

Peter Baumgartner
Christian Glameyer

Wissenschaftstheoretische Zugänge zur Bildungswissenschaft

kultur- und
sozialwissenschaften

Der Inhalt dieses Dokumentes darf ohne vorherige schriftliche Erlaubnis durch die FernUniversität in Hagen nicht (ganz oder teilweise) reproduziert, benutzt oder veröffentlicht werden. Das Copyright gilt für alle Formen der Speicherung und Reproduktion, in denen die vorliegenden Informationen eingeflossen sind, einschließlich und zwar ohne Begrenzung Magnetspeicher, Computerausdrucke und visuelle Anzeigen. Alle in diesem Dokument genannten Gebrauchsnamen, Handelsnamen und Warenbezeichnungen sind zumeist eingetragene Warenzeichen und urheberrechtlich geschützt. Warenzeichen, Patente oder Copyrights gelten gleich ohne ausdrückliche Nennung. In dieser Publikation enthaltene Informationen können ohne vorherige Ankündigung geändert werden.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
Warum eine kurze und rudimentäre Einführung?	4
Warum mit Theorie und nicht mit Problemen beginnen?	5
Aufbau und Gliederung der einzelnen Kapitel	6
1 Bildungswissenschaft – der hermeneutische Zugang	9
1.1 Wilhelm Dilthey und der hermeneutische Zirkel	10
1.2 Wissenschaftstheoretische Grundannahmen	13
1.3 Inhaltliche Grundfragen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik	15
1.4 Würdigung und weitere Entwicklungen	16
<i>Textauszug:</i> Diltheys Auffassung der Philosophie als Lebensphilosophie	18
<i>Textauszug:</i> Kategoriale Bildung	37
Übungsaufgaben	48
2 Bildungswissenschaft – der empirisch-analytische Zugang	50
2.1 Karl Popper und das Falsifikationsprinzip	50
2.2 Wissenschaftstheoretische Grundannahmen	53
2.3 Würdigung und weitere Entwicklungen	57
<i>Textauszug:</i> Schritte der systematischen Beobachtung	60
<i>Textauszug:</i> Versuchspläne empirischer Untersuchungen	65
<i>Textauszug:</i> Diskurs: Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	77
<i>Textauszug:</i> „Wertfreiheit“ der Erziehungswissenschaft?	89
Übungsaufgaben	93
3 Bildungswissenschaft als kritische Gesellschaftstheorie	94
3.1 Max Horkheimer und die Kritische Theorie	94
3.2 Jürgen Habermas und die Theorie des kommunikativen Handelns	96
3.3 George H. Mead und der Symbolische Interaktionismus	99
3.4 Wissenschaftstheoretische Grundannahmen	102
3.5 Würdigung und weitere Entwicklungen	103
<i>Textauszug:</i> Die sozialisationstheoretische Fragestellung	107
<i>Textauszug:</i> Utopie und Ideologie: Zur Normativitätsproblematik	120
<i>Textauszug:</i> Erziehung als Interaktion	128
Übungsaufgaben	133
Literaturverzeichnis	134
Glossar	138

Einleitung

Ein einführender Text zu bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen – geschrieben für einen auf Handlungsorientierung und Kompetenzen ausgerichteten Bachelor Bildungswissenschaft – bedarf zu seiner Rechtfertigung einiger erklärender Worte. Die Fragen, die sich aufdrängen, sind zweierlei Art:

1. Welchen Sinn macht eine kurze Einführung, die auf bloß 130 Seiten eine so komplexe Thematik abhandeln soll? Besteht da nicht die Gefahr von Vereinfachungen und Oberflächlichkeit? Wäre da nicht ein „ordentlich“ voluminöses Handbuch – wo den einzelnen theoretischen Ansätzen entsprechender Raum zur Verfügung gestellt werden kann – geeigneter?
2. Welchen Sinn macht es, dass Studierende – und dazu gleich noch zu Studienbeginn! – mit theoretischen Zugängen zur Bildungswissenschaft drangsaliert werden? Wäre es nicht adäquater, für unseren Bachelor unvermeidliche theoretische Erörterungen bei den jeweiligen Fragestellungen problemorientiert zu diskutieren?

Warum eine kurze und rudimentäre Einführung?

Die erste Frage lässt sich einerseits mit der Zielstellung dieses Kurses und andererseits mit unserer wissenschaftstheoretischen Grundhaltung beantworten:

- Mit dieser kurzen Einführung hoffen wir, dass Studierende sich gleich zu Beginn des Studiums einen Überblick verschaffen können, eine erste Orientierung zum Einstieg in die komplexen Problematiken und Fragestellungen der Bildungswissenschaft bekommen. Es geht uns hier weder um substantielle Details (Nuancierungen innerhalb der jeweiligen Strömung) noch um statisches Faktenwissen (wie z. B. Jahreszahlen, wer hat was wann gesagt etc.). Statt auf eine detailgetreue Reproduktion der einzelnen theoretischen Zugänge, zielen wir viel eher auf die Relationen (Gemeinsamkeiten, Zusammenhänge, Unterschiede) der verschiedenen Ansätze. Wir wollen Sie für Muster von Argumentationen empfänglich machen und Sie gleichzeitig in die Lage versetzen, scheinbar neue Begründungen und Beweisführungen einordnen zu können.
- Wir sind der Auffassung, dass es weder eine starre Abfolge von Lernsequenzen noch einen allgemeinen „Königsweg“ zum Erlernen einer wissenschaftlichen Disziplin, eines Faches gibt. Es geht also nicht um eine Reihenfolge von einzelnen isolierten Fakten, die erlernt werden sollen, sondern immer um ein System von Anschauungen, die schrittweise mit Ihren (bisherigen und aktuellen) Erfahrungen zu integrieren sind. „Das Licht geht nach und nach über das Ganze auf.“ (Wittgenstein 1984, Über Gewissheit § 141) Dementsprechend steht nicht die isolierte Erarbeitung der einzelnen Theorie im Mittelpunkt dieses Einführungstextes, sondern das ertastende Erahnen noch obskurer, aber sich langsam erhellender Zusammenhänge.

Aus diesem Grunde haben wir uns darauf beschränkt, Ihnen exemplarisch bloß drei unterschiedliche Zugänge für eine bildungswissenschaftliche Ausrichtung sehr grob, fast holzschnittartig, vorzustellen. Es handelt sich dabei um Orientie-

rungen, die bis in die späten 1970er Jahre das Spektrum bildungswissenschaftlicher Ansätze mehr oder minder vollständig abdeckten. Danach fanden Entwicklungen statt, die einerseits vorhandene Ansätze differenzierten, andererseits aber auch die vormals starren Grenzen zwischen den einzelnen Zugängen verwischten. Wir haben heute eine recht unübersichtliche, fragmentierte Situation. So unterscheidet z. B. Krüger (2002) wie wir drei Hauptströmungen, um dann aber noch zehn „weitere Richtungen“ zu skizzieren.

Wir führen Sie in diese drei Ausrichtungen (hermeneutisch, empirisch-analytisch und gesellschaftskritisch) aber nicht nur exemplarisch ein, sondern deuten die weiteren komplexen Entwicklungen in zweifacher Weise an: einerseits verweisen wir in den drei Zugängen auf Querverbindungen und später entwickelte Ausrichtungen, andererseits stellen wir Ihnen Originaltexte zur Verfügung. Das Studium der Textausschnitte soll es Ihnen ermöglichen, die „Blutleere“ der drei kurzen theoretischen Einführungen zu überwinden. Die Beispieltex te sollen Ihnen demonstrieren, wie die jeweiligen theoretischen Orientierungen umgesetzt werden können. Sie sollen damit auch gleichzeitig ein erstes Gefühl bekommen, wie Sie aus konkreten Texten die dahinter liegenden theoretischen Konzepte aufspüren können.

Warum mit Theorie und nicht mit Problemen beginnen?

Die zweite oben aufgeworfene Fragestellung ist ebenfalls durch unsere wissenschaftstheoretische Grundeinstellung zu beantworten. Obwohl wir uns einer Handlungs- bzw. Problemorientierung verpflichtet fühlen, heißt das aber nicht automatisch, dass wir mit der Darstellung von Problemen *beginnen* müssen. Probleme sind – wie Theorieansätze auch – geistige und soziale Konstruktionen, die es nicht einfach in der Welt „da draußen“ gibt und die nur mehr „abgebildet“ oder „objektiv beschrieben“ werden brauchen. Das, was eine Sache oder Situation zu einem Problem macht, hat einen Erkenntnis- und Abstraktionsprozess durchlaufen, der selbst wiederum durch kognitive Rahmung (Goffman 1993), wie z. B. Weltbilder, Theorien und den dazugehörigen Interessensorientierungen, geprägt wurde. So ist die Auswahl eines Problems und erst recht seine Darstellung nicht neutral, sondern immer bereits auch theoretisch durchdrungen. Wir haben es mit einem ähnlichen reflexiven Zusammenhang wie beim sprichwörtlichen Henne-Ei-Problem zu tun.

Es ist unseres Erachtens daher prinzipiell egal, womit wir in der Betrachtung beginnen; wir müssen jedoch immer zwischen den beiden Polen (in unserem Fall z. B. Theorie-Problem) spiralförmig oszillieren, um schrittweise eine tiefer gehende und adäquatere Vorstellung des Gesamtzusammenhangs zu bekommen. Für das Verstehen von Entwicklungsperspektiven ist nur eine dynamische „Sowohl-als-auch“-Paradoxie angemessen. Nur in der abstrakten Momentaufnahme erscheinen die Faktoren still und eingefroren; in einer realen zeitlichen Perspektive entwickeln sie sich, und gerade in der Differenz besteht ihre Entwicklungsmöglichkeit. Das Lern-Oszillodox – eine Wortschöpfung aus oszillieren und paradox – (vgl. Gütl 2002, Littmann, Jansen und Kohler 2000) ergibt ein wichtiges Denkinstrument zum Verstehen von Lernprozessen. (Vgl. dazu aber auch die Ausführungen zum hermeneutischen Zugang von Bildungswissenschaft.)

Die paradoxe Situation, dass ein Element an einem bestimmten Punkt fixiert ist (z. B. indem es in seinen Eigenschaften beschrieben wird) – und doch nicht an einem bestimmten Punkt ist (weil es sich bewegt, entwickelt) –, ist für Naturwissenschaftler schon lange eine (berechenbare und kalkulierbare) Eigenschaft der Materie (Heisenbergsche Unschärferelation, Licht als Teilchen und Welle). Was für die scheinbar so „harten“ Naturwissenschaften gültig ist, hat erst recht in den „weichen“ Sozial- und Geisteswissenschaften Relevanz. Damit das Licht über dem Ganzen allmählich aufgehen kann, muss methodisch oszilliert werden, wie das z. B. auch Konrad Lorenz für die Verhaltensforschung fordert:

„Man kann Aufgaben nicht meistern, wenn man einen einzelnen Bestandteil zum Mittelpunkt des Interesses macht, man muß vielmehr in einer Weise, die manchen auf strenge logische Sequenzen Wert legenden Denker höchst flutterhaft und unwissenschaftlich dünkt, dauernd von einem Teil zum anderen springen und sein Wissen um jeden von ihnen im gleichen Schritt fördern.“ (Lorenz 1978, zitiert nach de Waal 2005: 57)

Aus diesem Grund beginnen wir zwar mit den Theorien, stellen aber in den Aufgaben und Übungen die Handlungs-, Praxis- und Problemorientierung in den Vordergrund. Damit hoffen wir selbst in der Darstellung der theoretischen Zugänge das gewünschte Oszillieren zwischen den beiden Polen (Theorie-Praxis) zu erreichen. Zuerst (ein bisschen) Theorie, dann (ein bisschen) Anwendung. Das alles in der Hoffnung, dass Sie dann im weiteren Fortgang Ihres Studiums (bei anderen Modulen) diese Oszillationen tiefgründiger und ausführlicher weiter führen.

Aufbau und Gliederung der einzelnen Kapitel

Zentral in dieser Einführung ist die Idee, dass alle der hier dargestellten theoretischen Zugänge sich denselben grundlegenden Fragen stellen:

- Auf welche erkenntnistheoretischen Voraussetzungen muss Bildungswissenschaft zurückgreifen können?
- Wie kann die Bildungswirklichkeit erkannt werden?
- Welche allgemeinen Merkmale kennzeichnen eine wissenschaftliche Methode?
- Welchen Geltungsanspruch haben die verschiedenen Aussagen?

Wissenschafts-
theoretischer Zugang

Es sind also nicht vorwiegend die unterschiedlichen Themen, nach denen wir die verschiedenen Strömungen unterscheiden, sondern ihre Auffassung von Bildungswissenschaft. Aus diesem Grunde stehen in dieser Einführung auch nicht einzelne Sachthemen (z. B. Theorien zur Schule, Lern- oder Bildungstheorien etc.) im Vordergrund, sondern wissenschaftstheoretische Grundpositionen. Die Wissenschaftstheorie als die „Wissenschaft von der Wissenschaft“ reflektiert die grundsätzlichen Annahmen und Bedingungen von Wissenschaft. Wir glauben, dass Sie so leichter die grundsätzlichen Ausgangspositionen erkennen. Mit fortschreitendem Studium müssen Sie sich dann natürlich auch eingehend mit den jeweiligen Sachthemen und den dazugehörigen bildungswissenschaftlichen Sichtweisen auseinandersetzen.

Gliederung der
einzelnen Kapitel

Wir beginnen jedes Kapitel mit ein paar Absätzen über den Entstehungszusammenhang des betreffenden Theorieansatzes. Es folgt eine kurze Darstellung des Theorieansatzes am Beispiel eines prototypischen Vordenkers dieser Theorie-

richtung. Die Textauszüge sollen Ihnen Beispiele der Umsetzung dieser theoretischen Orientierung aufzeigen.

Wir schließen daran die (oft nur implizit vorhandenen) wissenschaftstheoretischen Grundannahmen, die hinter den betreffenden Ansatz stehen bzw. erschlossen werden können, an. Daraus ergeben sich einige Konsequenzen für den jeweiligen theoretischen Ansatz. Das betrifft vor allem seine inhaltlichen Interessen bzw. Schwerpunkte und die forschungsleitenden Fragestellungen.

Jedes Kapitel wird mit einem kritischen Ausblick, Querverweisen und aktuellen Weiterentwicklungen abgeschlossen. Sorgen Sie sich aber nicht, wenn Ihnen diese (kurzen) Hinweise beim ersten Durchlesen nicht alle sofort verständlich sind. Sie sind weniger in ihrer inhaltlichen Eigenschaft als (neues) Wissen anzueignen, sondern sollen den Kernstoff dieses Studienbriefes in dreifacher Weise verknüpfen:

- Sie sollen die vorhergehende vereinfachte Kategorisierung wieder ein wenig zurück nehmen und Ihnen die Komplexität der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung mit ihren Verzweigungen und Querbezügen andeuten.
- Sie sollen helfen, das – bei Ihnen unter Umständen bereits vorhandene – Vorwissen zu aktivieren und mit der bisherigen vereinfachten Darstellung zu verknüpfen.
- Wenn Sie im späteren Studienverlauf auf andere Ansätze und theoretische Orientierungen stoßen, dann sollen diese Andeutungen Sie bei der Integration und Aneignung dieser neuen Inhalte unterstützen.

Wenn wir einen Sachverhalt exemplarisch illustrieren, dann versuchen wir Beispiele aus dem Medienbereich zu verwenden. Wir wollen damit der speziellen Ausrichtung dieses Studienganges auch bereits in den einführenden Modulen Rechnung tragen. Soweit dies möglich und sinnvoll ist, haben wir diesen fachlichen Bezug auch bei den Übungsaufgaben hergestellt. Die Aufgaben sollen Ihnen Ideen für selbstständige Reflexionen zum Text dieses Studienbriefes liefern.

Beispiel und
Übungsaufgaben

Einen wesentlichen Anteil des Umfangs dieses Studienbriefes machen Textauszüge aus. Sie sollen damit nicht nur über die Theorien informiert werden, sondern auch die Gelegenheit erhalten, Originaltexte zu studieren. Diese Auszüge sind untrennbarer Bestandteil des Studienmaterials und daher auch Prüfungstoff. Um Ihnen das Erarbeiten dieser historischen Texte zu erleichtern, haben wir sie durch Marginalien (Randnotizen) erweitert.¹

Textauszüge

Wie geht es weiter? Wenn Sie an weiterführenden Texten zu bildungswissenschaftlichen Theorien interessiert sind – was wir stark hoffen! –, so sollten Sie vielleicht mit den nachfolgenden drei Empfehlungen beginnen. Es handelt sich um allgemeine Einführungen in die Theorien der Bildungswissenschaft, die in ihrem Aufbau und ihrer Gliederung unserem Studienbrief ähneln. Wir haben sie selbst als Hilfen (so genannte „advanced organizer“) bei der Erstellung unserer

Literaturempfehlungen

¹ Bitte beachten Sie, dass es sich bei den folgenden Textauszügen um Zitate handelt. Darin enthaltene Fehler sind gemäß der Standards wissenschaftlichen Arbeitens der Verpflichtung zur originalgetreuen Wiedergabe der zitierten Werke geschuldet.

Texte herangezogen. Die nachfolgenden Bücher sind jedoch weit ausführlicher und gehen auch bei einzelnen Aspekten tiefer als dieser Studententext – der ja nur eine erste Orientierung darstellen will.

Koller, H.-C. (2014). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, Kohlhammer.

Krüger, H. H. (2012). Einführung in die Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen, Barbara Budrich.

König, E. und P. Zedler (2002). Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, Beltz.

1 Bildungswissenschaft – der hermeneutische Zugang

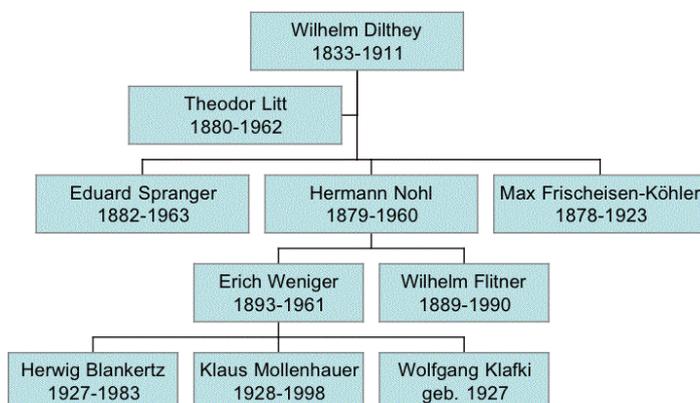
Ziel dieses Kapitels ist es, die theoretischen Konzepte und Grundlagen der so genannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (GP) darzustellen. Unter diesem Namen firmiert in der Literatur eine sehr bedeutende bildungswissenschaftliche Strömung. An den „lebensphilosophischen“ Arbeiten von Wilhelm Dilthey (1833-1911) anknüpfend, wurde sie in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelt. Ab Mitte der 20er Jahre bis 1933 und dann wieder von 1945 bis etwa 1960 war sie die einflussreichste Richtung innerhalb der Bildungswissenschaft.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik (1918-1933 und 1945-1960)

Auch wenn die Geisteswissenschaftliche Pädagogik heute als eigenständige Strömung kaum mehr von Bedeutung ist, so ist jedoch die Beschäftigung mit ihr keineswegs nur mehr von historischer Bedeutung. Einerseits haben sich die meisten bildungswissenschaftlichen Zugänge und Theorien in Deutschland an der Auseinandersetzung mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik abgearbeitet und profiliert. Andererseits bleibt ein tiefer gehendes Verständnis der Besonderheiten unserer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Traditionen – beispielsweise im Vergleich zur angloamerikanischen Ausrichtung – ohne die Kenntnis der Wirkungsgeschichte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik rudimentär. Vor allem aber stellen die von ihr geprägten Auslegungs- und Deutungsverfahren (hermeneutische Verfahren) – heute häufig auch als interpretative Verfahren bezeichnet – ganz aktuell einen der wichtigsten Zugänge innerhalb des Spektrums moderner Bildungswissenschaft dar.

Hermeneutik als wichtigstes Erbe

Mit Ausnahme von Theodor Litt studierten alle Vertreter der ersten Generation bei Wilhelm Dilthey in Berlin und gaben die Grundlagen der GP ihrerseits wieder an ihre Doktoranden weiter. Die wichtigsten Repräsentanten der GP werden daher auch häufig in der Form eines Stammbaums dargestellt. Die Vertreter der dritten Generation (Blankertz, Mollenhauer und Klafki) haben sich allerdings in ihren späteren Arbeiten zu einer gesellschaftskritischen Orientierung weiter entwickelt und werden daher auch der Kritischen Theorie zugerechnet.



„Stammbaum“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Seitens der GP gibt es nicht nur enge Beziehungen zu den praktischen Bestrebungen der Reformpädagogik, sondern ihre prominentesten Vertreter waren auch professionspolitisch sehr aktiv und haben zu einer wissenschaftlichen Begründung der Verbreitung und Differenzierung der Erziehungswissenschaften maßgeblich beigetragen. In den 1960er Jahren begann die Geisteswissenschaftliche Pädagogik jedoch in der Auseinandersetzung mit konkurrierenden Strömungen in der Bildungswissenschaft zunehmend an Einfluss zu verlieren.

1.1 Wilhelm Dilthey und der hermeneutische Zirkel

Lebensphilosophie

Wilhelm Dilthey bemühte sich in seiner „Lebensphilosophie“, eine doppelte Verbindung zwischen Leben und Philosophie aufzuzeigen: einerseits motiviert der praktische Alltag viele Fragen der Philosophie, andererseits hat Philosophie als reflektierende Instanz auch wieder eine Rückwirkung auf unser Leben. In seinen Schriften versuchte er daher eine eigene Erkenntnismethode für jene Wissenschaften auszuarbeiten, die sich mit dem menschlichen Leben beschäftigen. Er nannte sie geisteswissenschaftliche Disziplinen und verstand darunter Fragestellungen der Philosophie und Erkenntnistheorie, Psychologie und Pädagogik, aber auch der Literatur und Kunst. Wir würden unter dem, was Dilthey als „Geisteswissenschaft“ bezeichnet, heute vielleicht passender von Sozial- und Kulturwissenschaften sprechen.

Die Natur erklären wir,
das Seelenleben verstehen wir.

Dilthey ging es dabei um die Klärung des spezifisch wissenschaftlichen Charakters dieser Disziplinen, vor allem in Abgrenzung zum damals fast allein herrschenden Erkenntnismodell der Naturwissenschaften. In den Naturwissenschaften wird die kausale Erklärung empirischer Gesetzmäßigkeiten – möglichst in Form von intersubjektiv überprüfbar d. h. nachvollziehbaren Experimenten – angestrebt. In den Geisteswissenschaften jedoch ist der uns interessierende Gegenstand nicht eine – wie immer reflektierte, (re-) produzierte, (re-) konstruierte – Repräsentation der Außenwelt, sondern nach Dilthey eine unmittelbare innere Wirklichkeit selber, ein von innen erlebter Zusammenhang, ein inneres Erkennen, das er *Verstehen* nennt. Der berühmte Satz: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“ (Dilthey 1957:144) bringt diesen wichtigen Unterschied auf eine einprägsame Formel.

Wenn es sich beim inneren Erkennen um einen singulären Akt handelt, wie – so fragt Dilthey – kann dann dieses singuläre Verständnis zur Allgemeingültigkeit, zur Objektivität, zur wissenschaftlichen Erkenntnis erhoben werden (Dilthey 1973: 55)?

Indirekter Zugang über
Objektivationen des
menschlichen Geistes

Auch wenn die Erscheinungen des Geisteslebens nicht direkt greifbar sind, so ist doch ein indirekter Zugang möglich. Das Verstehen des Sinns und der Bedeutung menschlicher Handlungen kann über die *Interpretation* der Objektivationen des menschlichen Geistes erfolgen. „*Objektivationen*“ sind Produkte des menschlichen Geistes, die auch allgemein als „*Texte*“ bezeichnet werden. Unter einem Text ist aber nicht nur etwas Geschriebenes, also etwa ein Buch oder ein Brief, zu verstehen, sondern darunter fallen auch Gespräche, Bilder, Gesetze, Filme, Software, Sitten, Institutionen oder Handlungen, kurz: alle Artefakte und Produktionen des menschlichen Geistes.

Verstehen durch
Einfühlung

Für Dilthey erfolgt Verstehen durch Einfühlung, das als Hineinversetzen, Nachbilden, Nacherleben eine Art Nachvollzug des Schöpfungsvorgangs (Rede,

Schrift, Kunstwerk) darstellt. Die immanente Grundlage für dieses Verstehen ist für Dilthey die menschliche Natur selbst: Wir alle müssen uns in unseren täglichen Handlungen verständlich machen und benutzen und erleben dabei dieselben Ausdrucksformen sowohl sprachlicher als auch nicht-sprachlicher Art (Freude, Trauer, Schmerz).

In der modernen Bildungswissenschaft kommt dem Moment der Einfühlung nicht mehr die überragende Bedeutung zu, wie sie sie noch bei Dilthey hatte. Als zu subjektiv, zu wenig nachvollziehbar und überprüfbar werden heute Sinnzusammenhänge durch andere Methoden wie computer-unterstützte Textinterpretationen, Intensivinterviews etc. ersetzt.

Anknüpfend an Schleiermacher sah Dilthey das Hauptproblem in der Entwicklung eines Interpretationsverfahrens, das den so genannten *hermeneutischen Zirkel* überwindet: In der klassischen Hermeneutik wurde darunter eine alte – noch auf die Griechen zurückgehende – Grundregel verstanden, die besagt, dass das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen verstanden werden muss. Ganzheit und Teil bilden ein Zirkelverhältnis, sie bedingen sich gegenseitig.

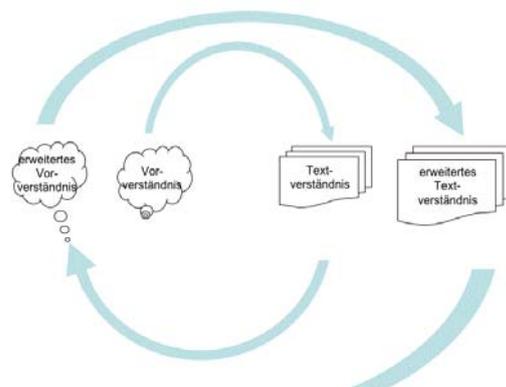
Hermeneutischer Zirkel:
In der klassischen Hermeneutik (1500-1800) das wechselseitige Verhältnis von Ganzheit und Teil

Wenn Sie diesen Text lesen, dann wird Ihnen wahrscheinlich der Begriff „Hermeneutik“ noch relativ unverständlich sein und nicht viel bedeuten. Wenn Sie aber dieses Kapitel nun weiter lesen, baut sich mit der Zeit ein gewisses Verständnis von „Hermeneutik“ auf. Kehren Sie dann wieder zum Beginn des Textes zurück, dann werden Ihnen wahrscheinlich einige Passagen verständlicher werden. Ihr neues Verständnis des Begriffes „Hermeneutik“ beleuchtet sozusagen die Textpassage in einem Licht, das vorher nicht vorhanden war. Manchmal passiert diese „Erleuchtung“ auch überraschend plötzlich: „Ah, jetzt verstehe ich. So ist das gemeint!“

Beispiel

Dieser Kreisprozess des Verstehens vom Teil zum Ganzen und wieder zurück ist gemeint, wenn vom hermeneutischen Zirkel gesprochen wird. Aber wie Sie vielleicht gemerkt haben, ist es eigentlich keine Kreisbewegung: Sie stehen nicht wieder am gleichen Anfangspunkt, von wo sie gestartet sind, sondern sind ein Stück weitergekommen, haben ein besseres Verständnis von der Sache gewonnen. Aus diesem Grunde haben einige Autoren daher vorgeschlagen, „Zirkel“ durch „Spirale“ zu ersetzen und wir sprechen daher auch von „Hermeneutischer Spirale“ (z. B. Bolten 1985, aber auch Klafki im nachfolgenden Textauszug).

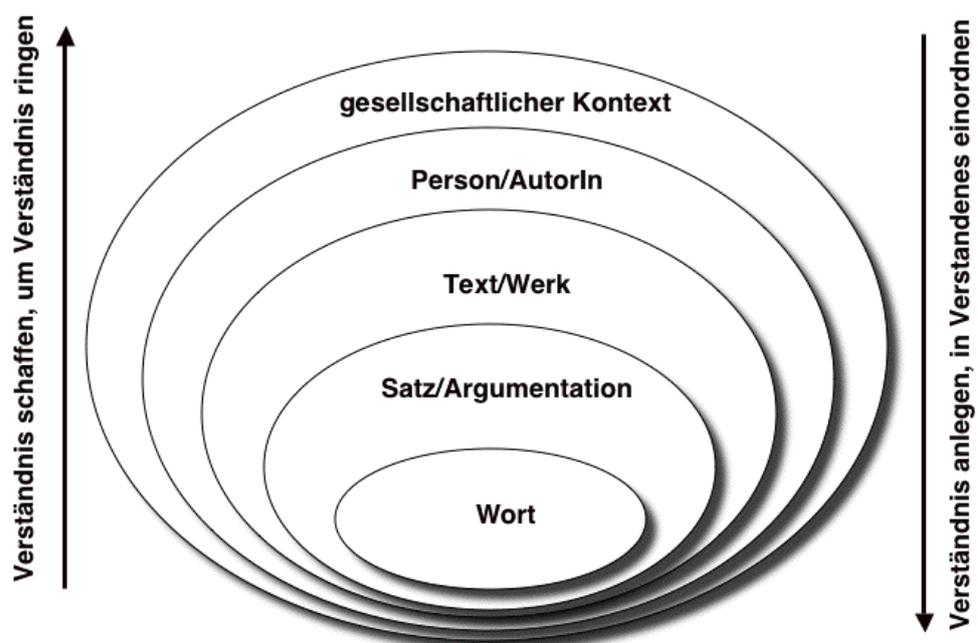
Hermeneutische Spirale



Hermeneutische Spirale in ihrer klassischen Form

Dilthey hat nun diesen ursprünglichen Zusammenhang zwischen Teil und Ganzes im Textverstehen auf das Verhältnis zwischen Bewusstseins- und Handlungsleben einer Person erweitert. Durch Gadamer (1972) wurde die hermeneutische Spirale generell auf das Verhältnis zwischen Teilverständnis und dem Verstehen des Ganzen (dem „Sinnhorizont“) ausgeweitet. Dabei ist das, was wir als Ganzes betrachten, selbst wiederum Teil einer höheren, abstrakteren Ebene.

Wenn Sie z. B. diesen Studientext lesen, dann machen die einzelnen Wörter nur im Zusammenhang des gesamten Satzes einen Sinn. Jeder einzelne Satz wiederum ist nur als Teil einer Argumentation und damit als Teil einer Gesamtaussage zu verstehen. Dieser Studientext ist wiederum nur ein Teil eines größeren Materialienkomplexes dieses Studienganges. Die Entwicklung des Studienganges selbst ist historisch gewachsen und baut – auch wenn es viele neue Inhalte und handelnde Personen gibt – auf den Traditionen des Instituts, der Fakultät und letztlich der FernUniversität auf. Aber auch die FernUniversität ist keine willkürliche „Objektivierung“, sondern in ihrer spezifischen Ausprägung als historisches Konstrukt des deutschen Bildungswesens zu begreifen etc. Wir haben also verschiedene hierarchische Schichten, wovon die jeweils untere nur versteh- und interpretierbar ist, wenn der größere Zusammenhang verstanden und interpretiert wurde. Umgekehrt können Sie aber zu keinem tieferen Verständnis des Studienganges Bildungswissenschaft gelangen, wenn Sie nicht die einzelnen Texte studieren. Das Verständnis der einzelnen Texte ist eine Voraussetzung für das Verstehen der diesem Studiengang zugrunde liegenden bildungswissenschaftlichen Problematik.



Hermeneutische Spirale als hierarchische Schichtung des Sinnhorizonts

Texte, Handlungen etc., die verstanden werden sollen, sind den Interpreten zunächst nicht vertraut, sind ihnen zunächst äußerlich und fremd. Es ist eine Distanz vorhanden, eine hermeneutische Differenz, die durch den Prozess der Aneignung im Verstehens- bzw. Deutungsakt überwunden werden muss. Für Dilthey war diese hermeneutische Differenz durch „Einfühlung“ noch überwindbar. Seit dem epochalen Werk „Wahrheit und Methode“ von Hans-Georg Gadamer (1972) kann die (historische) Distanz zwischen Artefakt und (gegenwärtigen) Interpreten zwar verringert werden, ist aber prinzipiell nie ganz überwindbar. Diese Differenz ist selbst ein untrennbarer Bestandteil jeglicher Deutung und muss daher immer kritisch reflektiert werden. Die Distanz zum verstehenden Objekt ist nicht vollkommen überwindbar und wird als eine wesentliche Voraussetzung der Interpretation bzw. des interpretierenden Aktes angesehen.

Hermeneutische Distanz

„...hier ist eine Spannung gegeben. Sie spielt zwischen Fremdheit und Vertrautheit, die die Überlieferung für uns hat, zwischen der historisch gemeinten, abständigen Gegenständlichkeit und der Zugehörigkeit zu einer Tradition. *In diesem Zwischen ist der wahre Ort der Hermeneutik.*“ (Gadamer 1972: 300)

Durch diese Zwischenstellung bedingt, ist es daher nach Gadamer nicht in erster Linie mehr die Aufgabe der Hermeneutik, eine Methode oder ein Verfahren für das Verstehen zu entwickeln, sondern vielmehr jene Bedingungen aufzuklären, die für das Verstehen wesentlich sind (ebd.).

Hermeneutische Verfahren sollen die Bedingungen des Verstehens aufklären

1.2 Wissenschaftstheoretische Grundannahmen

Basierend auf der philosophischen Grundlegung der Geisteswissenschaften durch Dilthey haben sich drei wesentliche Grundannahmen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik herauskristallisiert:

Im Verhältnis von Theorie und Praxis hat die Praxis Priorität

Im Unterschied zu den Naturwissenschaften sind die zu untersuchenden Phänomene in den Geisteswissenschaften uns Menschen nicht äußerlich, werden nicht erst durch die Wissenschaft an uns herangetragen, sondern sind vielmehr Teil unseres geschichtlichen Lebens, unseres praktischen Lebenszusammenhangs. Aus diesem Grunde wirken die Phänomene des Geisteslebens immer auch schon in außer- bzw. vorwissenschaftlichen Zusammenhängen, sind also nicht zu erfinden, sondern in der geschichtlichen und gesellschaftlichen Praxis aufzufinden.

Daraus ergibt sich ein Verhältnis von Theorie und Praxis, das der Praxis den eindeutigen Vorrang einräumt. Einer der Hauptproponenten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Erich Weniger, hat dies zu einem dreistufigen Schema der Theoriebildung ausgearbeitet (Weniger [1929] 1975):

Primat der Praxis

1. Implizite Annahmen, die den Erziehungspraktikern nicht ausdrücklich bewusst sind, die sie verinnerlicht haben und die sozusagen als lenkender Hintergrund aller Handlungen dienen, nennt Weniger Theorie ersten Grades.
2. Die aus der ständigen Praxis destillierten Erfahrungen sowie das sich in der Praxis zeigende Handlungswissen sind bereits Theorie zweiten Grades.

Implizite Annahmen = Theorie 1. Grades

Handlungswissen = Theorie 2. Grades

Beides findet vor allem in den Leitsätzen und programmatischen Schriften pädagogischer Institutionen seinen Niederschlag.

Wissenschaftliche
Theorie = Theorie 3.
Grades

3. Die Theorie von Wissenschaft (-stheoretikern), die sich z. B. über das Verhältnis von Theorie und Praxis Gedanken machen, ist für Weniger Theorie dritten Grades.

Weniger sieht diese drei Stufen jedoch nicht starr und schematisch: So dient z. B. die Theorie dritten Grades nicht nur dem Wissenschaftssystem, sondern hat in ihrem eigenen Erkenntnisinteresse auch Interesse an der Gestaltung pädagogischer Praxis. Auch bedeutet das Primat der Praxis nicht automatisch, dass die Theorie immer nur der Praxis nachfolgt und sie bloß interpretiert. So kann es für Weniger auch Zeiten geben, wo die Theorie der Praxis neue Wege sucht. Theorie kann auch in der Ausbildung selbst – zumindest zeitlich – Vorrang genießen, indem sie den Auszubildenden hilft, die Wirklichkeit besser zu verstehen bzw. lehrt, die gängige Bildungspraxis zu deuten und zu interpretieren.

Trotz dieser reflexiven Position ist es jedoch für die Haltung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik insgesamt wesentlich, dass die pädagogische Praxis Vorrang hat und nicht etwa durch ein theoretisches normatives System bildungswissenschaftlicher Praxis eingeengt, vorgeprägt, reglementiert oder gar antizipiert werden kann.

Lehrpläne als Objektivierungen menschlichen Geistes

Eine der grundlegenden Thesen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ergibt sich aus den Aufgaben, die Dilthey der Hermeneutik zugeschrieben hat: Wenn Verstehen nicht von außen an uns herangetragen wird, sondern aus der Deutung und Interpretation geschichtlichen Daseins, d. h. dem Leben selbst, erfolgen muss, dann resultiert daraus zweierlei:

Geschichtlichkeit aller
Bildungsprozesse

1. Die Bildungswirklichkeit – wie sie uns täglich gegenübertritt – ist nicht eine Ansammlung zufällig angehäufter Fakten und Ereignisse, sondern ein historisch gewachsenes Phänomen. Sie kann daher nur aus sich heraus, aus ihrem eigenen Prozess heraus, ihrer eigenen Geschichtlichkeit verstanden und ausgelegt werden.

Hermeneutik als
verstehende Deutung
der Bildungswirklichkeit

2. Die zu untersuchenden pädagogischen Phänomene wie Theorien, Curricula, Institutionen, Bildungsangebote, Software, Lernmanagementsysteme, d. h. die gesamten pädagogischen Praktiken, sind geschichtlich gewachsene Manifestationen des menschlichen Geistes. Sie sind damit geistige Objektivierungen, die mit Hilfe der Hermeneutik als Kunst der Interpretation bzw. Deutung verstanden werden können.

Trotz Methodenvielfalt
bleiben interpretative
Verfahren, Deutungen
des „Sinnverstehens“
zentral

Die Hermeneutik als Kunst der Deutung, Interpretation, Auslegung und Übersetzung wird damit zur zentralen Methode der Geisteswissenschaften und damit auch der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Auch wenn inzwischen durchaus Methodenvielfalt praktiziert wird, so bleiben die Methoden und Grundsätze der empirischen Wissenschaften im geisteswissenschaftlichen Paradigma verpönt bzw. ihnen wird bestenfalls eine marginale, ergänzende Position zugestanden. Der resultierende – mehr oder minder antagonistische – Widerspruch zwischen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik und einem empirisch-analytischen Zugang hat darin seine Wurzeln. Für die empirisch-analytische

Richtung hat die hermeneutische Methode keine Validität (Gültigkeit), ist im besten Falle ungenau, nicht exakt, „weich“, d. h. nicht empirisch belastbar und im schlimmsten Fall reine Spekulation oder gar „Gesinnungsbildung“ und bloße Rechtfertigung von Vorurteilen.

Relative Eigenständigkeit der Pädagogik

Aus dem Primat der pädagogischen Praxis in Verbindung mit der geschichtlichen Rekonstruktion resultiert auch die Grundhaltung einer eigenständigen Rolle von Erziehung und Bildung. Erziehungsmaßnahmen gab es schon vor jeglicher Theorie, und sie haben in Anknüpfung an Rousseau und die pädagogischen Reformbewegungen in der Weimarer Republik den Eigenwert des Kindes, des Jugendlichen, des Zöglings, des Auszubildenden zur Grundlage. Pädagogen besitzen Verantwortung nicht nur im Zusammenhang gesellschaftlicher Aufgaben und Rahmenbedingungen, sondern auch als „Anwälte“ der Eigenrechte von Kindern und Jugendlichen.

Pädagoge als „Anwalt“ des Eigenrechts der Jugendlichen

Aus diesem Eigenrecht für Kinder und Jugendliche wird eine selbstständige Rolle der Pädagogik abgeleitet, die sie von anderen Geisteswissenschaften, wie z. B. Philosophie, Psychologie, Geschichte etc., abgrenzt. Dieses Postulat der Autonomie der Pädagogik ist sowohl in der Eigenständigkeit (Vorrangigkeit) der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Praxis als auch im Eigenwert der Kindes- und Jugendphase gegründet. Doch ist die Funktion des Anwaltes für den Zögling bzw. Auszubildenden nicht absolut zu sehen, sondern immer in Relation zu gesellschaftlichen Ansprüchen, die sich unter anderem auch im Erziehungs- und Bildungssystem niederschlagen. Die postulierte Eigenständigkeit der Pädagogik ist daher keine absolute, totale, uneingeschränkte Selbstständigkeit, sondern immer nur eine relative, beschränkte, auf die gesellschaftlichen Verhältnisse bezogene Autonomie.

Postulat der relativen Autonomie

1.3 Inhaltliche Grundfragen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Aus dem Bisherigen ergibt sich für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik eine durchgehende doppelte Grundthematik:

1. Wenn die Naturwissenschaften nach kausalen Gesetzmäßigkeiten fragen („Was ist die Ursache für die Krankheit xy?“) fragen die Geisteswissenschaften allgemeiner nach dem Sinn des Phänomens, den es für uns Menschen hat („Was bedeutet die Krankheit xy für uns? Wie gehen wir mit ihr um?“). Dementsprechend steht auch die allgemeine (Be-) Deutung des Erziehungs- und Bildungsbegriffes im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik: In welchem Verhältnis stehen Erziehung/Bildung und Individuum? In welchem Verhältnis stehen Erziehung/Bildung und Institutionen der pädagogischen Praxis bzw. Erziehung/Bildung zu den gesellschaftlichen Verhältnissen? Ein gutes Beispiel für diese Herangehensweise finden Sie im Textauszug „Kategoriale Bildung“ von Wolfgang Klafki. Die dort angestellten Überlegungen sind auch heute noch hoch aktuell.

Wie ist das Verhältnis von Bildung und pädagogischer Praxis zu deuten und zu gestalten?

Wie ist das personale Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildenden zu konzipieren und zu gestalten?

2. Dem Primat der pädagogischen Praxis folgend, kommt der Beziehung zwischen Zöglingen und Erzieher/-innen, zwischen Auszubildenden und Ausbilder/-innen eine zentrale, ja sogar konstitutive Rolle in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu. Wie soll das personale Verhältnis gestaltet werden? Wie soll mit der Problematik zwischen Macht, Autorität und Gehorsam auf der einen Seite und Liebe, Fürsorge und Verantwortung auf der anderen Seite umgegangen werden? Wie soll bzw. kann das pädagogische Verhältnis so gestaltet werden, dass es sich überflüssig macht, die Abhängigkeiten beseitigt und der mündig und selbstständig handelnde Mensch sich entwickeln kann?

1.4 Würdigung und weitere Entwicklungen

Trotz des zunehmenden Verlustes an Bedeutung, den die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ab Ende der 60er Jahre erfahren und der ihr inzwischen nicht nur ihre faktische Alleinherrschaft, sondern auch ihre Vormachtstellung geraubt hat, ist aktuelle Erziehungs- und Bildungswissenschaft – zumindest im deutschsprachigen Raum – ohne diese Tradition undenkbar, bleibt unverstandenes Stückwerk. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hat einerseits alle anderen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Strömungen beeinflusst, die sich vor allem in der Auseinandersetzung mit ihr profiliert haben. Andererseits haben sowohl die hermeneutisch-geschichtliche methodische Herangehensweise als auch die in den Mittelpunkt gestellten substantiellen Fragestellungen auch heute nach wie vor nicht nur ihre Bedeutung, sondern auch Berechtigung.

Anschlussfähigkeit der GP: Kritische Theorie und Symbolischer Interaktionismus

Wie wir gesehen haben, hat sich die dritte und letzte Generation der GP in ihren späteren Arbeiten der Kritischen Theorie zugewandt. Dabei werden weiterhin hermeneutische Verfahren eingesetzt, jedoch stärker mit empirischen Verfahren im Rahmen einer kritischen Gesellschaftstheorie verknüpft.

Aber auch der im Anschluss von George Herbert Mead (1987, 1988) ausgearbeitete Symbolische Interaktionismus wendet viele Konzepte der GP an (vgl. dazu auch in diesem Studienbrief den Textauszug „Erziehung als Interaktion“ von Klaus Mollenhauer).

Sinnverstehende Soziologie

Nicht nur mit dem Aufkommen des Symbolischen Interaktionismus gewann auch die Einbeziehung empirischer Verfahren, vorzugsweise jedoch qualitativer Methoden, zunehmend an Bedeutung. Es waren vor allem auch die verschiedenen Ausrichtungen einer „sinnverstehenden Soziologie“ im Anschluss an die phänomenologisch ausgerichteten Arbeiten von Alfred Schütz (1974) und ihre Popularisierung durch Peter Berger und Thomas Luckmann (1980), die eine sozialwissenschaftliche Wende unter Verwendung qualitativer Forschungsmethoden einleiteten.

Objektive Hermeneutik

Die von Ulrich Oevermann seit den 70er Jahren entwickelte „Objektive Hermeneutik“ (Wagner und Oevermann 2001) grenzt sich gegen eine subjektive Bedeutungszuweisung ab. Diese „strukturelle Hermeneutik“ versucht eine „latente Sinnstruktur“ in Sequenzen von Handlungen oder Äußerungen aufzudecken. Dabei wird der Sinngehalt aus einer zeitlichen Abfolge von Interaktionen, die protokolliert oder anderweitig (z. B. Tonband, Video) aufgezeichnet wurden, gedeutet. Dieser „objektive“ Sinn muss nicht immer mit dem subjektiv gemeinten Sinn der handelnden Personen übereinstimmen.

Das klassische Beispiel ist die Äußerung des Ehegatten, der sich gegenüber den geladenen Gästen zur Kochkunst seiner Frau äußert: „Na die [Buletten] kann se ganz gut [kochen].“

„Es ist durchaus denkbar, daß der Vater damit der Mutter ein Kompliment machen wollte. Faktisch aber stellt diese Äußerung eine Abwertung dar:

- Das Wort ‚die‘ deutet daraufhin, daß es sich bei dem guten Essen um eine Ausnahme handelt: ‚aber alles andere...‘
- Der Zusatz ‚ganz‘ ist eine Abschwächung: ‚ganz gut‘ ist nicht ‚sehr gut‘ und nicht ‚gut‘.
- Schließlich wird die Abwertung noch dadurch verstärkt, daß der Vater seine Äußerung nicht an die Mutter, sondern an die Gäste richtet.“ (König und Zedler: 161f.)

Kritik an der GP kommt vor allem von zwei Seiten:

1. Einerseits aus der bereits erwähnten analytisch-empirischen Sichtweise, der die GP weder genügend erfahrungsbetont noch ausreichend faktenbezogen ist. Auch die Möglichkeit einer ausreichenden Operationalisierung vieler Begriffe der GP, wie z. B. Mündigkeit, Selbstbestimmung, sowie die intersubjektive Überprüfung des subjektiven Deutungsprozesses wird von einem empirischen Zugang bezweifelt. Kritik aus analytisch-empirischer Sicht
2. Andererseits hat die in den späten 60er Jahren aufkommende gesellschaftskritische Orientierung aus einer anderen Blickrichtung die GP beanstandet: es fehle ihr an einer soziologischen Analyse, sie habe es daher nie zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft gebracht. Sie blendet mit der scheinbaren Neutralität einer humanistischen Tradition die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus. Die geisteswissenschaftliche Methodik des Einfühlens und Verstehens sei eigentlich sogar eine Affirmation sozialer Machtverhältnisse. Es gehe nach einem Ausspruch von Karl Marx nicht darum, die Welt zu interpretieren, sondern sie zu verändern. Kritik aus gesellschaftskritischer Sicht

Diese heftigen Kritiken haben jedoch viele Konzepte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht obsolet gemacht, sondern im Gegenteil in einer konstruktiven Perspektive weiterentwickelt. Dazu gehören sowohl die pragmatische Herangehensweise, die Orientierung auf die lebensweltliche Praxis als auch das Konzept des Verstehens durch Anwendung der hermeneutischen Methode.