der doppelten theoretischen Funktion: als atomares Datum im Objektbereich und als abstrakten Wahrheitswert im Aussagenbereich, gelten läßt, nicht jedoch als Korrelat einer praktischen Stellungnahme (die allerdings auch in den Meßbegriffen und Meßoperationen implizit noch enthalten ist).

In hermeneutischer Sicht lassen sich Reflexion bzw. Begriff und Handeln, Theorie und Praxis von vornherein nicht in dieser Weise trennen. [136/137] Das mit dem Festhalten am objektiven Erkenntnisanspruch verbundene Dilemma des Positivismus:

- selbstkritisch die eigenen Abstraktionen wahrzunehmen und das Gegebene als ein Gesetztes zu erkennen, ohne es doch gänzlich in ein solches auflösen zu können;
- die Nichtsonderbarkeit von Begrifflichem und Empirischem einzusehen, ohne sich deshalb auf einen formalen Konstruktivismus zurückziehen zu können;
- das subjektive Moment im Erkenntnisprozeß gelten zu lassen, ohne die Möglichkeit objektiver Erkenntnis überhaupt in Abrede zu stellen - diese sachlich begründeten Schwierigkeiten sollten auch von ideologiekritischer Seite nicht leichtfertig nach der einen oder anderen Seite hin aufgelöst werden. Man kommt hier mit der einfachen Alternative: gesetzt oder gegeben, in keinem Falle weiter. Die Vermittlungen sind aber nicht Sache eines nachträglichen Zusammenstückens des reflektierend säuberlich Ge-

⁴¹ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, a. a. O. (s.Anm.12), S.121 ff. über Tatsachen.

trennten, sondern ein ineins theoretisches und praktisches Problem. Es hat keinen Sinn, sich zunächst auf einen reinen Reflexionsstandpunkt zu stellen und dann doch wieder dem unmittelbaren Interesse das Wort zu reden. Eine derartige schlechte Vermischung von Idealismus und Naturalismus paralyisiert auf beiden Seiten die Grundlagen der Kritik und wäre in Wirklichkeit keine Widerlegung des Positivismus, sondern lediglich seine Korruption. Die logischen Distinktionen, mit denen es der Positivismus so genau nimmt, daß er sich selber dadurch lieber aufhebt als durch Abschwächung der Ansprüche bewahrt, sollten nicht der Ideologiekritik in unkritischer Weise als billige Waffe dienen, mit der man die anderen, aber nicht sich selber zu treffen glaubt. Die Logik nötigt dazu, Dilemmata als solche wahrzunehmen, ohne sie auflösen zu können und erweist gerade darin ihre kritische Potenz. Umgekehrt macht das ideologiekritische Motiv des Aufweises von Widersprüchen von der Logik in einem schlechten Sinne Gebrauch, wenn Widerspruchsfreiheit auch für die Wirklichkeit behauptet und dem Dilemma aus dem Weg gegangen wird.

9. Die Kritik am Tatsachenpositivismus

Von diesem Hintergrund her wird verständlich, daß die Kritik am Tatsachenpositivismus am gründlichsten von diesem selbst geleistet werden konnte. Was von hermeneutischer Seite stets betont wurde: daß das Verhältnis von Aussage und Gegenstand unauflösbar nach der einen oder anderen Seite hin ist, so daß weder eine sinnliche Reduktion auf rein Empirisches, noch eine begriffliche Reduktion auf rein Formales im strikten Sinne logisch-äquivalenter Zuordnung möglich ist, bildet auch die Grundlage der neueren positivistischen Rekonstruktionen des Erkenntnisproblems. Insofern ist, wie schon eingangs festgestellt wurde, heute quer durch alle Lager hindurch eine gemeinsame erkenntnistheoretische Ausgangslage gegeben.

Wissenschaftliche Daten und Befunde sind grundsätzlich nicht trennbar von der Fragestellung und ihrem begrifflichen Bezugsrahmen, von der Art und Weise der Indizierung von Begriffen und von den Techniken der Erhebung und Verarbeitung des empirischen Materials. Etwas zu beobachten und beobachtbar zu machen, erweist sich als eine höchst komplizierte Tätigkeit der Auswahl, Zuordnung und Interpretation gemäß leitenden Gesichtspunkten und methodologischen Standards. Man beginnt nicht bei der Erfahrung, sondern bei Fragen, Aufgaben, Unklarheiten usw., auf die man eine Antwort sucht. Dies gilt bereits für die unmittelbare und scheinbar unbefangene Wahrnehmung, die stets interpretierte und interpretierende Wahrnehmung ist. Verschärfend wirken Gesichtspunkte der Relevanz, wenn man etwa fragt, welche Tatsachen pädagogisch bedeutsam sind und was ein bestimmter empirischer Befund für die pädagogische Theoriebildung hergibt. In diesem Sinne geht z. B. auch Brezinka mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik davon aus, daß reine Tatsachenforschung ohne „historisch-philosophische Strukturanalyse der pädagogischen Situation“⁴² unfruchtbar bleibt. Eine kategoriale Strukturanalyse in Verbindung mit historisch-systematischen Untersuchungen stellt somit die zentrale Aufgabe der pädagogischen

⁴² Wolfgang Brezinka, a. a. O. (s. Anm. 1), S. 218 f.

Theoriebildung dar⁴³, die dann aber mit pädagogischer Tatsachenforschung durchaus verbunden werden muß.

Soweit das Gemeinsame der konkurrierenden Lager und Positionen. Die geisteswissenschaftliche bzw. hermeneutische Pädagogik formuliert dann aber in Abgrenzung vom Programm des Positivismus den kategorialen Bezugsrahmen des pädagogischen Denkens im Sinne der geschichtlichen Weltansicht und verbindet damit eine deutliche Zentrierung auf die je gegebene konkrete Situation, die besondere Lebensform und die individuelle Perspektive in ihr. Hinter der Weigerung, von Tatsachen im Sinne von Bedingungen und/oder Folgen allgemeiner gesetzmäßiger Zusammenhänge auszugehen, steht die anthropologische Einsicht, daß Erziehungstatsachen selbst erziehungsbedingt sind und d. h. beziehungsrelativ betrachtet werden müssen, so daß eine volle Vergegenständlichung und Verallgemeinerung den pädagogischen Sachverhalt selbst verkennt.⁴⁴ Damit verbunden ist die Ablehnung einer einseitigen „linearen“ Kausalität und entgegen einer auf ihr aufbauenden Technik ein Verständnis der Erziehung als „Kunst“, die sich auf ein je konkretes Gegenüber und entsprechende Situationsbedingungen und Könnensformen bezieht und immer neu einstellen muß. Von daher erscheinen Erziehungsverhältnisse und pädagogische Handlungsabläufe formal gesehen als immanente, sich selbst verstärkende Kreisprozesse, die folglich auch aus ihrer Geschichte heraus verstanden und interpretiert werden müssen. Allgemeine Strukturen erweisen sich dabei ebenso wie situative Bedingungen als mehr [138/139] sinnig und veränderbar. Eine starre Fixierung bzw. Stereotypisierung würde das pädagogische Verhältnis als solches auflösen. Wie weit man also von Konstanzannahmen bezüglich des Verhaltens ausgehen kann und soll⁴⁵, ist nicht nur empirisch auszumachen, sondern stellt auch ein pädagogisch und ethisch zu wertendes Problem dar. Eine Folge dieser Überlegung ist, daß theoretische Verallgemeinerungen im pädagogischen Bereich nicht ohne weiteres zu praktischen Verallgemeinerungen führen dürfen und umgekehrt.

Gleichwohl muß an dieser Stelle eingeräumt werden, daß die von geisteswissenschaftlicher Seite zwar relativierte, aber stets zugestandene Notwendigkeit einer empirischen pädagogischen Forschung faktisch nicht hinreichend genutzt 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 in der Regel auf die Interpretation von empirischen Befunden, die andere, benachbarte Wissenschaften erhoben hatten.

⁴³ Vgl. Friedrich Kümmel, „Die kategoriale Strukturanalyse als zentrale Aufgabe pädagogischer Theoriebildung.“ A.a. O. (s. Anm. 1), S. 80 ff.

⁴⁴ Dieser Gesichtspunkt ist insbes. von Martinus J. Langeveld herausgearbeitet worden. Vgl. meine Darstellung im „Studienführer Allgemeine Pädagogik“, a. a. O. (s. Anm. 1), S. 40 f.

⁴⁵ Vgl. zu dieser Problematik insbes. Friedrich Winnefeld, „Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld.“ 4. Aufl. München und Basel 1967, bes. Kap. 2: Zur Methodologie der empirischen Forschung im pädagogischen Raum.

10. Das Problem der Werturteile

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik geht auch und gerade hinsichtlich der Erziehungstatsache von der Notwendigkeit einer Stellungnahme aus: daß der Mensch sich sagen müsse, wer er ist, um sich zu dem zu machen, der er ist und sein will. Dieser anthropologische Grundsachverhalt läßt Wert und Wirklichkeit im menschlichen Bereich nicht überhaupt trennbar erscheinen. Dilthey und seine Nachfolger gingen bezüglich der logisch trennscharf gemachten Sein-Sollen-Frage davon aus, daß aus der Analyse dessen, was ist, der Maßstab gewonnen werden könne für das, was sein soll.⁴⁶ „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.“⁴⁷ Dem steht nach wie vor das logische Argument gegenüber, daß aus Aussagen, deren Wahrheitswert entscheidbar ist und für eine logische Folgerung entschieden sein muß, sich keine Aussagen ableiten lassen, die wie Bitten, Fragen oder Werturteile nicht wahr oder falsch sein können und deshalb auch nicht logisch funktional sind.

Dilthey kennt dieses logische Problem und arbeitet es in der Entwicklung seiner eigenen Position ausdrücklich ab (vgl. a. a. O.). Sein Einwand richtet sich nicht gegen den logischen Schnitt zwischen Seins- und Sollensaussagen, wohl aber gegen dessen methodologische und praktische Konsequenzen in der [139/140] Übertragung auf die geschichtliche Welt und ihre Erkenntnis. Als unterstützendes Argument für die Aufnahme dieses Problems kommt hinzu, daß die Pädagogik sich die Maßstäbe und Ziele ihres Tuns nicht von anderer Seite vorgeben lassen und sich der eigenen pädagogischen Verantwortung begeben darf. Dilthey ist sich dessen bewußt, daß mit der Verbindung von zwei logisch unvereinbaren Aussageebenen für die Wissenschaften vom Menschen ein methodologisches Problem entsteht, von dessen Auflösbarkeit ihre Möglichkeit abhängt. Der hermeneutische Zirkel ist so gesehen eine Antwort auf das logische Zirkelproblem und nicht dessen Verkennung.⁴⁸ Die von hermeneutischer Seite vorgeschlagene Lösung läuft darauf hinaus, den in der Tat fehlerhaften logischen Zirkel durch den hermeneutischen Zirkel der Bedeutungsexplikation abzulösen, in dem die logisch aufgewiesenen Differenzen nicht trennend wirken, sondern produktiv gemacht werden können. „Aber die Aufgabe, im immanent aufklärenden Verfahren Maßstäbe zur Beurteilung zu gewinnen, verliert den Schein der Unmöglichkeit, sobald man erkennt, daß die Richtung auf Verbesserung des gegebenen Zustands schon in der sinnhaften Struktur der Wirklichkeit selber gegeben ist. Jeder in der Analyse erkennbare Sinn ist in der Wirklichkeit immer nur in einer unvollkommenen Weise verwirklicht. Sobald man ihn in seiner Reinheit herauszuarbeiten versucht, ist damit zugleich ein

⁴⁶ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, „Über einen Satz Diltheys.“ In: Der Mensch als geschichtliches Wesen. Hrsg. v. K.-J. Grundner, P. Krausser, H. Weiss. Klett Verlag Stuttgart, S. 118-138. Gemeint ist mit dem Satz Diltheys Frage: „An welchem Punkt entspringt aus er Erkenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll?“ (Vgl. Ges. Schr. Bd. V, S. 267.)

⁴⁷ Wilhelm Dilthey, Ges. Schr. Bd. V, S. 267.

⁴⁸ Vgl. Friedrich Kümmler, „Platon und Hegel zur ontologischen Begründung des Zirkels in der Erkenntnis. Niemeyer Verlag Tübingen 1968 (vgl. insbes. das Einleitungskapitel) und von logischer Seite Wolfgang Stegmüller, „Der sogenannte Zirkel des Verstehens.“ Wiss. Buchges. Darmstadt 1974 (Neudruck 1975).

Maßstab gegeben, der die Wirklichkeit kritisch zu betrachten erlaubt.“⁴⁹ Der normative Anspruch folgt bereits aus dem Besser-Verstehen und Besser-Können-Wollen.⁵⁰

Das logische Argument richtete sich aber auch bei den Vertretern der Werturteilsfreiheit der Wissenschaft nicht gegen jegliche Wertgesichtspunkte in den Grundlagen, im Gegenstandsbereich und der Zielrichtung wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern lediglich gegen dogmatische Vorentscheidungen oder die umgangssprachlich geförderte Neigung, wertende Stellungnahmen ohne ausdrückliche Kennzeichnung in einen nichtwertenden Aussagenszusammenhang einfließen zu lassen. Es macht einen Unterschied, ob man Werte bzw. Normen und Ziele als gegeben feststellt, ob man sie diskutiert oder ob man über sie entscheidet. Weiter ist zu unterscheiden zwischen in der Sache selbst liegenden Wertungen, die anzunehmen oder abzulehnen man nicht frei ist (wie daß Erziehung sein soll, daß Kinder Zuwendung und Hilfe brauchen, daß eine schulische Organisation pädagogisch optimiert werden solle usw.) und Wertungen, die man innerhalb vorgegebener Alternativen frei wählen kann (z. B. bestimmte weltanschauliche Erziehungsziele, bestimmte Erziehungsformen usw.).⁵¹ Erst hier kann die Forderung der Werturteilsfreiheit der Wissenschaft zum Problem werden, und hier ist sie zugleich schon als berechtigt vorentschieden. Die Forderung wissenschaftlicher Neutralität und Objektivität suspendiert nicht vom Werten und Handeln überhaupt, wohl aber wendet sie sich gegen die [140/141] Unbedenklichkeit, mit der das Prestige wissenschaftlicher Aussagen im Sinne eines Legitimations- oder Handlungswissens für irgendwelche praktischen Zwecke verwendet wird, so wie man es eben braucht.

Wertbezogenheit und Werturteilsfreiheit bilden somit keine einfache, bündig zu entscheidende Alternative. Es kommt vielmehr auf den mehrfachen Sinn dieser Begriffe und ihren differenzierenden Gebrauch an. Die Wissenschaft ist nicht überhaupt wertfrei, sie kann aber auch nicht jede Form der Wertbindung für sich akzeptieren. In diesem Sinne hat auch die geisteswissenschaftliche bzw. hermeneutische Pädagogik nie beansprucht oder zugelassen, mit wissenschaftlichem Anspruch selbst Wertentscheidungen zu treffen und sich vielmehr auf die Aufklärung der Entscheidungsgrundlagen und eine indirekte Entscheidungshilfe beschränkt.⁵² Wissenschaftliche Aufklärung, als Handlungsorientierung und Entscheidungshilfe verstanden, muß auf die Vorwegnahme der Entscheidung und die direkte Normierung und Regelung des Handelns verzichten wenn sie sich in ihrer Erkenntnis- und Aufklärungsintention nicht selbst pervertieren will. Sie läuft vielmehr über Formen der Bewußtseinsbildung, die die Praxis nicht indoktrinieren, sondern gerade umgekehrt ihre permanente Selbstaufklärung ermöglichen und zur Folge haben.⁵³

Mit einer Suspension des Werturteils seitens der Wissenschaft ist aber nicht verkannt, daß Wahrnehmen, Verstehen, Denken für die Theoriebildung ebenso wie für das Han-

⁴⁹ Otto Friedrich Bollnow, a. a. O. (s. Anm. 17), S. 20.

⁵⁰ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, „Vom Sinn der Übung.“ Herder Verlag Freiburg i. Br. 1978.

⁵¹ Otto Friedrich Bollnow, a. a. O. (s. Anm. 11), S. 700 f. Bollnow bezieht sich dabei auf Wolfgang Brezinka (1971), a. a. O. (s. Anm. 1), S. 163.

⁵² Vgl. Wilhelm Flitner, „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart.“ 3. Aufl. Quelle & Meyer Verlag Heidelberg 1963 (Grundlagen und Grundfragen der Erziehung 23).

⁵³ Vgl. Ilse Dahmer, „Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung.“ In: didactica 1969, S. 23.

deln interpretierte und interpretierende Tätigkeiten sind und als solche stets ein implizites oder explizites Moment der Stellungnahme und Wertung enthalten. Aber nicht das ist das Problem, daß dies so ist, sondern vielmehr, wie damit umgegangen wird, nachdem man eingesehen hat, daß es so ist. Hier erst ergeben sich Alternativen einer unvoreingenommenen oder einer vorurteilshaften Einstellung, um deren Berechtigung es im Werturteilsstreit geht. Eine sich auf die Fortbildung des Bestehenden richtende, besonnene Aufklärung wird auch hier weder alle Seins- und Wertvoraussetzungen des Erkennens überhaupt in Frage stellen, noch bestimmte Voraussetzungen von vornherein jeder Kritik entziehen. Nur wenn beides vermieden wird, läßt sich Wissenschaftlichkeit mit humanem Bewußtsein verbinden. In dieser Hinsicht besteht Einigkeit zwischen Hermeneutik und Positivismus.

Um das Gesagte am pädagogischen Problem zu exemplifizieren: die Praxis der Erziehung verpflichtet auf die Explikation normativer Standards des Erziehungsbegriffs ebenso wie auf die Analyse der Erziehungswirklichkeit, die man, was immer man will, nicht überspringen kann. Beide Aspekte sind aber nicht abstrakt und additiv verbunden, sondern in konkreten Lebensformen geschichtlich verschränkt und nur dadurch wirksam gemacht.⁵⁴ Das Problem der pädagogischen Wirkung erweist sich darin als ein spezieller Fall von Interpretation, für die gilt: Pädagogische Ziele müssen von vornherein den Bedingungen einer er [141/142] zieherischen Einflußnahme genügen, und was ein pädagogisches Mittel ist, muß sich umgekehrt von pädagogischen Zielsetzungen her rechtfertigen lassen. Am Beispiel geredet: Die beiden Fragen „Wie wirkt eine Strafe?“ und „Ist sie ethisch und pädagogisch zu rechtfertigen?“⁵⁵ sind nicht strikt zu trennen, wenn die Wirkung der Strafe selbst vom Erzieher und seiner Intention, vom Kind und seinem Verständnis und von dem sozialen Klima abhängig ist, in dem sie stattfindet, so daß es gar keine gleichbleibende Wirkung einer „Strafe an sich“ in allen möglichen Fällen gibt. Die Strafe ist als solche ein interpretierendes und interpretiertes Verhalten, und von der Art ihrer beiderseitigen Interpretation: wie sie gemeint ist und aufgefaßt wird, hängt es ab, in welcher Weise sie wirkt.

Was für die pädagogische Theoriebildung allgemein gilt, erweist hier seinen praktischen Sinn: „Die Ermittlung des Tatsächlichen wie die Wertvergewisserung sind aufeinander bezogen und nur durcheinander gegeben.“⁵⁶ Damit wendet sich Flitner gegen normative Standpunkte ebenso wie gegen empirische und auch gegen deren bloß faktische oder abstrakt bleibende additive Verbindung, die Zielfragen von den Realisierungsproblemen trennt oder beides, wie die weltanschaulich gebundene Pädagogik, auf ungeschichtliche Weise kurzschlüssig verbindet. In beiden Hinsichten muß jedoch auf absolute Begründungen zugunsten geschichtlich konkreter Vermittlungen auf einer noch unentschiedenen anthropologischen Grundlage verzichtet werden. Damit wird der geschichtliche Ort selbst mit seinen Einschränkungen wie Freiheitsmomenten für das pädagogische Denken und Handeln bestimmend als eine gewordene und weiterzu-

⁵⁴ Auf „Lebensformen“ als Bedingung erzieherischer Wirksamkeit hat vor allem Wilhelm Flitner aufmerksam gemacht. Vgl. die in Anm. 52 angegebenen Schriften und sein Werk über „Grundlegende Geistesbildung.“ Quelle & Meyer Verlag Heidelberg, S. 176 ff.

⁵⁵ Das Beispiel ist bei Alois Fischer diskutiert, vgl. ders., *Leben und Werk*, Bd. 2, a. a. O. (s. Anm. 1), S. 23 ff.

⁵⁶ Wilhelm Flitner, *Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft.* In: *Z. f. Päd.* Bd. 2, Jg. 1956, S. 65-73. Wiederabgedruckt in: Friedhelm Nicolin (Hrsg.) (1969), a. a. O. (s. Anm. 1), S. 375.

entwickelnde Struktur und Lebensform. Das theoretische Rahmenwerk gibt dafür nur ein relativ formalisiertes Schema möglichen Handelns vor, das entsprechend der „Aufforderung des Moments“ (Schleiermacher) gehandhabt werden muß. Das Denken bewegt sich in einem solchen nicht-deduktiven Theorie-Praxis-Verhältnis entlang der Linie des Geschehens, durch das es herausgefordert und konkret bestimmt wird. Es bezieht sich auf das Erwartbare wie das Nichterwartbare, nimmt auch die „ungewollten Nebenwirkungen“⁵⁷ mit auf und geht mit theoretisch unlösbaren Problemen gleichwohl ständig praktisch um.

Wichtig ist in diesen Formulierungen die kategoriale Neubestimmung des Gegenstandsbereichs der Pädagogik gegenüber einem Bestandsdenken in Kategorien einer „fertigen“ Welt. Die Erziehungswirklichkeit ist in einem wesentlichen Sinne aktualprozeßhaft, keine vorfindliche Tatsachenwelt, sondern eine konkret bestimmte, situierte Vollzugsform menschlicher Existenz. Tatsachen sind darin ermöglichende oder einschränkende Bedingungen, die eine Stellungnahme herausfordern und durch diese erst ihren Realitätscharakter erhalten. Pädagogische Kategorien sind primär Prozeßkategorien und nicht Gegenstandskategorien. Daraus ergeben sich eine Reihe von praktischen Kon [142/143] sequenzen. Ein folgenreicher Grundsatz ist, daß die Bedingungen der Lösung einer pädagogischen Situation in ihr selbst liegen und folglich auch in ihr gesucht werden müssen. Die oberste pädagogische Norm besteht somit in der Verpflichtung auf die pädagogische Wirklichkeit selbst, sie verbietet Wirklichkeitsverleugnung und fordert auf zur Annahme der Realität. Dies nötigt zur konsequenten Positivierung des pädagogischen Denkens und muß verhindern, daß dieses lediglich Ordnungs-Abstraktionen vollzieht. Wichtiger als die Vermittlung von theoretischen Kategorien ist in diesem Sinne die Entwicklung der pädagogischen Anschauungskraft und eine entkategorisierende Beschreibung des Gegebenen, die nicht nur etwas auf den Begriff bringen will, sondern auch umgekehrt von ihm befreit, wo er tötend und verstellend wird.⁵⁸

In diesem Sinne ist auch und gerade in der rechtverstandenen hermeneutischen Pädagogik eine positivierende Tendenz unverzichtbar. Sie wertet nicht im Sinne des Setzens oder Festhaltens von Erziehungszielen, sondern ist von vornherein ein „Werten des Wertens“ im Sinne der Wertbegründung und -kritik. Derartige Werturteile zweiter Stufe rekurrieren aber in letzter Instanz nicht auf immer allgemeinere Werte oder Prinzipien, sondern relativieren alle Wertsetzungen schließlich auf die konkrete Situation und den konkreten Menschen in ihr.

11. Die Kritik am Primat der Methode

Der positivistisch verstandenen Forschung wird von hermeneutischer Seite vorgeworfen, daß sie sich primär durch methodologische Regeln leiten läßt und den Gegenstand dadurch präjudiziert. In einem allgemeinen Sinne gilt das für jede Fragestellung und Bearbeitung der Wirklichkeit. Ein Problem ergibt sich daraus erst dort, wo die metho-

⁵⁷ Vgl. Eduard Spranger (1962), a. a. O. (s. Anm. 33).

⁵⁸ Vgl. Karl Schneider, „Die Beschreibung. Probleme der methodischen Vermittlung von Erfahrung und Theorie.“ In: Studienführer Allgemeine Pädagogik, a. a. O. (s. Anm. 1), S. 43-59.

dische Beschränkung zu einer unzulässigen Reduktion des Gegenstandes führt. „Die Gefahr besteht darin, daß nur noch gefragt wird, was mit Hilfe der bekannten Methoden beantwortbar erscheint.“⁵⁹ Erschwerend kommt hinzu, daß theoretische Reduktionen oft zu Blickbeschränkungen führen und so unmittelbar praktisch wirksam werden. In diesem Sinne ist einer positivistischen Erziehungswissenschaft vorgeworfen worden, daß sie zu stark vergegenständliche und einsinnig oder eindimensional verrechne, die Faktorenkomplexität zu stark reduziere und mit isolierenden, auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten ausgerichteten Verfahren ein einseitig an technischen Vorstellungen orientiertes Praxisverständnis unterstütze.

Demgegenüber hält die Hermeneutik an der Forderung der Angemessenheit der Methode an den Gegenstand fest und lehnt einen Methodenmonismus zugunsten eines Methodenpluralismus ab. Sie insistiert darauf, daß auch in wissenschaftliche Verstehensleistungen Nichtmethodisierbares produktiv mit ein [143/144] gehe und die geforderte Objektivität der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht durch die Eliminierung subjektiver Faktoren, sondern vielmehr durch deren Läuterung zu erreichen sei. Von daher verschiebt sich der Sinn der Voraussetzungslosigkeit weg von einem rein gegenständlichen Erkenntnisideal und hin zur Explikation und Weiterbildung eines Vorverständnisses.⁶⁰ Insbesondere darf dem Wissenschaftsethos nicht der humane Gehalt geopfert werden durch die methodologisch bedingte Reduktion auf ein Substrat, in dem der Mensch sich nicht mehr als Mensch erkennen und wiederfinden kann. Schließlich ist auch die Wissenschaft selbst eine menschliche Verhaltensweise, deren Erkenntnisideal und leitende methodische Idee nicht nur formal sein kann. Der weitere Bezugsrahmen der Wissenschaft muß deshalb auch in ihr selbst noch wirksam und erkennbar sein.

12. Die Frage nach dem Stellenwert der Logik

Für den Positivismusstreit ist die Frage nach dem Stellenwert der Logik bzw. logischer Standards für die wissenschaftliche Methode und Theorieform zentral. Die Diskussion ist hier jedoch stark dadurch belastet, daß über das, was Logik ist und zu leisten vermag, bei Befürwortern und Gegnern oft ganz verschiedene Vorstellungen und teilweise eine grobe Unkenntnis festzustellen sind. Soweit der Positivismusstreit ideologiekritisch ausgetragen wird, bleibt auch die Kritik an der Logik als Norm jedweder Methodologie einseitig, so wenn sie z. B. unter dem Aspekt der Deduktion als Herrschaftsdenken, hinsichtlich des Erfordernisses der Definitheit aller Faktoren als Ausdruck einer total verdinglichten und verwalteten Welt und bezüglich der Forderung der Widerspruchsfreiheit als ideologische Verschleierung gesellschaftlicher Antagonismen angesehen wird.⁶¹

⁵⁹ Klaus Mollenhauer, „Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik.“ In: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. Marian Heitger, a. a. O. (s. Anm. 1), S. 59.

⁶⁰ Vgl. Friedrich Kümmel, „Verständnis und Vorverständnis. Subjektive Voraussetzungen und objektiver Anspruch des Verstehens. Neue Deutsche Schule Verlagsges. Essen 1965 (neue pädagogische Bemühungen 22).

⁶¹ Vgl. Theodor W. Adorno, „Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie.“ Verlag Luchterhand Neuwied und Berlin 1969 (Sammlung Luchterhand 72); vgl. insbes. die Beiträge Adornos: „Einleitung“, S. 7ff., „Soziologie und empirische Forschung“, S. 81 ff. und „Zur Logik der Sozialwissenschaften“, S. 125 ff.

Daß in der Tat auch gesellschaftlich ein institutionalisierter Abstraktionsprozeß vollzogen wird, der mit logischen Strukturformeln arbeitet, kann nicht in Abrede gestellt werden. Insofern hat die Kritik am Funktionalismus als theoretischer Grundannahme hinsichtlich der Bedingungen und des Wirkens sozialer Systeme einen berechtigten Kern. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, daß mit logischen Strukturelementen von vornherein ein eindeutig auszumachendes gesellschaftliches Interesse verbunden ist. Die Logik dient dem Dogmatismus ebenso wie seiner Kritik, sie erlaubt Setzung wie Aufhebung und kann unter dem Aspekt der Subsumtion Unfreiheit ebenso verkörpern wie unter dem Aspekt der Äquivalenz das Moment der Freiheit und ausgleichenden Gerechtigkeit. Der Konservatismus wird dieselbe Logik in einem anderen Sinne verwenden als der Liberalismus und wieder anders Jesus in seiner Bergpredigt, wenn er von der Logik der Rache und der sie überwindenden Feindesliebe spricht. Man muß deshalb die Frage zunächst von einer anderen Seite angehen, die weniger vieldeutig und vorurteilsbelastet ist. [144/145]

Eine logische Begriffsbildung und Theorieform hat Definitivitäts- und Invarianzkriterien als Bedingung der logischen Transformation:

- die Entschiedenheit der Wahrheitswerte aller in den Aussagenzusammenhang eingehenden logisch-einfachen Sätze,
- die explizite semantische Zuordnung aller inhaltlichen Bedeutungen untereinander und mit den empirischen Gegebenheiten und schließlich
- die Substituierbarkeit bedeutungsgleicher Terme in allen möglichen Kontexten ohne Veränderung ihres Sinnes und Wahrheitswerts.

Im strengen Sinne sind diese Bedingungen logischer Funktionalität nur in Formaltheorien einlösbar. Theorien mit inhaltlicher Bedeutung und empirischem Gehalt können sie nur in Annäherungen und je nach der Struktur des Gegenstandsbereichs und der Art der verwendeten Begrifflichkeit mehr oder weniger gut erfüllen.

Man muß hier auf das Selbstverständliche hinweisen, daß Inhalte bzw. Bedeutungen als solche nicht durch logische Eigenschaften definiert und von diesen her begründbar sind. Sie gehen aber auch nicht in ihren empirischen Korrelaten auf. Man kann deshalb weder formal abgrenzen noch streng empirisch festlegen, was wissenschaftlich sinnvoll und zulässig ist. Logische und empirische Kriterien sind als solche nicht auch schon die Kriterien inhaltlicher Geltung und Fruchtbarkeit. Die eigentlichen Probleme der Theoriebildung liegen dann aber zunächst im semantischen Bereich und nicht in den Fragen der logischen Rekonstruktion oder empirischen Zuordnung. Dies gilt auch für logisch durchgebildete Theorien und Methodologien wie z. B. Statistiken. Zwar werden hier die semantischen Zuordnungen mittels quantitativer Relationen ausgedrückt, die eine mathematische Behandlung erlauben. Dies setzt aber die Homogenität und Vergleichbarkeit der Meßbegriffe und Meßdaten bereits voraus, auf deren Festlegung und Zuordnung die größte Sorgfalt gelegt werden muß, bevor man überhaupt zu rechnen beginnen kann. Ob Korrelationen inhaltlich verschiedener Wertebereiche möglich sind, muß ganz unabhängig von den errechneten mathematischen Beziehungsgrößen geklärt und entschieden werden. Die Explikation des Sinnes ist aber selbst kein logischer Transformationsprozeß, sie arbeitet analog auf unbestimmten Grundlagen und mit unscharfen Zuordnungen, so daß auch Brüche, Kontextverschie-

bungen und Inkonsistenzen produktiv werden können. Dies bedeutet nicht, daß logische Kriterien der Festlegung und Übertragung von Bedeutung bzw. Sinn hier überhaupt unanwendbar wären. Sie haben jedoch für den Erkenntnisprozeß selbst nur eine regulative und keine konstitutive Bedeutung. Es gibt keine rein logische Konstitution des Sinns. Keine Wissenschaft, die mit inhaltlichen Begriffen arbeitet und einen empirischen Gehalt hat, kann deshalb nur kraft logischer Kriterien Geltung beanspruchen, und keine kann auf den Gebrauch der Logik völlig verzichten. Auch die Wissenschaften, die keinen logischen Theorietyp im Sinne axiomatisierter Systeme ausbilden können, [145/146] müssen logische Geltung für sich reklamieren, ohne dadurch bereits auf ein bestimmtes Methoden- und Theorieideal verpflichtet zu sein.

Auch im Rahmen logisch-empirischer Methodologien hat die Logik somit, was die Inhalte betrifft, nur eine heuristische und kritische, aber keine konstitutive und begründende Funktion. Explikation und Definition der Begriffe lassen sich hier nicht streng unterscheiden, und hypothetische Verallgemeinerungen zum Zwecke der Deduktion stehen unter dem Vorbehalt erneuter Einschränkung und Revision. Eine logische Analyse von begrifflichen Zusammenhängen nach Aussageebenen, -typen und formalen Unterschieden der Struktur kann dann aber auch für eine hermeneutische Klärung höchst fruchtbar sein.

Für einen logischen Theorietyp sprechen einige theoretische bzw. formale und manche inhaltlichen bzw. praktischen Motive. Zu den formalen Motiven gehören bekanntlich das Erfordernis theoretischer Konsistenz, die Erhöhung der Anzahl empirisch falsifizierbarer Konsequenzen, die Entwicklung von komplexen Analyseschemata und die formale Charakterisierung von Strukturformen. Als ein praktisches Motiv galt lange Zeit die Sicherung einer zweifelsfreien Basis des Wissens über Formen der logischen und empirischen Reduktion bzw. Operationalisierung. Nachdem diese Basissicherung sich als unmöglich erwiesen hat, fungiert die Logik nun gerade umgekehrt als Mittel der indirekten Wahrheitsannäherung in einer Erkenntnissituation, in der über Wahrheit oder Unwahrheit nicht bereits entschieden ist und auch nicht endgültig entschieden werden kann. Ein Verständnis der Logik als „Organon der Kritik“⁶² ist an der Falsifikation und nicht mehr am affirmativen Deduktionsschema orientiert. Es verbindet sich nicht mehr mit der Vorstellung einer unveränderlichen, fertigen Welt, die es identisch zu reproduzieren gälte (Seins- und Bestandsorientierung), sondern sieht die Stärke der logischen Funktionalität gerade umgekehrt darin, in einer offenen Welt angesichts ungesicherter Erkenntnisgrundlagen gleichwohl Kontinuität und Fortschritt zu verbürgen (Rückübertragung und Prozeßorientierung). Die logisch äquivalente Transformation erlaubt eine formale Selbststeuerung des Denkens, das sich nicht mehr unmittelbar durch die Wirklichkeit leiten lassen kann und deshalb einen eigenen Operationsmechanismus (ein *working model* oder ein *information processing system*) braucht, um gleichwohl vorwärtszukommen, vergleichbar der Steuerung eines Schiffes auf hoher See.

⁶² Vgl. Karl Popper, „Die Logik der Sozialwissenschaften.“ In: Th. W. Adorno u. a. (1969), Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, a. a. O., S. 115 ff.

Eine derartig tiefgreifende Veränderung im Verständnis logischer Funktionalität muß vor ihrem geistesgeschichtlichen Hintergrund und Kontext gesehen werden. Der Mensch erfährt sich in der neuzeitlichen Erkenntnissituation als aus der Wirklichkeit herausgesetzt. Er folgt nun einer Methode, die er selbst geschaffen hat und aus den eigenen, logisch-formalen und sprachlich-semantischen Mitteln des Denkens weiterentwickeln kann, so daß der Weg, dem er nun folgt, sich gleichsam selbst programmiert, steuert und kontrolliert und darin weithin erfahrungsunabhängig wird. Die menschlichen Institutionen entwickeln darin gleichsam ein sekundäres, realitätsentlastetes Eigenleben mit allen Vorzügen [146/147] und Nachteilen, die das hat. Was die Wirklichkeitsgeltung so gewonnener Aussagen betrifft, kann man sich auf keine Wesenserkenntnis mehr berufen, sondern ist auf eine indirekte Rekonstruktion, praktisch mittels Verhaltensgewohnheiten und theoretisch mittels hypothetisch bleibender Erklärungsmodelle, angewiesen. Das „Buch der Natur“ ist, um ein anderes Bild zu verwenden, gleichsam ein verdorbener Text, der nur mittels eigener Einschübe (Konjekturen) wieder lesbar gemacht werden kann, wobei ungewiß bleibt, ob der ursprüngliche Sinn dabei getroffen wird.⁶³ Dem entspricht eine konsequent experimentelle Haltung.

Vor diesem Hintergrund stellt sich erneut die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Kritik. Es gibt weder einen logischen Zwang noch eine empirische Nötigung, Tatsachen anzuerkennen oder Positionen und Meinungen preiszugeben. Die logische Argumentation kann der Verteidigung ebenso dienen wie der Kritik und macht, wie schon Gorgias nachwies, alle Positionen gleich stark, so daß schließlich die rhetorische Überzeugungskraft oder ein anderer Hintergrundfaktor über ihre Annahme oder Nichtannahme entscheidet. Dennoch ist die Logik nicht indifferent gegenüber der Alternative von Verteidigung oder Kritik. Wenn auch die Bereitschaft zur Revision letztlich ein moralisches Problem ist⁶⁴, scheint mir mit Peirce eine konsequent logische Haltung dennoch offener zu sein als ihr Gegenteil, weil die mit ihr verbundene konsequente Relativierung und Selbstrelativierung weder das Positive dem Negativen opfert noch umgekehrt und die Bereitschaft zur Kritik sich mit der Bereitschaft zur Anerkennung verbinden läßt. Gerade die Formalität und Leere des logischen Argumentationschemas nötigt dazu, auf die Wirklichkeit im Sinne einer positiven wie kritischen Instanz zu rekurren.

Unter Berufung auf dialektische Denkformen hat sich mit der neueren Ideologiekritik eine explizite, jedoch einseitige und vor dem Hintergrund des Gesagten nicht in jeder Hinsicht berechnete Logik-Kritik verbunden. Demgegenüber verhält sich die Hermeneutik meist indifferent zur logischen Problematik im engeren Sinne. Sie wendet sich im Prinzip gegen eine Hypostasierung der logischen Schnitte zwischen Sein und Sollen und zwischen Formalem und Realem bzw. Begriff und Wirklichkeit, arbeitet aber selbst heuristisch mit diesen Differenzen. Auch wenn der „logische Aufbau der Welt“ (Carnap) sie nicht zu interessieren braucht, könnte sie doch das kritische Potential der Logik zum eigenen Vorteil in noch stärkerem Maße nutzen. Logische Argumentationen haben für die Hermeneutiker meist kein großes Gewicht, weil diese sich von vornherein mit der prinzipiellen Zirkelhaftigkeit aller Begründungs- und Explikations-

⁶³ Vgl. den bezeichnenden Titel von Karl Popper (1963): „Conjectures and Refutations,“ a. a. O. (s. Anm. 12).

⁶⁴ Vgl. Hans Albert, „Traktat über kritische Vernunft.“ 2. Aufl. Mohr & Siebeck 1968, S.30, 34,40 u. ö.

versuche abgefunden haben. Sie beschäftigen sich anstatt mit formalen mehr mit semantischen und pragmatischen Beziehungsproblemen und -strukturen, in denen auch das logisch Unmögliche möglich und wirklich ist. Die Verbindung des Rationalen mit dem Irrationalen und nicht dessen Aussonderung ist ihr Problem. Anstatt [147/148] Widersprüche und hermeneutische Differenzen zu beseitigen, kommt es ihnen darauf an, sie produktiv zu nutzen. Die Kehrseite dieser im ganzen gerechtfertigten Einstellung ist es jedoch, daß vieles im Ungefähren bleibt und das Potential der formalen Analyse nicht hinreichend wahrgenommen und genützt wird. Weil Formalisierungen im hermeneutischen Rahmen nicht als Problemlösungshilfen gelten, bleibt die formale Kraft des Denkens hier unterentwickelt. Eine explizite Verbindung logischer und hermeneutischer Verfahren würde deshalb einen großen Fortschritt bedeuten.

13. Die Kritik an der positivistischen Fassung des Theorie-Praxis-Problems

Die Differenz der Standpunkte hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses wird meistens mit den Leitbegriffen Aufklärung versus Technokratie signalisiert. Im einen Fall gibt die Theorie einen Bezugsrahmen der Orientierung vor, der erst in der Praxis und durch sie voll bestimmt werden kann. Ein technisches Handlungskonzept geht dagegen von der Möglichkeit einer vollständigen Rekonstruktion und Antizipierbarkeit der praktischen Situation und entsprechenden Erfolgskriterien des Handelns aus.

Nun ist einsichtig, daß auch ein sich hermeneutisch reflektierendes Handelnkönnen eine „technische“ Seite hat und auf allgemein Erwartbares nicht völlig verzichten kann, und daß auf der anderen Seite mit dem positivistischen Programm durchaus eine Aufklärungsintention verbunden war und nach wie vor legitim verbunden werden kann. Der Gegensatz der Positionen wird auch dadurch abgeschwächt, daß die Pädagogik beim Stand ihres Wissens noch lange nicht in der Lage ist, eine technische Organisation der pädagogischen Praxis vorzuschlagen, zu leiten und zu kontrollieren, selbst wenn es wünschbar wäre. Der hermeneutische Rekurs auf erzieherische Lebensformen und der Hinweis auf die indirekte Bildungs-, nicht Anweisungsfunktion der Pädagogik geben auf dieses Dilemma eine Antwort, die zwischen Theorie und Praxis ein unaufhebbares Spannungsverhältnis beläßt. Die Praxis gilt hier nicht einfach als angewandte Theorie, sondern hat ein eigenes, theoretisch nur indirekt zu unterstützendes Können und Recht. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird damit unauflösbar nach der einen oder anderen Seite hin. Vermittelnd wird eine nicht näher bestimmte, praktisch engagierte Reflexion und ein entsprechend erweiterter Erfahrungsbegriff.

Gegen den logischen Theorietyp in seiner ausschließlichen Anwendung auf die Praxis spricht, daß eine vollständige Rekonstruktion des Handlungszusammenhangs als Bedingung seiner durchgängigen Planung die „andere Seite“ tendenziell abspaltet bzw. abblendet und korrelative Beziehungsmodalitäten unterbindet, in denen situative Faktoren, individuelle Perspektiven und Ver [148/149] änderungschancen zum Tragen kommen können. Theoretisch notwendige Einschränkungen auf logisch behandelbare Züge führen dann leicht zu Blickverengungen und folgenreichen Fehldeutungen der praktischen Situation. Nichtgegenständliche und nur partiell objektivierbare Vermittlungsformen und -leistungen werden durch die Verrechnung über stereotype äußere

Verhaltensmerkmale in den Hintergrund gedrängt. Eine schematische Anwendung allgemeiner Regeln verkennt, daß Wirkungen kontextabhängig sind und deshalb nicht eindeutig vorausgesagt oder bei Wiederholung konstant gehalten werden können. Relativ eindeutig ist nur das komplexe Gesamtmuster einer Situation und eines Verhaltens und nicht das einzelne Element. Jede pädagogische Regel kann deshalb falsch angewandt und eine negative Auswirkung und unerwünschte Nebenwirkung nicht ausgeschlossen werden.

In dieser Kontrastierung von logisch-empirischem und hermeneutisch-pragmatischem pädagogischen Denken spiegelt sich eine tiefere strukturelle Diskrepanz von Theorieform und Praxisfeld, die auch den strengen Empiriker in ein Dilemma bringt. Die eigentlich interessierenden, praktisch relevanten Zusammenhänge können von ihm nicht nachgewiesen werden. Die methodologisch bedingte Einschränkung seiner Fragestellungen geht auf Kosten der theoretischen und praktischen Verallgemeinerbarkeit der Befunde. Die Formalisierung der Begriffe, Modellvorstellungen und Theorien erhöht zwar die Sicherheit des empirischen Verfahrens, jedoch auf Kosten des Inhalts und der praktischen Relevanz. Im Prinzip gegenläufig ist dann aber auch die theoretische Abstraktion eines „Denkens in Modellen“⁶⁵ und die Entwicklung des Sensoriums und einer Artikulationsfähigkeit für praktische Situationen und Aufgaben.

Die zunehmende Aspekthaftigkeit wissenschaftlicher Fragestellungen und Erklärungsansätze schafft so für ihre Rückübertragung in die Praxis neue, immer schwieriger werdende Probleme. Damit die empirische pädagogische Forschung praxisrelevant werden kann, müssen die ihre Begriffe und Aussagen bestimmenden methodologischen Reduktionen wiederum rückgängig gemacht werden. Die notwendige Integration der Aspekte kann jedoch nicht wiederum in derselben theoretischen und methodologischen Einstellung geschehen, die jene Reduktionen zustandebrachte und auf sie angewiesen ist. Empirische Wissenschaften können sich deshalb nicht selbst einer Praxis vermitteln, sofern diese nicht lediglich ihr technologisches Pendant sein kann und soll. Die Vermittlung von Theorie und Praxis muß vielmehr von den Bedingungen der Praxis selbst ausgehen und stellt eine primär praktische, von wissenschaftlicher Seite nicht zu erbringende Aufgabe und Leistung dar. Das auf Praxis bezogene Denken hat jedoch gegenüber dem erfahrungswissenschaftlichen Denken eine ganz andere Struktur. Wenn es keine Möglichkeit gibt, den gewünschten Erfolg mit Sicherheit vorzusagen, kann zunächst [149/150] keine mögliche Alternative und auch das Widersprüchliche selbst nicht von vornherein ausgeschlossen werden. Der praktischen Verallgemeinerung und Antizipation sind damit enge Grenzen gesetzt. Es erscheint insgesamt problematisch, Erziehungspraktiken aus ihrem jeweiligen Kontext herausgelöst zu beurteilen und eine gleiche Qualität und Auswirkung auch nur im Prinzip zu postulieren.

Will man die Struktur des praxisbezogenen Denkens allgemein beschreiben, so bieten sich dialektische Denkfiguren an, die sich vom logischen Typus erfahrungswissenschaftlichen Denkens in wesentlichen Punkten unterscheiden. Dazu ein aus der gei-

⁶⁵ Vgl. Hubertus Halbfas, Friedemann Maurer, Walter Popp (Hrsg.), „In Modellen denken.“ Klett Verlag Stuttgart 1976 (Neuorientierung des Primärbereichs Bd. 4).

steswissenschaftlichen Pädagogik geläufiges Beispiel: Es gibt in der Anwendung von Erziehungsmitteln ebenso wie in den gefühlsmäßigen Voraussetzungen der Erziehung⁶⁶ ein Zuviel und Zuwenig, die beide gleich verhängnisvoll sind und in der rechten Mitte ihren Ausgleich finden müssen. Der Erzieher muß führen und freilassen, fordern und unterstützen und beides jeweils im richtigen Verhältnis zueinander dosieren. Zwischen Nähe und Distanz ist ein Ausgleich zu finden, der das Sicherheitsbedürfnis des Kindes ebenso befriedigt wie seinem Selbständigkeitsverlangen Rechnung trägt usw. Die auf Schleiermacher zurückgehende dialektische Struktur dieser Denk- und Sprechweisen ist deutlich. Die Aufhebung des unentschiedenen Sowohl-als-auch und die Auflösung der damit gegebenen Ambivalenz und Widersprüchlichkeit kann nur in der praktischen Situation selbst und auch hier nicht ein für allemal geschehen. So gesehen löst das praktische Problem das theoretische nicht mit und umgekehrt. Beide kommen in kein Gleichgewicht, weil theoretische Gesichtspunkte und praktische Bedürfnisse sich nicht ohne weiteres zur Deckung bringen lassen. Ihre grundsätzliche Differenz spiegelt sich insbesondere in einem verschiedenen Verhältnis zur Zeit.

Für den Positivismus erscheint die Frage nach Art, Umfang und Reichweite einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung unter dem Primat der Methode als eine wissenschaftsinterne Frage, die nicht von den Bedürfnissen und Gesichtspunkten der Praxis her, ja nicht einmal aus der Struktur des mit Erziehung umschriebenen Gegenstandsbereichs heraus gedacht wird. Wie immer aber die „innere“ Frage nach Reichweite und Grenzen einer logisch-empirischen Theoriebildung entschieden wird, muß diese sich die „äußere“ Frage gefallen lassen, was damit für die Bewältigung der praktischen Erziehungsprobleme gewonnen ist. Die Hermeneutik hat hier zumindest kategorial den weiteren Rahmen abgesteckt, in dem auch die Intentionen des Positivismus sich wiederfinden lassen und in ihrem relativen Recht bekräftigt werden können.

Man vergißt aber bei all diesen theoretisch ausgearbeiteten methodologischen Alternativen leicht, daß Positionen konkret und nicht nur bewußtseinsmäßig oder ideologisch eingeschränkt sind: durch Zeit und Raum, Lage und konkretes Gegenüber, durch einen aktiv auszufüllenden Bezugsrahmen mit seinen spezifischen Entlastungen [150/151] und Belastungen usw. In der praktischen Situation wird unter Umständen anderes als in der Theorie trennend und verbindend und quer zu den wissenschaftstheoretischen Grenzziehungen und Bezügen. Dies verändert die Gewichte und relativiert wissenschaftstheoretische Kontroversen noch in anderer Weise, als diese selbst es gegenseitig tun.

⁶⁶ Vgl. Otto Friedrich Bollnow, „Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung.“ Quelle & Meyer Verlag Heidelberg 1964 (Anthropologie und Erziehung 12).