



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Über die Notwendigkeit der Hermeneutik in der Pädagogik.
Herausforderungen für Theorie und Praxis.“

verfasst von / submitted by

Hanna Brugger, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Ethik für Schule und Beruf

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.Dr. Henning Schluß

Ich möchte mich bei
meinem Betreuer Henning Schluß
für die unterstützende Betreuung,
meiner Mamma Paula und meinem Bruder Armin
für den stetigen Glauben an mich,
meinem Freund Karim
für seine aufmunternde und bestärkenden Worte,
bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Einleitung	9
1.1 Methodenreflexion.....	9
1.2 Hermeneutik	13
1.3 Geisteswissenschaftliche Pädagogik	16
2 Theoretische Grundlagen des Verstehens	20
2.1 Friedrich E. Schleiermacher	20
2.2 Der hermeneutische Zirkel	25
2.2.1 Schleiermachers Verständnis des hermeneutischen Zirkels	25
2.2.2 Hans-Georg Gadammers Konzeption des hermeneutischen Zirkels	26
2.3 Unterschied zwischen Geistes- und Naturwissenschaften.....	28
2.4 Diltheys Lebensphilosophie	30
2.5 Das Verstehen als wissenschaftliche Methode	32
2.6 Analyse des moralischen Bewusstseins.....	33
3 Das Verhältnis von erzieherischer Theorie und Praxis	36
3.1 Schleiermachers Pädagogik Konzeption	36
3.2 Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen Pädagogik nach Dilthey.....	41
3.3 Die teleologische Ordnung des Seelenlebens	44
3.4 Das Verhältnis von Theorie und Praxis bei Dilthey	46
3.5 Resümee.....	47
4 Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik	50
4.1 Die Anwendung hermeneutischer Prinzipien in der Pädagogik.....	51
4.2 Die Bedeutung der Lebensphilosophie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik....	52
4.3 Die pädagogische Theorie	56
4.4 Die Autonomie der Pädagogik	57
4.5 Die Rolle des Verstehens im Unterricht	59

4.6 Der pädagogische Bezug	62
4.7 Die Rolle der ästhetischen Erfahrung in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik	63
4.8 Die Wirkungsgeschichte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik	64
5 Reflexion und Kritik	67
5.1 Die subjektive Wende in der Hermeneutik	67
5.2 Vorurteil, Stereotype und Diskriminierung	69
5.3 Funktionen von Vorurteilen	70
5.4 Das Prinzip der Wirkungsgeschichte	73
5.5 Hans Ulrich Gumbrecht (geb. 1948) – weiterführende Kritik	73
5.6 Verstehen als einziger methodischer Ansatz in den Geisteswissenschaften	75
6 Ausblick	78
6.1 Die hermeneutische Methode in Theorie und Praxis	78
6.2 Entwicklungen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik	79
7 Zusammenfassung	81
Abstract Deutsch	87
Abstract Englisch	88
Literaturverzeichnis	89

Vorwort...

»Das Ziel (der Bildung) sind nicht abstrakte Gelehrte und Philosophen – sondern Menschen.«

(Nohl 1935: S. 40)

Die vorliegende Arbeit wurde als Masterarbeit an der Universität Wien, an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, unter der Betreuung von Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß konzipiert. Während der Erstellung dieser Masterarbeit wurde die Vorlesung »Bm 4 Philosophische Methoden in der Bildungswissenschaft« von Professor Schluß im Sommersemester 2022 und Wintersemester 2023 verfolgt. Die Inhalte dieser Vorlesung haben einen maßgeblichen Einfluss auf die vorliegende Arbeit genommen.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Komplexität der hermeneutischen Lehre herauszunehmen und sie als konkretes Moment im Rahmen der theoretischen Konzepte von Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834) und Wilhelm Dilthey (1833-1911) zu kontextualisieren. Die theoretische Ausarbeitung über das Verstehen zielt darauf ab, eine kritische Analyse über das theoretische Verständnis der pädagogischen Praxis durchzuführen. Des Weiteren wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, die Ergebnisse der Analyse in den Kontext der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu integrieren. Dabei wird untersucht, wie die Ansätze der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit der Lebensphilosophie nach Dilthey und seinem Bemühen, die Geisteswissenschaften als eigenständige Disziplin zu definieren, in Verbindung gebracht werden können. Aus dieser gedanklichen Verknüpfung ergibt sich die folgende Forschungsfrage, die sich durch die gesamte Arbeit zieht:

Inwiefern kann die hermeneutische Lehre auf das Bildungsfeld in Theorie und Praxis übertragen werden?

Die Notwendigkeit der Hermeneutik für die Pädagogik ergibt sich daraus, dass sie weiterhin im bildungstheoretischen Diskurs Anwendung findet. Die Aktualität der theoretischen Ausarbeitungen in der pädagogischen Praxis unter hermeneutischen Gesichtspunkten und ihre Blütezeit in Deutschland durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sind daher von anhaltendem philosophischem und bildungswissenschaftlichem Interesse. Die Reflexion zielt nicht ausdrücklich darauf ab, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hervorzuheben, damit sie auf eine romantisierte Weise besprochen wird. Dies erweist sich vor allem deshalb als schwer,

da die historische Einordnung einen wesentlichen Kritikpunkt gegen die Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorbringt. Im Fokus dieser Arbeit steht die theoretische Konzeption der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wobei sich explizit von den Kriegsverbrechen des Zweiten Weltkrieges durch die Nationalsozialisten sowie jeglicher Form von Diskriminierung distanziert wird.

Der nachfolgende einleitende Abschnitt der Arbeit hat zum Zweck, die Struktur derselben zu beschreiben und die wesentlichen Begriffe zu erläutern.

1 Einleitung

Wer Bildungswissenschaft(en)/ Erziehungswissenschaft(en)/Pädagogik¹ studiert, tut dies in der Regel, um in einem pädagogischen Beruf tätig zu werden. Einige Studierende streben das Lehramt an, während andere im außerschulischen Bereich pädagogisch arbeiten möchten. Wenn das Studium demzufolge auf eine praktische Tätigkeit im pädagogischen Beruf vorbereitet, warum ist es dann sinnvoll, sich mit Theorien und Methoden in der Bildungswissenschaft auseinanderzusetzen? Reicht es nicht aus, »richtiges« Wissen über Pädagogik zu vermitteln oder eine Liste mit Handlungsempfehlungen bereitzustellen?

Diese Arbeit geht davon aus, dass die Beschäftigung mit Theorien und Methoden in der Bildungswissenschaft besonders wichtig für den pädagogischen Beruf ist. Die pädagogische Tätigkeit lässt sich nicht als ein festes Regelwerk formulieren, das durch mechanische Impulse umgesetzt werden kann. Ein Grund dafür liegt in der Einzigartigkeit der Situationen und der Menschen, was eine starre normative Herangehensweise nicht zulässt. Ein weiterer Grund liegt in der allgemeinen Uneinigkeit über pädagogisches Wissen. Pädagogisch relevantes Wissen hat nicht einen Standpunkt, sondern verschiedene Ansichten und Begründungen. Selbst die These über die Nicht-Norm-geleitete Pädagogik wird von den verschiedenen Richtungen der Bildungswissenschaft unterschiedlich behandelt. Eine Fähigkeit, die im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums für zukünftige pädagogische Tätigkeit vermittelt wird, besteht in der kritischen Auseinandersetzung mit Wissen, d.h. die Fähigkeit, pädagogische Konzepte kritisch zu bewerten.

1.1 Methodenreflexion

Zunächst stellt sich die Frage, was unter Methode verstanden wird. Das Wort Methode leitet sich vom griechischen Wort *μέθοδος* (*méthodos*) ab und setzt sich aus den beiden Wörtern *μετά* (*metá*) = hinter, nach und *ὁδός* (*hodós*) = Weg zusammen. Methode bedeutet demnach »Entlanggehen eines Weges.«²

¹ Zu den Implikationen der unterschiedlichen Begriffe, der Singulare und Plurale vgl. Terhart, E. (2012): „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? S. 22 ff.

² Bocheński, I. M. (1969): Die zeitgenössischen Denkmethoden, S. 16.

In einem wissenschaftlichen Kontext bezeichnet eine Methode die Art und Weise, wie Erkenntnisse gewonnen werden können.³ Planvolles und regelhaftes Arbeiten sind dabei Eigenschaften, die eine Methode zur Wissensgewinnung charakterisieren. Jede Wissenschaft bestimmt für sich selbst, welche die angemessensten Methoden sind, und versucht, diese zu begründen und zu differenzieren.⁴ Die wissenschaftstheoretische Debatte über die »richtige« Methode in der Wissenschaft ist jedoch keine neue. Es existiert nicht »die eine« Wissenschaft, sondern ist viel mehr gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Einzelwissenschaften, die sich zu verschiedenen Arten von Wissenschaft gruppieren lassen.

Grundsätzlich lassen sich die Wissenschaften in Natur- und Geisteswissenschaften einteilen. Bei genauerer Betrachtung ergeben sich jedoch noch zwei weitere Wissenschaftsgruppen, sodass sich die folgenden Gruppierungen ergeben: Naturwissenschaften (z.B. Chemie und Physik), Formalwissenschaften (z.B. Mathematik und Logik), Geistes- oder Kulturwissenschaften (z.B. Literaturwissenschaften) sowie Sozialwissenschaften (z.B. Psychologie und Soziologie).⁵

Die Unterteilung der Wissenschaften lässt sich anhand zweier Kriterien vollziehen: zum einen nach den gemeinsamen *Gegenstandsbereich* einer Wissenschaft (z.B. bezieht sich die Literaturwissenschaft auf den Gegenstand der Literatur, welche wiederum stark mit der Geschichte verwoben ist). Zum anderen hinsichtlich der verwendeten Methode zur Wissensgewinnung. Das zweite Kriterium lässt sich zurückverfolgen auf eine Debatte, welche an der Wende des 20. Jahrhunderts geführt wurde: die so genannte Erklären-Verstehen Debatte. Die Ausgangsthese dieser Debatte ist durch die Diskussion über die methodische Herangehensweise zur Wissensgewinnung in den Naturwissenschaften sowie den Geisteswissenschaften geprägt. Ein bedeutsamer Beitrag zur Unterscheidung dieser Tatsache konnte Wilhelm Dilthey (1833-1911) vollziehen, wie im späteren Verlauf dieser Arbeit noch erkenntlicher gemacht wird.

³ Danner H. (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, S. 14

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Koller, H.-C. (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, S. 179 ff.

Die Bildungswissenschaften⁶ kann heute entweder den Geisteswissenschaften oder den Sozialwissenschaften zugeordnet werden. Diese Arbeit zielt darauf ab, den Gegenstandsbereich der Pädagogik den Geisteswissenschaften zuzuordnen, um somit einen näheren Bezug zur Notwendigkeit der Hermeneutik in der Pädagogik geben zu können.

Gegenwärtig wird, im Gegensatz zu den Begriffen Erziehungswissenschaften⁷ oder Pädagogik, vermehrt auf den Begriff Bildungswissenschaften gesetzt. Die Reorganisation der inhaltlichen Gliederungen in den Institutionen, finden durch die Umbenennung und Umstrukturierung der Institute einen konkreten Ausdruck⁸: Es besteht eine Fakultät für Bildungswissenschaften (Innsbruck), eine Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft (Wien), eine Fakultät für Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften (Graz), etc. Die ursprüngliche Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften an der Universität Wien wurde 2004 in die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, die Fakultät für Psychologie sowie die Fakultät für Sozialwissenschaften aufgeteilt.⁹

Koller (2014) kennzeichnet in seinem Buch *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*¹⁰ drei wesentliche methodische Ansätze für die Bildungswissenschaften: den empirisch-analytischen Ansatz, den hermeneutischen Ansatz und den kritischen Ansatz. Der Unterschied dieser Ansätze liegt in der entsprechenden Methode der Wissensgewinnung.

⁶ Der Begriff der »Bildungswissenschaften« spiegelt die gewachsene Bedeutung der Bildung wider und verweist auf die Intensivierung der Bildungsforschung, vgl. Terhart, E. (2012): „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? S. 22-39.

⁷ Der Begriff Erziehungswissenschaften wird heute zwar nicht abgelehnt, aber weniger häufig verwendet, um das Studium der Bildung zu beschreiben. Diese Arbeit entscheidet sich nicht explizit für einen Begriff und verwendet daher den Ausdruck Bildungswissenschaften, um die aktuelle Diskussion widerzuspiegeln während Erziehungswissenschaften entweder auf den wörtlichen Verweis der zitierten Autoren hinweist oder auf eine vergangene Auffassung von wissenschaftlicher Betrachtung von Bildung verweisen soll.

⁸ Vgl. Terhart, E. (2012): „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? S. 27.

⁹ Denk, U. (2023): Die Entwicklung der Fakultäten an der Universität Wien

¹⁰ Dieses Buch wurde im Wintersemester 2017 der Bildungswissenschaften als prüfungsrelevante Lektüre verwendet und erwies sich als äußerst hilfreiche Einführung in das Fachgebiet.

Der *empirisch-analytische Ansatz in der Erziehungswissenschaft* ist zwar nicht das älteste Methodenmodell in den Bildungswissenschaften, entspricht aber am ehesten dem heutigen vorherrschenden Alltagsverständnis von Wissenschaft. Der Ansatz ist mit dem Wissenschaftsverständnis der Naturwissenschaften verbunden und folglich aus dem methodischen Ansatz des *Erklärens* geformt. Der wohl einflussreichste Vertreter des Ansatzes war Wolfgang Brezinka (1928-2020).

Der in dieser Arbeit zu untersuchender Ansatz ist der *hermeneutische Ansatz in der Erziehungswissenschaft*. Er operiert anhand der Methode des *Verstehens* und stützt sich auf die hermeneutischen Erkenntnisse der Wissenschaftsgeschichte. Das historische Interesse an diesem Ansatz ist vor allem wichtig, da somit die Grundpositionen der bis in die 60er Jahre vorherrschenden *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* dargestellt werden können. Grundsteine der geisteswissenschaftlichen Pädagogik können aus den theoretischen Überlegungen von Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834) sowohl als auch von Wilhelm Dilthey (1833-1911) gelegt werden.

In Abgrenzung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, hat sich in den 60er Jahren für die Bildungswissenschaften ein weiterer methodischer Ansatz etabliert: der *kritische Ansatz in der Erziehungswissenschaft*. Ein nennenswerter Vertreter dieses Ansatzes ist Wolfgang Klafki (1927-2016). Der kritische Ansatz in den Bildungswissenschaften kann laut Koller (2014)

»als Versuch verstanden werden, eine Auffassung von Erziehungswissenschaft zu etablieren, die es erlauben soll, pädagogisch relevantes Wissen aus einer kritischen Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung zu entwickeln.« (Koller 2014: S. 227)

Zurückzuverfolgen ist dieser Ansatz in den Bildungswissenschaften auf Konzeptionen der Kritischen Theorie ausgehend von Vertretern der Frankfurter Schule, wie Max Horkheimer (1895-1973) oder Theodor W. Adorno (1903-1969).

Johannes Bellmann (2020) prägt den Begriff der »*theoretischen Forschung*«¹¹ und argumentiert dabei gegen die Annahme, dass Bildungsforschung notwendigerweise empirisch ausgerichtet sein sollte. Der Vorschlag für den Begriff der theoretischen Forschung ist nicht als Versuch gedacht einen neuen Forschungstypus zu schaffen, sondern vielmehr als einen

¹¹ Bellmann, J. (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion, S. 788.

terminologischen Vorschlag zu verstehen. Er beschreibt ein heterogenes Feld der Wissensproduktion, welches »in der Erziehungswissenschaft, aber auch in anderen Sozialwissenschaften und darüber hinaus«¹² existiert. Empirische Forschung ist nach Bellmann nicht theorielos. Er betont, dass Bezüge zur Theorie und Theoriebildung nicht ausschließlich der theoretischen Forschung vorbehalten sind. Stattdessen möchte er Einspruch gegen die Annahme erheben, dass Forschung in der Erziehungswissenschaft und darüber hinaus standardmäßig empirisch sein sollte. Diese Annahme, wie von Standish (2007) kritisch diskutiert, würde dazu führen, dass beträchtliche Teile der Wissensproduktion an modernen Forschungsuniversitäten den Status der Forschung verlieren würden.

Warum ist, trotz der Bekanntheit von unterschiedlichen methodischen Ansätzen in der Forschung, für diese Arbeit besonders die Hermeneutik erwähnenswert? Und, was macht die Hermeneutik speziell im Zusammenhang mit der Pädagogik und ihren methodischen Ansätzen so bedeutsam für diese Arbeit?

1.2 Hermeneutik

Die Hermeneutik ist eine philosophische Disziplin, die sich auf die Gewinnung von Wissen durch das *Verstehen* konzentriert und sich mit der Interpretation sowie der Auslegung von Texten, kulturellen Werken und menschlichen Interaktionen beschäftigt.

Im Zuge der Reflexion über Methoden wurde deutlich, dass es verschiedene Wege gibt, um Erkenntnisse in den Wissenschaften zu gewinnen. Wenn von Wissensgewinnung durch hermeneutische Verfahren die Rede ist, wird häufig eine Verbindung zur Auslegung und Interpretation von Texten hergestellt. Die Textinterpretation bietet ein naheliegendes Anwendungsgebiet der Hermeneutik, wenn es darum geht, zu ergründen, was interpretiert und verstanden werden kann. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die Hermeneutik nicht ausschließlich auf das Verständnis von Texten abzielt, auch wenn anhand der Textinterpretation deutlich veranschaulicht werden kann, was hermeneutisches Vorgehen bedeutet.

Vielmehr kann allgemein gesagt werden, dass Verstehen im hermeneutischen Sinne den Menschen als Gegenstand hat und somit alle Produkte von menschlichem Sein miteinbegreift.

¹² Bellmann, J. (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion, S. 788.

Was genau unter dieser Bedeutung der Hermeneutik verstanden wird, wird sich im Laufe dieser Arbeit noch genauer zeigen.¹³

Die Ursprünge der Hermeneutik lassen sich historisch gesehen weit zurückverfolgen, obwohl die Hermeneutik als eigenständige Disziplin erst in der Neuzeit entstand:

»Die mythologischen Überlieferungen im antiken Griechenland, die weitverzweigten Erzählströme, Sprüche und Gesetzestexte der jüdischen Thora, schließlich das christliche Neue Testament mit seinem Anspruch, die heiligen Schriften des Judentums als das Alte Testament zu deuten – all dies bot genügend Anlass, nach Möglichkeiten und Grenzen von Interpretation und Verstehen zu fragen.« (Jung 2001: S. 34)

Wie bereits beschrieben, zählt Schleiermacher zu einem der prägendsten Denker der Hermeneutik. Historisch gesehen wird Schleiermacher als Vertreter einer *romantischen* Hermeneutik angesehen. Im Gegensatz dazu herrschte bis dahin ein Verständnis von Hermeneutik vor, das sich mit der Auslegung in einzelnen Disziplinen befasste, so in der Medizin in der Auslegung medizinischer Texte zum Zwecke der Heilung, in der Jurisprudenz zum Zwecke der Rechtsprechung und in der Theologie der Auslegung heiliger Schriften. In letzterer lag der Fokus auf der »richtigen« Interpretation und Auslegung dieser Schriften und der Formulierung einer angemessenen religiösen Lebenspraxis, wie bspw. von Martin Luther (1483-1546)¹⁴.

In der Zeit der Aufklärung wurden nicht nur bedeutende gesellschaftliche Veränderungen herbeigeführt, sondern es wurden auch hermeneutische Theorien wiederentdeckt, die nicht auf der Interpretation heiliger Schriften basierten. Johann Konrad Dannhauer (1603-1666) formulierte in seiner Schrift *Idea boni interpretis* (1630), also der *Idee des guten Interpreten*, eine *hermeneutica generalis*, die in den Theorien der Logik mündet. Die Hermeneutik wird verstanden als die Lehre des richtigen Interpretierens. Dannhauer beschreibt, dass die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode ein Teil der Logik sei, denn:

¹³ Vor allem mit der Auseinandersetzung über die theoretischen Überlegungen von Schleiermacher und Dilthey.

¹⁴ Vgl. Schluß, H. (2016): Von der Bildungskatastrophe zur Neubegründung der Schule. Herausforderungen der Breitenbildung in der Reformation.

»Jede wissenschaftliche Verfahrensweise ist Teil der Logik. Die Verfahrensweise des Interpretierens ist eine wissenschaftliche Verfahrensweise. Also: Die Verfahrensweise des Interpretierens ist Teil der Logik.« (Zit. nach der Übersetzung von: Scholz 2016: S. 37)

Dannhauer konzentriert sich in der allgemeinen Hermeneutik auf die dunklen Seiten der Rede, also auf die Komplexität, die mit sprachlichen Äußerungen einhergehen kann. Eine Analyse der Dunkelheit des Gesagten soll das schwer Verständliche zugänglich machen und den Wahrheitsanspruch prüfen. Der vorbildliche Interpret¹⁵ wird demnach wie folgt beschrieben: *»Der Ausleger ist ein Analytiker aller Reden, sofern sie dunkel, aber exponibel sind, um ihren wahren Sinn vom falschen zu unterscheiden.«*¹⁶ Die wahren oder falschen Aussagen beziehen sich dabei darauf, was der Autor sagen möchte und nicht darauf was inhaltlich als wahre oder falschen Aussagen gelten können. Dannhauer hat hierbei keine neue Interpretationstechnik erfunden. Er bezieht sich auf die mittelalterliche Überlieferung einer antiken Tradition von Interpretation. Neu bei Dannhauer ist jedoch das vereinheitliche Projekt einer allgemeinen Hermeneutik.¹⁷

In den Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik (zwischen 1805-1833) geht Schleiermacher *»davon aus daß sich das Mißverstehen von selbst ergibt und daß Verstehen auf jedem Punkt muß gewollt und gesucht werden.«*¹⁸ Schleiermacher dreht somit den bisherigen Ansatz der Hermeneutik um: Das Verstehen wird nicht mehr als etwas Unproblematisches betrachtet und hermeneutische Arbeit bezieht sich nicht länger auf die dunklen Seiten, sondern es gilt das Verstehen zu suchen.

Wie gestaltet sich jedoch diese etwas abstrakte Suchen nach dem zu Verstehende? Die Klärung dieser Frage wird insbesondere in Kapitel zwei und drei vertieft, in denen theoretische Ansätze des Verstehens besprochen werden. Die detaillierte Untersuchung in Kapitel zwei konzentriert sich auf die historische Entwicklung und eine schematische Darstellung der allgemeinen Hermeneutik nach Schleiermacher. Das dritte Kapitel stellt eine bedeutende Brücke zur Darlegung der Lebensphilosophie nach Dilthey zum vierten Kapitel über die grundlegenden

¹⁵ Unter dem Begriff »Interpret« in dieser Arbeit sind Interpret*innen gemeint. Die Verwendung der Bezeichnung des Interpreten erfolgt ausschließlich zu hermeneutischen Darstellungszwecken der behandelten Denker.

¹⁶ Zit. nach der Übersetzung von: Scholz 2016: S. 38.

¹⁷ Vgl. Jung, M. (2001): Hermeneutik zur Einführung, S. 50-51.

¹⁸ Schleiermacher, F. D. E. (1819): Hermeneutik, S. 127.

Prinzipien und Ansätzen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik dar. Dabei wird besonders deutlich, wie Diltheys Denkansätze und philosophischen Überlegungen die Entwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik maßgeblich beeinflusst haben. Das dritte Kapitel dient somit als Überleitung, welche die Lebensphilosophie nach Dilthey beleuchten soll und gleichzeitig den Bezug zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik herstellt.

Zusammenfassend argumentiert die Arbeit, dass die Auseinandersetzung mit Theorien und Methoden in der Bildungswissenschaft, insbesondere dem hermeneutischen Ansatz, für pädagogische Berufe von großer Bedeutung ist. Die Hermeneutik als Disziplin des Verstehens spielt dabei eine zentrale Rolle.

1.3 Geisteswissenschaftliche Pädagogik

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik gilt als bildungstheoretischer Ansatz, welcher darauf abzielt, durch einen offenen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, zur individuellen Entwicklung beizutragen und die Persönlichkeit und Kreativität des Einzelnen zu fördern.

Der von Erich Weniger (1894-1961) geprägte Begriff der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik dominierte die wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland bis in die 1960er Jahre. Sie basiert auf der theoretischen Ausarbeitung der Geisteswissenschaft von Dilthey und entwickelte sich im Zeitraum zwischen 1918 bis 1933. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde sie ab 1945 wieder aufgegriffen und fortgeführt.

Zu den bedeutendsten Vertreter*innen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zählen Hermann Nohl (1879-1960), Theodor Litt (1880-1962), Eduard Spranger (1882-1963), Wilhelm Flitner (1889-1990) und Erich Weniger (1893-1961). Vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten waren die meisten von ihnen als Professoren an pädagogischen Akademien tätig. Nach der Machtergreifung wurden die Prinzipien der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als zu liberal oder demokratisch angesehen. Dies führte dazu, dass die genannten Vertreter in ihrer Arbeit eingeschränkt, aus ihren Ämtern entfernt oder zur Flucht gezwungen wurden. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die politischen Positionen der Hauptvertreter nicht ausschließlich demokratisch waren, wie Diskussionen aus dem Jahr 1985 verdeutlichen. In einer Diskussion über das Verhältnis der Hauptvertreter zum Nationalsozialismus zieht Klafki folgendes Resümee:

»Die in diesem Kurs vorwiegend behandelten Repräsentanten der GP sind als Erziehungswissenschaftler und als politisch verantwortliche Bürger vor 1933 nicht konsequente Vertreter unmißverständlich demokratischer Positionen gewesen; Litt und Weniger konnten jedoch als „Vernunftsrepublikaner“ gelten. Theodor Litt habe, aus liberal-konservativer Grundeinstellung heraus, eindeutig und öffentlich Gegenpositionen zum Nationalsozialismus bezogen. Flitner und Spranger, begrenzt auch Nohl hingegen haben, wenngleich in sehr unterschiedlichen Ausprägungen, zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaftsperiode in illusionärer Verkennung der wahren Absichten des Nationalsozialismus und der ihn tragenden oder sich ihm anpassenden gesellschaftlichen Gruppen zeitweilig an die Vereinbarkeit mancher ihrer eigenen pädagogischen und politischen Vorstellungen mit dem Nationalsozialismus bzw. an ihre Fortführbarkeit im NS-Herrschaftsbereich geglaubt. Diese Illusionen haben sie jedoch sehr bald verloren. Zum Teil haben sie, ohne i. e. S. d.W. aktiven Widerstand zu leisten, während des Zweiten Weltkrieges Kontakte zu konservativen bzw. militärischen Widerstandsgruppen aufgenommen (Litt, Spranger, Weniger).« (Klafki 2022: S. 91)

Die Erkenntnisse der Kontinuitätsthese, die erstmals das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus in Bezug setzten, bedürfen laut Klafki weitere wissenschaftlicher Forschung. Aufgrund der Komplexität des Themas wird in dieser Masterarbeit lediglich auf den Bezug der Hauptvertreter zum Nationalsozialismus verwiesen, obwohl der geschichtliche Kontext von großer Bedeutung ist. Der Verweis ist als nennenswert für eine geschichtliche Einordnung zu verstehen.

Nach 1945 konnten die Begründer der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Nohl, Litt und Spranger) sowie deren Schüler (Weniger und Flitner) wieder oder erstmalig an pädagogischen Hochschulen und Universitäten lehren. Die zweite Schülergeneration, zu denen auch Klafki gehört, lehrte anschließend »im Bereich der Fachschulen und Fachhochschulen für Sozialpädagogik, in der Erwachsenenbildung und vor allem im Bereich der Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und der Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses.«¹⁹ Diese zweite Schülergeneration teilweise die bereits

¹⁹ Klafki, W. (2022): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen, S. 59.

erwähnten Veränderungen in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 60er Jahren geprägt.

Um in dieser Arbeit eine präzise Darstellung der Gedanken innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu ermöglichen, werden einige der grundlegenden Konzepte von Nohl und Weniger skizziert. Es ist entscheidend zu betonen, dass diese Autoren nicht gezielt als Hauptvertreter ausgewählt wurden, sondern als exemplarische Veranschaulichung für die Rekonstruktion dieser pädagogischen Perspektive dienen. Es sollte jedoch beachtet werden, dass ihre Auswahl aufgrund ihrer gegenseitigen Beziehung erfolgte. Diese zeichnet sich durch eine Lehrer-Schüler-Beziehung aus. Die Rekonstruktion der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erfolgt darüber hinaus aus einer kritischen Perspektive, wobei sich Klafki als besonders hilfreich erwiesen hat. Klafki war als Schüler von Weniger stark von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik beeinflusst. Mit dem Aufkommen von Klafki eröffnete sich in der Bildungswissenschaft zweifellos eine neue Perspektive. Seine Betonung von demokratischen Werten, kritischem Denken und humanistischen Grundsätzen setzte einen wichtigen Gegenpol zu den ideologischen Abweichungen der NS-Zeit und trug maßgeblich zur Entwicklung einer ethisch fundierten Bildungspolitik bei. Klafkis Arbeit erinnert uns daran, dass Bildung nicht nur Wissen vermitteln sollte, sondern auch die moralische und demokratische Bildung der Bürger fördern muss. Dieser Paradigmenwechsel in der Bildungswissenschaft stellt einen entscheidenden Schritt auf dem Weg zur Sicherung der individuellen Freiheit und der demokratischen Werte dar, die in einer gerechten und inklusiven Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind.

Zusammenfassend gilt für folgende Arbeit: Da bei der Recherche zur hermeneutischen Methode in der Bildungswissenschaft deutlich wurde, dass es nicht »die« Hermeneutik gibt oder sie zu einem gewissen Zeitpunkt »erfunden« wurde, verhindert der begrenzte Umfang dieser Arbeit eine deutliche Schilderung über das gesamte hermeneutische Verständnis aus der Literatur. Der Fokus liegt auf der ersten Formulierung einer allgemeinen Hermeneutik von Schleiermacher (1768-1834) und wird mit dem Ende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (1960) den Rahmen dieser Arbeit umfassen. Des Weiteren werden wesentliche Aspekte von W. Klafki angeführt, um die Geisteswissenschaftliche Pädagogik aus einer anderen Perspektive hinzubeschreiben und um die Frage nach den theoretischen Unterschieden zu beantworten. Es werden die Grundlagen beider Theorien vorgestellt, ihre Entstehung und Entwicklung beleuchtet sowie zentrale Begriffe und Konzepte vorgestellt, welche die Verbindung zwischen dem hermeneutischen Ansatz und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufzeigen werden.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine schematische Darstellung zu bieten, die die Komplexität der Hermeneutik reduziert und sie in den genannten zeitlichen Rahmen einordnet. Die Arbeit ist sowohl für Pädagogen*innen als auch für alle Leser*innen von Interesse, die sich für die historische Bedeutung des Verstehens nach Schleiermacher und Dilthey mit speziellen Bezügen zur Pädagogik interessieren. Darüber hinaus bietet sie Einblicke in die Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach Nohl und Weniger, was sie zu einer wertvollen Ressource für Forschende, Studierende und Bildungsinteressierte macht, die eine umfassendere Einsicht in die Entwicklungen und philosophischen Grundlagen der pädagogischen Wissenschaften anstreben. Der kritische und reflektierende Abschnitt dieser Arbeit eröffnet außerdem eine weiterführende Kritik am hermeneutischen Ansatz, die den aktuellen Stand und Verständnis der Hermeneutik beleuchten soll.

2 Theoretische Grundlagen des Verstehens

2.1 Friedrich E. Schleiermacher

Wie bereits erwähnt gilt Friedrich E. Schleiermacher (1768-1834) als einer der wichtigsten Denker der Hermeneutik. Sein Stellenwert resultiert vor allem daraus, dass er weithin als eigentlicher Begründer der allgemeinen Hermeneutik angesehen wird. Was kennzeichnet nun diese allgemeine Hermeneutik?

Die Suche nach dem zu Verstehenden mündet bei Schleiermacher in der Formulierung einer allgemeinen Hermeneutik. Die allgemeine Hermeneutik von Schleiermacher ist universell anwendbar und hebt sich von den speziellen Hermeneutiken²⁰ ab, die zu seiner Zeit existierten. »Die Hermeneutik als Kunst des Verstehens existiert noch nicht allgemein, sondern nur mehrere spezielle Hermeneutiken.«²¹ Diese beinhaltet nicht eine Anleitung, um richtig zu verstehen und ist nicht durch eine einzige Sprache geformt, sondern kann bei Schleiermacher als Fundament aller anderen Hermeneutiken verstanden werden:

»Nur Kunst des Verstehens, nicht auch der Darlegung des Verständnisses. Dies wäre nur ein spezieller Teil von der Kunst zu reden und zu schreiben, der nur von den allgemeinen Prinzipien abhängen können.« (Schleiermacher 1838: S. 75)

Schleiermacher geht davon aus, dass die allgemeine Hermeneutik einen philologischen Charakter hat. Dieser Charakter bezieht sich auf die ursprüngliche Bedeutung der Rede und fragt nach dem Innenleben des Sprechers. Die Hermeneutik wird von Schleiermacher aufgrund ihres philologischen Charakters als Kunst beschrieben, nämlich als »die Kunst, die Rede eines andern richtig zu verstehen.«²² Die Aufgabe der allgemeinen Hermeneutik formuliert Schleiermacher demnach so, »die Rede zuerst eben so gut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber.«²³ Wie gestaltet sich der Prozess des Verstehens, und was beabsichtigt

²⁰ Beispielsweise gibt es die medizinische Hermeneutik, die darauf abzielt, anhand von Texten Erkenntnisse über Gesundheit und Krankheit zu gewinnen. Ebenso existiert die juristische Hermeneutik, die sich mit der Auslegung des Rechts beschäftigt. Weiterhin gibt es die theologische Hermeneutik, die sich mit der Interpretation der heiligen Schriften und allgemein mit dem Sinn des Lebens befasst, usw.

²¹ Schleiermacher, F. D. E. (1838): Hermeneutik und Kritik, S. 75.

²² Ebd.

²³ Schleiermacher, F. D. E. (1819): Hermeneutik, S. 128.

Schleiermacher, wenn er davon spricht, den Autor²⁴ besser zu verstehen, als dieser es selbst tat? Um diese Fragen zu beantworten, legt Schleiermacher einen grundlegenden Fokus auf das Innenleben des Autors. Das von Schleiermacher als das »Psychologische« bezeichnete Innenleben des Autors ist keineswegs ein isoliertes Phänomen, sondern steht in ständiger Wechselwirkung mit der Außenwelt. Bei der Analyse von Schleiermachers Texten fällt insbesondere auf, dass er häufig Tatsachen durch zwei Extreme beschreibt. Dennoch liegt die Antwort in den meisten Fällen zwischen diesen Extremen.²⁵ Diese Betrachtungsweise lässt sich auf das dialektische Denken zurückführen, das im 18. Jahrhundert zunehmend Verbreitung fand

Abbildung 1 dient dazu, das hermeneutische Verständnis nach Schleiermacher näher zu veranschaulichen. Mit der Unterscheidung zwischen der wechselwirkenden Tatsache von inneren und äußeren Aspekten wurde ein solches noch nicht zu Genüge gegeben.

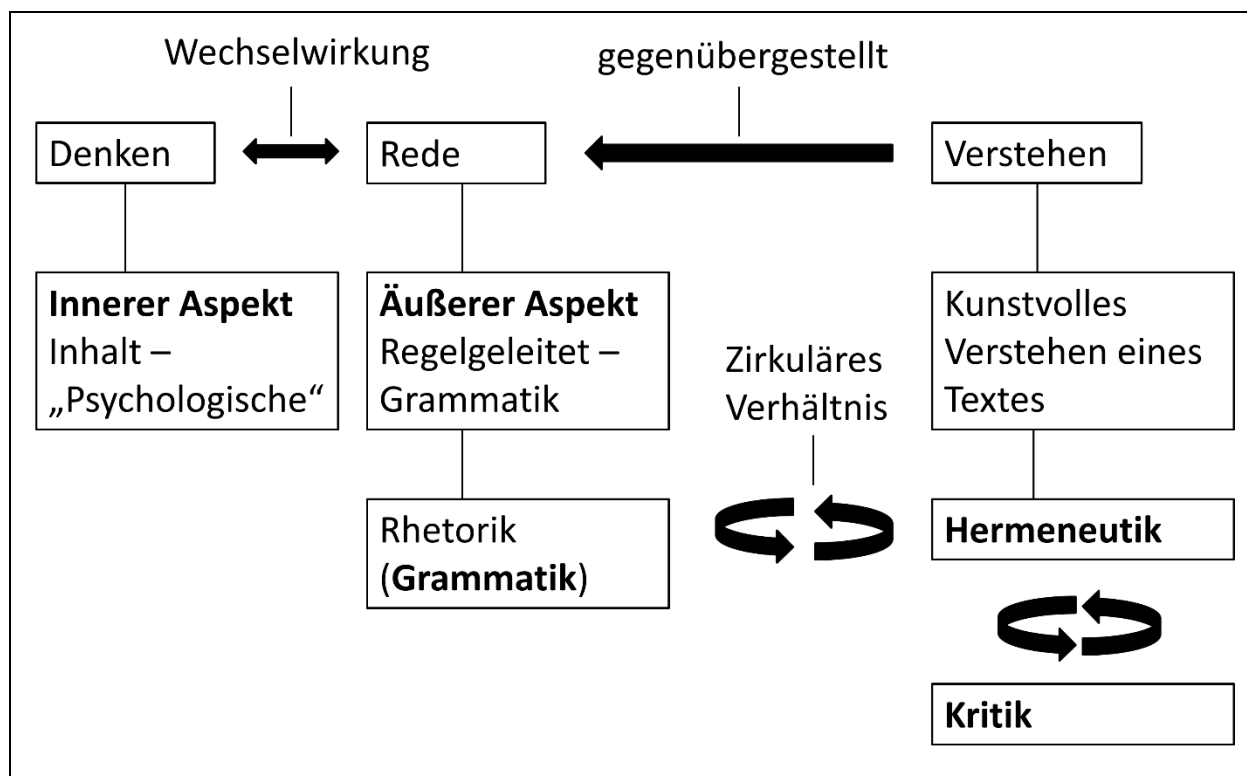


Abbildung 1: Hermeneutische Darstellung nach Schleiermacher
Quelle: In Anlehnung an Schleiermacher 1838: S. 71-99.

²⁴ Unter dem Begriff »Autor« und »Urheber« in dieser Arbeit sind Autor*innen und Urheber*innen gemeint. Die Verwendung der Bezeichnung des Autors und des Urhebers erfolgt ausschließlich zu hermeneutischen Darstellungszwecken im Sinne Schleiermachers.

²⁵ In diesem Fall spielt die Wechselwirkung zwischen den Extremen des Inneren und Äußeren eine entscheidende Rolle.

Neben der Hermeneutik, der Kunst des Verstehens, betont Schleiermacher die Bedeutung der Kritik:

»Hermeneutik und Kritik, beide philologische Disziplinen, beide Kunstlehren, gehören zusammen, weil die Ausübung einer jeden die andere voraussetzt. Jene ist im allgemeinen die Kunst, die Rede eines andern, die Echtheit der Schriften und Schriftstellen richtig zu beurteilen und aus genügenden Zeugnissen und Datis zu konstatieren.« (Schleiermacher 1838: S. 71)

In anderen Worten: die Hermeneutik besteht darin die Echtheit der Schriften richtig zu beurteilen, und ist dabei die Voraussetzung, um Dinge überhaupt kritisch zu hinterfragen. Denn ohne das Verstehen ist es nicht möglich, die Authentizität eines Textes zu beurteilen. Umgekehrt ist eine kritische Betrachtung des zu verstehenden Textes für das hermeneutische Verstehen unerlässlich. In der Abbildung 1 steht demnach die Hermeneutik in einem zirkulären Verhältnis zur Kritik. Zirkulär deshalb, da beispielsweise das Heranziehen von Sekundärliteratur, einen zu verstehenden Text, aufschlussreicher werden lassen kann. Auch das erneute Lesen eines zu verstehenden Textes, kann ein besseres Verständnis darüber geben, was der Autor sagen möchte. Ein Unterschied zwischen der Hermeneutik und der Kritik besteht darin, dass Kritik irgendwann endet, da sie entweder nicht immer stattfindet (z. B. beim Verstehen von Reden) oder wenn der Gegenstand durch Kritik eingeordnet wurde. Das Verstehen hingegen hat kein Ende.

Hermeneutik und Kritik stehen in enger Verbindung zur Grammatik. Abbildung 1 zeigt ein erneutes zirkuläres Verhältnis zwischen jenen auf. Die Regelmäßigkeit der Grammatik ermöglicht uns das Verstehen und/oder die kritische Betrachtung von Gegenständen.

»Die Zusammengehörigkeit der Hermeneutik und Grammatik beruht darauf, daß jede Rede nur unter der Voraussetzung des Verständnisses der Sprache gefaßt wird.
– Beide haben es mit der Sprache zu tun.« (Schleiermacher 1838: S. 77)

Der ursprüngliche Gegenstand der Hermeneutik war für Schleiermacher die Rede. Die Rede unterscheidet sich von schriftlicher Kommunikation darin, dass Emotionen, Gefühle und Sarkasmus oft durch Mimik und Gestik besser verstanden werden können. Die Sprache und die dazugehörige Grammatik stehen in einer wechselseitigen Beziehung und bilden das Grundgerüst des Denkens. Daher können Gedanken durch Sprache ausgedrückt werden. Schleiermacher bezeichnet die Grammatik als die äußere Dimension des Denkens, während die innere Dimension des Denkens als etwas Psychologisches betrachtet wird. Somit ist die

mündliche Kommunikation der Ausdruck von inneren Gedanken, die jedoch an sprachliche Regeln gebunden sind und in einer zirkulären Beziehung stehen.

Denken und Reden gehören für Schleiermacher allerdings auch dort zusammen, wo es keine Sprache gibt: der Inhalt einer Äußerung kann auch bspw. durch das Lallen eines Kindes verstanden werden.

Für das Verhältnis von Denken und Reden kann folgendes festgehalten werden:

»Reden ist freilich auch Vermittlung des Denkens für den Einzelnen. Das Denken wird durch innere Rede fertig, und insofern ist die Rede nur der gewordene Gedanke selbst. Aber wo der Denkende nötig findet, den Gedanken sich selbst zu fixieren, da entsteht auch Kunst der Rede, Umwandlung des ursprünglichen, und wird hernach auch Auslegung nötig.« (Schleiermacher 1838: S. 76)

Oder in anderen Worten: Die Rede wird zum Vermittler des Denkens. Andersherum setzt jede Rede eine gegebene Sprache voraus, welche uns auch limitieren könnte.

In Abbildung 1 steht das Verhältnis von Denken-Reden dem Verstehen gegenüber. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass durch das Verständnis dessen, was gesagt wurde, Schlussfolgerungen auf die Gedanken des Urhebers gezogen werden können.

»Wie jede Rede eine zwiefache Beziehung hat auf die Gesamtheit der Sprache und auf das gesamte Denken ihres Urhebers: so besteht auch das Verstehen auf den zwei Momenten die Rede zu verstehen als herausgenommen aus der Sprache, und sie zu verstehen als Thatsache im Denkenden.« (Schleiermacher 1819: S. 120)

Das Reden wird zum Mittel, um das Denken zu verstehen. Auf dieser Weise können wir nun den Urheber nicht nur verstehen, sondern können ihn auch besser verstehen als er selbst, da durch Interpretation des Gedachten, Rückschlüsse auf das Innere des Autors gezogen werden können.

Was für Erkenntnisse erwarten uns durch die Beschreibung der allgemeinen Hermeneutik? Um zu verstehen, schlägt Schleiermacher zwei Methoden vor. Erstens die Analyse des psychologischen und zweitens die Analyse der Grammatik. Ersteres besteht darin, zu analysieren was der Inhalt oder der Sinn eines Textes ist. Die Grammatik hingegen kann bspw. sprachliche Eigenschaften herausarbeiten und Strukturen des Textes aufdecken. Diese zwei Methoden sind einander nicht überlegen, wenn Schleiermacher schreibt: »Beide stehen

einander völlig gleich, und mit Unrecht würde man die grammatische Interpretation die niedere und die psychologische die höhere nennen.«²⁶

Wenn beide Methoden auf einen Gegenstand angewandt werden, begünstigt dies das Verständnis, da im Grunde dasselbe Ergebnis erzielt werden sollte oder eine wechselseitige Kritik entstehen kann. Dennoch gilt:

»Vollkommen ist aber jede nur dann, wenn sie die andere überflüssig macht und Beitrag gibt, um sie zu konstruieren, weil ja die Sprache nur erlernt werden kann dadurch, daß Reden verstanden werden, und der innere Zusammenhang des Menschen nebst der Art, wie ihn das Äußere aufregt, nur verstanden werden kann durch seine Rede.«²⁷ Es müssen nicht beide Arten von Interpretation erfolgen.
»Wenn beide Seiten (der Interpretation, die grammatische und psychologische) überall anzuwenden sind, so sind sie es doch immer in verschiedenem Verhältnis.«
(Schleiermacher 1838: S. 83)

Auch wenn etwas grammatikalische unbedeutend erscheint, dann bedeutet dies nicht, dass es auch psychologisch unbedeutend ist. Ein Text sollte nach der Methode interpretiert werden, welche im Text am präsentesten erscheint.

Diese psychologische und/oder grammatikalische Auslegung einer Rede oder eines Textes, nennt Schleiermacher Kunst. Auch von Seiten des Urhebers wird Kunst betrieben. So benötigt er die Fähigkeit (grammatikalische Auslegung) und eine Idee (psychologische Auslegung). Die Auslegekunst ist aber, wie bereits besprochen, nicht immer zu gleichermaßen präsent: Wenn die Idee überwiegt, nennt Schleiermacher z.B. einen Text *originell*, wenn die Grammatik überwiegt, aber inhaltsleer erscheint, nennt er einen Text *klassisch* und wenn beides gleichermaßen dargestellt wurde, kann es als *genial* bezeichnet werden. Wenn ein Text beispielsweise klassisch ist, dann geht es darum den Text grammatikalisch zu verstehen.

Eine weitere Unterscheidung macht Schleiermacher bezüglich einer kunstmäßigen und kunstlosen Auslegung:

»Der Unterschied zwischen dem Kunstmäßigen und Kunstlosen in der Auslegung beruht weder auf dem von einheimisch und fremd, noch auf dem von Rede und

²⁶ Schleiermacher, F. D. E. (1838): Hermeneutik und Kritik, S. 79.

²⁷ Ebd., S. 80.

Schrift, sondern immer darauf, daß man einiges genau verstehen will und anderes nicht.« (Schleiermacher 1838: 91)

Ein Beispiel für ein kunstloses Verstehen findet sich beim Fahren eines automatisierten Autos oder Fahrrads. Im Straßenverkehr wird dabei nicht ständig hinterfragt oder explizit versucht zu verstehen. Wenn eine rote Ampel auf grün schaltet, wird das Weiterfahren nicht in Frage gestellt. Kunstloses Verstehen bezieht sich somit auf habitualisierte Auslegungsprozesse. Im Gegensatz dazu setzt Schleiermacher kunstmäßige Auslegungen in Beziehung zur Hermeneutik als Wissenschaft. Das kunstvolle Verstehen berücksichtigt die Möglichkeit des Missverstehens, das kritisch untersucht werden kann und somit das Verstehen begünstigt.

2.2 Der hermeneutische Zirkel

Mit dem Begriff des hermeneutischen Zirkels, entwickelte sich eine zentrale Problemstellung geisteswissenschaftlicher Wissenstheorien. Der hermeneutische Zirkel ist eine Methode in der Hermeneutik, welche sich mit der Interpretation und Auslegung von Texten und dem Verstehen von Bedeutungen befasst. Historisch war der hermeneutische Zirkel unterschiedlich ausgeprägt. Zwei wichtige Erläuterungen des hermeneutischen Zirkels werden im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt.

2.2.1 Schleiermachers Verständnis des hermeneutischen Zirkels

Schleiermacher übernimmt die Idee des hermeneutischen Zirkels von Friedrich Ast (1778-1841), stellt jedoch einen neuen methodischen Akzent auf, indem er den Zirkel nicht mehr als kreisförmig, sondern als spiralförmig beschreibt. Das hermeneutische Verstehen wird durch eine spiralförmige Bewegung charakterisiert, da es in einer kontinuierlichen Erweiterung und Rückkopplung stattfindet. Durch erneutes Lesen eines Textes kann beispielsweise das Verständnis vertieft werden. Das Verständnis eines Textes kann anhand des ursprünglichen Verstehens und des erweiterten Verstehens neu bewertet werden.

Einen Text richtig zu verstehen, fordert die Leser*innen nicht nur dazu auf, dem Text zu folgen, sondern auch den Sinn des Textes zu erfassen. Für Schleiermacher beruht letzteres auf dem Akt der **Divination**, bei dem die Leser*innen den Autor verstehen können, indem sie sich in ihn hineinversetzen.

»Die divinatorische ist die welche indem man sich selbst gleichsam in den andern verwandelt, das individuelle unmittelbar aufzufassen sucht.« (Schleiermacher 1819: S. 157)

Das Hineinfühlen in den Autor kann zur Hypothesenbildung führen, welche aus dem Text gezogen werden. Da der Akt der Divination für Schleiermacher nicht ausreicht, um einen Text zu verstehen, kommt für ihn der Akt der **Comparison** hinzu. Das *Comparative* äußert sich als Akt des Vergleiches.

»Die comparative setzt erst den zu verstehenden als ein allgemeines, und findet dann das Eigenthümliche indem mit anderm unter demselben allgemeinen befaßten verglichen wird.« (Schleiermacher 1819: S. 157)

Die Hypothesen, die aus dem Akt der Divination resultieren, müssen ständig mit dem bereits Gelesenen verglichen und korrigiert werden. Im methodischen hermeneutischen Zirkel nach Schleiermacher wechseln die Leser*innen daher kontinuierlich zwischen der Hypothesenbildung und der Hypothesenkorrektur²⁸. Die einzelnen Teile eines Textes können in Bezug auf den gesamten Text besser verstanden werden. Der gesamte Text kann als Gegenstand des zu verstehenden gelten.

Das Einfühlen in die Intentionen des Autors hat den Nachteil, dass es als Methode schwer erlernbar ist und nicht nachweisbar ist, ob es erfolgreich war. Eine gelungene Interpretation erhält nach Schleiermacher daher den Status eines Kunstwerks. Durch das ständige Bewusstwerden einer erweiterten Interpretation, besteht die Möglichkeit, den Autor besser zu verstehen als er selbst.

2.2.2 Hans-Georg Gadammers Konzeption des hermeneutischen Zirkels

Im Gegensatz zu Schleiermacher beschreibt Hans-Georg Gadamer (1900-2002) den hermeneutischen Zirkel. In *Wahrheit und Methode* (1960/1990) äußert sich Gadamer kritisch zur Auffassung Schleiermachers bezüglich des hermeneutischen Zirkels. Gadamer stellt jedoch nicht grundsätzlich die Idee der allgemeinen Zirkelbewegung in Frage, wie er in folgendem Auszug erklärt:

»So läuft die Bewegung des Verstehens stets vom Ganzen zum Teil und zurück zum Ganzen. Die Aufgabe ist, in konzentrischen Kreisen die Einheit des

²⁸ Vgl. Nünning, V. & Nünning, A. (Hrsg.) (2010): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse, S. 34

verstandenen Sinns zu erweitern. Einstimmung aller Einzelheiten zum Ganzen ist das jeweilige Kriterium für die Richtigkeit des Verstehens. Das Ausbleiben solcher Einstimmung bedeutet Scheitern des Verstehens.« (Gadamer 1960/1990: S. 296)

Dennoch ergibt sich aus diesem Absatz bereits ein wichtiger Bestandteil von Gadamers hermeneutischen Auffassung. Wenn nicht alle einzelnen Textteile zum Ganzen einstimmen, bedeutet dies das Scheitern von Verstehen. Gadamers Auffassung von Verstehen gründet auf eine ontologische Bedeutung der Sprache. Das Verstehen wird weniger als Aktivität aufgefasst, sondern als ein Geschehen. Verstehen passiert oder scheitert. Mit dieser Auffassung einer ontologischen Sprachphilosophie übt Gadamer Kritik am Subjektivismus und an einem autonom handelnden Sprecher. Der Sinn rückt für Gadamer in den Vordergrund.

»Der Zirkel ist also nicht formaler Natur. Er ist weder subjektiv noch objektiv, sondern beschreibt das Verstehen als das Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpretieren. Die Antizipation von Sinn, die unser Verständnis eines Textes leistet, ist nicht eine Handlung der Subjektivität, sondern bestimmt sich aus der Gemeinsamkeit, die uns mit der Überlieferung verbindet. Diese Gemeinsamkeit aber ist in unserem Verständnis zur Überlieferung in beständiger Bildung begriffen. Sie ist nicht einfach eine Voraussetzung, unter der wir schon immer stehen, sondern wir erstellen sie selbst, sofern wir verstehen, am Überlieferungsgeschehen teilhaben und es dadurch selber weiter bestimmen.« (Gadamer 1960/1990: S. 298)

Der hermeneutische Zirkel ist bei Gadamer kein methodischer Zirkel, »sondern beschreibt ein ontologisches Strukturmoment des Verstehens.«²⁹ Dem Interpretieren kommt innerhalb dieser Sprachontologie die Rolle des Hörenden zu, der von einer Tradition der Sinnerschließung beeinflusst ist. Doch nicht nur die Tradition formt die Sprache, »sondern Menschen, deren Sprachgebrauch ebenso sehr auf neuartige Weise ihre Erfahrungen artikulieren kann, wie diese Erfahrung umgekehrt natürlich von der sprachlichen überlieferten Tradition geprägt sind.«³⁰ Der hermeneutische Zirkel beschreibt eine Verschmelzung zwischen der Bewegung des Interpretieren (der Gegenwart) und der Bewegung der Überlieferung (der historischen oder

²⁹ Gadamer, H.-G. (1960/1990): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode, S. 299.

³⁰ Jung, M. (2001): Hermeneutik zur Einführung, S. 135.

kulturellen Einbettung). Gadamer fasst diesen Verstehensprozess in den Begriff der »Horizontverschmelzung.«³¹

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Beschreibung des hermeneutischen Zirkels bei Gadamer ist der Begriff der Vollkommenheit. Gadamer schreibt, dass » *der Vorgriff der Vollkommenheit, der all unser Verstehen leitet*«³² voraussetzt, dass nur das verständlich sein kann, was eine Vollkommenheit von Sinn darstellt. Für einen Text bedeutet dies, dass die einzelnen Teile des Textes unter Berücksichtigung des gesamten Textes erst verständlich werden, denn die »*Einstimmung aller Einzelheiten zum Ganzen ist das jeweilige Kriterium für die Richtigkeit des Verstehens*.«³³

Insgesamt lässt sich sagen, dass Gadamer den hermeneutischen Zirkel erweitert, indem er betont, dass Verstehen ein dynamischer Prozess ist, der vom Vorverständnis der Leser*innen und den historischen und traditionellen Kontext geprägt ist (siehe hierzu Kapitel 5 dieser Arbeit).

2.3 Unterschied zwischen Geistes- und Naturwissenschaften

»Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.« (Dilthey 1894: S. 144)

Aus historischer Sicht lässt sich die Begründung für das Verstehen als Methode in den Geisteswissenschaften unter anderem durch die Gegenüberstellung des Erklärens und des Verstehens sowie durch grundlegende Aspekte der Geistes- und Naturwissenschaften verdeutlichen. Wilhelm Dilthey (1833-1911) leistete einen grundlegenden Beitrag zur Etablierung der hermeneutischen Methode in den Geisteswissenschaften und zur Anerkennung der Geisteswissenschaften als eigenständige Disziplin. Dilthey beschreibt, dass neben den Naturwissenschaften eine »*neue Gruppe von Erkenntnissen*«³⁴ entstanden ist, zu der Disziplinen wie Geschichte, Rechts- und Staatswissenschaften, Religionswissenschaft und Psychologie gehören. Diese Wissenschaften haben eine gemeinsame Grundlage, nämlich die

³¹ Gadamer, H.-G. (1960/1990): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode, S. 312.

³² Ebd., S. 299.

³³ Ebd., S. 296.

³⁴ Dilthey, W. (1965): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, S. 79.

Beschäftigung mit dem »*Menschengeschlecht*.«³⁵ Im Gegensatz dazu bildet der Gegenstand der Naturwissenschaften die Natur.

»Das Ganze der Wissenschaften, welche die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit zu ihrem Gegenstande haben, wird in diesem Werke unter dem Namen der Geisteswissenschaften zusammengefaßt.« (Dilthey 2014/1883: S. 15)

In seiner Schrift *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (1883) beschreibt Dilthey die *geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit* als den Gegenstand der Geisteswissenschaften. Er vollzieht eine Trennung zwischen zwei Welten, um die Geisteswissenschaften von den Naturwissenschaften abzugrenzen: eine geistige Welt und eine Naturwelt, die auf unterschiedliche Weise betrachtet werden sollten. In der geistigen Welt, in der sich der Mensch befindet, werden philosophische Fragen behandelt, wie beispielsweise Fragen nach dem Zweck des Lebens oder der Moral. Die Naturwelt hingegen betrachtet die geistige Welt nicht und geht von einer objektiven Notwendigkeit von Naturmechanismen aus. Erst durch diese Trennung der zwei Welten können die Geisteswissenschaften entstehen, »dann erst sind nicht immanente Schranken des erfahrenden Erkennens aufgezeigt, sondern Grenzen, an denen Naturerkenntnis endigt und eine selbstständige, aus ihrem eigenen Mittelpunkt sich gestaltende Geisteswissenschaft beginnt.«³⁶

Diese Beziehung endet jedoch nicht an den Grenzen der Naturwissenschaften. Die Grenzen der Naturwissenschaften münden zwar in den Tatsachen der geistigen Welt, aber die Tatsachen der Natur bilden dennoch die grundlegenden Voraussetzungen für das Geistige:

»Tatsachen des Geistes sind die oberste Grenze der Tatsachen der Natur, die Tatsachen der Natur bilden die unteren Bedingungen des geistigen Lebens. Eben weil das Reich der Personen oder die menschliche Gesellschaft und Geschichte die höchste unter den Erscheinungen der irdischen Erfahrungswelt ist, bedarf seine Erkenntnis an unzähligen Punkten die des Systems von Voraussetzungen, welche für seine Entwicklung in dem Naturganzen gelegen sind.« (Dilthey 2014/1883: S. 29-30)

³⁵ Dilthey, W. (1965): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, S. 79.

³⁶ Dilthey, W. (1883/2014): Einleitung in die Geisteswissenschaften, S. 23.

So kann eine wechselwirkende Beziehung zwischen der Welt des Geistes und der Natur beobachtet werden. Es »*besteht keine Kluft zwischen Natur und Geist. Aber der Zusammenhang ist vorläufig unerkennbar, dagegen der Unterschied ist deutlich.*«³⁷

Dilthey bemühte sich darum, die Geisteswissenschaft als eigenständige Disziplin zu beschreiben und betonte dabei die Bedeutung der Geschichte innerhalb der Geisteswissenschaft. Der Mensch wird als ein geschichtliches Wesen betrachtet, dessen facettenreiches Seelenleben in die Betrachtung einfließt. Der Mensch erfährt sich selbst und gewinnt Erkenntnisse über sich und die Geschichte durch seine eigene Geschichte. Dieser Aspekt wird bei Dilthey durch die Beschreibung des Lebens und der Lebenserfahrung verdeutlicht.

Das Leben gilt als Tatbestandteil des Menschen, der durch seine Lebensbezüge Träger von Glück oder Leid sein kann. Die Lebenserfahrung wird im Laufe der Zeit vom Individuum erlangt. Ähnlich wie die Lebenserfahrung vermehrt sich auch das Erlebte im Laufe des Lebens durch Begegnungen mit anderen Menschen, Sachverhalten und Situationen. Es ist jedoch wichtig, die persönliche Lebenserfahrung von einer wissenschaftlichen Allgemeingültigkeit zu unterscheiden. Erst wenn die persönliche Lebenserfahrung zu einer allgemeinen Lebenserfahrung erweitert wird, kann eine methodische Ordnung der Dinge entstehen. Diese allgemeine Lebenserfahrung äußert sich im Kollektiv, beispielsweise in gemeinsamen Werten, geteilten Sitten oder der Herkunft.³⁸

2.4 Diltheys Lebensphilosophie

Das Leben gilt für Dilthey als »*ein der menschlichen Welt eigener Tatbestand*«, und ist als Tatsache »*nicht nur der Ausgangspunkt der Geisteswissenschaften, sondern auch der Philosophie.*«³⁹ Was genau versteht Dilthey unter dieser Formulierung über das Leben?

Der Ausgangspunkt der Geisteswissenschaften und der Philosophie ist für Dilthey die Reflexion über menschlicher Lebenspraxis und Lebenserfahrung. Die Lebenspraxis wird dabei nicht als theorielos betrachtet, welche eben erst durch Philosophie als Theorie formuliert wird.

³⁷ Dilthey, W. (1961): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, S. 182.

³⁸ Vgl. Dilthey, W. (1965): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, S. 130-132.

³⁹ Edb., S. 131.

In der menschlichen Lebenspraxis und -erfahrung stecken immer schon Theorien, Vorstellungen, oder Denken und erscheinen somit nicht als bloße Überlebensmechanismen. Theorien der Lebenspraxis sind dabei eingebunden in komplexe Verhältnisse welche mit Wünschen, Interessen, Hoffnungen, Gefühle etc. verbunden sind.

Diese Verhältnisse gelten für Dilthey nicht nur für Individuen, sondern auch für größere soziale Gruppen wie Völker oder Nationen. Das Individuum wird allerdings nicht als etwas von kulturellen Zusammenhängen Losgelöstes betrachtet, im Gegenteil. Das Individuum ist in gesellschaftlichen Strukturen immer vorgesehen, da sich ein solches erst durch äußere Einflüsse erkennen kann. Das Sich- Erkennen ist dahingehend von Bedeutung, da das Individuum nicht nur eine Reproduktion von gesellschaftlich-kultureller Verhältnisse ist, sondern eben durch Einflüsse zu einer Individualität findet, welche Kreativität, Selbständigkeit oder schöpferische Tätigkeiten freisetzen kann.

Der Mensch steht dabei immer im Verhältnis zur Geschichte. Der geschichtliche Wandel bestimmt dabei nicht nur die Lebenserfahrungen der Menschen, sondern auch bspw. das philosophische Denken der Epoche. Wie schon im vorherigen Abschnitt beschrieben, befassen sich die Geisteswissenschaften und die Einzelwissenschaften mit Teilaspekten der menschlich-geschichtlichen Wirklichkeit.

Die Philosophie befasst sich nun nach Dilthey mit der Frage wie solche menschlichen Hervorbringungen möglich sind. Sie bezieht sich reflektierend auf die Wirklichkeit der Dinge wie der Kunst oder der Geisteswissenschaften. Philosophisch betrachtet geht es daher darum zu verstehen, welche Kriterien philosophische Systeme prägen, wie das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft in solchen Systemen gestaltet ist, wie die Geschichtlichkeit der Dinge interpretiert wird und wie die Weltanschauung generell konzipiert ist.

Die Eigenschaften der Lebensphilosophie gelten nach Dilthey nicht nur für die Philosophie, sondern auch für die Geisteswissenschaften. Besonders wichtig scheinen die Prinzipien aber für solche Geisteswissenschaften, welche eng mit der Philosophie verwoben sind. Zu einer solchen Wissenschaft zählt Dilthey die Pädagogik. Der enge Bezug zur Philosophie ergibt sich dabei dadurch, dass die Pädagogik als Wissenschaft, welche auf bestimmter und zielorientierter Weise menschlichen Handels in den Vordergrund rückt, sich immer mit dem Verhältnis zwischen Individuum und Welt, menschlichen Entwicklungsprozessen, usw. beschäftigt. Im pädagogischen Problemfeld befinden sich sehr häufig philosophische Voraussetzungen.

2.5 Das Verstehen als wissenschaftliche Methode

Der Mensch steht für Dilthey in einer Beziehung des Dreischnitts von Erleben, Ausdruck und Verstehen. Dieser Dreischnitt kann als grundlegendes Modell für Diltheys Hermeneutik betrachtet werden, das auch auf die Geisteswissenschaften angewendet werden kann.

Das Erleben bezieht sich auf die individuelle Wahrnehmung und das Wissen über einmalige Erfahrungen. Das Verstehen hingegen »hebt die Beschränkung des Individualerlebnisses auf« und verleiht »den persönlichen Erlebnissen den Charakter von Lebenserfahrung.«⁴⁰ Dilthey beschreibt das Verstehen zunächst als etwas Alltägliches, da ein soziales Miteinander ohne Verstehen nicht möglich ist:

»Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen. ... Sonach nennen wir Verstehen den Vorgang, in welchem wir aus sinnlich gegebenen Zeichen ein Psychisches, dessen Äußerung sie sind, erkennen.« (Dilthey 1900: S. 318)

Somit schließen Menschen »aus sinnlich gegebenen Zeichen«, also aus Lauten, Gebärden, Lallen des Kindes, Handlungen, Töne usw. auf ein »Inneres« oder »Psychisches«, was somit zum Ausdruck kommt. Dilthey führt dabei Beispiele an, welche vom »Auffassen kindlichen Lallens« bis zum Verstehen von literarischen Werken wie die Vernunftkritik nach Kant reichen.⁴¹

Ein weiterer Schritt in der Begründung für die Etablierung des Verstehens als wissenschaftliche Methode in der Geisteswissenschaft, besteht nun darin Allgemeingültigkeit zu schaffen. Da zumal die Rede vom alltäglichen Verstehen war, gilt es nun »das Verständnis des Singulären zur Allgemeingültigkeit«⁴² zu erheben, damit ein methodischer Vorgang daraus geschlossen werden kann. Dabei besteht die Schwierigkeit darin, aus etwas »Singulären«, also aus etwas Einzigartigen was es zu verstehen gilt, Allgemeingültigkeit zu schaffen.

Für diese Problematik führt Dilthey in einem dritten Schritt eine Lösung an, welche darauf abzielt, wie das Verstehen für »fixierte Lebensäußerungen« einen »kontrollierbaren Grad von Objektivität« erreichen kann.⁴³ Verstehen wird für Dilthey erst als eine wissenschaftliche

⁴⁰ Dilthey, W. (1965): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, S. 141.

⁴¹ Dilthey, W. (1900): Die Entstehung der Hermeneutik, S. 318 ff.

⁴² Ebd., S. 317.

⁴³ Ebd., S. 319.

Methode um Wissen zu generieren, wenn Verstehen zur Kunstlehre wird. Die Hermeneutik dient ihm dabei als »*die Kunstlehre der Auslegung*.« Dieses regelgeleitete Verstehen nennt Dilthey, im Gegensatz zum alltäglichen Verstehen »*Auslegung oder Interpretation*.«⁴⁴

Ein weiterer interessanter Aspekt bezüglich des künstlichen Verstehens liegt in der von Dilthey beschriebenen Abhängigkeit des Verstehens. So vollzieht sich Verstehen in verschiedenen Graden und ist abhängig vom jeweiligen Interesse, der persönlichen Perspektive und der Motivation des Individuums. Wo demnach kein Interesse zu einem Thema besteht, wird das kunstmäßige Verstehen erschwert bis hin gar nicht ermöglicht. Dies unterstreicht die Bedeutung der individuellen Beteiligung und emotionalen Verbindung des Forschenden oder Studierenden zum Gegenstand, um ein tieferes und umfassenderes Verständnis zu entwickeln.⁴⁵

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Hermeneutik für Dilthey die »*Kunstlehre der Auslegung von Schriftdenkmalen ist*.«⁴⁶ So können wir durch die Werke eines Dichters oder Philosophen auf das Seelenleben dessen stoßen und zeitgleich Interpretationen über die Geschichte und der Zeit machen. Nicht nur die Schrift, sondern auch alle künstlerischen Ausdrucksformen wie Bilder, Skulpturen oder musikalische Werke werden von Dilthey als Gebiete der hermeneutischen Forschung beschrieben. Sie können wesentliche Bestandteile sein, um die geschichtliche Objektivität zu erfassen.

2.6 Analyse des moralischen Bewusstseins

In der Schrift *Die geistige Welt* (1994/1864) wird von Dilthey der Versuch unternommen, das moralische Bewusstsein hinzubeschreiben. Dabei wird von Dilthey betont, dass die Ethik nicht »*ein Idealsystem zumeist von Pflichten oder Tugenden, mit der Macht der unbedingten Verbindlichkeit ausgestattet, damit es in solcher Gestalt unmittelbar das Leben bestimmt*«⁴⁷ sei, sondern es vielmehr darum geht, aufzuzeigen, was Ethik und Moral eigentlich ist. Dilthey spricht dabei von »*einer Untersuchung dessen, was ist, als Fundament aller Gebote und aller Ideale*.«⁴⁸

⁴⁴ Dilthey, W. (1900): Die Entstehung der Hermeneutik, S. 320 ff.

⁴⁵ Vgl. Dilthey, W. (1900): Die Entstehung der Hermeneutik, S. 319.

⁴⁶ Ebd., S. 320.

⁴⁷ Dilthey, W. (1994/1864/1888): Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens, S. 2.

⁴⁸ Ebd.

Damit kritisiert Dilthey die Auslegungen einer traditionellen Ethik, da jene »von den abstrakten Begriffen der Pflichten, der Tugend und der Güter« ausgehen und »moralisches Erkenntnisprinzip des sittlichen Geschmacks diesen gegenüber« rechtfertigen »und nicht gegenüber dem moralischen Bewußtsein selber.«⁴⁹ Das moralische Bewusstsein wird durch den Einzelnen erst geformt und (vordergründig) erforscht. Diese Erforschung trägt für Dilthey dazu bei, dass der Einzelne eine positive Lebensbewältigung erfahren kann. Somit kann ethisches Handeln für Dilthey als Resultat einer erfolgreichen Strategie der Lebensführung angesehen werden.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil für die Beschreibung einer Dilthey'schen Ethik, besteht in der Erfahrung des anderen. So besteht »ein großer Teil menschlichen Glückes ... aus dem Nachfühlen fremder Seelenzustände.«⁵⁰ Unser Handeln setzt demnach das Verstehen von anderen Menschen voraus. Nach dieser Auffassung mündet das persönliche Interesse, selbst Glück zu empfinden, in eine Art Solidaritätsgefühl und Erkenntnis von Gleichheit. Die Beschreibung des moralischen Bewusstseins bei Dilthey, gibt zu verstehen, dass er sich auf damalige Bezüge der Psychologie bezieht.

Die Beschreibung des Verstehens als Akt, welche von Schleiermacher vorgenommen wird, und die Betonung auf die Komponente der Kritik können zusammengefasst als wesentliche Grundsteine der allgemeinen Hermeneutik nach Schleiermacher gelten. Durch die Kunst des Verstehens können Texte oder Reden erfasst werden, mit dem Ziel, die ursprünglichen oder dahinterliegenden Intentionen des Autors besser zu verstehen. Durch Divination, das Hineinversetzen in den Autor, und Comparison, den Vergleich von Schriften und Texten, kann einerseits die dahinterliegenden Intentionen erahnt werden, und andererseits ein (historischer) Kontext geschaffen werden, der für das Verstehen hilfreich ist.

Dilthey baut auf diesem Grundstein auf und erweitert das Verständnis des Verstehens, indem er den Fokus auf das Geschichtliche der Dinge legt. Eine einheitliche Methode für das Verstehen gibt Dilthey allerdings nicht an. Dilthey beschreibt die Hermeneutik als eine Kunst der Auslegung und Interpretation, bei der auch Aspekte wie das Interesse für das Verstehen wichtig sind. Dilthey erweitert das Verständnis des Verstehens allerdings im Hinblick auf die Etablierung der Geisteswissenschaften als eigenständige Disziplin. Da der Gegenstand der Geisteswissenschaften der Mensch ist und der Mensch untrennbar mit seinem geschichtlichen

⁴⁹ Dilthey, W. (1994/1864/1888): Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens, S. 3.

⁵⁰ Dilthey, W. (1900): Die Entstehung der Hermeneutik, S. 317.

Kontext verbunden ist, wird die Geschichte als eine wesentliche Disziplin der Geisteswissenschaften betrachtet. Dies wird beispielsweise deutlich durch historische Veränderungen, die das philosophische Denken einer Epoche maßgeblich prägen können. Die geteilte Lebenserfahrung von mehreren geschichtlichen Wesen äußert sich in gemeinsamen Werten, geteilten Sitten oder der Herkunft. Eine methodische Ordnung entsteht, wenn die persönliche Lebenserfahrung zu einer allgemeinen Lebenserfahrung erweitert wird. Dies verdeutlicht, wie eng die geisteswissenschaftliche Betrachtung des Menschen mit dem historischen Kontext verbunden ist und wie die historische Entwicklung das kollektive Gedächtnis und die kulturelle Identität beeinflusst.

Im darauffolgenden Kapitel rückt der Bezug zur Pädagogik in den Mittelpunkt, wobei besondere Aufmerksamkeit der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis gewidmet wird. Die Analyse dieses Verhältnisses eröffnet einen tiefen Einblick in die Grundlagen der pädagogischen Theoriebildung und ihre praktische Anwendung. Um einen solchen Bezug gewähren zu können, werden die grundlegenden philosophischen Ansichten von Schleiermacher und Dilthey zu diesem Thema detailliert vorgestellt.

3 Das Verhältnis von erzieherischer Theorie und Praxis

3.1 Schleiermachers Pädagogik Konzeption

Schleiermacher betrachtet die Pädagogik grundsätzlich als nicht in der Lage, allgemein gültige Prinzipien zu formulieren⁵¹. Jedoch gestaltet sich die Rekonstruktion seines Denkens über Pädagogik als nicht einfach. Dies liegt vor allem daran, dass die überlieferten Texte oft nur aus Ausschnitten zusammengestellt sind. Ein wichtiger Text über sein Erziehungssystem besteht beispielsweise aus Vorlesungen, die zwischen 1813 und 1826 gehalten wurden und zu Lebzeiten von Schleiermacher nicht veröffentlicht waren. Nicht nur die Überlieferung der Texte fällt bei der Rekonstruktion seiner philosophischen Gedanken (zur Pädagogik) ins Auge, sondern auch die Komplexität seines Denkens. Theodor Schulz fasst im einleitenden Teil zum Erziehungssystem von Schleiermacher die Komplexität seines Denkens wie folgt zusammen:

»Seine Leidenschaft hängt nicht an dem fertigen System, sondern an der Idee des Systems. Es erscheint ihm als die unendliche Aufgabe aller Wissenschaft, an ihrer Verwirklichung zu arbeiten, und, was er selbst dazu beiträgt, ist nur ein Aufenthalt auf dem Weg, der wieder verlassen wird. Wenn man ihm Widersprüche und Inkonsistenzen nachwies, so würde das seine Leidenschaft zum System nicht erschüttern. Das System kann und muß verändert werden. Es ist grundsätzlich offen. – Doch die Offenheit hat ihre Grenzen. Willkür und Zufall müssen mitwirken, wenn ein Werk zum Ende kommen soll. Wo der Sinn für die Offenheit überwiegt, ist die Verwirklichung des Systems gefährdet. So bei Schleiermacher: Nur wenige seiner Werke hat er selbst zu Ende gebracht. Sein System ist, weil es offen war, nie so erschüttert worden wie das Hegels, aber es ist auch nie so wirksam geworden. Die innere Spannung zwischen dem Einen und dem Einzelnen ist zu groß. Sie erlahmt und ermüdet. Indem er beides zugleich zu halten sucht, verliert er beides. Das Eine löst sich auf in abstrakten und formalen Formulierungen, und das Einzelne verschwindet neben vielem anderen. Die Liebe zum Realen entartet oft zur Pedanterie.« (Schleiermacher 1826: S. XIII)

Schleiermachers Gedanken zur Pädagogik zeichnen sich durch eine tiefgründige Reflexion über das Wesen der Bildung für das Individuum und als System aus.

⁵¹ Vgl. Schleiermacher, F. D. E. (1826): Pädagogische Schriften, S. 20

In der Einleitung seiner Vorlesung über Pädagogik aus dem Jahr 1826 nimmt Schleiermacher besonders die Frage nach dem Verhältnis zwischen jüngeren und älteren Generationen in den Fokus. Dabei betont er, dass das menschliche Leben in verschiedene Zyklen aufgebaut ist. Demnach durchläuft jeder einzelne Mensch in seinem Leben einen bestimmten Zyklus und verlässt diesen schließlich auch wieder. Wenn nun mehrere Menschen denselben Zyklus verlassen, findet ein Übergang von einer älteren zu einer jüngeren Generation statt, welche wiederum das Leben oder die Geschichte anderweitig beeinflussen wird.

Schleiermacher hält fest, dass *»ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere.«*⁵² Für Schleiermacher hat die (erzieherische) Tätigkeit der älteren Generation auf die jüngere einen so großen Einfluss, dass sie eine Theorie benötigt, um das willkürliche Handeln der jüngeren Generation zu minimieren. Diese Theorie bezieht sich demnach auf eine (erzieherische) Praxis. Was Erziehung für das Individuum bedeutet, fasst Schleiermacher mit der Frage zusammen, *»was die Erziehung bewirken solle und könne.«*⁵³

Schleiermacher unterteilt die Frage, was Erziehung bewirken kann und soll, in einen **äußeren** und einen **inneren** Aspekt. Die äußere Frage nach der Aufgabe der Erziehung bezieht sich auf den konkreten Anfangs- und Endpunkt der Erziehung. In der Einleitung der Vorlesungen wird diese Frage recht allgemein beantwortet. Erziehung fängt an, *»wenn das menschliche Leben anfängt, d.h. wenn es nicht mehr bloß animalisches ist, sondern durch Äußerung der Intelligenz als ein menschliches sich bekundet, dann fängt die Erziehung an«* denn die erzieherische Einwirkung *»soll ja ganz geistig sein.«*⁵⁴

Mit anderen Worten: Die geistige Erziehung beginnt, wenn sich die Intelligenz des Kindes zeigt. Das Ende der Erziehung äußert sich mit dem Erreichen der geistigen Entwicklung und somit mit dem Erreichen der Volljährigkeit. Der Anfangs- und Endpunkt der Erziehung stellt sich jedoch auch als nicht festgesetzt heraus. So ist der Mensch immer mit Erziehung konfrontiert, ob er nun erzieht oder selbst erzogen wird. Das Ende der inszenierten Erziehung bedeutet nicht das Ende der erzieherischen Tätigkeit.

Viel entscheidender scheint für Schleiermacher die Frage nach dem inneren Verhältnis der Erziehung zu sein. Diese innere Frage richtet sich an das ethische Ziel von Erziehung und die anthropologischen Voraussetzungen für Erziehung. Der Ethik kommt deshalb ein so großer

⁵² Schleiermacher, F. D. E. (1826): Pädagogische Schriften, S. 9.

⁵³ Ebd., S. 15.

⁵⁴ Ebd., S. 14.

Stellenwert zu, da sie als Wissenschaft des guten Handelns der Pädagogik übergeordnet ist. Für Schleiermacher ist die Pädagogik und die Politik auf einer Ebene, welche beide unter dem Grundsatz der Ethik, im Guten handeln. So ist »*die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert.*«⁵⁵

»Somit steht die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik, und ist eine an dieselbe sich anschließende Kunstlehre.« (Schleiermacher 1826: S. 12)

Was versteht Schleiermacher als *das Gute* und welchen Inhalt gibt er diesem Begriff?

Die Ethik als Wissenschaft hat für Schleiermacher einen spekulativen Charakter, so ist auch die Beantwortung der Frage nach dem Guten innerhalb der Ethik spekulativ. Die Pädagogik hingegen bezieht sich auf eine (erzieherische) Praxis und hat deshalb für Schleiermacher keinen spekulativen Charakter.

»Wegen der großen Bedeutung der Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere bedürfen wir einer Theorie, um in der Praxis die Regeln danach abzumessen; und diese Theorie hängt ebenso genau mit dem ethischen System zusammen wie die Tätigkeit selbst, die das ältere Geschlecht ausübt, mit der allgemeinen sittlichen Tätigkeit.« (Schleiermacher 1826: S. 12ff.)

Dass sich eine Disziplin auf eine Praxis bezieht, ermöglicht nach Schleiermacher erst eine spekulativfreie Theorie. Jedoch erhält die Praxis nicht ihren besonderen Charakter durch die Theorie, sondern »*die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.*«⁵⁶ Somit betrachtet Schleiermacher die Pädagogik durch das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, in welchem sie steht, als Kunstlehre.

Um der Frage nach dem ethischen Ziel des Guten in der Pädagogik weiter nachzugehen, ist die Beschaffenheit des Bösen nennenswert, denn wenn sich das Ziel der Pädagogik und somit die Erziehung der jüngeren Generation als gut erweisen soll, obwohl das Gute nur schwer (wenn überhaupt) bestimmbar ist, lässt sich doch eines sicher sagen: Man darf nicht zum Bösen erziehen.

⁵⁵ Schleiermacher, F. D. E. (1826): Pädagogische Schriften, S. 12.

⁵⁶ Ebd., S. 11.

»Alles, was ethisch angesehen eine Unvollkommenheit, eine negative Größe ist, dem muß entgegengewirkt werden, sobald es sich zeigt. Aber können wir auch ebenso sagen, alles, was als ethisch Positives anzusehen ist und in der Entwicklung begriffen, das muß durch die Erziehung gefördert werden – und was noch schwerer ist, - alles, was in dem einen Menschen so ist, und in dem anderen anders, aber als abweichen doch nicht unter den Begriff des sittlich Negativen fällt, das muß so gelassen werden, wie die Erziehung es findet? – Indem uns diese Fragen nur entstanden sind in dem ethischen Zusammenhange, so werden wir sie auch nur ethisch zu beantworten haben, und wir können kein anderes Prinzip in dieser Beziehung aufstellen als dieses: Alles, was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein; also keine Eigentümlichkeit, keine Verschiedenheit, sie sich in einem Einzelnen oder in einer Masse, in einer Gemeinschaft findet, ist an sich etwas, dem die Erziehung entgegenwirken müßte, wenn es nicht böse ist. (Schleiermacher 1826: S. 26 ff.)

Damit wird alles, was nicht offenkundig böse ist, förderungsfähig. Die Pädagogik hat somit die Aufgabe, all das zu fördern, was nicht böse ist, und nimmt somit Bezug auf die Idee des Guten.

Hinsichtlich der anthropologischen Voraussetzungen für Erziehung, beschreibt Schleiermacher, dass auch diese keinen festen Regeln folgen. Die Pädagogik ist für Schleiermacher weder allmächtig, *»daß man aus jedem Menschen alles machen könne, was man wolle«* noch ohnmächtig, *»man kann aus einem Menschen nichts anderes machen als das, was dem Verhältnis der Anlagen, wie sie ursprünglich in ihm sind, entspricht.«*⁵⁷

»Die Erziehung muß auf alle Keime gerichtet sein, um alles, was dem Ziel entgegen ist, so zeitig als möglich zu entdecken. Denn da nicht alles Menschliche gleichzeitig zur Entwicklung kommt, so wird es in Beziehung auf das Angeborene ebenso schnellere und langsamere Wahrnehmungen geben: und sobald die Wahrnehmung da ist, aber eher nicht, kann die Gegenwirkung ansetzen.« (Schleiermacher 1826: S. 26)

Erziehung muss darauf abzielen, alle Anlagen und Potenziale frühzeitig zu erkennen, um alles, was nicht zur Förderung beiträgt, rechtzeitig entgegenzuwirken. Da für Schleiermacher nicht alle menschlichen Fähigkeiten zur gleichen Zeit entwickelt werden, so werden diese früher oder

⁵⁷ Schleiermacher, F. D. E. (1826): Pädagogische Schriften, S. 17.

andere später wahrgenommen. Sobald die menschlichen Fähigkeiten wahrgenommen werden, kann die entsprechende Gegenmaßnahme ergriffen werden.

»Die Verschiedenheit, Eigentümlichkeit der Menschen, sie außerhalb des Bösen sind, sollen auch sein. Die menschliche Natur ist nur vollständig, inwiefern diese Verschiedenheiten in ihr heraustreten. Es soll sich uns im Gebiete der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen entfalten. Wenn der Mensch nur als Selbständiges und Selbsttätiges Gegenstand der Erziehung sein kann: so ist also was in der Entwicklung begriffen ist auch zu seiner Selbsttätigkeit gehörig anzusehen, und muß als solches, insoweit es der Idee des Guten nicht widerstreitet, auch im Zwecke der Erziehung liegen. Und so gibt es denn für die Erziehung keine andere Regel als für das sittliche Leben überhaupt. Was wir sittlicherweise später keine Macht und kein Interesse haben zu stören, das dürfen wir ebensowenig in der Periode der Erziehung hemmen.« (Schleiermacher 1826: S. 27)

Die Verschiedenheit der Menschen, sofern sie der Idee des Guten folgt, darf und soll für Schleiermacher sein. Die menschliche Natur ist erst durch diese Verschiedenheiten der Menschen vollständig. In der Erziehung sollte die ganze Vielfalt menschlicher Eigenschaften entfalten werden. Die Erziehung sollte den Menschen als selbstständig handelndes Wesen betrachten und alles, was in seiner Entwicklung enthalten ist und der Idee des Guten nicht widerspricht, als Erziehungsziel festlegen.

Was Erziehung bewirken kann/soll, lässt sich zusammenfassend mit folgender Formulierung beschreiben: *»indem wir den Prozeß der Erziehung an eine Tätigkeit anknüpfen, die im Anfang erregend, im Fortgange leitend, sich an die Idee des Guten anzuschließen habe, mit Rücksicht auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen.«*⁵⁸ Die Erziehung hat demnach die Aufgabe als gesellschaftliches System, bei welcher die ältere auf die jüngere Generation einwirkt, nach der Idee des Guten zu handeln, die Selbstständigkeit zu fördern und die Verschiedenheit anzunehmen.

Inwiefern Kinder zur Selbstständigkeit herangezogen werden können, beschreibt Schleiermacher im Besonderen Teil seiner Vorlesung. Dabei unterscheidet er drei Perioden, durch welche Kinder gehen können:

⁵⁸ Schleiermacher, F. D. E. (1826): Pädagogische Schriften, S. 19.

Um ein Gleichheitsprinzip innerhalb der Erziehung gewährleisten zu können, soll laut Schleiermacher die Elementarbildung für alle gleich sein. Der Unterricht ist demnach für alle Kinder, unabhängig von ihrer sozialen Klasse, derselbe. Es werden lediglich praktische Fertigkeiten vermittelt, die nicht über die zukünftige Laufbahn entscheiden sollen. Ein gewisses Maß an Selbständigkeit ist nämlich unabdingbar für die Wahl des Berufes. Verantwortlich für diese erste Periode von Erziehung ist die Familie. Dies ändert sich bei Eintritt in die zweite Periode. *»In der zweiten Periode tritt der Zögling in ein gemeinsames Leben ein, und die Erziehung bekommt, partiell wenigstens, durch das Hinzutreten des Einflusses der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft, einen öffentlichen Charakter.«*⁵⁹ Das Kind wird darauf vorbereitet, Entscheidungen über das Leben zu treffen, steht aber noch unter einer *»persönlichen Autorität«*.⁶⁰ In dieser zweiten Periode ist der Unterricht für Kinder vorgesehen, die als Kaufleute tätig werden sollen. Die dritte und letzte Periode zielt auf eine wissenschaftliche Bildung ab. Sie ist für diejenigen vorgesehen, die in ihrer Generation dazu bestimmt und geeignet sind, zu regieren, als Autoritäten aufzutreten oder leitende Tätigkeiten auszuüben. Der Unterricht muss sie darauf vorbereiten, die Fähigkeit, spekulative (theoretische) Entscheidungsfindungen treffen zu können, zu entwickeln.

Schleiermacher hatte eine tiefgründige Auffassung von Bildung. Das Übermitteln von Fakten und Wissen stand in seiner Auffassung nicht in den Vordergrund, sondern die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit. Schleiermachers Ideen zur Bildung hinterließen einen nachhaltigen Einfluss auf die pädagogische Theorie und Praxis nicht nur seiner Zeit, sondern auch darüber hinaus. Seine Betonung der Selbstbildung, der sozialen Interaktion und der Verbindung von Bildung und Ethik schuf neue Impulse für das Bildungswesen.

3.2 Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen Pädagogik nach Dilthey

Für Dilthey kommt der Pädagogik eine zentrale Rolle zu, wenn er schreibt: *»Blüte und Ziel aller wahren Philosophie ist Pädagogik im weitesten Verstande, Bildungslehre des Menschen.«*⁶¹ Dennoch kann das Verständnis von Dilthey über Pädagogik nicht so einfach anhand dieser Feststellung erklärt werden. In seiner Schrift *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens* (1994) in der von 1888 erschienenen Abhandlung, *Über die*

⁵⁹ Schleiermacher, F. D. E. (1826): Pädagogische Schriften, S. 153.

⁶⁰ Ebd., S. 153.

⁶¹ Dilthey, W. (1961): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, S. 7.

Möglichkeiten einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, führt Dilthey zumal eine Kritik an der damals vorherrschenden normgeleiteten Pädagogik an:

»Die hervorragenden pädagogischen Systeme beanspruchen das Ziel der Erziehung, die Werte der Lehrgegenstände und die Methoden des Unterrichts allgemeingültig, sonach für ganz verschiedene Völker und Zeiten, zu bestimmen. Herbart und Schleiermacher, Spencer und Bain, Beneke und Waitz stimmen hierin überein. Solche Ansprüche der Systeme müssen die radikale Neigung befördern, die ein einförmiges Ideal ohne Rücksicht auf die Verschiedenheit der Nationen und das Bedürfnis der Staaten dem bestehenden Schulwesen aufdrängen möchte. So wird ein Irrtum in der pädagogischen Theorie zu einer Gefahr für unser Schulwesen. Auf dem engeren und stilleren Gebiet der Schule wiederholt sich in unseren Tagen, was sich im achtzehnten Jahrhundert auf der Bühne des Staatslebens abspielte. Eine abstrakte, mit falschem Anspruch auf Allgemeingültigkeit auftretende Theorie wirkt revolutionär und zersetzend auf die geschichtlichen Ordnungen der Gesellschaft. Aus diesem Verhältnis empfängt die Kritik unserer heute herrschenden Pädagogik eine erhebliche praktische Bedeutung.« (Dilthey 1994/1888: S. 56)

Bevor Dilthey auf die Möglichkeiten einer allgemeingültigen Pädagogik eingeht, differenziert er den Begriff der Allgemeingültigkeit und der Verbindlichkeit. Allgemeingültigkeit beschreibt eine »*Form des moralischen Urteils*«, welches nicht von Einzelnen gedacht wird und nicht »*ein vorschwebendes Ideal*« enthält.⁶² Die Verbindlichkeit wird als eine „*zwingende Nötigung*“ beschrieben, welche auf einen eigenen Willen beruht:

»Ich bin diesem Willen entweder durch einen ausdrücklichen Akt oder durch ein faktisches Verhältnis, welches eine unausgesprochene Verpflichtung enthält, verbunden.« (Dilthey 1994/1864: S. 23)

Dilthey beschreibt den Begriff der Allgemeingültigkeit, nach dem Kantischen a priori⁶³, als etwas der menschlichen Kultur Innewohnendes (beispielsweise die Musik). Dilthey kritisiert

⁶² Dilthey, W. (1994/1864/1888): *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens*, S. 22 ff.

⁶³ Im kategorischen Imperativ fasst Kant das Sittengesetz zusammen und somit die aus rein rationalen Überlegungen gewonnenen Gebote. In der Kritik der reinen Vernunft (1787) unterscheidet Kant zwischen analytischen und synthetischen Urteilen (a priori und a posteriori Urteile). Diese Unterteilung ist grundlegend für seine Kritik der reinen Vernunft. Erkenntnisse welche a priori getroffen werden

Kant insofern, dass er betont, dass das Wesen von Moral und Urteilen nicht auf der Ebene der Vernunft stattfindet, sondern auf inneren Empfindungen beruht.

Die inneren Empfindungen werden aus den Erkenntnissen der Psychologie gewonnen, welche zu Lebzeiten Diltheys sich noch in ihren Anfängen befand. Daraus sollen sich die psychologischen Tatbestände der Menschen, wie die Lust, der Wert oder den Zweck bestimmen, um anschließend die moralische Welt erforschen zu können.

Zur Erschließung der pädagogischen Auffassung hat sich den von Otto Friedrich Bollnow herausgegebenen gesammelten Schriften zu Diltheys *Vorlesung über Pädagogik* (1961) als hilfreich herausgestellt. Darin fasst Dilthey den Gegenstand seiner Vorlesung in die »Geschichte und System der Pädagogik«⁶⁴ zusammen. Gewidmet war die Vorlesung an den künftigen Gymnasiallehrer*innen der philosophischen Fakultät um den Studenten »den Inbegriff derjenigen Kenntnisse« anzubieten »welchen die Universität für Sie unerlässlich darzubieten hat.«⁶⁵ Die Kenntnisse, die als Grundlage für Gymnasiallehrer*innen dienen, beziehen sich auf die Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem System der Pädagogik. Den Grundstein dafür liefert für Dilthey Erkenntnisse aus der Psychologie und der Logik:

»Die Grundlage aller pädagogischen Bildung liegt in der Psychologie und in der Logik. Damm muß eine Kenntnis der Erfahrung hinzutreten, welche im Verlauf der Unterrichtsgeschichte gewonnen worden sind, Kenntnis der Theorien, die darauf gegründet, Kenntnis der Hauptsätze der Pädagogik, welche festgestellt werden konnten. Sonach zerfällt Ihre spezielle pädagogische Vorbereitung in Aneignung der Geschichte von Unterrichtswesen und pädagogischer Theorie, besonders in der neueren Zeit, und Aneignung der zur Zeit vorherrschenden systematischen Einsichten. Beides will diese Vorlesung Ihnen darbieten.« (Dilthey 1961: S. 8)

»nicht unmittelbar aus der Erfahrung, sondern aus einer allgemeinen Regel, die wir gleichwohl selbst doch aus der Erfahrung entlehnt haben« (Kant, I. (1868/1787): Kritik der reinen Vernunft, S. 34.) abgeleitet. A posteriori Erkenntnisse sind den a priori Erkenntnissen dahingehend entgegengesetzt, dass sie lediglich durch Erfahrung (z.B. durch eine empirische Messung) nahbar sind. Die Erfahrung kann dabei Aufschlüsse über die Beschaffenheit von Etwas geben, aber nicht, dass es anders sein könnte. Urteile über die Ausnahme der Regel können a priori sein.

⁶⁴ Dilthey, W. (1961): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, S. 7.

⁶⁵ Ebd.

In seiner Vorlesung zur Pädagogik beabsichtigt Dilthey zu zeigen, dass es keine allgemeingültige Pädagogik gibt, wie sie im 18. Jahrhundert formuliert wurde, und beschreibt diese pädagogischen Systeme als »rückständige Wissenschaften.«⁶⁶ Stattdessen gilt es aufzuzeigen, dass es »nur eine engumgrenzte Zahl von Sätzen« gibt »welche allgemeingültig sind.«⁶⁷ Die Allgemeingültige Pädagogik für alle Länder existiert demnach nicht, denn »jedes geschichtlich wirksame System der Pädagogik enthält mehr; es ist die Verknüpfung dieser Form untereinander und mit Inhalten von einem Prinzip aus, welches jederzeit geschichtlich bedingt ist.«⁶⁸ Daher ist es für Dilthey unumgänglich in seiner Vorlesung mit der Geschichte und mit dem Aufbau des »Bewußtsein der Geschichtlichkeit jedes Erziehungsideals«⁶⁹ zu beginnen. Nach Dilthey sollte eine wissenschaftliche Pädagogik, die auf die Ausbildung von Lehrer*innen abzielt, in der Lage sein, pädagogische Erfahrungen logisch nachvollziehbar zu reflektieren, miteinander zu verbinden und systematisch zu beschreiben.

Zusammengefasst vertrat Dilthey die Ansicht, dass die Pädagogik keinen allgemeingültigen Prinzipien folgen kann, da sie die Erkenntnisse der jeweiligen Zeit, Kultur und die individuellen Bedürfnisse der Menschen berücksichtigen muss und nimmt somit eine historisch-kulturelle Perspektive ein, welche die Vielfalt der pädagogischen Ansätze anerkennt. Trotz der begrenzten wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Psychologie wagte Dilthey den Versuch, das Innere der Menschen zu beschreiben. Im Gegensatz zur modernen Psychologie, die stark auf empirische Methoden und experimentelle Forschung setzt, strebte Dilthey danach, eine Psychologie zu entwickeln, die auf die Methode des Verstehens setzte, um Erkenntnisse zu gewinnen. Ein bedeutender Aspekt dieser Verstehenden Psychologie ist die teleologische Ordnung des Seelenlebens, die für Dilthey von besonderer Bedeutung war.

3.3 Die teleologische Ordnung des Seelenlebens

Dilthey geht davon aus, dass das menschliche Seelenleben einer teleologischen Struktur folgt. Diese Struktur des Seelenlebens, welche »unsere Vorstellungen Regungen, Gefühle, Triebe ins Spiel setzen«⁷⁰, beeinflusst das menschliche Handeln. Die Struktur des Inneren und somit der

⁶⁶ Dilthey, W. (1961): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, S. 8.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Ebd., S. 8 ff.

⁶⁹ Ebd., S. 10.

⁷⁰ Ebd., S. 182.

Handlung ist Dilthey zufolge nicht zufällig oder chaotisch beeinflusst, sondern folgt einer teleologischen Entwicklung. Diese Ordnung besagt, dass das Seelenleben auf ein bestimmtes Ziel oder einen Zweck ausgerichtet ist, welche individuell sind, da jeder Mensch durch Lebenserfahrung das Bewusstsein anders ausrichtet. Welche Bedeutung hat die teleologische Ordnung des Seelenlebens für die Pädagogik bei Dilthey?

Hervorzuheben ist zunächst die Differenzierung der Begriffe Erziehung und Bildung bei Dilthey. Erziehung bedeutet für Dilthey »die planmäßige Tätigkeit, durch welche Erwachsene das Seelenleben von Heranwachsenden zu bilden suchen«⁷¹ und »ist nicht selbst in sich Zweck, sondern nur Mittel zur Entfaltung eines Seelenlebens.«⁷² Im Gegensatz dazu, ist für Dilthey die Bildung »jede Art von Vollkommenheit einer solchen Seele. Sonach wird sie hier als Selbstzweck betrachtet.«⁷³ Die Erziehung beinhaltet einerseits »die Entfaltung und Entwicklung eines einheitlichen, individualen, in sich wertvollen Seelenlebens«⁷⁴, ist aber andererseits abhängig von äußeren Gegebenheiten (wie die Familie, der Staat, die Kultur), und somit von der Gesellschaft, welche Wertbestimmungen vorgibt.

Wie bereits im vorherigen Kapitel erörtert, lehnt Dilthey eine allgemeingültige Ableitung erzieherischer Möglichkeiten aus der Geschichte, Kultur usw. ab. Dennoch wird die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft zu einer wichtigen Grundlage für Erziehung, wenn er schreibt: »Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft.«⁷⁵ Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass diese Überlegungen auf der Annahme beruhen, dass das Ziel des Individuums grundsätzlich mit dem Ziel der Gesellschaft kompatibel ist. Andernfalls könnten sowohl die Gesellschaft als auch das Individuum in eine Krise geraten.

Gemäß dieser Annahme kommt der Pädagogik eine zweifache Funktion zu. Einerseits hinterfragt sie die gesellschaftliche Struktur, und andererseits hat sie es sich zum Ziel gesetzt, als Instrument zur Entfaltung des Seelenlebens zu dienen. Dadurch ermöglicht sie den Heranwachsenden Bildung und Selbstverwirklichung.

⁷¹ Dilthey, W. (1961): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, S. 190.

⁷² Ebd., S. 181.

⁷³ Ebd., S. 191.

⁷⁴ Ebd., S. 197.

⁷⁵ Ebd., S. 192.

»So wirkt die Erziehung im Interesse des Ganzen und bildet zugleich das eigentümlich Menschliche des Individuums als den in ihm liegenden selbständigen Wert aus. Damit löst sich der Widerstreit der utilitaristischen Richtung aus das für die Gesellschaft Richtige und der Forderung Rousseaus, das Individuum für sich selber auszubilden, auf dem Boden des tatsächlichen Lebens.« (Dilthey 1961: S. 198)

In Diltheys Ansatz spielt die Pädagogik eine bedeutende Rolle in Bezug auf die Erziehung, wie er schreibt: »Indem die Pädagogik der Erziehung dieses umfassende und einheitliche Ziel stellt, überblickt sie zum ersten Male den ganzen Umfang der Aufgabe des Erziehungsgeschäftes und der Organisation des Schulwesens.«⁷⁶ Auch der Erzieher unterliegt eine analytische Anforderung, denn er „soll die individuellen Anlagen des Zöglings erkennen und demselben zum Bewußtsein bringen. Er soll die Ausbildung des Zöglings in der Richtung seiner Anlagen zu Anpassung an eine Berufstätigkeit fortleiten.“⁷⁷ Erst dann kann Erziehung greifen und wird »zur freien, großartig in das Ganze der Gesellschaft greifenden Kunst.«⁷⁸

3.4 Das Verhältnis von Theorie und Praxis bei Dilthey

Wie anhand der vorherigen Kapitel zu Dilthey aufgezeigt werden konnte, spielt die Hermeneutik bei Dilthey keine explizite Rolle. Dilthey beschreibt den Terminus der Hermeneutik als die »Kunstlehre der Auslegung von Schriftdenkmalen«⁷⁹ Dilthey geht vordergründig davon aus, dass lebensbezogene Erfahrungen (diese meinen nicht ausschließlich Lebenserfahrungen des einzelnen Menschen, sondern können auch Kulturen meinen, da für Dilthey eine Kultur erst durch verschiedene Erfahrungen, soziale und geschichtliche Strukturen usw. entsteht⁸⁰) verstanden werden können. Dieses Verstehen von Sinnstrukturen kann

⁷⁶ Dilthey, W. (1961): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, S. 198.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Dilthey, W. (1900): Die Entstehung der Hermeneutik, S. 320.

⁸⁰ Dilthey spricht in diesem Zusammenhang vermehrt über innere und äußere Erfahrungen. Diese Ausdrucksweise soll aber nicht auf eine Trennung von Ich und Wir hindeuten, bei welchem man das Individuum von außen insoliert. Es geht vielmehr um Erfahrungen aller Art, mit Gegenständen, anderen Menschen usw., sofern ein Teilnahmeaspekt besteht. Neutrale Beobachterperspektiven werden von solchen Erfahrungen ausgeschlossen (vgl. Jung 2001, S. 78).

Gegenstand einer Theorie werden, welche wiederum als Disziplin einer Geisteswissenschaft gelten kann. Wie verhält sich diese Theorie nun zur pädagogischen Praxis bei Dilthey?

Für Dilthey gibt es, wie bereits erwähnt, einen hermeneutischen Aspekt in Bezug auf das Leben. Dieser Bezug äußert sich in der Beschreibung des Lebenszusammenhangs als Ganzes, der stets mit der Geschichte in Verbindung steht und diese beeinflusst. Das neue Erfahren einer Tatsache könnte dafür verantwortlich sein, dass sich bspw. eine neue Perspektive von pädagogischer Realität entwickelt. Daraus resultiert die Geschichte der Pädagogik, »weil der Lebenszusammenhang individueller Menschen den Grundcharakter der Geschichtlichkeit hat.«⁸¹ Umgekehrt erfährt sich das Individuum auch durch äußere Gegebenheiten wie z.B. der traditionellen Erziehung.

Für Dilthey tritt die Praxis, also der handelnde Weltzugang, stark in den Mittelpunkt seiner Untersuchung. Auf der Suche nach einer handlungstheoretischen Fundierung der Geisteswissenschaften, hat er sich stark dem amerikanischen Pragmatismus angenähert.⁸² Der handelnde Mensch tritt in den Vordergrund und mit ihm wichtige Aspekte wie der Reiz oder die Reaktion. Die teleologische Struktur des Seelenlebens bedingt, dass eine theoretische Ausarbeitung stattfinden kann, da Menschen nicht durch den Verstand agieren, sondern die Funktion von Reiz über eine Reaktion verläuft.⁸³

3.5 Resümee

Obwohl Schleiermacher und Dilthey aus unterschiedlichen Zeiten stammen und in verschiedenen philosophischen Perspektiven verankert waren, lassen sich einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihren Beiträgen über Pädagogik und Erziehung erkennen.

Sowohl Schleiermacher als auch Dilthey betonen den tiefgreifenden Einfluss der Gesellschaft auf die Bildung und Entwicklung des Individuums. Beide sehen den Menschen als ein geschichtliches Wesen, dessen Identität durch soziale und historische Umstände geformt wird. Des Weiteren legen sie großen Wert auf die individuelle Selbstentfaltung und Selbstständigkeit im pädagogischen Kontext. Dabei wird die Erziehung nicht nur darauf ausgerichtet, sich an

⁸¹ Jung, M. (2001): Hermeneutik zur Einführung, S. 82.

⁸² Vgl. Ebd., S. 83.

⁸³ Im späten 19. Jahrhundert wurde dieser Prozess als »Reflexbogen« bezeichnet.

gesellschaftliche Normen anzupassen, sondern die Entfaltung und Entwicklung des Individuums steht im Vordergrund, wobei es wichtig ist, diese zu erkennen, zu bewerten und zu fördern. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass Erziehung von beiden als eine geplante Handlung betrachtet wird. Sowohl Schleiermacher als auch Dilthey betrachten Erziehung als eine planmäßige Tätigkeit, bei der Erwachsene bewusst auf das Seelenleben der heranwachsenden Generation einwirken, um sie zur Selbstständigkeit zu erziehen.

Trotz einiger Gemeinsamkeiten in ihren Ansichten über Bildung und Erziehung unterscheiden sich Schleiermacher und Dilthey in bestimmten Aspekten. Zum einen kommen beide von unterschiedlichen philosophischen Strömungen. Schleiermacher war ein wichtiger Vertreter der deutschen Romantik und beeinflusste zudem die Theologie. Dilthey setzte den Schwerpunkt seiner Arbeiten auf die Begründung der Geisteswissenschaften als eigenständige Disziplin. Demnach hatten beide unterschiedliche philosophische Schwerpunkte und Ansätze in ihren Arbeiten. Dilthey sah die Pädagogik als eine eigenständige Wissenschaft, die sich mit der Ausbildung von Lehrer*innen befasst, während Schleiermacher in erster Linie als Theologe und Philosoph bekannt ist und seine Erziehungsidee in seinen theologischen und philosophischen Werken integrierte. Ein weiterer Unterscheidungspunkt liegt in der Beschreibung der Aufgabe von Erziehung. Schleiermacher sah Erziehung als ein gesellschaftliches System, bei dem die ältere Generation auf die jüngere einwirkt. Die Erziehung sollte dabei nach der Idee des Guten ausgerichtet sein, um die moralische Entwicklung und Selbstständigkeit der heranwachsenden Generation zu fördern. Dilthey hingegen beschäftigt sich weniger mit konkreten Erziehungssystemen oder -methoden. Stattdessen betont er die Bedeutung der menschlichen Erfahrung und wie diese in der Geschichte verwurzelt ist. Er betont die Bedeutung der Geschichtlichkeit des Menschen und legte den Fokus darauf, den Zusammenhang zwischen der menschlichen Erfahrung und der Geschichte zu verstehen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schleiermachers Erziehungskonzept stark auf moralische Werte und die individuelle Entwicklung abzielt. Dilthey konzentrierte sich auf die historische Verwurzelung des Menschen und die Bedeutung der Erfahrung in einem kulturellen Kontext.

Darüber hinaus ist eine Erweiterung der hermeneutischen Konzeption zu beobachten. Dilthey erweiterte das hermeneutische Konzept, das bereits von Schleiermacher entwickelt wurde, in mehreren wesentlichen Aspekten. Insbesondere erweiterte er die Anwendung der Hermeneutik auf die gesamte menschliche Erfahrung und die Geisteswissenschaften als wissenschaftliche

Disziplin. Sein Interesse galt der Interpretation von individuellen Erfahrungen, Lebensgeschichten und Kunstwerken. Zudem betonte Dilthey die enge Verbindung zwischen Hermeneutik und Geschichte als bedeutenden Aspekt seiner Erweiterung. Er argumentierte, dass die Interpretation menschlicher Erfahrungen und Ausdrucksformen ohne Berücksichtigung ihres historischen Kontextes nicht möglich sei. Eine weitere wichtige Erweiterung war seine Betonung der individuellen Einzigartigkeit. Dilthey hob hervor, wie wichtig es ist, individuelle Erfahrungen und Ausdrucksformen in ihrer eigenen Kontextualität zu verstehen. Dies ist besonders hilfreich, wenn es darum geht, das Erleben und die Motive eines anderen Menschen nachzuvollziehen und zu interpretieren. Durch diese Erweiterungen trug Dilthey maßgeblich dazu bei, die Hermeneutik als eine umfassendere Methode des Verstehens menschlicher Erfahrungen, Ausdrucksformen und kultureller Zusammenhänge zu entwickeln. Sein Ansatz legte den Grundstein für die Entstehung der modernen Geisteswissenschaften und beeinflusste maßgeblich die Sozialwissenschaften und die Philosophie des 20. Jahrhunderts.

4 Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik

Der hermeneutische Ansatz und seine zuvor beschriebene Entwicklung sind von großer Bedeutung, da sie den Grundstein für die geisteswissenschaftliche Pädagogik gelegt haben, welche *»bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts die dominierende Richtung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft war.«*⁸⁴

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln gezeigt wurde, ist die Hermeneutik eine philosophische Methode, die sich mit der Interpretation und dem Verstehen von Texten, kulturellen Werken und dem menschlichen Zusammenleben befasst. Obwohl die Ursprünge einer Theorie über das menschliche Verstehen nicht eindeutig fassbar sind, legte Schleiermacher durch einen der ersten Versuche einer Formulierung der allgemeinen Hermeneutik wichtige Grundsteine für die wissenschaftliche Hermeneutik. Dilthey erweiterte die allgemeine Hermeneutik, indem er den Geisteswissenschaften einen eigenständigen Charakter zusprach und das Verstehen als Methode beschrieb.

In den folgenden Kapiteln wird erörtert, inwiefern Ansätze der Hermeneutik die Geisteswissenschaftliche Pädagogik beeinflusst haben. Die enge Verbindung zwischen der hermeneutischen Methode und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik macht pädagogische Begegnungen zu interpretativen und dialogischen Prozessen und erweitern den theoretischen Ansatz der Hermeneutik, indem er auf das Feld der Pädagogik Anwendung findet. Das pädagogische Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden tritt in den Vordergrund, was eine reichhaltige Bildungserfahrung ermöglicht, da das Verstehen kein rein objektiver Akt ist, sondern immer von den Vorverständnissen und Lebenserfahrungen der Individuen geprägt ist.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist ein bildungstheoretischer Ansatz, der darauf abzielt, die individuelle Entfaltung des Menschen durch die Auseinandersetzung mit diversen kulturellen Ausdrucksformen zu fördern. Im weiteren Verlauf wird auf die historische Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik anhand von zwei Hauptvertretern verwiesen und auf die gemeinsame philosophische Grundlage der beiden Ansätze hingewiesen. Begriffe wie Interpretation, Lebenserfahrung, pädagogische Gespräch, Sprache und Lebenszusammenhang spielen dabei eine grundlegende Rolle. Diese gemeinsamen Elemente

⁸⁴ Koller, H.-C. (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, S. 200.

zeigen besonders, wie beide Ansätze das Verständnis von Pädagogik in Theorie und Praxis bereichern und vertiefen können.

4.1 Die Anwendung hermeneutischer Prinzipien in der Pädagogik

Ein zentrales hermeneutisches Prinzip, das in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Anwendung findet, besteht darin, das Gesamte unter Berücksichtigung seiner Bestandteile zu verstehen. Herman Nohl verknüpft das Verstehen in der Pädagogik mit einer Methode, die auf verschiedene Schwierigkeiten stoßen kann. Es ist besonders wichtig anzumerken, dass der Mensch stets in einer wechselseitigen Beziehung zwischen Innerem und Äußerem agiert. Dabei wird von etwas äußerem auf etwas inneres geschlossen, das jedoch wiederum erst durch Inneres interpretiert wird. Dieses komplexe Zusammenspiel fasst Nohl als den »Zirkel des Verstehens«⁸⁵ zusammen, der nicht nur für die Pädagogik relevant ist, sondern sich durch sämtliche Geisteswissenschaften zieht.

Eine Herausforderung beim Verstehen des Gesamten in der Pädagogik besteht für Nohl darin, dass Kinder nicht immer alle Aspekte ihres Inneren offenlegen. Dies ergibt sich daraus, dass Kinder ihr Inneres noch nicht vollständig entwickelt haben und häufig dazu neigen, ihre Gedanken und Gefühle vor Erwachsenen zu verbergen, weshalb Nohl eine der bedeutsamsten pädagogischen Aufgaben als »die Bewahrung der Offenheit des Kindes«⁸⁶ formuliert.

Die Gesamtheit eines Kindes zu erfahren, ergibt sich zudem als schwierig, da das Unbewusste oft nicht klar vom Bewusstsein zu unterscheiden ist. Daher können »Schicksale, Erlebnisse, verdrängte Wünsche und Leiden«⁸⁷ unbewusste Äußerungen seitens des Kindes hervorzubringen. Auch die Einschätzung des Kindes unter Berücksichtigung seiner potenziellen zukünftigen kreativen Fähigkeiten erweist sich als anspruchsvoll, wenn Nohl schreibt:

Wir wissen immer höchstens, wie es jetzt ist, aber nicht, was aus ihm werden kann, kennen das Maß seiner schöpferischen Freiheit nicht, von der man, wie Humboldt einmal sagt, „jede Überraschung erwarten kann“, aber auch nicht seine Grenzen,

⁸⁵ Nohl, H. (1940): Charakter und Schicksal, S. 9.

⁸⁶ Ebd., S. 10.

⁸⁷ Ebd., S. 10.

wie sie bisweilen plötzlich, vielleicht aus irgendwelchen physiologischen Gründen, sichtbar werden.« (Nohl 1940: S. 10)

Um diesen pädagogischen Herausforderungen beim Verstehen von Kindern gerecht zu werden, ist die Fähigkeit zur Beobachtung von grundlegender Bedeutung für Pädagogen*innen. Die persönliche Erfahrung der Pädagogen*innen rückt dabei ins Zentrum des Verständnisses. Diese Erfahrung setzt keine Theorie voraus und erweist sich als grundlegend für alle Disziplinen, die sich mit der Natur des Menschen auseinandersetzen. Ein zentraler Aspekt bei der Auseinandersetzung mit der Theorie der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegt in der reflektierten Betrachtung pädagogischer Praxis. Hierbei rückt insbesondere die Frage nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in den Fokus.

4.2 Die Bedeutung der Lebensphilosophie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Durch seine Verbindung mit Dilthey greift Nohl die Konzepte der Lebensphilosophie, Lebenserfahrung und Lebenszusammenhang auf. Die grundlegende Inspiration für Nohls theoretische Überlegungen ergab sich nicht zuletzt aus seiner Beziehung zu Dilthey. Nohl promovierte unter Diltheys Anleitung und arbeitete etwa fünf Jahre lang (1901-1906) als sein Assistent. Dieses enge Arbeitsverhältnis zwischen Nohl und Dilthey hatte einen maßgeblichen Einfluss auf Nohls Ansätze.

Diltheys Einfluss auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ergab sich nicht nur aus dem engen Kontakt zwischen den Vertretern und Dilthey, sondern vor allem durch das Aufgreifen des Prinzips der Lebensphilosophie nach Dilthey. Wie bereits im Kapitel 2.4 deutlich wurde, steht der Mensch im Mittelpunkt dieser Betrachtung. Die Lebensphilosophie im Sinne Diltheys sieht den Ursprung des menschlichen Seins in der Lebenspraxis und den Lebenserfahrungen der Menschen, die sich in einem kulturellen Lebenszusammenhang befinden. Ähnlich dazu entwickelt sich die pädagogische Theorie (die Pädagogik als Wissenschaft) erst aus der pädagogischen Praxis und entfaltet sich durch die stetige Veränderung der Praxis immer wieder aufs Neue. Die Unbeständigkeit der pädagogischen Praxis resultiert aus ihrer Verknüpfung mit dem kulturellen Lebenszusammenhang. Nohl verdeutlicht dieses Prinzip für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, wenn er schreibt:

»Pädagogische Menschenkunde erwächst wahrhaft nur im persönlichen Verkehr. Zu welchen systematischen Ergebnissen man dann auch kommen mag, unterstützt von dem ganzen Kreis der Wissenschaften, die einem hier behilflich sein können, von Psychologie, Psychiatrie, Erblehre, Rassenkunde und Soziologie, man wird immer wieder von neuem damit beginnen müssen, sich unmittelbar vor das einzelne Kind zu stellen, diesen Schüler, diesen Fürsorgezögling – Auge in Auge.« (Nohl 1940: S. 11)

Die Bedeutung der Bezugnahme auf pädagogische Praxis in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik verdeutlichte Weniger in einer Reflexion über Theorie und Praxis in der Erziehung. Dabei verdeutlicht er mit der Frage darüber, was Praxis eigentlich sein, den konkreten Moment, in welchem Erziehung stattfindet, »d.h. die konkrete Beziehung zwischen zwei Menschen zum Zwecke der bildenden Einwirkung des einen, des Erziehers, auf den anderen, den Zögling, oder der Erziehergemeinschaft auf die Zöglingsgemeinschaft.«⁸⁸ Diesen Moment nennt Weniger den »pädagogischen Akt« wobei »der Erziehungsvorgang aus einer zusammenhängenden oder unzusammenhängenden Folge von pädagogischen Akten«⁸⁹ besteht. Ähnlich wie Weniger beschreibt Nohl den erzieherischen Moment zwischen beispielsweise der Lehrperson und dem Lernenden und fasst ihn als den »pädagogischen Bezug«⁹⁰ zusammen. Dieser entsteht in der pädagogischen Praxis durch ein Geflecht aus pädagogischen Akten und anderen Realitäten.

»Wenn ich als Erzieher in lebendigem pädagogischen Bezüge zu einem Kinde stehe, das Kind Erlebnisse machen sehe und den Zusammenhang seiner Erlebnisse verfolge in Tun und Leiden, wie es gesteigert oder gehemmt wird, sich wehrt oder unterliegt, sich an Gehalten entfaltet oder in der Begegnung mit anderen Menschen wandelt, so handelt es sich zunächst um Lebenserfahrung und ihre Deutung, nicht um die Zurückführung dieser Erlebnisse auf die bei ihnen mitwirkenden psychischen Funktion.« (Nohl 1940: S. 12)

Nohl verweist bei dieser Beschreibung über die Möglichkeiten der Psychologie darauf, dass der Vorgang über die Entwicklung der Lebenserfahrung (mit Dilthey) einer älteren Beschreibung folgt. Die Lebensphilosophie und der damit verbundene Lebenszusammenhang in der Welt lehren, dass, erst wenn ein Erlebnis in das Bewusstsein des Lebenszusammenhanges gerät, kann

⁸⁸ Weniger, E. (1952): Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis, S. 8.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Nohl, H. (1940): Charakter und Schicksal, S. 12.

darüber philosophiert werden. Die einzelnen Bestandteile lassen Rückschlüsse auf ein Ganzes zu. Erst durch das Erleben der einzelnen Lebenserfahrungen, kann ein Lebenszusammenhang erschlossen werden. »Das Erlebnis erhält einen Ausdruck.«⁹¹

Dies sei laut Nohl auch der Grund, warum die Psychologie (als wissenschaftliche und theoretische Disziplin) der Praxis untergeordnet ist. Die Lehrer*innen haben demnach die Aufgabe, die Lebenserfahrung des Kindes zu deuten, die sich beispielsweise durch Toben, Hemmungen oder andere Formen der Kommunikation manifestieren kann. Für Nohl stehen das gelebte Leben und die Summe der Erfahrungen somit im Mittelpunkt der pädagogischen Deutungen. »Jeder Satz, den die Psychologie dem Pädagogen gibt, wird für ihn nur verwendbar, wenn er seinen richtigen Ort in diesem im Leben enthaltenen Zusammenhang findet.«⁹²

Weniger beschreibt das Verhältnis zwischen pädagogischer Theorie und Praxis als wechselseitig beeinflussend. Obwohl sämtliche Deutungen aus dem Kontext des Lebens entstehen und die Praxis somit das Grundgerüst jeglichen Lebens bildet, kann die Praxis in der pädagogischen Praxis nur in Ausnahmefällen ihre volle Wirksamkeit zeigen. Weniger bezeichnet solche Ausnahmefälle als »Individuallagen«⁹³, die beispielsweise durch Besonderheiten der Schule oder des Erziehers gekennzeichnet sind. Ebenso lehnt Weniger es ab, dass der Praktiker sich ausschließlich auf theoretische Überlegungen verlässt und diese als unmittelbare Handlungsanweisungen interpretiert. Die pädagogische Theorie und Praxis bewegen sich in einer wechselseitigen Beziehung zueinander.

»Die Tatsache also, daß jemand redet von seinen praktischen Erfahrungen, sagt noch nichts über die Richtigkeit und Gültigkeit seiner Erfahrungen. Gefragt werden muß zunächst nach seiner Einstellung und nach dem Niveau seiner Versuche. Die Frage geht also auf die echte Theorie, die in der Erfahrung enthalten sein muß, ohne die Erfahrung nicht Erfahrung ist, sondern bloßes Gerede, bloße Sammlung zufälliger Eindrücke.« (Weniger 1952: S. 12)

Die Betonung liegt bei Weniger auf der Bedeutung einer fundierten Theorie, die in die praktische Erfahrung einfließen muss, da eine Erfahrung ohne theoretische Grundlage lediglich eine Sammlung zufälliger Eindrücke sein kann. Jede Person, welche Erfahrungen in der

⁹¹ Nohl, H. (1940): Charakter und Schicksal, S. 12.

⁹² Ebd.

⁹³ Weniger, E. (1952): Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis, S. 10.

pädagogischen Praxis sammelt, hat eine gewisse *Voreinstellung*. Diese Voreinstellung ergibt sich nach Weniger aus der eigenen gesammelten Lebenserfahrung, welche einen Zusammenhang für die zu bewertende Situation bietet und »*handelt in Wahrheit ständig aus Theorien.*«⁹⁴

Um das Konzept einer fundierten Theorie für die pädagogische Praxis besser zu veranschaulichen, nennt Weniger Beispiele, die einen Einblick in "*einige in der Praxis häufig vorgefundene falsche Theorien*"⁹⁵ geben. Eine falsche Theorie kann sich in der pädagogischen Praxis dann entwickeln, wenn Mentoren während der pädagogischen Ausbildungszeit ein eigenes festes Unterrichts- oder Betreuungsschema weitergeben, das auf bestimmte Annahmen beruht, ohne diese ausdrücklich zu erklären. Diese Annahmen basieren auf der Theorie der Mentoren und äußern sich oft als Erfahrungssätze wie z.B. »*die Unterrichtsstunde gelingt nur, wenn Sie straffe Disziplin halten*« oder »*die Jungen müssen gehorchen lernen; die Grammatik muß gepaukt werden, sonst lernen die Jungen nichts.*«⁹⁶ Lehrer*innen können gemäß Weniger in einem Schema gefangen bleiben, das lebenslang anhalten kann und sich immer wieder durch »seine Erfahrungen« bestätigt. Das Schema kann sich jedoch ändern, wenn die Einstellung der Lehrer*innen sich wandelt, beispielsweise von einer Fokussierung auf Disziplin hin zu einer kommunikativeren Einstellung. Durch diese veränderte Einstellung ergeben sich ebenfalls veränderte Erfahrungen.

Es ist nicht ungewöhnlich festzustellen, dass pädagogische Theorien, die der Praxis zugrunde liegen, veraltet sind. Weniger hält fest, dass beispielsweise Veränderungen der sozialen Gegebenheiten eine theoretische pädagogische Betrachtung verändern können. Pädagogische Theorien bleiben aber nicht selten, ohne Zustimmung der individuellen Erfahrung, durch eine traditionelle Überlieferung innerhalb der Schulen lebendig. Sie werden als allgemein gültige pädagogische Erfahrungssätze betrachtet, obwohl sie tatsächlich nur in spezifischen Kontexten und Bedingungen Geltung haben können. Ein Beispiel für veraltete pädagogische Maßnahmen findet sich in katholischen Klosterschulen. Hier können traditionelle Erziehungsansätze angewandt werden, die zwar von den Lehrenden noch geteilt werden, aber möglicherweise nicht mehr den heutigen gesellschaftlichen und psychologischen Bedürfnissen der

⁹⁴ Weniger, E. (1952): Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis, S. 12.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Ebd., S. 13.

Schüler*innen entsprechen. Solche Erziehungsmaßnahmen könnten auf veralteten moralischen oder religiösen Überzeugungen beruhen, die nicht mehr zeitgemäß sind.

Eine grundlegende Schwierigkeit beim wechselseitigen Wirken zwischen Theorie und Praxis im pädagogischen Feld, besteht darin, dass die Theorie möglicherweise eine ideologische Rolle übernehmen kann, die das eigentliche Wesen des pädagogischen Aktes entweder rechtfertigen oder verschleiern soll. In Wirklichkeit liegt jedoch Fehlverhalten vor, wenn zum Beispiel eine Lehrperson aus Machttrieb oder aus anderen persönlichen Gründen die Schüler*innen anschreit. Dennoch kann gleichzeitig auf die institutionelle Theorie, wie zum Beispiel den Lehrplan, zurückgegriffen werden, um das Verhalten zu rechtfertigen. Der Rechtfertigung selbst wohnt der Charakter einer Ideologie bei, sodass die Theorie selbst zu einem ideologischen System wird. Der Mensch erfährt eine *»gewisse Wahlfreiheit zwischen den Theorien.«*⁹⁷

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für Weniger die in der Pädagogik tätige Person, durch die Wahlfreiheit der Theorien, die Möglichkeit hat den pädagogischen Akt nachträglich zu rechtfertigen und gleichzeitig an Erfahrung zugewinnen. Die Erfahrung basiert jedoch auf eine Voreinstellung, welche nicht zuletzt von sozialen Gegebenheiten oder Institutionen bedingt sind. Somit ist der pädagogische Akt sowohl von vornherein als auch von nachhinein von Theorie umgeben und wird durch Praxis geprägt. Die Praxis bildet das Fundament für die Theorie, die wiederum das Handeln beeinflusst und somit in einer sich gegenseitig beeinflussenden Beziehung zur Praxis steht.

4.3 Die pädagogische Theorie

Um näher der Frage nachzugehen, wie eine fundierte Theorie für die Pädagogik konstituiert sein könnte, unterteilt Weniger die Theorie in zwei Grade.

Die Theorie ersten Grades, wie von Weniger beschrieben, bezieht sich auf die Theorie, die aus dem griechischen Wort θεωρία abgeleitet wird, was Anschauen oder Zuschauen bedeutet. Diese Theorie ist eine implizite Rationalität, die in der inneren Form des Menschen angelegt ist und die Voreinstellung mitbestimmt. Sie kann als unausgesprochene Gegebenheit verstanden werden und tritt genauso natürlich auf wie die Praxis selbst.

⁹⁷ Weniger, E. (1952): Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis, S. 15.

Die Theorie zweiten Grades hingegen beschreibt die theoretische Konzeption des Praktikers und beinhaltet all das, was im Innenleben dessen erworben wurde, »in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt.«⁹⁸ Diese durch Lebenserfahrung erworbene Theorie des Praktikers wird nicht immer bewusst wahrgenommen. Unterbewusste Prozesse können Einfluss auf diese Theorie nehmen. Für Weniger besteht eine fundierte pädagogische Theorie darin, die Theorien ersten und zweiten Grades in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Er betont dabei, dass Ansätze basierend auf persönlicher Erfahrung Ausdruck der Grundhaltung des Erziehers sein sollten, um eine »objektive Unwahrhaftigkeit« in der pädagogischen Praxis zu vermeiden.

Die wissenschaftliche Theorie in der Pädagogik hat die Aufgabe, die pädagogische Praxis und somit die Praktiker zu unterstützen. Weniger verweist hierbei auf Schleiermacher und dessen Feststellung: »die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.«⁹⁹ Der Theoretiker ist verantwortlich für das Beobachten der Praxis, um ihr Unterstützung zu bieten. Dadurch kann eine durchgeführte Handlung eng mit einem tiefen Verständnis für die Situation, den Kontext und die Umstände verbunden sein, die diese Handlung beeinflussen. Pädagogisches Handeln beschränkt sich somit nicht nur auf die technische Ausführung der Handlung, sondern schließt auch ein tiefes Verständnis der damit verbundenen Faktoren und Zusammenhänge mit ein.

Zusammenfassend verdeutlicht Weniger, wie die Konzeption der Lebensphilosophie nach Dilthey konkret auf das Anwendungsgebiet der Pädagogik in Theorie und Praxis angewandt werden kann. Die Theorie, die aus persönlicher Erfahrung und den gesellschaftlichen oder institutionellen Vorgaben besteht, beeinflusst die Praxis und umgekehrt. Dieser wechselseitigen Interaktion liegt eine komplexe Dynamik zugrunde, die das pädagogische Handeln prägt und eine reflektierte sowie sachkundige pädagogische Praxis unterstützt.

4.4 Die Autonomie der Pädagogik

Die Autonomie der Pädagogik bedeutet für Nohl, dass die Pädagogik nicht ausschließlich durch politische Mächte oder durch die Wissenschaft geleitet werden sollte. Nohl fasst das Verhältnis in folgender Weise zusammen:

⁹⁸ Weniger, E. (1952): Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis, S. 17.

⁹⁹ Schleiermacher, F. D. E. (1826): Pädagogische Schriften, S. 11.

»Jede Kulturfunktion hat sich langsam aus den Bindungen von Kirche, Staat und Stand befreien und das Recht ihres eigenen Wesens erkämpfen müssen.« Der Erziehung »ist diese Befreiung am spätesten gelungen, und sie muß auch heute noch um solche Anerkennung ihres eigenen Charakters und die Feststellung ihres Wesens ringen, ohnedie sie doch hilflos um Druck der anderen Mächte ausgeliefert ist, die sie alle für sich in Dienst nehmen wollen. [...] Der Erzieher ist dann einerseits der subalterne Beauftragte der Kirche oder des Staates oder gar einer Partei. Angesichts des grausamen Kampfes dieser Mächte und der Weltanschauung, die hinter ihnen stehen, kommt es heute mehr als je drauf an, daß die Pädagogik den Ort findet, der sie in gewissem Sinne unabhängig von ihnen macht, ihr eine Arbeit aus einem Recht erlaubt und damit Selbstbewußtsein, Würde, aber auch Zusammenhang und Fortschritt ermöglicht.« (Nohl 1935: S. 156)

Die Beobachtung der damaligen Umstände im Bildungswesen und die damit verbundene gesellschaftliche Stellung regten Nohl dazu an, der Pädagogik einen bedeutsamen Platz in der Gesellschaft zuzuschreiben. Dies sollte dazu dienen, eine gefestigte Pädagogik zu etablieren, die in der Lage ist, selbstbewusst und würdevoll Fortschritt und Zusammenhalt zu fördern.

Seit der Aufklärung galt und gilt nach wie vor das pädagogische Kriterium, Menschen durch Bildung zu einem höheren geistigen Selbst zu verhelfen, wobei die Subjektivität Vorrang vor der Objektivität hat. Wenn beispielsweise ein Kind eine Tasse auf den Boden wirft, stellt sich die Lehrperson die Frage, warum es dies getan hat oder welchen Hintergrund sein Verhalten hat. Der Fokus liegt auf dem individuellen Inneren des Kindes und nicht auf der rein objektiven Tatsache des zerbrochenen Geschirrs. Das Kind muss sich der Umformung stellen, um Bildung zu erlangen. So sollte durch die Ergründung der Lehrperson und einer möglichen Frage über den Grund des Wurfes, das Fehlverhalten verstanden werden und sich beispielsweise für das Werfen der Tasse entschuldigen.

»In dieser Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings liegt das pädagogische Kriterium: was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten man, es muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?« (Nohl 1935: S. 160)

Die Lehrperson hat jedoch nicht nur Verpflichtungen gegenüber den Lernenden, sondern muss auch den beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen sowie dem kulturellen Gehalt einer Gesellschaft gerecht werden. Diese kulturellen Gehalte »sind nicht nur Bildungsmittel für die individuelle Gestalt, sondern haben einen eigenen Wert.«¹⁰⁰ Die Verantwortung für die Vermittlung der kulturellen und gesellschaftlichen Anforderungen liegt bei der Lehrperson, wobei sie auch »verantwortlich für das Subjekt (ist).«¹⁰¹

Die Autonomie der Pädagogik ist demnach eine relative Autonomie und keine absolute. Die Lehrperson handelt zwar im Rahmen der subjektiven Bedürfnisse der Lernenden, ist jedoch gleichzeitig den gesellschaftlichen Anforderungen verpflichtet. Diese relative Autonomie zeichnet sich durch eine wechselwirkende Beziehung aus, in der sowohl die individuellen als auch die gesellschaftlichen Anforderungen an die Lehrperson anerkannt werden.

4.5 Die Rolle des Verstehens im Unterricht

In der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat das Verstehen nicht nur in der theoretischen Diskussion über den pädagogischen Handlungsprozess des Praktikers eine zentrale Bedeutung, sondern es gewinnt auch im Kontext des Unterrichts an entscheidender Relevanz. Die Bedeutung des Verstehens äußert sich dabei im Erfassen individueller Erfahrungen, Emotionen, sozialer Kontexte und Motivationen der Lernenden. Es geht über das bloße Erlernen von Fakten hinaus und zielt darauf ab, eine Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen.

Was versteht Nohl allgemein unter Bildung?

»Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag. [...] Unabhängig von den Ansprüchen, die der Beruf oder sonst irgendwelche objektiven Mächte an uns stellen, soll hier das Menschliche sich erfüllen.« (Nohl 1935: S. 177 ff.)

Bildung wird demnach als etwas Subjektives verstanden, das mit der Kultur und der geistigen Einstellung einer Person verbunden ist. Im Vordergrund steht der Prozess, wie eine Person von

¹⁰⁰ Nohl, H. (1935): Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, S. 161.

¹⁰¹ Ebd.

außen kommenden Informationen und Einflüsse aufnimmt und daraus ein zusammenhängendes Verständnis entwickelt.

Bildung kann als ein angestrebtes Ziel der Erziehung betrachtet werden, bei dem das Individuum in einer kontinuierlichen Wechselwirkung mit der Welt steht, um die Entfaltung des »Menschlichen« (Potenzials) zu fördern. Dabei sind nicht primär solche Fähigkeiten gemeint, die den Anforderungen des Berufs gerecht werden, sondern vielmehr solche Fähigkeiten, die die subjektiven Eigenschaften fördern können. In anderen Worten, Bildung ermöglicht es einer Person, selbstbewusst und eigenständig zu denken, zu entscheiden und Werte zu definieren.

Innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde intensiv darüber nachgedacht, wie das Verhältnis zwischen Bildung und Beruf beschaffen ist. Nohl äußert sich folgendermaßen über den Beruf:

»Die Berufe heben aus uns bestimmte Möglichkeiten heraus und prägen durch ihr Ethos wie durch die Dauerhaltung bei ihrer technischen Beanspruchung unsere Gestalt und unsern Charakter. Man sieht einem seinen Beruf an.« (Nohl 1940: S. 178)

Damit betont Nohl vor allem den erheblichen Einfluss, den verschiedene Faktoren auf die Berufswahl eines Menschen ausüben können. Er fasst die Zufälligkeit, in welcher der Mensch lebt, in den Begriff des Schicksals, »d.h. die *allgemeinen Lebensnotwendigkeiten*«¹⁰², welche die Lebensformen der Menschen bestimmen.

Das Schicksal wird nicht zuletzt durch die Familie bestimmt, in welchem das Kind aufwächst:

»Es ist entscheidend für ein Kind, ob die Familie, in der es groß wird, harmonisch ist oder nicht, ob die Eltern in Scheidung leben, ob es verwaist oder verstiebt ist, und weiter, ob es geschwisterlos ist oder in einer Geschwisterschar lebt, das älteste oder das jüngste ist oder in der Mitte steht, Geschwister nur gleichen Geschlechts oder auch anderen Geschlechts hat.« (Nohl 1940: S. 178)

Die Auseinandersetzung von Nohl über den Einfluss der Familie auf den Bildungsweg ermöglicht eine bedeutsame Diskussion in der Pädagogik (auch aus aktueller Perspektive). Das Schicksal bezüglich des Bildungswegs kann nicht allein durch die in der Familie erworbenen

¹⁰² Nohl, H. (1940): Charakter und Schicksal, S. 175.

»primitiven Anschauungen über Gut und Böse, über Lebenssinn und Weltordnung«¹⁰³ geprägt werden, sondern wird zusätzlich von den finanziellen Möglichkeiten der Familie beeinflusst. Durch die Einführung des Begriffs der sozialen Klasse brachten Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Engels (1820-1895) eine bedeutende Erklärung für die damaligen sozialen Verhältnisse ein. Die Unterschiede der Klassen wurden dabei vor allem durch die ungerechte Verteilung der Besitztümer veranschaulicht. Max Weber (1864-1920) erweiterte die Klassentheorie, indem er die soziale Klasse nicht nur anhand von Besitztümern erklärte, sondern diese auch unter Berücksichtigung von vererbten Privilegien und persönlichen Aspekten ausweitete¹⁰⁴. Die soziologische Auseinandersetzung über die Vererbung der Bildung und eine einhergehende *Illusion der Bildungschancen* zeigt auf, wie soziale Ungleichheit und Vorurteile in Bildungssystemen wirken können. Die Strukturen des Klassismus (reale Benachteiligung aufgrund der vermuteten oder wirklichen sozialen Klasse einer Person) waren nicht nur zur damaligen Zeit von Bedeutung, sondern sind auch heute noch relevant, um auf die ungleiche Behandlung im Schulwesen hinzuweisen.

In den einleitenden Passagen des Werkes *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1935) greift Nohl diesen Aspekt auf, jedoch in Form einer historischen Darstellung. Dabei beschreibt er den grundlegenden Einfluss, der Politik und der Pädagogik, denn »Es gibt zwei Wege, ein Volk zu gestalten: die Politik und die Pädagogik.«¹⁰⁵ Hierbei betont Nohl die Autonomie der Pädagogik (siehe Kapitel 4.4 *Die Autonomie der Pädagogik*).

Ein entscheidendes Merkmal der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie es Nohl beschreibt, liegt darin, dass der Bildungsprozess nicht als automatischer Entwicklungsprozess im Inneren des Menschen aufgefasst wird, sondern vielmehr durch äußere Einflüsse angeeignet wird:

»Die Bildung geht auf Weckung und Gestaltung des Innern, aber sie bedarf dazu eines geistigen Inhalts, der nicht bloß Mittel ist, sondern Selbstwert hat, sie ist auf eine Form des geistigen Lebens gerichtet, aber diese Form kommt nur durch Assimilation eines Gehaltes zustande, sie will Entwicklung von Kräften, die doch nur an einer unbeugsamen Gegenständlichkeit sich wahrhaft entwickeln.« (Nohl 1935: 181)

¹⁰³ Nohl, H. (1940): Charakter und Schicksal, S. 178.

¹⁰⁴ Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft.

¹⁰⁵ Nohl, H. (1935): Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Vorwort.

In anderen Worten: wenn wir geistige/kulturelle Inhalte verstehen wollen, müssen wir wissen, wie die Dinge entstanden sind, damit sie leichter ein Teil von uns werden können. *Doch wie verhält sich diese Auffassung von Wissensvermittlung genauer im Unterricht?*

Es liegt in der Verantwortung des Unterrichts und der Lehrkräfte, geistige und kulturelle Inhalte zu vermitteln. Diese Inhalte leitet Nohl aus den »Grundrichtungen unseres geistigen Daseins«¹⁰⁶ ab. Sie umfassen politische, rechtliche, ästhetische, religiöse, natur- und geisteswissenschaftliche Perspektiven, die die Vielfalt der Welt ausmachen. Allerdings ist es erforderlich, dass Lehrpersonen diese Inhalte so anpassen, dass sie für die Lernenden verständlich sind. Hierbei kommt ein weiterer grundlegender Aspekt von Nohls Bildungstheorie zum Vorschein, der *Pädagogische Bezug*.

4.6 Der pädagogische Bezug

Nohl bezeichnete das grundlegende »Wesen« der erzieherischen Beziehung als den »Pädagogischen Bezug.«¹⁰⁷

Der Begriff des Pädagogischen Bezugs beschreibt die Verbindung zwischen Lehrperson, Inhalt und Lernendem. Dabei wird auf einer spezifischen Art von Beziehung hingewiesen, ein »geistiges Verhältnis selbständiger Art«¹⁰⁸, dass nicht mit einer freundschaftlichen oder liebevollen Beziehung verwechselt werden darf. Es ist wichtig, dem Lernenden verschiedene Perspektiven aus der Welt nahezubringen, um die eigene subjektive Identität zu einem »einheitlichen geistigen Leben«¹⁰⁹ zu entwickeln.

Die Lehrperson wird von einer Wechselwirkung aus *Liebe* und *Autorität* geprägt, während der Lernende von *Liebe* und *Gehorsam* beeinflusst wird. Die Liebe der Lehrperson ist als »die hebende und nicht die begehrende«¹¹⁰ gemeint. Diese Art von Liebe kann das Vertrauen des Lernenden fördern und letztendlich in gegenseitiger Liebe enden lassen. Das autoritäre Verhalten seitens der Lehrperson wird durch eine gewaltfreie Beziehung geprägt, die auf Vertrauen basiert. Die Gehorsamkeit des Lernenden basiert auf eine aktive Form und resultiert

¹⁰⁶ Nohl, H. (1935): Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, S. 264.

¹⁰⁷ Ebd., S. 164.

¹⁰⁸ Ebd., S. 169.

¹⁰⁹ Ebd., S. 167.

¹¹⁰ Ebd., S. 171.

demnach nicht aus Unterdrückung. Gehorsam heißt für Nohl nicht »aus Angst tun oder blind folgen«, sondern »freie Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen und spontane Unterordnung als Ausdruck eines inneren Willensverhältnisses, das gegründet ist in der überzeugten Hingabe an die Forderungen des höheren Lebens, die der Erzieher vertritt.«¹¹¹

Eine weitere Eigenschaft des Pädagogischen Bezugs besteht darin, dass er immer zu einem Ende kommen. Er hat die Aufgabe »sich selbst überflüssig zu machen« und endet da, »wo der Mensch mündig wird.«¹¹² Wenn die Erziehung überflüssig ist, geht sie in »Selbsterziehung«¹¹³ über und kann als automatisierter Prozess verstanden werden.

Obwohl Nohl bei der Anwendung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vom aktuellen geistigen Zustand des Lernenden ausgeht und daher die Vermittlung von geistigen/kulturellen Inhalten darauf aufbauen möchte, wird in den pädagogischen Zielen auch über die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten des Lernenden diskutiert, sodass der pädagogische Bezug wie folgt zusammengefasst wird:

»Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes.« Dabei ist die pädagogische Liebe zum Kinde »die Liebe zu seinem Ideal: Es soll ihm nichts Fremdes eingebildet werden, sondern die Lebensform, zu der sie führen will, muß die Lösung seines Lebens sein. So fordert die pädagogische Liebe Einfühlung in das Kind und seine Anlagen, in die Möglichkeiten seiner Bildsamkeit, immer im Hinblick auf sein vollendetes Leben.« (Nohl 1935: 171)

4.7 Die Rolle der ästhetischen Erfahrung in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Der Vorwurf, dass in der Schule Lernenden nicht ausschließlich Wissen vermittelt werden sollte, ist keine Erfindung der neueren Zeit. Die Forderung nach einer ganzheitlichen Bildung, die individuelle sowie künstlerische Fähigkeiten einbezieht, reicht bereits in ältere Diskussionen zurück. Im Jahr 1870 begann die sogenannte »Kulturkritik«, die »gegenüber einer

¹¹¹ Nohl, H. (1935): Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, S. 175.

¹¹² Ebd., S. 166.

¹¹³ Ebd., S. 166.

leer gewordenen Zivilisation, einem alles analysierenden Intellektualismus eine neue Bildung aus den produktiven Kräften des Menschen forderte.«¹¹⁴ Mit anderen Worten: Man wandte sich von der Intellektualisierung ab, um ein neues »Verhältnis zur Sinnlichkeit, zum Körper, dass man als Ursprünglichkeit bezeichnet.«¹¹⁵

Für Nohl ist der Übergang in eine neue Epoche mit den anfänglichen Umbrüchen in der Kunst verbunden:

»Es ist wie ein geschichtliches Gesetz, daß das neue Lebensgefühl und der neue schöpferische Gestaltungswille einer Zeit sich zunächst in der Kunst offenbaren und es die neuen ästhetischen Erfahrungen sind, die das Erleben von starr gewordenen alten Formen wieder frei machen.« (Nohl 1935: S. 38)

Dies gilt nach Nohl sowohl für Kunstepochen wie die Renaissance als auch für die Pädagogik.

In der Lektüre über *die Pädagogische Bewegung in Deutschland*, macht Nohl auf die »Kunsterziehungsbewegung«¹¹⁶ aufmerksam. Dabei handelt es sich um eine Reformpädagogik, welche Ende des 19. Jahrhunderts durch die Kunst, der Musik, Literatur und Leibeserziehung dem Intellektualismus in der Bildung entgegenwirkte. Die Kunsterziehungsbewegung erkannte laut Nohl, »daß das Kind nach seiner seelischen Art dem Künstler verwandt ist, daß also eine jugendgemäße Erziehung des Kindes in der Entfaltung der ihm eigentümlichen künstlerischen Kräften liegt.«¹¹⁷

4.8 Die Wirkungsgeschichte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erwähnt wurde, sahen sich die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg mit Kritik konfrontiert. Die Nachkriegszeit in Deutschland, insbesondere der Umgang mit der NS-Zeit, löste eine umfassende Debatte aus, die Themen der gesellschaftlichen Folgen in Deutschland beleuchteten.

¹¹⁴ Nohl, H. (1935): *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, S. 38.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ Ebd., S. 42.

Eva Matthes bietet in ihrem Werk »Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit« (1998) eine gründliche Untersuchung des Verhältnisses der Hauptvertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Wilhelm Flitner (1889-1990), Theodor Litt (1880-1962), Herman Nohl (1879-1960), Eduard Spranger (1882-1963) und Erich Weniger (1893-1961), zum Nationalsozialismus. Dabei wurden sowohl die Haltung jedes Einzelnen zur NS-Zeit als auch deren Veröffentlichungen nach der Machtübernahme analysiert.

Entscheidend bei der Auswahl gerade für die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik für die Analyse der Auswirkungen der NS-Zeit auf die Nachkriegszeit, war für Matthes die starke Wirkungsgeschichte der Vertreter auf »*die Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland in den 50er Jahren.*«¹¹⁸ Während der NS-Zeit hatten diese Vertreter vorübergehend keinen Einfluss auf das Bildungssystem in Deutschland, jedoch arbeiteten sie aktiv am Wiederaufbau des Schulwesens in Westdeutschland mit.

»Herman Nohl, von 1922 bis zu seiner Zwangsemeritierung 1937 und erneut seit 1945 Ordinarius für Pädagogik an der Göttinger Universität, bemühte sich nach Kriegsende um eine schnelle Wiedereröffnung der Schulen in Niedersachsen und der Georgia Augusta; außerdem war er maßgeblich an der Gründung einer Pädagogischen Hochschule in Göttingen beteiligt; in der Aufbauphase 1946/47 war er Dekan der Philosophischen Fakultät seiner Universität. Er organisierte das Vorstudium für die Heimkehrer, gründete ein Waisenhaus für elternlose Flüchtlingskinder, rief den Verein „Göttinger Nothilfe“ ins Leben und half Ausarbeitung neuer Lehrpläne für die niedersächsischen Schulen. Bereits im Sommer 1945 gründet er – zusammen mit Bollnow, Flitner und Weniger – die Zeitschrift „die Sammlung“, die ihm besonders am Herzen lag (seit 1948 war er der verantwortliche Herausgeber). 1947 wurde er emeritiert, doch vertrat er sich noch zwei Jahre selbst, bis es ihm gelang, Erich Weniger als seinen Nachfolger durchzusetzen. So lange seine Kräfte reichten, entfaltete Nohl in der Nachkriegszeit eine breite Vortragstätigkeit.« (Matthes 1998: S. 15)

Es ist wichtig zu betonen, dass die Verbindung zwischen den Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und dem NS-Regime nicht zwangsläufig war, da es individuelle Unterschiede und vielfältige Hintergründe zwischen den Vertretern gab. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass eine solche Verbindung möglich war und daher

¹¹⁸ Matthes E. (1998): Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit, S. 14.

hervorgehoben werden muss. Die Wirkungsgeschichte dieser Verbindung zum Nationalsozialismus verdeutlicht die potenziellen Gefahren einer ideologisch geprägten Bildungspolitik und unterstreicht die Bedeutung ethischer, demokratischer und humanistischer Bildungsprinzipien. Es ist unerlässlich sicherzustellen, dass Bildung stets im Dienste der Menschlichkeit und der demokratischen Werte steht.

5 Reflexion und Kritik

5.1 Die subjektive Wende in der Hermeneutik

Im vorherigen Teil dieser Arbeit, wurde deutlich, dass Gadamer den hermeneutischen Zirkel, wie von Schleiermacher vorgeschlagen, erweitert hat. Diese Erweiterung geht jedoch mit einer kritischen Auseinandersetzung einher. Während für Schleiermacher und Dilthey die Bedingung des Verstehens in der menschlichen Gemeinsamkeit liegt, also dem, was Schleiermacher als »psychologisches« beschreibt, gründet das Verstehen bei Gadamer vielmehr auf der Teilhabe an der gemeinsamen Geschichte, wobei die Verbindung durch die historische Entwicklung im Vordergrund steht.

»Es fragt sich aber, ob die Zirkelbewegung des Verstehens so angemessen verstanden ist. Hier ist auf das Ergebnis unserer Analyse der Schleiermacherschen Hermeneutik zurückzugreifen. Was Schleiermacher als subjektive Interpretation entwickelt hat, darf wohl ganz beiseite gesetzt werden. Wenn wir einen Text zu verstehen suchen, versetzen wir uns nicht in die seelische Verfassung des Autors, sondern wenn man schon von Sichversetzen sprechen will, so versetzen wir uns in die Perspektive, unter der der andere seine Meinung gewonnen hat. Das heißt aber nichts anderes, als daß wir das sachliche Recht dessen, was der andere sagt, gelten zu lassen suchen. Wir werden sogar, wenn wir verstehen wollen, seine Argumente noch zu verstärken trachten. So geschieht es schon im Gespräch. Wieviel mehr noch gilt es beim Verstehen von Schriftlichem, daß wir uns in einer Dimension von Sinnhaftem bewegen, das in sich verständlich ist und als solches keinen Rückgang auf die Subjektivität des anderen motiviert. Es ist die Aufgabe der Hermeneutik, dies Wunder des Verstehens aufzuklären, das nicht eine geheimnisvolle Kommunion der Seelen, sondern eine Teilhabe am gemeinsamen Sinn ist.«
(Gadamer 1960/1990: S. 297)

»Aber auch die objektive Seite des Zirkels, wie sie Schleiermacher beschreibt, trifft nicht den Kern der Sache.«¹¹⁹ Das Hauptanliegen von Schleiermacher lag in der Beschreibung einer allgemeinen Hermeneutik. Diese allgemeine Hermeneutik wurde für Schleiermacher als Basis des Verstehens beschrieben. Gadamer dreht diese objektive Seite der Hermeneutik um, indem er das subjektive Interesse des Verstehens in den Mittelpunkt rückt. Ein Kinobesuch,

¹¹⁹ Gadamer, H.-G. (1960/1990): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode, S. 297.

beispielsweise, weckt eher ein persönliches Interesse am Verständnis des Films als ein objektives Interesse. Auch Dilthey würde die Tatsache über die Wichtigkeit des persönlichen Interessers im Verstehensprozess bestätigen, wenn er schreibt:

»Das Verstehen zeigt verschiedene Grade. Diese sind zunächst vom Interesse bedingt. Ist das Interesse eingeschränkt, so ist es auch das Verständnis. Wie ungeduldig hören wir mancher Auseinandersetzung zu; wir stellen nur einen uns praktisch wichtigen Punkt aus ihr fest, ohne am Innenleben des Redenden ein Interesse zu haben. Wogegen wir in anderen Fällen durch jede Miene, jedes Wort angestrengt in das Innere eines Redenden zu dringen streben.« (Dilthey 1900: S. 319)

Somit kritisiert Gadamer das Subjekt-Objekt-Modell der alten hermeneutischen Perspektiven. Der Zirkel des Verstehens, *»ist weder subjektiv noch objektiv, sondern beschreibt das Verstehen als das Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpreten«*¹²⁰.

Diese kritische Position gegenüber Schleiermachers traditioneller Hermeneutik führt zu einer ontologischen Sicht des Verstehens bei Gadamer. Es geht darum zu erklären, auf welche Weise der Mensch Verständnis entwickelt. Die ontologische Struktur bezieht sich auf etwas, das bereits existiert. *»Verstehen ist also überhaupt nicht ein „methodischer“ Zirkel, sondern beschreibt ein ontologisches Strukturmoment des Verstehens.«*¹²¹

Wenn nun das Verstehen als stets gegeben betrachtet wird, selbst wenn »man gar nichts versteht«, dann stellt sich die Frage über die Richtigkeit des ersten Verstehens. Gadamer bezeichnet dieses erste Verstehen als *»Vorurteil«*¹²². Dabei handelt es sich um eine bestimmte Voreingenommenheit gegenüber dem zu Verstehenden, die nach Gadamers Auffassung jedoch nicht ausreichend ist für ein angemessenes Verstehen. Ein angemessenes Verstehen erfordert, hinter dieses erste Vorurteil zu schauen und die damit verbundenen Umstände zu beleuchten, wie etwa die traditionellen Überlieferungen bestimmter Ansichten.

Um Vorurteile aufzudecken, schlägt Gadamer vor, einen zeitlichen Abstand zu nutzen. Nehmen wir zum Beispiel das Vorurteil »Alle Teenager sind rebellisch und faul.« Früher war dies eine

¹²⁰ Gadamer, H.-G. (1960/1990): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode, S. 298.

¹²¹ Ebd.

¹²² Vgl. Ebd., S. 300 ff.

weit verbreitete Überzeugung über Jugendliche. Heute, dank des Fortschritts in der Forschung zur Vielfalt und Psychologie, können wir dieses Vorurteil genauer betrachten, indem wir uns beispielsweise fragen: »Warum zeigt der Teenager rebellisches und faules Verhalten? Welche Rolle spielen dabei die Hormone? Haben alle Teenager denselben Hormonspiegel, oder spielen äußere Umstände eine entscheidende Rolle bei der Bewertung des Verhaltens?«

Der zeitliche Abstand zwischen dem Zeitpunkt, an dem das Vorurteil entstanden sein könnte, und dem Zeitpunkt, an dem es aufgedeckt wird, spielt eine entscheidende Rolle bei der Aufdeckung von Vorurteilen. Innerhalb dieses Zeitraums kann sich ein vertieftes Verständnis entwickeln, was zu neuen Erkenntnissen führen kann. Das kritische Hinterfragen dessen, was sich hinter den Vorurteilen verbirgt, wird somit zu einer essenziellen Komponente für ein angemessenes Verständnis, was für Gadamer durch den zeitlichen Abstand ermöglicht werden kann.

5.2 Vorurteil, Stereotype und Diskriminierung

Aus einer sozialpsychologischen Perspektive können Vorurteile als »*eine negative Einstellung gegenüber einer sozialen Gruppe und ihren Mitgliedern*«¹²³ betrachtet werden.

»For the most part we do not first see, and then define, we define first and then see. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture.« (Lippmann 1922: S. 81)

Als Abgrenzung zum Begriff der Vorurteile, führte Walter Lippmann (1922) den Begriff der Stereotypen ein. Stereotype sind »*Verallgemeinerungen, die Mitglieder einer Gruppe mit typischen und/oder charakteristischen Eigenschaften in Verbindung bringen*«¹²⁴. Stereotype umfassen eine Überzeugungskomponente, welche bei Vorurteilen meist nicht gegeben ist.

Eine Handlungskomponente lässt sich in der Diskriminierung feststellen, welche das »*Verhalten gegenüber Mitgliedern einer Gruppe, das nur deshalb gegen sie gerichtet ist, weil sie zufällig Mitglieder dieser Gruppe sind*«¹²⁵ beschreibt.

¹²³ Sassenberg, K. (2023): Sozialpsychologie: Von der Theorie zur Anwendung, S. 180.

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Ebd.

Die Begriffe Vorurteile, Stereotypen und Diskriminierung sind eng miteinander verknüpft, obwohl Vorurteile beispielsweise eine negative, neutrale oder positive Assoziation bewirken können. Stereotype, welche mit unbeliebten Gruppen assoziiert werden, vor allem negative Eigenschaften. Aus der negativen Bewertung, der kognitiven Überzeugung, kann diskriminierendes Verhalten folgen.¹²⁶ Implizite Vorurteile sind »negative Einstellungen gegenüber einer sozialen Gruppe und ihren Mitgliedern, die sich auf das Urteil und das Verhalten auswirkt, ohne dass dies bewusst und/oder beabsichtigt ist.«¹²⁷

Wenn Vorurteile in der Regel auf negativen Einstellungen gegenüber einer Gruppe und ihren Mitgliedern beruhen und laut Gadamer überwunden werden müssen, um angemessen verstehen zu können, wie können daraus Bezüge für die Pädagogik abgeleitet werden? Für die Annäherung an dieser Frage, ist es sinnvoll sich über die Funktionen von Vorurteilen bewusst zu werden.

5.3 Funktionen von Vorurteilen

Die Funktionen von Vorurteilen erstrecken sich aus sozialpsychologischer Perspektive von einer **Orientierungsfunktion**, die eine schnelle Einordnung in der sozialen Umwelt ermöglicht, bis hin zu einer **Anpassungsfunktion**, die eine zügige Anpassung an die jeweiligen Lebensbedingungen erleichtert. Dabei können Belohnungen herbeigeführt und Bestrafungen in Form von Ausgrenzung minimiert werden. Vorurteile fungieren außerdem als **Abwehrmechanismus** gegen Schuldgefühle oder innere Konflikte und ermöglichen gleichzeitig die Diskriminierung von Gruppen und deren Mitgliedern, was zu einer folglich bedenklichen (positiven) Selbsteinschätzung führen kann. Des Weiteren können Vorurteile eine bevorzugte **Selbstdarstellung** hervorrufen oder als **Abgrenzungsfunktion** die eigene Identität stärken. Schließlich können Vorurteile eine **Rechtfertigungsfunktion** einnehmen, um bereits ausgeführtes Verhalten nachträglich zu rechtfertigen.¹²⁸

Die Forschung zeigt auffällig diskriminierende Befunde, die aus den teilweise negativ behafteten Funktionen von Vorurteilen resultieren. Insbesondere in Deutschland und Zentraleuropa (wobei in der Schweiz weniger ausgeprägt), zeigt sich eine erhöhte Neigung zur

¹²⁶ Sassenberg, K. (2023): Sozialpsychologie: Von der Theorie zur Anwendung, S. 180.

¹²⁷ Ebd., S. 183.

¹²⁸ Thomas, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln, S. 4-5.

Muslim*innen Feindlichkeit aufgrund negativer Stereotype.¹²⁹ Internationale Vergleiche zeigen, dass diese negative Haltung in Deutschland im Vergleich zu den Nachbarländern besonders ausgeprägt ist.¹³⁰ Der Begriff der Muslimfeindschaft wird laut W. Benz (2017) als »Oberbegriff« verwendet »für die aus Vorurteilen gespeiste Abneigung gegen Muslime« definiert, welche »Ressentiment gegen eine Minderheit, die mit religiösen, kulturellen und politischen Argumenten ausgegrenzt wird.«¹³¹ Von dort differenziert Benz die Islamphobie, Islamkritik und Islamfeindschaft als jeweils unterschiedliche Phänomene. Die Islamfeindschaft ist gekennzeichnet von

»Ressentiments gegen Muslime, die diskriminiert werden, weil sie Muslime sind. Gegen sie werden Feindbilder konstruiert, die in den Komplex gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gehören und deshalb aus der Perspektive der Vorurteilsforschung zu betrachten sind. Das Paradigma des Antisemitismus kann zur Erklärung des Gruppenverhaltens gegenüber Muslimen guten Dienste leisten.«
(Benz 2017: S. 53)

Eine Funktion der Vorurteile bei Muslim*innen Feindlichkeit, scheint diese der Identitäten-Bildung. Das Gefühl der Gefährdung der eigenen Identität kann mitunter zu einer Angst vor Muslim*innen oder den Islam führen. Hierfür können mediale Einflüsse die Einstellung beeinflussen, ohne dass gezwungenermaßen eine Kontakterfahrung bestehen muss, da »über die Medien vermittelte (parasoziale) Kontakte [...], die zur Konstruktion eines eigenen Bildes von einer anderen Religion und ihren Mitgliedern«¹³² beitragen.

In Hinblick auf Kindern wird nicht selten angenommen, dass diese kaum Vorurteile besitzen. Befunde aus neueren psychologischen Forschungen, gehen jedoch davon aus, dass sich

¹²⁹ Schlag, T. & Schweitzer, F. (2023): Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen – Konsequenzen für den christlichen Religionsunterricht, S. 61.

¹³⁰ Vgl. Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2015): Religionsmonitor Sonderauswertung Islam. Zum internationalen Vergleich vgl. Pollack, D. u.a. (2014): Grenzen der Toleranz, Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa.

¹³¹ Benz, W. (2017): Islamkritik, Muslimfeindschaft oder Islamophobie. Zur Begriffserklärung eines Ressentiments, S. 53.

¹³² Pickel, G. & Yendell, A. (2016): Islam als Bedrohung? Beschreibung und Erklärung von Einstellungen zum Islam im Ländervergleich, S. 299.

Vorurteile spätestens im mittleren Kindesalter herausbilden.¹³³ Qualitative Untersuchungen zeigen auf, dass bereits im Vorschulalter gruppenbezogene Einstellungen vor allem durch die Eltern oder anderen Bezugspersonen, aber auch durch Medien übernommen werden.¹³⁴ Demnach ist eine Befassung mit Vorurteilen auch in der Elementarpädagogik notwendig. Ein Ansatz, der sich mit der Bewusstwerdung von Vorurteilen in der pädagogischen Praxis befasst, ist die sogenannte »vorurteilsbewusste Pädagogik«¹³⁵.

Festzuhalten ist, dass Vorurteile einen Einfluss auf die Einstellung der Menschen haben. Eine vorurteilsfreie Gesellschaft scheint deshalb utopisch, da Vorurteile immer schon Teil dieser Gesellschaft waren. Konzepte wie die vorurteilsbewusste Pädagogik unterstreichen diese Aussage: *»Moreover, a difference-denial approach, which ignores children's identities and family cultures, runs the risk of making invisible the many children who do not have the social identity of the dominant group.«*¹³⁶ Auch Gadamer unterstreicht mit seiner Auffassung zu Vorurteilen, dass eine vorurteilsfrei Gesellschaft grundsätzlich nicht möglich ist. Der zeitliche Abstand ermöglicht zwar das Aufdecken solcher Vorurteile, jedoch sollte dies nicht den Schluss nahelegen, dass keine anderen Vorurteile existieren oder dass die Enthüllung nicht zu neuen Vorurteilen führen kann:

»Das Wesen der Frage ist das Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten. Wird ein Vorurteil fraglich – angesichts dessen, was uns ein anderer oder ein Text sagt –, so heißt dies mithin nicht, daß es einfach beiseite gesetzt wird und der andere oder das Andere sich an seiner Stelle unmittelbar zur Geltung bringt. Das ist vielmehr die Naivität des historischen Objektivismus, ein solches Absehen von sich selbst anzunehmen. In Wahrheit wird das eigene Vorurteil dadurch recht eigentlich ins

¹³³ Vgl. Schlag, T. & Schweitzer, F. (2023): Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen – Konsequenzen für den christlichen Religionsunterricht, S. 62 und Hiram, E. et al. (Hg) (2019): Handbook of Children and Prejudice. Integrating Research, Practice, and Policy.

¹³⁴ Vgl. Edelbrock, A. & Schweizer, F. & Biesinger, A. (Hg.) (2010): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter.

¹³⁵ Die vorurteilsbewusste Pädagogik ist ein praxisorientierter Ansatz, der durch den Anti-Bias-Ansatz von Louise Derman-Sparks in Kalifornien entwickelt wurde. Vgl. Wagner, P. (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, S. 1.

¹³⁶ Derman-Sparks, L. & Olsen Edwards, J. (2010): Anti-Bias Education. For Young Children and Ourselves, S. 5.

Spiel gebracht, daß es selber auf dem Spiele steht. Nur indem es sich ausspielt, vermag es den Wahrheitsanspruch des anderen überhaupt zu erfahren und ermöglicht ihm, daß er sich auch ausspielen kann.« (Gadamer 1960/1990: S. 304)

Das Ursprüngliche »*die Rede zuerst eben so gut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber*«¹³⁷ und somit ein *besser zu verstehen* bei Schleiermacher, wird für Gadamer ein *anders verstehen*.

5.4 Das Prinzip der Wirkungsgeschichte

Gadamer geht in seiner Hermeneutik davon aus, dass die Texte und Dokumente in ihrer Überlieferung, Sinn besitzen. Das Interesse des Subjektes ist demnach eine entscheidende Komponente im Verstehen. Nicht nur der Interpret besitzt ein subjektives, sondern auch der Text selbst. Die *Horizontverschmelzung*¹³⁸ bedingt somit angemessenes Verstehen, als Verschmelzung zwischen dem Interpreten (in der Gegenwart) und des überlieferten Textes (welcher historisch eingebettet ist).

Die Wirkungsgeschichte des Verstehens wird immer weitergeführt, indem die darauffolgende Generation das Seiende anders verstehen als die vorherige Generation. Daraus ergibt sich auch, dass Vorurteile besser durchschaut werden können.

5.5 Hans Ulrich Gumbrecht (geb. 1948) – weiterführende Kritik

H. U. Gumbrecht ist ein deutsch-amerikanischer Literaturwissenschaftler, der für seine Arbeiten im Bereich der Hermeneutik und Literaturwissenschaften bekannt ist. Gumbrecht hat die traditionelle Perspektive der Hermeneutik (insbesondere von Schleiermacher und Dilthey) kritisch reflektiert.

Gumbrecht argumentiert, dass die bisherige Diskussion, ob es beim Verstehen eines Textes um die Erschließung seines Sinns oder um das Erfassen der Intention des Autors geht (wie bei Schleiermacher und Gadamer), in beiden Fällen letztendlich darauf abzielt, den dahinterliegenden Sinn des Seienden zu erfassen. Gumbrecht stellt sich die Frage, warum bei

¹³⁷ Schleiermacher, F. D. E. (1819): Hermeneutik, S. 128.

¹³⁸ Gadamer, H.-G. (1960/1990): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode, S. 312.

der Erfassung des Sinns, immer versucht wird das Dahinterliegende zu erschließen und findet dafür Beispiele aus der Geschichte, wie etwa die Entdeckung der Tiefe und Perspektive in der Epoche der Renaissance.¹³⁹ In der 13. Vorlesungseinheit des Kurses von Professor Schluß wurde die Entdeckung der Tiefe in der Renaissance anhand von zwei vergleichbaren Gemälden erläutert:

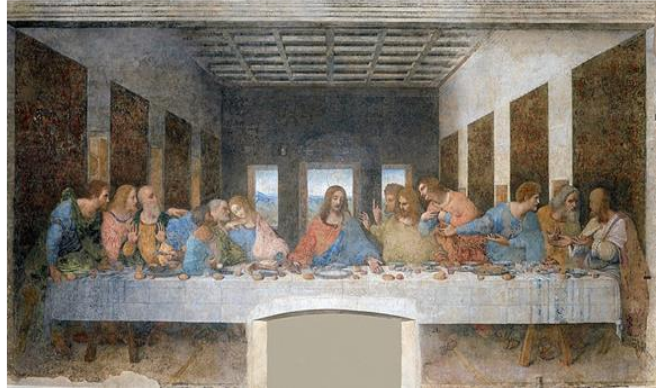


Abbildung 2 Mittelalterliche Buchillustration vs. Leonardo da Vinci Quelle: Google Bilder – siehe Literaturverzeichnis.

Die Figuren und Elemente im linken Bild sind auf einer einzigen zwei-dimensionalen Ebene angeordnet. Der Raum wirkt flach und das Geschehen wird umrahmt in ein Fenster. Die begrenzte Perspektive vermittelt den Eindruck eines begrenzten, umrahmten Raums ohne Tiefe. Diese Tatsache über eine begrenzte Perspektive, gilt als typisches Merkmal für die künstlerische Darstellung im Mittelalter.¹⁴⁰

Im Gegensatz dazu offenbart Leonardo da Vincis »Das Letzte Abendmahl« eine revolutionäre Entdeckung der räumlichen Tiefe in der Renaissance.¹⁴¹ Diese Szene erweckt den Anschein eines Raumes mit Tiefe und einer dreidimensionalen Ebene. Die Entdeckung der Tiefe in der Renaissance spiegelt für Gumbrecht die Entdeckung der Tiefe in der Hermeneutik wider. Aus dieser historischen Epoche, bei welcher die Tiefe vordergründig wird, zogen Schleiermacher und Dilthey die Erkenntnisse über die Hermeneutik und der Geisteswissenschaften. Diese Betrachtung könnte erklären, warum sich traditionelle Hermeneutiker verstärkt auf die Erfassung des Sinns konzentrierten.

Eines der Anliegen von Gumbrecht ist es aufzuzeigen, dass die historische Ebene der Geisteswissenschaften, wie beispielsweise von Dilthey beschrieben, die eigentliche Präsenz der

¹³⁹ Vgl. Gumbrecht, H. U. (2004): Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz.

¹⁴⁰ Vgl. Jantzen, H. (1938): Über den kunstgeschichtlichen Raumbegriff.

¹⁴¹ Vgl. Ebd.

Dinge vernachlässigt.¹⁴² Die Präsenz meint dabei die zeitgenössische Welt, welche nicht durch einen Sinn verstanden wird. Die Präsenz gilt als Gegenkonzept zu der Suche nach dem Sinn oder der Zeichen.¹⁴³

5.6 Verstehen als einziger methodischer Ansatz in den Geisteswissenschaften

Ein umfassender Kritikpunkt gegenüber der Hermeneutik richtet sich auf Diltheys Unterscheidung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften. Diverse Auffassungen aus verschiedenen Disziplinen tragen zu dieser Kritik bei. Eine Perspektive widersetzt sich insbesondere der Vorstellung einer strikten methodischen Trennung zwischen Verstehen und Erklären in den Wissenschaften.

Max Weber argumentierte in *Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis* (1904) über die methodische Verwendung des Verstehens und des Erklärens für die Soziologie.¹⁴⁴ Weber lehnte Diltheys Unterscheidung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften ab, indem er argumentierte, dass diese Unterscheidung nicht vom Gegenstand (Mensch in den Geisteswissenschaften und Natur in den Naturwissenschaften) abhängen sollte. Stattdessen argumentierte Weber, dass die Logik der Forschungsmethoden entscheidend ist. Weber schlug vor, dass die Soziologie beide methodischen Ansätze, Verstehen und Erklären, gleichermaßen integrieren sollte, anstatt sich für einen der beiden zu entscheiden.

Diese Orientierung an eine damals moderne, empirische Soziologie, ergab sich zumal aus der »Niederlage« der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Kapitel 4) um 1960. In dieser Zeit wurde die bis dahin dominierende Richtung der deutschsprachigen Bildungstheorie, grundlegend in Frage gestellt. Ein bedeutender Vertreter für die kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema und gleichzeitig ein Beispiel dafür, was Bildung in der gegenwärtigen Zeit bedeuten kann, ist W. Klafki. Eine Besonderheit von Klafkis Versuch den Bildungsbegriff neu zu bestimmen, besteht darin Bildung als Allgemeinbildung zu begreifen. »Allgemein« kann nach Klafki zum einen den allgemeinen Anspruch aller Menschen auf Bildung bedeuten. Dieser

¹⁴² Vgl. Gumbrecht, H. U. (2004): Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz.

¹⁴³ Vgl. Gumbrecht, H. U. (2004): Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz, S. 70. Gumbrecht beschreibt hier das Ende des historischen Zeitalters der Zeichen.

¹⁴⁴ Müller, H.-P. & Sigmund, S. (Hg.) (2020): Max Weber-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. 2. erweiterte Auflage, Berlin: Springer, S. 17.

Anspruch soll nicht vom sozialen Kontext des Individuums abhängig sein und ist »immer gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten gerichtet.«¹⁴⁵ Zum anderen zielt »Allgemein« bei Klafki auf »das Insgesamte der menschlichen Möglichkeiten, sofern sie mit der Selbstbestimmung und der Entwicklung aller Menschen vereinbar sind.«¹⁴⁶ Hierbei bezieht er sich auf das Prinzip der Vielseitigkeit nach Herbart, aber auch auf Pestalozzi und Humboldt und deren Verständnisse über die Interessen und Fähigkeiten menschlichen Handelns, wie zum Beispiel die kognitiven Möglichkeiten, die handwerklich-technische Produktivität, aber auch die Möglichkeiten zur ethischen und politischen Entscheidungsfähigkeit. Eine dritte Bestimmung des »Allgemeinen« der Allgemeinbildung bei Klafki meint, dass Bildung sich »im Medium des Allgemeinen«¹⁴⁷ vollziehen sollte, d.h. Bildung muss verstanden werden als Aneignung von Fragen und Probleme der geschichtlich gewordenen Gegenwart und der Zukunft. Und als Auseinandersetzung mit den daraus resultierenden Aufgaben.

Bildung ist nach Klafki ein Zusammenhang aus drei Grundfähigkeiten: eine Kritikfähigkeit (einschließlich zur Selbstkritik), eine Argumentationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Empathie.¹⁴⁸ Dieser Bildungsbegriff nach Klafki zählt nach Koller¹⁴⁹ u.a. zum Bildungsbegriff der Gegenwart.

Wenn nun die Erkenntnisse wie Klafkis Beschreibung der Allgemeinbildung oder der Erkenntnis über die Interdisziplinarität der Bildungswissenschaften gegenwärtige Merkmale der Bildungswissenschaften sind, drängt sich die Frage auf, warum es heute noch relevant sein könnte, sich mit den Lehren auseinanderzusetzen, die einst zukünftigen Pädagogen* vermittelt wurden. Ist unser heutiges Verständnis von Pädagogik nicht weitaus fortgeschrittener, vor allem im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Theorieansätze und Ansätze für pädagogisches Handeln? Ist die Geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht längst durch neue erziehungswissenschaftliche Ansätze abgelöst worden?

Klafki würde dem entscheidend widersprechen und die Erkenntnisse der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Gegenargument anführen. Als Schüler von Weniger,

¹⁴⁵ Klafki, W. (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, S. 12-30.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Koller (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, S. 104 ff.

war Klafki schon immer ein Verfechter gegen die radikale Absage der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Um- und Neuorientierung der Bildungswissenschaften war stets ein vordergründiges Ziel von Klafki. Die Betonung legte er besonders auf die Wichtigkeit der Arbeiten der Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, welche die Bildungswissenschaften noch heute prägen:

»Wer sich mit erziehungswissenschaftlichen Grundpositionen der Gegenwart, aber auch, wer sich mit Teilbereichen der heutigen Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik (und z.T. auch in der DDR) beschäftigt – z.B. mit der Schultheorie und der Didaktik [...] wird immer wieder auf Aussagen und Argumentationszusammenhänge stoßen, in denen auf die GP Bezug genommen wird. Grundkenntnisse über pädagogische Richtung, ihren Ansatz, ihre Ausprägung in der Zeit der Weimarer Republik. Einige ihrer Hauptvarianten und ihre Entwicklung nach 1945 sind also zum einen notwendig, um jene Richtung der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft verstehen zu können, die ihrem Selbstverständnis nach Alternativ- oder Gegenpositionen sind.« (Klafki 2022: S. 36)

In den Kurseinheiten zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik für die FernUniversität Hagen formuliert Klafki deshalb auch das Ziel

»die These verständlich zu machen, daß die Geisteswissenschaftliche Pädagogik Fragestellungen und Erkenntnisse erarbeitet hat, die in die gegenwärtige Erziehungswissenschaft mit hineingekommen werden müssen, wenn wir nicht hinter einen schon einmal erreichten Erkenntnisstand zurückfallen wollen.« (Klafki 2022: S. 27)

6 Ausblick

6.1 Die hermeneutische Methode in Theorie und Praxis

Die gegenwärtige Interpretation der hermeneutischen Methode in den Bildungswissenschaften betont ihre Nützlichkeit als Instrument zur Auslegung wissenschaftlicher Texte. Diese Erkenntnis ist jedoch nicht neu, da die Betrachtung der spezifischen Hermeneutiken von Schleiermacher darauf hinweist, dass sie bereits in der Vergangenheit von großer Bedeutung waren, um Texte aus verschiedenen Fachgebieten zu interpretieren.

Eine weitere bedeutende Erkenntnis aus den hermeneutischen Überlegungen von Schleiermacher und Dilthey ist, dass die Hermeneutik offenbar mehr ist als nur die Interpretation von Texten. So kann das bewusste Verstehen Vermutungen wecken, die im praktischen pädagogischen Kontext wertvolle Informationen liefern können, um bestimmte Ziele zu erreichen. Zum Beispiel kann das Wissen darüber, dass ein Kind unter schwierigen Bedingungen aufwächst, Anlass sein, das Gespräch mit seiner Familie zu suchen, um das Kind bestmöglich zu unterstützen und den Fokus auf seine Bildung zu legen.

Hermeneutik in der Pädagogik bedeutet auch, das pädagogische Gespräch als ein aufschlussreiches Mittel zu nutzen, um das Denken des Gegenübers besser zu verstehen. Schleiermacher betont den entscheidenden Zusammenhang zwischen Sprache und Denken, wenn es darum geht, den Anderen besser zu begreifen. Da Schleiermacher die Pädagogik als eine Kunst betrachtet, besteht die Möglichkeit eines kunstvollen Verständnisses. Dies bedeutet, dass die Ausübung des pädagogischen Akts nicht auf automatisiertes Verhalten setzt, sondern immer bereit ist, Missverständnisse zu berücksichtigen und daher stets kritisch reflektiert werden sollte, um letztendlich ein tieferes Verständnis zu fördern.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Hermeneutik nach Schleiermacher, besteht in der Nennung des dialektischen Denkens, welches in den Texten von Schleiermacher vermehrt beobachtet wurde. Das Anführen von zwei Extremen, welche nur selten die Zusammensetzung der gesellschaftlichen und individuellen Strukturen beschreiben, ermöglicht es Kritik anzuführen und reflektiert einen Themenbereich zu überdenken. Diese Erkenntnis kann ein Schwarz/Weiß-Denken in der Pädagogik verhindern und somit eine Verbesserung der Missstände herbeirufen.

Der historische Kontext in der Bildungstheorie, wie von Dilthey betont, erweist sich aus mehreren Gründen als sinnvoll. Zum einen ermöglicht er, das Verständnis für eine Sache durch

kritische Analyse zu vertiefen. Andererseits konzentriert sich die Geisteswissenschaft auf den Menschen, der untrennbar mit seinem historischen Hintergrund verbunden ist. In Bezug auf aktuelle bildungstheoretische Diskurse könnten Bereiche wie der Umgang mit Medien in der Pädagogik oder die Bewältigung politischer Ereignisse, wie beispielsweise die Herausforderungen im Zusammenhang mit der Zunahme von Geflüchteten, als Beispiele dienen.

Dies verdeutlicht auch den erheblichen Einfluss, den Bildung und Politik auf das gesellschaftliche Leben ausüben, wie von Schleiermacher betont wird. Wenn sowohl Bildung als auch Politik ethischen Grundsätzen unterlägen und ständig die Frage nach dem Guten stellen würden, könnten sicherlich Missstände, Armut und Bildungsungleichheit reduziert werden.

6.2 Entwicklungen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist im bildungstheoretischen Diskurs eine fortlaufende Richtung. Dies gilt aus theoretischer, aber auch aus praktischer Sicht.

Auch wenn die Geisteswissenschaftliche Pädagogik heute weniger praktische Anwendung findet als andere Reformpädagogiken (wie beispielsweise die Montessori- oder Waldorfpädagogik), so haben einige grundlegende Aspekte immer noch Einfluss auf das öffentliche sowie private Bildungswesen.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik legt großen Wert auf die Individualität der Lernenden, wobei deren spezielle Bedürfnisse und einzigartige Persönlichkeiten gefördert werden. Dieser Grundsatz findet heutzutage in inklusiven pädagogischen Konzepten seinen Ausdruck, die darauf abzielen, die individuellen Fähigkeiten und Interessen der Schüler*innen gezielt zu unterstützen.

Die Betonung der Bedeutung des Verhältnisses zwischen Lehrpersonen und Lernenden beruht in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik darauf, dass Lehrpersonen einen erheblichen Einfluss auf die Lernenden ausüben können. Heutzutage wäre die Bezeichnung »liebvolle Beziehung« jedoch nicht mehr angemessen; stattdessen würde »verantwortungsvolle Beziehung« die Konzeption besser beschreiben. Ein von außen kommendem Einfluss kann Auswirkungen auf die subjektive Welt des Individuums haben.

Das empathische Verständnis für die Lernenden sowie für die Lehrperson ist ein weiterer Aspekt, der heute bedenkenlos in pädagogischen Praktiken betont werden kann, um eine harmonische Erziehung zu fördern.

Ein wichtiger Ansatz, um die Sinneswelt der Lernenden besser zu verstehen, liegt in der Bewertung ihrer künstlerischen Werke. Da Nohl die Auffassung vertritt, dass das Kind gewisse Parallelen zum Beruf des Künstlers aufweist, können Kunst-, Musik- oder Bewegungserziehung aufschlussreich sein, um ein tieferes Verständnis für die Bedürfnisse der Lernenden zu erlangen. Diese Erkenntnis lässt sich auf die Betonung einer ganzheitlichen Bildung zurückführen, die nicht nur auf die Wissensvermittlung abzielt, sondern auch die Entwicklung des individuellen Charakters und der individuellen Fähigkeiten in den Fokus rückt.

Die grundlegende Hervorhebung der Bedeutung von Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik weist auf einen starken ethischen und moralischen Wert der erzieherischen Tätigkeit hin. Heutzutage spiegelt sich dies in Debatten über Ethikunterricht und die Förderung der Charakterbildung in der pädagogischen Diskussion wider.

Schließlich ist die Betonung der kritischen Reflexion erwähnenswert. Die Bedeutung der Fähigkeit zum kritischen Denken bleibt auch in der modernen Zeit ein zentrales Ziel, da sie hilft, Informationen zu hinterfragen und verschiedene Perspektiven einzunehmen. Darüber hinaus fördert kritische Reflexion eigenständiges Denken.

Obwohl sich die Bildungswelt im Laufe der Zeit weiterentwickelt hat und neue theoretische Ansätze aufgekommen sind, bleiben die grundlegenden Prinzipien der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einigen bildungstheoretischen Ansätzen nach wie vor von Relevanz. Sie dienen zudem als wichtige Grundlagen für Bildungspolitik und -praxis.

7 Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, zu untersuchen, *inwiefern die hermeneutische Lehre in Theorie und Praxis auf das Bildungsfeld übertragen werden kann*. Die Erkenntnisse dieser Arbeit haben verdeutlicht, dass eine Vielzahl an Verstehens-Formen existieren, weshalb das Verstehen als isoliertes Phänomen, welches als Muster dient, nicht erfasst werden kann. Grundsätzlich sind die genannten Aspekte des Verstehens verbunden mit den Begriffen der »Auslegung« und »Interpretation«, welche die Spannweite der Analyse erweitern können. Verschiedene hermeneutische Traditionen finden in verschiedenen Kontexten und Disziplinen Anwendung.

Die philosophischen Überlegungen von F. E. Schleiermacher und W. Dilthey haben gezeigt, dass Aspekte der hermeneutischen Lehre erfolgreich auf das pädagogische Feld angewendet werden können. Diese Erkenntnis ist keineswegs selbstverständlich, da die Hermeneutik oft fälschlicherweise auf die Interpretation und Analyse von Texten beschränkt wird. In Wirklichkeit erstreckt sich die Hermeneutik jedoch weit über diese eng definierte Sichtweise hinaus, da die Geisteswissenschaften auf dem methodischen Ansatz des Verstehens basieren und den Menschen in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stellen. Somit wird die Hermeneutik zu einem umfassenderen und vielseitigen Konzept, das sich auf das praktische Leben und die vielfältigen pädagogischen Kontexte anwenden lässt. Dadurch stellt sie eine reiche Quelle für die Weiterentwicklung der Bildungstheorie und -praxis dar.

Eine Rechtfertigung für die Integration der Hermeneutik in die Pädagogik lässt sich bei Klaus Mollenhauer (1928-1998) finden. Mollenhauer gilt als Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft und kam ursprünglich aus der Sozialpädagogik, zu deren Akademisierung er maßgeblich beitrug, bevor er dann seit den 80er Jahren vor allem in der systematischen Pädagogik wirkte. In einem seiner Aufsätze, »Anmerkung zu einer pädagogischen Hermeneutik« (1985), präsentiert er überzeugende Argumente, die verdeutlichen, warum die Pädagogik auf die Anwendung der Hermeneutik angewiesen ist.

Mollenhauer bedient sich in diesem Aufsatz eines hermeneutischen Modells, das, wie in dieser Arbeit beschrieben, bereits von Gadamer verabschiedet wurde. Dabei handelt es sich um die Hermeneutik nach Schleiermacher, die sich zum Ziel setzt, den Autor (einer Rede oder eines Textes) besser zu verstehen, als dieser es selbst tat. Mollenhauer interessiert sich dabei weniger für eine hermeneutische Theorie an sich, sondern vielmehr für eine pädagogische Fragestellung. Sein Interesse gliedert sich in vier Schritte: die Annäherung an das Problem (1), die Exposition

nach Schleiermacher (2), den Verweis auf Lacan (3) sowie hermeneutisches Urteilen und Wissen (4).

Die Frage, »Wie steht die sprechende und handelnde Person, oder ein sprechendes und handelndes Kollektiv von Personen, zu dem gesprochen oder sonstwie gemachten (durch Handeln erzeugten) Produkt?«¹⁵⁰, ist nach Mollenhauer von zentraler Bedeutung für die Pädagogik. Dies liegt daran, dass ein umfassendes Verständnis des Gegenübers entscheidend ist, insbesondere im Hinblick auf pädagogische Interventionen. Es ist notwendig zu verstehen, was das Gegenüber uns mitteilen möchte, sei es durch das Lallen eines Kindes oder durch gesprochene Worte. Das tiefere Verständnis der wahren Ursachen für die Äußerungen eines Kindes ist besonders wichtig, da ein Missverstehen dazu führen kann, dass gut gemeinte pädagogische Maßnahmen das Gegenteil bewirken und eine Situation verschlimmern. Ein Beispiel hierfür könnte sein, dass, wenn ein Kind sich weigert, an einem Klassenausflug teilzunehmen, die logische Reaktion nicht darin besteht, sofort Geld zu sammeln, sondern das Kind nach den Gründen zu fragen. Dies könnte dazu beitragen, mögliche Ursachen wie Mobbing durch andere Kinder zu identifizieren. Das Argument für die Notwendigkeit der Hermeneutik im Kontext sinnvoller pädagogischer Handlungen liegt somit in der Bedeutung des Verstehens des Anderen und der Interpretation dessen, was hinter den Lebensäußerungen steht.

Mollenhauer orientiert sich in seiner Argumentation stark an einer Wirkung der allgemeinen Hermeneutik in der Pädagogik nach Schleiermacher. Dies wird besonders in der Formulierung von Lebensäußerungen deutlich, die jedoch im Unterschied zu Dilthey nicht fixiert sind. Lebensäußerungen in der Pädagogik sind vielmehr durch einen flüchtigen Charakter gekennzeichnet. Für Schleiermacher ist deshalb auch die Rede von höchster Bedeutung. Dennoch gilt nicht ausschließlich das Sprechen als Lebensäußerung. Hierfür wendet sich Mollenhauer nun an Lacan, um der Frage nach dem Ich zu ergründen und ob eine Psyche des Anderen notwendig ist, um ihn zu verstehen, denn »während für Schleiermacher die sprechende Person im Sprechen sich allmählich zur Mitteilung und Klarheit bringt, wird es für Lacan darin gerade verborgen.«¹⁵¹ Für Lacan ist das Ich durch soziale Symbolsysteme geformt, weshalb er auch zwischen einem bewussten Ich und einem unbewussten Anderen differenziert. Diese Erläuterung wird besonders deutlich durch Lacans Verwendung des Satzes des

¹⁵⁰ Mollenhauer, K. (1985): Anmerkung zu einer pädagogischen Hermeneutik, S. 421.

¹⁵¹ Ebd., S. 423.

französischen Dichters Arthur Rimbaud (1854-1891) »*Je est un autre*«¹⁵², was wörtlich »*Ich ist ein Anderer*« bedeutet.

Nicht nur durch Lacan wurde die Selbstständigkeit des Ichs kritisiert, sondern auch Erkenntnisse der Psychoanalyse nach Freud weisen auf ein Unbewusstes hin. Mit Lacans Theorie und der Beschreibung des Spiegelstadiums zwischen dem 6. und 18. Lebensmonat eines Kindes wird deutlich, dass das Ich sich immer nur im Anderen (im Spiegelbild, im personalen Anderen oder in der Sprachkultur) erblicken kann. Der von Lacan aufgegriffene Satz »*Je est un autre*« impliziert, dass das Ich erst durch die Erkundung des Anderen gegründet wird.

Die Erkenntnis des Anderen ist nach Mollenhauer nicht nur für die Psychoanalyse wertvoll, sondern auch von pädagogischem Interesse. Die Unterscheidung von "Je" (Ich) und "moi" (mich) bei Lacan ist für Mollenhauer deshalb von Bedeutung, da beide – sei es das Ich als auch das Ich, welches das Ich erst als solches erkennt und einen bedeutenden Einfluss von außen erfährt – gleichzeitig bestehen können. Die Fähigkeit zur Sprache ist kein Indiz dafür, ob ein Kind sich schon durch den Anderen erkannt hat oder nicht. Für Pädagog*innen besteht die hermeneutische Herausforderung darin, sich selbst und andere zu verstehen. Das Verstehen ist notwendig, um sinnvoll pädagogisch agieren zu können, um ausdrückliche oder unausdrückliche Lebensäußerungen verstehen zu können.

Als Erklärung für die Beschaffenheit von unausdrücklichen Lebensäußerungen können laut Mollenhauer im Gegensatz zu ausdrücklichen, wie meist von der Wissenschaft gefordert, Kunstwerke dienen:

»Kunstwerke haben es, wenn ich recht sehe, an sich, daß sie diese Differenz zwischen dem sozialisierten und dem in einer Bildebewegung begriffenen Ich aufrechterhalten. ... Dieses, in die Sprache eines Gedichtes oder eines Bildes gebracht, behält, als metaphorische Mitteilung, eine Ambivalent; es verweist, als „Nachtsestirn“, auf beide Seiten: auf das Subjekt des Begehrens und auf das andere Subjekt (Moi), das Teilnehmer strukturaler Spiele ist und dabei auf jenes andere Ich nur als auf einen Mangel aufmerksam wird.« (Mollenhauer 1985: S. 427)

¹⁵² Gloy, K. (2019): Das Andere: Le je est l'autre, demonstriert an Jacques Lacans Theorie des Spiegelstadiums, S. 73.

Die Bewertung künstlerischer Arbeiten der Lernenden erweist sich als entscheidender Ansatz, um einen tieferen Einblick in ihre Wahrnehmungswelt zu erhalten. Nohls Überlegung, dass Kinder gewisse Parallelen zum Beruf des Künstlers aufweisen, legt nahe, dass Kunst-, Musik- und Bewegungserziehung wertvolle Einblicke in die Bedürfnisse der Lernenden bieten können. Dies betont die Bedeutung einer umfassenden Bildung, die nicht nur die Wissensvermittlung betont, sondern auch die Entwicklung des individuellen Charakters und der individuellen Fähigkeiten in den Vordergrund rückt. In diesem Zusammenhang könnte man argumentieren, dass Ansätze aus dem Bereich der Kunstpädagogik einen hermeneutischen Aspekt haben, der die Vielschichtigkeit des Lernprozesses hervorhebt. Diese faszinierende Fragestellung könnte als weiterführendes Thema für diese Arbeit vertieft werden, indem die Wechselwirkung zwischen kreativem Lernen und hermeneutischer Bildung näher beleuchtet wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die hermeneutische Perspektive einen wertvollen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung leisten kann, indem sie die Bedeutung des individuellen Charakters und der individuellen Fähigkeiten betont und das Verständnis für die Vielfalt kultureller und gesellschaftlicher Aspekte fördert. Insgesamt unterstreicht diese Untersuchung die Relevanz der hermeneutischen Lehre für das Bildungswesen und ermutigt zur weiteren Vertiefung und Anwendung dieses Ansatzes in der Bildungsforschung und -praxis.

Im theoretischen Abschnitt dieser Arbeit wird deutlich, wie wichtig die Auseinandersetzung mit den zentralen Theorien und Methoden in der Bildungswissenschaft für den pädagogischen Beruf ist. Dies lässt sich einerseits anhand der fundamentalen Prinzipien der hermeneutischen Lehre nach Schleiermacher erläutern, der betont, dass Kritik und die Wechselwirkung verschiedener Perspektiven das Verständnis in den Geisteswissenschaften verbessern können. Andererseits unterstreicht Klafki die fortwährende Diskussion über die Aktualität der Grundlagen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, was die anhaltende Relevanz dieser Disziplin verdeutlicht. Darüber hinaus verweist das Aufkommen zeitgenössischer Reformpädagogiken wie der Inklusions- oder Montessoripädagogik auf die Wichtigkeit der Grundlagen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Des Weiteren liefert der Aufsatz von Mollenhauer ein weiteres Argument für die Notwendigkeit der Hermeneutik in der Pädagogik.

Die theoretischen Anführungen und der aufgewiesene Zusammenhang der Überlegungen von Dilthey und Nohl, lassen auf einen Einfluss von Dilthey auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik vermuten. Dies wird besonders deutlich durch die Integration der Lebensphilosophie von Dilthey. Auch die Weiterführung der Geisteswissenschaften und die Etablierung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik im praktischen Feld lassen den Zusammenhang deutlich

werden. Ein weiteres grundlegendes hermeneutisches Prinzip in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik besteht darin, das Ganze unter Berücksichtigung seiner Teile zu verstehen. In diesem Sinne lassen sich auch Parallelen zu Schleiermacher und Nohl ziehen.

Weniger beschreibt das Verhältnis zwischen pädagogischer Theorie und Praxis ähnlich wie Dilthey, indem beide den handelnden Menschen in den Mittelpunkt stellen. Dennoch betont Weniger den Praxisbezug noch stärker, indem er Diltheys Überlegungen in den Bereich der Pädagogik erweitert. Bei Weniger wird der handelnde Mensch zum Praktiker in der Pädagogik, der den pädagogischen Akt durchführt. Die Pädagogiktheorie wird durch die Beobachtung der Praxis von Theoretikern geformt, von der die Praktiker profitieren können. Dies ermöglicht es dem Praktiker, den pädagogischen Akt durch Theorie zu begründen und seine eigene Erfahrung zu erweitern. Es besteht eine gewisse Wahlfreiheit bezüglich der Theorien. Die pädagogische Theorie des Praktikers ergibt sich nach Weniger aus persönlicher Erfahrung und den institutionellen oder gesellschaftlichen Vorgaben für die Pädagogik. Weniger verdeutlicht somit, wie die Konzepte der Lebensphilosophie nach Dilthey konkret auf das Anwendungsfeld der Pädagogik in Theorie und Praxis angewendet werden können.

Die anfängliche Frage nach der Anwendung der hermeneutischen Lehre im Bereich der theoretischen und praktischen Bildung wurde mithilfe des Beispiels der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als einer bildungstheoretischen Strömung in den Bildungswissenschaften beantwortet. In dieser ausführlichen Diskussion wurden die Parallelen zwischen den Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Nohl und Weniger) sowie den Philosophen und Theologen Schleiermacher und Dilthey deutlich herausgearbeitet, um die hermeneutischen Prinzipien und deren praktische Relevanz für die Bildungsforschung und -praxis zu verdeutlichen. Dies zeigt, wie die hermeneutische Denkweise in der Bildungswissenschaft angewendet werden kann und eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellt.

Die im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Grundlagen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, darunter die Betonung der Individualität, die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, die zentrale Rolle der erzieherischen Tätigkeit und die Förderung kritischer Reflexion, bilden wesentliche Prinzipien moderner Pädagogik. Durch die eingehende Auseinandersetzung mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die als eine bedeutende bildungstheoretische Strömung vergangener Zeiten betrachtet werden kann, können pädagogische Konzepte heute besser durchdacht und weiterentwickelt werden. Dieser Betrachtungsansatz gründet auf einem hermeneutischen Grundprinzip, das davon ausgeht, dass

Verständnis durch Kritik und Reflexion vertieft werden kann. Kritik mag zu einem Ende kommen, doch das Streben nach vertieftem Verständnis bleibt bestehen und fördert die kontinuierliche Entwicklung des Bildungswesens und der Pädagogik.

Abstract Deutsch

Diese Arbeit untersucht die Bedeutung der hermeneutischen Lehre im Kontext des Bildungswesens, insbesondere am Beispiel der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Im Fokus steht die Frage nach den Möglichkeiten einer normgeleiteten Pädagogik und deren Auswirkungen auf die Theorie und Praxis. Die Diskussion hebt hervor, dass die Beschäftigung mit den pädagogischen Theorien wertvoll für die pädagogische Praxis ist. Darüber hinaus wird betont, wie die hermeneutische Perspektive in den Bildungswissenschaften zur Förderung einer ganzheitlichen Bildung beitragen kann, indem sie die Bedeutung der Individualität und der Vielfalt kultureller Aspekte unterstreicht. Diese Arbeit ermutigt zur weiteren Untersuchung und Anwendung der hermeneutischen Lehre im Bildungsbereich.

Schlagwörter: Hermeneutik, Pädagogik, Bildungstheorie, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Verstehen, Theorie, Praxis.

Abstract Englisch

This study examines the significance of the hermeneutical concepts within the context of education, particularly through the example of an educational theoretical perspective that was a dominant direction in Germany until the 1960s, called »Geisteswissenschaftliche Pädagogik«. The focus centres on the inquiry into the possibilities of norm-guided pedagogy and its implication for theory and practice. The discussion highlights the value of engaging with pedagogical theories in educational practice. Furthermore, it underscores how the hermeneutical perspective within educational sciences can contribute to holistic education by emphasizing the importance of individuality and the diversity of cultural aspects. This work encourages further exploration and application of hermeneutical teachings in the field of education.

Keywords: Hermeneutic, pedagogic, philosophy of education, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, understanding, theory, praxis.

Literaturverzeichnis

- Bellmann, J. (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion – In: Zeitschrift für Pädagogik 66(6), S. 788-806.
- Benz, W. (2017): Islamkritik, Muslimfeindschaft oder Islamophobie. Zur Begriffserklärung eines Ressentiments. In: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR (Hg.), Muslimfeindlichkeit: Gesellschaft, Medien und Politik. TANGRAM 40, Bern: Bulletin der EKR.
- Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2015): Religionsmonitor Sonderauswertung Islam (31.01.2015), <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/sonderauswertung-islam-2015> [Stand 21.11.2023].
- Bocheński, I. M. (1969): Die zeitgenössischen Denkmethoden. 4. Aufl. Bern: Francke, S. 16.
- Danner H. (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Denk, U. (2023): Die Entwicklung der Fakultäten an der Universität Wien (30.05.2023), <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/die-entwicklung-der-fakultaeten-der-universitaet-wien> [Stand: 08.11.2023].
- Derman-Sparks, L. & Olsen Edwards, J. (2010): Anti-Bias Education. For Young Children and Ourselves. Washington DC: National Association for the Education of Young Children (naeyc).
- Dilthey, W. (1894): Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 5. 7. Aufl. Göttingen, S. 144.
- Dilthey, W. (1900): Die Entstehung der Hermeneutik. In: ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 5. 7. Aufl. Tübingen: J. C. B. Mohr, S. 187-202 & S. 317-338.
- Dilthey, W. (1961): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. In: ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 9. 4. Aufl. Otto Friedrich Bollnow (Hrsg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dilthey, W. (1994/1864/1888): Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens.- Hälfte 2. Abhandlung zur Poetik, Ethik und Pädagogik. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 1-55; S. 56-82.
- Dilthey, W. (1965): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 5. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 79-89; S. 130-157.
- Dilthey, W. ([1883] 2014): Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und ihrer Geschichte. In: Gesammelte Schriften. Bd. 1. Leipzig: Duncker & Humblot. Karl-Maria Guth (Hrsg.). Berlin: Hofenberg Sonderausgabe.
- Edelbrock, A. & Schweizer, F. & Biesinger, A. (Hg.) (2010): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster: Waxmann.
- Gadamer, H.-G. (1960/1990): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: Gesammelte Werke. Bd. 1. Tübingen: J.C.B. Mohr, S. 296-316.
- Gaus, D. & Uhle, R. (Hrsg.) (2006): Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 22-35.
- Gloy, K. (2019): Das Andere: Le je est l'autre, demonstriert an Jacques Lacans Theorie des Spiegelstadiums. In: Alterität. Das Verhältnis von Ich und dem Anderen. Paderborn: Fink Verlag. S. 73-96.
- Gumbrecht, H. U. (2004): Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz. Übersetzt von J. Schulte. Frankfurt: Suhrkamp, S.70-154.
- Hiram, E. et al. (Hg) (2019): Handbook of Children and Prejudice. Integrating Research, Practice, and Policy. Cham: Springer.
- Jantzen, H. (1938): Über den kunstgeschichtlichen Raumbegriff. In: Sitzungsberichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften (1938) Heft 5. München: Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.
- Jung, M. (2001): Hermeneutik zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Kant, I. (1781/1787): Kritik der reinen Vernunft. In: Immanuel Kants sämtlichen Werken. G. Hartenstein (Hrsg.). Leipzig: Leopold Voss.

- Klafki, W. (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: des.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Basel: Weinheim, S. 12-30.
- Klafki, W. (2022): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen. 2. Aufl. C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.). Wiesbaden: Springer.
- Koller, H.-C. (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lippmann, W. (1922): Public Opinion. New York: Macmillan, S. 79-95.
- Matthes, E. (1998): Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit: politische und pädagogische Verarbeitungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Matthes, E. (2011): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg.
- Mollenhauer, K. (1985): Anmerkung zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung 25, S. 420-432.
- Müller, H.-P. & Sigmund, S. (Hg.) (2020): Max Weber-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. 2. erweiterte Auflage, Berlin: Springer, S. 17, 64-66, 281-288 & 468-476.
- Nohl, H. ([1935] 1988): Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Kloster.
- Nohl, H. (1940): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. 2. verbesserte Aufl. Frankfurt: Gerhard Schulte-Bulmke.
- Nünning, V. & Nünning, A. (Hrsg.) (2010): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze-Grundlagen-Modellanalyse. Unter Mitarbeit von I. Bauder-Begerow. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 34-36.
- Pickel, G. & Yendell, A. (2016): Islam als Bedrohung? Beschreibung und Erklärung von Einstellungen zum Islam im Ländervergleich. In: Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft 10, S. 299.
- Pollack, D. & Müller, O. & Rosta, G. & Friedrichs, N. & Yendell, A. (2014): Grenzen der Toleranz, Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa. Wiesbaden: Springer.

- Raithel, J. & Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sassenberg, K. (2023): Sozialpsychologie: Von der Theorie zur Anwendung. Michael L.W. Vliek (Hrsg.) Übersetzte Version. Cham: Springer, S. 180-194.
- Schlag, T. & Schweitzer, F. (2023): Muslim:innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen – Konsequenzen für den christlichen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 75(1), S. 58-72.
- Schleiermacher, F. D. E. ([1805 & 1809/10] 2012): Zur Hermeneutik. In: Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik. W. Virmond (Hrsg.). Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 5-34.
- Schleiermacher, F. D. E. (1819): Hermeneutik. In: Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik (2012). W. Virmond (Hrsg.). Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 119-158.
- Schleiermacher, F. D. E. ([1826] 1957): Pädagogische Schriften. Bd. 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. E. Weniger (Hrsg.) & T. Schulze. Düsseldorf/München: Helmut Küpper vormals Georg Bondi.
- Schleiermacher, F. D. E. ([1828 & 1832] 2012): Randbemerkung zur Hermeneutik 1819. In: Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik. W. Virmond (Hrsg.). Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 161-173.
- Schleiermacher, F. D. E. ([1838] 1977): Hermeneutik und Kritik. Mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament. F. Lucke (Hrsg.). Frankfurt: Shurkamp, S. 71-99.
- Scholz, O. R. (2016): Verstehen und Rationalität. Untersuchungen zu den Grundlagen von Hermeneutik und Sprachphilosophie. 3. ergänzte Aufl. Frankfurt: Vittorio Klostermann, S. 35-80.
- Schluß, H. (2012): Hierarchie und Normativität – Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Normativität und Normative (in) der Pädagogik. T. Fuchs/ M. Jehle/ S. Krause (Hrsg.). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 141-155.
- Schluß, H. (2016): Von der Bildungskatastrophe zur Neubegründung der Schule. Herausforderungen der Breitenbildung in der Reformation. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15(2), 127–141.

- Skiera, E. (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München/Wien: R. Oldenbourg, S. 138-141.
- Standish, P. (2007): Claims of philosophy, education and research. In: Educational Review 59(3), S. 338.
- Terhart, E. (2012): „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? – In: Zeitschrift für Pädagogik 58(1), S. 22-39.
- Thomas, A. (2006). Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. In: interculture journal, Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien 5(2), S. 3-20.
- Wagner, P. (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, erschienen in KiTa aktuell spezial, 3. Ausgabe.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Weniger, E. (1952): Die eigenständige Welt der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim, S. 7-22.
- Zöckler, C. (1975): Dilthey und die Hermeneutik. Diltheys Begründung der Hermeneutik als »Praxiswissenschaft« und die Geschichte ihrer Rezeption. Stuttgart: J.B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung, S. 32 ff.

Bilderverzeichnis:

Abb. 1: In Anlehnung an Schleiermacher 1838: S. 71-99.

Abb. 2: Mittelalterliche Buchillustration <https://c8.alamy.com/compde/m0j358/manuskript-blatt-mit-dem-letzten-abendmahl-und-das-waschen-der-fusse-der-apostel-blatt-von-einem-koniglichen-psalter-met-sf-22-24-3-s-1-m0j358.jpg> [23.11.2023] & Leonardo da Vinci https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b4/Last_Supper_by_Leonardo_da_Vinci.jpg/800px-Last_Supper_by<<_Leonardo_da_Vinci.jpg [23.11.2023].