

JÜRGEN OELKERS

Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Aus verschiedenen Gründen ist es schwierig, von einer Bilanz der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik' zu sprechen: Die Bilanz scheint längst abgeschlossen und zwar mit einem negativen Saldo; was nach dem 'Ausgang ihrer Epoche' Renaissance der geisteswissenschaftlichen Pädagogik genannt wurde, hat wenig mit der originalen Gestalt zu tun; und diese Gestalt war nie das, was die Rezeption aus ihr gemacht hat, nämlich eine irgendwie geschlossene Einheit oder gar ein 'Paradigma'. Wie kann etwas 'bilanziert' werden, das nicht nur längst aus dem Verkehr gezogen wurde, sondern als einheitlicher Gegenstand nie existiert hat?

Ich will diese Schwierigkeiten wie folgt umgehen: Zunächst erinnere ich an den Ausgangspunkt der ganzen Diskussion, nämlich die Konstituierung einer 'Kulturpädagogik' zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die das Historismusproblem bearbeiten und zugleich eine positive Theorie der Erziehung und Bildung entwickeln sollte (1). In einem zweiten Schritt wende ich mich dem Ende dieser Entwicklung zu, der wissenschaftstheoretischen und politischen Kritik an dem, was sehr großzügig 'geisteswissenschaftliche Pädagogik' genannt wurde (2). Drittens ziehe ich dann doch eine Art Bilanz: Von der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik' bleibt das Theorieprogramm einer 'Kulturpädagogik' übrig, nicht einfach das wissenschaftstheoretisch bestimmte Verfahren der Hermeneutik (3).

Ich werde nicht von 'objektiver Hermeneutik' sprechen, die vielfältigen methodologischen Kreuzungen zwischen 'quantitativer' und 'qualitativer' Forschung aussparen und auch nicht die diversen Einzelstudien zur 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik' kommentieren. Diese scharfe Reduktion meiner Aussagen hat nicht nur Zeitgründe. Sie soll eine Konzentration auf den Problemerkern der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik' ermöglichen, so wie er sich aus der historischen Ausgangslage heraus entwickelt hat. Mich interessiert der pädagogische Kern und ich hoffe zeigen zu können, daß es ihn gibt.

1. Erinnerung an die Ausgangslage

Man kann im Hinblick auf die 'geisteswissenschaftliche Pädagogik' nicht von der Einheit eines 'Paradigmas' sprechen, weil es weder eine einigende Theorie noch eine verbindliche Programmschrift gab, der sich alle relevanten Autoren bei der Durchbildung ihrer Argumentation angeschlossen hätten. Die Ausgangslagen eines hermeneutischen Neukantianers wie EDUARD SPRANGER, eines formalen Soziologen wie THEODOR LITT oder eines ästhetischen Lebensphilosophen wie HERMAN NOHL waren zu Beginn der zwanziger Jahre derart unterschiedlich, daß eine einheitliche Theoriebildung nicht möglich schien. Die publizistischen Bezüge untereinander sind denn auch sehr genereller Natur und stellen kaum eine inhaltliche Auseinandersetzung dar. Das deutet auf einen eher lockeren Zusammenhang, der sich nicht, wie schon früh unterstellt wurde¹, zu einer wissenschaftlichen Schule verdichten ließ.

Gleichwohl gab es starke Gemeinsamkeiten, und zwar in dem, was abgelehnt, und in dem, was als allgemeines Problem, als Problem der Problembildung, akzeptiert wurde. Alle Autoren, die in der Weimarer Diskussion und danach der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik' zugerechnet wurden², waren davon überzeugt, den Modernisierungstrend in der pädagogischen Theorie zu repräsentieren, also ältere Richtungen abgelöst zu haben, die als falsch oder überholt nachgewiesen waren. Als Bezugspunkt für diese Modernisierungsannahme wird allgemein WILHELM DILTHEYS Akademierede von 1888 angenommen, deren erster Teil tatsächlich eine Generalabrechnung mit allem vornahm, was an pädagogischer Theorie vorlag.³ Die beiden anderen Teile der Abhandlung zeigen aber eher, wie schwierig es sein würde, eine Theorie der Erziehung und Bildung unter der Voraussetzung eines radikalisierten Historismus zu begründen. Das damit verbundene Relativismusverdikt müßte auch noch für jene psychologische Anthropologie in Anspruch genommen werden, der DILTHEY die Bestimmung der Regeln pädagogischen Handelns überantworten wollte (DILTHEY 1971, S. 89ff.).

Andererseits war gerade mit dem Historismus-Argument der Weg versperrt, aus der ehemals idealistischen Pädagogik eine exakte Wissenschaft zu machen, wie sie etwa von der zeitgenössischen Psychologie angestrebt wurde. Aber bei einem historisch derart variablen Gegenstand, wie ihn die Praxis der gesellschaftlichen Erziehung darstellt, war es unmöglich, jenem Erkenntnisanspruch zu folgen, den

HERMANN HELMHOLTZ, der große Antipode DILTHEYS, zum Methodenideal der Forschung überhaupt erhoben hatte, nämlich die Beschreibung invarianter, 'ausnahmslos' geltender und streng kausaler Gesetze (HELMHOLTZ 1884, S. 341ff.).⁴

Das Historismus-Argument war schon vor DILTHEYS 'Einleitung in die Geisteswissenschaften' (1883) ein Problem der, wie FRIEDRICH JODL (1878) schrieb, "Culturgeschichtsschreibung", also eines variablen und zugleich überindividuellen Gegenstandsbereiches, der sich nicht rein psychologisch würde bearbeiten lassen. Daher fiel auch jene Lösung aus, die JOHN STUART MILL in seiner 'Logik' vorgeschlagen hatte, nämlich die nichtexakten Wissenschaften einfach als "Supplement" (MILL 1868, Bd. II/S. 437) zur allgemeinen Wissenschaftslehre zu begreifen (S. 451). MILLS "moral sciences" sind jedoch keine 'Geisteswissenschaften', wie der Übersetzer der 'Logik' annahm⁵, einfach weil 'mind' und 'Geist' nicht kompatibel sind. MILL bestimmt 'mind' sensualistisch und führt die 'Phänomene des Geistes' zurück auf die 'verschiedenen Gefühle' der menschlichen Natur, deren Verbindungen sich gesetzlich beschreiben lassen. Damit, aber auch nur damit wird eine "Wissenschaft von der menschlichen Natur" (S. 452) denkbar - WILHELM WUNDTs allgemeine Psychologie -, die sich lediglich im Exaktheitsideal von der Physik unterscheidet (S. 457).⁶

Mit DILTHEYS Theorie der Geisteswissenschaften wird begründete Opposition gegen das Konzept der Einheitswissenschaft möglich. Das Argument der Geschichtlichkeit läßt sich auch auf die Wissenschaften anwenden und in ihrer historischen Rekonstruktion werden distinkte Klassen wissenschaftlicher Betätigung sichtbar, deren Funktion und Entwicklungslogik sich nicht vom Archimedischen Punkt einer allgemeinen Induktionslehre aus beurteilen lassen. Speziell die Geisteswissenschaften seien, wie DILTHEY formuliert, der "Praxis des Lebens" erwachsen (Ges. Schr. I/S. 21ff.) und ihre besonderen Leistungen müssen von ihrem eigenen Problemkreis aus rekonstruiert werden. Gleichzeitig wehrt DILTHEY jede metaphysische Bestimmung dieser Wissenschaften ab, etwa solche, die mit "substantialen Wesenheiten" des Geistes oder der Natur arbeiten (S. 383). Wenn Theoriearbeit aber weiterhin möglich sein soll, dann müssen Konstanten beschrieben und darf nicht nur der dauernde Wandel der Geschichte in Rechnung gestellt werden. Zugleich begrenzt die Geschichtlichkeit jede Theorie und macht geisteswissenschaftliches Arbeiten riskant.

Wie Autoren der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik' auf diese allgemeine Problemlage reagiert haben, läßt sich anhand zweier Beispiele zeigen, die beide programmatisch gemeint waren. Es handelt

sich um HERMAN NOHLS Habilitationsvortrag 1908 in Jena und EDUARD SPRANGERS Antrittsvorlesung 1910 in Berlin. NOHL sprach über die 'Aufgaben der Geschichte der Philosophie' und damit indirekt über die Konstitutionsprobleme der Pädagogik, während SPRANGER sich direkt mit den 'Philosophischen Grundlagen der Pädagogik' auseinandersetzte.

NOHL geht aus von DILTHEYS Theorie des radikal historischen 'objektiven Geistes', doch gleich zu Anfang weist er, am Paradigma der Geschichtsphilosophie gesagt, DILTHEYS Lösung von 1888 zurück: "Wir (haben) keine teleologische Einsicht bereit, aus der wir die Geschichte ableiten, sie uns verständlich machen könnten" (NOHL 1979, S. 10; Hervorhebung J.O.). Derartige Theorien unterschätzten die Radikalität ihres Gegenstandes: "Bisher waren die philosophischen Systeme unter das historische Schicksal, überlebt zu sein, gefallen, ohne mit ihm zu rechnen" (S. 14). Das würde auch auf eine "Teleologie des Seelenlebens" zutreffen, eine biographische Variante der Geschichtsphilosophie; aber kann eine Theorie mit der eigenen Historizität rechnen?

Sie muß, antwortet NOHL, Geschichte nicht länger als "Selbstzweck", sondern als "Material" der Erkenntnis begreifen (S. 15). Aus der Geschichtsphilosophie HEGELS wird so materiale Hermeneutik, die in der historischen Zeit die Strukturen des geschichtlichen Lebens beschreiben will. Sie verfährt nicht einfach 'verstehend', sondern vergleichend, in der Absicht, die typischen Formen, die "Bildungsgesetze dieser Typen" und schließlich die "Struktur des Geistes, das Gesetz zu finden, das diese Verschiedenheiten, so weit es geht, erklärt" (S. 17). Gewährsmann dafür ist aber nicht HELMHOLTZ, sondern DILTHEY und vor allem die späte Weltanschauungstypologie (S. 18ff.), die NOHL etwa bei seinen ästhetischen Studien verwandt hat.⁷

Damit schien das Relativismusproblem entschärft, denn NOHL nimmt mit DILTHEY an, daß sich im historischen Prozeß Strukturen und typische Formen bilden⁸, die über einen längeren, in der Dauer unbestimmten Zeitraum konstant bleiben und sich wenigstens nicht so ändern, wie die biographische Zeiterfahrung dies nahelegt. Damit ist zugleich gesagt, wie Erziehung und Bildung möglich sind, nämlich als Initiation des subjektiven in den objektiven Geist oder des Kindes in die Kultur, die jedes individuelle Leben übergreift und es zugleich, über Prozesse des Verstehens, formt. Mit diesem Theorieschema kann NOHL 1914, in einem seiner ersten pädagogischen Aufsätze die radikale Jugendbewegung kritisieren und ihre unbedingte Autonomie mit Blick auf die Lernfunktion der Erwachsenenkultur bestreiten (NOHL 1919, S. 33ff.). Jugend, so heißt es, entwickle sich nur "im Durch-

gang durch einen fremden Willen" (S. 34) oder durch einen Prozeß der Kultivierung.

SPRANGER legt zunächst dar, was die neue Kulturpädagogik ablehnt, nämlich das traditionelle Zweck-Mittel-Schema der pädagogischen Handlungstheorie und damit einhergehend die herbartianische Wissenschaftstheorie, derzufolge die Pädagogik über die Ethik und die Psychologie zu definieren sei (Ges. Schr. II/ S. 222ff.). Der Fehler der bisherigen Konzeption liege darin, daß die Herbartianer von einer "fertigen Wissenschaftseinteilung", einem metawissenschaftlichen Schema, ausgegangen seien. Doch "zwischen" Psychologie und Ethik lasse sich die Pädagogik autonom gar nicht begründen (S. 224). Jede wirkliche Begründung müsse vom "eigentümlichen pädagogischen Grundvorgang" im Leben selbst ausgehen (ebd.), von den Bedingungen der Erziehungswirklichkeit, die sich als Bildungsprozeß beschreiben läßt.

Grundlage dieser Beschreibung ist auch für SPRANGER die Dialektik des 'subjektiven' und des 'objektiven' Geistes: Bilden ist "Subjektivieren" des Objektiven (S. 225), aber nicht mehr gedacht als methodisches Einwirken, sondern als formende Initiation (S. 227). Dieser "Prozeß der Selbstbildung" kann nicht technisch beherrscht werden⁹ und ist aber auch nicht auf natürliche Entwicklungen zurückführbar. Was ihn begrenzt, ist die historische Lebensform, eine Dialektik, die SPRANGER - anstößig von heute aus gesehen - so beschreibt: "Der Erziehungsvorgang (ist) eingebettet in den ganzen Zusammenhang des Lebens, und Erziehung (ist) letztlich nur möglich in Form einer Lebensgemeinschaft. Nur als organisierte Lebensgemeinschaft kann die Erziehung, mit Fichte zu reden, vordringen bis an die Wurzel der Lebensregung und Bewegung. Darin besteht die Haupteinsicht der modernen Pädagogik" (ebd.).

2. Das Ende der Diskussion

SPRANGERS 'Haupteinsicht' verrät nachdrücklich das Modernitätsbewußtsein der Gründergeneration 'geisteswissenschaftlicher Pädagogik'. Nach dem Tod dieser Generation lag aber gerade in der auf FICHTE zurückgeführten politischen Theorie der Erziehung das Skandalon dieser nun nicht mehr 'modernen' Pädagogik, ein Skandalon mit historischer Erfahrung gesättigt und auch theoretisch mehr und mehr

naheliegend. Andererseits ist hier nicht der Kern der pädagogischen Theorie zu suchen, den NOHL 1947 als Prozeß der "Emanzipation" beschrieben hat, welcher aus der Initiation in die Kultur erwachse (NOHL 1947, S. 16ff.). Dieser Prozeß führe zu "höheren Stufen" der Individuation und das läßt sich nicht politisch instrumentieren.

Der Kern der Theorie und ihre Originalität liegt hier, nicht im 'pädagogischen Bezug', den etwa ALOIS RIEHL 1887 mit fast identischen Begriffen wie später NOHL beschrieben hat. Die 'geisteswissenschaftliche Pädagogik' hat sehr unterschiedliche Formeln gefunden, ihren Theoriekern zu bezeichnen. Den Ausdruck 'Initiation' verwendet erst WILHELM FLITNER¹⁰, aber die Modellannahmen hat schon THEODOR LITT kodifiziert, und zwar 1921 in seinem Beitrag zur dritten Auflage von PAUL HINNEBERGS Handbuch 'Die Kultur der Gegenwart', also an repräsentativer Stelle. Das zentrale Argument bezog sich auf die 'erzieherische Einwirkung', die, so LITT, nicht einfach zwischen zwei Personen, also rein psychologisch, begriffen werden dürfe. Vielmehr setzt sie jeweils, und zwar für beide Seiten, "Erzieher" wie "Zögling", einen Kulturzusammenhang voraus, der sprachlich repräsentiert werde (LITT 1921, S. 282). Damit ließen sich die herbartianische Psychologie und ihre Nachfolger ebenso widerlegen wie die biologischen Reduktionen von Erziehung und Bildung. "Jeder pädagogische Akt (steht) unter Voraussetzungen einer bestimmten kulturellen Gesamtlage und Überlieferung" (S. 283), in die Erzieher und Zögling gleichermaßen "hineinwachsen" (ebd.), nur zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlicher Funktion.

Dieses Argument fundiert die Kulturpädagogik der Weimarer Diskussion und ihre Nachfolger, auch außerhalb der 'geisteswissenschaftlichen' Richtung.¹¹ Wie stark es die pädagogische Theorie verändert hat, zeigt ein Vergleich mit WILHELM MÜNCHS Artikel über 'Pädagogik' in der zweiten Auflage (1908) von HINNEBERGS Handbuch. MÜNCH geht noch wie selbstverständlich davon aus, daß die Pädagogik zwischen Psychologie und Ethik begründet werden müsse (MÜNCH 1908, S. 315) und kann dann aber nur die verwirrende Vielfalt der Ansätze und ihre Unvereinbarkeit feststellen (S. 315/316). Aus der Inkommensurabilität der Theorieversuche erwächst naturgemäß Skepsis: Bei der Pädagogik, so MÜNCH, überwiege "der Charakter der Kunstlehre entschieden denjenigen der theoretischen Wissenschaft" (S. 316).

LITT dagegen wollte zeigen, daß und wie Pädagogik als theoretische Wissenschaft möglich sei. Ihr Rahmen werde zwar von der "Kulturphilosophie" (LITT 1921, S. 288) bestimmt, aber in diesem Rahmen

findet sie ihr eigenes Problem, die Frage nämlich, wie Bildung und Erziehung als Initiation in den "Strukturzusammenhang der geistigen Welt" (S. 287) zu begreifen seien. Für die Theorie grundlegend ist eine doppelte Referenz: Erziehung setzt den Strukturzusammenhang voraus, aber der kann andererseits "nur durch ihre Wirkung bestehen" (ebd.). Die 'Wechselbeziehung' gilt nicht nur für den Gegenstand, sondern gleichermaßen für die pädagogische Theorie: Sie versucht, "um die Wirkungsmöglichkeiten des pädagogischen Handelns zu ermes-sen", den Strukturzusammenhang objektiv zu betrachten und muß sich doch, sobald sie praktisch werden will, "dem gleichen Zusammenhang als Glied" einfügen (ebd.).

Diese Komplikation irritierte die Theoriebildung jedoch nicht. LITTS Idee läßt sich etwa so explizieren: Das Subjekt formt sich selbst im Prozeß seiner Initiation, das heißt, es findet seinen inneren wie äußeren Habitus und gilt nur darum als individuell. 'Individualität' ist keine natürliche Eigenschaft, sondern die Fähigkeit zur Unterscheidung, die nichts anderes als der Prozeß selbst hervorbringen kann, ohne abschließbar zu sein. Damit muß Formung und Verzeitlichung zugleich gedacht werden, eine Verlegenheit, aus der ausdrücklich keine transzendente Sicherung heraushelfen soll. Tiefer als jede Strukturierung liegt der zeitliche Wandel, der sich auf Geschichte und Biographie gleichermaßen bezieht. 'Initiation' ist daher nur noch als Prozeß und nicht mehr als ritueller Akt zu begreifen. Jedes Resultat steht unter dem Vorbehalt immer erneuter Veränderungen und zugleich hat jede Veränderung Strukturbildung zur Bedingung. Die Dauer einer Struktur aber bleibt unbestimmt. "Mündigkeit", WILHELM FLITNERS Leitformel für den "Endpunkt des Bildungsprozesses" (FLITNER 1970, S. 134), kann daher nur noch formal und vage bestimmt werden.¹²

Die Implikationen dieser Theorie, gerade auch im Hinblick auf die Relativierung der pädagogischen Zielsprache, sind nicht wirklich ausgeschöpft worden. Das destruktive Potential ist weitgehend unberührt geblieben, doch auch die konstruktiven Möglichkeiten sind bis heute, trotz WILHELM FLITNERS 'Allgemeiner Pädagogik', unterschätzt. Das hängt mit dem lähmenden Ende der Diskussion über die 'geisteswissenschaftliche Pädagogik' zusammen, welches durch das Zusammenspiel von politischer Kritik und Wissenschaftskritik bewirkt wurde. Die Gemeinschaftsideologie und die 'völkische' Semantik bestimmter Autoren wurden angegriffen und zugleich verstärkte sich seit LOCHNER (1963) der Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik'. Beide Kritiken haben ihre inhaltliche Berechtigung, nur führten sie zu einem allgemeinen Obsoleszenzverdacht, der im Blick auf die Theoriebildung ein unbedachtes Risiko

darstellte. Nach 1960 erfolgte keine Erneuerung des Modernisierungsanspruchs, ohne daß sicher gewesen wäre, die Potentiale der Theorie hätten sich erschöpft.

Die Kontinuität der Disziplin wurde nicht von den Modellannahmen der Kulturpädagogik aus gesucht, sondern erneut über eine 'fertige Wissenschaftseinteilung'. Gegenüber LOCHNERS Verdikt einer nachweisbar falschen Wissenschaft, ein Verdacht, der schlicht nur das Postulat der Einheitswissenschaft erneuerte, nutzte die HABERMAS-Rezeption in der Pädagogik zwei Vorteile. Sie konnte mit einem Wissenschaftsschema operieren und darin die eigene Tradition plazieren, ohne sie ganz aufgeben zu müssen. Der Anschluß wurde über WILHELM FLITNERS Definition einer 'hermeneutisch-pragmatischen' Wissenschaft erreicht (FLITNER 1966), der dann nur noch die empirische Richtung, der eigentliche Sieger der Methodendiskussion der sechziger Jahre, beigeordnet werden mußte, um die Einfügung in die von HABERMAS 1965 vorgelegte Trias der Wissenschaften vornehmen zu können.

Nunmehr ließ sich 'Erziehungswissenschaft' als Kombination von empirischen, hermeneutischen und kritisch-emanzipatorischen Teildisziplinen behaupten (KLAFKI 1976), ohne daß der Modus ihrer Interaktionen bestimmt worden wäre. Paradoxe Weise hat sich genau wegen dieser Vagheit der inneren Verhältnisse der wissenschaftstheoretische Streit beruhigt (vgl. BÜTTEMEYER/MÖLLER 1979). Die Claims ließen sich abstecken, die Grenzen waren durch den einfachen Hinweis auf die Wissenschaftseinteilung zu sichern und 'Wissenschaftstheorie' kam aus der Mode. Weniger salopp formuliert: Es wurde klar, daß der Sonderdiskurs 'Wissenschaftstheorie' keinen Rückschluß erlauben würde auf Modellannahmen und Problemkontexte pädagogischer Theoriebildung.

HABERMAS' Theorie des anthropologisch gesicherten, dreifachen Zusammenhangs von Erkenntnis und Interesse war natürlich mehr als nur eine formale Wissenschaftsklassifikation. Vor allem die Reformulierung des Programms der Aufklärung in praktischer Absicht begründete ihre Attraktivität in der pädagogischen Rezeption. Der "Fortschritt der Menschengattung zur Mündigkeit", von dem HABERMAS 1965 sprach (HABERMAS 1970, S. 164), schien sich nahtlos auf pädagogische Zielsetzungen beziehen zu lassen, ohne die schwarzen Seiten der Dialektik der Aufklärung kategorial einbeziehen zu müssen. Die pädagogische Emanzipation, von der NOHL gesprochen hatte, konnte auf diesem Wege mit einer hochwirksamen Aktualisierung der Aufklärungsphilosophie zusammengebracht und zugleich in einem

Wissenschaftsschema klassifiziert werden, das ausdrücklich auf die Einheit von Theorie und Praxis verpflichtet war. Dies schien genau mit der pädagogischen Tradition übereinzustimmen, so daß angenommen werden konnte, die 'geisteswissenschaftliche Pädagogik' ließe sich ohne Verlust aus dem Verkehr ziehen.

'Pädagogik' oder 'Erziehungswissenschaft' kamen in der HABERMASschen Klassifikation freilich gar nicht vor. Die Muster für Emanzipationswissenschaften waren "Ideologiekritik" und "Psychoanalyse" (S. 158), mit denen gezeigt werden sollte, wie "unreflektiertes Bewußtsein" verändert werden kann, nämlich durch kritisches Gesetzeswissen und Selbstreflexion (S. 158f.). "Selbstreflexion" soll, nach dem Vorbild von Ideologiekritik und Psychoanalyse, "das Subjekt aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten" lösen, aber das ist nicht identisch mit Erziehung und Bildung, jedoch dafür auch kein Substitut. Die Idee ist eine politische und eine therapeutische, keine pädagogische, weswegen HABERMAS auch zu recht nicht auf das Problem einer Erziehungstheorie zu sprechen kommt. Die schien sich freilich erledigt zu haben, samt ihres letzten protektiven Gürtels, eben der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik'.

3. Hermeneutik oder Kulturpädagogik?

NOHLS Idee einer materialen Hermeneutik war gleichfalls nicht auf die Pädagogik gemünzt. Aus der 'historischen Vergleichung' sollte sich eine Strukturtheorie des 'objektiven Geistes' ergeben, eine Theorie der Kultur, die sich nicht mehr auf eine psychologische Anthropologie zurückführen lassen mußte. Dieses Programm hat SPRANGER in seiner neukantianischen Theorie der 'Lebensformen' ebenso beschäftigt wie LITT in der formalen Soziologie von 'Individuum und Gemeinschaft' oder NOHL in seiner Ästhetik der typischen Kunststile. Der Punkt ist nun, daß diese großflächig angelegten Arbeiten die pädagogische Theorie nur in der Rahmensicherung beeinflussen haben. Eine strukturtheoretische Hermeneutik der Kultur ist versucht worden, aber aus ihr leitete sich nicht einfach das ab, was man 'Kulturpädagogik' nennen könnte.

Andererseits hatte diese Hermeneutik durchaus das, was HABERMAS den "objektivistischen Schein reiner Theorie" nannte (1970, S. 157). Sie produzierte Klassifikationsschemata und formale Analysen, die

dem eigenen Problem radikaler Geschichtlichkeit nicht gerecht wurden. Das gilt auch für die Schemata der Geschichtsschreibung, die weit mehr die pädagogische Diskussion beeinflusst haben, etwa wenn Nohl die "Deutsche Bewegung" als Grundlage der "pädagogischen Bewegung" gesehen haben wollte (vgl. FINCKH 1977). Jede dieser Schematisierungen, die sich nicht selbst historisch auflösen können, verengt den Blick, indem sie ihn 'typisiert'; damit werden Legitimationswellen möglich, zum Beispiel der ewigen 'Reformpädagogik', die innertheoretisch nicht mehr kontrollierbar sind. Kein Wunder, daß ein Ideologieverdacht unausweichlich schien.

Aber aus Ideologiekritik allein ergibt sich ebensowenig eine Theorie der Bildung und Erziehung wie aus Modellen der Psychotherapie. Das Problem beginnt schon dort, wo die Verallgemeinerung einsetzt, nämlich ideologiekritische und therapeutische Kontexte überschritten werden. Ein anderer Einwand bewegt sich näher am pädagogischen Problembewußtsein: Kritik und Therapie kommen nachträglich ins Spiel, sie setzen eine fehlerhafte Praxis voraus, damit aber eben, daß die Praxis vollzogen sein muß, bevor ihre Reflexion einsetzt. Die Kritik erfolgt zunächst aus der Beobachterperspektive und sie ändert ihren Status, wenn daraus eine Handlungsperspektive entsteht. Dann kommen notwendig pädagogische Modelle, die prospektiv angelegt und genauso riskant sind wie jede andere Erziehungsambition. Anders gesagt: Erziehung und Bildung sind mehr als nur die Erzeugung falschen Bewußtseins oder das Hervorbringen neurotischer Dispositionen. Deren Bearbeitung aber ist selbst wesentlich 'Erziehung' und 'Bildung', versteht man diese Terme unabhängig von spezifischen pädagogischen Formelsprachen.

Das Problem der pädagogischen Theoriebildung liegt tiefer als Modelle der nachträglichen Bearbeitung angeben. Es liegt aber auch tiefer als reine Zieldefinitionen von Erziehung und Bildung, die oft nur moralische Aufladung erlauben. Die Kulturpädagogik, nun, sollte die tiefere Perspektive eröffnen, nicht mehr und nicht weniger. Die entscheidende Denkfigur lieferte DILTHEYS Theorie des objektiven Geistes, eine trotz der Bezeichnung empirische und nicht idealistische Kategorie. Sie stellt die Bedingung der Möglichkeit nicht nur der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis, sondern zugleich von Erziehung und Bildung dar. Nur muß dabei die Perspektive gewechselt werden, im "objektiven Geist" ist nicht allein, wie DILTHEY formulierte, "die Vergangenheit dauernde Gegenwart für uns" (Ges. Schr. VII/S. 208), zugleich muß die Zukunft gesichert werden können, ohne das System kollabieren zu lassen. Der "Stil des Lebens", die "Formen des Verkehrs", die Sachgebiete der Kultur (ebd.) sind alle von der Verlänge-

rung ihrer selbst abhängig und dies zu bewirken, ist die Funktion von Erziehung und Bildung.

'Bewirken' ist hier aber kein technologischer Vorgang, der das Risiko des Subjektiven umgehen könnte. Vielmehr erfüllt sich die Funktion der Erziehung gerade in der Subjektivierung und also in hochriskanter Weise. Jeder vollzogene Prozeß wirkt zugleich stabilisierend und verändernd, mit unabsehbaren Folgen für Biographie und Geschichte bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Systembedingungen. 'Kulturpädagogik' bearbeitet daher die Paradoxie, Struktur und Wandel ohne Vorliebe für das eine oder andere denken zu müssen. Die Theorie muß Ordnung und Kontingenz gleichermaßen konzipieren und wahrscheinlich ist sie deswegen in der hochmoralischen und praktisch immer positiv entschiedenen 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik' nicht weiterentwickelt und auf ihre negativen Folgen für die pädagogische Ambition hin untersucht worden.

Das Grundschema der Theorie ist nicht 'Individuum' und 'Gesellschaft' vor dem Hintergrund einer Fortschrittstheorie der Geschichte, jedoch auch keiner Verfallsgeschichte, wie sie der zeitgenössischen Zivilisationskritik zu entnehmen gewesen wäre. Grundlegend ist vielmehr die wechselseitige Relation von Subjekt und Objekt, die nicht als Erkenntnis-, sondern als Wirklichkeitsrelation betrachtet wird. Ihre Verbindung ist dialektisch, so jedoch, daß konstatiert wird, subjektive Äußerungen objektivieren sich in symbolischen Strukturen und lassen sich daher historisch konservieren; sie bilden das Gegenüber für jede nachwachsende Generation und sind zugleich von deren Bildungsarbeit abhängig. Die zeitlichen Ereignisse bleiben kontingent, jedoch nicht ergebnislos; jede Objektivation ist in ihrer Dauer unabsehbar, sie kann sich eruptiv oder langsam ändern, sicher ist nur, daß der historische Wandel einsetzt. Diese Verzeitlichung gilt auch für das Subjekt. Objektiver und subjektiver Geist haben, was DILTHEY eine "feste und regelmäßige Struktur" nennt (S. 209), aber keine Struktur ist vom Wandel ausgenommen. Nur ändern sich subjektive und objektive Strukturen in anderen Modi und oft auch in anderen Zeitdimensionen, beide jedoch in Abhängigkeit von Lernprozessen und damit von Erziehung und Bildung.

Die Idee, der pädagogische Prozeß könne weder als Ausbildung von 'Anlagen' noch als Einwirkung auf 'Dispositionen' vorgestellt werden, sei also weder 'natürlich' noch 'technisch', sondern müsse als Initiation verstanden werden, war so im ganzen 19. Jahrhundert nicht vorbereitet (OELKERS 1989) und läßt sich auch nicht als Konzept der 'Deutschen Bewegung' nachweisen, wenigstens nicht im Sinne einer

'Kulturpädagogik'. Die Idee ist insofern originell. Sie überwindet, trotz aller Theorie-Praxis-Harmonie in den Lehrerkonzepten der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik', die Theoriebildung aus der Perspektive der handelnden Person. Grundlegend ist eine Differenzannahme, und wie immer die Relationen zwischen Subjekt und Objekt beschrieben werden mögen, die Theorie ist nicht zwingend positiv.

Nach diesen Vorbemerkungen fällt meine Bilanz nun wie folgt aus: 'Natürliche' und 'technische' Erziehungstheorien sind weiterhin im Gebrauch, nicht nur in der populären Diskussion, so daß sich das Potential der 'Kulturpädagogik' zunächst einmal kritisch nutzen läßt. Es macht deutlich, warum ein Erbe des 18. und 19. Jahrhunderts zu Recht außer Kraft gesetzt wurde; im Blick darauf stellte die 'geisteswissenschaftliche Pädagogik' tatsächlich eine Modernisierung dar, auch wenn ihre Sprache das oft nicht erkennen läßt. Das Potential ist nur unzureichend bearbeitet worden, aber der Kern der Theorie ist beschreibbar. 'Bildung' und 'Erziehung' in der skizzierten 'kulturpädagogischen' Umschrift stellen ein Programm dar, das nicht durch Hermeneutik zu ersetzen ist, obwohl das Programm eine hermeneutische Grundeinsicht voraussetzt, nämlich daß Verstehen - also auch das Verstehen des Verstehens oder der Prozeß der Bildung - zirkulär verläuft. Die Erfahrung des Verstehens hat DILTHEY, in der Nachfolge SCHLEIERMACHERS, auf den kulturellen Prozeß ausgedehnt und damit der pädagogischen Theorie Perspektiven eröffnet, die Erziehung und Bildung über den 'pädagogischen Bezug' hinausführen. Nunmehr wird denkbar, daß es sich um Erfahrungen handelt, die auch unabhängig von handelnden Erzieherpersonen realisiert werden. Das setzt, im Prinzip, eine ganze Tradition außer Kraft und eröffnet Anschlüsse an heutige Theoriediskussionen.

Damit sind keine normativen Probleme gelöst und nicht zufällig entsteht im Umkreis der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik' keine pädagogische Ethik. Aber ein Modellproblem ist besser gefaßt, nämlich wie 'Erziehung' und 'Bildung' theoretisch konzipiert werden müssen, damit überhaupt so etwas wie 'Pädagogik' Gestalt annimmt. Sie kann nicht mehr, wie im 18. Jahrhundert, als Anthropologie behauptet werden, auch nicht in der Zwischenstellung von Ethik und Psychologie, nicht als Lehre vom 'höchsten Gut' und nicht als 'Teleologie' oder als 'natürliche Entwicklung', wie zuletzt noch und heute wieder in der Reformpädagogik. Sehr viele andere Wege als die, die in der 'geisteswissenschaftlichen Pädagogik' angedeutet wurden, gibt es dann aber nicht.

Anmerkungen:

1. Frühe Kanonisierungsversuche stellen etwa STERNs 'Einleitung in die Pädagogik' (1922) oder AUGUST MESSERS 'Pädagogik der Gegenwart' (1926) dar.
2. Der Korpus der Autoren konzentriert sich um die Zeitschrift 'Die Erziehung' (1925ff.), aber typisch für das Publikationsverhalten der Meinungsführer ist ihre Unabhängigkeit. Sie publizieren an vielen Orten und nicht eindeutig nur der Pädagogik zurechenbar. Nach 1945 wird ein ähnlicher Konzentrationseffekt in der Zeitschrift 'Die Sammlung' erreicht und dann noch für einige Jahre in der 'Zeitschrift für Pädagogik' (1955ff.).
3. Also die pädagogische Anthropologie des 18. Jahrhunderts ebenso wie die Erziehungstheorie des deutschen Idealismus, aber auch HERBARTs 'realistische' Philosophie oder SCHLEIERMACHERs Lehre vom 'höchsten Gut' (DILTHEY 1971, S. 86ff.). Alle diese Ansätze werden als "natürliche Systeme" bezeichnet, die keinen Bestand hätten vor der historischen Schule der Forschung (ebd., S. 88). Das Argument war hochgradig attraktiv, aber eben auch eine starke Suggestion, denn der Verweis auf die Historizität des Gegenstandsbereichs sagt noch nichts über die Güte einer Theorie aus. Gerade Erziehungstheorien, also abstrakte und moralische Behauptungen, können auch dann noch plausibel sein, wenn sich die Wirklichkeit ihres Entstehungskontextes verändert hat.
4. 'Gesetze' sind nicht einzelne Tatsachen oder Versuche, auch nicht deren im Prinzip 'unermeßliche' Addition. Vielmehr müssen Tatsachen und Versuche "das Gesetz einer Reihe gleichartig wiederkehrender Erscheinungen erkennen lassen" (HELMHOLTZ 1884, S. 340).
5. Der Ausdruck 'Geisteswissenschaft' wird Mitte des 19. Jahrhunderts im Umkreis der HEGEL-Schule geprägt, allerdings in wechselnder Bedeutung (ROTHACKER 1970, S. 6ff.). Den Plural 'Geisteswissenschaften' verwendet wohl als erster J. SCHIEL in seiner Übersetzung von JOHN STUART MILLS 'Logik' (1849). Das sechste Buch in MILLS Logik handelt von den moral sciences und diesen Terminus übersetzt SCHIEL mit "Geisteswissenschaften". HELMHOLTZ spricht 1862 über "Geisteswissenschaften" (1884, S. 123) und versteht darunter Wissenschaften mit "künstlerischer Induction", also solche, deren Verfahren sich von denen der exakten Forschung unterscheidet (ebd., S. 131). Das widerspricht der Übersetzung MILLS und ist schon nahe bei DILTHEYs methodologischer Unterscheidung von 'Erklären' und 'Verstehen'.
6. Ihre Sätze sind "annäherungsweise wahr". Um ihrem Studium aber einen "ächt wissenschaftlichen Charakter" zu geben, "ist es unbedingt nötig, daß

diese annähernden Generalisierungen, welche an und für sich nur auf die niedrigste Art von empirischen Gesetzen hinauslaufen würden, deductiv mit den Naturgesetzen, aus denen sie hervorgehen, verbunden seien" (MILL 1868, Bd. II, S. 454).

7. Vor allem in der Habilitationsschrift über 'Die Weltanschauungen in der Malerei' (1908); die frühen ästhetischen Analysen sind versammelt in 'Stil und Weltanschauung' (NOHL 1920). 'Weltanschauung' läßt sich im übrigen als Paradoxie der DILTHEY-Schule (vgl. FRISCHEISEN-KÖHLER 1911) begreifen: Das die Welt anschauende Subjekt erkennt von ihr nichts, nichts 'Objektives', sondern sieht durch 'Weltanschauungen' auf die 'Wirklichkeit'. Alle Erkenntnis ist vorgeprägt vom Typus der 'Weltanschauung'.
8. "Struktur" und "Typus" werden in den zwanziger Jahren als die methodischen Leitkonzepte der DILTHEY-Schule wahrgenommen (LEHMANN 1923, S. 80ff.).
9. Ausdrücklich bringt SPRANGER (Ges. Schr. II, S. 228ff.) eine Grenzbestimmung ins Spiel: Erziehung hat nichts zu tun mit "direkter Erzeugung" (S. 229), aber auch nichts mit einer "Einpflanzung" (S. 230). Damit soll Abstand gewonnen werden sowohl zu der 'technischen' als auch zu der 'natürlichen' Metaphorik des Pädagogischen, also der Sprache und Theorie des 19. Jahrhunderts.
10. Die 'Allgemeine Pädagogik' von 1950 definiert den Erziehungsprozeß allgemein mit den Termini "Überlieferung und Eingliederung" (FLITNER, 1970, S. 34ff.). Ausdrücklich von "Initiation" spricht FLITNER in seiner Gymnasialpädagogik (FLITNER 1961, S. 42ff.); dieses Konzept läßt sich aber nur als allgemeine Theorie der Bildung verstehen.
11. Vor allem im Neukantianismus und seiner Pädagogik, die andere Ausgangspunkte wählte, aber zu ähnlichen Resultaten gelangte (vgl. OELKERS/ADLAMINI 1981; OELKERS/SCHULZ/TENORTH 1989).
12. "Mündigkeit" ist die "vollausgestaltete Fähigkeit" des Menschen, "von sich selbst her die Lebensaufgabe zu bemeistern" (FLITNER 1968, S. 135). Aber FLITNER weiß, daß es sich dabei um eine "schematische Konstruktion" handelt (ebd.).

Literaturverzeichnis:

- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971.
- BUTTEMEYER, W./MÖLLER, B. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979.
- DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften, Bd. I: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte (1883). Erster Band. Hrsg. v. B. GROETHUYSEN, Stuttgart/Göttingen ⁸1979.
- DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften, Bd. V: Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Hrsg. v. G. MISCH. Stuttgart/Göttingen ⁶1974.
- DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften, Bd. VII: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Hrsg. v. B. GROETHUYSEN. Stuttgart/Göttingen ⁶1973.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). In: W. DILTHEY: Schriften zur Pädagogik, hrsg. v. H.-H. GROOTHOFF/U. HERRMANN. Paderborn 1971, S. 83-107.
- FINCKH, H.-J.: Der Begriff der 'Deutschen Bewegung' und seine Bedeutung für die Pädagogik H. Nohls. Frankfurt a. M. 1977.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Reihe Erziehungswissenschaftliche Studien. Bd. 1). Heidelberg ⁴1966.
- FLITNER, W.: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). Stuttgart ¹³1970.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M. (Hrsg.): Weltanschauung. Philosophie und Religion in Darstellungen von WILHELM DILTHEY u.a. Berlin 1911.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse (1965). In: DERS.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt a. M. ⁴1970, S. 146-168.

- HELMHOLTZ, H.v.: Vorträge und Reden. Zugleich dritte Auflage der 'populären wissenschaftlichen Vorträge' des Verfassers. Bd. I. Braunschweig 1884.
- JODL, F.: Die Culturgeschichtsschreibung, ihre Entwicklung und ihr Problem. Halle 1878.
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim 1976.
- LEHMANN, R.: Wilhelm Diltheys 'Gesammelte Schriften' und ihre Bedeutung für die Wissenschaft der Gegenwart. In: Schlesische Jahrbücher für Geistes- und Naturwissenschaften, Bd. II (1923), S. 75-83.
- LITT, Th.: Pädagogik. In: P. HINNEBERG (Hrsg.): Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele. Teil I/Abt. VI: Systematische Philosophie. Berlin³1921, S. 276-310.
- LOCHNER, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim 1963.
- MESSER, A.: Pädagogik der Gegenwart. Berlin 1926.
- MILL, J. St.: System der deductiven und inductiven Logik. Eine Darlegung der Principien wissenschaftlicher Forschung, insbesondere der Naturforschung. Uebers. v. J. SCHIEL. Dritte deutsche, nach der fünften des Originals erweiterte Auflage in zwei Theilen. Braunschweig 1868.
- MÜNCH, W.: Pädagogik. In: P. HINNEBERG (Hrsg.): Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele. Teil I/Abt. VI: Systematische Philosophie. Berlin²1908, S. 314-350.
- NOHL, H.: Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik (1914). In: DERS.: Pädagogische und politische Aufsätze. Jena 1919, S. 21-35.
- NOHL, H.: Stil und Weltanschauung. Jena 1920.
- NOHL, H.: Die sittlichen Grunderfahrungen. Eine Einführung in die Ethik. Frankfurt a. M. ²1947.
- NOHL, H.: Die Aufgaben der Geschichte der Philosophie. Habilitationsvorlesung, Jena 1908. In: DERS.: Das historische Bewußtsein. Hrsg. v. E. HOFFMANN/R. JOERDEN; mit einem Nachw. v. O.F. BOLLNOW. Göttingen 1979, S. 7-20.

- OELKERS, J.: Die grosse Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.
- OELKERS, J./ADL-AMINI, B.: Zur Grundlegung der geisteswissenschaftlich-kulturphilosophischen Pädagogik in den zwanziger Jahren. Ein Problemaufriß. In: DIESS. (Hrsg.): Pädagogik, Bildung und Wissenschaft. Zur Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bern 1981, S. 9-53.
- OELKERS, J./SCHULZ, W.K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989.
- ROTHACKER, E.: Logik und Systematik der Geisteswissenschaften (1927). Darmstadt²1970.
- RIEHL, A.: Der philosophische Kritizismus. Geschichte und System. Bd. III: Zur Wissenschaftstheorie und Metaphysik (1887). Hrsg. v. H. HEYSE/E. SPRANGER. Leipzig²1926.
- SPRANGER, E.: Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik. Antrittsvorlesung, Berlin 1910. In: DERS.: Gesammelte Schriften, Bd. II: Philosophische Pädagogik. Hrsg. v. O.F. BOLLNOW/G. BRÄUER. Heidelberg 1973, S. 222-231.
- STERN, E.: Einleitung in die Pädagogik. Halle 1922.