

# **Syllabus – Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft – Studien zur Theorie und Geschichte von Beruf und Bildung**

**Die Geisteswissenschaft ein (un-)erledigtes Thema  
Zum 100. Todestag von Wilhelm Dilthey am 1. Oktober 2011  
Heft 1, 2011  
Dieter Grottker  
Dresden**

*Das Prinzip geistigen Leben ist nichts anderes  
als ein unsichtbarer Syllabus des Verstehens.*

## **Geisteswissenschaft – ein (un-)erledigtes Thema – Zum 100. Todestag von Wilhelm Dilthey am 1. Oktober 2011**

**Zur Situation der Gegenwart:** Ablehnung der Geisteswissenschaft ist zumeist eine pauschale Ablehnung alles Transzendentalen, alles praktisch nicht Brauchbaren, aller philosophisch anmutenden Texte schlechthin. Antigeisteswissenschaft bezieht so ihr Potenzial oft aus einer utilitären Wissenschaftsauffassung: Gut ist das, was nützt. Da eine direkte Nützlichkeit geisteswissenschaftlicher Arbeit weder gegenwärtig notwendig noch zukünftig in irgendeiner praktisch brauchbaren Form beweisbar ist, ist eine solche Ablehnung auch Teil einer gewissen Identität. Häufig sind es weniger direkte Ablehnungen gegenüber DILTHEY persönlich – noch weniger eine detaillierte Auseinandersetzung mit seinen Texten – sondern abgelehnt (oft) wird alles, was nicht sozialwissenschaftlich ist. Und alles Sozialwissenschaftliche (oft) wird abgelehnt, wenn es nicht empirisch ist. Und alles Empirische (oft) wird häufig abgelehnt, wenn es nicht Quantitativ ist. Das mag übertrieben klingen, beschreibt aber m.E. anschaulich die gegenwärtige Situation<sup>1</sup>, insbesondere in der Erziehungswissenschaft. Zumindest deutet die Situation auf einen ambivalenten Umgang mit einem geistigen Erbe hin. Begreift man jene Geisteswissenschaft nach Wilhelm DILTHEY<sup>2</sup> (1833-1911) als eine Kunst des Verstehens – als ein m.E. Verstehen des Verstehens – so ließe sich alles einzelwissenschaftliche<sup>3</sup> Tun einteilen a) in eine Phase der Datenerhebung und b) eine Phase der Dateninterpretation. Geisteswissenschaftliche Intentionen sind dabei allerdings bereits in die Phase der Erhebung eingeschlossen. Erhebungen sind „vorverstandene“ Interpretationen. Bereits die Beobachtungsaussagen suchen nach den rechten Worten, wodurch dem Beobachteten bereits mit der Wahl der Begriffe eine gewisse Bedeutung verliehen wird. Bereits die sprachliche Formulierung z.B. eines Fragenbogens bedarf so m.E. einer gewissen geisteswissenschaftlichen Qualifikation, um Präjudizierungen zu vermeiden. Es ist jenes Phänomen der Sprache, was die Geisteswissenschaft so nahezu für alle Fachwissenschaften zu einem unentbehrlichen Instrument macht, denn auch der Physiker – oder wer auch immer – formuliert Beobachtungen, Beschreibungen und Erklärungen stets in Sprache. Hinzu kommt ferner: Um die Anlage einer Datenerhebung planen zu können, muss man von der Sache selbst bereits einen gewissen Teil „(vor-)verstanden“ haben. Verstehensaussagen erscheinen mithin nicht erst am Abschluss einer Untersuchung, sondern begleiten diese zunehmend. Oder noch deutlicher: Je tiefgründiger das Verstehen des Einzelnen, um so treffender ein Erklären des Allgemeinen. Es sind jene Lektionen des Lebens, die dem Menschen auferlegt sind, so ganz ohne Probe, oft ohne Lehrer und Lehrbuch – gleich einem unsichtbaren Syllabus des Verstehens von Welt und Selbstheit. Die erklärende Lehrweise lehrt den Menschen den Umgang mit Erklärungen. Wer aber lehrt ihn jenes zu verstehen, was er meint, erklärt zu haben. Dieser funktionale Zusammenhang zwischen Verstehen

<sup>1</sup> Dazu gehört auch, dass Fachvertreter der Geisteswissenschaften seit längerer Zeit darüber klagen, dass u.a. DFG-Projekte rein geisteswissenschaftlicher Orientierung kaum gefördert werden, was auf Dauer einer Stagnation philosophischer Forschung gleichkommt.

<sup>2</sup> Der Philosoph Wilhelm DILTHEY (I), geb. 1833 in Biebrich bei Wiesbaden, ist hier nicht zu verwechseln mit dem 1837 in Köln geborenen späteren Philologen Wilhelm DILTHEY (II), der ab 1847 das Gymnasium in Duisburg besucht. Es ist der dortige Rektor Eichhoff, der 1847 Schulprogramm auf den begabten Schüler DILTHEY aufmerksam macht. Dieser habe als Sextaner das Gedicht „Blau Veilchen“ von Förster im Rahmen der öffentlichen Prüfung und Redeübung vorgetragen, so berichtet Eichhoff. 1849 folgt dann der Vortrag „Max und Dürer“ von Anastius Grün in der mündlichen Prüfung. 1850 stellt DILTHEY (II) schließlich eine eigene Arbeit zum Thema „Youth is the time of sowing“ vor und erwirbt 1855 das Abitur. Sein Studienwunsch ist Philologie (vgl. Eichhoff 1847, S. 21; vgl. Eichhoff 1849, S. 10; vgl. Eichhoff 1850, S. 37; vgl. Eichhoff 1855, S. 27). Eine etwaige verwandtschaftliche Beziehung ist nicht nachweisbar.

<sup>3</sup> Mit der Bezeichnung der „Einzelwissenschaft“ stellt DILTHEY Philosophie und Wissenschaft gegenüber, wobei erstere als allgemeinste Theorie des Wissens Grundlage all jener Wissenschaften sei. „Sie schafft eine Theorie des Wissens als Grundlage jeglicher Art von wissenschaftlicher Arbeit ...“ (Dilthey 1908, S.10). Diese Tradition der Philosophie seit der Antike wirkt noch heute verschiedentlich nach. So hat dieser von DILTHEY in „Das Wesen der Philosophie“ geäußerte radikale Gedanke zu vielerlei Kontroversen zwischen Philosophie und „Einzelwissenschaften“ geführt. Die Auflage des „Wesens der Philosophie“ von 1908 hat im Unterschied zu den späteren Ausgaben (vgl. Dilthey, Stuttgart 1984 sowie Dilthey, Wiesbaden 2008) durch den auffallenden Textsatz eine bemerkenswerte didaktische Form.

und Erklären bzw. zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen soll im folgenden detaillierter herausgearbeitet werden.

**Geisteswissenschaft als Paradigma:** Dass es einen fundamentalen Unterschied<sup>4</sup> zwischen naturwissenschaftlichem Erklären und geisteswissenschaftlichem Verstehen gebe, ist ein übliches Paradigma, welches so lange gilt, so lange man daran glaubt. Und dieser „Glaube“ ist ein Generationsproblem. Es ist die erste Generation der Geisteswissenschaftler und die Generation ihrer direkten Schüler, die daran festhalten. Jene Schüler<sup>5</sup> kennen ihre Lehrer noch persönlich und es ist nicht selten die Bewunderung der Lehrperson, die das Verhältnis auch zu deren Theorie oft kritiklos macht. Schon der nächsten Generation fehlt zumeist die direkte Kenntnis der persönlichen Lebensumstände der Begründer der Geisteswissenschaft. Jene kennen DILTHEY nur noch aus den Texten und mögen ihn so beurteilt haben, wie man eben zu studierende Pflichtliteratur üblicherweise bewertet. Von Generation zu Generation vergrößert sich mithin der persönliche Abstand zu Person und Werk. Während die erste Generation der DILTHEY-Kritiker sich noch die Mühe machte, sich mit den Originalschriften auseinander zu setzen, müssen die Nachfolgenerationen zumeist nicht mehr tun. Es genügt, Geisteswissenschaft abzulehnen, weil es üblich ist, dass diese von den Sozialwissenschaftlern oder sogenannten Gesellschaftswissenschaftlern<sup>6</sup> ohnehin abgelehnt wird. Jene Schüler übernehmen unkritisch die üblichen ablehnenden Lehrmeinungen<sup>7</sup>. Diese Tendenz ist vor allem auch in der Erziehungswissenschaft zu verzeichnen. Bereits der Name Erziehungswissenschaft sollte in den 70er Jahren ein Symbol signalisieren, dass man sich von aller Pädagogik geisteswissenschaftlicher Prägung abwendet. Es ist Herwig BLANKERTZ, der – bewusst oder unbewusst – nicht wenig zu dieser Tendenz beigetragen hat. Die „Theorien und Modelle der Didaktik“ suggerieren jene Hinwendung zu neueren didaktischen Konzepten, von denen man – ohne dass BLANKERTZ dies sagt – meinen kann, dass sie einer geisteswissenschaftlichen Fundierung nicht mehr bedürfen. Selbst der weitsichtige BLANKERTZ hat offensichtlich nicht geahnt, dass jener empirische Nährboden in der Erziehungswissenschaft nicht dazu beitragen wird, ein geisteswissenschaftliches Erbe zu bewahren. Das Erbe des Umgangs mit der Geisteswissenschaft also besteht nicht darin, dass sie widerlegt sei, sondern dass ihre Originale in der Pädagogik mehr und mehr vergessen scheinen. Eine Ausnahme bildet das Credo von Ulrich HERRMANN, der 1968 mit seiner Kölner Dissertation und dem 1971 erschienenen analogen Buch eine als schlüssig geltende Beurteilung von DILTHEY vorgenommen hat. In der „Berufspädagogik“ (Hrsg. Karl Wilhelm STRATMANN) findet sich dann 1975 ein Abdruck eines Aufsatzes aus der Zeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ von 1968, der immerhin auf die bei DILTHEY vorzufindenden Überlegungen zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung aufmerksam macht. Nicht uninteressant ist ferner der Versuch von Martin HARTMANN<sup>8</sup> aus der Sicht einer „internationalen Berufs- und Arbeitspädagogik“ (1994)

<sup>4</sup> Diese Behauptung, da sie ideal zu einer ideologisch brauchbaren Spaltung der Wissenschaften beiträgt, ist so oft unkritisch wiederholt worden, dass es schwer fällt, ihre Berechtigung anzuzweifeln. Allerdings hat bereits Karl POPPER betont, dass es verfehlt sei, wenn DILTHEY auf diese Weise versucht, „zwischen den Methoden der Naturwissenschaften und denen der Sozialwissenschaften eine Kluft aufzureißen“ (Popper 1992, II, S. 443).

<sup>5</sup> Neben den Doktoranden und Mitarbeitern von DILTHEY an der Universität kann man hier das Wort „Schüler“ wörtlich nehmen, denn es ist anzunehmen, dass dieser als Gymnasialprofessor in Berlin seine Schüler bereits philosophisch geprägt hat. Dilthey studiert zunächst drei Semester Theologie in Heidelberg und danach Philosophie in Berlin. Es folgt das Theologische Staatsexamen in Wiesbaden und das Philosophische Examen in Berlin. Ab 1856 ist er Lehramts-Candidat am Joachimsthalschen Gymnasium Berlin unter dem Rektor Meineke und dort Ordinarius der Sexta. Er unterrichtet Hebräisch, Latein, Deutsch, Religion sowie Geschichte. Interessanterweise nimmt er bereits 1856 Prüfungen für Religion in der Obertertia ab. Parallel ist Dilthey Lehrer am Französischen Gymnasium Berlin, 1864 wird er promoviert, bevor er 1866 Professor für Philosophie an der Universität Basel, 1868 in Kiel, 1871 in Breslau und schließlich 1882 in Berlin wird (vgl. NDB 3, S. 723-725).

<sup>6</sup> Diese Pauschalisierung betrifft auch den Umgang der üblichen DDR-Philosophie und Pädagogik mit der Geisteswissenschaft DILTHEYs. So findet sich in der Breite der philosophischen Schriften kaum eine substanzielle Auseinandersetzung mit den originalen Texten im Detail. Zu diesem klischeehaften Umgang hat nicht ohne Schuld auch die DILTHEY-Kritik von Georg Lukács beigetragen. Siehe dazu das spätere Kapitel zur Rezeption und Destruktion Diltheys in der sozialistischen Philosophie und Pädagogik im vorliegenden Aufsatz.

<sup>7</sup> Dies betrifft auch jene Folgen der geistigen Wende 1989 unter den Sozialwissenschaftlern der ehemaligen DDR. Sie machten schnell die Erfahrung, dass im Westen Geisteswissenschaft out war. Wollte man sich also nach 1989 betont fortschrittlich geben, dann war jegliche geisteswissenschaftliche Tendenz eher zu vermeiden. Auf diese Weise ist zu erklären, dass es eine Generation ehemaliger DDR-Wissenschaftler gab und gibt, die niemals auch nur ein einziges Buch von DILTHEY gelesen haben. Aber nichts desto trotz gemeinsam mit einigen ihren westlichen Kollegen der festen Überzeugung sind, dass Geisteswissenschaft eigentlich überflüssig sei. So entsteht die Paradoxie, dass jene die Geisteswissenschaft von DILTHEY zur Zeit der herrschenden DDR-Philosophie nicht lesen sollten. Und nach der Wende meinten, sie nicht mehr lesen zu müssen. Daraus ergibt sich die Tatsache, dass schon deshalb Geisteswissenschaft für manchen ein (un-)erledigtes Thema ist.

<sup>8</sup> Vgl. Hartmann, Martin: Beruf, Bildung, Entwicklung. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Entwicklungstheorie in der Perspektive einer internationalen Berufs- und Arbeitspädagogik. Frankfurt a. M. 1994, S. 247-256

berufspädagogisch vergessene Befunde der Geisteswissenschaft aufzugreifen. Zu ergänzen ist der Stellenwert geisteswissenschaftlicher Methoden im Rahmen einer Kritisch-rationalen Sozialwissenschaft (vgl. Prim; Tilmann 1973, 1. Aufl.). Nicht ohne eine gewisse Originalität haben Rolf PRIM und Heribert TILMANN den Versuch unternommen, das kritische Potenzial der Geisteswissenschaft für eine Rationale Sozialwissenschaft nutzbar zu machen (vgl. Prim; Tilmann 1989, 6. Aufl., S. 156 ff.). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat es meines Wissens danach kaum noch einmal eine systematische Hinwendung zu DILTHEY gegeben<sup>9</sup>. Wackere Männer also haben sich um jenes Erbe bemüht – HERRMANN, STRATMANN, TILMANN, HARTMANN. Andere ließen sich ergänzend nennen. Damit geht einher, dass inzwischen eine relativ unhistorische Vorstellung entstanden ist, was eigentlich zur Zeit DILTHEYS zur Geisteswissenschaft gerechnet worden sei. So ist gegen SLOANE zu erwidern, dass die von HUSSERL begründete Phänomenologie ausdrücklich gerade *nicht* zur Geisteswissenschaft<sup>10</sup> hinzugerechnet werden wollte, denn HUSSERL bestimmt die phänomenologische Reduktion eben gerade nicht als geisteswissenschaftliche Methode im Anschluss an DILTHEY, wie er selbst betont (vgl. Wuchterl 1995, S. 70 und 73). Ob beide letztendlich nach ähnlichen Antworten<sup>11</sup> gesucht haben mögen, ist schwer zu beurteilen. Sprache und Methodik beider sind eher verschieden. DANNER geht ferner – m.E. etwas vereinfacht – davon aus, dass es drei geisteswissenschaftliche Methoden geben würde: die der Hermeneutik, die der Phänomenologie und die der Dialektik (Danner 2006, S. 7). Zumindest ist es von daher problematisch, die drei philosophiegeschichtlich unterschiedlichen Strömungen der (1) Dialektik, (2) Phänomenologie und (3) Hermeneutik pauschal unter „geisteswissenschaftliche Argumentationsmuster“ zu subsumieren (vgl. SLOANE 2010, S. 368f.). Dies trägt nicht dazu bei, die Differenziertheit jener Wissenschaften vom Verstehen – Hermeneutik und Phänomenologie – detaillierter zu erfassen und ihre methodische<sup>12</sup> Originalität im Einzelnen operationalisierend besser sichtbar zu machen.

*„Die Waffe der Kritik kann allerdings die  
Kritik der Waffen nicht ersetzen ... (Karl Marx 1844)*

**Hermeneutischer Syllogismus:** Das Falsche ist nicht deswegen falsch, weil es mit meinem nicht übereinstimmt, sondern an ihm selbst muss es als falsch dargetan werden. So Hegel. Es ist leicht, a) etwas ohne Begründungen abzulehnen, es ist b) schwerer, eine Ablehnung stichhaltig zu begründen. An die Stelle des Abgelehnten c) etwas Besseres zu setzen, ist das Schwerste. Wer mithin die Idee des Verstehens bei DILTHEY ablehnt, muss sagen, wie man sich dann die Methodologie der Humanwissenschaften im Unterschied zu den – vermeintlich exakten – Naturwissenschaften vorstellen sollte. Wer andererseits die Methode des Erklärens ablehnt, muss sagen, welche methodisch wirksamere Alternative er anstelle dessen hat. Der ganze Streit zwischen Natur- und Geisteswissenschaften kann m.E. reduziert werden auf ein Kernproblem: auf die Effizienz und die Erkenntniswegstruktur von Erklären und Verstehen. Nur mit dem überzeugenden Beweis einer höheren Effizienz wird die Geisteswissenschaft ihre Überlegenheit oder zumindest Gleichwertigkeit gegenüber der Anwendung naturwissenschaftlicher Kausalität an allen humanwissenschaftlichen Gegenständen erringen können. Geisteswissenschaft selbst sollte deshalb ihre eigene strengste Kritikerin<sup>13</sup> sein. Historisch ist es der

---

<sup>9</sup> Erst in neuerer Zeit finden sich Hinweise, dass DILTHEY in der Berufspädagogik wiederentdeckt, zumindest eine Nennung bedeutsamer Quellen als wichtig erachtet wird (vgl. Nickolaus; Pätzold; Reinisch; Tramm (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2010, S. 461 f.). Die an jener Stelle von SLOANE (ebd. S. 367-373) vorgetragene Überlegungen sind zumindest Anregungen, sich dieser Quellen zu erinnern und ggf. nach aktuellen Anknüpfungspunkten gegenwärtiger Berufsbildungsforschung zu suchen (ebd. S. 370f.).

<sup>10</sup> Auch TSCHAMLER operiert zu undifferenziert, wenn er Hermeneutik und Phänomenologie verknüpft und von einer „phänomenologisch-hermeneutischen Wissenschaftstheorie“ spricht (Tschamler 1996, S. 29).

<sup>11</sup> DANNER spricht von einem Hand-in-Hand-Gehen von Hermeneutik und Phänomenologie (2006, S. 12), was m.E. nicht nur eine gewisse Kooperativität betont, sondern zugleich auch die Verschiedenheit zweier Paradigmen voraussetzt. Ob man sich jene ungleiche Beziehung als ein Hand-in-Hand-Gehen von HUSSERL und DILTHEY (...) vorstellen kann, ist m.E. schwer zu sagen. Vor allem WUCHTERL hat auf die Verschiedenheit von HUSSERL und DILTHEY hingewiesen, ähnlich in den Zielen, aber verschieden in den Wegen (Wuchterl 1995, S. 73).

<sup>12</sup> Ohnehin erscheint es problematisch, die dialektische Reflexion neben die hermeneutische und phänomenologische Methode zu stellen. Die eine ist eine Reflexionsweise, die beiden anderen sind Methoden. Dialektisches Denken im Anschluss an die Antinomien bei Kant, bei Fichte, Hegel und Schleiermacher ist notwendig sowohl dem Hermeneutiker wie auch dem Phänomenologen eigen.

<sup>13</sup> Dies ist der Gedanke von Karl MARX in der „Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie“ (1844): „Die Waffe der Kritik kann allerdings die Kritik der Waffen nicht ersetzen.“ (Marx 1981, S. 158)

scheinbar unwiderlegbare Siegeszug der typisch naturwissenschaftlichen Forschungsmethodik, der der Geisteswissenschaft im 19. Jahrhundert den entscheidenden Stoß versetzt hat. Indem sich allerdings auch die empirischen Sozialwissenschaften seit Ende des 19. Jahrhunderts mehr und mehr dieser typisch naturwissenschaftlichen Methodik bedienen, hat sich ihre Anerkennung unter den streng mathematisch operierenden Disziplinen erhöht. Mithin ließe sich folgender fataler kausaler Zusammenhang behaupten: Je mehr eine Sozialwissenschaft sich der empirischen Forschung zuwendet, umso spürbarer wird eine Abkehr von geisteswissenschaftlichen Reflexionen. Kernfrage der Konstituierung der Geisteswissenschaft als anerkannte Disziplin im Ensemble der „strengen Wissenschaften“ also ist die Schärfung der eigenen Methodik, eine Kritik der eigenen Waffen, die Arbeit an einem System der Begriffe Verstehen, Erleben, Deuten, Auslegen und Interpretieren. Der Ausgang dieser Entwicklung ist offen. Dabei ist festzustellen, dass die genannte *methodische* Kernfrage von manchen Fürsprechern einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik als das entscheidende zu lösende Aufgabe gar nicht erkannt wird. Noch 1983 arbeitet Ulrich HERRMANN in der repräsentativen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ die noch heute mangelhaft erscheinende methodische Grundlage der Geisteswissenschaft kaum heraus. Wie also lässt sich die gegenwärtige methodologische Situation beschreiben? Den Natur- sowie Sozialwissenschaften und nicht anders auch den Geisteswissenschaften ist letztlich ein Streben nach Allgemeinbegriffen<sup>14</sup> bzw. Allaussagen eigen. Aussagen der Form „Für alle X gilt das Merkmal  $x_1$ “ sind nicht nur typisch für naturwissenschaftliche Modelle, sondern auch für sozialwissenschaftliche Theorien. Genauer betrachtet, strebt auch die übliche Hermeneutik – letztlich – nach derartigen verallgemeinerten Behauptungen. Allerdings ist zu vermuten, dass jeder Vertreter der genannten Strömungen ein je originäres Verständnis eines solchen sogenannten All-Gemeinen hat. Nicht nur das Erklären naturwissenschaftlicher Vorgänge bedient sich also kausaler Beziehungen der Form „W ist eine ursächliche Wirkung von U“, sondern auch hermeneutisches Verstehen gründet sich oft auf Wenn-Dann-Zusammenhänge, zum Beispiel der Art: „Symbole der Form (S) sind inhaltlich zu verstehen als Gleichnis (G) für Etwas“. Beide zunächst singular festgestellten Beobachtungen bzw. Interpretationen streben nach Verallgemeinerung, so dass entweder Aussagen der Form „W ist stets eine ursächliche Wirkung von U“ bzw. Aussagen der Art „Alle Symbole der Form (S) sind stets zu verstehen als Gleichnis (G) für Etwas“ vorherrschen. Die scheinbar radikale Unterscheidung von Erklären und Verstehen ist mithin eher eine relative: In der Frage des Allgemeinen haben Natur- und Geisteswissenschaften ähnliche Probleme, nämlich die Unsicherheit, ob die behaupteten Allaussagen wahr – das heißt: *allgemein gültig* – sind. Meines Erachtens bewegt sich die *erklärende* Reflexion im Vorfeld der *verstehenden* Reflexion. Erklären ist das Aufsuchen eines Allgemeinen im Einzelnen, Verstehen ist das Begreifen des Einmaligen im Unterschied zum Allgemeinen. Das Erkennen des Einzigartigen resultiert dabei nicht aus einem atomisierten Kleinmerkmal, vielmehr besteht die Existenz eines Einmaligen in einem Schnittpunkt vieler Verallgemeinerungen. Stellt man sich verschiedenste Verallgemeinerungsperspektiven übereinandergelegt vor, so entsteht gerade keine noch höhere Allgemeinheit, wie man vielleicht annehmen würde, sondern ein hochspezielles Einzelnes. Ein möglicher Syllogismus<sup>15</sup> des Verstehens würde demnach lauten: *Prämisse 1:* Für alle Aussagen über einzigartige Dinge gilt, dass in ihnen das Allgemeine zeitweilig als belanglos gilt. *Prämisse 2:* Ein bestimmtes Ding enthalte das einzigartige Merkmal ( $M_e$ ) sowie das allgemeine Merkmal ( $M_a$ ). *Konklusion:* Die Reflexion sieht von dem allgemeinen Merkmal ( $M_a$ ) bewusst ab. Also besteht ein Verstehen der Einmaligkeit des Dinges in dem Bewusstwerden des einzigartigen Merkmals ( $M_e$ ), wobei diese Einmaligkeit in ihrer ganzen Originalität sichtbar wird. In diesem Sinne hat das Verstehen bzw. Erleben des Einzigartigen eine direkte Bedeutung für das Entscheiden und Handeln. Erzogen wird nicht das Kind als Allgemeines, nicht als ein Typus (DANNER 2006, S. 57), sondern als ein je einmaliges Individuum. Inwiefern verallgemeinerte Prinzipien der Erziehung in der Anwendung auf das je Einmalige ihre Berechtigung haben, ist und bleibt eine Frage des Ermessens, die dem Erzieher niemand abnehmen kann. Damit wird der Unterschied zwischen dem Erklären und dem Verstehen zu einem auch ethischen Konflikt, der darin besteht, dass „das Kind“ in der erklärenden Erziehungswissenschaft etwas stets Allgemeines, das Kind in der realen Erziehung etwas immer Einzigartiges darstellt. Ähnliches lässt sich über den Beruf sagen, denn in der erklärenden

<sup>14</sup> Wissenschaftliches Erkennen strebt stets danach, Erkenntnisse letztlich zu versprachlichen und sie so zu Kategorien zu machen. Indem sie auf diese Weise eine sprachliche Form erhalten, werden sie zwangsläufig zu etwas Allgemeinem.

<sup>15</sup> Das Besondere kann definiert werden als das Nicht-Allgemeine (vgl. Gentsch 1993, S. 67). Einmalig wäre ein Objekt demnach dann, wenn es durch mindestens ein nicht-allgemeines Merkmal geprägt wird. Meines Erachtens gehören zur Einzigartigkeit eines Objekts jedoch sowohl die allgemeinen wie die besonderen Merkmale, also jene unverwechselbare Beziehung, die jene mit diesen in einzigartiger Weise eingehen.

Berufswissenschaft ist der Berufsmensch<sup>16</sup> etwas stets Allgemeines, ein Typus im Rahmen unterschiedlicher Menschenbilder, während in der Berufsausbildung der Mensch, der gebildet und erzogen werden soll, etwas stets Einzigartiges ist.

**Phänomenologie versus geisteswissenschaftliche Hermeneutik:** Was nun die von HUSSERL erhoffte, über DILTHEY hinausgehende sogenannte Phänomenologie anbelangt, so unterscheidet sie sich wesentlich von den oben beschriebenen „Allgemeinwissenschaften“. Ihr Gegenstand ist gerade nicht das Allgemeine, das in allen Dingen einer Gattung gleichermaßen vorkommende Gemeinsame. Ihr Gegenstand ist das originär Einmalige, das unverwechselbar Einzigartige eines Phänomens. Dabei ist das Grundproblem der phänomenologischen Methode, dass eben gerade dies Einzigartige nicht oder nur schwer zu versprachlichen ist, zumindest nicht in Form der üblichen Allaussagen. Der Gedanke, dass das Einzelne unaussprechlich, also unsagbar<sup>17</sup> sei, gehört mithin zu den fundamentalsten, aber auch schwierigsten Reflexionen unseres Seins<sup>18</sup>. Allgemeinbegriffe können nur Allgemeines beschreiben. Und alle Begriffe sind allgemein in Bezug auf die sie beschreibenden Sachverhalte. Während Naturwissenschaften allgemeine Kausalitäten zu erklären bzw. Hermeneutik allgemeine Allegorien zu verstehen suchen, strebt die Phänomenologie nach dem Erfassen des Nicht-Allgemeinen. HUSSERL und DILTHEY üben so direkt oder indirekt und jeder auf seine Weise eine konstruktive „Erkenntniskritik“ (Flach 1994, S. 134ff.) an jenen methodischen Engführungen<sup>19</sup> naturwissenschaftlicher Gewohnheiten. Wie allerdings jenes Erfassen methodisch machbar ist, ist bisher nur in Ansätzen gelungen. Wie also ist das unverwechselbar Einzigartige sprachlich fassbar? Man kann nach einhundert Jahren phänomenologischer Versuche feststellen: Jene Fragestellung ist richtig, eine praktikable Antwort ist noch nicht gefunden. Manche sprechen sogar von einem grundlegenden Irrtum von HUSSERL und einer Fata Morgana<sup>20</sup> bei DILTHEY, denn alle bisherige Wissenschaftssprache konnte bislang stets nur das Allgemeine in Allgemeinbegriffen ausdrücken, wogegen das Einzigartige keine Sprache hat. Und eine Theorie ohne jegliche Allaussagen ist nicht nur technisch schwer möglich, sondern auf der Grundlage unseres üblichen Verständnisses von Fachsprachen nicht vorstellbar. Jenen Weg, den Edmund HUSSERL sowie Edith STEIN deshalb mit dem Begriff der *Einfühlung*<sup>21</sup> gewiesen haben, ist m.E. in Deutschland philosophisch nicht konsequent weiterbeschritten worden. Und beide hatten nach 1933 keine geschichtliche Chance, diesen Weg weiter zu gehen. Auch DILTHEY erhofft, dass seine Schüler<sup>22</sup> das vollenden mögen, was er selbst nicht bewältigt hat. Ihm selbst immerhin kommt das Verdienst zu, die Tür eines geisteswissenschaftlichen Neubeginns geöffnet zu haben. Damit hat er andere ideengeschichtlich ermutigt, geistig angeregt und methodisch sensibilisiert, vielleicht auch provoziert. Möglicherweise können insofern viele in diesem Kontext entstehenden „Wissenschaften vom Verstehen“ – unter anderem Psychoanalyse,

<sup>16</sup> Die soziologische und berufspädagogische Aufrüstung des Berufsmenschen führt zu der Tendenz, in jedem berufstätigen Menschen vom Typus her einen Berufsmenschen zu sehen. Es ist die Gefahr aller Typisierungen, wenn Typ und Individuum miteinander verwechselt werden. Bei Max Weber heißt es treffend: „Der Puritaner w o l l t e Berufsmensch sein – wir m ü s s e n es sein.“ (Weber 1988, S. 203)

<sup>17</sup> Goethe selbst hat diesen Umstand häufig problematisiert. Schon in der Alltagssprache ist Allgemeines und Einzelnes schwer zu denken. Und in der Philosophie ist die Sensibilität für den Umgang mit dem Allgemeinen und dem Einzelnen ein Prüfstein auf einen dialektischen Verstand. So heißt es in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“: „Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall. Was ist das Besondere? Millionen Fälle.“ (Goethe 1989, S. 327)

<sup>18</sup> Der berühmte Satz von Martin Heidegger, dass die Sprache das Haus des Seins ist, erfährt auf diese Weise ein schwerwiegendes Gegenargument, denn dann hätte das Einzigartige und Einmalige in dem Haus des Seins keinen Platz. Es wäre zu fragen, wer unter diesen Umständen in einem solchen „Haus“ wohnen möchte?

<sup>19</sup> HUSSERL hat diese Kritik an einseitigen Betrachtungsweisen der Naturwissenschaft in seinem Kolleg von 1910/11 streitbar formuliert: Gegenstand der Phänomenologie sei nicht die Natur, sondern „die Wahrnehmung von der Natur (Husserl 1992, S. 5).

<sup>20</sup> So resümiert Fritz MÄRZ weitsichtig über DILTHEY, „dass die Frage erlaubt sein mag, ob sich am Ende seines Weges überhaupt das von ihm angestrebte Ziel befindet oder ob sich eben dieses Ziel jedem, der den von ihm eingeschlagenen Weg weitergeht, wie eine Fata Morgana entzieht ...“ (März 2000, S. 682)

<sup>21</sup> Mit dem Operator „Einfühlen“ kommt ab etwa 1910/11 bei HUSSERL ein weiterer Begriff zu den Kategorien des Verstehens hinzu (vgl. Husserl 1992, S. 91ff.). Neben dem Deuten, Interpretieren und Auslegen könne ein Wiederfinden des Ich im Du nach Edith STEIN auch durch ein Einfühlen erreicht werden. Bei STEIN werden dann *Verstehen* und *Einfühlen* direkt aufeinander bezogen. An DILTHEY anknüpfend: „... aus dem Ich und Du erhebt sich das Wir als ein Subjekt höherer Stufe“ (Stein 1917, S. 18). Und an anderer Stelle: „... nur wer sich selbst als Person, als sinnvolles Ganzes erlebt, kann andere Personen verstehen.“ (ebd. S. 129).

<sup>22</sup> So heißt es bei DILTHEY: „Wenn ich auf dem Wege liegen bleibe – so hoffe ich, werden ihn meine jungen Weggenossen, meine Schüler zu Ende gehen.“ (zit. März 2000, S. 682) Es ist dies der häufige Wunsch der Alten, dass die Jungen Vollender ihres Werkes sein mögen. Es ist dies der häufige Irrtum der Alten, den Jungen damit ihr eigenes Schicksal vererben zu wollen. Was Martin HEIDEGGER als Schüler von HUSSERL anbelangt, so ist es m.E. sehr fragwürdig, ob jener eine Verbindung der „Husserlschen und der Diltheyschen Konzeption“ bewerkstelligt hat, und ob er dies überhaupt gewollt hat (Flach 1994, S. 631).

Phänomenologie, Symbolischer Interaktionismus, Objektive Hermeneutik – auch auf direkte bzw. indirekte Anregungen durch DILTHEY zurückgeführt werden.

*Sprache ist aus Fäden von Zeichen und Bedeutungen verwoben, zwischen denen Lesen und Verstehen, Schreiben und Deuten mannigfaltige Beziehungen eingehen. Darin leben und weben, also sind wir ...*  
(nach Apostelgeschichte 17, 28)

**Wem gehört die Sprache? – Sprechen und Sprache zwischen Geistes- und Sozialwissenschaft:** Die Relativität von Besitzansprüchen gegenüber Wissenschaftsgegenständen zeigt sich anschaulich am Beispiel der Sprache. Am Wandel des Gegenstandsverständnisses von Sprache kann nahezu die gesamte Geistesgeschichte rekonstruiert werden. Der Streit ist nicht entschieden: Sprache ist grundlegend ein geisteswissenschaftliches Phänomen. Sagen die Geisteswissenschaftler. Nein, erwidern die Sozialwissenschaftler. Sprache entsteht in der Gemeinschaft, mit der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft. Anders als anthropologisch und soziologisch sei Sprache nicht zu begreifen. Sie ist also deshalb vor allem ein sozialwissenschaftlicher Gegenstand. Sprache gehört chronologisch sodann zuerst den Philosophen, dann den Theologen, dann den Philologen, schließlich den Soziologen. Und wiederentdeckt wiederum den Philosophen. Aus der Philologie leitet sich dann eine eigenständige Sprachwissenschaft ab, die sich ohne Aufenthalt weiter spezifiziert<sup>23</sup>. Man ist nicht mehr Sprachwissenschaftler schlechthin, sondern Semiotiker, Semantiker, Linguist, Rhetoriker, Etymologe usw. Spezielle Besitzansprüche stellt auch derjenige, der die Sprache für gewisse Zwecke instrumentalisieren will. Man könnte vermuten, dass dieser pragmatische Aspekt die Sprachforschung in nicht geringem Maße vorangetrieben hat. So sind es politische, pädagogische und auch wirtschaftliche Interessen, die in der Zweck-Mittel-Rationalität der Sprache ein wirkungsvolles Instrument zur Effektivierung und Verfeinerung von Absichten erblicken. Jürgen HABERMAS kommt das Verdienst zu, Sprache nicht mehr nur als Teil instrumentellen Handelns, sondern (auch!) als verständigungsorientiertes Handeln untersucht zu haben. Damit gewinnt der der Sprache innewohnende moralische Aspekt einen neuen Stellenwert. Nicht nur Sprechen, sondern Sprache zu erlernen, heißt, die Fähigkeit<sup>24</sup> des ethischen Diskurses zu erlernen. Mit HABERMAS schließlich dann wird nicht die Sprache schlechthin wiederentdeckt, sondern Sprache als geistes- und sozialwissenschaftliches Phänomen in neuer Komplexität gedacht. Mit DILTHEY lässt sich sagen: Sprache darf man nicht nur kausal erklären, sondern muss man erlebend verstehen. Was Lehr- und Lernprozesse anbelangt, so gilt es als trivial zu sagen, dass in beiden Vorgängen Sprache eine wichtige Rolle spiele. Man könnte vielmehr behaupten: Sprache ist für didaktisches Denken nicht nur schlechthin wichtig, sie ist noch viel wichtiger, als man aus einer nur praktischen alltäglichen Sicht meint. Eine Sprache hat nicht nur eine speziell *material* bildende Funktion, sondern eine auch *formal* bildende Kraft. Wie Mathematik und Naturwissenschaften fördern auch Sprachen die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und komplexen Urteilens. Durch Sprache werden nicht nur die Sprachelemente von Aussagen erlernt, werden nicht nur die grammatischen Regeln der Logik von Sprechen erworben, sondern vor allem ist Sprache von vornherein ein Erlernen von Verstehen: a) Was ist zu verstehen? b) Auf welchem Wege ist etwas zu verstehen? c) Welche unterschiedlichen Bedeutungen muss ich berücksichtigen, wie etwas verstanden werden kann? Was sind Maßstäbe richtigen Verstehens? d) Was alles sind typische Fehler<sup>25</sup> beim Verstehen

<sup>23</sup> In Abwandlung eines bekannten religionskritischen Gedankens aus dem 16. Jh. könnte man sagen: Es gibt eine Semiotik der Sprache, es gibt eine Semantik der Sprache, auch eine Linguistik der Sprache und eine Etymologie der Sprache, eine Psychologie der Sprache und eine Rhetorik der Sprache – wo aber bleibt dabei die Sprache selbst.

<sup>24</sup> Verständigungsorientiert heißt in der üblichen Didaktik zumeist, komplexe Inhalte so zu vereinfachen, dass sie für Lernende fasslich werden. Dieser nur einseitige didaktische Begriff von Verständlichkeit bzw. Fasslichkeit ist zu erweitern um die Sichtweise des Lehrenden: Auch er bemüht sich um Verstehen. So, wie der Schüler den Lehrer verstehen lernt, müsse der Lehrer den Schüler verstehen lernen. Erst dann kann unterrichtliche Kommunikation gelingen. Ein Unterricht, in dem nur der Schüler verstehen soll, versteht nicht einmal das recht.

<sup>25</sup> Verstehen wäre demnach ein Reduzieren von Missverständnissen. Jedes in der Wissenschaft und im Alltag produzierte Missverständnis also ist eine Lektion der Methodisierung und Objektivierung von Verstehensaussagen. Zumeist geht man davon aus, dass Missverständnisse des Verstehens im Dialog produziert werden, also in den missverständlichen Aussagen von einem der beiden Akteure begründet sind. Weit schwerwiegender ist m.E. eine andere Quelle von Fehlern des Verstehens: diese Fehlerquelle liegt in uns selbst, unabhängig von der Anwesenheit eines anderen Dialogpartners. Wir selbst sind diejenigen, die über uns selbst die größten Fehler des Verstehens produzieren. Eine dieser typischen Fehlerquellen nennt später Sigmund FREUD eine sogenannte „Übertragung“. DILTHEY meint feinsinnig bei der Beschreibung des Verfahrens des Verstehens: „Erfahrung von uns selbst; aber wir verstehen uns selbst nicht. An uns selbst ist uns ja alles selbstverständlich.“ (Dilthey 1981, S. 278). Das Verstehen indes beginnt dort, wo m.E. das Selbstverständliche nicht mehr als selbst verständlich hingenommen wird. Das Selbstverständliche scheint selbst verständlich, weil es nicht verstanden ist, könnte man m.E. in Anlehnung an Hegel sagen.

bzw. häufige Ursachen für Missverständnisse? Sprechen schon beweist, stets bereits etwas Minimales verstanden haben zu müssen. Auf dem Wege einer symbolischen Interaktion findet der lernende und erkennende Mensch schrittweise heraus, ob er Etwas „richtig“ verstanden hat. Zu formulieren, dass man Etwas (II) nicht verstanden habe, setzt bereits voraus, Etwas (I) verstanden haben zu müssen. Darin liegt ein wichtiges Moment didaktischen Verstehens, indem der Lehrende heraus finden muss, was (I) der Schüler verstanden<sup>26</sup> und was (II) er nicht verstanden hat. Die Grenze von (I) nach (II) zu überwinden, heißt dann, etwas gelernt zu haben.

*Dilthey verstanden zu haben, bedeutet, begriffen zu haben,  
auf welche Frage seine Theorie eine Antwort ist.*

**Verstehen – ein methodologischer Gegensatz von Erklären:** DILTHEY zu rezipieren, heißt, ihn beim Wort zu nehmen. Und ihn selbst in seinem Ansatz zu *verstehen*. DILTHEY verstanden zu haben, könnte demnach bedeuten, begriffen zu haben, auf welche Frage eigentlich seine Geisteswissenschaft eine Antwort geben will. Nicht zu übersehen ist, dass *Verstehen* hier als ein Kritikbegriff zu *Erklären* entwickelt wird. Jenes Defizit, welches eine Übertragung der naturwissenschaftlichen Logik auf die sozialwissenschaftliche Logik mit sich bringt, solle durch das Praktizieren des Verstehens beseitigt werden. Dabei scheint es, dass zwischen Erklären und Verstehen eine methodologische Ausschließlichkeit konstruiert wird. Eine radikale Position behauptet sogar einen „methodologischen Gegensatz von Erklären und Verstehen“<sup>27</sup>, in abgeschwächter Form kann man m.E. allerdings von sich ergänzenden, sich eher unbewusst sogar durchdringenden Denkweisen sprechen. In der abendländischen Denkweise ist nach meinen Beobachtungen die Gewohnheit kausalen Denkens so stark ausgeprägt, dass ein Verstehen ohne vorangehendes oder begleitendes kausales Erklären nahezu unmöglich erscheint. Bevor ein Mensch beginnt, sich um *Verstehensversuche* zu bemühen, hat er mit Sicherheit bereits eine Reihe von bewussten oder unbewussten *Erklärungsversuchen* unternommen. Erst bei einem möglichen Scheitern bloßer gewohnheitsmäßiger kausaler Erklärungsweisen (Urteilmustern) wird neuartiges Verstehen notwendig. Insofern handelt es sich weniger um methodologische Gegensätze<sup>28</sup>, sondern eher um Reflexionsstufen des Denkens. Wenn DILTHEY entwickelt, dass das Streben nach Verstehen in den unmittelbaren Lebensverhältnissen wurzele, dann ist menschliches Leben eine Summe solcher alltäglicher wie auch höherer Verstehensversuche. Verstehen wäre demnach ein *universeller* Begriff, der nicht allein von einer einzigen Wissenschaft für sich beansprucht werden kann, die Kunst des Verstehens eine Art „*Universalwissenschaft*“. Allerdings lässt sich eine derartige universelle Funktion auch für das Erklären behaupten, so dass man sagen könnte, Erklären einerseits und Verstehen andererseits sind universelle Beziehungen des Menschen zur Welt und zu sich selbst. Diese universelle Bedeutung allerdings erschwert eine Unterscheidung zwischen beiden. Eine Möglichkeit einer Differenzierung knüpft an FICHTE an. Auf der Grundlage von dessen „Wissenschaftslehre“ könnte man sagen, dass das Erklären ein Anwenden des dortigen Ersten und Zweiten Grundsatzes der Wissenschaftslehre sei, das Verstehen dagegen die Regeln des Dritten Grundsatzes praktizieren müsse. Fichtes Intentionen, die er dem Dritten Grundsatz verleiht, zeigen anschaulich, wie sich im Prozess des Verstehens Teile des ICH und des Nicht-ICH miteinander vermischen, bis dahin, dass nach einer gewissen Zeit nicht mehr eindeutig gesagt werden kann, was aus dem ICH und was aus dem Nicht-ICH stammt. Unterscheidet DILTHEY Wirkungszusammenhänge und Bedeutungszusammenhänge (1981, S. 307), so besteht der Fortschritt des Denkens im Übergang des Erklärens von ursächlichen Wirkungen bzw. bewirkenden Ursachen hin zum Verstehen von Bedeutungen.

<sup>26</sup> Je besser Schüler in der Lage sind, das Verstandene vom Nichtverstandenen zu scheiden und vor allem das sogenannte „Nichtverstandene“ zu versprachlichen, um so näher kommen sie dem zu Verstehenden. Schon die Aufforderung, zu versuchen zu formulieren, WAS sie denn nicht verstanden hätten, ist ein Schritt innerer Klarheit. Auch ist es hilfreich, den Lernenden aufzufordern, einmal zu formulieren, WAS er denn meint, bisher *verstanden* zu haben.

<sup>27</sup> In einer umfangreichen und weitgreifenden Einleitung zur Suhrkamp-Ausgabe von „Der geschichtliche Aufbau der Welt“ spricht Manfred RIEDEL in der Tat von einem „methodologischen Gegensatz von Erklären und Verstehen“ (Riedel 1981, S. 69).

<sup>28</sup> RIEDEL schränkt allerdings ein, dass trotz aller Gegensätze von Erklären und Verstehen, es jedoch nicht bedeute, „dass alle geisteswissenschaftlichen Aussagen singulär sein müssen, wie umgekehrt auch nicht alle naturwissenschaftlichen Aussagen generell sind.“ (Riedel 1981, S. 70)



<i>Naturwissenschaftliches Erkennen:</i>	<i>Geisteswissenschaftliches Erkennen:</i>
<b>Ziel:</b> Erklären von Wirkungen aus Ursachen	<b>Ziel:</b> Verstehen von Zeichen als Träger von Bedeutungen
Fixierung von Allaussagen: Verallgemeinerung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen	Fixierung des Einmaligen, des Einzigartigen, des Unverwechselbaren (= einmaliges Merkmal eM)
<b>Form:</b> Allaussagen der Form „Für alle X gilt aM“ bzw. „Alle X haben das Merkmal aM“	<b>Form:</b> „Für einzig und allein Y gilt das Merkmal eM“ bzw. „Nur Y hat das Merkmal eM“
<b>Ergebnis</b> der Reflexion ist das Allgemeine	<b>Ergebnis</b> der Reflexion ist das Einmalige: „Das Verstehen hat immer ein Einzelnes zu seinem Gegenstand“ (DILTHEY 1981, S. 261)
<b>Methode:</b> Das induktive Denken sondert fortwährend das Nicht-Allgemeine aus, bis nur noch ein (fiktives) Allgemeines übrig bleibt.	<b>Methode:</b> Das induktive Denken muss alles Nicht-Besondere ausschalten, bis nur noch das Einzigartige und Einmalige übrig bleibt.
<b>Problem:</b> Das Allgemeine ist stets nur relativ allgemein in Bezug auf eine definierte Population (Gattung). Grenzt man das scheinbar All-Gemeine immer weiter ein, so wird es zu etwas Besonderem.	<b>Problem:</b> Da das Einzelne „unaussprechlich ist“ (Goethe), kommt es zu Schwierigkeiten bei der Formulierung des so gewonnenen Einzelnen. Verleiht man dem Einzigartigen eine sprachliche Form von Standards, so wird es unbeschwerlich zu etwas Allgemeinem.
<b>Funktion der Begriffe:</b> Die Allgemeinbegriffe erlauben die Fixierung von Allaussagen. Allbegriffe und Allaussagen sind als gemeinsamer Zeichenvorrat elementare Grundlage universeller Kommunikation.	<b>Funktion der Begriffe:</b> Die Allgemeinbegriffe selbst erlauben nicht die Fixierung von Aussagen über das Einzigartige. Demnach ist das Verstehen des Einzigartigen nur über den Umweg der Reduktion von Allaussagen möglich, um Kommunikation erzielen zu können.
<b>Wirkung der Sprache:</b> Die Form unserer Sprache kommt unserer Absicht des Verallgemeinerns entgegen und erzieht unser Denken stetig zur Tendenz des Verallgemeinerns. Geschult für kausales Erklären, verlernen wir mehr und mehr den Blick für das Einzigartige.	<b>Wirkung der Sprache:</b> Die Form der üblichen wissenschaftlichen Kategorien verhindert bzw. behindert eine Reflexion des Einzigartigen und beeinträchtigt das Bemühen des Verstehens. Verstehensaussagen haben eine andere semantische Form als Erklärungsaussagen.
<b>Ethische Konsequenz:</b> Die Verallgemeinerung erlaubt die Anwendung von rechtlichen und moralischen Grundsätzen der Gleichheit.	<b>Ethische Konsequenz:</b> Die Besonderung erlaubt die moralische Anwendung von Maßstäben der Beurteilung des Einzelfalls.

„Das Verstehen ist an sich eine dem Wirkungsverlauf selber inverse Operation.“ (Dilthey)

**Operationalisierung des Verstehens:** Betrachtet man die üblich Verwendung des Wortes „Verstehen“, so kann damit a) ein Ziel des Denkens, b) eine Fähigkeit des Denkens, c) eine Folge geistiger Handlungen oder d) ein Ergebnis des reflektierenden Denkens gemeint sein. Beim Lesen<sup>29</sup> oder Hören des Wortes „Verstehen“ muss dasjenige in rechter Weise verstanden werden, was eigentlich gemeint sei. Und die Fähigkeit des Verstehens lehrbar zu machen, heißt, die originäre Schrittfolge solcherart Vorgänge zu rekonstruieren. Immerhin erscheint das Verstehen bei DILTHEY als eine „Operation“, als eine gegenüber dem realen Wirkungsablauf des Erlebens „inverse Operation“ (DILTHEY 1981, S. 264). „Ein vollkommenes Mitleben ist daran gebunden, dass das Verständnis in der Linie des Geschehens selber fortgeht. Es rückt, beständig fortschreitend mit dem Lebensverlauf selber vorwärts.“ (ebd.) Gerade letztere Operationalisierung ist m.W. am wenigsten entwickelt. Auch scheint es so, als ob DILTHEY sich die Komplexität und innere Widersprüchlichkeit des Verstehens zu vereinfacht vorstellt. M.E. handelt es sich beim Erlernen des Verstehens nicht um ein pauschal „beständiges Fortschreiten“. Lernen schließt Rückschritt und Stagnation ein, Lernen kann bedeuten, aus Unwissenheit falsche Wege zu gehen, sich zu irren, etwas auch völlig falsch zu verstehen. Nur dort, wo ein Nichtverstehen korrigiert wird, lässt sich von einem beständigen Fortschreiten des Verständnisses sprechen. Dies gilt ebenso für mikrosoziales wie auch für makrosoziales Lernen. Um diese verwickelten Zusammenhänge lernenden Verstehens aufklären zu können, muss der spröde Begriff „Verstehen“ ausdifferenziert werden. Hier liegt ein

<sup>29</sup> Dies selbst hat DILTHEY 1905 in „Das Erlebnis und die Dichtung“ auch anhand der Rezeption der Texte von Lessing, Goethe, Novalis und Hölderlin praktiziert. Das zunächst scheinbar bloß zitierende Werk ist bei genauerer Betrachtung eine methodisierte Textanalyse, der ein von DILTHEY formulierter interessanter Grundsatz zugrunde liegt. Was nämlich die Methodisierung des Denkens anbelangt, so komme im Genre der Literatur neben der Methode eine weiteres Prinzip hinzu: der Geschmack. „Was in der Philosophie die Methode war, wurde in der Literatur der Geschmack und seine Regel. Er stand in innigstem Zusammenhang mit den Lebensformen der Gesellschaft ...“ (Dilthey 1929, 10. Aufl. S. 10). Damit wird angedeutet, dass selbst solche rein subjektiv erscheinenden Gewohnheiten wie der Geschmack ihre Wurzeln in der Kultur haben, also eigentlich subjektiv verinnerlichte Objektivationen von Lebensformen sind.

Schlüssel für eine auch didaktische Verfeinerung, eine Methodisierung dessen, was DILTHEY im Detail mit Verstehen meint. Solange nicht schlüssig gesagt werden kann, was man (B) tun müsse, wenn man die Kunst des Verstehens von (A) erlernen wolle, bleibt auch das Ziel (C) eher nebulös. Die Operationalisierung des Verstehens also führt etwa zu folgender Handlungsanweisung: „Wenn Du als Ziel (C) eine Verstehensaussage (A<sub>0</sub>) über A erhalten willst, muss Du eine strenge Schrittfolge B<sub>n</sub> einhalten.“ Mit einer Operationalisierung des Verstehens also wäre ein Schritt getan, um jene damit verbundenen Tätigkeiten bzw. Handlungen sowie Reflexionsweisen lernbar und lehrbar machen zu können. Hierzu liefert die übliche Literatur kaum didaktisch brauchbare Überlegungen. Auch wäre zu fragen, wann und wo es in der Geschichte der Philosophie möglicherweise bereits Ansätze einer solchen Operationalisierung des Verstehens gegeben hat. Hier ist auf die „Wissenschaftslehre“ von FICHTE zu verweisen<sup>30</sup>, auch wenn dies zunächst abwegig erscheinen mag. Allerdings ist dafür m.E. vorauszusetzen, dass die von diesem formulierten drei bekannten „Grundsätze der Wissenschaftslehre“ als eine dreischrittige Operationalisierung der Reflexion aufgefasst werden dürfen. Die folgende Gegenüberstellung soll eine gewisse Analogie sichtbar machen:

Wissenschaftslehre von FICHTE	Verstehenslehre in Bezug auf DILTHEY
<b>Erster Grundsatz:</b> <b>Identität:</b> Ich = Ich. Ich bin mit mir selbst identisch.	<b>Erster Grundsatz:</b> <b>Identität:</b> Mein VERSTEHEN = MEIN Verstehen. Ich verstehe etwas in jener Weise, wie es meiner Verstehensweise entspricht: Das Wiederfinden des ICH im eigenen Verstehen.
<b>Zweiter Grundsatz:</b> <b>Differenz:</b> Ich = nicht Nicht-Ich. Ich bin nicht mit einem Anderen identisch.	<b>Zweiter Grundsatz:</b> <b>Differenz:</b> Ich verstehe etwas in jener Weise, wie es nicht der Verstehensweise Anderer entspricht: Das unmögliche Wiederfinden des ICH in der Verstehensweise Anderer.
<b>Dritter Grundsatz:</b> <b>Teilbarkeit I:</b> Das ICH ist teilbar ein Nicht-ICH. In meinem ICH finde ich Elemente eines Nicht-ICH.	<b>Dritter Grundsatz:</b> <b>Teilbarkeit I:</b> „Das Verstehen ist ein Wiederfinden des Ich im Du ...“ (DILTHEY 1981, S. 235)
<b>Teilbarkeit II:</b> Das Nicht-ICH ist teilbar ein Ich. In einem Nicht-ICH identifiziere ich Elemente, die teilweise von mir stammen.	<b>Teilbarkeit II:</b> Ein Wiederfinden des Du im Ich, das Wiederfinden eines Gemeinsamen in „dem Ich <i>und</i> in dem Du“ (DILTHEY 1981, S. 256) (Hervorhebung D.G.)

Die Bezeichnung „Teilbarkeit“ entspricht dem Originaltext, FICHTE meint damit, dass sich nach dem Dritten Grundsatz im Prozess der Reflexion des eigenen Denkens – im Unterschied zu den ersten beiden Grundsätzen – stets Teile des Ich und Teile des Nicht-Ich auffinden lassen (vgl. Fichte 1998, S. 230). Es ist dem Subjekt im Zuge einer Selbstreflexion deshalb nahezu unmöglich, die eindeutige Herkunft jener Teile rekonstruierend festzustellen. Das bedeutet indes nicht, deshalb von vornherein auf einen solchen Versuch der Rekonstruktion zu verzichten, denn es kann m.E. aufschlussreich sein, sich über die verschiedenen Quellen unserer Kenntnisse und Erkenntnisse klar zu werden. Bezieht man nun diese Überlegungen auf das Erlernen bzw. das Lehren des Verstehens, so begegnen sich Lehrende und Lernende in der wechselseitigen Form des Du und ICH. Demnach ist die Übersicht wie folgt zu erweitern:

Operationalisierung des Verstehens des Lehrenden	Operationalisierung des Verstehens des Lernenden
<b>Identität:</b> Ich als Lehrender verstehe den Schüler, wie ich ihn als Lehrer schlechthin verstehe: eben als einen Schüler. Meine Identität als Lehrer ist zugleich die Grenze des Verstehens von Schülern.	<b>Identität:</b> Ich als Lernender verstehe den Lehrer, wie ich ihn als Schüler schlechthin verstehe: eben als einen Lehrer. Meine Identität als Schüler ist zugleich die unüberwindliche Grenze des Verstehens von Lehrern.
<b>Differenz:</b> Ich als Lehrer verstehe den Schüler nicht so, wie sich Schüler möglicherweise selbst verstehen. Eine solche Sichtweise ist einem Lehrer fremd.	<b>Differenz:</b> Ich als Schüler verstehe den Lehrer nicht so wie sich Lehrer möglicherweise selbst verstehen. Eine solche Sichtweise ist einem Schüler fremd.
<b>Teilbarkeit:</b> Ich als Lehrer verstehe den Schüler teilweise so, wie sich ein Schüler selbst verstehen mag. In meinem Verstehen finden sich also Elemente des typischen Lehrer-Verstehens wie auch des ungewohnten Schüler-Verstehens.	<b>Teilbarkeit:</b> Ich als Schüler verstehe den Lehrer teilweise so, wie sich ein Lehrer selbst verstehen mag. In meinem Verstehen finden sich also Elemente des typischen Schüler-Verstehens wie auch eines ungewohnten Lehrer-Verstehens.

<sup>30</sup> Eine gewisse Nähe von DILTHEY zur Wissenschaftslehre von FICHTE ist nicht zu übersehen, auch wenn jener explizit keine Quellen zu Fichte vermerkt. Ähnlich wie in dessen Wissenschaftslehre proklamiert DILTHEY in „Das Wesen der Philosophie“ (1907) deren Funktion als „Grundwissenschaft“ aller Denkprozesse, als eine Wissenschaft der „Theorie des Wissens“ (Dilthey 1984, S. 120). Auch FICHTE hatte seine Wissenschaftslehre als eine universelle „Wissenschaft des Wissens“ definiert.

Der Perspektivenwechsel des Lehrers – wie auch des Schülers – ist deutlich zu erkennen. Besonders auf Seiten des Schülers ist zu betonen, dass nur Lernende mit einer relativ hohen Empathiefähigkeit zu einem solchen Perspektivenwechsel<sup>31</sup> in der Lage sind. Es gibt mithin in einer fortgeschrittenen Erziehung zwischen einem Lehrer und seinem Schüler jenes Phänomen, welches GADAMER später als Kongenialität<sup>32</sup> beschreibt.

*„Die Auslegung wäre unmöglich, wenn die Lebensäußerungen gänzlich fremd wären. Sie wäre unnötig, wenn in ihnen nichts fremd wäre.“ (Dilthey)*

**Gegenstände und Methoden der Reflexion:** Im Anschluss an SCHLEIERMACHER und DILTHEY erfährt die Kunst des Verstehens in jenem Maße eine immer stärkere Differenzierung, je mehr Wissenschaften und Künste sich diese geistige Technik zu eigen machen. Ist bei Ersterem die Hermeneutik noch weitgehend auf das Deuten von Texten beschränkt, so weiten sich nach und nach Gegenstandsanzahl und Methodenverfeinerung. Überhaupt ETWAS auslegen zu wollen, setzt die Nichtidentität zwischen jenem ETWAS und dem eigenen ICH voraus. „Die Auslegung wäre unmöglich, wenn die Lebensäußerungen gänzlich fremd wären. Sie wäre unnötig, wenn in ihnen nichts fremd wäre.“ (DILTHEY 1981, S. 278) Zwischen dieser Unmöglichkeit und jener Unnötigkeit bewegt sich das lebendige Bemühen des Verstehens. Zu fragen ist allerdings nach den Kriterien der Angemessenheit von stets subjektiv produzierten Auslegungen, darin liegt der Kern einer Verwissenschaftlichung der bloßen Kunst des Verstehens. Mögliche Handlungskonsequenzen bringen die bloße Kunst in den Rang einer Wissenschaft praktischer Reichweite und moralischer Konsequenz.

Die folgende – stark vereinfachende – Übersicht<sup>33</sup> zeigt eine Auswahl typischer Anwendungen in den Natur- und Technikwissenschaften, in der Geschichtsphilosophie<sup>34</sup>, in der Philologie<sup>35</sup>, in der Psychoanalyse und -therapie sowie in der Pädagogik.

<sup>31</sup> Diese Fähigkeit zu einem Verstehen durch Empathie besitzen möglicherweise Gymnasiasten ab einem bestimmten Alter, die bereits einmal kurzzeitig selbst Lehraufgaben im Unterricht übernommen haben. Eine solche eigene originäre Erfahrung befördert also die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Ebenso sind Lehrlinge eines höheren Ausbildungsjahres möglicherweise in der Lage, sich in die Situation des Meisters hineinversetzen zu können, wenn sie in eine gewisse Funktion der Erfahreneren gegenüber Lehrlingen eines niedrigeren Lehrjahres gelangen. Insofern wäre auch weiterhin interessant, unter welchen Umständen zwischen völlig verschiedenen Wissenschaften und Berufen Kongenialität möglich und vielleicht sogar lehrreich ist.

<sup>32</sup> Kongenialität ist ein schillernder Begriff, und allein die heutzutage häufige Verwendung des Wortes bedeutet noch nicht einen allgemein anerkannten Inhalt. Die Behauptung, Kongenialität gebe es nur zwischen gleichrangigen Niveaus, greift insofern zu kurz, dass m.E. kongeniales Denken auf Differenz beruht und von daher auch zwischen Lehrenden und Lernenden möglich ist. DILTHEY selbst spricht von der Fähigkeit des „Sichhineinversetzens“ (1981, S. 263), von einer Denkleistung der „Transposition“ (ebd. S. 264 und 269). Meines Erachtens ist Kongenialität als erziehungs- und berufswissenschaftlicher Begriff bislang wenig ausgeschärft, DANNER neigt hier allerdings zu einer gewissen Überinterpretation der betreffenden DILTHEY-Quellen (Danner 2006, S. 77).

<sup>33</sup> Die hier dargestellte Übersicht ist aus mindestens zwei Gründen bewusst eine starke Vereinfachung. Erstens wird hier die Methodik der Naturwissenschaften im Anschluss an FLACH (1994, S. 621) auf ein 1) Beobachten, 2) Beschreiben und 3) Erklären reduziert. Selbstverständlich ist naturwissenschaftliche Forschung im Detail weit komplizierter. Zweitens wird in der sich anschließenden Analogie zu den Naturwissenschaften auch in den anderen ausgewählten Bereichen von einem dreischrittigen Konzept ausgegangen. Auch dies geschieht hier zum Zweck der Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit. Die Praxis des Erkennens indes zeigt, dass drei Schritte in der Regel kaum ausreichen. Verstehen ist kein bloßer Dreischritt. In der Methodologie ist deshalb fortschreitend immer weiter an einer fortschreitenden Verfeinerung der Schrittfolgen gearbeitet worden (vgl. interessanterweise auch den „Nachlass zur philosophischen Logik“ von Karl JASPERS, wenn allerdings ebenfalls nicht zu einer verfeinerten Stufenfolge des Prozesses des Verstehens gelangt (Jaspers 1991, S. 436ff.). Allerdings ist die von JASPERS behauptete Funktion des „Verstehens als Mittel zum Erklären“ (ebd. S. 446) nicht uninteressant, weil er einen methodischen Dualismus versucht zu vermeiden. JASPERS nennt die radikale Unterscheidung von Erklären und Verstehen bei DILTHEY eine eher „umständliche Trennung von Erklären und Verstehen“ (ebd. S. 448). Insbesondere in der Psychologie sei vielmehr eine „Vereinigung in den praktischen Forschungsmethoden geeignet, einen alten unklaren, aber leidenschaftlichen Zweispalt zu beenden“ (ebd.). Mit dieser unmissverständlichen Kritik an DILTHEY scheint das Problem durch einen Kunstgriff gelöst. Wer allerdings nach einem solchen methodischen Kompromiss strebt, wird die Erfahrung machen, dass ihn das methodologische Problem in anderer Form immer wieder einholen wird. Zu prüfen wäre allerdings, ob sich in dem Verhältnis zwischen Erklären und Verstehen nicht das Problem einer Selbstbezüglichkeit versteckt. Sollte sich dies bestätigen, wäre das allerdings fatal für die von DILTHEY geforderte methodische Unterscheidung. Der Verdacht einer Selbstbezüglichkeit wäre mit folgender Konstellation gegeben: „Ein Geisteswissenschaftler sagt: Alle Geisteswissenschaftler lügen, wenn sie eine alternative Überlegenheit des Verstehens gegenüber dem kausalen Erklären behaupten.“

<sup>34</sup> Wohl am stärksten ist DILTHEY in seiner geisteswissenschaftlich orientierten geschichtsphilosophischen Methode neben SCHLEIERMACHER von Johann Gustav DROYSEN (1808-1884) beeinflusst, der bereits 1857 das „Verstehen“ als den zentralen Begriff der Geschichtswissenschaft betont hat. So heißt es in den im Sommersemester 1857 gehaltenen „Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte“: „Diese Ausdrücke gilt es auf das zurückzuführen, was sich in ihnen hat ausdrücken wollen. Es gilt, sie zu verstehen. Damit haben wir das bezeichnende Wort. Unsere Methode ist, forschend zu verstehen. Das ist der zweite Fundamentalsatz.“ (Droysen 1943, S. 22) DROYSEN war ab 1831 – wie übrigens auch DILTHEY – Gymnasialprofessor in Berlin, bevor er sich 1833 habilitiert und 1840 an die Universität Kiel berufen wird (NDB 4, S. 135). Über DROYSEN selbst sagt DILTHEY, dass dieser „zuerst die hermeneutische Theorie von Schleiermacher ... für die Methodik verwertet“ habe (Dilthey 1981, S. 135). Dies ist m.E. ein wichtiger Mosaikstein bei der Rekonstruktion der Entstehung der Geisteswissenschaft und der hermeneutischen Methode.

Natur	Geschichte	Text	Therapie	Erziehen
1.Beobachten	1.Erleben	1.Lesen	1.Beobachten	1.Beobachten
2.Beschreiben	2.Erinnern	2.Wiedergeben	2.Protokollieren	2.Hineinversetzen
3.Erklären	3.Verstehen	3.Deuten	3.verstehendes Helfen	3.verstehendes Erziehen

Ergänzen ließen sich über Psychoanalyse<sup>36</sup>, Therapie und Pädagogik hinaus auch die „Verstehende Soziologie“<sup>37</sup>, die Rechtswissenschaft, die Medizin, die Psychiatrie sowie die Altenpflege usw. Allgemein gilt, dass, sobald eine Disziplin beginnt, sich ihren gegenstands- und methodentypischen philosophischen Grundproblemen zuzuwenden, sie es zunehmend mit Fragen des Verstehens zu tun hat. Jenes „höhere Verstehen“ kann zu einem tieferen Identitätsverständnis (Erster Grundsatz), zu einer strengeren Abgrenzung (Zweiter Grundsatz) sowie einer Zunahme von Reflexivität (Dritter Grundsatz) führen. Dass die Güte von Verstehensaussagen eine Grundlage professioneller Handlungsstrategien<sup>38</sup> ist, muss insbesondere für Pflege, Therapie und Erziehung nicht besonders betont werden. Verstehen erscheint in dieser Perspektive als Voraussetzung für Handeln, ist aber zugleich auch Produkt von Handlungen. Erst die praktische Handlung des „Erlebens“ führt zumeist zu jener Tiefenerfahrung, die ein auch „höheres Verstehen“ ermöglicht. Methodologisch berechtigt, aber praktisch zugleich schwierig, erscheint eine Trennung von 1) Beobachtungs-, 2) Beschreibungs- und 3) Erklärungsaussagen, wie Werner FLACH fordert (Flach 1994, S. 621). Hier liegt die größte Chance einer weiteren Operationalisierung des Verstehens: In welcher Sprache werden jene Aussagen des 1) Erlebens, des 2) Erinnerns und schließlich 3) des Verstehens formuliert. HABERMAS meint, dass es der Vorteil des Verstehens sei, dass „die Mittel einer natürlichen Sprache prinzipiell ausreichen, um den Sinn beliebiger symbolischer Zusammenhänge ... aufzuklären“ (Habermas 1971, S. 21). Die übliche Benutzung jeglicher Standards (Fachbegriffe, Syllogismen) würde die Einzigartigkeit des zu Verstehenden weitgehend verfehlen: Formuliert wird nicht das einmalig Besondere, sondern die Fachbegriffe würden dem Einmaligen die Form des Allgemeinen überstülpen. Meines Erachtens gilt dies aber auch für die Stereotype der üblichen Alltagssprache, die HABERMAS „natürliche Sprache“ nennt.

*Ein Ganzes in Teile zu trennen, ist ein Trick, um deren Systemfunktion besser erklären zu können, Teile zu einem Ganzen zusammen zu setzen eine List der Vernunft, um das Ganze scheinbar besser zu verstehen.*

**Das Ganze und seine Teile – das Dilemma des Verstehens:** Es ist wohl eines der ältesten Lemmas, eine der ältesten auch didaktischen Fragen, womit das lernende Verstehen zu beginnen habe: mit dem Ganzen und von daher fortschreitend zu den Teilen. Oder umgekehrt ausgehend von diesen hin zum Ganzen. Ersteres sei die

<sup>35</sup> Seit SCHLEIERMACHER erscheint die Hermeneutik zunächst als bloße instrumentelle Grundlage jeglicher Philologie. Historisch bedeutet dies, dass zunächst die Hermeneutik an sprachlichen Texten, erst viel später an sozialen Kontexten praktiziert worden ist. Aus einer philologisch begrenzten Spezialmethode wird dann bei DILTHEY eine universelle methodische Idee. Daraus schließlich hat GADAMER dann jenen logischen Zirkel konstruiert, der behauptet, das Verstehen des Kontextes sei ein Schlüssel für das Verstehen des Textes. Wie auch anders herum zuerst der Text verstanden werden muss, um den Kontext verstehen zu können (vgl. Danner 2006, S. 65). Ganz allgemein gilt jene Definition von „Verstehen“, die DILTHEY 1900 in seiner Vorlesung „Die Entstehung der Hermeneutik“ gegeben hat: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen.“ (Dilthey 2004, S. 22) Hier wäre zu präzisieren, was Zeichen sind bzw. was alles als Zeichen gedeutet werden kann. Insofern auch menschliche Handlungen als Zeichen aufgefasst werden, folgt daraus eine beachtliche disziplinäre Erweiterung der Methodenanwendung des Verstehens.

<sup>36</sup> Verstehen als Methode wird unübersehbar auch 1959 von Erich FROMM reklamiert (vgl. Gesamtausgabe, Bd. XII, S. 220). Was den Nestor Sigmund FREUD selbst anbelangt, so ist m.E. bei diesem eine gewisse Vermischung von naturwissenschaftlichem Kausalitätsdenken und geisteswissenschaftlichem Verstehen zu vermuten. Es ist jene versteckte Annahme von (Mono-)Kausalitäten, die später von Carl Gustav JUNG kritisiert wird. Nach JUNG gibt es mithin Fähigkeiten, die nicht kausal bewirkt sind, sondern als gegeben betrachtet werden können. Diesen Umstand bezeichnet er dann als Akausalität.

<sup>37</sup> Max WEBER hat im Anschluss an DILTHEY eine Denkweise soziologischer Reflexion entwickelt, die er „verstehende Soziologie“ nennt. Bereits die Einleitung in „Wirtschaft und Gesellschaft“ verleiht der Analyse eine derartige Richtung. Eine solche Verstehende Soziologie sei keinesfalls identisch mit der Psychologie, sondern am ehesten ist diese verwandt mit der Geschichtswissenschaft, wie er betont. Wie auch immer WEBER hier verstanden werden kann, die Idee einer verstehenden Soziologie ist zweifellos ein methodisches Programm. In seiner monumentalen Weber-Biographie ist Joachim RADKAU auch jenen Quellen einer „Verstehenden Soziologie“ bei Max WEBER nachgegangen, auch wenn er dies allerdings „ein Thema für Diskussionen ohne Ende“ nennt (Radkau 2005, S. 195).

<sup>38</sup> Fähigkeiten des Verstehens sind insofern Grundlage einer beruflichen Urteilsfähigkeit und somit einer beruflichen Entscheidungs- und Handlungskompetenz. Dieser Umstand erhärtet das praktische Interesse einer auf Kompetenz verpflichteten Bildung und Erziehung für Geisteswissenschaft und ihre Theorien und Methoden.

analytische Lehrweise, letztere das synthetisierende Lehrprinzip. Beide haben ihre logische und gestalterische Berechtigung für eine geistige Aneignung der Welt bzw. eine „Aneignung der geistigen Welt“ (Dilthey 1981, S. 265). Ein verstehendes Lehren indes wird begründet zu entscheiden haben, welche Wege des Verstehens in diesem oder jenen Fall zu gehen sind. DILTHEY selbst spitzt das Problem methodisch zu: „Wir gehen im Verstehen vom Zusammenhang des Ganzen, der uns lebendig gegeben ist, aus, um aus diesem das Einzelne uns faßbar zu machen.“ (Dilthey 1894, S. 1342) Drei Paradigmen kennzeichnen die logisch scheinbar ausweglose Situation eines derartigen Dilemmas:

A) Um das Ganze zu verstehen, muss man seine Teile verstanden haben.

B) Um die Teile verstehen zu können, muss man zuvor das Ganze verstanden haben.

C) Es ist nicht logisch entscheidbar, welche Reihenfolge beschritten werden muss. Das Verstehen des Ganzen und das Verstehen seiner Teile kann man sich wie eine Zick-zack-Bewegung vorstellen. Das unverstandene Ganze wird in unzählig vielen kleinen Schritten umso mehr verständlich, je besser die unverstandenen Teile ebenfalls in ebenso unzählig vielen kleinen Schritten verstanden werden.

Dies der mühevollen Weg jeder differenzierenden didaktischen Reflexion, die alle großen Sprünge des Denkens vermeidet, weil unser Lernen eher in kleinen Schritten als in großen Sprüngen erfolgt. Eine Didaktik, die einen der Wege A oder B als den einzig Richtigen für sich in Anspruch nimmt, verkennt den Mechanismus des wirklichen Lernens. Der Mensch hat viele Male etwas falsch tun müssen, ehe er gelernt hat, es richtig zu machen. Der Irrtum ist ein ständiger Begleiter des Lernens, Fehldeutungen Warnzeichen auf dem Wege des Verstehens. Wenngleich DILTHEY das Problem des Ganzen und seiner Teile eher aus einer geschichtsphilosophischen Perspektive diskutiert (DILTHEY 1981, S. 301 ff.), handelt es sich allgemein bei Ganzheiten stets um komplizierte und verführerische Konstrukte. Man könnte sagen, der Mensch konstruiert Ganzheiten, um danach festzustellen, dass jene Abstrakta schwer vorstellbar sind. Ebenso sind die – vermeintlich geistig vorgestellten Teile eines realen Ganzen – ebenfalls stets lediglich Konstruktionen. Möglicherweise handelt es sich um eine List zur Vernunft, sich einerseits das Verstehen des Teils als eine Vereinfachung des Verstehens des Ganzen vorzustellen, andererseits das Verstehen des Ganzen als eine Vereinfachung des Verstehens der Teile zu empfinden. Das Verstehen mündet so in eine Art Münchhausen-Dilemma.

*„Ich las dann die Abhandlung Diltheys ... und fand in vielen Punkten eine merkwürdige Übereinstimmung, in anderen allerdings größere Verschiedenheiten. Vieles ist mir auch noch recht dunkel, was Dilthey andeutet ...“*

*(Georg Kerschensteiner 1915)*

**Rezeption von Dilthey in der klassischen Berufsbildungstheorie:** Als repräsentativ für die Aufarbeitung von DILTHEY in der Pädagogik, insbesondere in den Berufsbildungstheorien um 1900, gelten Georg KERSCHENSTEINER (1854-1932) und Eduard SPRANGER (1882-1964). Beide sind gleichermaßen gut geeignet, den zunächst subtilen Umgang der einzelnen Generationen der Berufsbildungstheorien mit der Geisteswissenschaft zu rekonstruieren. Solcherart neuentstehende Strömungen haben es an sich, dass sie nach und nach auf mannigfaltigen Wegen in die bereits bestehenden Wissenschaften eindringen. Diese Diffusion ist einerseits objektiv gegeben, andererseits stets subjektiv bewirkt. Wie schwierig sich die Rezeption durch die Berufsbildungstheorien gestaltet haben mag, zeigt der „Briefwechsel zwischen Kerschensteiner und Spranger“ (1912-1931). So schreibt Ersterer<sup>39</sup> in einem Brief vom 10. März 1915 an SPRANGER: „Jetzt sehe ich den Weg deutlich vor mir, den wir gehen müssen. Und nun denken Sie sich meine Überraschung, als mir Professor Lehmann (Posen), dem ich gelegentlich eines Besuches meine Gedanken erzählte, mitteilte, dass Dilthey zu ähnlichen Fragestellungen gekommen sei. Ich las dann die Abhandlung Diltheys in dem Jahresbericht der Preußischen Akademie der Wissenschaften von 1888 (oder in den Abhandlungen) und fand in vielen Punkten eine merkwürdige Übereinstimmung, in anderen allerdings größere Verschiedenheiten.“ (Kerschensteiner; Spranger 1966, S. 28) Und KERSCHENSTEINER fügt hinzu: „Vieles ist mir auch noch recht dunkel, was Dilthey andeutet, namentlich die Hereinziehung seiner drei Gefühlskreise.“ (ebd.) Und direkt an seinen Freund und Kollegen Eduard SPRANGER gerichtet: „Nun sind Sie ein Schüler Diltheys, und ich würde gerne einmal, wenn ich selbst meine Fassung des Erziehungsproblems in allen Teilen festgelegt habe, mit Ihnen darüber

<sup>39</sup> Noch 1928 in der 2. Auflage des monumentalen Werkes „Theorie der Bildung“ (1. Aufl. 1926) von KERSCHENSTEINER fehlt eine Erwähnung von DILTHEY völlig. Dies zeigt, wie subjektiv schwierig eine Rezeption der Geisteswissenschaft zunächst gewesen ist und wie wenig man m.E. deshalb quellenadäquat pauschal bereits in den 20er Jahren von einer „geisteswissenschaftlichen (Berufs-)Pädagogik“ sprechen darf.

sprechen ... Aber jedenfalls will ich doch auch voll verstehen, was Dilthey gemeint hat. Gerade so aus den so anders gearteten Wegen Anderer lernt man erst den eigenen Weg richtiger beurteilen.“ (ebd. S. 29) SPRANGER wird bereits vier Tage später auf den Brief antworten – es beginnt ein Gedankenaustausch über die Idee einer Geisteswissenschaft, der wahrscheinlich bis zum Lebensende von KERSCHENSTEINER angehalten hat.

*„Bei Dilthey durfte ich noch eine späte Meisterlehre durchmachen.  
Er zog mich für die zweite Auflage seiner unvergleichlichen  
Schleiermacherbiographie als Mitarbeiter heran.“  
(Eduard Spranger)*

**Das „stille Programm“ Sprangers:** Eduard SPRANGER gilt neben vielen anderen, später berühmt gewordenen Gelehrten, zu den direkten Dilthey-Schülern<sup>40</sup>. Noch 1953 wird er interessanterweise sein in den 20er Jahren erwachendes Interesse für die Geisteswissenschaft<sup>41</sup> wie folgt beschreiben: „Das erste Semester an einer Universität, die noch kein eigentliches Studium der Pädagogik kannte, war verhältnismäßig ruhig. So konnte ich 1920 den Entwurf meiner „Lebensformen“, der schon 6 Jahre alt war, zu einem großen Buch ausgestalten. Es sollte ein Paradigma für die von mir im Stillen dauernd angestrebte geisteswissenschaftliche Psychologie sein.“ (Spranger 1973, X, S. 548) Er erkennt deutlich die zentrale Bedeutung des Begriffs „Verstehen“ für das erwähnte neue Paradigma. „Die Methode des Verstehens trat also in den Vordergrund. Ich entwarf zunächst nur ein allgemeinstes einfachstes Gerüst oder Schema des Verstehens, indem ich jedem Kulturgebiet oder Wertgebiet einen Idealtypus der Persönlichkeit methodisch zuordnete ...“ (ebd.) Interessanterweise bezeichnet später SPRANGER rückblickend sein Werk als ein „stilles Programm“, nämlich die „verachtete Pädagogik zu einer voll universitären Wissenschaft zu machen“ (Spranger 1973, X, S. 345). Als Wegweiser nennt er neben DILTHEY vor allem auch Max WEBER und Max SCHELER, als Weggefährten neben KERSCHENSTEINER auch Theodor LITT, Aloys FISCHER, Hermann NOHL, Wilhelm FLITNER und Wilhelm WUNDT. Allein dieser Rahmen macht von vornherein die gefächerte Vielfalt geistes- und sozialwissenschaftlicher Handschriften aus. FISCHER schon ist stärker sozialwissenschaftlich orientiert, LITT dagegen gilt eher als reiner Geisteswissenschaftler. Es ist auch ein Merkmal von „Schülerschaften“, dass sich in ihnen das ausdifferenziert, was in ihrem Lehrer oft noch unspezifiziert angelegt ist. Dem universitären Studium SPRANGERS schließt sich etwas an, was er später als eine „Meisterlehre“ beurteilen wird, gemeinsam mit DILTHEY an einer Neuauflage des Buches „Das Leben Schleiermachers“ arbeiten zu dürfen. Eine besondere Lektion des Verstehens beginnt, wie man m.E. sagen könnte. Biographiegeschichtliche Arbeiten haben es ohnehin an sich, dass sie es durchweg mit methodischen Problemen des Verstehens, Deutens und Wertens zu tun haben. Bereits die Selektion in einer Unmasse an biographischem Material enthält ein Moment des rechten, oft noch intuitiven Verstehens. Ein einziges Moment selektiv überbewertet, führt zu einem Ungleichgewicht an Be-Deutung, ein Moment übersehen, führt zu einer Einseitigkeit der Interpretation. Dies gilt umso mehr für jene Biographien, über die es noch nichts Vergleichbares gibt, worauf man sich hätte stützen können. SCHLEIERMACHER selbst war es – dies mag hier als ein Zufall empfunden werden – der jene methodischen Grundlagen der hermeneutischen<sup>42</sup> Analyse von Texten ausgearbeitet hatte, auf die sich DILTHEY und SPRANGER nun in „Das Leben Schleiermachers“ beziehen konnten. Dies zeigt einen interessanten Mechanismus des Verlaufs der Wissenschaftsgeschichte. Vermeintlich Verstandes wird neu verstanden. Betrachtet man demnach dann die 1914 erscheinenden „Lebensformen“, so hat SPRANGER dem Typus des „theoretischen Menschen“ unübersehbar geisteswissenschaftliche Züge verliehen (vgl. Spranger 1963, S. 101ff., insbesondere 113). Die bloße Idee ist zum Typus geworden.

<sup>40</sup> Die häufig benutzte Sammelbezeichnung der sogenannten Dilthey-Schüler ist mit Vorsicht zu verwenden. So hat Klaus-Peter HORN in einer verdienstvollen und sehr gründlich recherchierten Untersuchung ermitteln versucht, wie viele Doktoranden namenhafte Professoren zwischen 1915 und 1945 jeweils hervorgebracht haben (z.B. Wundt: 11, Clemens Brentano: 6 und Dilthey: 5; vgl. Horn 2003, S. 85). Die Angabe ist irreführend, da DILTHEY selbst bereits 1911 gestorben ist.

<sup>41</sup> Auch an zahlreichen anderen Stellen seiner Schriften nimmt SPRANGER Bezug auf DILTHEY. So erwähnt er dessen Rede anlässlich seines 70. Geburtstages und vermerkt, wie DILTHEY darin jene „tragische Situation“ enthüllt habe, „in die dieser geniale Historiker unter dem Einfluss der wissenschaftlichen Zeitlage geraten war“ (Spranger 1973, X, S. 170f.).

<sup>42</sup> Vgl. Schleiermacher, Friedrich Daniel: Hermeneutik und Kritik (1838). – In: F. D. E. Schleiermacher: Hermeneutik und Kritik. Frankfurt a. M. 1977, S. 75 ff. Bereits in dieser Grundlegung der Hermeneutik entwickelt Schleiermacher erste Schritte einer Operationalisierung der Textanalyse. Es scheint, als ob immer dort, wo an einer didaktischen Operationalisierung gearbeitet wird, um einen schwierigen Gegenstand lehrbar zu machen, auch ein Schritt in Richtung der philosophischen Methodisierung gemacht wird. Das gilt auch umgekehrt.

*„Der von der Kulturkritik ausgehende Antiintellektualismus, die Volksbildungsfeindlichkeit sowie der Irrationalismus der Lebensphilosophie Wilhelm Diltheys wurden zu charakteristischen Merkmalen für die imperialistische Bildungspolitik. Der von Paul de Lagarde, Friedrich Nietzsche und Julius Langbehn vertretene Nationalismus und Chauvinismus bereitete dem Faschismus den ideologischen Boden.“*  
(Geschichte der Erziehung 1987, S. 411)

**Rezeption und Destruktion DILTHEYs in der sozialistischen Philosophie und Pädagogik:** Rekonstruiert man die Phasen der DILTHEY-Rezeption nicht nur in der bürgerlichen, sondern auch in der sozialistischen Philosophie, so ist chronologisch interessanterweise mit LENIN zu beginnen. Dieser Umstand mag heute bereits vergessen sein, aber es war kein anderer als Wladimir Iljitsch LENIN (1870-1924), mit dem sich im Anschluss an die Frühschriften von Marx und Engels eine breit angelegte Auseinandersetzung mit bürgerlicher Philosophie fortsetzt. In den Jahren 1914/15, in denen er sich in der Berner Bibliothek unter anderem mit Schriften „Zur neuesten Literatur über Hegel“ (LW 38, 370) beschäftigt, stößt LENIN überraschenderweise unter anderem auch auf DILTHEY. Diese in jener Zeit entstehenden Rezensionen befinden sich somit zeitlich im unmittelbaren Vorfeld seiner „Konspekte zur Wissenschaft der Logik“ von HEGEL (ebd. S. 725). Die übliche bürgerliche Philosophie nach 1900 beurteilt Lenin dabei mehr oder weniger lediglich als eine „treue Magd des Kapitals“ (ebd. S. 500) – pauschal wird er dies auch auf DILTHEY bezogen haben, dem er dann in seinen weiteren Konspekten kaum eine nähere Beachtung schenkt. Hinzuweisen ist allerdings auf eine weitgehend unbekannt Passage, wo er Emil Hammacher, einem der damaligen Hegelianer, vorwirft, er habe den „absoluten Idealismus Hegels [...] überhaupt nicht begriffen, wie übrigens auch Riehl, DILTHEY und andere `Leuchten` ...“ nicht begriffen worden seien (LW 38, S. 372). Nun ist die Zuschreibung „Leuchte“ zunächst noch keine positive Wertschätzung der Geisteswissenschaft, allerdings verweist der Kontext immerhin auf einen gewissen Respekt LENINS vor idealistisch-klassischen<sup>43</sup> bzw. geisteswissenschaftlichen Texten. Eine gewisse Langzeitwirkung gültiger Interpretationslinien geht später von dem ungarischen Philosophen Georg LUKÁCS (1885-1971) aus. Der Band „Der junge Hegel“ von 1938 (neu 1986) und „Die Zerstörung der Vernunft“ von 1952 (neu 1988) sind kennzeichnend für dessen Kritikweise. Hier, in der Rekonstruktion einer mit SCHELLING – so LUKÁCS – beginnenden abendländischen Zerstörung der Vernunft, wird jenes langlebige Dilthey-Bild entwickelt, welches seine Ideen in die Nähe des Irrationalismus rückt und feststellt, damit sei DILTHEY neben NIETZSCHE der „wichtigste, einflussreichste Vorläufer der imperialistischen Lebensphilosophie“, wenngleich es allerdings „lächerlich“ sei, in ihm einen „bewussten Vorläufer des Faschismus zu sehen“ (Lukács 1988, S. 329). Die umfangreiche Auseinandersetzung und für die 50er Jahre wohl für die sozialistische Philosophie einmalige tiefgründige Beschäftigung von LUKÁCS mit DILTHEY ist in ihrer Tendenz letztlich dennoch ablehnend. „So wenig Dilthey inhaltlich und seiner gewollten Methodologie nach mit dem Faschismus zu tun hat, diese seine – keineswegs zufälligen – Auswirkungen machen aus ihm objektiv einen, wenn auch unbewussten, nur mittelbaren Wegbereiter des späteren offenen Kampfes gegen die Vernunft, der Verdunklung des philosophischen Bewusstseins in Deutschland.“ (ebd. S. 350)

Als eine der letzten repräsentativen Beurteilungen der üblichen DDR-Philosophie gegenüber der Geisteswissenschaft DILTHEYs kann 1988 der Enzyklopädie-Artikel von Jörg SCHREITER gelten. Inhaltliche und wissenschaftspolitische Unterschiede im Vergleich mit der frühen DDR-Philosophie sind zwar unübersehbar, dennoch bleibt jene typische weltanschauliche Ablehnung der Geisteswissenschaft. Als Argument wird geltend gemacht, DILTHEY kenne nur Individuen, bei ihm gibt es weder Klassen noch andere gesellschaftliche Subjekte. „Selbstverständlich geht es nicht um ein Verstehen des Lebens sozialer Klassen: gesellschaftliche Subjekte existieren für Dilthey ebensowenig, wie es sie für Ranke oder Droysen<sup>44</sup> gab. Es gibt

<sup>43</sup> Allein die umfangreiche und über Jahre dauernde Beschäftigung Lenins mit den Werken von Hegel mag heute verwundern, da dieser Umstand der Entstehung und Entwicklung des sogenannten Marxismus und Leninismus gegenwärtig kaum noch bekannt ist. Es grenzt schon an Utopismus, in den Jahren vor der Revolution von 1917 immer und immer wieder HEGEL gelesen zu haben. Allein die Konspekte zur „Wissenschaft der Logik“ und zu den „Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie“ umfassen (vgl. LW 38, 77-306) mehrere hundert Druckseiten. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch die radikale Behauptung Lenins, man könne das „Kapital“ von MARX nur dann vollständig verstehen, wenn man die „Wissenschaft der Logik“ verstanden habe. Da letzteres kaum einer der gegenwärtigen Philosophen von sich behaupten kann, hat – so Lenin – keiner auch Jahrzehnte nach MARX das „Kapital“ wirklich verstanden.

<sup>44</sup> Zur geisteswissenschaftlichen Bedeutung des Historikers Johann Gustav DROYSEN (1808-1884) vergleiche das spätere Kapitel in dem vorliegenden Aufsatz.

nur geschichtliche Individuen.“ (SCHREITER 1988, S. 419 f.) Ein Blick in „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“ von 1910 hätte genügt, um sich vom völligen Gegenteil eben des Subjektverständnisses bei DILTHEY im Detail zu überzeugen. In dem dort skizzierten unvollendeten Programm einer Entwicklung der Geisteswissenschaft unterscheidet DILTHEY sehr wohl zwischen a) der Gemeinschaft als Subjekt (DILTHEY 1981, S. 327), b) den Nationen als Trägern der Macht und der Kultur usw. (ebd. S. 334 und 352 ff.) und schließlich c) dem Staat als „das politische Ganze“ (ebd. S. 208), die „staatlich organisierte Nation“ als Subjekt (ebd. S. 213). Dass das Verstehen von Gemeinschaft, Nation und Staat ein Verstehen der Biographien der Menschen in Gemeinschaft, Nation und Staat bedingt, verweist auf das bereits erwähnte Dilemma zwischen dem Verstehen des Teils und dem Verstehen des Ganzen bzw. auf den Zusammenhang von Text und Kontext.

Was schließlich die sozialistische Pädagogik anbelangt, so ist hier an dieser Stelle kein endgültiges Urteil möglich. Fest stehen allerdings folgende Zusammenhänge. Wie die spätbürgerliche Philosophie offiziell zu beurteilen sei, ist zunächst eine politische Entscheidung, erst danach eine philosophische und pädagogische Interpretation. Die offizielle DDR-Philosophie ist, sofern sie sich ideologischen Restriktionen beugt, eine – wenn auch mitunter unwillige – „Magd der Politik“. Und ihre Interpretationsmöglichkeiten bewegen sich zumeist im Rahmen der durch die Politik vorgegebenen Grenzen. Allerdings sind jene Grenzen in den 80er Jahren durchlässiger als z.B. zu Zeiten des Stalinismus. Auch die Historiographie der sozialistischen Pädagogik hat diesen politisch vorgegebenen Prinzipien der üblichen DDR-Philosophie zu folgen. So übernimmt insofern – besonders in den 50er und 60er Jahren – auch zwangsläufig die „Geschichte der Erziehung“ (Hrsg. Günther; Hofmann; Hohendorf; Schuffenhauer) oft pauschal jene Tendenzen einer Be- und Verurteilung spätbürgerlichen Philosophie und Pädagogik, die durch die öffentliche Philosophie „vorinterpretiert“ sind. Aufschlussreich und im Detail auch bildungsgeschichtlich interessant allerdings sind allerdings jene Wandlungen, die hier das Dilthey-Bild in der DDR-Pädagogik durchmacht. In den frühen Ausgaben der „Geschichte der Erziehung“ (1. Auflg. 1956) fehlt DILTHEY völlig<sup>45</sup>. Urteilt dann die „Geschichte der Erziehung“ in den 70er Jahren über DILTHEY noch relativ spröde, so ist ein subtilerer, detaillierterer und differenzierterer Umgang mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Ausgabe<sup>46</sup> von 1987 nicht zu übersehen.

Auflage	Herausgeber	Dilthey-Rezeption
„Geschichte der Erziehung“ 1956, 1. Auflg.	Autorenkollektiv	Wilhelm Dilthey wird 1956 an keiner Stelle betrachtet oder auch nur erwähnt.
„Geschichte der Erziehung“ 1960, 5. Auflg.	Günther, Karl-Heinz; Hofmann, Franz; Hohendorf, Gerd; König, Helmut; Londershausen, Herbert; Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.)	Dilthey wird noch 1960 an keiner Stelle genannt oder auch nur erwähnt (vgl. 1960, S. 349-358)
„Geschichte der Erziehung“ 1982, 13. Auflg.	Günther, Karl-Heinz; Hofmann, Franz; Hohendorf, Gerd; König, Helmut; Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.)	Einzigste Aussage 1982 über Dilthey: „ (...) Das Gedankengebäude des deutschen Idealismus und die Auffassungen Wilhelm Diltheys (1833-1911) waren für diese Pädagogen bestimmend, die sowohl auf die Produktion in den meisten Verlagen einen bedeutenden Einfluss ausübten und in der BRD noch heute ausüben ...“ (ebd. S. 564)
„Geschichte der Erziehung“ 1987, 15. Auflg.	Günther, Karl-Heinz; Hofmann, Franz; Hohendorf, Gerd; König, Helmut; Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.)	Umfangreiche und detaillierte Zitation aus den „Gesammelten Schriften“ (1922-1934), u.a. Bände V, VII, IX und X sowie differenzierte, tendenziell fortschrittliche Deutungen, jedoch widersprüchliche Bewertung ausgewählter Gedanken von Dilthey (1987, S. 409-410, abschließend allerdings ausschließlich negativ (letzter Satz, S. 411).

<sup>45</sup> Auch der parallel erscheinende Band „Quellen zur Geschichte der Erziehung“ (zahlreiche Auflagen) enthält DILTHEY an keiner Stelle.

<sup>46</sup> Das betreffende Kapitel ist 1987 überschrieben mit „Die Wurzeln für elitäre und chauvinistische Bildungsauffassungen in Deutschland und die Begründung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch Wilhelm Dilthey“ (Geschichte der Erziehung, 1987, S. 406). Eine genaue Urheberschaft der einzelnen Formulierungen ist nicht möglich, für das betreffende Kapitel zeichnen insgesamt verantwortlich die Professoren Dr. Karl-Heinz Günther (APW), Dr. Helmut König (im Ruhestand, vormals APW) sowie Dr. Gerd Hohendorf (PH Dresden). Genauer betrachtet, stehen sich die Radikalität der Kapitelüberschrift (ebd. S. 406) und die subtilere Argumentation und Zitation aus einer Vielzahl von Schriften DILTHEYS gegenüber (ebd. S. 409-411). Man gewinnt den Eindruck, dass sogar vor allem die gesellschafts- und schulkritischen Gedanken DILTHEYS zitiert worden sind, um seinem Werk eine gewisse fortschrittliche Deutung zu geben. Dieser hier von mir lediglich knapp formulierte subjektive Eindruck von Wandlungen im Dilthey-Bild der DDR müsste allerdings zukünftig noch einmal gründlicher und detaillierter präzisiert werden.



Die hier lediglich angerissene Rezeptionsgeschichte wäre differenziert weiter zu vertiefen, wenn man einmal den Versuch machen würde, gewisse Unterschiede in Loyalität und Kritik innerhalb der DDR-Philosophie und Pädagogik zu rekonstruieren. Interessant wäre dabei einerseits eine Skizze des philosophischen Berlins<sup>47</sup> mit seinen zahlreichen und zum Teil auch miteinander latent konkurrierenden wissenschaftlichen Einrichtungen und andererseits der differenzierten regionalen philosophischen Landschaft an anderen Universitätsstandorten der DDR. Es ist zu vermuten, dass das philosophische Bild keineswegs so homogen ausfällt, wie man vielleicht zunächst vermuten würde. Auch zeigt sich, dass es eine Dilthey-Rezeption nicht nur in der direkt philosophischen Diskussion gegeben hat, sondern auch z.B. in der marxistischen Wissenschaftstheorie<sup>48</sup> an der Akademie der Wissenschaften, wo auch geisteswissenschaftliche Quellen bei der Konstituierung einer Wissenschaftswissenschaft eine Rolle gespielt haben. Mit der Gegenüberstellung von Erklären und Verstehen wird in der wissenschaftstheoretischen Diskussion auch der DDR ein eigentlich nicht allein philosophisches Problem, sondern ein grundlegendes und ewiges wissenschafts- und erkenntnistheoretisches Problem an sich ausgesprochen, so dass jene geisteswissenschaftliche These in ein Zentrum folgenschwerer Detailfragen trifft, die mehr oder weniger sämtliche Wissenschaften angehen. Man kann subjektiv eine Dilthey-Rezeption zeitweilig zwar verdrängen, unterdrücken oder verfälschen, indes man entgeht den grundlegenden Fragen der Formenbestimmtheit unseres Denkens nicht, denn die selben Fragen kehren in anderer Form wieder.

*Eine Grenze markieren, heißt,  
eine Grenze zu überschreiten (Paul Tillich)*

**Grenzziehungen zwischen den Mutterwissenschaften:** Gegenstandsbestimmungen und die auf ihnen beruhenden Wissenschaftsklassifikationen sind in ihrer Gültigkeit immer relativ, zumeist instrumentalisiert und werden oft lediglich aus zeitweiligen Ordnungs- und Orientierungszwecken vorgenommen. Erst eine nähere Betrachtung zeigt häufig die folgenschweren Konsequenzen, die solche Orientierungen auch für die Wissenschaftsentwicklung bedeuten können. So lenkt möglicherweise ein traditionelles Verständnis der bestimmten Wissenschaft als eine rein sozialwissenschaftlich begriffene Disziplin ihre Forschung zwingend für lange Zeit einseitig in Richtung der Sozialforschung, womit zumeist eine Vernachlässigung geisteswissenschaftlicher Fundierung einhergeht. Es sind weniger die Lehrer, als vielmehr die Schüler einer „wissenschaftlichen Schule“, die solchen Verirrungen unterworfen sind. Während die Nestoren den Wert der Geistesgeschichte zumindest noch aus ihrem eigenen Studium kennen, ist in der nächsten Generation diese Sensibilität oft verloren gegangen. Das schließt allerdings nicht aus, dass es irgendwann zu einer Wiederentdeckung der Geisteswissenschaft und ihrer bildenden Funktion kommen kann. Geistes- und Naturwissenschaften haben gleichermaßen in der antiken Philosophie eine gemeinsame Mutterwissenschaft, die ein solch inniges Band bedeutet, dass diese jene naturwüchsige Bindung<sup>49</sup> nie werden leugnen können. Insofern scheinen Tendenzen der Identifikation, Konfrontation, Rezeption und Rekonstruktion Merkmale einer Generationsgeschichte zu sein. Auf die Generation der frühen Geisteswissenschaftler und ihrer noch direkten Schüler folgt eine eher weniger bzw. nichtgeisteswissenschaftliche Phase, ehe es dann später zu einer neu akzentuierten Belebung der Diskussion kommt. Auch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule sieht sich so mit dem unübersehbar kritischen Potenzial DILTHEYS konfrontiert und setzt der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie eine „Kritische Theorie“ der Bildung entgegen.

<sup>47</sup> Dazu gehören die Humboldt-Universität und weitere Hochschulen sowie das Zentralinstitut für Philosophie an der Akademie der Wissenschaften der DDR, das Institut für Wissenschaftstheorie an der selben Akademie, die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) sowie die Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED. Allein diese Aufzählung bereits wirkt provokatorisch und verlangt nach detaillierteren Deutungen.

<sup>48</sup> Vgl. den Beitrag von Paina P. Gajdenko (1987) in G. Kröber; H.-P. Krüger (Hrsg.): Wissenschaft. Das Problem ihrer Entwicklung, 1987, Bd. 1, insbesondere über Dilthey (S. 69). Auch an zahlreichen anderen Stellen des Bandes finden sich Einlassungen auf typisch geisteswissenschaftliche Fragestellungen (ebd. S. 75, 78, 116, 123, 156, besonders S. 162). Interessant ist ferner die Rezeption der Wissenschaftstheorie der DDR auch in der westlichen Literatur (vgl. Flach 1994, S. 366, 723f.).

<sup>49</sup> Es ist naheliegend, hier den von FREUD thematisierten Ödipus-Komplex möglicherweise als Gleichnis heranzuziehen. Begehen die Natur- und Geisteswissenschaften mit ihrer zum Teil vernichtenden Kritik an den Geisteswissenschaften eine Art „Vatermord“? Gab es je einen Spruch zu Delphi, dass einst die Naturwissenschaften ihren Ursprung auslöschen wollten, so als hätte es eine philosophische Ur-Einheit in der Antike nie gegeben? Sind Natur- und Geisteswissenschaft ungleiche und uneheliche Brüder getrennter Elternpaare?

*„Zwischen Geist und Wissenschaft lagert sich ein Vakuum. Nicht nur die Fachausbildung sondern auch Bildung selber bildet nicht mehr. Sie polarisiert sich nach den Momenten des Methodischen und des Informatorischen ... Der gebildete Geist wäre demgegenüber ebenso eine unwillkürliche Reaktionsform wie seiner selbst mächtig. Nichts steht dem mehr im Bildungswesen bei, auch die hohen Schulen nicht.“  
(Theodor Adorno 1962)*

**Bildungswissenschaft – eine Geistes- oder Sozialwissenschaft?:** Die begriffliche – und so auch praktische Trennung – von Geisteswissenschaft und Sozialwissenschaften wirft die Frage auf, welche der tangierenden Disziplinen wohin gehört? Wem mehr fühle sich eine Bildungstheorie und eine „Kritische Theorie“ der Bildung<sup>50</sup> verpflichtet – der traditionsreichen Geisteswissenschaft oder eher der empirischen Sozialwissenschaft? Vielleicht könnte man sagen, diese weist das Ziel, jene den Weg. Folgt man einer radikalen Überlegung von Herwig BLANKERTZ, dann wäre vereinfacht alles dasjenige Geisteswissenschaft, was nicht Naturwissenschaft oder Philosophie ist (vgl. Blankertz 1982, S. 215). Dies entspricht in der Tat dem auch heute noch häufig üblichen Sprachgebrauch. Allerdings scheint es sinnvoller zu sein, jede Disziplin diesbezüglich für sich genauer zu betrachten. a) *Soziologie* zählt sich relativ homogen zur Sozialwissenschaft, obwohl auch sie aus der antiken und mittelalterlichen Sozial- und Rechtsphilosophie hervorgegangen ist und in nicht geringem Maße geisteswissenschaftlich beeinflusst ist. b) *Psychologie* sieht sich gegenwärtig zumeist eher als eine Naturwissenschaft, obwohl sie noch im 19. Jh. zumeist von Philosophen betrieben worden ist. Nicht zufällig gehört sie heute in vielen Universitäten zur Naturwissenschaftlichen Fakultät. Zugleich gibt es neuere Hinwendungen zu einer Psychologie bzw. Philosophie der Gefühle u. ä., was eine Anwendung geisteswissenschaftlicher und phänomenologischer Methoden nahelegt. c) *Pädagogik* schließlich galt lange Zeit bis Anfang des 20. Jh. als reine Geisteswissenschaft, die oft nebenher von Philosophieprofessoren betrieben wurde. Eine sich in den 60er Jahren zur Erziehungswissenschaft umbenannte Pädagogik definiert sich heute eher als eine spezielle Sozialwissenschaft. Eine sich dann als Bildungswissenschaft<sup>51</sup> verstehende Pädagogik könnte sich geisteswissenschaftlichen Fragen akzentuiert wieder stärker annähern. Sie betritt ggf. dabei allerdings den Gegenstandsbereich der Bildungsphilosophie. Und sofern jene neuartige Bildungswissenschaft sich bildungsgeschichtlich orientiert, berührt auch sie den geisteswissenschaftlichen Boden der Theologie. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass das individuelle Selbstverständnis der einzelnen Vertreter der Erziehungswissenschaft(en) durchaus verfeinerter und weitaus subtiler sein kann. Allerdings gibt es kaum einen Vertreter der Bildungswissenschaft, der sich heutzutage selbst als einen „reinen“ Geisteswissenschaftler bezeichnen würde (...)

**Methoden- und Ideologiekritik contra Geisteswissenschaft:** Die oft ideologiekritischen Angriffe gegen die DILTHEY-Schule waren und sind möglicherweise weniger eine methodische Kritik an der Geisteswissenschaft, sondern eine persönlich orientierte Ideologiekritik an ihren Vertretern. Die Kritik an einer ganzen Pädagogen-Generation zwischen 1880 und 1960 erscheint pauschal als Kritik an einer Generation von Geisteswissenschaftlern. Die Kritik legitimiert sich moralisch zudem dadurch, dass ein großer Teil der betreffenden Pädagogen mehr oder weniger in den Nationalsozialismus<sup>52</sup> verstrickt ist. Diese Überlagerung unterschiedlicher Argumente macht die Kritik ab Mitte der 60er Jahre diffus, da nicht immer eindeutig erkennbar

---

<sup>50</sup> Das 1962 von Theodor ADORNO formulierte traurige Restimee der Nachkriegsentwicklung mag man relativieren, entkräften kann man es kaum. Der Niedergang geisteswissenschaftlicher Bildungsamkeit ist nicht mehr nur ein Problem der alltäglichen Kultur, er hat selbst „die hohen Schulen“ erreicht. Die betreffende „Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung“ in den „Neun kritischen Modellen“ (Adorno 1996) ist selbstverständlich weit mehr als eine bloße Notiz. Es ist die zum Teil bittere persönliche Erfahrung ADORNOS, die er unter anderem in vielen Jahren während seiner Mitwirkung an den Referendarexamen für das wissenschaftliche Lehramt in Philosophie an höheren Schulen in Hessen gewinnen musste. „Was mich an den Prüfungen eigentlich bestürzt, ist der Bruch zwischen dem, was philosophisch gearbeitet und vorgebracht wird, und den lebendigen Subjekten“, wie er in dem Traktat „Philosophie und Lehrer“ schildert (Adorno 1996, S. 29ff.).

<sup>51</sup> Bildungswissenschaft hat m.E. einen breiteren Gegenstandsbereich und wird sich deshalb nicht auf allein erziehungswissenschaftliche oder didaktische Fragen reduzieren lassen. Ein sich abzeichnender Trend von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft darf nicht überbewertet werden, kann aber einen Paradigmenwechsel bedeuten, ohne dass damit die neu entflammte Diskussion über Erziehungsprobleme der Gegenwart beeinträchtigt wird.

<sup>52</sup> Diese geschichtliche Nähe einer Generation von Geisteswissenschaftlern und ihr Verhältnis zum Nationalsozialismus hat es der staatssozialistischen Geschichtsschreibung nach 1949 leicht gemacht, hinreichende Argumente für ihre Distanz zur „Lebensphilosophie“ bzw. „Existenzphilosophie“ zu finden, ohne sich einer tiefgreifenden Textanalyse der Originale unterziehen zu müssen. Geisteswissenschaftliche Pädagogik sei Ausdruck der bürgerlichen Pädagogik und diene der Legitimation der imperialistischen Schulpolitik, so etwa das Credo der DDR-Pädagogik.

ist, ob es sich um eine inhaltliche, eine methodologische oder eine ideologische Kritik handele. In der Tat hat der sogenannte Geisteswissenschaftler um 1900 eine andere Biographie als heutige Mitarbeiter an geisteswissenschaftlichen Fakultäten. Diese Zusammenhänge zwischen Disziplingeschichte und individueller Biographiegeschichte sind in der Auseinandersetzung mit der Geisteswissenschaft zu beachten. Dabei vermittelt eine sensible Biographieforschung auch, dass schon zu Lebzeiten jeder Geistes- und Sozialwissenschaftler bis zum Jahre 1933 eine je originäre Beziehung zur Geisteswissenschaft hatte. Nimmt man Georg KERSCHENSTEINER, Aloys FISCHER, Eduard SPRANGER, Max WEBER, Theodor LITT – so sind neben gewissen Gemeinsamkeiten vor allem jene feinen Unterschiede interessant. KERSCHENSTEINER vermerkt in dem bereits erwähnten Brief an Spranger, dass er DILTHEY höchst interessant finde und er deshalb seinen Kollegen bittet, einmal gemeinsam über das Konzept von DILTHEY ausführlich reden zu können. SPRANGER berichtet aus eigenem Rückblick, dass er sich mit DILTHEY sehr schwer getan habe, dass er sozusagen mit den Texten gerungen habe. Und Max WEBER schließlich nennt seine Soziologie nicht zufällig einen Grundriss einer „verstehenden“ Sozialwissenschaft, nach seinem Tode bekanntlich veröffentlicht unter dem Titel „Wirtschaft und Gesellschaft“ (Hrsg. Winkelmann, Johannes; Marianne Weber). So stellen sich zwei originäre ideengeschichtliche Fragen erkenntnisleitenden Interesses:

a) Wieviel Geisteswissenschaft steckt noch in der 1. Generation der sich etablierenden Sozialwissenschaften.

b) Wieviel „Sozialwissenschaft“<sup>53</sup> steckt allerdings bereits in der Geisteswissenschaft, namentlich schon bei DILTHEY.

Alle Genannten sind zudem mehr oder weniger mit der Radikalkritik von Friedrich NIETZSCHE konfrontiert. Geradezu als ein allegorisches Gleichnis der Geschichte der Geisteswissenschaft kann das Kapitel „Die drei Verwandlungen des Geistes“ im „Zarathustra“ gelesen werden. Jene Bilder sind von solch großer hermeneutischer Anregungskraft, dass sich mancher vielleicht fragt, welchen Wandlungen die „Wissenschaft vom Geiste“ in der Gegenwart unterworfen sein mag bzw. von welcher der drei von NIETZSCHE skizzierten Mentalitäten dieser oder jener Geisteswissenschaftler sein mögen. Es entsteht das paradoxe Bild, dass sich die Geisteswissenschaft selbst aus den Fesseln ihres selbst gewählten erkenntnistheoretischen Gefängnisses befreien wolle. Der „Brotgelehrte“ – vor allem auch in der Kritik von SCHOPENHAUER – wählt eine Lebensform, in der er aus Geist und Phantasie eine Art „Ersatzwelt“ konstruiert, die ihn nahezu unangreifbar macht gegen soziale Bewegungen. Wer „reine“ Textanalyse betreibt, reines Interpretieren betreibt, entfernt sich vom wirklichen Leben. Mancher Geisteswissenschaftler *glaubt* an einen Text wie an das Evangelium – er sieht nicht, dass der Text ein subjektives Abbild des Zeitgeistes ist – Reflex des eigenen Geistes einer seinerzeit üblichen Geschichtsschreibung. Immer, wenn dieser Glaube ins Schwanken gerät, „... stirbt“<sup>54</sup> ein bisschen Gott...“ (Gentsch 2000, II, S. 982). Die Vernunft sollte die Gegenwart aus der Geschichte heraus legitimieren. Sie muss nun feststellen, dass es je immer nur jene Geschichte vom Standpunkt der Gegenwart gibt, dass wir sie stets nur so zu deuten vermögen, wie wir sie eben verstehen können. Hinzu kommt, dass Geschichte einer Auslegung unterworfen ist, dass man sie mithin so oder auch anders auslegen könne (Dilthey 1981, S. 280f.). Den Geschichtsprozess verstehen, heißt demnach, auch jenes Missverständnis verstehen zu müssen, auf welche Weise sich die Geschichte eines falschen Geschichts-Begriffs zugetragen hat. „Wie kleine Geister“, schreibt DILTHEY, „sind die großen historischen Gebilde des Geistes in uns ...“ (Dilthey 1981, S. 346) – „Überreste der Vergangenheit“, deren Deutung an die „Grenzen des Verstehens stößt“ (ebd. S. 280). Das Verhängnisvolle einer Geschichte des falschen Geschichts-Begriffs allerdings ist, dass ein Beweis nicht (mehr) auf empirische Weise erbracht werden kann, wie dies die Naturwissenschaft tun würde: einfach das selbe Experiment noch einmal zu wiederholen (...) Der verstehende Geist muss hier das Experiment ersetzen, die Vernunft muss ihre eigene historische Spur auf nichtexperimentellem Wege deuten. Nicht einmal die in der Geometrie gewachsenen Begriffe der Kongruenz oder Ähnlichkeit sind tauglich. Es gibt geisteswissenschaftlich keine verlässliche Regel, was ähnlich, was unähnlich sei. Sucht also das Verstehen das objektiv Unähnliche? Und hat also das Verstehen

<sup>53</sup> So sind die Ausführungen von DILTHEY zur Geschichte der Arbeitsteilung und ihre Wirkungen auf Bildung und Ausbildung kaum bekannt bzw. berufspädagogisch nicht diskutiert worden. Zu einem sinnhaften Verstehen der Geisteswissenschaft bedient sich DILTHEY nicht zufällig sozialwissenschaftlicher und wirtschaftsgeschichtlicher Erkenntnisse, die u.a. seit Adam Smith und Karl Marx bekannt sind. Schon bei Marx finden sich weitsichtige Überlegungen, die die tiefgreifenden Wirkungen globaler Arbeitsteilung auf den Menschen betreffen (MEW 23, S. 380ff. sowie 442ff.). MARX spricht von einer teilweisen Verkrüppelung des Arbeiters in eine Abnormität (ebd. S.381), von der Gefahr einer „gewissen geistigen und körperlichen Verkrüppelung“ als unzertrennliche Folge der Teilung der Arbeit (ebd. S. 384).

<sup>54</sup> GENTSCH versucht im Rahmen einer Konstruktion des „Sterben Gottes“ eine rekonstruktive Analyse der „Geschichte des falschen Geschichts-Begriffs“ (vgl. Gentsch, Lutz: Und immer stirbt ein bißchen Gott. Frankfurt a. M 2000, Bd. II, S. 982ff.).

alles vermeintlich Ähnliche zu meiden, weil es stets nur subjektiv als ähnlich empfunden worden ist? Ist die so entstehende Konstruktion einer Welt der Unähnlichkeiten schon bereits selbst ein Produkt des Verstehens? Oder ist sie die wahre Welt? Zudem macht der Geist den Versuch, etwas zu verstehen, was er gegebenenfalls selbst verursacht hat. Und begegnet in der Geschichte seinem eigenen Schatten.

„... und es versteht, deren eigentümliche Anlagen zu einer Bildung zu leiten, die mit einem Beruf in der Gesellschaft einstimmig ist.“  
(Wilhelm Dilthey 1888)

**Berufswissenschaft – Zwischen Sozial- und Geisteswissenschaft:** Mit Auguste COMTE könnte man sagen, die Lehre vom Beruf durchläuft wie jede Wissenschaft drei analoge Stadien: 1) Beruf und Berufung im religiösen Stadium; 2) Beruf und Mensch<sup>55</sup> sowie die Folgen ihrer Spezialisierung durch die Arbeits- und Funktionsteilung im philosophischen Stadium; 3) Beruf in sozialwissenschaftlicher, insbesondere soziologischer Reflexion. Allen drei Stadien ist ein gewisser geisteswissenschaftlicher Gehalt eigen. Von Stadium zu Stadium wandelt sich dieser Gehalt, z.T. verstärken sich Formen einer Entchristianisierung oder Entphilosophierung. Geisteswissenschaft nimmt in den folgenden Stadien indirekte Formen an, direkte und vordergründige geisteswissenschaftliche Betonungen werden eher vermieden. So hat die in der Berufssoziologie und Erwachsenenpädagogik praktizierte sogenannte „objektive Hermeneutik“ zweifellos einen geisteswissenschaftlichen Hintergrund, auch wenn jener direkt kaum sichtbar ist. Der dabei entwickelten Praxis der Deutungsmuster scheint indes gar nicht bewusst zu sein, dass es – im Sinne von DILTHEY – um Verstehen, nicht um Erklären gehen muss. Die der Praxis der Deutungsmuster zugrundeliegenden Intentionen sind insofern ein anschauliches Beispiel, wie eng in praktischer Anwendung Verstehen und Erklären beieinander liegen können, bis hin zu ihrer unkritischen Identifikation und Vermischung. Das liegt auch an einer umgangssprachlich trivialisierten Bedeutung des Wortes „Verstehen“, worunter man sich eher ein vor allem praktisches, weniger theoretisch-methodologisches Problem vorstellt. Der Praktiker glaubt zu wissen, was Verstehen sei, das Problem liege nicht in einer Unschärfe des Begriffs, sondern vielmehr in den Schwierigkeiten komplexer Anwendungen, etwa: Weil die Ursachen und Wirkungen in der Erziehung oder Erwachsenenbildung so schwer zu erfassen seien, sei ein Verstehen so schwierig. Dies selbst scheint m.E. ein gängiges Deutungsmuster in Schule und Erwachsenenbildung zu sein.

Dass DILTHEY auf der Grundlage einer Betrachtung der Entstehungszusammenhänge der geschichtlichen Arbeitsteilung zum „Wirkungszusammenhang“ von Mensch und Beruf und von dort zum „Bedeutungszusammenhang“ von Allgemein- und Spezialbildung gelangt, ist in der üblichen Berufspädagogik kaum bemerkt worden (Dilthey 1981, S. 307 ff.). Geschichte verstehen, heißt sie in ihren großen Zusammenhängen zu verstehen. Und der große und globale Zusammenhang ist das Phänomen der Arbeitsteilung in all ihren Formen weltweit. „Die nähere Gestaltung des Erziehungsverhältnisses ist sodann durch das Prinzip der Arbeitsteilung in der Gesellschaft bedingt. Die Funktion der Erziehung löst sich teilweise von der Familie los, Lehrer und Anstalten entstehen“, so DILTHEY 1888 in den „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ (Dilthey 1964, S. 25). Fortschreitende Arbeitsteilung definiert den Menschen zunehmend über seine „Brauchbarkeit in der ökonomischen Welt“ (ebd. S. 26), brauchbar ist derjenige, der ein nützliches Glied in einer arbeitsteiligen Gesellschaft bildet. Dies das Schicksal wie auch die Chance des Berufsmenschen. So „bewirkt die Arbeitsteilung einer Differenzierung der Berufsarten in der Gesellschaft“ (ebd.). Und als erkannte *Kausalität* die Determination der Bildung durch den Prozess der Arbeitsteilung: „Ihr muss dann die Differenzierung der Schulen entsprechen ... In mannigfachen Berufsschulen nimmt die Differenzierung zu.“ (ebd. S. 26f.). Dass diese Überlegungen von DILTHEY Analogien zur Nationalökonomie von Adam SMITH und zur Politischen Ökonomie von Karl MARX sind, muss nicht besonders betont werden, ist jedoch für eine präzisere Einordnung von DILTHEY notwendig. Kategorisch ist festzustellen: Der Geisteswissenschaft sind wirtschaftsgeschichtliche Zusammenhänge nicht fremd, wie vielleicht derjenige vermutet, der jene Texte weniger gut kennt. Wenn die Wirtschafts- und Sozialwissenschaft bei einer ursächlichen Erklärung der Ursachen und Mechanismen der Arbeitsteilung zumeist stehen bleibt, schreitet Geisteswissenschaft fort zum Verstehen der subtilen Folgen

<sup>55</sup> Die Spezialisierung der Arbeitsteilung geht der Spezialisierung des Menschen immer schon voraus. Der Mensch scheint einer hinterher zu eilen, er kommt immer zu spät. Nach DILTHEYs „Grundlinien eines Systems“ müsse es eine Erziehung geben, die es „versteht, deren eigentümliche Anlagen zu einer Bildung zu leiten, die mit einem Beruf in der Gesellschaft einstimmig ist“ (Dilthey 1964, S. 31).

solcherart Teilung der Arbeit, die – so MARX – den Menschen droht, seelisch zu verstümmeln. Was aber kann ein Bildungswesen bewirken, welches ja selbst funktionales Systemelement jener arbeitsteilig strukturierten Gesellschaft ist? Dazu DILTHEY: „Die höchste Regel ist hier: die in der Nation vorhandenen psychischen Kräfte dem Lebensberuf zuzuführen und für den selben zu bilden, in welchem sie am meisten Befriedigung für sich und Nutzen für das Ganze erreichen.“ (ebd. S. 27) Und als radikale Konsequenz sich daraus ergebend für die Funktion des Lehrers: „Eine mächtige Steigerung des Erziehungsberufes in der modernen Gesellschaft steht bevor.“ (ebd.) Es ist ganz leicht, 1) den Menschen für einen Nutzen in der Gesellschaft auszubilden. Es ist schwer, 2) einen Beruf zu finden, der die meiste und dauerhafte innere Befriedigung bietet. Das Schwerste jedoch ist, 3) beides miteinander zu verbinden, innere Befriedigung und äußeren Nutzen für das Ganze. Durch dieses Problem des Abwägens wird die Entscheidung zu einer berufs- und erziehungsethischen Frage, jede der drei Entscheidungen hat eine spezifische moralische Qualität. Erstere Tendenz führt zu einem bloßen Utilitarismus, die zweite zu einer eher neuhumanistischen Variante allseitiger Bildung. DILTHEY postuliert den Kompromiss, jedoch auch ein solcher berufsethischer Kompromiss ist moralisch nicht unproblematisch. Es ist Ulrich HERRMANN, der 1971 dieses geisteswissenschaftliche Ringen DILTHEYS um berufsmoralisches Verstehen der beschriebenen Wirkungs- und Bedeutungszusammenhang sichtbar gemacht hat. Mit der Gegenüberstellung von Utilitarismus und Neuhumanismus stehen sich „Allgemeine“ Bildung und „Berufsbildung“ gegenüber – die verstehende Vernunft ist m.E. bei einem typischen und ewigen (berufs-) pädagogischen Grundproblem angelangt (Herrmann 1971, S. 188). Lehrreich hier sind Langzeituntersuchungen zu Verläufen von Berufs- und Bildungsbiographien. Auch die Selbstbiographie als Quelle ist des Verstehens zulässig (Dilthey 1981, S. 305). Verschriftlichte Biographien sind Träger von Wirkungs- und Bedeutungszusammenhänge, diese zu entschlüsseln, heißt zu erkennen, auf welche Frage der Biograph eine Antwort geben wolle. In jeder Berufs- und Bildungsbiographie gehen allgemeine und berufliche Bildung einen lebendigen und je einmaligen Zusammenhang ein, die Kausalität des Lebens erscheint in Form des einmalig individuellen Berufs- und Bildungsschicksals. Das ewige rein *theoretische* Problem akademischen Denkens wird zum *praktischen* Alltagsproblem des Jugendlichen: Abitur oder Ausbildung. Oder ein Soziales Jahr? Oder erst mal bloß ein Praktikum? Biographien offenbaren Allgemeines am einmaligen Schicksal. Meines Erachtens könnte man resümierend pointieren – dies die bittere Lehre manchen Lebens: Alle Bildung ohne Beruf ist leer, aller Beruf ohne Bildung blind. Glücklicher jener, dessen ungeahnte Wege und ahnungsvollen Entscheidungen sich so gefügt haben, dass sich in unverwechselbarer Weise in seinem Leben Bildung und Beruf miteinander verwoben haben. Lehrreich jene Biographie, die dies vermag zu versprachlichen. Der Berufs- und Bildungsmensch, der auf jene Weise diese – seine einmalige – Biographie schreibt, versteht sein Leben zum zweiten Mal. Und auch der Leser einer Biographie versteht sein Leben in neuer Weise (...)

*„Wir befinden uns der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber in einer Situation zugleich der Distanz, des wiedererwachenden, betroffenen Interesses und nicht zuletzt einer zunehmend deutlicher werdenden Erkenntnis, dass wir noch immer ähnliche Aufgaben zu lösen haben.“ (Hans Thiersch)*

**Funktionen der Geisteswissenschaft im Ensemble der Wissenschaften in der Gegenwart:** Hans THIERSCH hat 1983 die Befindlichkeit der heutigen Erziehungs- und Bildungswissenschaft bezeichnend formuliert: zwischen Distanz, Interesse und Betroffenheit. So auch kann man m.E. die Zunft der betreffenden Wissenschaftler nach drei Argumentationen einteilen:

**1)Distanz:** Geisteswissenschaftliche Pädagogik sei ein Produkt ihrer Zeit – sie habe in jener Zeit ihre kritische Funktion gehabt und hat mithin nur dort ihre geschichtliche Berechtigung. Ansonsten seien ihre Verengungen heute überwunden, ihre Bedeutung nur noch historisch.

**2)Interesse:** Geisteswissenschaftliches Problembewusstsein sei längst zum organischen Bestandteil der heutigen Erziehungswissenschaft geworden. In nahezu allen pädagogischen Spezialdisziplinen finden sich heute Transformationen, Modernisierungen und Modifikationen geisteswissenschaftlicher Methoden. Die Pädagogik der Gegenwart müsse mithin kein schlechtes Erbe-Gewissen haben.

**3)Betroffenheit:** Die tiefgreifende Bedeutung einer „Theorie und Methode des Verstehens“ in vollem Umfang – so möglicherweise eine dritte Argumentation – sei noch gar nicht mit all ihren Konsequenzen erkannt worden. Die heute verbreitete Prägung pädagogischen Denkens durch Kausalitäten sitzt viel tiefer, als manche zugeben wollen. Bemühung um *Verstehensweisen* habe oft nur eine Alibifunktion, um sofort wieder in gewohnte klischeehafte *Erklärweisen* zu verfallen. Zu einer strengen Methodisierung des Verstehens – vergleichbar mit der

Methodologie des Erklärens – ist es so noch gar nicht gekommen. Es entsteht die dumpfe Ahnung, dass wir noch immer ähnliche Aufgaben zu lösen haben“ – so Hans THIERSCH – wie schon DILTHEY sie problematisiert hat (Thiersch 1983, S. 83). Jene drei Argumentationsmuster finden sich latent mehr oder weniger in der Gegenwart vor. Von daher sollen einige nachfolgende Überlegungen für Lehre und Forschung angestellt werden:

a) Geht man von den geschichtsphilosophischen Überlegungen von DILTHEY aus, dann lässt sich die Funktion der Geisteswissenschaft vor allem als bewahrende, ordnende, sichernde Aufgabe begreifen. Man könnte sagen: „Die Naturwissenschaften ergänzen die Phänomene durch Hinzugedachtes ... die Geisteswissenschaften ordnen ein ...“ (Dilthey 1981, S. 142), beide Techniken ergänzen sich. Geisteswerke sind „Objektivierungen menschlichen Tuns“, wie DILTHEY selbst formuliert hat. Insofern sind die Geisteswerke Zeugnisse menschlicher Kulturgeschichte, die ein Rekonstruieren erlauben. Zudem ist es nicht abwegig, Texte als eine legitimierende oder als eine kritische Instanz der Sozialgeschichte zu dekonstruieren. Dies gilt auch für eine Anthropologie der Berufserziehung, eine Ikonographie der Bildungsgeschichte, für eine Ethnologie der Erziehung. In den materiellen und in den geistigen Objektivierungen haben sich menschliche Wesenkräfte vergegenständlicht, es ist als ein bildungstheoretischer Schlüssel bedeutsam, dass eine produktive Auseinandersetzung mit didaktisch geeigneten Objektivierungen eine Aneignung jener innewohnenden Wesenkräfte bewirken kann.

b) Was das universitäre Studium in den Sozialwissenschaften, insbesondere Erziehungs- und Bildungswissenschaften anbelangt, so gibt es gute Gründe, zunächst auch geisteswissenschaftliche Übungen als grundlegende geistige Lektionen des Erlernens wissenschaftlichen Denkens zu begreifen. Textproduktion, Textrezeption und Textselektion haben heutzutage Ausmaße erreicht, die eine geistige Methodisierung und kritische Selbstreflexion all unseres diesbezüglichen Tuns geradezu erzwingen. In diesem Sinne sind die philosophischen Intentionen zur Entwicklung einer neuartigen „Reflexionswissenschaft“ (vgl. FLACH 1994, S. 43 und 52 sowie HILTSCHER 1993, S. 65f.) nicht uninteressant und auch für pädagogisches und didaktisches Denken richtungweisend. Geht man von einer Selbstreflexivität des Wissens aus, so ergibt sich m.E. daraus zwangsläufig die Notwendigkeit einer Ausgestaltung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu einer Reflexionswissenschaft.

c) Schließlich sei betont, dass das von Max WEBER begonnene Programm einer „Verstehenden Soziologie“ auch eine methodologische Anregung für die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft darstellt. Zu prüfen wäre, ob eine sozialwissenschaftlich orientierte Bildungsforschung, so nützlich sie auch sein mag, bislang zu einseitig nach Kausalitäten gesucht und zu wenig nach Deutungen<sup>56</sup> gestrebt hat. Etwas vereinfacht könnte man sagen: Bildungsprozesse könne man makrosoziologisch erklären, Erziehungsprozesse müsse man mikrosoziologisch verstehen. Das betrifft auch jene Vergleichende<sup>57</sup> Erziehungswissenschaft, die wohl oft die Erfahrung macht, dass allein ein Systemvergleich und eine bloße Rekonstruktion von bestimmten Ursachen und Wirkungen von Entwicklungen nicht ausreichen, um die Andersartigkeit fremder Schul- und Berufskulturen zu verstehen. Es ist aufschlussreich, dass bereits DILTHEY auf diese interkulturelle Dimension einer Pädagogik des vergleichenden Verstehens aufmerksam gemacht hat. „Psychologische Anthropologie der Naturvölker, Psychologie des Kindes, experimentelle Psychologie müssen hinzugezogen werden, allmählich annähernd diese schwierigste Aufgabe der Psychologie zu lösen.“ (Dilthey 1964, S. 13) Dies scheint darauf hinzudeuten, dass DILTHEY unter anderem durch eine stärkere Psychologisierung des pädagogischen Denkens eine Möglichkeit erhofft, zu einem „höheren Verstehen“ von Bildungs- und Erziehungsvorgängen zu gelangen.

Im Lichte der gegenwärtigen Wissenschaftslehre lassen sich folgende kritische Überlegungen formulieren. Dabei ist davon auszugehen, dass die Erkenntnistheorie von DILTHEY selbst als eine Art „Kritischer Theorie“ bzw. Methodenkritik zu begreifen ist. Es ist das Erklärschema der traditionellen Naturwissenschaft, welches für ihn für ein *Verstehen* von Geschichte und von menschlichem Verhalten als unzureichend erscheint. Demnach gelten

---

<sup>56</sup> Gelegentlich hört man das Argument, die empirischen Wissenschaften haben lediglich die Aufgabe, relevante Daten zu erheben. Was deren z.B. bildungspolitische Interpretation anbelangt, so solle man dies besser anderen überlassen. In diesem Zusammenhang findet sich dann auch häufig die Bezeichnung der sogenannten „politischen Entscheidungsträger“ (...) Dies bedeutet, dass aus der methodischen *Unterscheidung* von Datenerhebung und Dateninterpretation leicht eine institutionelle *Trennung* von Erkennen und Entscheiden abgeleitet werden könnte.

<sup>57</sup> Die Methode des analytischen Vergleichens ist mit Sicherheit ein Element einer Methodik des Verstehens. Die Erfahrung, dass das Fremde ein Spiegel des Eigenen ist, hat mancher gemacht, der in der interkulturellen Bildung und Erziehung tätig ist. Diesen praktisch bekannten Effekt zu methodisieren, wäre auch ein Gewinn an Theorie.

folgende Behauptungen: 1) Übliches Kausalitätsdenken vermag natürliche Mechanismen zu erklären. 2) Um Mechanismen in der Natur in solcher Weise erklärbar zu machen, setzt dies bereits eine axiomatisierte Vereinfachung des Mechanismus selbst voraus. Was die traditionellen Naturwissenschaften tun, ist es, einen vereinfachten Zusammenhang fasslicher Ursachen und Wirkungen durch Ursachenkategorien und Wirkungskategorien zu erklären. Oft handelt es sich um nichts anderes, als um ein Beschreiben einer Kausalität zwischen a) einer idealisierten Ursache und b) eines reduzierten Wirkungszusammenhangs. Bei genauerer Betrachtung setzt dies eine bereits doppelte Komplexitätsreduktion voraus: auf der Ebene eines so konstruierten Modells wird a) die Suche in der Mannigfaltigkeit möglicher Ursachen auf *eine* sogenannte Hauptursache konzentriert. Ferner wird b) die Vielfalt direkter und indirekter bzw. kurz- und langfristiger Wirkungen auf *eine* vermeintliche Hauptwirkung reduziert. Diese Reduktion führt zur Konstruktion einer Monokausalität, d.h. zu einer reduzierten Wirklichkeit. Dies erscheint gewöhnlich für die übliche Naturwissenschaft wie auch für manche Sozialwissenschaft – ergänzt durch einen entsprechenden mathematischen Apparat – als hinreichend erklärende Theorie eines Modells. Theorie in diesem Sinne ist gerade keine direkte Erklärung realer Wirklichkeit, sondern eine Beschreibung eines (bereits idealisierten) Modells<sup>58</sup> (vgl. Ruben; Wolter 1969 sowie Ruben 1979). Wo scheinbar Wirklichkeit *erklärt* werde, wird nichts anderes getan, als dass Modelle *beschrieben* werden. Oder anders dargestellt: Indem Beschreibungsaussagen über ein Modell formuliert werden, meint man eine Realität erklärt zu haben. Aus der Schlüssigkeit der Beschreibung wird auf die Schlüssigkeit der Erklärung geschlossen.

Geht es indes um ein Verstehen von Motiven und Begründungen menschlichen Handelns, so reicht die Annahme einer Monokausalität nicht aus. Als Alternative – mit einer gewissen Alibifunktion – hat es sich eingebürgert, bei Strukturen menschlichen Handelns von einem „multikausalen Ursachengeflecht“ zu sprechen. Wenn ich richtig sehe, ist das Fortschreiten der Erkenntnismethodik in den üblichen Geistes- und Sozialwissenschaften gegenwärtig oft nichts anderes, als eine Verfeinerung der Betrachtung, indem a) immer mehr Ursachen fokussiert und b) immer mehr Folgen und Nebenfolgen berücksichtigt werden. Es handelt sich dabei um eine Anreicherung der Beobachtungs- und Beschreibungsaussagen, nicht um einen höheren Grad des Verstehens. Menschliches Verhalten in einer bestimmten Situation erscheint somit als ein Produkt aller tiefenpsychologischen Erlebnisse der biographischen Vorgeschichte. Das, was die Psychoanalyse neben ihren möglicherweise therapeutischen Erfolgen also disziplinübergreifend bewirkt hat, ist eine Verfeinerung der Fragestellungen und eine Ausformung der Methodik. Es lässt sich vermuten, dass jene Methodik des naturwissenschaftlichen Erklärens vor allem die quantitative Forschung in den Sozialwissenschaften beeinflusst, die Methodik des geisteswissenschaftlichen Verstehens in Frage gestellt und vor allem die qualitative Forschung feinschrittiger methodisiert hat.

Es geht um ein Verstehen des Verstehens selbst, um jenen Geist<sup>59</sup> hinter dem Geist. Dafür allerdings bedarf es eines „dritten Ohres<sup>60</sup>“, wie NIETZSCHE feinsinnig meint. Die beiden ersteren brauche der Mensch, um Töne zu hören, das dritte, um die Hörfehler zu erhören. Geisteswissenschaft kann somit nachhaltig eine Verfeinerung des Denkens bewirken, ein Schärfen der Sinne, eine Methodisierung des Verstehens. Wilhelm DILTHEY hat nach ersten Antworten gesucht. Einhundert Jahre ist das her – zu wenig, um von einer epochalen Theorie zu sprechen. Hinreichend, um nach einer solchen Theorie zu suchen. Die Idee einer Geisteswissenschaft schon in ihrem Ursprung war mehr als eine Idee – ein System von Fragen, ein Abriss von Methoden, eine Andeutung jener ahnenden Geistestiefen, auf die das Verstehen stößt, wenn es sich selbst verstehen will.

---

<sup>58</sup> Vgl. die Peter Ruben: Philosophie und Mathematik (1979, S. 12 sowie 73 und 78) sowie Ruben, P.; Wolter, H.: Modell, Modellmethode und Wirklichkeit. - In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin 1969, Heft 10, S. 1225 ff.)

<sup>59</sup> Ein derartiger metatheoretischer Gedanke wird 1797 bereits von FICHTE in seinem „Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre“ geäußert, wenn er fordert: „Bemerke dein Bemerken“ (Fichte 1944, S. 110). Dies ist die typische Forderung einer Reflexionswissenschaft: Reflektiere, wie eigentlich Du etwas reflektierst, Verstehe dein eigenes Verstehen.

<sup>60</sup> Das Gleichnis findet sich in verschiedener Form bei NIETZSCHE, unter anderem 1886 in der Sentenz No. 246 in „Jenseits von Gut und Böse“ (vgl. Nietzsche 1991, S. 179).

## Literatur

- ADORNO, Theodor: Adorno: Philosophie und Lehrer (1962) – In: ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Sonderausgabe, Frankfurt a. M. 1996
- BLANKERTZ, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982
- GAJDENKO, Piama P.: Die neuzeitliche Wissenschaft als Problem der transzendentalen Phänomenologie Husserls. - In: G. Kröber; H.-P. Krüger (Hrsg.): Wissenschaft. Das Problem ihrer Entwicklung, 1987, Bd. 1, S. 47-76
- DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München, Basel 2006, 5. Auflg.
- DILTHEY, Wilhelm: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. Berlin 1894
- DILTHEY, Wilhelm: Die Entstehung der Hermeneutik (Vorlesung). 1900 – Abdruck des Originals in: Strübing, Jörg; Schnettler, Bernt (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. UTB, Konstanz 2004, S. 19-42
- DILTHEY, Wilhelm: Das Wesen der Philosophie. - In: Systematische Philosophie. Hrsg. W. Dilthey; A. Riehl; W. Wundt; W. Ostwald; H. Ebbinghaus; R. Eucken; F. Paulsen; W. Münch; Th. Lipps. Berlin, Leipzig 1908, S. 1-71
- DILTHEY, Wilhelm: Das Wesen der Philosophie. Stuttgart 1984
- DILTHEY, Wilhelm: Das Wesen der Philosophie. Hrsg. Gunter Scholz, Wiesbaden 2008
- DILTHEY, Wilhelm: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. (1888) Hrsg. Wilhelm Schriever, Heidelberg 1964
- DILTHEY, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a. M. 1981
- DILTHEY, Wilhelm: Das Erlebnis und die Dichtung. Leipzig, Berlin 1929
- DROYSEN, Johann Gustav: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte (1857). München, Berlin 1943
- EICHHOFF (Hrsg.): Programme des Gymnasiums Duisburg. Duisburg 1847, 1849 und 1850
- FICHTE, Johann Gottlieb: Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre (1797) – In: ders. Erste und zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre. Hrsg. Fritz Medicus, Leipzig 1944, S. 103-118
- FICHTE, Johann Gottlieb: Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre. – In: Fichte, ausgewählt und vorgestellt von G. Schulte, München 1998, S. 210-243
- FLACH, Werner: Grundzüge der Erkenntnislehre. Erkenntniskritik, Logik, Methodologie. Würzburg 1994
- FROMM, Erich: Das Unbewusste und die psychoanalytische Praxis (1959) – In: ders.: Gesamtausgabe. München 1999, Bd. XII, S. 201-236
- GENTSCH, Lutz: Nichtformale Logik und Analyse des reinen Denkens. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris 1993
- GENTSCH, Lutz: Und immer stirbt ein bißchen Gott. Der Abschied vom Gottes-Staat. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris 2000, Bd. II
- GOETHE, Johann Wolfgang: Wilhelm Meisters Wanderjahre. Stuttgart 1989
- GÜNTHER, Karl-Heinz; Hofmann, Franz; Hohendorf, Gerd; König, Helmut; Londershausen, Herbert; Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. 5. Auflg., Berlin 1960
- GÜNTHER, Karl-Heinz; Hofmann, Franz; Hohendorf, Gerd; König, Helmut; Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. 13. Auflg., Berlin 1982
- GÜNTHER, Karl-Heinz; Hofmann, Franz; Hohendorf, Gerd; König, Helmut; Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. 15. Auflg., Berlin 1987
- HABERMAS, Jürgen: Zu Gadammers „Wahrheit und Methode“ – In: Theorie-Diskussion. Hermeneutik und Ideologiekritik. Hrsg. K.-O. Apel; C.v. Bormann; R. Bubner; H.-G. Gadamer; H. J. Giegel; J. Habermas. Frankfurt a. M. 1971
- HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Erster Band, Frankfurt a. M. 1987
- HARTMANN, Martin: Beruf, Bildung, Entwicklung. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Entwicklungstheorie in der Perspektive einer internationalen Berufs- und Arbeitspädagogik. Frankfurt a. M. 1994
- HERRMANN, Ulrich: Bildung und Beruf im Denken Wilhelm Diltheys. – In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 65 (1969), 7, S. 503-519
- HERRMANN, Ulrich: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. (Diss., Köln 1968), Göttingen 1971
- HERRMANN, Ulrich: Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. – In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1983, Bd. 1, S. 25-41
- HERRMANN, Ulrich: Bildung und Beruf im Denken Wilhelm Diltheys. – In: Stratmann, K.; Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 24-41 (Wiederabdruck aus DBF 1969)



HILTSCHER, Reinhard: Der dritte Grundsatz in Fichtes Wissenschaftslehre von 1794/95. – In: Wiener Jahrbuch für Philosophie. Bd. XXV/1993, S. 45-68

HORN, Klaus-Peter: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2003

HUSSERL, Edmund: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. (1935) Hamburg 1996

HUSSERL, Edmund: Grundprobleme der Phänomenologie 1910/11. Hamburg 1992

JASPERS, Karl: Nachlass zur Philosophischen Logik. Hrsg. H. Saner, München 1991

KERSCHENSTEINER, Georg; SPRANGER, Eduard: Briefwechsel (1912-1931). Stuttgart 1966

LUKÁCS, Georg: Der junge Hegel. Berlin 1986

LUKÁCS, Georg: Die Zerstörung der Vernunft. Berlin 1988

MÄRZ, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2000

MARX, Karl: Das Kapitel, Erster Band, MEW 23, Berlin 1975

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich: Die deutsche Ideologie. In: MEW 3, Berlin 1975

MARX, Karl: Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Marx, K.; Ruge, A.: Deutsch-Französische Jahrbücher. (1844) Leipzig 1981

NEUE DEUTSCHE BIOGRAPHIE (NDB): Hrsg. Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1957, Stichwort: Dilthey, Wilhelm (Bd. 3, S. 723-726) sowie Stichwort: Droysen, Johann Gustav (Bd. 4, S. 135f.)

NIETZSCHE, Friedrich: Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. Hrsg. Walter Gebhard, Stuttgart 1991

POPPER, Karl: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Tübingen 1992, Band II

POSER, Hans: Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung. Stuttgart 2001

PRIM, Rolf; TILMANN, Heribert: Grundlagen einer kritisch-konstruktiven Sozialwissenschaft. 6. Aufl. Heidelberg 1989

RADKAU, Joachim: Max Weber. Die Leidenschaft des Denkens. München 2005

RIEDEL, Manfred: Einleitung. – In: Dilthey, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. (1910) Frankfurt a.M. 1981, S. 9-80

RUBEN, Peter: Philosophie und Mathematik. Berlin 1979

RUBEN, Peter; Wolter, H.: Modellmethode, Modell und Wirklichkeit. – In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin 1969, Heft 10

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel: Hermeneutik und Kritik (1838). – In: F. D. E. Schleiermacher: Hermeneutik und Kritik. Frankfurt a. M. 1977, S. 75 - 306

SCHREITER, Jörg: Hermeneutik. – In: Buhr, Manfred (Hrsg.): Enzyklopädie zur bürgerlichen Philosophie im 19. und 20. Jahrhundert. Berlin (Ost) 1988, S. 411-438

SLOANE, Peter F.E.: Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. – In: Nickolaus, Reinhold; Pätzold, Günter; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 367-372

SPRANGER, Eduard: Hochschule und Gesellschaft. Gesammelte Schriften. Bd. X, Heidelberg 1973

SPRANGER, Eduard: Lebensformen. (1914) München, Hamburg 1965

STEIN, Edith: Zum Problem der Einfühlung (1916), Inaugural-Dissertation, Universität Freiburg, Nachdruck Halle 1917, Neuauflage in: Edith-Stein-Gesamtausgabe (ESGA), Hrsg. H.-B. Gerl-Falkovitz, Freiburg 2008, Bd. 5

STRATMANN, Karlwilhelm; Bartel, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik – Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975

THIERSCH, Hans: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. – In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1983, Bd. 1, S. 81-100

TSCHAMLER, Herbert: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1996

ULICH, Dieter: Theorie und Methode des Erziehungswissenschaft. Weinheim 1972

WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss einer verstehenden Soziologie. Tübingen 1980

WEBER, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1988

WUCHTERL, Kurt: Bausteine zu einer Geschichte der Philosophie des 20. Jahrhunderts. Bern, Stuttgart, Wien 1995



