

Mein Beruf ist, das Innerste des religiösen Lebens der Historie zu erfassen und zur bewegenden Darstellung zu bringen in unseren, von Staat und Wissenschaft ausschließlich bewegten Zeiten. (Wilhelm Dilthey)

*Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen,
der Gesellschaft und des Staates
von Wilhelm Dilthey, Berlin 1875*

Die Rezeption der Schriften von Wilhelm Dilthey (1833-1911) ist in der Berufsbildungsforschung¹ ein nicht gerade bevorzugter Gegenstand breiterer inhaltlicher Betrachtung und tieferer methodologischer Durchdringung. Das Erscheinen der Schrift *Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und des Staates* vor 150 Jahren ist ein Anlass, einige der alten Fragen erneut aufzuwerfen und die Dinge auch im berufsgeschichtlichen Denken ins Bewusstsein zu heben: das Vorhaben ließe sich spezifizieren als ein für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik notwendiges *Studium der Geistes- und Sozialgeschichte der Wissenschaften des Berufs- und Wirtschaftsmenschen*. Ein in Breite und Tiefe wahrhaft waghalsiges Projekt.

Die hierzulande mehr und mehr zunehmende Tendenz quantitativer Studien der Berufsbildungsforschung hat bekanntlich ihren Preis: ein fortschreitender Verlust an Textkenntnis geisteswissenschaftlicher Literatur ist nicht zu übersehen. Eine *B e l e s e n h e i t* in der Geistesgeschichte findet man bei Philosophen und Theologen, auch noch bei den älteren Vertretern einer Allgemeinen Pädagogik, eher nicht in der üblichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Zusätzlich hat es sich erschwerend von Jahrzehnt zu Jahrzehnt ergeben, dass die Entstehung und Entwicklung der Berufsarbeit und die Wandlungen der Berufsidee in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – wenn überhaupt – immer weniger *geisteswissenschaftlich* (wie noch bei Blankertz und Zabeck) – und zugleich immer stärker *sozialgeschichtlich* oder *schulgeschichtlich* betrachtet worden ist, wie in der von Stratmann initiierten Edition schulischer und betrieblicher „Quellen und Dokumente der Geschichte der Berufsbildung“.

¹ Der Aufsatz erscheint 150 Jahre nach dem Druck der o.g. Schrift von Wilhelm Dilthey – ein Versuch des Erinnerns an die Gestalt einer originären Wissenschaft, die heute im Schatten des Pluralismus mannigfaltigen Sozialwissenschaften steht (vgl. SYLLABUS. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. 2025, Heft 1, 1-35)

Der sozialgeschichtliche Wert der „Quellen und Dokumente“ ist ohnegleichen hoch, der geistesgeschichtliche Ertrag vergleichsweise niedrig. Verbirgt sich dahinter möglicherweise ein unbewusstes historiographisches² Prinzip ?

Neben der nicht ganz einfachen Zugänglichkeit der originären ideengeschichtlichen Quellen könnte dies bei manchem auch an einer falschen oder zumindest einseitigen Vorstellung des Wortes „Geisteswissenschaft“ selbst liegen – einer verfehlten Auffassung³ dessen, was Dilthey eigentlich gewollt, detailreich ausgearbeitet und populär gemacht hat. Dass solche Gedanken⁴ über den „objektiven Geist“ durch die gegen die konservative⁵ Geisteswissenschaft gerichtete Sozialwissenschaft

² *Zumindest kann man vermuten, dass das jeweils gewählte Maßverhältnis von geistes- und/oder sozialwissenschaftlichen Quellen einer bestimmten erkenntnistheoretischen Maxime folgt. Kennt man die Ausnahmen, relativiert sich das Urteil. Kennt man sie nicht, nährt die Unkenntnis manches Vorurteil. Möglicherweise ist die gegenwärtige Dominanz sozialgeschichtlicher Texte eine zeitweilige Erscheinung, bis die Notwendigkeit ideengeschichtlicher Rückversicherung unübersehbar wird. So hat Friedhelm Schütte 2023 dankenswerterweise eine Sammlung an Schlüsseltexten zur Berufspädagogik herausgegeben, die sowohl die eine wie auch die andere Perspektive verfolgen. Die Geisteswissenschaft lebt – gemeinsam mit den Hilfswissenschaften, die der wissenschaftliche Geist zum Leben und Streben braucht.*

³ Stellt man sich pauschal unter *Geisteswissenschaft* lediglich Philosophie schlechthin vor, dann geht dies an dem wirklichen Selbstverständnis von Dilthey vorbei. Er selbst hat allerdings zu einem gewissen Teil zu dem Missverständnis beigetragen, indem er die Geisteswissenschaft der Naturwissenschaft gegenübergestellt hat: diese würde erklären, jene müsse verstehen (Dilthey V, 144). Dies suggeriert ggf. eine Gegenüberstellung von exakten Wissenschaften und schöngestigen Disziplinen. Auch kann man damit zwischen Sachwissenschaften und Sinnwissenschaften unterscheiden: Sachzusammenhänge kann man erklären, Sinnzusammenhänge verstehen. Wie auch immer man sich zu der von Dilthey gemeinten Geisteswissenschaft verhält, wird man mehr oder weniger prüfen, wieviel geisteswissenschaftliches Denken in der eigenen Einzelwissenschaft enthalten ist. Und so ist es geradezu unabdingbar, dass auch die sogenannten Sozialwissenschaften ein gewisses Maß an geisteswissenschaftlichen Begriffen beanspruchen bzw. solche zumeist spontan verwenden. Ein gewisser Indikator für die eine oder andere Denkweise ist die Verwendung des Begriffs *V e r s t e h e n*, dessen Bedeutung mannigfaltiger Formen annehmen kann. – Damit ist auch der Begriff des *E r k e n n e n s* verbunden, der nach Dilthey Ziel der Naturwissenschaften sei. *„Die Menschheit wäre, aufgefaßt in Wahrnehmung und Erkennen, für uns eine physische Tatsache, und sie wäre als solche nur dem naturwissenschaftlichen Erkennen zugänglich. Als Gegenstand der Geisteswissenschaften entsteht sie aber nur, sofern menschliche Zustände erlebt werden, sofern sie in Lebensäußerungen zum Ausdruck gelangen und sofern diese Ausdrücke verstanden werden.“ (Dilthey VII, 86)* – Damit bekräftigt Dilthey auch an dieser Stelle seine strenge Trennung von Natur- und Geisteswissenschaft bzw. von Erkennen und Verstehen. Erkenntnistheoretisch ist es jedoch nicht unproblematisch, wenn der originäre Gegenstand der Geisteswissenschaft erst im Prozess des Verstehens selbst entstehe. – Wenn Dilthey an anderer Stelle betont, dass es die Objektivationen menschlicher Wesenskräfte sind, die es gilt, verstehen zu müssen, dann ist die Existenz solcher Vergegenständlichungen der Betrachtung zeitlich vorgegeben und wird nicht erst im Verstehensprozess konstruiert. Demnach wären zwei Gegenstände zu unterscheiden: historische Objektivationen, die die Geisteswissenschaft als gegeben vorfindet – und gegenwärtige Objektivationen, die im Verstehen selbst konstruiert werden. Wenngleich beides nicht zu trennen ist, so ist es doch zu unterscheiden.

⁴ Die Funktion einer Geisteswissenschaft beschreibt Dilthey visionär mit einem Gleichnis: Er betrachtet diese „gleich einer Brücke, einem Schiff über das unergründliche Meer des menschlichen Lebens hinaus führen“ (Dilthey Bd. V, Vorbericht des Hrsg., Seite LXXXIX). Das Bild lässt sich erweitern: Geisteswissenschaft richtet auf der Fahrt über den Ozean den Blick nach vorn und zurück, Sozialwissenschaft bleibt eher in der Nähe des Ufers und hält sich an die vermeintlichen „exakten“ empirischen Daten. „Beides thut noth.“ - Wissenschaft braucht Flügel und Wurzeln.

⁵ Das Attribut „konservativ“ trifft das Wesen der von Dilthey begründeten Geisteswissenschaft nur teilweise. Während der Nestor politisch eher unscheinbar erscheint, haben sich einige seiner Schüler nach 1933 auffallend engagiert verhalten. – Wenige schon vor dem Machtantritt der NSDAP, Eduard Spranger (1882-1963) eindeutig bereits 1933, Herman Nohl (1879-1960) dann nach und nach ab 1940. Otto F. Bollnow (1903-1991) als dessen Assistent 1940 durch seinen Eintritt in die NSDAP. Ein möglicher biographischer

für immer verdrängt werden könnten, ist schwer vorstellbar. Auch der Beruf⁶ wird, nachdem man sich sozialwissenschaftlich daran abgearbeitet hat, als geisteswissenschaftlicher Gegenstand irgendwann wiederentdeckt werden. Vorübergehend mag es normal scheinen, dass mit der berechtigten Zunahme sozialwissenschaftlicher Arbeiten und sozialgeschichtlicher Untersuchungen zeitweilig geisteswissenschaftliche und geistesgeschichtliche Betrachtungen in den Hintergrund treten, ohne völlig zu verschwinden – eine Art Gretchenfrage für manchen. Worin ein arbeitsteiliges Zusammenwirken beider Paradigmen des Erkennens bestehen könnte, wäre intersubjektiv näher auszuloten. Ob dabei mehr Erklären oder mehr Verstehen herauskommt, wird sich zeigen. Ein interessanter Aspekt dabei ist m.E., dass die zu formulierenden Hypothesen eher in einem geisteswissenschaftlichen Kontext entstehen, welche dann durch sozialwissenschaftliche Untersuchungen empirisch bestätigt werden⁷.

Zusammenhang von Hermeneutik und politischer Identität ist m.W. selten explizit untersucht worden. Es scheint beim bloßen Lesen der klassischen Texte vor 1933 nichts auf einen solchen hinzudeuten. Immerhin fällt aus heutiger Sicht auf, dass der Einfluss des Lehrers später nicht unbedingt dazu beigetragen hat, sich – soweit dies situativ möglich war – nach 1933 politisch zurückhaltend zu äußern. Bei Spranger sind seine diesbezüglichen Formulierungen ab 1933 nationalsozialistisch eindeutig, bei Weniger militaristisch überzogen, bei Nohl auffallend das „Nationale“ in der Pädagogik betonend, in Bollnows Pädagogik deutlich ideologisch und durch dessen Mitgliedschaft in der NSDAP und der SA karriereorientiert. Die Hermeneutik, als Kunst des Verstehens richtig betrieben, hätte eigentlich alle Genannten davor bewahren müssen, sich zu stark mit einer Bewegung identifizieren zu wollen, deren unmenschliches Wesen mit dem Erscheinen von „Mein Kampf“ eindeutig erkennbar gewesen ist. Um Hitler zu durchschauen, muss man nicht Hermeneutiker sein. Betrachtet man jene Geisteswissenschaft rückblickend politisch – bei all ihren erkenntnistheoretischen Verdiensten – so erscheint diese nach 1933 und auch nach 1945 in der Tat wenig ideologiekritisch. Was also ist ein Verstehen wert, wenn es sich gegenüber politischen Ideologien unkritisch darstellt? Weshalb also ist die Neigung zu einer gewissen parteipolitischen Identität oft stärker – stärker als das durch ein geschichtliches Verstehen geprägte wissenschaftliche Gewissen?

⁶ Es fällt auf, dass sich Dilthey selbst mehrfach mit der Berufsidee befasst hat, u.a. anderem mit dem Lutherischen Berufsverständnis wie auch mit Problemen der Arbeitsteilung. Von sich selbst sagt der erst 27-jährige Dilthey: „*Mein Beruf ist, das Innerste des religiösen Lebens der Historie zu erfassen und zur bewegenden Darstellung zu bringen in unseren von Staat und Wissenschaft ausschließlich bewegten Zeiten.*“ (Dilthey V, Seite XXIII) Auch in der „Weltanschauungslehre“ (Dilthey VIII, 64) vergleicht er den Katholizismus mit dem Geist der Reformation und der protestantischen Berufsethik. Im Unterschied zur katholischen Theologie steht die Lehre Luthers: „So ist Luthers Freiheit eines Christenmenschen darauf gerichtet, aus der christlichen Subjektivität eine ihr angemessene Ordnung, sonach ein Reich Gottes als Reich der Freiheit hervorzubringen.“ (ebd.) Dilthey nennt die alte Theologie *K a t h o l i z i t ä t*, die noch in der Renaissance nachwirkt. Über einen Vergleich von Stoa und Renaissance kommt er zu dem Schluss, dass in beiden ein gewisser „*Panpsychismus*“ zu erkennen sei (VII, 65). „Die herrschenden Begriffe: das Ganze und die in ihm enthaltenen, auf es mit immanenter Teleologie bezogenen Teile treten an die Stelle der Unterordnung des Besonderen unter das Allgemeine.“ (ebd.) – „Dieses der neue Zug seit Cusanus usw., in welchem der pantheistische Begriff des Universums implizite steckt.“ (ebd. 65f.). – Und in Stichpunkten notiert Dilthey ferner: „Raphael will Rom umgestalten. Michelangelo trägt eine ganz neue Kunstwelt in sich usw. Campanellas Sonnenstaat und die neuen politisch-sozialen Ideale usw.“ (ebd. 66)

⁷ So ist es zunächst nicht mehr als eine Hypothese, dass protestantische Berufsbiographien dem Bildungsstreben stärker zugewandt sind als katholische Lebensläufe. Die bei der Max-Weber-Rezeption hypothetisch gewonnene Überlegung bezüglich der dafür möglichen Gründe bedarf des Verstehens von religionssoziologischer Mentalität, welches über bloße Erklärungen hinausgeht. Dass die Vermutung zudem empirisch durch eine gezielte Biographieforschung zu bestätigen ist, steht außer Frage. Eine knappe empirische Bestätigung haben Weber und Offenbacher erbracht, regionalgeschichtlich weitergreifende Studien über das Herzogtum Baden hinaus wären aufschlussreich.

Ob es sich vereinfacht tatsächlich so verhält, muss an Fallbeispielen geprüft werden. Zumindest ist es im Vorfeld diesbezüglicher Projekte fruchtbar, wenn grundlegend Argumente der Geisteswissenschaft einbezogen und von vornherein Argumentationen von Geisteswissenschaftlern berücksichtigt werden, ehe mit speziellen Untersuchungen begonnen wird. Sozialgeschichte sollte nicht als ein bloßes Ermitteln sozialer Tatsachen betrieben, sondern als hypothesengeleitete Hermeneutik verstanden werden. Geschichte kann man nicht allein kausal erklären, Geschichte muss man verstehen. Und auch das Berufliche kann man nicht allein erklären, sondern muss es sinnhaft deuten.

Folgen der *Teilung der Arbeit* kann man beobachten und beschreiben, Folgen der *Teilung des Menschen* muss man sinnhaft verstehen: sie entziehen sich der Beobachtbarkeit. „Der Puritaner wollte Berufsmensch sein, wir müssen es sein“ - so etwa Max Weber in der „Protestantischen Ethik“ (MWG I, 9, 422). Dieser entstandene spezifische Typus des früheren *Wirtschaftsmenschen*, den es immer schon vor dem *Berufsmenschen* gegeben hat, ist ebenso Gegenstand der Geistes- und der Sozialwissenschaft wie auch ein Problem der Berufssoziologie und ihrer Berufsethik. Dort, wo sich auch das pädagogische Denken den Folgen der Entstehung des Berufsmenschen⁸ zuwendet, wird eben diese geistes- und sozialwissenschaftliche Betrachtung gleichermaßen notwendig sein. Nicht zufällig nennt Max Weber seine über das Abendland hinausgehenden Studien eine Analyse der Wirtschaftsethik der Weltreligionen. Der Berufsgedanke war zunächst ein Produkt von Sinnwissenschaft, ehe die Berufsarbeit ein Gegenstand der Sachwissenschaft wurde. Der Beruf erweist sich als ein Knotenpunkt der Handwerks- und Technikgeschichte, der Wirtschafts- und Landwirtschaftsgeschichte, der Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte, der Kunst- und Kulturgeschichte. Ein solches Universum geistig zu umfassen, verlangt Ordnung und Systematik. Gibt es Parallelentwicklungen (Verberuflichung, Professionalisierung), Analogien (soziale Drei-Stufen-Modelle) und wiederkehrende bzw. sich abwechselnde Determinationen (Ökonomie, Politik, Religion). Welche *historischen Individualitätsformen* durchläuft der Mensch in Handwerk und Landwirtschaft (Marx 1974, 81). Ist die historische Typologie ein Schlüssel für das Verstehen der Wandlung von Individualität und Sozialität in der Gegenwart – ungesellige Geselligkeit (Immanuel Kant) oder gesellige Ungeselligkeit? Welcher Art ist die Beziehung von Individuum und Gesellschaft, von Berufsmensch und Berufsgesellschaft? Entstehen aus früherer monologischer Arbeit mehr und mehr dialogische Berufe? – Viele Fragen, wenige Antworten.

⁸ Bereits Marx hatte in den „Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie“ eine geschichtliche Folge solcher Individualitätsstufen sichtbar gemacht (vgl. Marx, Grundrisse 1974, 75-81). Möglicherweise ist gegenwärtig eine weitere Form von Individualität im Entstehen: ein „künstliche Individualität“ (KI), die bei manchem nichts mehr ist als ein Spiegelbild einer digitalen Welt: die Menge der Information erdrückt eine jede echte Individualität. Das Internet wirkt wie der Versuch einer Gleichschaltung. Die neue Halbbildung erscheint als Scheinbildung (Adorno), „Fachmenschen ohne Geist, Genußmenschen ohne Herz“ (Max Weber). – „... dies Nichts bildet sich ein, eine nie vorher erreichte Stufe des Menschentums erstiegen zu haben.“ (MWG I9, 423). Was dabei herauskommt, ist ein hilfloses Individuum, welches nicht nur einer fremden Welt ausgeliefert ist: es liefert sich bereitwillig selbst aus. Eine schwer heilbare Drogenabhängigkeit droht.

Es erscheint in der Industrie- und Informationsgesellschaft notwendig zu sein, sich den sinnwissenschaftlichen Zusammenhängen⁹ von Mensch und Arbeit - von Beruf und Berufsmensch¹⁰ - in neuer Weise zuzuwenden. Aus den bloßen *Sachwissenschaften* Berufspädagogik und Berufsdidaktik müssen *Sinnwissenschaften*¹¹ werden, zumindest sollte man die von ihnen vielfach behaupteten

⁹ Lucien Sève (1926-2020) hat darauf hingewiesen, dass die Zeitproportionen des gewöhnlichen Alltags ein Schlüssel für den Wert der Dinge sind, die man für wertvoll erachtet. Der Rhythmus, den ich meinem Leben gebe, ist der Sinn, den ich meinem Leben verleihe. Es gibt heute Menschen, die sich nahezu den gesamten Tag in einer digitalen Welt bewegen – ob privat, beruflich oder pseudoberuflich. Die Grenzen verschwimmen. Und bei allem ständig das Gefühl, man könne etwas verpassen. Mancher erscheint als „Heerdenthier“ (Nietzsche: *Der Wille zur Macht*, Seite 149, § 203). Man muss mithalten können, als müsse man sich gegenseitig übertreffen – indem die Wahrheit als vermeintliche Wahrheit – oder die Lüge als wahr und das Wahre als Lüge dargestellt wird. Wahrheit scheint es nur noch im Plural zu geben. Oder überhaupt nicht mehr. Sogar das Zweifelhafte wird bezweifelt. Wird jedoch allein dadurch nicht wahr. Die öffentliche Prüfbarkeit von Wahrheit ist ebenso unmöglich geworden wie die öffentliche Widerlegung von Lüge. Wenn sich Wahrheit als Übereinstimmung einer (objektiven) Aussage mit einer (objektiven) Tatsache definiert, dann ist heute eine immer längere Kette an subjektiven Instanzen dazwischen geschaltet. Die Physik nennt es ein „weißes Rauschen“. Institutionen definieren Wahrheit als Handlungsmuster zum Zweck der Selbststabilisierung. Man muss sich nicht sicher sein, ob die propagierte Unternehmensethik wahr ist, es genügt, daran zu glauben. Noch nie hat die übliche Berufspädagogik den Widerspruch zwischen Unternehmensethik einerseits und individueller Berufsethik andererseits beschrieben und kritisch gedeutet: Wie eigentlich wird der Berufsmensch mit solcherart Widersprüchen fertig? Und wie muss eine Berufserziehung gestaltet sein, um die zunehmenden Widersprüche geistig produktiv zu bewältigen. Nicht zufällig war es die Maxime der Frankfurter Schule, von der Horkheimer sagt, in der Theorie muss eine Kritik radikal, in der Praxis allerdings kooperationsoffen sein. Kann man das lernen? Kann die Berufsschule eine radikale Berufskritik lehren, ohne die Subsidiarität gegenüber dem Betrieb zu verletzen? Tabus deuten sich an – die Mentalität der einen Seite ist das Tabu der anderen. Und der Auszubildende dazwischen, der ahnt, dass er es hier mit Tabus zu tun hat, die man tabuisieren muss: ein zweifaches Tabu. Man darf nicht einmal behaupten, dass es ein Tabu gibt. Man mache es sich nicht zu leicht, wenn man heute über die gegenwärtigen Mechanismen der beruflichen Sozialisation spricht. Solange es um Erziehung geht, hat die Pädagogik alle Fäden in der Hand. Völlig anders beim sozialen Lernen unter Beobachtung des „unsichtbaren Erziehers“. Die soziale Formung tritt an die Stelle des psychologischen Begriffs Lernen. Den Auszubildenden verstehen zu wollen, bedeutet, ihn in diesen widersprüchlichen Beziehungen verstehen zu müssen, den Tabus in Schule und Betrieb. Der Vielfalt von sogenannten Konzepten des Unterrichts steht eine unübersehbare Lücke an Theorien der beruflichen Sozialisation gegenüber. Was ist der „heimliche Lehrplan“ der Schule – was die „heimliche Ausbildungsordnung“ des Betriebes. Was weiß ein Lehrer darüber? Was kennt ein Ausbilder, was ein Auszubildender.

¹⁰ Was hat die fortschreitende Arbeitsteilung aus dem Menschen gemacht: aus dem Arbeitsmensch wurde der Berufsmensch, aus diesem der „Leistungsträger“ – die Heiligkeit eines Wirtschaftsstandortes. Aus dem Arbeitsmensch - als Anhängsel der Maschine - wurde der digitalisierte Mensch als Anhängsel des Computers. Die Dinge wiederholen sich. Während Sachwissenschaften darin eine Sachlogik zeitweiliger technischer Entwicklungen sehen, müssen Sinnwissenschaften die tiefenpsychologischen Folgen untersuchen, die den Menschen in seinem Selbstbestimmungsrecht beschränken, wenn er irgendwie irgendwo irgendein Anhängsel wird und bleibt. Es ist nicht zu übersehen, dass die Abhängigkeit vom Computer die Möglichkeit Selbstbestimmung weitgehend einschränkt. Die nahezu unbeschränkte Abhängigkeit eines jeden Nutzers von einer imaginären „höheren Gewalt“ nimmt Züge eines neuartigen totalitären Systems an. Es scheint sich weltweit eine einzige regulative Idee durchzusetzen: Alles und jedes muss einem digitalen Zugriff unterworfen werden. Das Bild einer idealen Gesellschaft scheint darin zu bestehen, wenn alles und jedes digitalisiert ist und somit in perfekter Weise effektiviert und kontrolliert wird. Werden solche Sinnprobleme verdrängt, dann legitimieren die Sachwissenschaften die Herrschaft der Sachen über das Individuum.

¹¹ Der Dresdener Philosophiehistoriker Siegfried Wollgast (1933-2017) hat 2008 einen Zusammenhang von Sach- und Sinnwissenschaften in seinem Vortrag an der Berliner Leibniz-Sozietät entwickelt – er nennt es „Gedankensplitter zu Sinn- und Sachwissenschaften, Herrmann von Helmholtz und Herbert Hörz“. Dort heißt es: *„Es gibt Sinn- und Sachwissenschaften. Die Zahl der Sachwissenschaften ist in den letzten Jahrhunderten immer mehr gestiegen. Schon am Ende der alten Bundesrepublik zählte „der Fächerkatalog des Hochschulverbandes ... über 4000 Fächer; von disziplinärer Ordnung dieser Fächer kann keine Rede mehr*

sogenannten „sachlogischen“ Zusammenhänge hinterfragen. So, wie das „Erklären“ als ein erkenntnistheoretisches Handwerk in die Didaktik eingegangen ist, so geht das „Verstehen“ als philosophischer Begriff immer schon in das pädagogische Denken ein. Bleibt es beim bloßen Handwerk, dann ist das Wort „Verstehen“ auf sehr elementare Zusammenhänge beschränkt. Theoriesysteme, die sich auf jene Sachlogik gründen, gestatten lediglich vereinfachte Erklärungsmodelle, die bestenfalls für eine didaktische Propädeutik in der Mittelschule taugen. Die übliche Didaktik hat nicht selten eine begrenzte, wenn auch nicht völlig falsche Auffassung von Verstehen generiert: ein Lernender habe etwas verstanden, wenn er es erklären könne. Die Folge inneren Verstehens sei die Fähigkeit zur sprachlichen Entäußerung von Erklärungen. Eine solche eher lineare Grund-Folge-Beziehung erscheint deutlich verkürzt. Plausible Erklärungen von Lernenden als einen Indikator für Verstehensleistungen zu benutzen – eine derartige Deutung von Lehrenden ist oft üblich. Dass Dilthey sich im Zusammenhang mit der Hermeneutik auch explizit der Didaktik¹² zuwendet, ist kaum bekannt (vgl. *Dilthey XIV, 772*). Jede Didaktik beschäftigt sich mit Problemen des Verstehens oder Erklärens, sie ist eine Kunst, andere das Verstehen zu lehren, so dass es unsichtbare funktionale Beziehungen zwischen Didaktik und Hermeneutik gibt: jene sei eine Kunst des Verstehens¹³ – diese die Kunst, das Verstehen zu lehren¹⁴. Daraus leitet Dilthey die wechselseitige Funktion zwischen beiden ab: jede für sich sei eine „technische“ Disziplin und insofern

sein ... Ein-Fach-Fakultäten sind die Mc Donalds der neuen Hochschulstruktur, Fächer wie Hymnologie, Brasilianische Sprachwissenschaft, Szientometrie, Gerontopsychologie oder Didaktik der Astronomie ihre Unübersichtlichmacher.“ (vgl. *Mittelstraß 1989, 68*; vgl. *Mittelstraß 1998, 30f.*) Natürlich sind Fächer noch keine Disziplinen, aber beide werden häufig gleichgesetzt. Sinnwissenschaften gibt es bis heute nur zwei: Theologie und Philosophie. Beide suchen den Sinn des menschlichen Lebens zu beantworten, gleichsam I. Kants berühmte Fragen: 1) Was kann ich wissen? 2) Was soll ich tun? 3) Was darf ich hoffen? 4) Was ist der Mensch? Es gilt also zu bestimmen: „1) die Quellen des menschlichen Wissens, 2) den Umfang des möglichen und nützlichen Gebrauchs alles Wissens, und endlich 3) die Grenzen der Vernunft. – Das letztere ist das Nötigste, aber auch das Schwerste ...“ (Kant 5, 1981, 448) Diese Fragen umfassen in etwa, was man bis heute als Weltanschauung oder als Lebenskompass fasst. Denn auch sie sind zur Sinnwissenschaft gehörig!“ (vgl. Wollgast 2019, online)

¹² Fügt man die Kunst des Lehrens und die Kunst des Lernens zusammen, so hat die Hermeneutik als Methode für beide eine funktionale Bedeutung. Indem der Lernende die Regeln der Mathetik erlernt, erwirbt er auch Elemente einer einfachen Hermeneutik. Ähnliches gilt für den Lehrenden, welcher die Didaktik auch hermeneutisch beherrschen muss.

<i>Didactica = Kunst des Unterrichtens</i>	<i>Mathetica = Kunst des Lernens</i>
<i>Gestaltung von Übungen zur Hermeneutik</i>	<i>Sich üben in der Kunst des (bewusst hermeneutischen) Verstehens</i>

¹³ „Und hier vollendet sich nun der Begriff der Geisteswissenschaften. Ihr Umfang reicht so weit wie das Verstehen, und das Verstehen hat nun seinen einheitlichen Gegenstand in der Objektivierung des Lebens (...) Nur was der Geist geschaffen hat, versteht er.“ (*Dilthey VII, 148*) Letztere Aussage kann als strenge Definition von Verstehen gedeutet werden – ob es hier Grenzfälle gibt, wäre zu prüfen, da nicht definiert ist, was man unter „geschaffen“ versteht.

¹⁴ Es ist eine geschichtliche Erfahrung, dass wenn man andere etwas lehren wolle, man auf diese Weise selbst das Betreffende tiefer und mehrperspektivisch versteht. Etwas einem Menschen auf einfache und verständliche Weise lehren zu wollen, setzt voraus, dass man es zunächst für sich selbst auf einfache Weise formulieren kann bzw. praktisch vormacht. Man sagt oft. Zeige mir, was Du meinst und ich werde es verstehen. – Ein Verstehen zu lehren ist wohl eine der höchsten didaktischen Ansprüche des Lehrens. Zudem gilt hier das, was Kant für Urteilskraft gesagt hat: Diese kann nicht gelehrt, sondern könne nur geübt werden. So auch kann die Kunst des Verstehens zunächst nur vereinfachend lehr- und lernbar gemacht werden. Die Didaktik gerät an ihre Grenzen, wenn sie erkennt, dass die beste Vereinfachung leicht dazu

führt, dass das Ganze nicht mehr das Ganze selbst, sondern nur noch ein Fragment ist. Merkmalsreduktion, wie es die Methode der didaktischen Vereinfachung vorschlägt, bedeutet, dass ggf. auch Merkmale getilgt werden, die sich später als unverzichtbar erweisen können. Blinder Reduktionismus vereinfacht nicht die Welt, sondern zerstört das Weltganze. Wie alles im Leben bedarf ein Reduzieren einer gewissen Behutsamkeit – nicht tilgen, sondern in der Schwebe halten, nicht negieren, sondern lediglich zurückstellen, im Unterbewusstsein festhalten. – Dilthey spricht von einem „Denkverfahren des Verstehens“ – wozu zunächst auch eine gewisse „grammatische und historische Vorarbeit“ gehört, „welche nur dazu dient, dem Vergangenen, dem räumlich Fernen oder sprachlich Fremden gegenüber den auf das Verstehen eines fixiert Vorliegenden (Gerichteten) in die Lage eines Lesers aus der Zeit und der Umgebung des Autors versetzen“ (Dilthey VII, 219). Dies klingt, als gehe es hier lediglich um ein Verstehen von Texten. Fasst man jegliche Objektivationen als Bedeutungen - wie den Sinn eines Textes auf- dann ist die gesamte Welt so etwas wie ein Text, den man zu lesen versteht. Dann hat die Welt ihre eigene Grammatik, Logik und Struktur.

Nur über den Weg der Teile gelangt man zur Bedeutung des Ganzen. Analyse und Synthese wären demnach der Methode des Verstehens ähnliche Denkschritte, sofern sie sich nicht kausale Erklärungen beschränken. Das Verstehen gelangt vom Teil zum Ganzen, von der Bedeutung zum Sinn. Das Neuverstehen geht den entgegengesetzten Weg und fragt, könnte es auch anders sein: Vom Ganzen zum Teil, vom Sinn des Zusammenhangs zu den Bedeutungen der Elemente, was man auch Dekonstruktion nennen könnte.

Es gibt ein sichtbares Ringen von Dilthey, das *Verstehen zu verstehen* – den Gang des Verstehens schrittweise zu operationalisieren, um es lehrbar, lernbar und anwendbar machen zu können. Dazu Dilthey: Die „äußeren Objekte sind für uns Zeichen einer von uns unabhängigen Mannigfaltigkeit von Agentien. Unter diesen äußeren Objekten zeichnen sich aber diejenigen aus, in welche wir ein Inneres zu verlegen uns genötigt finden; dies geschieht durch den Vorgang des Nachbildens oder Verstehens. Innere Erfahrung und Verstehen sind zwei Grundvorgänge, in welchen geistige und geschichtliche Welt gegeben sind. Nachbilden ist Nacherleben. Kunstmäßiges Verstehen ist Auslegung oder Interpretation.“ (Dilthey VIII, 183) Es greifen verschiedene spezifische Theorien und Methoden ineinander (vgl. Dilthey VIII, 183f.). Verstehen scheint ein solch komplexer Anspruch zu sein, so dass eine vereinzelt Methode nicht ausreichend ist. Vielfalt an Inhalten verlangt Vielfalt an Methode. Während für einseitige Inhalte einseitige Methoden hinreichend sind, wird Bewältigung von Vielfalt zur Suche nach den dafür brauchbaren Methoden. Die Vielfalt der Inhalte eilt der Einfachheit der Methode voraus. An der Beschränktheit üblicher Methoden scheitert die Beherrschung von Vielfalt. Der einzige Ausweg für Pädagogik (Komplexitätsreduktion von Sozialisation) und Didaktik (Komplexitätsreduktion von Kognition) ist eine fortschreitende Vereinfachung der Welt: Lehrer geben vereinfachte Antworten, Ärzte geben vereinfachte Auskünfte, Politiker vereinfachte Lösungen. Die Didaktik hat m.E. keine logisch folgerichtige Erkenntniswegstruktur hervorgebracht, wie man schrittweise von niedriger zu höherer Komplexität fortschreiten kann. Es ist bei einem einseitigen Verständnis von „didaktischer Vereinfachung“ geblieben. Fasslich ist, was vereinfacht ist. Die Welt aber ist nicht Ein-Fach. Welche Didaktik also wäre der Mannigfaltigkeit von Welt und Lernen angemessen? Wie gelingt die didaktische Gestaltung von Komplexitäts-Erweiterung: wo endet die Vereinfachung und wann kehrt sie um. Und dies ist der Grund, dass die Lehrerbildung an der Universität hochkomplex sein, damit man lernt, mit Komplexität umzugehen. Alle Reduktionen sind gefährlich, auch diese (...)

Hierzu *Dilthey* wörtlich:

- | | |
|--|--------------------------------|
| a) Erkenntnistheorie, Logik und Methodentheorie: | des Erkennens der Wirklichkeit |
| b) Erkenntnistheorie, Logik und Methodentheorie: | der Wertbestimmungen |
| c) Erkenntnistheorie, Logik und Methodentheorie: | der Normen und Zweckhandlungen |

Dass sich dennoch leicht immer wieder Elemente unserer Erklärungsgewohnheiten in das Verstehen geradezu einschleichen, zeigt sich bei Dilthey selbst. „Aus der Wiederkehr der selben Bedeutung eines Wortes, einer Gebärde, einer äußeren Handlung, wird auf deren Bedeutung in einem neuen Falle geschlossen.“ (Dilthey VII, 219). – Jedoch fügt Dilthey sofort hinzu: „Man bemerkt aber sofort, wie wenig mit einem solchen Schlusschema für sich geleistet sei.“ (ebd.) – Aus der Wiederkehr eines Wortes oder einer Gebärde in einer anderen Situation kann eben gerade nicht im Sinne der Logik auf d i e s e l b e identische Bedeutung von Wort und Gebärde geschlossen werden. Nur eine gewisse Wahrscheinlichkeit spricht für stereotype Bedeutungen. Solcherart Induktionen führen niemals zu einer Allaussage: Wenn-Dann-Schlüsse gelten ausschließlich für gleiche Worte mit gleichen Bedeutungen. Dies wäre nur dann zwingend, wenn absolut dieselben Umstände, derselbe Kontext, dieselben Personen – und dies zur selben Zeit – dieselben Worte mit eben den selben Bedeutungen benutzen, so dass sich daraus derselbe Sinn ergibt. Da diese nicht zu garantieren ist, bleibt das Verstehen eine vermutende Deutung, ein abduktiver Schluss.

Hilfswissenschaft der anderen. „Technisch“ heißt, dass beide zu einer Kunst (griech. *techne*) werden und ein gewisses Können erfordern – als Didaktiker und zugleich als Hermeneutiker. Das Vereinfachen – die Komplexitätsreduktion – ist gleichermaßen eine Operation von Hermeneutik und Didaktik: diese sind mithin im o.g. Sinne der *techne* demnach „technische Wissenschaften“ (ebd. 713f.). Auf dem „Gebiete des Didaktischen“ (ebd. 773) vollzieht sich mithin stets ein spezifisches Verstehen, mindestens dann, wenn Missverstehen oder Nichtverstehen reduziert werden müssen. Indem Dilthey Hermeneutiker ist, ist er mehr oder weniger stets Didaktiker¹⁵ - jemand, der andere die Kunst des Verstehens sucht zu lehren. Die Didaktik ist in einer besonderen Weise eine spezifische Hermeneutik. Geschichtlich durchläuft sie a) eine lernpsychologische Phase (Lerntheorien), b) eine erkenntnislogische Phase (Erkenntniswegstrukturen) und c) eine hermeneutische Phase. Wer all jene Werkzeuge beherrscht, ist unschlagbar – Psychologie, Logik und Philosophie erweisen sich als notwendige Hilfswissenschaften didaktischen Denkens. Eine Analogie zu Dilthey ist nicht zu übersehen, wenn er stereotyp fordert: Erkenntnistheorie, Logik, Methodentheorie.

Die beiden Hermeneutiker - Dilthey über Schleiermacher

Das von Dilthey in zwei Bänden beschriebene „Leben Schleiermachers“ ist weit mehr als eine bloße Lebensbeschreibung – der Titel verführt zu einer Unterschätzung des tatsächlichen Gehalts und ruft beim Leser möglicherweise falsche Vorstellungen hervor. Die Beschäftigung Diltheys mit

In der Logik betrifft dies das Problem, unter welchen Umständen Analogieschlüsse gerechtfertigt sind. „So geht in Wirklichkeit der Analogieschluss in den Induktionsschluss mit Anwendung auf einen neuen Fall über. Die Abgrenzung dieser beiden Schlussarten im Vorgang des Verstehens hat nur eine relative Bedeutung.“ (Dilthey VII, 219f.) Somit ist „der Vorgang des Verstehens selbst als Induktion aufzufassen.“ (ebd. 220) – Eine wichtige Unterscheidung ist gewonnen: Erklärungen von Kausalität sind zumeist Deduktionen, Verstehensleistungen sind Induktionen. „Sinn entsteht, indem das Unbestimmte durch die Konstruktion bestimmt wird.“ (ebd.)

Nimmt man als Beispiel einen Satz – der scheinbar nur eine Folge von Worten ist: „Jedes dieser Worte ist bestimmt-unbestimmt. Es enthält eine Variabilität seiner Bedeutung.“ (ebd. 220) – „Und ebenso ist dann der Kompositionswert der aus Sätzen bestehenden Gliedern eines Ganzen in bestimmten Grenzen mehrdeutig und wird vom Ganzen festgelegt. Eben dieses Bestimmen unbestimmt-bestimmter Einzelheiten.“ (ebd. 220) Allerdings ist der Glaube an das Ganze, welches die Bedeutung der Teile festlegen würde, trügerisch und verweist auf einen logischen Zirkel: Dass die Bedeutung eines Teils aus dem Sinn des Ganzen erschlossen werden kann, setzt voraus, dass man jenen Sinn kennen muss. Dieser aber ergibt sich wiederum nur dann, wenn man die Bedeutung der Teile zuvor bereits kennt. Logisch gibt es kein Entrinnen aus diesem Zirkel, praktisch allerdings (...) Die Lösung sind mehrere Versuche der Annäherung an das, was wir etwas vage als Sinn bezeichnen. „Vom Auffassen unbestimmt-bestimmter Teile zum Versuch ... den Sinn des Ganzen zu erfassen, abwechselnd mit dem Versuch, von diesem Sinn aus die Teile fester zu bestimmen. Das Mißlingen macht sich geltend, indem einzelne Teile sich so nicht wollen verstehen lassen. Und dies nötigt dann zu einer neuen Bestimmung des Sinnes...“ (ebd. 227) Das, was Dilthey hier beschreibt, hat man später einen hermeneutischen Zirkel genannt, der in seiner graphischen Darstellung verführerisch ist, da er suggeriert, dass es einen gewissen Automatismus geben würde. Statistisch kann man nämlich vermuten, dass mit Zunahme der Versuche keine Garantie besteht, wodurch die Ergründung von Sinn wahrscheinlicher wird. Wie beim Würfeln bleibt die Wahrscheinlichkeit, eine bestimmte Zahl zu erlangen, immer dieselbe – so viele Versuche man auch anstellt. Der hermeneutische Zirkel des Lebens besteht für manchen in einer einfachen Erklärung: Gott würfeln, nicht der Mensch (...)

¹⁵ Bekanntlich war Dilthey zwei Jahre lang Lehrer an verschiedenen Gymnasien, hat dort wohl Religion unterrichtet. Er kommt somit direkt mit jenen didaktischen Problemen in Berührung, die er später auch an der Universität wiederholt reflektiert.

Leben und Werk von Schleiermacher kann vielmehr als eine Rekonstruktion der Entstehung und Entwicklung der Hermeneutik selbst betrachtet werden: Dilthey sucht geradezu nach den Quellen seiner spezifischen Wissenschaft des Geistes. Schleiermachers Schrifttum stellt sich dar als ein Teil der Geschichte der hermeneutischen Methode, die mit „Phaidon“ von Platon ihren Anfang nimmt, sich in „De Trinitate“ von Augustinus fortsetzt und ihren Höhepunkt in der Schrift „Hermeneutik“ von Schleiermacher findet und an deren Ende¹⁶ dann die „Historik“ von Droysen¹⁷ und Dilthey stehen. Indem dieser die Analyse-methode (!) von Schleiermacher selbst zu verstehen versucht, entfaltet er sein eigenes Methodenverständnis der Hermeneutik. Dass er dabei zahlreiche Gedanken übernimmt und nahezu wörtlich wiedergibt, liegt an der Gedankentiefe, die Schleiermacher in seiner Texthermeneutik erlangt hat. Die Entstehung der Hermeneutik als Methode hat bei Schleiermacher mehrere Gründe und eine bestimmte Vorgeschichte: Als Übersetzer von „Der Staat“ muss er jene Gleichnisse Platons rekonstruktiv deuten, die dieser konstruiert. Verstehen ist bereits hier ein Hineindenken, ein Dekonstruieren, wie man es später nennt. Nicht zufällig nennt Dilthey dies ein *Dekomponieren* - m.W. entlehnt aus der *Kritik der reinen Vernunft* von Kant, wo dieser die Wortschöpfung Dekomposition einführt.

Auch die bis dahin übliche Exegese der Hl. Schrift veranlasst Schleiermacher, über eine bloße „grammatische Hermeneutik“ hinauszugehen. Und schließlich sind es seine pädagogischen Schriften, in denen der Zusammenhang von Erziehen und Verstehen, von Pädagogik und Hermeneutik sichtbar wird: Schule ist mithin eine hermeneutische Institution. Daher kann man m.E. die Pädagogik als eine spezielle Hermeneutik betrachten, etwas, was sie immer schon war, noch ehe es das Wort Hermeneutik gab: Wer erzieht, müsse verstehen. Wer erzogen werden soll, sollte – soweit möglich – verstanden werden. Und der Erziehende solle sich selbst verstehen¹⁸ – was er denkt, wenn er spricht, was er meint, wenn er wertet, was er tut, wenn er handelt.

¹⁶ Zwischen Schleiermacher und Dilthey steht zeitlich der Historiker Johann Gustav Droysen (1808-1884), der in dem Werk *Grundriss der Historik* viele Überlegungen vorwegnimmt, die dann zum Teil Dilthey zugeschrieben werden.

¹⁷ Der *Grundriss der Historik* (1868) von Johann Gustav Droysen (1808-1884) kann als eine der notwendigen erkenntnistheoretischen Grundlagen auch der Historiographie der Geschichte der Berufsbildung gewertet werden. Die Historik ist ein vielschichtiges Methodenwerk – ihre Bekanntheit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht im umgekehrten Verhältnis zu ihrer historiographischen Bedeutung. Wenn Dilthey eine „Geschichte der Wissenschaften vom Menschen“ verfolgt, so sind darin auch die Geistes- und Sozialgeschichte des Berufs eng miteinander verbunden. Man wird das eine nur dann verstehen können, wenn man das andere verstanden hat. Eine Geistesgeschichte der Berufsidee ohne Beruf ist leer, eine Sozialgeschichte der Berufsarbeit ohne Berufsidee blind. Verstehen ist stets ein geistiges Erfassen von Text und Kontext und ein Ahnen, dass jeder Kontext wiederum Text ein noch größeren Kontextes ist. Wo also solle man beginnen. Wo finden sich Wurzeln und Quellen einer „Geschichte der Wissenschaften vom Berufsmenschen“. Zunächst in der Nikomachischen Ethik, dann in der Summa theologica, dann in der Kirchenpostille bei Luther (1522). Und von dort her gibt es unübersehbares Kontinuum bis zur Protestantischen Ethik (1904). Dies die geistesgeschichtliche Linie. Die Quellen lassen sich finden. Sie sind dokumentiert in jeder der großen Bibliotheken. - Schwieriger verhält es sich mit den sozialgeschichtlichen Quellen. Diese sind weit weniger dokumentiert. Und verlangen zudem eine andere Hermeneutik. Was sagen die Zunftsatzungen über die ihnen zugrunde liegende Handwerksmoral, welche rechtsgeschichtlichen Quellen sind seit den neubabylonischen Lehrverträgen bedeutsam, was lässt sich aus den bei Marperger zusammengetragenen Daten über die Dauer der Lehr- und Wanderjahre ableiten, welche tatsächlichen Konsequenzen hatten die von Zincke 1742 erhobenen Forderungen bezüglich eines Befähigungsnachweises für Meister usw.

¹⁸ So berechtigt die Forderung nach einer sogenannten Selbstreflexion in der gegenwärtigen Berufsdidaktik ist, so folgenswer ist die notwendige Operationalisierung dessen, was damit beabsichtigt ist: Etwas zu reflektieren ist nicht ein bloßes Wiederholen von Erlebtem. Sich selbst zu reflektieren ist keine Reflexion des Handelns, sondern ein Nachdenken über Denkweisen. Wir haben ein Wort wovon, wir haben keine

Aufschlussreich ist, dass die Tochter von Dilthey, Clara Misch, davon berichtet, wie ihr Vater während der gemeinsamen Spaziergänge oft über seinen Weg zur Philosophie und Hermeneutik gesprochen hat (vgl. Dilthey XIV, Vorwort Seite XLVI). So geht Dilthey u.a. davon aus, dass die Wandlungen des Verständnisses der Hermeneutik – von ihrer exegetischen Funktion hin zu einer historischen und philosophischen Methode des Verstehens¹⁹ – bei Schleiermacher auch durch den Einfluss der Aufklärung bewirkt sind (ebd. Seite XLVII). Bekanntlich gibt es den oft wiederkehrenden Gedanken, dass mancher Leser einen bestimmten Autor möglicherweise „besser“ verstehen könne, als dieser sich selbst verstanden hat. Die Idee erscheint originell, ist jedoch durch die Steigerung *besser* belastet. Jeder Leser wird gewisse Dinge oft *anders* verstehen als der Autor – Gleichheit „des Verstehens“ gibt es m.E. eben nur in der Mathematik: Jeder liest das Axiom so, wie es einheitlich gebraucht wird. In der Mathematik ist jeder Mathematiker idealerweise ein *interobjektives Subjekt*. In den Sinnwissenschaften ist Verstehen dagegen stets nur ein sich *intersubjektives Annähern*. Nichtmathematische Objektivierungen werden durch Ähnlichkeiten von Sinn und Bedeutung beherrscht. Ähnliches möglicherweise wird „ähnlicher“, wenn man zu einem intersubjektiven Verstehen bereit ist. Dadurch stellen sich zwar keine gleichen, wohl aber übliche und ähnliche Deutungen ein, allerdings auch die Gefahr des Missverstehens und Nichtverstehens, wenn fremde Deutungen schlechthin übernommen werden, ohne das Original selbst hinreichend zu kennen. Redeker macht daraus aufmerksam, dass die folgende Überlegung auf Herder in einem Brief an Theophron zurückgeht: *„Sie (Theophron) sagten nicht: ich habe bei dem Apostel Paulus, ja bei einem, der nicht mehr Paulus ist, weil er ihn besser versteht, als Paulus sich selbst verstanden hat, logiert! Beim St. Johannes habe ich gespeist.“* (In: Dilthey XIV, Seite LIV) Allerdings gibt es manche Diskussionen um die Herkunft dieser Quelle, die u.a. von Bollnow bezweifelt wird (ebd.). „Der humanistische Philologe der damaligen Zeit sei als Erklärer und auch als Imitator an seine klassischen Vorbilder gebunden, so dass er diesen vermessenem Anspruch des Besserverstehens nicht anmelden könne“, so Redeker (ebd.). Laut Gadamer könne man die Formulierung des Besserverstehens nicht für eine „philologische Handwerksregel“ halten (ebd.). Unklar bleibt, woran man nachweisbar einen Unterschied zwischen dem Verstehen und dem Besserverstehen beweisen kann. Möglicherweise ist ein besseres Verstehen eines Textes dadurch vorstellbar, dass umfangreichere und neuere Kontexte zugänglich werden, die die ursprünglichen Deutungen ergänzen, relativieren oder in Frage stellen. Insofern ist es in der Tat möglich, dass man nach einer gewissen Zeit mehr über bestimmte Dinge weiß, als der Autor wissen konnte. Und indem man mehr über andere Dinge weiß, man zu anderen Deutungen gelangt.

Betrachtet man das von Dilthey skizzierte Wortfeld, so korrespondiert Verstehen nicht nur mit Deuten, Interpretieren und Auslegen, sondern auch mit Symbolisieren (Dilthey XIV, 557) sowie Rekonstruieren (ebd. 557). Schon Kant spricht in der KrV – wie bereits erwähnt – von einem

Didaktik wofür. Reflexives Denken wird im Unterricht erst dann lernbar, wenn reflexives Sprechen lehrbar wird. Die Sprache ist ein Indikator dafür, ob es sich nur um ein bloßes *Beschreiben von Handlungsweise* oder um eine *Reflexion von Denkweise* handelt. Das Erwartungsbild des Lehrenden selbst ist unsicher: er fordert eine Selbstreflexion ohne eine gesicherte Vorstellung davon zu haben, in welcher sprachlichen Form diese erwartbar ist. Von den tiefenpsychologischen und ethischen Zusammenhängen von Fremd- und Selbstreflexion ganz zu schweigen ...

¹⁹ Es ist sicher kein Zufall, dass Martin Redeker (1900-1970), Herausgeber von Band XIV, u.a. die Schrift *„Das Verstehen“* (1946) von Bollnow erwähnt (XIV, Vorwort Seite LIII) - neben Nohl, Weniger und Spranger m.E. der wohl wichtigste und tiefgründigste Erbe seines Lehrers. Wenig bekannt ist ferner *„Das Verstehen“* von J. Wach (Tübingen 1926-33). In jener Zeit scheint es mithin ein vielfaches Bemühen gegeben haben, anknüpfend an Dilthey, bestimmte Einsichten in eine Philosophie des Verstehens zu vertiefen. Bis heute in gewissen Schulen der Philosophie, neuerdings auch wieder verstärkt in der Erziehungswissenschaft.

„Regressus der Dekomposition“ (vgl. B 540/A 512- B541/A 513(35108) – ebenso auf der folgenden Seite: wenig bekannt in der Didaktik, wenig angewandt in den üblichen Hermeneutiken. Auch in dem Kapitel „Totalität der Teilung eines gegebenen Ganzen in der Anschauung“ (KrV, Elementarlehre II), verwendet Kant immerhin sieben Mal den Begriff der *D e k o m p o s i t i o n* (vgl. B 551/A 523- B 552/A 524 (35726). Fast man das Dekomponieren als eine Methode des Verstehens, dann wäre dies ein Hinweis auf eine (zumeist unsichtbare) Hermeneutik bei Kant, die m.W. in der Sekundärliteratur bislang wenig Beachtung gefunden hat – auch deshalb, weil allein das Wort Hermeneutik von manchem Philosophen gemieden wird. Meines Erachtens kommt unter den drei Kritikschriften die *Kritik der Urteilskraft* der Methode des Verstehens am Nächsten (...)

Was sich handwerklich hinter allen genannten Begriffen verbirgt – was also Verstehen, Deuten, Auslegen, Interpretieren, Dekomponieren und Rekonstruieren sowie Kontextualisieren praktisch bedeuten – muss zukünftig noch strenger operationalisiert werden. Etwas wird nur dann zur Methode, wenn man genau sagen kann, was im Detail zu tun ist, um von Operation zu Operation ein Ziel erreichen zu können. Dem steht entgegen, dass dies bedeuten würde, man könne mit einer solchen Methodik dann gewissermaßen alles verstehen, so dass es keine Rätsel mehr gäbe (...) Dies mag der Grund sein, dass Philosophie um ihrer selbst willen eine solche Methode mathematischer Präzision ablehnt und erkenntnistheoretisch für unmöglich hält. Auch aus ethischer Sicht gibt es Bedenken gegen die Anwendung eines solchen rein mathematischen Konzepts.

Das berufliche Deuten – das Berufliche deuten

Was ein Beruf sei, erscheint als alltägliche Selbstverständlichkeit. Nicht selten allerdings sind es jene Dinge, die deshalb als *bekannt* erscheinen, weil sie nicht *erkannt* sind, wie Hegel mehrmals betont hat. Das bloße *Kennen* ist nicht identisch mit einem tieferen *Erkennen*. Ich kann vielfältige Berufe vermeintlich kennen – im Sinne einer üblichen Zuordnung von Beruf und Berufsname bzw. von Berufsname und Beruf – ohne eine tiefere Erkenntnis dessen zu besitzen, was ein Beruf eigentlich ist. Es scheint leichter zu sein, Berufe aufzuzählen, als Beruf zu definieren. Da in der deutschen Sprache eine etymologische Nähe zwischen Beruf und Berufung besteht, gehen Deutungsversuche begriffsgeschichtlich bis dorthin zurück, wo es nicht direkt um Berufsarbeit, sondern um religiöse Berufung geht. Zwar könnte man einwenden, dass dieses Moment einer Beruflichkeit in der Gegenwart in den gewöhnlichen Berufen kaum noch eine Bedeutung besitzt, jedoch zeigen Beobachtungen, dass selbst Menschen auch dann ihren Beruf als Berufung empfinden, ohne die religiösen Wurzeln des Wortes zu kennen oder ohne in irgendeiner Art kirchlich gebunden zu sein. Der sakrale Inhalt hat implizit überlebt, ohne dass in jedem Falle ein expliziter Zusammenhang mit dem religiösen Ursprung bewusst ist. Ein Beispiel ist das von Marie-Roch-Louis Reybaud (1799-1879) vertretende Berufsverständnis im Sinne einer religiösen Funktion. Der Hinweis geht auf einen Gedanken zurück, welcher sich bei Marx findet: „Beruf ist ein geistliches Amt, ein Grad in der sozialen Hierarchie“ – „... et tout profession es tunc fonction religieuse, un grade dans la hierarchie sociale“ (vgl. MEW 3, 494). Amt deutet hier auf das französische Wort „*profession*“ hin, nicht auf eine sozial niedrigere „*vocation*“ in der englischen Sprache. Bereits die Worte haben einen ethischen Gehalt und selbst der Alltagsverstand weiß zu unterscheiden, wann das eine und wann das andere Wort angemessen ist.

Inwiefern also kann eine hermeneutische Betrachtungsweise dazu beitragen, zu einer Definition von Beruf vorzudringen, die allgemein anerkannt wird? Beck hat u.a. 1997 und 2017 vorgeschlagen, dort wo dies angemessen ist, das m.E. spröde Substantiv *B e r u f* sprachlich durch die Prädikation *Beruflichkeit* zu ersetzen, die auf diese Weise Dingen und Personen zugeschrieben

werden kann. Konsequenterweise würde daraus folgen, berufliche Arbeit anstelle von Berufsarbeit, berufliches Wissen anstelle von Berufswissen, berufliche Bildung anstelle von Berufsbildung usw. zu verwenden. Nur eine sprachliche Nuance? Vielmehr handelt es sich nach Fritz Mauthner (1849-1923) um einen Wechsel der Sprachwelt: man betritt die adjektivische Welt. Die Herrschaft der Substantive wird beseitigt, eine neue Farbigekeit der Sprache erlernbar (vgl. Mauthner 2011, 81). Wechseln die Worte, so wechselt auch der Standpunkt der Betrachtung. Die ungewohnten Begriffe erzwingen geradezu, neu über Bekanntes nachdenken zu müssen. Wo also verortet der Leser das Wort Beruflichkeit in seinem bisherigen Begriffssystem: im Sinne eines Ersatzwortes, im Sinne eines Gegenbegriffs oder im Sinne eines sogar „wirtschaftspädagogischen Konzepts“, wie Beck im Titel formuliert (Beck 2017, 19). Selbstverständlich ist Beruflichkeit schlechthin kein Konzept, wie die fragwürdige graphische Darstellung suggeriert (ebd. 23). Von der Neuschöpfung eines Wortes bis zum wissenschaftlichen Begriff ist ein weiter Weg: Vom Begriff zum Konzept eine mühselige Arbeit. Was alles erfährt eine Verberuflichung: die gesellschaftliche Arbeit, die innerbetriebliche Arbeitsteilung, die Ausbildung, der Ausbilder. An die Stelle allgemeinbildender treten berufliche Unterrichtsinhalte, an die Stelle des üblichen Schul- und Gymnasiallehrers tritt der Berufs- und Gewerbeschullehrer. Aus dem Lehramt für Höhere Schulen mit der traditionellen Prüfung pro facultate docendi wird ein Staatsexamen für Berufsschullehrer. Aus der Berufsschule wird ein Berufliches Bildungszentrum, aus den Unterrichtsmethodiken (bis 1989) werden Berufliche Fachrichtungen, und aus den Fachdidaktiken entstehen Berufliche Didaktiken. Die *Worte* haben sich schnell durchgesetzt. Haben auch die *Begriffe* ihren Platz in einem neu umrissenen Wortfeld gefunden? Sich die Worte zu eigen zu machen, erscheint leicht. Einen Begriff als ein historisches Produkt zu verstehen, erscheint als ein vielschichtiges Problem. Auf welche Frage wollte der Autor mit dem neuartigen Wort *Beruflichkeit* eine Antwort geben. Ist zum Beispiel die Antwort auf die mangelnde Qualifikation das neue Wort Kompetenz? Ist die Antwort auf die fehlende Grundlagenbildung das neue Wort Schlüsselqualifikation? Ist die Antwort auf den überkommenen Berufsbegriff das Kunstwort Beruflichkeit? Und was wird zukünftig die Antwort auf das fragwürdige Wort Beruflichkeit sein? Man wird dorthin zurückkehren müssen, wo alles begann: in den deutschen Predigten von Johannes Tauler und dem Wort „beruff“ bei Luther.

Allein eine geschichtlich-vergleichende Betrachtung kann hilfreich sein, um jene Gründe erkennen zu können, ob es sich um Neues handelt oder ob sich Altes nur neuer Formen bedient. Die Verberuflichung als die in der Antike beginnende Perioden der Arbeitsteilung macht aus dem Arbeitsmenschen einen Berufsmenschen, der schließlich zum Typus des Bildungsbürgertums im 18. Jahrhundert wird. Arbeit ist des Bürgers Zierde, so Schiller – Beruf dessen symbolische Ehre. Im Beruf ist der Gedanke der Bildung modifiziert: die Brauchbarkeit für den Beruf entscheidet darüber, wieviel und welche allgemeine Bildung als notwendig erscheint. Der ideale Berufsmensch verkörpert ja nach dem betreffenden beruflichen Milieu ein gewisses Maßverhältnis an allgemeiner und spezieller Bildung. Bildung erlangt eine berufsvorbereitende²⁰ Funktion ohne Ausbildung

²⁰ In jener Zeit, als es im 17. und 18. Jahrhundert noch keinerlei Pflichtberufsschulen gab, übernehmen vielfältige andere Schularten die Funktion einer Berufsvorbereitung. Der Abschluss einer derartigen berufsvorbereitenden Schule berechtigt ggf. zur Zulassung zum Studium an einer polytechnischen Schule, einer Landwirtschafts- und Gewerbeschule, einer Handelsschule oder ermöglicht die Immatrikulation an einer Technischen Hochschule oder Handelshochschule. Die Schulen selbst definierten für ihre Abschlüsse detailliert, was wofür als eine Berechtigung gilt. Und nicht jede Matura gilt einheitlich als Zugangsberechtigung zu einer Universität. Der Abschluss der Oberrealschule war nur für einige wenige Hochschulen gültig, nicht für den Zugang zu Universitäten. Erst in den 20er Jahren werden die Abschlüsse der Realgymnasien, Oberrealschulen und Humanistischen Gymnasien rechtlich gleichgestellt. Und so ist es auch ein bildungstheoretisch unbewältigtes Problem geblieben, ob die 1946 in Ostdeutschland entstehenden – zunächst einjährigen und dann zweijährigen – *Arbeiter- und Bauern-Fakultäten* überhaupt ein Äquivalent für das Abitur der nunmehrigen *Oberschule* (ab 1946) oder *Erweiterten Oberschule* (ab 1959) sein können.

werden zu müssen. Bildungstheoretisch ist ein logischer Zusammenhang in der semantischen Form: *allgemeine Bildung & berufliche Bildung* deutlicher erkennbar als die übliche Gegenüberstellung von *Allgemeinbildung & Berufsbildung*. Allerdings neigt die deutsche Sprache häufig zu einer Überbewertung von Substantiven, was mit einer Unterschätzung der erkenntnistheoretischen Bedeutung des Adjektivs einhergeht: Allgemeinbildung scheint eine höhere ideologische Kraft zu besitzen als allgemeine Bildung. Die Sprachkritik verdankt diese Beobachtung unserer Sprache dem bereits genannten jüdischen Philosophen Fritz Mauthner – eine Lektion auch für all jene Wissenschaften, deren Wortgebäude einem Kartenhaus an Dingwörtern ähneln. Woher eigentlich stammt jene Gewohnheit, dass Begriffsgebäude fast ausschließlich aus Substantiven und deren Konnotationen bestehen? Verben kommen darin zumeist ebenso wenig vor wie Adjektive. Vielmehr solle all das, was einmal Adjektiv war, möglichst substantiviert werden. Selbst die Substantivierungen von Beruflichkeit, Verberuflichung bzw. Entberuflichung sind davon nicht frei. Ein aufmerksames Verstehen einer derartigen Sprachvielfalt und Wortwillkür kann dazu beitragen, feinschrittiger mit solcherart Begriffen umzugehen. Die Welt der Berufe zu verstehen heißt, die Milieusprache in Beruf und Betrieb zu kennen: das Sprechen ist nicht nur ein Schlüssel für das alltägliche Denken, sondern auch eine Vorahnung, welche Art Handeln aus Sprechen und Denken erwächst. Das Judentum überliefert den weisen Gedanken: Achte auf Deine Gedanken, es könnten Worte daraus werden. Achte auf Deine Worte, es könnten Taten daraus werden. Die Berufe in Handwerk und Technik, Handel und Landwirtschaft, Gesundheit und Pflege bringen ihre eigene originäre Sprache und unverwechselbare Körpersprache hervor. Diese Sprachwelt ist ein Spiegel der Berufswelt. Eine feinsinnige Lektion von Beobachten, Beschreiben und Verstehen. Aus der **B e d e u t u n g** der verbalen und nonverbalen Sprache erschließt sich der **S i n n** d e r **H a n d l u n g**. Der Zweckrationalität des Handelns geht die kommunikative Rationalität voraus. Bedeutungen werden erkannt, Sinn wird verstanden.

Geisteswissenschaft – Von der Methode zum Gegenstand?

Man behauptet zumeist, dass sich aus dem Gegenstand einer Wissenschaft die jeweilige gegenstandsadäquate Methode ergibt. Dass aus einem Methodenbewusstsein eine Spezifizierung des traditionellen Gegenstandsverständnisses notwendig werden kann, ist indes selten thematisiert worden. Mit Recht hat der Jenaer Philosoph Helmut Korch²¹ (gest. 1998) in einem Aufsatz von 1977 darauf hingewiesen, dass Gegenstandsüberlegungen eine ständige Begleiterscheinung von Wissenschaften sind – keineswegs eine triviale Angelegenheit, bevor man sich der eigentlichen wissenschaftlichen Arbeit zuwendet.

Ist das Verstehen die fundamentale Methode der Geisteswissenschaft, so wirft dies folgerichtig die Frage auf, *was* eigentlich verstanden werden solle (Gegenstand) und *wie* sich das Prozedere des Verstehens vollzieht (Methode). Es ist schwer zu rekonstruieren, welcher Gedanke sich bei Dilthey zuerst artikuliert: ob sich aus der Ahnung der Originalität der Methode des Verstehens (Hermeneutik) eine Gegenstandsbewusstheit ergibt (Verstehen von Objektivationen) – oder ob die Vision

²¹ vgl. Korch, H.: Zur Gegenstandsbestimmung der Wissenschaft. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin (Ost) 1977. Das Problem einer erkenntnistheoretisch gerechtfertigten und methodisch feinschrittigen Bestimmung des Gegenstandes einer Wissenschaft gilt nach wie vor als ungelöst. In der verdienstvollen Veröffentlichung von Korch kommt erschwerend hinzu, dass im Stil des damaligen anbefohlenen „Historischen Materialismus“ stets die objektive Realität als Gegenstand von Wissenschaft betont werden müsse. Von diesem Dogma darf in einer solchen offiziellen Zeitschrift nicht abgewichen werden.

von Objektivationen dazu zwingt, dass man diese nicht erklären könne, sondern verstehen müsse. Damit geht Dilthey über Schleiermacher hinaus, für welchen zumeist nur Texte Gegenstand einer Hermeneutik²² sind. Allerdings kündigt sich auch bereits bei Schleiermacher²³ an, dass es nie allein um den Text für sich genommen geht, sondern über den Text der Autor²⁴ verstanden werden könne. Stets steht hinter dem gewählten originären Wort die Seele des Autors, so dass Text- und Biographieverstehen ineinandergreifen. Der Autor verleiht dem bloßen Wort eine bestimmte *Bedeutung*, der Leser erkennt diese aus dem *Sinn* des Textganzen und dem *Zeitgeist*. Dass sich daraus ein Zirkel zwischen den Entstehungszusammenhängen des Textes und der Wirkungsbedingungen der Biographie ergibt, liegt auf der Hand: Ein Text versteht sich oft tiefer über die Kenntnis der Biographie – diese wird aufschlussreicher über die Texte des Autors. Dilthey unterscheidet mithin drei Ebenen des Verstehens:

„1) Verständnis des dem Schriftsteller und Leser Gemeinschaftlichen“ (Dilthey XIV, 687). Dies ist eine grundlegende Voraussetzung, dass ein Schriftsteller von einem Leser verstanden werden kann. Technische Grundlage ist die gemeinsame Sprache und ein weitgehend gemeinsames Verstehen der allgemeinen Bedeutungen der Worte und des (üblichen) Sinns des Ganzen.

„2) Verständnis des dem Schriftsteller Eigentümlichen, indem man als Leser ihn nachkonstruiert.“ (ebd.) Hier stößt das Verstehen des Lesers an die Grenze, dass die „Eigentümlichkeit“ des Autor niemals vollständig verstanden werden kann, weil die Bedeutungen, die dieser gerade diesem oder jenem Wort beilegt, sich nur bedingt erschließen lassen.

„3) Verständnis des dem Leser Eigentümlichen.“ (ebd.) Wenn man berücksichtigt, dass Texte eines Autors von Lesern zu verschiedenen und sogar weit voneinander entfernten Epochen gelesen werden, zudem in verschiedenen Übersetzungen, und jene Leser den Bedeutungen des Autors nicht

²² Dilthey verweist auf den ersten Entwurf einer „Hermeneutik“ (1804/05) von Schleiermacher, von der jener sagt, dass darin „die ganze Kunst des Verstehens, der analytischen Rekonstruktion hineingearbeitet werden“ müsse (Dilthey XIV, 684). Schleiermacher hatte sich u.a. in Form von „Brieflichen Äußerungen über seine Auffassung der Hermeneutik“ (1804/05) gegen eine bloße „grammatische Erklärung“ (u.a. bei J. A. Ernesti: *Institutio interpretis Novi Testamenti*. 1761) von Texten ausgesprochen: „Denn die ‚grammatische Erklärung‘ (wenn ich auch das Wort im weiten Sinne nehme) bleibt doch immer nur einseitig, zu welcher noch jene andere hinzukommen muss, die sich zur Kunst der Komposition und des Stils gerade so verhält, wie die erste zur Grammatik.“ (In: Dilthey XIV, 684).

²³ Relativ unbekannt ist, dass es in dem mehrbändigen „Wörterbuch“ der Brüder Grimm einen ausführlichen Text über den Begriff des Verstehens gibt, der wichtige Facetten sichtbar macht.

²⁴ Schleiermacher meint, dass es leichter sei, Platon selbst von seinen Texten her zu verstehen, während dies bei Aristoteles schwieriger ist: Je wissenschaftlicher ein Text verfasst ist, umso schwerer sei es, den dahinter stehenden Autor zu verstehen (vgl. Schleiermacher, Friedrich Daniel: *Hermeneutik*, UTB).

Dilthey spricht – wörtlich – von „hermeneutischen Einzelbeobachtungen vom Platon“ (Dilthey XIV, 85), die Schleiermacher in seiner Übersetzung von „Der Staat“ vorgenommen hat. Die sich überlagernden Zusammenhänge müssen beachtet werden: Wir haben es m.E. mit einem dreifachem Verstehen zu tun: a) Bereits Platon versucht in seinem visionären Gleichnis der Höhle die „Schatten“ in der Höhle und die Welt außerhalb der Höhle zu verstehen. Die Beschreibung dieser Vorstellung in Form eines Gleichnisses ist das Ergebnis des so Verstandenen. b) Mit der Übersetzung aus dem Griechischen muss Schleiermacher 1) das Gleichnis und 2) die Absicht von Platon selbst als dem Autor verstehen. Und schließlich: 3) Dilthey steht vor der mehrfachen Aufgabe, den Text von Platon und zugleich die Übersetzung von Schleiermacher verstehen zu müssen. Auch für den gewöhnlichen Leser erschließt sich der Gehalt des griechischen Originals ausschließlich über den deutschen Text. Wenn man weiß, dass es eine Vielzahl weiterer deutscher Übersetzungsversuche gibt, so lässt sich ahnen, wie vieldeutig manches Gleichnis sein mag.

selten ihre eigenen Bedeutungen unterschieden, zeigt sich die Komplexität des Ganzen, was man schlechthin als ein Verstehen bezeichnet.

Gleiches gilt für den Zusammenhang der Beobachtungen der Berufsarbeit und das Verstehen von Berufsbiographien. Jene prägt den Lebensrhythmus, diese weist dem Beruf seinen Platz zu: als Melodie des Lebens (Schleiermachen), als Harmonie oder Disharmonie des Lebensgefühls. Vereinfacht: Man kann das Leben eines Menschen nur über seinen Beruf verstehen. Und man versteht diesen aber auch nur, wenn man dessen Lebensumstände kennt und Lebensäußerungen versteht. Beruf ist Teil einer Lebenswelt – auch hier deutet sich eine Komplexität des Ganzen und seiner Teile an. Hinterlässt ein Mensch eine Berufsbiographie, dann kommt es sehr auch auf die Biographie des Lesenden selbst an, was und wie da etwas verstanden wird. Oder nicht. Haben Autor und Leser den selben Beruf, erscheint das Verstehen einfacher. Das Problem, ob sehr weit verschiedene Berufe einander verstehen können, ist unlösbar. Selbst Menschen ein und desselben Berufs deuten ihre Berufsarbeit möglicherweise unterschiedlich – jener als ein glücklicher, dieser als ein unglücklicher Mensch. Ein Beobachten und Beschreiben von Berufsarbeit will gelernt, ein Lesen von Berufsbiographien will geübt sein: Man kann diese Urteilskraft nicht lehren, sie kann lediglich geübt werden (Kant), denn das je Einmalige verstehen zu können, ist nicht lehrbar.

Dilthey – Die Arbeit als Lebensäußerung

Gegenstand des Verstehens sind Lebensäußerungen, in denen sich der subjektive Geist objektiviert und diese so zu Objektivationen werden: eine Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte. Dilthey unterscheidet drei Ebenen solcher Lebensäußerungen: 1) Begriffe und Aussagen; 2) Handlungen sowie 3) höhere Lebensäußerungen (Philosophie, Religion, Kunst). Als zweckrationales Handeln ist die Arbeit zweifellos eine der wichtigsten existenziellen Lebensäußerungen. Nicht nur, dass sich durch Arbeiten und Herstellen menschlicher Geist in einem Gegenstand objektiviert, sondern die Arbeit selbst ist eine historisch entstandene kulturelle Objektivation. Es sind die gegenständlichen Momente des Arbeitsprozesses (Arbeitsmittel, Arbeitsprodukte), in denen sich das Arbeitsvermögen des Arbeiters objektiviert hat und die zum Ausgangspunkt neuer Be- und Verarbeitungen werden können. Marx hatte bekanntlich in einem Gleichnis die Arbeit ebenso wie die Sonne als jenes Zentrum des Lebens bezeichnet, um welches sich alles andere dreht. Die *Arbeit* – wie auch die *Sprache* – sind mithin als zentrale Lebensäußerungen Gegenstände der Hermeneutik: Hat die *Arbeit* ihre eigene zweckrationale Logik, so hat die *Sprache* ihre eigene grammatische Struktur: 1.1 Die Stellung der Worte und ihrer Bedeutungen ergibt erst durch ihren grammatischen Zusammenhang einen Sinn. 1.2 Und auch die Stellung der Gegenstände und Mittel des Arbeitsprozesses in ihren Bedeutungen ergibt nur durch ihren zweckrationalen Zusammenhang jenen Sinn, den man unschwer als Arbeit deutet. Verstehen jedoch ist noch ein Höheres: 2.1 Ein Satz ist mehr als die Summe von Wörtern. 2.2 Arbeit ist mehr als die Summe von Gegenständen und Mitteln. 3.1 Und auch ein Lernen ist mehr als die Summe von Gegenständen und Mitteln. 4.1 Sinn ist mehr als ein Summe von Bedeutungen. – Es ist der Lebenszusammenhang, der den Wörtern, der den Bedeutungen, der den Gegenständen und Mitteln einen höheren Sinn im Ganzen verleiht. Arbeitsgegenstände und Arbeitsmittel haben eine Bedeutung im Zweck, aber noch keinen

Sinn. Erst die verschiedenen möglichen Motive der Arbeitstätigkeit verleihen den Gegenstandsbedeutungen²⁵ einen höheren Sinn, erst das Lernen an und mit Gegenständen verleiht dem Ganzen²⁶ Sinn. Das Erkennen der Verschiedenheit von Bedeutungen ist eine Grundlage für das Erkennen von Sinn: das logisch-folgerichtige Erkennen schreitet fort vom Ding über das Zeichen zur Bedeutung und schließlich zum Sinn, so dass erst am Schluss im vollen Umfang die Bedeutung jener Dinge erkennbar werden, die ganz am Anfang der Betrachtung standen. Diese Logik der Folge hat eine gewisse Bedeutung für Bildung und Wissenschaft.

„Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen²⁷ wir.“ (Dilthey 1894)

Arbeit zwischen Erklären und Verstehen

Dass Arbeit ihre zweckrationale²⁸ Wurzel in einem naturwüchsigen Hunger des Menschen hat, gilt als erkannt. Die Entstehung der Arbeit aus der existenziellen Wirkung des Hungers kann man

²⁵ Der Begriff Gegenstandsbedeutung geht auf das Buch „*Sinnliche Erkenntnis*“ von Klaus Holzkamp (1927-1995) zurück. Auf der Grundlage einer materialistischen Dialektik der Arbeit, wie sie Marx dargestellt hat, entwickelt Holzkamp ein erkenntnistheoretisches Konzept, wonach man sich die kulturgeschichtliche Entstehung als Parallele von Arbeit, Sprache und Denken vorstellen könne. Eine solche neue psychologische Denkweise bezeichnet Holzkamp als „*Kritische Psychologie*“, Karlheinz Braun nennt dies daran anknüpfend später *Materialistische Pädagogik*.

²⁶ Dies ist das Schicksal der sogenannten Lehr-Pläne der Schule und Studienordnung der Universität. Die in diesen dargestellten **B e d e u t u n g e n** von Lerninhalten und Lernmethoden selbst haben noch keinen **S i n n**: Sinngebend erst ist ein durch Lehren initiiertes Lernen. So haben auch die Inhalte des Unterrichts für den Lernenden potenziell zwar eine sachliche Bedeutung, aber keinen funktionalen Sinn. Werden die Inhalte in geistige Bewegung versetzt, wird ihnen jener Sinn verliehen, der sich als intrinsische Motivation äußert. Um Lernen zu verstehen, ist mithin das Erkennen von Gegenstandsbedeutungen durch den Lehrer eine Voraussetzung. Sinn erhält der Lernprozess, indem Lerninhalte und –formen in einen kommunikativen Zusammenhang gestellt werden. Die Kommunikation selbst kann sinnstiftend sein.

²⁷ Diese häufig zitierte Aussage von Dilthey gilt als Kronzeuge für die strikte Unterscheidung der erklärenden und der verstehenden Wissenschaften. Der Kontext der betreffenden Belegstelle – wo es eigentlich um eine Kritik an der damals entstehenden Psychologie geht – zeigt, dass der Gedanke eher am Rande notiert ist. Der immer und immer wieder zitierte Satz findet sich in einem Text von 1894 über *die „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“* (Dilthey V, 139-240, dort auf Seite 144) – also nicht in einem fundamentalen Text zur Hermeneutik, sondern eher in einer Kritikschrift, gerichtet gegen die faktorenerlegende Erklärungsmethode der Psychologie. Indes ist die erkenntnistheoretische Forderung nach einem Verstehen nicht das Ende, sondern der Beginn neuer und weitreichenderer methodischer Überlegungen. Wie aber kann Verstehen operationalisiert werden, ohne dass man in die Schlingen von Erklärungen oder erklärungsähnlichen Schlüssen gerät. Auch ist nicht selten nach Relativierungen gesucht worden. Es steht nicht einmal fest, ob Erklärungen (notwendige) Vorstufen des Verstehens sind. Ursachen und Wirkungen bzw. Gründe und Folgen zu können, wäre demnach eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung des Verstehens.

²⁸ Handeln kann man zweckrational beschreiben, die *M o t i v e* des Handelns aber muss man verstehen. Max Weber meint in „*Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie*“, es könne möglicherweise ein *erklärendes Verstehen* bzw. ein *verstehendes Erklären* geben (MWG I,23, S. 37 sowie 149-165, insbes. 155 (unten) und 156. Dort, wo es um den Menschen als Ganzes geht, lässt sich m.E. feststellen: Die Natur des Menschen muss man erklären, dessen Seelenleben könne man zu verstehen suchen. Krankheiten haben ihren Ursprung in einem Versagen von Organfunktionen – zudem werden sie durch das Seelenleben beeinflusst: positiv durch den Lebenswillen, negativ durch dessen Gegenteil. Das Funktionieren menschlicher Organe kann man kausal erklären. Die Seele entzieht sich einer Kausalität, sie ist sich selbst Ursache. Kausales Erklären ist schwer, sinnhaftes Verstehen schwerer, das Schwerste ist es, Erklären und

auf geradezu naturwissenschaftliche Weise erklären. Die zu dieser Erklärung notwendig zu bestimmenden Ursachen, Bedingungen und Wirkungen gelten als anerkannt: Die gewaltige Triebkraft, den Hunger zu besiegen, führte im *Tier-Mensch-Übergangsfeld* zu Verstetigung der Nahrungsbeschaffung, zur mittel- und langfristigen Vorsorge, zur Effektivierung der nötigen Mittel und Werkzeuge sowie zur Entwicklung von Erfahrung, Wissen und handwerklichem Können. Der Arbeitsgedanke reicht über den Augenblick hinaus – man arbeitet für ein Später. Bei den meisten Tierarten²⁹ fallen Bedürfnisentstehung und Bedürfnisbefriedigung zeitlich zusammen, der Mensch schiebt gewissermaßen die Arbeit dazwischen. „Arbeit ist gehemmte Begierde“, meint Hegel 1806 in der *„Phänomenologie des Geistes“*. Sie entsteht aus einem natürlichen Begehren und ist funktional auf eine bloße Befriedigung einer Begierde gerichtet. Ist der Hunger gestillt, so erlischt der Arbeitswille, bis er wieder neu entsteht. Erst viel später erlangt die Arbeit eine höhere, über die bloße Notdurft hinausreichende Bedeutung. Schon die mittelalterliche Architektur adelt den Baumeister und würdigt den Fleiß der Gesellen – dies jene ersten Schritte der Erhebung der Arbeit zu einem symbolischen Wert. Was der Bau einer Kathedrale bedeutet, erkennt man nicht an ihrer Höhe, sondern versteht man, wenn man sich vergegenwärtigt, wie viele Menschen jahrelang für dieses Symbol mögen gearbeitet haben. Die Geschichte kennt die Generationen der Baumeister, die Geschichte schweigt über die Gesellen und Lehrknechte. *Bertold Brecht* war es, der den Mut hatte, jene neuartige Frage an die Geschichtsschreibung zu stellen, sinngemäß in dem Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“: Wohin gingen am Abend, als die Kathedrale gebaut war, die Handwerker? Davon steht nichts in den Geschichtsbüchern – eine ungeschriebene Geschichte der Lehrlinge und Knechte. Es gibt zahlreiche Darstellungen einer *Geschichte der Arbeit*, wenige Versuche der Formulierung einer *Geschichte des Arbeiters*. Verstehen hat viele Facetten. Eine Geschichte der Arbeit ist nicht selten eine bloße Geschichte der Technik. Als *Mentalitätsgeschichte* (Jacques Le Goff) in der deutschen Geschichtswissenschaft verpönt, dringt die Analyse kaum zu jenem Verstehen vor, welches die Entwicklung der Arbeit als Entwicklung von Lebensäußerungen – nicht nur als Entwicklung von Technik³⁰ darstellt. Das Verstehen oft richtet seine Aufmerksamkeit auf das Begreifen von Größe, die Kunst muss lernen, das Kleine als ein Teil zu verstehen, der am Großen teilhat. Dilthey verweist auf den Gedanken Schleiermachers, dass der „unermessliche Wert der Erhebung der Arbeit des Menschengeschlechts zu bewusstem zweckvollem Tun“ in der Kultur besteht (*Dilthey XIV, 292*)

*Die Genüsse vergehen, das Werkzeug erhält sich.
(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)*

Das geistesgeschichtliche Wesen des Werkzeugs.

Es war Arnold Gehlen (1904-1976), der in seiner Anthropologie *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* mit der Deutung der Existenz der paläolithischen Werkzeuge unbeschrieben ein geisteswissenschaftliches Gleichnis formuliert hat. Solche frühen Werkzeuge seien versteinerte

Verstehen in ihrem organischen Zusammenhang zu verstehen – und nicht nur zu trennen. Die Logik trennt jene Begriffe, die Hermeneutik fügt das Getrennte zueinander.

²⁹ Dass es Tierarten gibt, die instinktiv eine gewisse Vorratswirtschaft betreiben, ist eine nicht bis ins Letzte geklärte Kausalität: Wird jenes „prärationale“ Verhalten erlernt, erworben, angeboren, vererbt?

³⁰ Dass sich in Bezug auf die betreffenden Quellen eine Geschichte der Arbeit auf die Geschichte der Technik stützt, ist eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung. So kann man die *Geschichte der Technik* von Helmuth Schneider (geb. 1946) lesen als Form einer Geschichte der Arbeit, indem man vom funktionalen Erklären der Technik zum Verstehen der Arbeit fortschreitet. Im Sinn von Dilthey also: Die Logik der Technik könne man erklären, den Sinn von Arbeit muss man verstehen.

Begriffe (vgl. Gehlen 2004, 219-222). Zwischen den frühgeschichtlichen Werkzeugen und den frühgeschichtlichen Begriffen besteht eine Äquivalenz. Nimmt die technische Präzision der Werkzeuge zu, erhöht sich die Rationalität des Denkens. Mit Erhöhung der Vielfalt an Werkzeugen kommt es zu einer Vielzahl neuer substantiv- und adjektivähnlicher Laute, später Worte, schließlich Begriffe. Im Faustkeil hat sich zweckdienlich ein Gedanke vergegenständlicht. Vorstellung und Begriff haben sich sichtbar im Werkzeug versteinert. Im Faustkeil objektiviert sich das Subjekt, indem das von Natur aus vorgefundene Objekt subjektiviert wird, d.h. sich der menschlichen Hand anpasst. Dass diese Anpassung sehr individuell sein könne, zeigt sich daran, dass eine kleinere Hand den Stein anders zurichtet als eine größere: Aus der Größe eines später archäologisch gefundenen Faustkeils kann rückwärts auf die Form der Hand geschlossen werden, die diesen geformt hat. Verstehen ist mehr als ein bloßes Sehen. Das Wesen des Werkzeugs hat man verstanden, wenn man dessen Entstehungsgeschichte rekonstruiert. Der feinsinnige Gedanke für Benjamin Franklin (1705-1790), dass der Mensch ein toolmaking animal sei, geht tiefer als nur bis zur Herstellung. a) Grundlegend als Definition: Arbeit bestimmt sich als eine Tätigkeit, die sich hergestellter Werkzeuge bedient. b) Dort, wo man derartige zweckrational hergestellte Werkzeuge vorfindet, lässt sich von der Existenz von Arbeit sprechen. Von der Existenz von Werkzeugen kann auf das Existieren von Arbeitstätigkeiten und so auf die Entwicklung des Arbeitsmenschen geschlossen werden. Im Umkehrschluss: Werden keine spezifischen Werkzeuge, sondern nur unspezifische Naturgegenstände als Mittel gefunden, befinden sich jene Wesen geschichtlich noch im Tier-Mensch-Übergangsfeld (Holzkamp). c) Aus der Brauchbarkeit des Werkzeugs kann archäologisch auf die manuelle Geschicklichkeit und das kognitive Urteilsvermögen des Menschen geschlossen werden. Dilthey nennt in Ergänzung zu rekonstruktiven Schlüssen solche Überlegungen Analogieschlüsse. Eigentlich sind es nicht die manuellen Handlungen, die man als zweckrational bezeichnen kann, sondern die diese Handlungen begleitende Denkweise enthält rationale Schlüsse – zum Beispiel der Form „Wenn ... dann ...“ – so dass nach und nach ein instrumentelles Handeln entsteht, aus dessen Erfahrungen einer Zweck-Mittel-Rationalität wichtige Informationen an Andere durch kommunikatives Handeln weitergegeben werden können. Werkzeuge werden den Händen, Denkzeuge dem Denken angepasst. Wenngleich es keine Parallelität zwischen Denken und Tun sowie zwischen Verstehen und Handeln gibt, so gibt es doch eine organische Beziehung. Ein Nachdenken, Nacherleben und Verstehen kommt immer zu spät. Mit dem Handeln geht etwas voraus, was erst später tiefer verstanden werden kann. Handlungen werden vorwärts vollzogen und rückwärts verstanden. Als Beispiel vermerkt Dilthey:

„Das Handwerk hat in bestimmten Ländern ein bestimmtes Verfahren und bestimmte Instrumente für die Vollziehung eines Zwecks entwickelt, und aus ihnen wird uns sein Zweck verständlich, wenn er (der Handwerker) Hammer oder Säge gebraucht. Überall ist hier durch eine Ordnung in einer Gemeinsamkeit die Beziehung zwischen der Lebensäußerung und dem Geistigen festgelegt.“ (Dilthey VII, 1979, 209; auch: Dilthey 1981, 258)

Verstehen der Verberuflichung – Wodurch wird eine Arbeit zum Beruf?

Was in naturwissenschaftlicher Weise schlechthin nicht zu erklären ist, ist der Umstand, weshalb³¹ aus der urwüchsig nichtberuflichen Arbeit notwendig eine beruflich spezialisierte Berufarbeit entstanden ist. Der Entwicklungsschritt des Arbeitsmenschen zum Berufsmenschen muss gedeutet werden – dieser lässt sich nicht durch einen vereinfachenden kausalen Zusammenhang

³¹ *Indianerstämme haben m. W. keine Berufe entwickelt. Die Arbeitsteilung ist stehen geblieben. Jeder macht alles, keine macht spezialisiert etwas für andere, die sich wiederum auf Anderes spezialisiert haben.*

erklären. Zum Arbeitsmenschen *musste* der Mensch werden, zum Berufsmenschen *wollte* er werden. Weber meint bezüglich der Gegenwart: Der Mensch früherer Zeiten wollte Berufsmensch sein, wir müssen es sein. Die Entwicklung vom nichtberuflichen zum beruflichen Menschen ist unumkehrbar. Und auch die in jüngster Zeit beschriebene Entberuflichung wäre keinerlei Rückkehr zum früheren Typus eines nichtberuflichen Menschen. 1) Der vorberufliche Mensch ist unspezifiziert, 2) der verberuflichte Arbeitsmensch spezialisiert auf eine qualifizierte Berufsarbeit, 3) der entberuflichte Mensch spezialisiert auf einen Job: hat er je einen Beruf erlernt, so profitiert er in jedem späteren Job von jenen Berufs- und Betriebserfahrungen. Berufe kommen und gehen – Spezialisierungsprozesse bleiben: gewonnene Erfahrung erweist sich als soziales Kapital.

Spezialisierung stets ist ein Mehrfaches: Aus der Spezifizierung der Bedürfnisse resultieren spezielle Produktwünsche, die eine Spezialisierung von Arbeitsmitteln und Arbeitsfähigkeiten voraussetzen. Sich zu spezialisieren, enthält stets ein egoistisches Moment eines sich zu spezialisierenden Wollens. Indem ein Mensch seine Arbeit zu seinem Lebensberuf macht, errichtet er im Unterschied zu anderen ein gewisses Monopol. In einfachen, z.B. ländlichen Produktionsverhältnissen ist manches Handwerk ein monopolisierter Beruf. Ja gewissermaßen stellen sogar alle Berufe ein gewisses Monopol³² dar, so 1956 Robert Alt (1905-1978) in seinen Vorlesungen an der Humboldt-Universität Berlin. Der Schmied eines Dorfes reproduziert sein ererbtes oder errungenes Berufsmonopol, indem er dies als sein handwerkliches und soziales Kapital präsentiert, worüber sonst kein anderer Handwerker im Dorf verfügt. Solche ländlichen Monopole schließen Wettbewerb und Vergleichbarkeit an Qualität und Preis aus. Das Unternehmen repräsentiert nach außen einen monopolistischen Anspruch, der Berufsmensch nach innen. Nicht selten nistet sich ein monopolistisches Denken in das Berufsbewusstsein ein – nicht nur die Kunden haben keine Vergleichsmöglichkeit mit anderen Anbietern, auch der Handwerker selbst meint, ein geradezu ewiges Monopol zu besitzen, da er keine Konkurrenz zu befürchten hat und nicht zum Vergleichen gezwungen ist. Das latente Streben nach einem Monopol wird so zu einem moralischen Problem³³. Im Beruf objektivieren sich spezifische menschliche Wesenskräfte, die sich in originärer Weise zu

³² vgl. Alt, R.: „Besondere Ausbildung für monopolisierte Berufe“ in seinen *Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der menschlichen Entwicklung*. (17. Vorlesung, Berlin 1956), neu: Alt, R.: Pädagogische Werke, Bd. 1, Berlin 1985, S. 231ff.; ferner: Alt, R. Das Bildungsmonopol. Berlin 1976, S. 27ff. Es sei allerdings erwähnt, dass der 1956 explizit verwendete Begriff der „monopolisierten Berufe“ in dem Buch „Das Bildungsmonopol“ 1985 nicht mehr direkt benutzt wird, welcher allerdings implizit nichts an Bedeutung verloren hat: Je mehr ein Beruf hochspezialisiertes Wissen und Können generiert, umso größer wird sein Monopol gegenüber anderen. Das Wissensmonopol ist ein Privileg, das Monopol an Fertigkeiten ein soziales Kapital: Hohe Virtuosität wird bewundert. So besitzt auch jeder wirkliche Künstler ein gewisses, einmaliges und unverwechselbares Monopol.

³³ Dies ist in der Wirtschaftsethik z.T. auf betriebs- und volkswirtschaftlicher Ebene untersucht worden. Monopole sind traditionell ein Gegenstand der Wirtschaftswissenschaften. Dass es sich bei der Monopolisierung von Berufen um ein ethisches Problem der Berufswissenschaften handelt, ist m.E. kaum diskutiert worden. Die ethische Seite betrifft die Legitimation der zweckrationalen Begründung eines Monopolstrebens als extreme Spezialisierung. Die moralische Seite des Problems verweist auf die sittlichen Folgen monopolistischen Denkens und Handelns. Über den Bereich der Wirtschaft hinaus gibt es das Problem der Monopolisierung auch in den Wissenschaften. Professuren weisen ihre Existenzberechtigung durch Originalität nach. Vertreten an einer Universität zwei Professuren gleiche oder sehr ähnliche Inhalte in Lehre und Forschung, so ist – unter Berücksichtigung der Lehrbelastung – ggf. eine von beiden überflüssig: auch um dieser Gefahr zu begegnen, werden sich beide Professuren bewusst oder unbewusst spezialisieren. Die Folge ist, ob daraus Monopole, Wettbewerb oder Kooperation entstehen. Eine Professur, die auf Dauer in der Universität oder sogar landesweit ein Monopol besitzt, kann zu einem wissenschaftsethischen Problem werden, selbst dann, wenn ein derartiges elitäres Existieren unabdingbar ist. Das Verhältnis von Macht und Ohnmacht erhält hier eine anschauliche Form. Eliten sind nicht mehr kontrollierbar.

jener Form von Arbeit kombinieren, die weder nur schlechthin Erwerbsarbeit (das sind auch andere Arbeitsformen), weder allein spezialisiert und spezifizierte Tätigkeiten umfasst (diese gibt es auch außerhalb von Berufen), weder automatisch an eine abgeschlossene Ausbildung gebunden ist (neben vielen anderen gleichwertigen Qualifikationsabschlüssen). Auch ist Beruf nicht nur eine Addition solcher Merkmale, wie diese Attribute in Definitionen oft additiv aneinandergereiht werden – Beruf ist vielmehr etwas, was tief in die Seele eines Menschen eindringt, was sein Denken und Fühlen lebenslang durchdringt. Beruf ist das, was Schleiermacher eine „Melodie des Lebens“ nennt – keine bloße Folge von Tönen, die lediglich das Arbeiten begleitet. Berufe enthalten eine je spezielle Melodie, die in einer je einmaligen Form zu einer Harmonie emporgewachsen, wenn den bloßen Tönen etwas Höheres hinzugefügt wird – für den einen eine Art Berufung, für den anderen eine Passion, für manchen ein Lebensrhythmus, für wenige ein Amt in Würde oder eine christliche Pflicht. Arbeitsvermögen erscheint als ökonomisches Kapital, Bildung für den Beruf als soziales Kapital. Arbeit folgt einer Moral – Beruf einem Ethos. Fehlt dem Menschen jenes Ethos, dann fehlt ihm das Empfinden dafür, welches Georg Kerschensteiner (1854-1932) in seiner *Theorie der Bildung* eine *innere Berufenheit* nennt. Dies alles macht es so unendlich schwer, Beruf definieren zu wollen. Bei jeder noch so vollständigen Definition hat man noch immer das Gefühl von Unvollkommenheit. Beruf scheint zu jenen Dingen zu gehören, von denen man sagt, dass sie unsagbar seien. Man kann etwas über ihn sagen (knowing that) – nichts Vollkommenes über ihn selbst (knowing what).

Der Beruf sei eine eigene Schule, meint Comenius, „Vocatio sua schola.“ – Ausbildung ist Lernen für den Beruf. Lebenslanges Lernen ist Bildung im Beruf. Beruf sei Teil eines Ganzen und habe somit eine „soziale Funktion“ im Ganzen (Karl Dunkmann). Beruf sei ein selbstständiges Glied der Teilung der Arbeit (Karl Marx). Beruf ist so etwas wie ein festhaltender Magnet, der alles Nützliche anzieht und festhält (John Dewey). Dies alles sind feinsinnige Zuschreibungen, wichtige Beobachtungen und Wahrnehmungen – indes kein Ergebnis eines bereits endgültigen Verstehens. Ohne Anschauungen bleibt die Berufsidee leer, ohne Begriffe blind. Wie also muss eine Sprache beschaffen sein, die weder leer noch blind ist, für das, was eine Arbeit zum Beruf macht. So sollte man z.B. nicht stereotyp und in schülerhafter Manier fragen „Was ist ein Beruf ...“, sondern in einer eher erkenntnisleitenden Form die Frage vielleicht so formulieren: „Wodurch wird eine Arbeit zum Beruf ...“ Von solchen letzten Dingen hat Augustinus gemeint, dass die Frage selbst darüber entscheide, ob man meint, eine Antwort zu kennen. Fragst Du mich nicht, was ein Beruf ist, dann weiß ich es. Fragst Du mich nach einer Definition, dann weiß ich es nicht – das heißt: ich weiß es nicht zu sagen, denn unser *implizites Wissen* ist vermutlich größer als unsere *expliziten Begriffe*. In unser Berufsdenken mischen sich vielfältige Momente eines tacit knowledge (vgl. Michael Polanyi). Der Berufsmensch verfügt mithin über zwei Wissensformen: über ein 1) explizites begriffliches Wissen und über ein 2) eher vorbegriffliches, „implizites Wissen“ Berufsdenken wird nicht allein nur durch bewusste logische Schlüsse bestimmt, das Denken und Fühlen des routinierten Berufsmenschen ist wesentlich unbewusst. Wir schlafen in unserer Berufsarbeit, meint Rudolf Steiner, man verrichte bestimmte Tätigkeiten wie im Schlaf. Das Unbewusste bewirkt eine Entlastung des Denkens und Entscheidens: Man muss nicht jede Handlung in neuer Weise entscheiden, das Unbewusste längst hat entschieden, noch ehe ein bewusster Ent-

scheidungsprozess vollzogen ist. Man hat in der Geistes- und Sozialwissenschaft zwar das Berufsbewusstsein³⁴ thematisiert jedoch noch nie ist der Versuch unternommen worden, zum Berufsbewussten vorzudringen. Eine Tür öffnet sich. Das folgende Kapitel hält die Dinge in der Schwebelage (...).

Verstehen und Psychoanalyse

In der Psyche des Berufsmenschen walten Instanzen, von denen je nach den Wirkungsbedingungen mal die eine, mal die andere die Oberhand gewinnt. Es ist wohl noch nie der Versuch gewagt und systematisch ausgeführt worden, das Berufsdenken einer psychoanalytischen Betrachtung zu unterziehen. Das nachfolgende Gedankenexperiment – um nichts Anderes handelt es sich – erscheint auf mehrere Weise reizvoll. Man stelle sich die Psyche des Berufsmenschen als ein gewisses Gegen- und Miteinander von Berufs-ICH, von Berufs-Über-ICH und jenem dunklen ES vor, welches das nicht Sagbare, das nicht Nachweisbare repräsentiert. Wenngleich in anderer sprachlicher Form, ist das Berufs-Über-ICH ein tradiertes Gebot, das sich in einer Berufspflicht, einer Berufsverantwortung und Erfüllung einer Berufsaufgabe vorfindet. Das Über-ICH mag an einen kategorischen Imperativ erinnern, der besagt: Handle in Deinem Beruf stets so, dass die Maxime Deines Handelns zum Prinzip einer Berufsgesellschaft erhoben werden könnte, so dass alle Berufsmenschen so wie Du handeln – und Du ebenso, wie alle anderen handeln würdest. Würdest Du dies wollen – würdest Du also das, was Du von jedem anderen in seinem Beruf verlangst, auch von Dir selbst verlangen? In kategorischer Weise spricht hier ein Über-ICH mit einem ICH – der unhörbare Dialog im Denken eines jeden geistigen Menschen, der nicht nur Arbeitsmensch, sondern Berufsmensch, Pflichtmensch ist. Man hat in religiöser Weise den Beruf oft von jenem moralischen Imperativ her gedeutet – Beruf ist Pflichterfüllung aus christlicher Verantwortung. Adam Smith (1723-1790) meint, dass dieses neue Berufsethos ökonomischer Rationalität vielmehr darin bestehe, dass der Bäcker oder auch jeder andere Handwerker nicht nur aus Pflicht handelt und handeln *muss*, sondern so handelt, weil er so handeln *will*. Der Bäcker will Gewinn machen, denn seine Leistung ist Gewinn wert. Geld hat eine zeugungskräftige Natur – so Benjamin Franklin. Da ich mich gerade für diesen Beruf entschieden habe – diesen Beruf gewollt habe – ist in der Berufsarbeit jenes sittliche Wollen verankert, wenn die Wahl recht und richtig gewesen ist. Nicht das Über-ICH ist im wahrsten Sinne des Wortes die entscheidende Instanz, sondern das wollende ICH. – Aber eine allein auf diese beiden Instanzen reduzierte Sichtweise dringt noch immer nicht zu dem vor, was sich im Berufsdenken und inneren Berufsfühlen vollzieht. Eine wirkliche Psychologie des Berufs muss zu den Tiefenschichten des Berufs vordringen. Berufe werden (auch) nach dem Lustprinzip gewählt. Danach befragt, weshalb das ICH gerade diesen oder jenen Beruf gewählt habe, wird dieses situationsgerecht jene Antwort geben, die man von ihm erwartet. Die wirkliche Neigung, die wirklichen Motive wird der Fragende nie erfahren – nicht einmal der Betreffende selbst kann das versprachen, was das Ausschlaggebende gewesen sei. Man nennt es ein Motivbündel, ein multikausales Geflecht von Gründen, eine situationsabhängige Resultante von bedingten und unbedingten Kräften, von bedingenden und bewirkenden Einflüssen. Da es keine nur einzige Ursache gibt, versagen alle Gewohnheiten kausalen Erklärens. Ein

³⁴ vgl. Wilpert, P.: Beiträge zum Berufsbewusstsein des mittelalterlichen Menschen. Berlin 1964. Herausgeber des verdienstvollen Werkes ist der Kölner Theologieprofessor Paul Wilpert (1906-1967). Dort findet sich auch der lesenswerte Aufsatz von Jacques Le Goff (1924-2014) „Metier et profession ...“ (ebd. 44-60). Die *Les Annales* waren ohnehin einer Geistes- und Mentalitätsgeschichte des Berufs weit näher als jede Form der üblichen deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Rückschluss von einer Wirkung auf nur eine einzige vermeintliche³⁵ Ursache wäre fatal. All jenes wissenschaftliche Suchen nach *dem* entscheidenden Motiv wäre überflüssig, wenn jene Instanz zu einer Antwort fähig wäre. Indes: das ES hat keine³⁶ Sprache, das Ich leiht dem Es seine Sprache, so Freud. Das Lustprinzip ist jene Kraft, aus der das ICH seine ganze Energie schöpft. Das Berufsbewusstsein des Menschen wird nicht wenig bestimmt durch sein Unterbewusstsein. Das Ich ist nicht Herr im eigenen Haus, das Berufs-ICH und jenes dunkle ES wechseln stetig ihre Rollen – mal ist dieses, mal jenes bestimmend – mal Herr, mal Knecht. Und selbst dann, wenn das ICH meint, dass es Herr der Lage sei, ist dies mitunter ein Irrtum, die zu einer Lebenslüge werden kann. Was im Umgang mit der Psychoanalyse naheliegend ist, ist die Benutzung von Erklärungsmustern. Vor allem die Methode der Traumdeutung verleitet zu einer kausalen Ursachensuche – der stereotype Traum könnte ein Indikator sein, wo die Wurzel für ein psychisches Problem liegt. Insofern vermischen Freud und viele seiner Anhänger ein Erklären mit einem Verstehen. „Verstehen fremder Personen ist im Leben beständig geübtes Geschäft“ (Dilthey XX, 317) – eine Kunst, zu der Dilthey durch die Beschäftigung mit der Hermeneutik³⁷ von Schleiermacher³⁸ angeregt

³⁵ Solcherart regressive Schlüsse finden sich nicht selten in der Literatur. Oft wird dem Einfluss des Vaterberufs auf die Entscheidung des Sohnes eine signifikante Bedeutung zugesprochen. Allerdings sollte man hier nicht von einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, sondern mehr von einer Grund-Folge-Beziehung sprechen. Aus dem Grund, dass der Vater einen bestimmten Beruf hat, können indes unterschiedliche Folgen resultieren: Der Sohn entscheidet sich bewusst für den Vaterberuf – oder er entscheidet sich bewusst gegen den Beruf des Vaters und wählt einen völlig anderen Beruf. Man hat häufig den Begriff der Berufserblichkeit verwendet, gleichsam wäre eine Geschichte aufschlussreich, wo der Sohn nicht das Berufserbe des Vaters, die Tochter nicht das hauswirtschaftliche Erbe der Mutter antritt. Hätten Söhne traditionell immer nur den Beruf des Vaters übernommen, wäre die Arbeitsteilung zum Stillstand gekommen. Die so entstehende *einfache Reproduktion* des Arbeitsvermögens wird gerade dadurch verhindert, indem es ein Für und Wider zu bestimmten Berufen gibt, woraus ggf. neue Berufsarten entstehen können und sich durch eine *erweiterte Reproduktion* des Arbeitsvermögens Fortschritt möglich wird.

³⁶ Es ist dies häufig ein Mangel der Freud-Interpretationen. So liest man nicht selten, dass das Über-Ich sagen würde: „Du sollst ...“ und das ES: „Ich will ...“ – Diese Vision vermittelt von der letzteren Instanz eine völlig falsche Vorstellung und verleiht dieser einen Grad an Bewusstheit, den Freud gerade verneint: Das ES hat keine Sprache – das ICH leiht ihm seine Sprache, so Freud. Das ICH zu verstehen, heißt dessen Freuden und Leiden im steten Kontext von ES und Über-Ich zu rekonstruieren. Und weniger darauf zu blicken, was das ICH sagt, sondern was es meint, wenn es etwas Bestimmtes sagt. Das ICH sagt selten die Wahrheit, es lügt nicht – aber es verschweigt die Wahrheit. Die einzige Instanz, die nie lügen würde, ist das ES – nur: es hat keine Sprache zur Wahrheit. Und dann auch wäre alles Verstehen sogar überflüssig – so, als könne man die Gedanken eines Menschen geradezu hören (...) Fragt man also nach den Motiven einer bestimmten Berufswahl, darf man eigentlich nicht das ICH fragen, sondern muss ES-Residuen rekonstruieren (...)

³⁷ Man stellt sich unter dem Titel „Leben Schleiermachers“ eine reine Biographie vor, doch was Dilthey unter diesem Titel in zwei Bänden darstellt, ist mehr als nur das Leben des großen Philosophen, Pädagogen und Theologen. Vielmehr handelt es sich um eine systematisch strenge Analyse des Schrifttums – sowohl der Hermeneutik, der Dialektik, der Staatslehre, der Ästhetik, der Naturphilosophie, der Psychologie, der Theologie und der Ethik Schleiermachers (vgl. Dilthey XIII und XIV). Hinzu kommt die detaillierte Beschreibung der schulpolitischen Wirksamkeit Schleiermachers, als dieser als Nachfolger von Humboldt das Amt zur Leitung der Schulkommission übernimmt (vgl. Dilthey IV, 482-506)

³⁸ Man könnte versuchen, die Gedankenwelt Diltheys insofern tiefer zu verstehen, da dieser spätestens ab 1859 eingehender beginnt, sich mit Schleiermacher zu beschäftigen. So übernimmt er nach dem Tod von Jonas die Herausgabe der Briefe von Schleiermacher – es beginnt jener Prozess des Verstehens eines Menschen aus seinen Briefen. So wurde aus dem Herausgeber der Analytiker, so wird auch aus manchem Lektor ein Hermeneutiker. 1860 dann erhält Dilthey einen Preis für die Studie *„Das eigentümliche Verhältnis der Schleiermacherschen Hermeneutik ist durch Vergleichen mit älteren Bearbeitungen dieser Wissenschaft, namentlich von Ernesti und Keil, ins Licht zu setzen“*. Die Arbeit setzt sich 1864 in seiner Inaugural-Dissertation fort, so dass für ihn Schleiermacher zeitweilig zu einem Gedankenzentrum wird. Ein Abdruck

worden ist und die später durch eine fortschreitende Methodisierung³⁹ des Verstehens bis hin zur Psychoanalyse oder zur sogenannten Objektiven Hermeneutik führt. Einen Menschen – wirklich – zu verstehen, geht über die Entdeckung einer - vielleicht zutreffenden – bloßen Ursache hinaus. Genau genommen ist damit nichts erklärt⁴⁰ und noch weniger verstanden. Dilthey meint – in Bezug auf Schleiermacher, dass es die Sympathie sei, die die Grundlage eines höchsten Verstehens ist (vgl. Dilthey XX, 101). „Ist die Grundlage alles Verstehens Sympathie, so ist das *höchste* Verstehen da, wo Liebe ist.“ (ebd.) – Oder auch: „Dies Verstehen ist die Bedingung für die höchste Form von Sittlichkeit.“ (ebd.).

*„Eine Berufsbildung ... die das Maß der technischen
Abrichtung überschreitet.“ (Wilhelm Dilthey)*

Beruf und Gesellschaft – Die Geisteswissenschaft über den Teil-Ganzes-Zusammenhang

An einer in der Berufspädagogik kaum bekannten Stelle beschreibt Dilthey 1883 in seiner *„Einleitung in die Geisteswissenschaften“* die Zusammenhänge von Beruf und Gesellschaft sowie von

des Titelblattes findet sich bei Kerckhoven (2008): *De principiis ethices schleiermacheri*. Dissertatio inaugurali Guilelmus Dilthey (Kerckhoven u.a. (Hrsg.), Abb. 56). An die am 16.01.1864 erfolgte Promotion schließt sich bereits am 17. Juni desselben Jahres die Habilitation an. Das Thema betrifft den „Versuch einer Analyse des moralischen Bewusstseins“. Und schließlich als ein gewisser Endpunkt: 1870 ist er durch die Arbeit an „Leben Schleiermachers“ zu einer Lebensfrage vorgedrungen ist, die sich schließlich als bleibendes wissenschaftliches Problem darstellt: Ob und inwiefern ist ein Verstehen möglich. - Schleiermacher übersetzt das Buch „Der Staat“ von Platon, Schleiermacher schärft seine Hermeneutik an der Analyse des Neuen Testaments, Schleiermacher hinterlässt Schriften zur Ethik, zur Pädagogik und zur Dialektik. – So, als ob Dilthey jene Spuren aufnimmt, finden sich an zahlreichen Stellen direkte und indirekte und ganz ähnliche Berührungen zu Schleiermacher – u.a. die Dilthey-Bände IX und X lassen dies erkennen. Dass Dilthey dabei – u.a. aus den Briefen Schleiermachers – manches bislang biographisch Unbekannte bewahrt hat, macht die Geisteswissenschaft zu einer auch sammelnden und bewahrenden Disziplin, zu einer strengen Wissenschaft einer m.E. *biographischen Hermeneutik*. So ist es nicht uninteressant, dass der junge Schleiermacher geäußert hat, dass – falls seine Aufnahme in das Pädagogium in Niesky scheitern sollte, er dann ein „ehrsames Handwerk in der Gemeinde“ (vermutlich in Herrnhut – D.G.) lernen wolle (vgl. Dilthey XIII, 17).

³⁹ Dilthey betont gelegentlich, dass es die Eigenständigkeit der Methode ist, die die Eigenständigkeit einer Wissenschaft ausmacht – so auch die Methode der Geisteswissenschaft. „Unter Methode verstehen wir zunächst überhaupt das Verfahren, mit der Grundlage unserer Wahrnehmung und den Hilfsmitteln unseres Denkens (der Denkgesetze und Denkformen) die Erkenntnis zu verwirklichen.“ (Dilthey XIX, 267) – „Erst die Methodenlehre löst definitiv die Frage nach dem Vermögen und den Grenzen der menschlichen Erkenntnis.“ (ebd.) Allerdings hat es den Anschein, dass eine Methodik des Verstehens nur in Anfängen existiert. Dies kann auch darin begründet sein, dass eine Methode in Form einer algorithmischen Schrittfolge für jegliches Verstehen unmöglich ist – die Hermeneutik würde ihren Zauber, das Verstehen etwas Geheimnisvolles verlieren.

⁴⁰ Im Denken wird es m.E. immer wieder geschehen, dass sich Erklären und Verstehen berühren, das eine das andere nach sich zieht, das eine dem anderen möglicherweise widerspricht. Dilthey meint ja m.E. nicht, dass Erklärungsversuche um kausale Zusammenhänge zu erkennen, falsch sind – sondern betont, dass ein durch Erklärung aufgezeigter Ursache-Wirkung-Zusammenhang stets eine Vereinfachung ist. „In strengem Verstande kann Erklären auf dem Gebiet geistiger Zustände nur soweit in Anspruch genommen werden, als eine Zurückführung auf genau definierbare, womöglich zahlenmäßig bestimmbare äußere Tatsachen möglich ist. Verstehen aber: das ist das ganze Metier dessen, der sich mit geistigen Zuständen beschäftigt, und dasselbe unterscheidet sich vom Erklären durch die Einordnung in die Lebendigkeit, welche nur von der Lebendigkeit aus möglich ist. Diese ist das große Objekt und zugleich das Organ dessen, der mit geistigen Zuständen zu tun hat.“ (vgl. Dilthey XIX, 277)

Bildung und Berufsbildung. Neben den handwerklichen und industriellen Berufen usw. seien auch die wissenschaftlichen Bereiche Politik, Jurisprudenz, Ökonomie, Theologie, Literatur und Kunst Produkt einer weitgreifenden gesellschaftlicher Arbeitsteilung. *„Von den praktischen Bedürfnissen der Gesellschaft, von dem Zweck einer Berufsbildung aus, welche der Gesellschaft ihre leitenden Organe mit den für ihre Aufgaben notwendigen Kenntnisse ausrüstet, pflegen diejenigen, welche sich den bezeichneten Wissenschaften widmen, an sie heranzutreten. Doch wird diese Berufsbildung nur in dem Verhältnis den einzelnen zu hervorragenderen Leistungen befähigen, als sie das Maß einer technischen Abrichtung überschreitet.“* (Dilthey I, 3) Nachfolgend wählt Dilthey das bekannte – anschauliche wie auch vereinfachende – Gleichnis der Gesellschaft, die einer Maschine gleiche. *„Die Gesellschaft ist einem großen Maschinenbetrieb vergleichbar, welcher durch die Dienste unzähliger Personen in Gang gehalten wird: der mit der isolierten Technik seines Einzelberufs innerhalb ihrer Ausgerüstete ist, wie vortrefflich er auch diese Technik inne habe, in der Lage eines Arbeiters, der ein Leben hindurch an einem einzelnen Punkte dieses Betriebes beschäftigt ist, ohne die Kräfte zu kennen, welche ihn in Bewegung setzen, ja ohne von den anderen Teilen dieses Betriebes und ihrem Zusammenwirken zu dem Zweck des Ganzen eine Vorstellung zu haben. Er ist ein dienendes Werkzeug der Gesellschaft, nicht ihr bewusst gestaltendes Organ. Diese Einleitung möchte dem Politiker und Juristen, dem Theologen und Pädagogen die Aufgabe erleichtern, die Stellung der Sätze und Regeln, welche ihn leiten, zu der umfassenden Wirklichkeit der menschlichen Gesellschaft kennen zu lernen, welcher doch, an dem Punkte, an welchem er eingreift, die Arbeit seines Lebens gewidmet ist.“* (ebd.) Das Berufswissen in seinem Standort in einem System der beruflichen Bildung hat eine zweifache Funktion. Versteht sich der Beruf selbst als Ganzes, dann muss auch das entsprechende Wissen diese Ganzheitlichkeit repräsentieren – in Form eines beruflichen Sach-, Methoden- und Normenwissens. Versteht sich der Beruf ferner zumeist als Teil eines Ganzen, dann ist es notwendig, dass der Berufsmensch etwas über dieses Ganze einer Arbeits- und Berufswelt weiß, um nicht ein bloßer „Teilarbeiter“ – lediglich ein „Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion“ sein zu müssen, wie Marx urteilt (vgl. MEW 23, 359 und 512).

Mithin ist der Ort des Berufs ein mehrfacher: in mikrotechnischer Perspektive am eigenen Arbeitsplatz, in mesoökonomischer Perspektive neben anderen Berufen in einem Betrieb und in makrosoziologischer Perspektive in der Gesellschaft. Die diesbezügliche Selbst- und Fremdwahrnehmung kann sehr verschieden ausfallen. Einen Beruf verstehen zu wollen, heißt, ihn in dieser Mehrdimensionalität verstehen zu müssen. Ist ein jeder Beruf aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive gleichermaßen wichtig, so wandelt sich das Urteil bereits im Rahmen der Bedingungen des Betriebes. Und auch das Selbstwertgefühl eines Menschen kann im Widerspruch zur öffentlichen Wahrnehmung stehen. Oft ist es die Unwissenheit gegenüber dem Fremden, welche zum Vorurteil führt, woraus Neid und Missgunst entstehen. Das Verstehen indes hat eine sachliche, soziale, psychische und ethische Komponente. Was weiß die geisteswissenschaftliche Hermeneutik darüber? Und die sogenannten Arbeitsanalytiker?

Berufe haben eine Geschichte, Berufsmenschen eine Biographie ...

Berufs- und Bildungsbiographien selbst sind Teil der Berufs- und Bildungsgeschichte – in seiner eigenen Biographie erlebt der Mensch das Entstehen und Vergehen von Berufen, das Auf und Ab der Bildungswerte – er selbst ist nicht wenig von diesen Entwicklungen geprägt. Berufsstolz hat viele Wurzeln, einige Motive wurzeln in der Gegenwart, andere in der Tradition. Berufe sind wie ein Schmelztiegel historischen Erinnerns – vom Meister an den Lehrling weitergegeben, ist jene

oral history ein Ort des Aufbewahrens. Nicht alles wird erinnert. Aber auch nicht alles wird vergessen. Was also ist für dieses wichtig, für jenes unbedeutend? In Bezug auf Thomas Carlyle⁴¹ meint Dilthey: „Weises Erinnern und weises Vergessen, darin liegt alles.“ (*Dilthey I, 33*) – Das Erinnern gebührt dem Einzelnen, es gibt keine gesellschaftliche Erinnerung, wo es nicht ein persönliches Erinnern gibt. Die Biographien der Menschen sind Ergebnis des Erinnerns – sie sind auch Ausdruck von Vergessen. Unmöglich, sich an alle biographischen Details erinnern zu können, unnötig alle Dinge detailliert aufbewahren zu wollen: eine Biographie, die nicht bewusst oder unbewusst Details weglässt, kann weder geschrieben noch gelesen werden. Weisheit hat jener, der zwischen der wertvollen Erinnerung und dem unbedeutend Vergessenen zu unterscheiden weiß. „Die Stellung der Biographie innerhalb der Geschichtswissenschaft entspricht der Stellung der Anthropologie innerhalb der theoretischen Wissenschaften der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit.“ (*Dilthey I, ebd.*) – „Der Wille eines Menschen, in seinem Verlauf und seinem Schicksal, wird hier in seiner Würde als Selbstzweck erfasst, und der Biograph soll den Menschen sub specie aeterni erblicken, wie er selbst sich in Momenten fühlt, in welchen zwischen ihm und der Gottheit alles Hülle, Gewand und Mittel ist und er sich dem Sternenhimmel so nahe fühlt, als irgendeinem Teil der Erde. Die Biographie stellt so die fundamentale geschichtliche Tatsache rein, ganz, in ihrer Wirklichkeit dar.“ (*Dilthey I, ebd. 33f.*) Demnach wäre die „Biographie ein wichtiges Hilfsmittel für die weitere Entwicklung einer wahren Realpsychologie“ (ebd. 34). Da Lebensäußerungen stets körperlicher und geistiger Natur sind, bedarf es einer gleichermaßen physiologischen wie psychologischen Betrachtung. Dilthey nennt die Verknüpfung von Beidem eine „Psychophysik“ (ebd.) – eine Bezeichnung, die später in anderer Zwecksetzung von den Arbeits- und Betriebswissenschaften zu einer Psychophysik⁴² der Arbeit entwickelt worden ist. Lebensäußerungen zu verstehen, heißt, sie als Äußerung von Leib und Seele, von Körper und Geist zu verstehen – wobei man mitunter auch den Leib als das Ganze von Körper und Geist betrachtet. Der Mensch wird in einer Welt geboren, die zu seiner Lebenswelt wird. In dieser Welt erlebt er später seine zweite, soziale Geburt. Das Individuum ist Teil eines Ganzen, welches dies Ganze in einer „inneren Wahrnehmung“ für sich deutet und damit überhaupt sich selbst als Teil eines Ganzen erkennen kann. Es hat dieses Ganze nicht gebaut, in das es hineingeboren ist (*Dilthey I, 36*). Der Mensch ist abhängig von einem „Gefüge dauernder Bindungen der Willen, nach den Grundverhältnissen von Herrschaft, Abhängigkeit, Eigentum, Gemeinschaft“ (*Dilthey I, ebd. 43*). „Die Bedürfnisse⁴³, welche in der menschlichen Natur angelegt sind, werden infolge der Eingeschränktheit des Menschendaseins nicht von der isolierten Tätigkeit des einzelnen befriedigt, sondern in

⁴¹ Es fällt auf, dass Dilthey an zahlreichen Stellen neben den Klassikern der Philosophie häufig den englischen Sozialreformer Thomas Carlyle erwähnt und betrachtet (vgl. *Dilthey IV, 507-527*). So notiert er stichpunktartig in dem aufschlussreichen Kapitel „Logik als Phänomenologie der Wirklichkeitserkenntnis“ (vgl. *Dilthey XXIV, 192-212*): „An der Grenze der Sprache steht das schweigende Denken. Pestalozzi = Anschauung. Carlyle. Begriff des diskursiven Denkens. Rezeptivität. Spontanität.“ (vgl. *Dilthey XXIV, 204*)

⁴² Selbst Max Weber hat sich mit dieser im Entstehen begriffenen Psychophysik der industriellen Arbeit beschäftigt (vgl. *MWG I/11, S.162 ff.*). Dilthey meint hier aber den - vor allem philosophischen - Zusammenhang von Körper und Geist, von Physis und Psyche. Möglicherweise resultiert die spätere Deutung des Menschen als bio-psycho-soziales Wesen aus diesen frühen Gedanken. Dabei ist es dann auch geblieben.

⁴³ Es ist selten versucht worden, die Berufsgeschichte aus einer Geschichte der Bedürfnisse abzuleiten. Berufe entstehen direkt oder indirekt aus Bedürfnissen – die Spezifizierung der Berufe folgt der Spezifizierung der Bedürfnisse. Berufe wecken Bedürfnisse, ebenso wie diese das Entstehen von Berufen nach sich ziehen. Die Vielfalt der Berufe ist gleichsam ein Spiegel der Vielfalt der Bedürfnisse. Das Urbedürfnis führt zu einem Urberuf (Spränger) – das Nahrungsbedürfnis führt zur Entstehung der Nahrungsberufe. Und aus dem Bedürfnis nach geistiger Nahrung entstehen jene geistigen Berufe. Geschichte sollte man

der Teilung der menschlichen Arbeit und in dem Erbgang der Generationen.“ (*Dilthey ebd. 44*) – „Gemeinsamkeit der Sprache schließt sich an die genealogische Gliederung und das nationale Leben; Verwandtschaft der Geburtsstellung, des Besitzes und des Berufs bringt die Zusammengehörigkeit des Standes hervor; Gleichheit der wirtschaftlichen Besitzverhältnisse, der durch sie bedingten sozialen Lage und Bildung verbindet die Individuen zu einer Klasse, die sich zusammengehörig fühlt und ihre Interessen denen der anderen Klassen gegenüber stellt; Gleichartigkeit der Überzeugung und tätigen Richtung begründet politische und kirchliche Parteien: Gemeinsamkeiten, deren keine an und für sich einen Verband einschließt.“ (*Dilthey ebd. 69f.*) Erst auf dieser Grundlage bilden sich Bindungen durch Verband, Dilthey erwähnt die Begriffe *municipium*, *collegium*, *societas publication* - Gemeinde, Gilde, Erwerbsgenossenschaft (*ebd. 73*). Lorenz von Stein habe in seiner „*Volkswirtschaftslehre*“ (1878, 463) unterschieden a) zwischen wirtschaftlicher Tätigkeit, b) der Arbeit des Gottesbewusstseins und c) der Arbeit des Wissens. Dieses Ganze wissenschaftlich zu bewältigen und die Teilungen des Erkennens zu überwinden, sei Aufgabe der Philosophie und Geschichte (vor allem in Deutschland) und der Soziologie (in England und Frankreich) (*vgl. Dilthey I, 90*).

So, wie Chemie und Physik die Hilfsmittel des Studiums des organischen Lebens seien, so sind Anthropologie, Rechtswissenschaft und Staatswissenschaften Hilfsmittel des Studiums des Verlaufs der Geschichte (*Dilthey ebd. 94*). Zudem: „Der Gedanke eines einheitlichen Plans der Menschheitsgeschichte, einer Erziehungsidee Gottes in ihr, ist von der Theologie geschaffen worden.“ (*Dilthey I, ebd. 94*) Meines Erachtens könne man sagen: Sachwissenschaft strebt nach einem Verstehen des Speziellen, Sinnwissenschaft wie Philosophie, Theologie und Geschichtswissenschaft nach einem Verstehen des Ganzen, einem spezifisch „historischen Verstehen“ (*Dilthey I, ebd. 138*). Geschichte schlechthin zu verstehen, heißt die Stellung des Menschen in der Welt zu begreifen: „Der Mensch ist das Maß aller Dinge, der seienden, wie sie sind, der nichtseienden, wie sie nicht sind.“ (*Dilthey I, ebd. 174*) Nur ein geringer Teil davon kann direkt wahrgenommen werden – dennoch sind m.E. Wahrnehmungen die notwendigen Vorstufen allen Erkennens und Verstehens. Wahrnehmendes Subjekt und wahrgenommenes Objekt dürfen nicht getrennt werden. „*Süß, wenn man das Subjekt wegdenkt, welches die Süßigkeit schmeckt, ist nichts mehr. Es besteht nur in der Relation auf die Empfindung.*“ (*Dilthey I, 175*)

Methode tieferen Erkennens sei die Lehre des Sokrates: „Er zuerst wandte beharrlich die Methode an, von dem vorhandenen Wissen und Glauben einer Zeit auf den Rechtsgrund jedes Satzes zurückzugehen.“ (*Dilthey I, 177*) Bezogen auf Platon: „Für den griechischen Geist ist alles Erkennen eine Art von Erblicken.“ (*Dilthey I, ebd. 188*) – Dies könnte m.E. auf eine frühe Form phänomenologischen Denkens hindeuten. Im Skeptizismus entsteht ein Misstrauen gegen ein zu vorschnelles Vertrauen auf vermeintlich sicheres Wissen. Radikaler Skeptizismus führt später schließlich zu der Nichterkennbarkeit des Dinges an sich (Kant). An die Stelle des Erkennens trete nach dem Skeptizismus ein „Wahrnehmungszustand, den der Mensch erleidet“ (*Dilthey I, ebd. 236*). – „Der Skeptiker hebt das Erscheinende nicht auf; er erkennt den passiven Zustand, in dem er sich in der Wahrnehmung befindet und bezweifelt nur jede Behauptung über das diesem Zustand objektiv zugrunde Liegende.“ (*Dilthey I, ebd. 236f.*) – Daraus folgt die Frage: „Welcher ist der Erkenntniswert des in der sinnlichen Wahrnehmung Gegebenen?“ (*Dilthey I, ebd. 238*) – „So gewinnt der Skeptiker

verstehen lernen als ein Produkt von Trieben, Begierden, Bedürfnissen und Interessen – und den entstehenden Gegenkräften der Vernunft. Jeder Beruf hat seinen Urgrund in einer Ur-Sache. Diese zu erkennen, ist ein Schlüssel für die berufssoziologische und ethische Betrachtung. Kräfte und Gegenkräfte ergeben das, was man Geschichte nennt.

die allgemeine Formel von der Relativität jedes Wahrnehmungsbildes oder Sinneseindrucks.“ (*Dilthey ebd. 239*) Der Übergang von einer poly- zu einer monotheistischen Religion ist m.E. verbunden mit der Wandlung eines polyphilosophischen zu einem monophilosophischen Denken: die mittelalterliche Philosophie blieb zumeist monolithisch im Dienst der Theologie. Die alten Fragen bleiben unbeantwortet, die Antworten bleiben m.E. in der Schwebel. „Die drei Fragen der alten Logik, Physik und Ethik: was ist der Grund der Gewissheit im Denken, was ist die Ursache der Welt und worin besteht das höchste Gut“ – Fragen, die sich auch bei Augustinus finden (*De civitate Dei XI, c. 25, vgl. VIII, c. 6-8*) Im Mittelalter wird der Glaube durch die Vernunft erfasst und auf diese Weise philosophisch gestärkt: „Die Erfassung des Glaubensinhaltes durch die Vernunft, nach welcher so in diesen Jahrhunderten gerungen wird, hat in der Dialektik (Logik) ihr Werkzeug.“ (*Dilthey I, 276*) Handeln könne dialektisch – aus zwei Perspektiven – betrachtet werden: „... ist dieselbe Handlung, von Gott aus angesehen, ein Hervorbringen, ein Bewirken durch Gott – vom Menschen aus betrachtet, ein Aneignen dessen, was Gott bewirkt.“ (*Dilthey I, 281*) Jedes Handeln hat mithin eine zweifache Funktion: Sie ist Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte des handelnden Individuums. Und sie ist gleichzeitig Aneignung der in den Werkzeugen vergegenständlichten Wesenskräften der Gattung, wie Marx in „*Die deutsche Ideologie*“ aufzeigt (*vgl. MEW 3, 67*) Auch der Arbeit kommt diese Funktion zu: Sie produziert einen Gegenstand und sie reproduziert das zum Produzieren notwendige Arbeitsvermögen der Meister, Gesellen und Lehrlinge – dies der Kreislauf in einem jeden Beruf.

Dilthey auch verweist auf die arabische Philosophie: „Jede Vorstellung vollzieht sich in der Unterscheidung eines Subjektes, das erkannt werden soll, von Prädikaten, durch welche erkannt werden soll.“ (*Dilthey I, ebd. 288*) Die Stärke der Logik und die Erfolge ihrer Denkweise führt m.E. zu gewissen Vorstellungen einer Allmacht der Logik: eine „emanatistische Form des Panlogismus“ entsteht (*Dilthey I, ebd. 320*). Auch ist es jene Logik die mit der „mechanischen Naturerklärung“ m.E. dauerhaft das kausale Erklären als universelle Denkweise bis in die Gegenwart prägt. Aus Einzelgrößen wird ein Kausalzusammenhang konstruiert. „Unser Verstand muss die Welt wie eine Maschine auseinandernehmen, um zu erkennen; er zerlegt sie in Atome; dass aber die Welt ein Ganzes ist, kann er aus diesen Atomen nicht ableiten.“ (*Dilthey I, ebd. 371*) - Der Satz vom Grunde (Schopenhauer) bewirkt so meines Erachtens zumindest zeitweilig Erkenntnisfortschritt.

Auf Christian Wolff⁴⁴ (1679-1754) gehen bekanntlich zahlreiche Versuche zurück, mit Syllogismen die Welt zu erklären. „*Wenn ein Ding A etwas in sich enthält, daraus man verstehen kann, warum B ist, B mag entweder etwas in A oder außer A sein, so nennet man dasjenige, was in A anzutreffen ist, den Grund von B; A selbst heißt die Ursache, und von B saget man, es sei in A gegründet. Nämlich der Grund ist dasjenige, wodurch man verstehen kann, warum etwas ist, und die Ursache ist ein Ding, welches den Grund von einem anderen in sich enthält.*“ (*Wolff, zit. Dilthey I, 389*) Alles muss auf einen Grund zurückführbar sein – m.E. ehrgeiziger Antrieb des Denkens, zu immer höheren Gründen, immer tieferen Wurzeln vorzudringen. Schopenhauer nennt es den Satz vom Grunde. Man könnte als regressiven Schluss hinzufügen: der Satz vom Grund des Grundes usw. Es wird hinter das geistige Leben zurückgegangen durch die Suche nach „erklärenden Geset-

⁴⁴ Zur Bedeutung von Christian Wolff (*vgl. Lipsmeier; Münk (Hrsg.) 2019, 597-601*). Die Bedeutung der von Wolff und Leibniz weiterentwickelten Logik für die Geschichte der Didaktik ist bislang kaum erschlossen. Lediglich Jürgen Zabeck (1931-2014) hat ausführlicher gearbeitet, wenngleich die Konsequenzen einer Moralphilosophie für die Berufsethik noch unzureichend beleuchtet sind (*vgl. Zabeck 2009, 198-201*). Zu erwähnen ist ferner, dass Wolff (vor Kant) einer der ersten ist, der die Begriffe Verstand und Vernunft streng unterscheidet (*vgl. Lipsmeier; Münk (Hrsg.), ebd. 599f.*).

zen“ (*Dilthey I, 375*). „Der Einführung der mechanischen Naturerklärung durch Galilei und Descartes folgte daher unmittelbar die Ausdehnung dieser Erklärungsweise auf den Menschen und den Staat durch Hobbes und danach durch Spinoza.“ (*Dilthey I, 376*) – woraus schließlich auch die „erklärende Psychologie“ entsteht (*Dilthey I, 377*), der Versuch, einen „Mechanismus des geistigen Lebens zu entwerfen“ (ebd.), Psychologie wandelt sich zu einer Methode des Zergliederns: es entstehe eine „psychische Atomistik“ (ebd.). Die kleinsten Teile sind die Atome, in der Philosophie nennt man sie Monaden. „Ein bekanntes Wort von Leibniz lautet. Die Monaden seien ohne Fenster.“ (*Dilthey I, 404*). Anschaulichkeit ist unmöglich, die analytische Denkweise dominiert – Zergliedern scheint einfacher zu sein als Zusammensetzen? Sie nennen sich m.E. nicht zufällig „analytische Wissenschaften“ – nicht synthetische (!) Wissenschaften. Unbewusst gilt: Man solle den „festen Boden der Wirklichkeit und der Analysis“ nicht verlassen (*vgl. Dilthey I, 404*) – eine Warnung, die an Kant⁴⁵ erinnert, wonach man sich nicht zu weit auf das offene Meer hinauswagen darf. – Was sind die Folgen? – Dazu Denis Diderot (1713-1784): „Will man (...) eine kurze Geschichte fast unseres ganzen Elends kennen? Hier ist sie; es gab einen natürlichen Menschen; in dessen Inneres führt man einen künstlichen Menschen ein. Hierauf entbrannte zwischen beiden ein Bürgerkrieg und dieser dauert bis zum Tode.“ (zit. In: *Dilthey I, 382*) Wie lässt sich eine Brücke von Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft erbauen? – „Nur Naturforscher von philosophischer Kraft oder Philosophen von umfassender Naturkenntnis können diese Aufgabe lösen.“ (*Dilthey I, 415*) Die Geschichte der Wissenschaften vom Menschen bleibt ungeschrieben. Unter den Historiker gibt es nur wenige, die eine Monumentalgeschichte⁴⁶ hinterlassen haben. Geschichtswissenschaftler haben

⁴⁵ *Das Gleichnis findet sich in der KrV, [vgl. A 395 – A 396 J, u.a. in der Reclam-Ausgabe (vgl. 2013, 948). Der feinsinnige Gedanke ist weitgreifend und voller erkenntnistheoretischer Konsequenzen. Dekonstruiert man das Gleichnis, so lauten die Fragen: Was genau ist der Ozean, was das Ufer; was das Schiff, wer der Steuermann. Bleibt man nur immer am Ufer; erlangt das Denken keine Weite. Ist das Wagnis zu gefährlich, erscheint mancher Gedanke als Irrlicht oder Trugschluss. – Was also solle der Forscher tun. – „Alle Einwürfe können in dogmatische, kritische und skeptische eingeteilt werden.“ (Kant 2013, 942). Der Skeptizismus meint, es sei zu gefährlich. Der Dogmatismus fordert, dass jedes Forschen ein Wagen, jede Forschung ein Wagnis sein muss. Wege entstehen beim Gehen. Der Kritiker steht beiden misstrauisch gegenüber: Beide scheinen nicht unrecht zu haben, scheinen aber einen falschen Standpunkt zu vertreten. Das Dilemma ist offenkundig, Und so steht auch eine jede Hermeneutik vor der Konsequenz, dass manche Deutung ein Missverständnis sein kann. Dem Naturwissenschaftler geht es nicht besser, wenn er bemerkt, dass all seine Beobachtungen, Beschreibungen und die sich daraus ergebenden Erklärungen irren können: weil alle Folgerungen aus einem einzigen Beobachtungsfehler resultieren können. Und auch eine jede Erklärung bedarf der Deutung, da bereits deren sprachliche Form in Gestalt einer Kausalität all jene Mängel in sich trägt wie die Sprache selbst: das feste Ufer ist ein wasserdichtes Begriffsgebäude, der Ozean das Meer mannigfaltiger Deutungen, der Steuermann jener, der entscheiden muss, welchen Kurs er nimmt. Vielleicht gibt es gar kein Ufer im Universum – vielleicht ist alles ein einziger Ozean. Und das menschliche Leben ist die Suche des Nichts nach dem Etwas (Christian Morgenstern).*

⁴⁶ *Meines Wissens ist das von Jacob Burckhardt (1818-1897) hinterlassene Werk in Form der von C.H.Beck herausgegebenen „Kritischen Gesamtausgabe“ die bedeutendste ihrer Art. Allein der Band zur Neueren Geschichte (1450-1598) umfasst 1691 Seiten, einschließlich Bibliographie und Kommentare (S.1150-1691). Ein solches Konvolut in Inhalt und Umfang verstehen zu können, verlangt eine eigene Hermeneutik. Wie hat er gearbeitet, in welchen Bibliotheken hat er die Dinge mühsam notiert, auf welche Fragen hat er eine Antwort gesucht. Seine Vision sollte antispezialistisch sein. Sich zu spezialisieren verläuft naturwüchsig, unbewusst und spontan - eine Universalgeschichte dagegen entsteht bewusst. Oder gar nicht. Und wie eigentlich war sein Verhältnis zu Friedrich Nietzsche – dort an der Universität in Basel. Und inwiefern hat auch dieser davon profitiert, als er 1874 seine Historie verfasst hat. Biographie reiht sich an Bibliographie. Biographien berühren einander – für eine kleinen Augenblick. Und entfernen sich für immer. Was also bleibt. Man lese die „Neuere Geschichte“ von Burckhardt – dort findet man Antwort.*

sich wie alle anderen Disziplinen mehr und mehr spezialisiert. Das Erbe der Universalgeschichte⁴⁷ erscheint heute als Heterogenität von „Spezialgeschichten“. Eine Geschichte der Wissenschaften vom Menschen jedoch ist keine Reihung von Beruf an Beruf, von Geschichte an Geschichte, von Wissenschaft zu Wissenschaft – zusammenhanglos und ohne Querverbindungen. Drei Bücher über die soziale Geschichte des Menschen, die psychologische Geschichte des Menschen, die wirtschaftliche Geschichte des Menschen ergeben noch keine „Geschichte der Wissenschaft vom Menschen“. Der Gedanke von Dilthey indes bleibt unerfüllt. Weder die Geistes- noch die Sozialwissenschaften scheinen dazu gewillt. Wer auch sollte dies vollbringen? Diese verantworten nur das Ihre, jene kennen nur das Eigene. Wer aber verantwortet das Ganze?

Und wie steht es um eine Geschichte der Wissenschaften des Berufsmenschen? Nur Wirtschaftshistoriker mit hermeneutischer Kraft – oder Philosophen mit umfassender wirtschaftsgeschichtlicher Kenntnis⁴⁸ können diese Aufgabe lösen⁴⁹. – Und wie ist schließlich eine hermeneutische Pädagogik als strenge Wissenschaft möglich? – Man könnte sagen: Nur Lerntheoretiker mit erkenntnistheoretischer Kraft – oder Erkenntnistheoretiker mit umfassender lerntheoretischer Erfahrung könnten diese Aufgabe theoretisch und zugleich praktisch bewältigen (...)

„ ... Berufung ohne Begabung ist nichts,
Begabung ohne Berufung wenigstens etwas.“ (D.G.)

Objektiver Geist und Berufsgesellschaft

Für den Vorgang der Objektivierungen ist der Begriff des objektiven Geistes tragend. Dazu Dilthey: „Ich habe die Bedeutung des objektiven Geistes für die Möglichkeit der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis dargelegt. Ich verstehe unter ihm die mannigfaltigen Formen, in denen die zwischen

⁴⁷ Neben den genannten und hinreichend bekannten Universalhistorikern sei ein Gelehrter erwähnt, der bis heute weithin unbekannt geblieben ist. Der jüdische Historiker Egon Friedell (1878-1938) hinterlässt eine „Kulturgeschichte der Neuzeit“ (1927). Der Verlag Zweitausendeins hat im Jahr 2000 mehrere seiner Schriften unter dem Titel „Kulturgeschichte“ herausgegeben – 1335 Seiten, die mehr sind als eine gewöhnliche Kulturgeschichte: eine Historiographie geschichtswissenschaftlicher Handschriften – über Richard Wagner, Herder, Schiller. Und vor allem über Jacob Burckhardt. Worin also besteht das Einmalige gerade seiner historiographischen Handschrift? – „Eine unersättliche psychologische Neugierde, ruhelos und unruhigend, von einem untrüglichen Spürsinn für das Fremdeste und Seltenste, Verschollenste und Versteckteste geleitet, war die Zentraleigenschaft Burckhardts.“ (Friedell 2000, 43) – „ ... eine geradezu olympische Unparteilichkeit des Urteils, die alles lächelnd als berechtigt anerkennt, weil sie alles versteht.“ (ebd.) Vielleicht empfindet sich Friedell als Spiegel, als Schüler des Meisters. Nicht als Kopie. Beide Geschichten sind gleichermaßen lesenswert. Bei Friedell kommt jenes Schicksal hinzu, welches man kennen muss, um Mensch und Werk verstehen zu können. Am 16. März 1938 hat sich Egon Friedell das Leben genommen, um der Verhaftung durch die SA zu entgehen - der Historiker ahnt die bevorstehende Zukunft. Der Sturz aus dem Fenster seiner Wohnung war das Ende einer unvollendet gebliebenen Geschichte.

⁴⁸ Der Freiburger Wirtschaftshistoriker Ulrich Kluge (geb. 1935), von 1993 bis 2001 Professor an der Techn. Univ. Dresden, hatte die Idee, eine „Geschichte des wirtschaftenden Menschen“ zu schreiben. Die Berührungspunkte zu einer Studie über den Berufsmenschen in der Geschichte sind nicht zu übersehen. Aus verschiedenen Gründen ist aus dem Projekt nichts geworden. Aber die Erinnerung bleibt – an diesen so außergewöhnlichen Wissenschaftler und Menschen. Und an seine Vision.

⁴⁹ Meines Erachtens und aus meiner Überzeugung gab es nur wenige, die jene Belesenheit besaßen, die man wohl braucht, um überhaupt den Mut aufbringen zu können, ein solches Lebenswerk in Angriff zu nehmen: Karl Marx, Jacob Burckhardt, Fritz Mauthner und Max Weber. Zumindest sind die betreffenden Schlüsselwerke an die Nachgeschichte vererbt worden. Immer ist irgendwas dazwischen gekommen ...

den Individuen bestehende Gemeinsamkeit sich in der Sinneswelt objektiviert hat. In diesem objektivierten Geist ist die Vergangenheit dauernde beständige Gegenwart für uns.“ (*Dilthey VII, 208*) Der Mensch wird in eine Welt von Objektivierungen hineingeboren, die das Werk objektiven Geistes repräsentieren. „Aus dieser Welt des objektiven Geistes empfängt von der ersten Kindheit ab unser Selbst seine Nahrung.“ (ebd.) Die arbeitsteilige Struktur der Berufsgesellschaft bereits findet sich von Natur aus vor – geschlechts- und generationsspezifische Formen der Arbeitsteilung sind naturwüchsig entstanden. Dass sie sozialen Wandlungen unterworfen sind, ändert nichts daran, dass sie natürlichen Ursprungs sind – dass sie von den natürlichen Lebensbedingungen des Menschen – u.a. in Geschlecht und Lebensalter – abhängen. Es ist Chance und Schicksal des subjektiven Geistes, sich an diesen objektiven Strukturen einer arbeitsteilig strukturierten Gesellschaft zu orientieren. Am Ende dieser Orientierungsversuche wird eine Entscheidung stehen, wo das Teil seinen Platz im Ganzen findet, wo das Element eine Funktion im System übernimmt. Goethe hat wohl einmal gesagt „Mache ein Organ aus Dir“. Der Berufsleib funktioniert auf der Grundlage seiner Organe. Und diese erfahren ihre Erfüllung im Ganzen. Sie leben im Ganzen und zehren vom Ganzen. Ob eher ein role making oder ein role taking daraus wird, ist Teil von Chance und Schicksal: selbst das Berufsschicksal kann man als Berufschance deuten. Ein äußerer Beruf wird leichter ertragen, wenn man sich diesen als innere Berufung vorstellt. Der objektive Geist weist dem Menschen seinen äußeren Beruf zu – die soziale Berufsbestimmung hat mehr oder weniger die Form von Zwang und Gewalt. Einen bestimmten Beruf ergreifen zu müssen, ist die Folge einer Notdurft – notwendig für das Ganze und nötig für seine Teile. Der subjektive Geist indes wird zwischen möglichen Argumenten zu wählen haben: Neigung und Pflicht, Begabung und Interesse, Mut oder Feigheit. Man findet heutzutage viel über Strategien der Gestaltung beruflicher Ausbildung, man findet wenig Brauchbares über jenen Bereich, den man u.a. mit Berufsberatung, Berufslenkung, Berufswahl und Berufsentscheidung umschreibt. Wie eigentlich ist es möglich, einen jungen Menschen bei der Wahl seines Berufes beraten zu wollen? Welche Hilfswissenschaften braucht ein Berufs-Berater, wenn es offenkundig keine Berufs-Beratungs-Wissenschaft gibt? Ist er ein Spezialist, dann weiß er alles über Nichts. Ist er ein Generalist, dann weiß er nichts über Alles. Worauf also gründet sich eine derartige und eher vage Kompetenz zum Beraten? Offenkundig gehören Psychologie, Berufspädagogik, Berufskunde und Berufssoziologie, Berufsrecht und Berufsethik sowie Rhetorik und Empathie dazu. Und: Man muss den Zeitgeist einer Gesellschaft gut kennen, um mit einer hinreichenden Sachkunde eine situative Argumentation zu entwickeln. Gesprächsführung ist Gedankenführung, an deren Ende eine Entscheidung steht – ohne Suggestivfragen, ohne List: geschlossen in der Argumentation, offen in der Entscheidung. In einem solchen Gespräch treffen objektiver und subjektiver Geist aufeinander, beginnt die Suche nach einem Kompromiss zwischen arbeitsmarktpolitischer Notwendigkeit und individueller Neigung. Beide Seiten werden nicht glücklich dabei. Einen Zufall kann man es nennen, wenn ein Mensch zur rechten Zeit die nötige Begabung für den richtigen Beruf hat – im Handwerk, im Handel, der Technik oder im Sozialen. Ein glücklicher Umstand ist es auch, wenn man ihm eine Bestimmung verleiht, die er fortan als Berufung empfindet – als eine bleibende Kraft, die über Schicksalsschläge hinweg hilft. In der Ethik des Berufen-Seins und in der Psychologie des Begabt-Seins findet die Berufs- und Bildungswissenschaft ihre Hilfsdisziplinen. Zwischen beiden Momenten findet die Berufsentscheidung statt. Berufung ohne Begabung ist nichts, Begabung ohne Berufung wenigstens etwas.

Die Reduktion⁵⁰ auf ökonomische Ursachen allein ist auf keinem Gebiete der Kulturerscheinungen je in irgendeinem Sinn erschöpfend. (Max Weber)

Subjektiver Geist und Berufsmensch

Dem Wesen des einzelnen Menschen nun ist es eigen, dass jener in der Wirklichkeit vorgefundene Geist subjektiviert, auf individuelle Weise angeeignet wird – in einer gegenständlich-praktischen, geistig-kognitiven oder in ästhetischen Weise, wie Marx dies andeutet und an verschiedenen Stellen betont (vgl. *MEW 3, 65 und 68*). Es sind nicht allein die Aneignungsgegenstände, sondern zugleich die Aneignungsweisen, die man kennen und verstehen muss. „Das Ganze, wie es im Kopfe als Gedankenganzes erscheint, ist ein Produkt des denkenden Kopfes, der sich die Welt in der ihm einzig möglichen Weise aneignet, einer Weise, die verschieden ist von der künstlerischen, religiösen, praktisch-geistigen Aneignung dieser Welt.“ (Marx 1974, 22). Stellt man sich den Kosmos der Aneignungsgegenstände als Ausdruck objektiven Geistes vor, so sind die individuellen Aneignungsweisen ein Zeichen subjektiven Geistes. Die Methode existiert objektiv, die Methodisierung entsteht in der originären Situation. Das allen allgemein Zugängliche erfährt im Einzelnen eine Subjektivierung – Allgemeines wird zu etwas Besonderem, Einzelnes zu Einzigartigem. Meines Erachtens könnte man sagen – dass das, was verstanden werden muss, ein zweifaches ist: die vorgefundenen objektiven Objektivationen sowie (auch!) die subjektiven Subjektivationen im Einzelnen. Subjektiver Geist entsteht durch eine Aneignung spezifischer Gegenstände auf spezifische Weise. Damit könne der Begriff der Objektivation (A objektiviert sich in B) ergänzt werden durch einen notwendig neuen Begriff der *Subjektivation* (A wird durch B subjektiviert). Aneignung ist mithin kein in Besitznehmen im Verhältnis von *Eins zu Eins* – sondern stets ein individuelles Erben und Erwerben, um etwas wahrhaft zu besitzen (Goethe). Die Subjektivationen der Anderen selbst erscheinen für den Einzelnen wiederum als Objektivationen, darin er sowohl das Allgemeine erkennen wie auch das Besondere verstehen lernen muss. Der Andere tritt ihm als Person in zweifacher Weise entgegen: Als Objektivation seiner Zeit – und als Subjektivation, die den objektiven Zeitgeist zu seinem subjektiven Lebensgeist gemacht hat. Vor allem diese subjektive Seite – die je besonderen Aneignungsweisen des Menschen in seinen einmaligen Lebensumständen, Berufsbedingungen, Idealen und Hoffnungen – müssen einem geisteswissenschaftlichen Verstehen unterworfen werden. Diltheys Interesse gilt dem „*Aufbau der geschichtlichen Welt*“ – dem in der Geschichte wirkenden objektiven Geist, nicht direkt dem subjektiven Geist (Dilthey VII). Das Buch des subjektiven Geistes ist noch ungeschrieben. Der subjektive Geist dagegen sei die „Mannigfaltigkeit⁵¹ der

⁵⁰ Diese eindeutige Kritik an allein ökonomischen Begründungen findet sich an verschiedenen Stellen bei Weber (vgl. *MWG 1/9, 45* sowie *MWG 1/7, 162*). Die Lösung wäre die Entwicklung einer „Verstehenden Soziologie“ (*MWG 1/23, 160*). Unter dem eher trivial erscheinenden Titel „*Wirtschaft und Gesellschaft*“, hrsg. in Band 23, entwickelt Weber die Vorstellungen einer solchen Soziologie, die nach Deutung von Sinn strebt und sich nicht mit Beschreibungen und Erklärungen begnügt (*MWG 1/23, 155, 156, 159, 160 und 165*). Weber hat offensichtlich relativ spät die Bedeutung von Droysen und Dilthey für sein eigenes Vorhaben erkannt. Nachholend resultiert aus diesem Bewusstwerden gewissermaßen die etwas vordergründig erscheinende Betonung des Sinnverstehens, als sei ihm ein Licht aufgegangen ...

⁵¹ Im Zusammenwirken dieser mannigfaltigen subjektiven Geister vergegenständlicht sich der objektive Geist. „... die beiden Stufen des Geistes, der allgemeine vernünftige Wille des Einzelsubjektes und dessen Objektivierung in der sittlichen Welt als ihre höhere Einheit die letzte und höchste Stufe möglich machen“ (Dilthey VII, 149). Was objektiver Geist sei, können wir allerdings „nicht aus der Vernunft verstehen, sondern müssen auf den Strukturzusammenhang der Lebenseinheiten, der sich in den Gemeinschaften fortsetzt, zurückgehen“ (ebd. 150). – „Indem so der objektive Geist losgelöst wird von der einseitigen Begründung in der allgemeinen, das Wesen des Weltgeistes aussprechenden Vernunft, losgelöst von der ideellen Konstruktion, wird ein neuer Begriff desselben möglich: in ihm sind Sprache, Sitte, jede Art von Lebensform, von Stil des Lebens ebenso umfaßt wie Familie, bürgerliche Gesellschaft, Staat und Recht. Und nun fällt

Einzelgeister“ (*Dilthey VII, 149*). Diese sind Teil des Gesamtzusammenhangs. Etwas vereinfacht: Objektiven Geist könne man sich vorstellen als Gesamtzusammenhang subjektiver Geister. Wie sonst? Denn dass es einen ganzheitlichen Geist neben den Einzelgeistern geben könne, wäre eine Mystifikation: es gibt keinen kollektiven Kopf (...) – Nur ist jener Gesamtzusammenhang weder eine bloß additive Summe noch eine Art Vektorprodukt, sondern die verborgene Verflechtung der Besonderungen zu einem Allgemeinen, eine Verknüpfung von Teilen zu größeren Teilen und der Vision des Zusammenhangs jener Teile in einem vermeintlichen Ganzen: Denn was ist das eigentlich, was man *schlechthin* als „Ganzes“ auffasst (...) Jedes Ganzes, von dem wir meinen, es sei eine Ganzheit, ist nichts anderes als wiederum nur Teil eines größeren Teils. Stückwerk im Denken. Weshalb? Weil wir für die Unendlichkeit des größten denkbaren Ganzen ein Wort, aber keine Vorstellung haben. Das Korrelat beider Wörter ist stets relativ: ein Teil lässt sich als ein relatives Ganzes, das Ganze selbst wiederum als Teil auffassen. Man nennt solche Kategorien zweistellige Begriffe. Objektiver Geist ist ein Gewebe subjektiver Fäden, welche durch „Knoten“ verknüpft sind, ein Gefüge von Teilen zu einem Ganzen – eine große *Kunst der Fuge*, die ihr Geheimnis für sich behält.

Die Entwicklung von Wissen kann man erklären, das Entstehen von Wollen muss man verstehen. Dies ist Aufgabe der Ethik, jenes Gegenstand der Psychologie.

Vom Wissen zum Wollen

Das für einen Beruf nötige Wissen wird als Bestandteil objektiven Geistes erworben, damit sich daraus eine Kompetenz entwickle. Aber aller Beruf wäre unverständlich, wenn nicht neben Wissen ein Wollen hinzutreten würde. Dieses kann man als die subjektive Voraussetzung⁵² beruflichen Handelns, jenes als objektive Grundlage des Berufs begreifen. Bereits Fichte hat das Wollen als das für einen Menschen entscheidende bezeichnet. Ohnehin hat die heutzutage in der Pädagogik völlig unbekannt Trias nosse, velle, posse eine lange Tradition im bildungsphilosophischen Denken. An wenig bekannter Stelle vermerkt bereits Dilthey wichtige Überlegungen zum Wollen. Der Begriff ist bei Dilthey einzuordnen in den „Strukturzusammenhang des Wissens“ (*Dilthey VII, 24-69*). „Unter Wollen verstehe ich eine bestimmte Verhaltensweise, welche in einer großen Mannigfaltigkeit von Erlebnissen entsteht. Wir werden in diesen Erlebnissen einer Intention auf Realisierung eines Tatbestandes inne.“ (*Dilthey VII, 61*) Erscheinungsformen⁵³ des Wollens seien u.a.

auch das, was Hegel als den absoluten Geist vom objektiven unterschied: Kunst und Religion und Philosophie unter diesen Begriff“ gebracht (Dilthey VII, 151)

⁵² *Den funktionalen Zusammenhang von Wissen, Können und Wollen hat u.a. der Dresdener Didaktiker Harald Zimmer (1934-1995) als methodisch-methodologische Grundlage der Unterrichtspraxis thematisiert. Demnach werden a) Gegenstände (Begriffe, Aussagen, Normen) angeeignet, aus denen b) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entstehen, die in der Handlung die Funktion von c) Wissen, Können und Wollen annehmen können und sich d) in Leistung und Verhalten entäußern. Damit ist angezeigt, dass a) und b) sowie c) nicht identisch sind und auch nicht miteinander vermischt werden dürfen, woraus sich rekonstruieren lässt, wie sich Lernen von a) über b) und c) nach d) vollzieht. Noch deutlicher: Aneignung werden Begriffe und Aussagen – angeeignet werden nicht Kenntnisse und auch nicht Wissen. Wissen ist demnach ein individuelles Konstrukt aus den verinnerlichten Begriffen und Aussagen. Damit ist festgelegt, wie man in der Didaktik den Begriff „Aneignung“ zu gebrauchen hat.*

⁵³ *Der aufmerksame Leser wird erkennen, dass hier bei Dilthey eine allgemein bekannte Form des Wollens fehlt: das Begehren – ein Begriff, der u.a. in der „Kritik der praktischen Vernunft“ eine tragende Rolle spielt. Demnach wäre „Bildung“ die Entwicklung eines „Erkenntnisvermögens“ (Kant), Erziehung dagegen die Lenkung eines „Begehrungsvermögens“. Dass dies ein geniales Ausgangsabstraktum pädagogischen Den-*

Trieb, Streben, Entschluss, Willenszusammenhang (ebd.). Die Gegenkraft zu einem Wollen wäre u.a. eine gewisse Unlust und Hemmung (ebd.). Vereinzelte Erlebnisse sind jene Glieder eines Ganzen, welches als Willenszusammenhang bezeichnet werden kann. Wissen kann man feststellen, Können bewerten – Wollen muss man versuchen zu verstehen, da die Kräfte des Wollens m.E. ganz verschiedenen Ursprungs⁵⁴ sein können und zudem weder zu beobachten noch direkt zu steuern sind.

Zudem gibt es zwischen Wissen und Wollen ein Glied, welches man als Können bezeichnen kann. In dieser Disposition durchdringen sich Objektives (handwerkliche techné) und Subjektives (individuelle manuelle und sensomotorische Eigenheiten), so dass das Berufskönnen etwas eher Originäres repräsentiert. Können hat, wer über die traditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Berufs verfügt, diese aber subjektiv so anwendet, so dass – in gewissen Grenzen – eine Art individuelle „Handschrift“ entsteht. Solcherart Eigenheiten werden oft als störend beurteilt, das Eigentümliche jedoch ist das Unverwechselbare, was einen Menschen als ein Original ausmacht. In der Kunst ist diese Besonderung unabdingbar, im Beruf des Lehrers wünschenswert, in der Technik kaum denkbar. Der Mensch ist ein Unikat, das Kunstwerk ein Original, die Technik allerdings eine Serie. Alles Verstehen wäre unnötig, wenn alle Menschen nach den gleichen Mustern geschaffen wären. Menschen zählen nicht unter einen typischen Fall⁵⁵, Menschen sind Millionen Fälle.

kens wäre, ist im Übergang von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft verloren gegangen. Und so besteht auch die funktionale Bedeutung der Bildung für das Erziehen darin, dass zu entscheiden ist, wie ein bestimmtes Erkenntnisvermögen (Verstand, Urteilskraft, Vernunft) zur Entwicklung eines ästhetischen Begehrungsvermögens beitragen kann.

⁵⁴ *Bezogen auf die psychischen Instanzen kann man das Wollen auf ein Sollen und somit auf die Wirkung des Über-Ich zurückführen. Auch scheint es, als ob stets nur eine Instanz über ein Wollen entscheidet. Man sagt ja nicht, mein Über-Ich will, dass Ich will. Man kann differenzierter formulieren. Ich will das, was mein Über-Ich als mein Sollen fordert. Oder entgegengesetzt: Ich will bewusst nicht das, was man Über-Ich fordert. Mein Wollen verstößt bewusst gegen ein äußeres Sollen. – Aber damit nicht genug: Vermutlich kommen wichtige Energien für ein Wollen aus dem Es. Dies bemerkt man durch einen regressiven Schluss: Weshalb will ICH dies? – Weil dies einer Erwartungshaltung entspricht, antwortet das ICH. – Und an dieser Stelle fragt das ICH weiter: Aber weshalb möchte ICH überhaupt einer Erwartungshaltung entsprechen? – Zaghaft antwortet das ICH: Weil ich dafür gelobt werde. – Und letztlich unnachgiebig die Frage: Weshalb willst Du gelobt werden? – Das ICH gesteht: Weil dies angenehm ist. – Dieser unendliche Regress ließe sich fortführen. Möglicherweise enden all diese Schlüsse in den Triebstrukturen des Menschen. Deshalb gibt Freud zu bedenken, dass dort, wo ES ist, ICH werden muss, dass jenes Gebiet des ES trockengelegt werden müsse, weil Triebkräfte der Analyse erst dann zugänglich sind, wenn sie versprachlicht werden. Jedoch erlischt die Kraft in jenem Augenblick, da der Trieb eine sprachliche Form erhält. Niemals wird die Sprache das Trieben und Treiben ausdrücken können. Das Lebendige muss zum Stillstand gebracht werden, um fassbar zu werden. Möglicherweise besteht eine Unbestimmtheitsrelation. Lebendigkeit ist fühlbar, aber begriffliche nicht fassbar. Abstraktion ist begrifflich fassbar, aber nicht fühlbar. Was aber ist dann ein Mensch ohne lebendige Antriebe? – Ein Wesen ausgetrockneter Gefühle (...)*

⁵⁵ *Bereits der schillernde Modernismus eines sogenannten „hermeneutischen Fallverstehens“ beginnt mit einem Trugschluss, weil das, was zu einem Fall geworden ist, bereits vorverstanden ist. Wer aus einem Menschen einen Fall macht, muss sich fragen, welches ethische Menschenbild er vertritt. Ähnlichkeitsregeln gelten nur in der Geometrie – eine jede Ähnlichkeit zwischen zwei Menschen ist eine scheinbare Analogie. Wer einen Fall verstehen will, solle in der Mathematik oder sonst wo suchen – nicht aber in den „Wissenschaften vom Menschen“ (Dilthey). Solange das sogenannte Fallverstehen nicht feinschrittig operationalisiert wird, bleibt es lediglich eine bloße Zielkategorie. Erst die Methode wird zeigen, inwiefern das Ziel tiefenpsychologischen Verstehens didaktisch überhaupt möglich ist. Der stets innere Vorgang des Verstehens muss didaktisch so operationalisiert wird, dass der Lernende zwingend eine Schrittfolge durchlaufen kann, an deren Ende ein neues, besseres, tieferes Verstehen möglich wird. Die zu häufige und vordergründige Verwendung des o.g. Modernismus kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die eigentliche didaktische Feinarbeit noch bevorsteht. Und nicht alles, was didaktisch möglich ist, ist auch ethisch zu*

Mit einem Fall hat man kein Mitleid, mit einem Menschen schon⁵⁶. Alles Verstehen ist schwierig, weil jeder Mensch ein eigenes Muster repräsentiert. Und insofern gibt es keine Stereotype des Verstehens, keine einfachen Deduktionen. Die Mühe des Verstehens beginnt stets von vorn. Das vermeintlich Ähnliche erweist sich alsbald als unähnlich – die vertraute Methode der hermeneutischen Betrachtung als plötzlich unbrauchbar, weil das Einzigartige nicht zur Methode und diese nicht zur Einzigartigkeit passt. Die Forderung nach einer Kunst des Verstehens ist berechtigt, aber es gibt keine Lösung. Verstehen ist eine behutsame Annäherung an ein Geste des Lebens, die man niemals verstehen wird.

Literaturverzeichnis

- BECK, Klaus: Die Zukunft der Beruflichkeit - Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. - In: Liedke, Max (Hrsg.): Berufliche Bildung: Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997, 351-369
- BECK, Klaus: Beruflichkeit als wirtschaftspädagogisches Konzept. Ein Vorschlag einer Begriffsbestimmung. – In: Schlicht, J.; Moschner, U. (Hrsg.): Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. 2017, 19ff.
- BECK, Klaus u.a. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs (2024)
- BRÜHE, R.; GAHLEN-HOOPS, W. v. (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik, 2 Bde. Bielefeld 2024 (online)
- BURCKHARDT, Jacob: Neuere Geschichte (1450-1598). Werke, Bd. 26, C.H.Beck: München 2016
- DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München, Basel 2006, 5. Auflg.
- DILTHEY, Wilhelm: De principiis ethices schleiermacheri. Dissertatio inaugurali Guilelmus Dilthey (Abdruck des Titelblattes – In: Kerckhoven; Lessing; Ossenkop (Hrsg.) 2008, Abb. 56
- DILTHEY, Wilhelm: Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat. (1875). Gesammelte Schriften. Bd. V, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1990
- DILTHEY, Wilhelm: Wilhelm von Humboldt. – In: ders. Zur preussischen Geschichte. Gesammelte Schriften. Bd. XII, 4. Auflg., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973, S.64-85
- DILTHEY, Wilhelm: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. Berlin 1894

verantworten. Der Unterricht macht aus Beispielen Fälle, der Pflegeberuf macht aus einem Menschen einen Fall. Es lässt sich ahnen, welches mit einem Fallverstehen gemeint ist. Die häufige Verwendung des Wortes verweist auf Überzeugungen, die nicht unberechtigt sind (vgl. Brühe; Gahlen-Hoops (Hrsg.): Handbuch Pflegedidaktik. 2024, 1/73, 236, 253, 261 und 302 sowie 2/95, 329, 334, 339, 480, 495 und 496). Die dort zu findenden Denkanstöße (ebd. 478-480 und 484-486). Es könnte hilfreich für die Arbeit an einer Pflegedidaktik sein, sich den klassischen Texten der Hermeneutik zu widmen. Man würde manches Wort mit einer größeren Ehrfurcht verwenden.

⁵⁶ *Die Vision eines hermeneutischen Fallverstehens geht am Wesen des Mensch vorbei. Der Fall wird zur erkenntnistheoretischen Falle. Gerät eine Didaktik in eine solche Situation, wird der Fall lehrbar – was aber haben Schüler wirklich daraus gelernt? Was ist der heimliche Lehrplan des sogenannten „hermeneutischen Fallverstehens“ – was ist dessen berechtigter Anspruch, was die fatalen Folgen. Eine Typologie von Fällen macht aus dem Menschen ein Abstraktum. Der Mensch wird zu einem Typus, mit den Nummern 11, 12, 21, 22. Patientenfälle werden typisiert, Lernende katalogisiert, Kunden kalkuliert. Solcherart Wissenschaften vom Menschen würden wider besseren Wissens aus den Subjekten Objekte machen. Aus der Subjektorientierung droht eine Komplexitätsreduktion auf einen Fall zu werden. Aus dem Subjekt ist unter unseren Händen ein Objekt geworden.*

- DILTHEY, Wilhelm: Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation. Gesammelte Schriften. Bd. II, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1991
- DILTHEY, Wilhelm: Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation. Einzelband, ungekürzte Ausgabe, Göttingen: Sammlung Vandenhoeck & Ruprecht 1970, 527 Seiten
- DILTHEY, Wilhelm: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens
- DILTHEY, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. Bd. VII, 6. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973
- DILTHEY, Wilhelm: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften. Bd. IX, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1974
- DILTHEY, Wilhelm: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. (1888) Hrsg. Wilhelm Schriever, Heidelberg 1964
- DILTHEY, Wilhelm: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Heidelberg 1968
- DILTHEY, Wilhelm: System der Ethik. Gesammelte Schriften. Bd. X, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1981
- DILTHEY, Wilhelm: Grundlegung der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte. Gesammelte Schriften. Bd. XIX, Göttingen 1982
- DILTHEY, Wilhelm: Logik und System der philosophischen Wissenschaften. Gesammelte Schriften. Bd. XX, Göttingen 1990
- DILTHEY, Wilhelm: Die Entstehung der Hermeneutik (Vorlesung 1900) – Abdruck des Originals in: Strübing, Jörg; Schnettler, Bernt (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz 2004, 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, 1-71
- DILTHEY, Wilhelm: Das Wesen der Philosophie. Stuttgart: Reclam 1984
- DILTHEY, Wilhelm: Das Wesen der Philosophie. Hrsg. Gunter Scholz, Wiesbaden 2008
- DILTHEY, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 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
- DROYSEN, Johann Gustav: Grundriss der Historik. Berlin 1868
- DROYSEN, Johann Gustav: Historik. Kritische Ausgabe. 1977-2020. 3 in 5 Bänden sowie ein Supplementband, 2297 Seiten, Bad. Cannstatt: Frommann-Holzboog
- FRIEDEL, Egon: Kulturgeschichte der Neuzeit. (1927) Zweitausendeins: Frankfurt a.M. 2000
- GEHLEN Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. (1950), Wiebelsheim 2004, 14. Aufl.
- HERRMANN, Ulrich: Bildung und Beruf im Denken Wilhelm Dilthey– In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 65 (1969), 7, 503-519
- HERRMANN, Ulrich: Die Pädagogik Wilhelm Dilthey. (Diss., Köln 1968), Göttingen 1971

- HERRMANN, Ulrich: Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. – In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1983, Bd. 1, 25-41
- HERRMANN, Ulrich: Bildung und Beruf im Denken Wilhelm Dilthey– In: Stratmann, K.; Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, 24-41 (Wiederabdruck, DBF 1969)
- HERRMANN, Ulrich (Hrsg.): Dilthey. Schriften zur Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh 1971
- KERCKHOVEN, Guy van; Lessing, Hans-Ulrich; Ossenkop, Axel: Wilhelm Dilthey. Leben und Werk in Bildern. Freiburg, München: Karl Alber 2008
- KORCH, Helmut: Über die Gegenstandsbestimmung in den Wissenschaften. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin (Ost) 1977
- LESSING, Hans-Ulrich: Einleitung. – In: Kerckhoven; Lessing; Ossenkop (Hrsg.): Wilhelm Dilthey. Leben und Werk in Bildern. Freiburg 2008, S.11-56
- LESSING, Hans-Ulrich: Einleitung. Wilhelm Dilthey. Das Programm einer Kritik der historischen Vernunft. – In: Lessing, H.-U. (Hrsg.): Texte zur Kritik der historischen Vernunft. Göttingen 1983, S.3-24
- MARX, Karl: Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Rohentwurf). Berlin 1974
- MARX, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band, Berlin 1975, MEW 23
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich: Die Deutsche Ideologie. Werke, Berlin 1975, MEW 3
- MASCHKE, Erich: Das Berufsbewusstsein des mittelalterlichen Fernkaufmanns. – In: Wilpert 1964, 306-335
- MAUTHNER, Fritz: Die drei Bilder der Welt. (1925), Hamburg 2011
- PAULSEN, Friedrich: Geschichte des Gelehrten Unterrichts. (1885). Norderstedt 2015
- PRANGE, Klaus: Pädagogik im Leviathan. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1991
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel: Hermeneutik. UTB
- SÈVE, Lucien: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Berlin 1973
- SPRANGER, Eduard: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung (1923) Heidelberg: Quelle & Meyer 1965
- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss einer verstehenden Soziologie. MWG I / 23, Tübingen: Mohr
- WEBER, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1904). MWG I / 19, Tübingen: Mohr 2016
- WEBER, Max: Asketischer Protestantismus und Kapitalismus. MWG I / 9, Tübingen: Mohr 2014
- WEBER, Max: Logik der Sozialwissenschaften. MWG I / 7, Tübingen: Mohr 2018
- WILPERT, Paul: Beiträge zum Berufsbewusstsein des mittelalterlichen Menschen. Berlin 1964.
- WUCHTERL, Kurt: Methoden der Gegenwartsphilosophie. Bern: UTB, 3. Aufl. 1999
- WUCHTERL, Kurt: Bausteine zu einer Philosophie des 20. Jahrhunderts. UTB: Bern, Stuttgart, Wien 1995
- ZABECK, Jürgen: Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn 2009

