

Witte, Egbert

Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim/München: Juventa 2002. 216 S.;
Günther Holzapfel: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. 400 S.

[Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 905-908



Quellenangabe/ Reference:

Witte, Egbert: Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim/München: Juventa 2002. 216 S.; Günther Holzapfel: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. 400 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 905-908 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-40350 - DOI: 10.25656/01:4035

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-40350>

<https://doi.org/10.25656/01:4035>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Roland Reichenbach
Pädagogischer Kitsch 775

Thementeil: Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen

Werner Helsper
Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen.
Einleitung in den Thementeil 790

Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring
Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer
Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen
in Ost- und Westdeutschland 797

Detlef Oesterreich
Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung
von Jugendlichen 817

Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert
Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques 837

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky
Das pädagogische „Schisma“. Wege zu einer Erklärung 855

Walter Hornstein
Was macht die Politik mit der Jugend? Über die nicht einlösbaren
Versprechungen, mit denen die Politik die Jugend zu gewinnen sucht 870

Diskussion

Werner Thole/Michael Galuske

Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? 885

Besprechungen

Thomas Fuhr

Micha Brumlik: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden 903

Egbert Witte

Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung
Günther Holzapfel: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik 905

Alois Suter

Gerhard de Haan/Tobias Rülcker (Hrsg.): Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch 908

Burkhard Müller

Peter Dudek: Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges 910

Wolfgang Schröer

Sabine Andresen/Daniel Tröhler (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik 913

Ludwig Liegle

Jürgen Reyer: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne 916

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 920

Content

Essay

| | |
|---|-----|
| <i>Roland Reichenbach</i> Pedagogical Kitsch | 775 |
|---|-----|

Topic: Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents

| | |
|---|-----|
| <i>Werner Helsper</i> Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents. An introduction | 790 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring</i> Right-Wing Political Orientation Among Students Within the Framework of School-Related Relationships of Mutual Recognition. First results of a study on adolescents in East and West Germany | 797 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Detlef Oesterreich</i> A Classroom Climate Allowing for Free Discussions and the Political Education of Adolescents | 817 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert</i> Self-Education and Violence in Adolescent Cliques | 837 |
|--|-----|

Articles

| | |
|--|-----|
| <i>Achim Leschinsky</i> The Pedagogical “Schism” – Ways towards a clarification | 855 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Walter Hornstein</i> What Is Politics Doing With Adolescents? On the unkeepable promises by which politics is trying to win over the young | 870 |
|---|-----|

Discussion

| | |
|---|-----|
| <i>Werner Thole/Michael Galuske</i> Social Education – “Contentary project” or a “case to be disposed of”? | 885 |
|---|-----|

| | |
|--------------------|-----|
| Book Reviews | 903 |
|--------------------|-----|

| | |
|-----------------|-----|
| New Books | 920 |
|-----------------|-----|

rer Moral. Demokratie wird mit Dewey als eine Lebensform verstanden. Sie ermöglicht Partizipation und institutionalisiert die wechselseitige Anerkennung aller Bürger. Von der ‚kritischen Theorie‘ übernimmt Brumlik die These, dass Charakter- und Gesellschaftsstrukturen einander entsprechen und sich gegenseitig im Guten wie im Schlechten stützen. Er fordert deshalb aus pädagogischen Gründen die Verwirklichung demokratischer Lebensformen in möglichst vielen Lebensbereichen. Demokratische Lebensformen erziehen jedoch nicht nur zur Demokratie, sie sind auch auf das Vorhandensein demokratiefördernder Tugenden (diskutiert wird v.a. die *Toleranz*) angewiesen. Es bleibt das Paradox, dass nur mehr Demokratie dieses Problem einer moralischen Basis der Demokratie bearbeiten kann.

Insgesamt besticht das Buch durch die konkreten, sehr genauen Analysen zu einer Vielzahl von Themen. Wie auch in früheren Schriften stützt sich Brumlik vornehmlich auf den Symbolischen Interaktionismus, von dem er die These übernimmt, dass moralisches Lernen als Perspektivenübernahme zu verstehen ist, sowie auf den genetischen Strukturalismus; neben L. Kohlberg sind hier vor allem C. Gilligan sowie R. Selmans Theorie der Entwicklung des sozialen Verhaltens bedeutsam. Indem Brumlik die These des Tugenddiskurses aufnimmt, nach dem Bildung mehr ist als nur Verstandesbildung und der Mensch einer Einbettung in soziale Beziehungen bedarf, versucht er, den Kern der Pädagogik der Emanzipation neu zu formulieren. Das Bleibende der Pädagogik der ‚68er‘, der er sich verbunden weiß, sieht er in der Parteinahme für das Individuum und sein Streben nach Glück. Dass dieser Kern gerade mit einer Tugendlehre herausgearbeitet wird, ist das eigentlich Faszinierende an diesem Buch.

Im Ganzen gesehen, ist Brumlik jedoch entgegen manchen Behauptungen im Buch selbst weniger an den konkreten Bedürfnissen und Wünschen der Menschen interessiert. Er untersucht nicht, was sie faktisch glücklich macht und was sie unter einem gelingenden Leben verstehen, sondern welche Tugenden Menschen besitzen müssen, um „ein Leben zu führen, das auch nach objektiven Maßstäben als ‚gut‘ gilt“ (S. 44). Es müsse eine Gesell-

schaft möglich sein, in der ein gelungenes Leben gelebt werden könne. Dem Entwurf einer solchen Gesellschaft sowie den Eigenschaften, die Menschen besitzen müssen, wenn eine solche Gesellschaft möglich sein soll, gilt Brumliks Bemühen.

Prof. Dr. Thomas Fuhr
Pädagogische Hochschule Freiburg,
Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg
E-Mail: fuhr@ph-freiburg.de

Christian Rittelmeyer: *Pädagogische Anthropologie des Leibes*. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim/München: Juventa 2002. 216 S., EUR 18,-.

Günther Holzapfel: *Leib, Einbildungskraft, Bildung*. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. 400 S., EUR 22,-.

Bildungsprozesse durch erzieherisches Handeln zu beeinflussen, gar zu inaugurierten, setzt voraus, dass diese nicht einfach gemäß einem körperlichen genetischen Programm „evoluierten“. Daher ist es konsequent, dass bereits an der Wende zum 19. Jahrhundert Johann Friedrich Blumenbach den ‚nisus formativus‘, den epigenetischen „*Bildungstrieb*“, gegen vordarwinistische und präformationistische Evolutionstheorien (A.v. Haller) ins Feld führt und damit *avant la lettre* solche Kritiker der „Bildung“ Lügen straft, welche diesem Konzept unterstellen, *per se* kognitiv verkürzt zu sein. Mit den Erfolgen der Genetik – medienwirksam mit der Entschlüsselung des menschlichen Genoms vor einigen Jahren – und der Gentechnologie (Schaf Dolly) finden sich in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren vermehrt Arbeiten darüber, inwiefern genetische Dispositionen menschliches Verhalten bestimmen und mithin den Einfluss von Erziehung begrenzen. (Dass dies einerseits an die Anlage-Umwelt-Debatte der 1970er-Jahre erinnert und dass sich andererseits hierbei populärwissenschaftliche Simplifikationen einschleichen, sei an dieser Stelle zumindest angemerkt: „Die Vorstellung, Gene seien klare und diskrete Agenzien, die allen Aspekten des

organischen Lebens zugrunde liegen, ist so tief im populären und wissenschaftlichen Denken verwurzelt, dass es mehr als nur guten Willen, Sorgfalt oder Begriffskritik braucht, um sie auszutreiben.“ [E.F. Keller: *Das Jahrhundert des Gens*. Frankfurt/Main 2001, S. 174])

Vor diesem Hintergrund sind zwei neuere Publikationen zu betrachten, die sich des Themas ‚Leib in der Pädagogik‘ annehmen und sich von genetischen Argumentationsmustern wie auch, im Verweis auf leibliche Erfahrungen, von pädagogischen und didaktischen Anleihen beim sog. Radikalen Konstruktivismus distanzieren. Beide Autoren unternehmen dabei den Versuch, ihre jeweiligen Bezugstheorien durch neuere neurowissenschaftliche Ergebnisse naturwissenschaftlich zu untermauern. Für Rittelmeyer bildet die Anthroposophie Rudolf Steiners den permanenten Bezugspunkt, für Holzapfels Sinnen- oder Humanistische Pädagogik ist Hilarion Petzold mit seiner ‚Integrativen Therapie‘ der ständige Gewährsmann; daneben finden sich beiderorts Bezüge zur Philosophie von Hermann Schmitz, die für sich beansprucht, eine ‚Neue Phänomenologie‘ zu sein.

Rittelmeyer behandelt in sechs Fragestellungen leibliche Voraussetzungen von Erziehung und Bildung. Den Anfang macht dabei eine ‚pädagogische Entwicklungsmorphologie‘ (1), die im Rekurs auf Goethes ‚Gestalttheorie‘ (ohne dass jedoch Goethes Rückgriffe auf Blumenbach erwähnt werden) epigenetisch die „Plastizität des Leibes“ (S. 46) sowie Wechselwirkungen zwischen morphologischen und geistig-seelischen Prozessen herausstellt. Das der ‚Pädagogischen Ästhesiologie‘ (2) vorangestellte Zitat von Joseph Beuys stimmt schon auf Nähen zur Anthroposophie ein; folgerichtig bedient sich Rittelmeyer auch undistanziert der Sinnensystematik Steiners, die neben den üblichen fünf Sinnen noch je einen Ich-, Gedanken-, Sprach-, Wärme-, Gleichgewichts-, Bewegungs- und Lebenssinn kennt (S. 64–67). Am Beispiel von Schularchitekturen elaboriert Rittelmeyer dann die „warme“, „anthropomorphe“ Waldorf-Architektur. Ähnliches gilt auch für die ‚Chronobiologie des Kindes- und Jugendalters‘ (3), die für die Beachtung des Biorhythmus in der Schul- und Unterrichtsorganisation plädiert: „Es ist in diesem Zusam-

menhang dann interessant, dass das von Steiner geforderte ‚rhythmische Aufbauen‘ des Menschen ein wesentliches Anliegen der von ihm begründeten Waldorfpädagogik ist: Ich habe jedenfalls den Eindruck, dass der rhythmischen Natur des Menschen in keiner anderen Schulform eine so nachhaltige Aufmerksamkeit auch in der praktischen Unterrichtsgestaltung zukommt wie gerade in dieser Schulform.“ (S. 123)

Die Kapitel ‚Hirnforschung‘ (4), ‚Verhaltensgenetik‘ (5) und ‚Evolutionforschung‘ (6) suchen die Pädagogenzunft aus ihrem „anti-biologischen Ohrensessel“ (S. 160) aufzuscheuchen, üben zugleich aber Kritik am Neurozentrismus (S. 184ff.), indem hier wiederum die Plastizität des Gehirns mit den Ergebnissen der Neuroepistemologie (S. 129) betont wird; es gelte, der „Korrespondenz zwischen qualitativen Aspekten der Milieuerfahrung Heranwachsender und qualitativen Merkmalen ihrer Hirnarchitektur“ (S. 143) Beachtung zu schenken. So solle die Schule im Kontrast zu milieubedingten Widerfahrnissen im kindlichen Erfahrungshorizont (Urbanität, alleinerziehende Eltern, Freizeitstress, Erwartungs- und Leistungsdruck) einen Schonraum herstellen (S. 174ff.); angesichts des Verlustes der Kindheit formuliert Rittelmeyer ein Plädoyer für deren Wiederentdeckung (ebd.). Dass auch hier die Waldorfpädagogik und die Steinersche Anthroposophie Orientierungsmarken abgeben sollen (S. 127ff., 179, 189), kann nach dem Vorangegangenen nicht mehr verwundern, ebensowenig wie die Kritik am staatlichen Schulsystem (S. 175) und die Wiederholung von Vorschlägen zur Umgestaltung des schulischen Unterrichts, wie sie seit den Zeiten der Reformpädagogik vom Anfang des 20. Jahrhunderts bekannt sind (S. 47, 151, 170).

Holzapfel versteht sein umfangreiches Buch als „eine Art *Lesebuch*“ (S. 20). Dies bringt es mit sich, dass nach der Einleitung (mit ihrer zentralen These, dass „Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln ... eine Einheit“ bilden und in pädagogischen Prozessen Berücksichtigung finden müssen; S. 22) die folgenden Kapitel jeweils überlange Rekapitulationen der Studien zur Einbildungskraft von D. Kamper (S. 25–63), der Kantkritik von H. und G.

Böhme (S. 64–104) sowie der Thesen zum Sinnenbewusstsein mitsamt einer Kritik an einer „Subtraktionsanthropologie“ durch R. zur Lippe (S. 105–147) darstellen; allen diesen theoretischen Ansätzen gemeinsam ist der Hinweis auf die Bedeutsamkeit von Gefühlen, Phantasie, Einbildungskraft und Sinnen – Phänomenen also, die den Autoren angesichts der durch kognitivistische Verarmungen pathologisierten zeitgenössischen Kultur als dringlich erscheinen. Jedoch finden diese ihre Komplettierung durch Holzapfels Rückgriff auf Hilarion Petzolds „Integrative Therapie“, auf die die gesamte Studie zuläuft.

Auf den folgenden hundert Seiten (S. 149–252) erläutert Holzapfel die Ergebnisse von Petzolds Psychologie: (1) deren *Leibtheorie*, die folgende Leibkonzepte kennt: Leib im Raum, Zeitleib – Leibzeit, individuelle und Gattungsgeschichte des Leibes, Traumleib, Rollenleib, schöpferische Leiblichkeit – Arbeitsleib, perzeptiver, memorativer, reflexiver und expressiver Leib (S. 178ff.); (2) deren *Persönlichkeitstheorie*, die mit folgenden Prozessmomenten arbeitet: Ichbewusstes, Mitbewusstes, Vorbewusstes, Unbewusstes, Klarbewusstes, meditatives Nichtsbewusstes (S. 194ff.); (3) deren Ziel, das mit dem Begriffsungeheuer „*emergenter differentieller Monismus*“ umschrieben ist: „Die Richtung, um die es geht, ist die Beachtung der *Einheit* der Ebenen von Fühlen, Wahrnehmen, Ausdrücken und [des; E.W.] reflexiven Verstehens und Begreifens, aber zugleich auch die Respektierung und Berücksichtigung der *eigenständigen ‚Natur‘* (Differenz) der jeweiligen Ebenen von Lernen und Bildung. Die Position des emergenten differentiellen Monismus von Petzold unterstreicht eben diese gemeinte Vielfalt in der Einheit, d.h. weist uns einen Weg aus dem anderen Extrem zu den hierarchisch-dualistischen Modellen, nämlich dem des platten Monismus, des Reduktionismus, der Gefahr von Naturalismus und Biologismus.“ (S. 184) – Dies alles kulminiert im von Petzold so benannten „Ko-respondenz-Modell“, das verdeutlichen soll, „dass der Mensch nur durch den Mitmenschen zum Menschen wird, durch Dialog, durch Ko-respondenz und durch wechselseitige Empathie.“ (S. 216f.)

Bereits hier lässt sich kritisch anfragen, ob durch die Inanspruchnahme des Petzoldschen Ko-respondenz-Modells und der sog. Neuen Phänomenologie – allen Beteuerungen zum Trotz – die Alterität, die konstitutiv für das Selbst ist, nicht doch theoretisch unterkomplex bestimmt ist. Das Festhalten an einer Bewusstseins- und Persönlichkeitstheorie mit ihren starken Begriffen von „Ich“, „Selbst“, „Identität“ lässt so einen doch letztlich egologischen Ansatz durchscheinen. Anschlüsse, etwa an Maurice Merleau-Pontys Konzept der „intercorporéité“ oder an Bernhard Waldenfelds’ Versuch, einer „responsiven Rationalität“ nachzuspüren, hätten demgegenüber die Bewusstseinstheorie bis an ihre Grenzen getrieben und dem Leib in seiner Verflochtenheit mit der Welt und mit den Anderen zum Ausdruck verholfen. Solche Rückgriffe mögen im Vergleich zu der sich selbst Novität attestierenden „Neuen Phänomenologie“ zwar als „veraltet“ erscheinen, würden den Phänomenen „Leib“ und „Anderer“ aber deutlich gerechter werden.

Nachdem für Holzapfel mit Petzolds „Integrativer Therapie“ die theoretische Grundlegung erfolgreich abgeschlossen ist, geht es auf den folgenden Seiten um Praxisbeispiele. Unter Verwendung von bei Holzapfel vorgelegten Qualifikationsarbeiten dreier Studentinnen wird der Ansatz der Humanistischen Pädagogik zunächst in der Organisationsberatung, in Paar-Kursen und in einem Trauerarbeit-Seminar durchdekliniert; sodann skizziert Holzapfel eigene Verfahren in der Hochschullehre (u.a. Wiederabdruck eines für den Dekan bestimmten Lehrberichts). Die Studie schließt mit einer Kritik an anderen theoretischen Ansätzen in der Erwachsenenpädagogik und mit einer kurzen Zusammenfassung, in der Holzapfel sich selbst die Erfüllung eines Forschungsdesiderats zuspricht (S. 381).

In formaler Hinsicht ist zum Rittelmeyer-Text zu sagen, dass die teils umfangreichen Literaturhinweise besser als Nebentext (Fuß- oder Endnote) hätten abgedruckt werden sollen, um den Lesefluss nicht unnötig zu stören. Der Arbeit von Holzapfel wäre ein weiterer Korrekturgang gut bekommen; so hätte man die zahlreichen Trennungsfehler, aber auch falsche

Seitenumbrüche vermeiden können. Zudem stört, dass Holzapfel zentrale Theoretiker wie Kant oder Merleau-Ponty lediglich aus Sekundärliteraturen kennt und benennt.

Eine inhaltliche Kritik hat sich aus Raumgründen zu beschränken: Rittelmeyers undistanzierter Anschluss an Steiners Anthroposophie lässt ihn blind werden gegenüber möglichen Gefahren, die hierin liegen und die seine humanistischen Anliegen, prekäre zivilisatorische Gegenwartstendenzen abzubiegen, möglicherweise konterkarieren: Die Steinersche Anthroposophie birgt tendenziell die Gefahr, *Stigmatisierungen* der Zöglinge zu betreiben; dies gilt nicht nur in ihrer Phaseneinteilung in Siebenjahresrhythmen (an die Rittelmeyer explizit anschließt; S. 21); dies gilt verschärft auch für ihre Charakterologie, die das individuell Besondere ignoriert oder gar destruiert.

Ein schwerer wiegender Einwand trifft die Arbeit Holzapfels: Der in dieser Gestalt vorge-tragenen Bildungstheorie des Leibes eignet die latente Gefahr eines *totalisierenden Zugriffs* und Durchgriffs auf den Edukanden. Wenn in Erziehungs- und (Erwachsenen-)bildungsprozessen zwingend „existentielle Gefühle“ wie „Sehnsüchte nach Freiheit, Glück, Liebe und sinnvollem und erfülltem Leben und als Pendants dazu die Ängste vor Versagen, Ausschluß aus der Gemeinschaft, Lieblosigkeit, Krankheit, Sinnlosigkeit des Lebens, Verlassensein, Ohnmacht und Tod“ (S. 53) Gegenstand nicht nur der theoretischen Reflexion sein sollen, sondern sinnlich und leiblich gefühlt und erlebt werden sollen, wenn Pädagogik darüber hinaus auch noch angesichts erfolgter Säkularisierungsprozesse eine „neue Bedeutung einer religiösen und spirituellen Dimension des Bildungsbegriffes“ (S. 197) einzuarbeiten und zu vermitteln hat, dann ist eben jene Dialektik von Distanz und Nähe (von der Holzapfel doch selber redet; S. 263) stillgestellt zugunsten einer totalisierenden Annäherung, die dem Zögling keinen (Gefühls-)Raum außerhalb des pädagogischen Zugriffs mehr erlaubt: Die ‚Humanistische Pädagogik‘ droht, sich gegen das Humanum zu richten.

Dr. Egbert Witte
Universität Bochum, Institut für Pädagogik,
Universitätsstr. 150, 44780 Bochum

Gerhard de Haan/Tobias Rülcker (Hrsg.): *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Ein Studienbuch. (Berliner Beiträge zur Pädagogik, Bd. 3.) Frankfurt a.M./Bern: Lang 2002. 480 S., EUR 24,80.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik erfreut sich seit einigen Jahren eines wachsenden historiographischen Interesses, insbesondere was ihr Verhältnis zum Nationalsozialismus anbelangt (vgl. die Sammelrezension von H.-E. Tenorth in dieser Zeitschrift 5/2003). Diese Untersuchungen zeigen u.a. auch, wie heterogen bei genauem Hinsehen die Ansätze sind, die unter dem pauschalisierenden Etikett ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ zusammengefasst werden. Ein Studienbuch, das in diese Positionen einführen will, so die Erwartung, hat in seiner darstellenden Rekonstruktion dieser Komplexität des Phänomens Rechnung zu tragen.

Das vorliegende Buch richtet sich an Lehrende und Lernende der Erziehungswissenschaft, für die es zunehmend schwieriger werde, angesichts der „Vielzahl von Theorien und Theorietraditionen“ sich die wichtigsten Quellentexte zu besorgen und durchzuarbeiten (S. 9). Obwohl es seit den 1970er-Jahren sehr still um die Geisteswissenschaftliche Pädagogik geworden sei, habe sich diese „tief in die Fundamente der modernen Pädagogik eingelassen“ und wirke prägend bis heute nach (S. 10). Die Hermeneutik als „ihre grundlegende Erkenntnis- und Methodentheorie“ sei „eine der attraktivsten Methoden“ geblieben und „für das Verständnis der Erziehungswissenschaft von fundamentaler Bedeutung“ (S. 10f.). Obwohl der Titel des Buchs die Erwartung nahelegt, es gehe der systematischen Frage nach, wie die Hermeneutik in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausgestaltet wird, zeigt ein Blick in die Inhaltsübersicht, dass die beiden Titelthemen (fast) unverbunden nebeneinander her laufen.

In einer Hinführung durch die Herausgeber werden die beiden im Titel genannten Themen kurz vorgestellt (S. 13–33): Hermeneutik werde in einem vierfachen Sinn verwendet; sei sie ursprünglich „Kunst der Übersetzung, des Erklärens und Auslegens“ von Botschaften gewesen, so habe sie sich in der