

Nicklis, Werner S.

**"Geschichtliche Anthropologie" und Geisteswissenschaftliche Pädagogik.  
Anmerkungen zu alten und "neuen Bemühungen", die pädagogische  
Vernunft zu identifizieren**

*Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 969-976*



Quellenangabe/ Reference:

Nicklis, Werner S.: "Geschichtliche Anthropologie" und Geisteswissenschaftliche Pädagogik.  
Anmerkungen zu alten und "neuen Bemühungen", die pädagogische Vernunft zu identifizieren - In:  
Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 969-976 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142410 - DOI:  
10.25656/01:14241

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142410>

<https://doi.org/10.25656/01:14241>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 6 – Dezember 1982

## I. Essay

JOHANNES KIERSCH: Die Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorf-Pädagogik).  
Zum gegenwärtigen Stand der Forschung 837

## II. Thema: Zweite Phase der Lehrerbildung

RUDOLF ZUR LIPPE: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem:  
Beobachtungen eines Beteiligten 847

CARL-L. FURCK: Folgerungen eines auswärtigen Gutachters 865

WALTER HOFFMANN: Projektorientierte Arbeit als „forschendes Lernen“ in der zweiten Phase der Lehrerbildung 869

DIETER KUTZSCHBACH: Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerausbildung 883

HORST WOLLENWEBER: Die zweite Phase der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 893

HERBERT CHIOUT: Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark 911

## III. Thema: Grundwerte

GERNOT KONEFFKE: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik 935

DIETRICH BENNER: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns 951

## IV. Berichte

WERNER S. NICKLIS: „Geschichtliche Anthropologie“ und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Anmerkungen zu alten und „neuen Bemühungen“, die pädagogische Vernunft zu identifizieren 969

SENATSKOMMISSION FÜR  
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER  
DEUTSCHEN

FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT:

Bericht über die Tätigkeit 1976–1982 und Vorschläge  
für Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher For-  
schung 977

## V. Besprechungen

WALTER HOFFMANN

KONRAD GRÜNDER (Hrsg.): Unterrichten lernen 987

OTTO F. BOLLNOW

HANS SCHEUERL: Pädagogische Anthropologie 990

PETER VOGEL

PETER HÄBERLE: Erziehungsziele und Orientierungs-  
werte im Verfassungsstaat 995

WALDEMAR NOWEY

PETER MEUSBURGER: Beiträge zur Geographie des Bil-  
dungs- und Qualifikationswesens 998

Pädagogische Neuerscheinungen 1002

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;  
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsangelegenheiten bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Informationszentrums Sozialwissenschaften, Bonn, bei.

ISSN 0044-3247

## „Geschichtliche Anthropologie“ und Geisteswissenschaftliche Pädagogik

*Anmerkungen zu alten und „neuen bemüungen“, die pädagogische Vernunft zu identifizieren\**

### 1. „Die Wissenschaft ist unser Gott“ (HORROBIN)

Da fragt eines Tages allen Ernstes ein „wissenschaftlicher“ Astrologe auf dem Umweg über eine philosophische Fakultät bei der naturwissenschaftlichen Fakultät einer deutschen Universität wegen eines Lehrauftrags an. Der Dekan, seines Zeichens theoretischer Physiker, reicht das Petikum „zuständigkeitshalber“ an die „mit Sternleserei befaßte kulturwissenschaftliche Fakultät“ weiter, deren Dekan zu dieser Zeit zufällig ein Pädagoge war. Da sich diese wahre Geschichte zwar noch kurz vor Ende des 2. Jahrtausends, zum Glück aber in der Faschingszeit (zwischen zwei Samuraiverdächtigen des abgefeimten Witzwortes) begab, war die tatsächlich viel buntere und noch weit umständlichere Geschichte bald vergessen. Geblieben ist die Frage wechselseitiger Besorgnis bei zufälligen Begegnungen, wie die Sterne nun stünden und was für Physik und Kultur zu besorgen sei. Da jedoch der erwähnte talentvolle Nachwuchsphysiker, „dem die Natur den Begriff der Taille versagt hatte“ (NIETZSCHE über einen Angehörigen des ERWIN-RHODE-Freundschaftskreises) später von einem Chemiker gleichen Sinnes im Zusammenhang einer wieder anderen Geschichte unerwartet Beisprünge gegen den oben erwähnten astrologieverdächtigen Kulturpädagogen erfuhr, erinnerte sich dieser, was SNOW in den „Zwei Kulturen“ gegen jene gesagt und beklagt hatte und tröstete sich mit WOLFGANG STEGMÜLLERS „Betrachtungen zum sog. Zirkel des Verstehens und zur sog. Theoriebeladenheit der Beobachtungen“ in „Walther von der Vogelweides Lied von der Traumliebe und Quasar 3 C 273“<sup>1</sup>.

Die Wissenschaftsgeschichte kennt ganz unterschiedliche, nicht selten widersprüchliche Beurteilungen wissenschaftlicher Methoden, Ergebnisse und Anwendungen; Rangordnungstreit und akademische Ehrenhändel sind so alt wie die Wissenschaft selbst. Nicht immer hat dabei die „Vermählung von Gehirnwindung und Bügelfalte“ (G. BENN) die Vorhand, denn die (spätmittelalterliche) „Rabies theologorum“ ist ein durchgehender

\* FRIEDEMANN MAURER (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt: Fischer 1981. 187 S., DM 9,80. – WERNER LOCH: Lebenslauf und Erziehung. (neue pädagogische bemüungen. Bd. 79.) Essen: Neue Deutsche Schule 1979, 187 S., DM 14,80. – JÜRGEN HENNINGSEN: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien. (neue pädagogische bemüungen. Bd. 87.) Essen: Neue Deutsche Schule 1981. 135 S., DM 14,80.

1 STEGMÜLLER, W.: Rationale Konstruktion von Wissenschaft und ihrem Wandel. Stuttgart 1979, S. 82: „Ferner hat sich ergeben, daß gewisse Formen des Verstehenszirkels in einem engen Zusammenhang stehen zu dem Problem der Theoriebeladenheit der Beobachtungen. Und schließlich haben wir die Einsicht gewonnen, daß keine einzige Form des Zirkels dafür nutzbar gemacht werden kann, um Geisteswissenschaften von Naturwissenschaften oder historische Wissenschaften von nichthistorischen Wissenschaften systematisch abzugrenzen oder gar positiv auszuzeichnen. Denn ... potentiell bedroht sind von allen diesen Schwierigkeiten sämtliche Wissenszweige.“

Charakterzug der abendländischen Wissenschaft, einer der von MELANCHTHON (u. a.) genannten Gründe, warum er zu sterben wünsche. – Da nach JEAN PAUL über Erziehung reden bedeutet, „fast über alles gleichzeitig reden“, hat sich die Pädagogik mit ihrer Einordnung in das zeitgenössische Wissenschaftsorchester seit eh und je nicht leicht getan, und die Selbstdefinition ihrer Aufgaben, die Methoden ihrer Bearbeitung und die Zugangsart folgen schwer feststellbaren „Regeln“ des wissenschaftlichen Wandels selbst.

## 2. Darstellungen – Anmutungen des ersten Eindrucks

Einem neuerlichen (Wieder-)Interesse an Geschichte folgend, „den Menschen als geschichtliches Wesen zu verstehen“<sup>2</sup>, dessen Lebenslauf, nicht allein und ausschließlich zweckrationalen Erwägungen unterliegt, sind die drei genannten Büchlein vorzustellen, deren äußeres Kleinformat ihrem Inhalt umgekehrt proportional ist. Während MAURERS „Lebensgeschichte und Identität“ sieben Vorträge (von U. JEGGLE, W. LOCH, A. LORENZER, B. GÖRLICH, F. MAURER, TH. ZIEHE, TH. UEXKÜLL, H. HALBFAS) aus dem *studium generale* der Technischen Universität Braunschweig im Fischer-Taschenbuchformat vereinigt, sind W. LOCHS und J. HENNINGSENS „neue pädagogische bemühungen“ Einzelgängerpädagogik, die, unbehaust am Rande des Zeitgeistes, von jenen vermutlich nicht einmal registriert wird, die von der offiziellen Erziehungswissenschaft die Perfektionierung des mobilen pädagogischen Umweltinventars einschließlich der Schüler und ihrer Eltern erwarten. Unmittelbare praktische oder gar ideologiekritische Funken, wissenssoziologische *supernovae*, kommunikationswissenschaftliche Exaltationen oder systemtheoretisch arkanisierte Erleuchtungen sind da nicht zu gewinnen; es fehlen *gustus* und *gestus* der Planer mitteleuropäischer Generalverbesserungen, die, wie das „Manifest Dada“, nicht wissen wollen, „daß es vor uns andere Menschen gab“<sup>3</sup>. Als pädagogische Projektionen einer „geschichtlichen Anthropologie“ sind sie mehr auf typen- und klassenbildendes Individuelles als auf berufliche und politische Praxisanweisung i. w. S. ausgerichtet. Ihre Nähe zur Schönen Literatur, jener beschaulichen Sommertagsbucht lebenssatter Verfasser von (Auto-)Biographien und „Confessiones“ und den Zeitdiagnosen des erhobenen Zeigefingers der „Berichte...“ und „(Lebens-)Erinnerungen“, belebt eine Szene im wörtlichen Sinn, die seit langem dem tödlich-tierischen Ernst der Abstrakten und Exakten

2 WEIZSÄCKER, C. FR. VON: Im Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München/Wien 1977, S. 15.

3 Wer sich gern in Weltschmerz und in Affekten der Weltverbesserungsgelüste badet, muß schon zu PH. ARIÈS, L. DEMAUZE, R. KREIS, K. RUTSCHKY, E. M. JOHANNSENS und anderen Co-Autoren und Kommentatoren der in der Zwischenzeit schon fast wieder zur Modebewegung reüssierenden „geschichtlichen Anthropologie“ greifen (daher ist der folgende Katalog mengenmäßig unvollständig): ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit. München 1975. DEMAUZE, L.: Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt 1977. KREIS, R.: Die verborgene Geschichte des Kindes in der deutschen Literatur. Deutscherunterricht als Psychohistorie. Stuttgart 1980. RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin/Wien 1977. HARDACH-PINKE, I./PINKE, G. (Hrsg.): Deutsche Kindheiten. Autobiographische Zeugnisse 1700–1900. Kronberg 1978. GÉLIS, J./LAGET, M./MOREL, M.-F.: Der Weg ins Leben. Geburt und Kindheit in früher Zeit. München 1980. JOHANNSENS, E. M.: Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt 1978. BRÜCKNER, P.: Das Abseits als sicherer Ort. Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945. Berlin 1980. – Man sieht: Das „Jahr des Kindes“ im „Jahrhundert des Kindes“ hat seine Wirkung getan; es darf wieder über anderes geschrieben werden.

unter der Sekundanz „kritischer“ wissenschaftstheoretischer Wissenschaftsgesundbeter vorbehalten blieb.

Dieser Wechsel schon des Kunststils der Bühnenbildnerie, der die erziehungswissenschaftlichen Denkfiguren nicht nur wie in einem Scherenschnitt im Profil, sondern auch und eigentlich überhaupt in der Tiefe des Raumes und der Zeit vorführen soll, kommt dem Rückgang von HEGEL und OSTWALD zu GOETHE und KIERKEGAARD gleich; so, wenn HENNINGSEN die Autobiographie als „erziehungswissenschaftliche Quelle“ (S. 9), „als sprachlich gestaltetes Bildungsschicksal“ (S. 11) in den Blick nimmt, jeweils auch eine „Bildungsintention“ unterstellt und sodann allen darauf bezogenen „Tatsachen“ „empirischen“ Charakter zuspricht (S. 23); so auch, wenn LOCH die Figur des Lebenslaufs („curriculum vitae“) zum erziehungswissenschaftlichen Vermessungsinstrument und gleichzeitig zum Bedingungs- und Bezugsrahmen des Lehrplans („curriculum scholasticum“) macht.

HENNINGSEN gruppiert seine Überlegungen um eine „Studie zu AUGUST HERMANN FRANCKE“ – „ein klassischer Fall“ – (S. 41–68) unter dem Topos: „Jeder Mensch erfindet sich seine Geschichte“ (M. FRISCH). An JACOB GRIMMS Selbstbiographie und an Belegen zu ganz verschiedenen „Bildungsschicksalen“ (HENRY ADAMS, LINCOLN STEFFENS, WILHELM GRIMM) versucht er unter dem Titel „Unglück bildet“ (S. 89–109) darzulegen, wie jede Heimsuchung, jede (Lebens-)Krise unplanbares Schicksal bleibt, das bewußt und skrupellos spielen zu wollen der Erzieher sich nicht anmaßen soll. Da ist ein erhebliches Maß säkularisierter (Leidens-)Theologie der Zuchtmittel Gottes in existenzphilosophischer Diktion im Spiel, die in die in der Zwischenzeit so „aufgeklärte“ pädagogische Landschaft zeitgenössischer Sicherheitsfiktionen hineinpaßt wie Pinguine in die Oase Siwah. Der leitende Gedanke HENNINGSENS, der auch bei LOCH (S. 16) auftaucht, ist: Erzählende Erfahrungsvergewisserung „macht... fest, was auseinander zu fließen droht, sie erzeugt einen Gleichgewichtszustand, eine Homöostase, sie stiftet Identität“ (S. 109).

„Identität“ in der Turbulenz und Vielverflochtenheit der je einzelnen Lebensgeschichten, die je nachdem u. U. für Gruppen oder Generationen stehen können, ist so, wenn auch anders eingefädelt, das Thema der von F. MAURER herausgegebenen Braunschweiger Ringvorlesung: Da erzählt UTZ JEGGLE in historisch, soziologisch und volkscundlich weit ausholender UHLAND-schwäbischer Volkstümlichkeit und gut gemischter Maulbronner Gelehrsamkeit die Herkunft des Menschen aus Land(schaft) und Geschichte und die Formung durch seine Heimat, nicht ohne elegische Verhaltenheit der Schicksale geistiger Entwurzelung (am Beispiel AMÉRY'S) zu gedenken. Da schreibt W. LOCH, hier als Mitautor, „Zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum“ zu den „Anfängen der Erziehung“, die dem Paradigma des „Lebenslaufs“ (S. 31–84), dem von ihm sog. „curricularen Erziehungsmuster“ (S. 44) folgen. Dieser Beitrag ist ein Musterbeispiel pädagogischer Neustrukturierung der Ergebnisse anthropologischer und pädologischer Grundlagenforschung am Leitfaden geisteswissenschaftlicher und lebensphilosophischer Theoriebildung im Sinne DILTHEYS. Da traktieren LORENZER/GÖRLICH „Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld von Sinnlichkeit und Bewußtsein“ (S. 84–104) mit der gelegentlich von fahlen Blitzen erhellten gründlichen Umständlichkeit des Frankfurter *genius loci*, der von „Sinnlichkeit“ viel, aber in Übereinstimmung mit der philosophischen Tradition von „Bewußtsein“ – es sei denn in der Form des

„gesellschaftlichen Bewußtseins“ – recht wenig weiß und der Frankfurter Psychoanalyse, Symbolischen Interaktionismus, Freiheitsphilosophie und sprachanalytische Ethik in galantem Jargon der Uneigentlichkeit zu trauter Schreibtischpolygamie eint (S. 98: „Mit der sprachlichen Handlungsorganisation wird die individuelle Praxis einem Schematisierungszwang unterworfen, der widerspruchserzeugende Konflikte innerhalb der einsozialisierten Erlebnisstruktur aufspürt“). – Befragt werden schließlich „Lernen“ (F. MAURER), „politisches Bewußtsein“ (TH. ZIEHE), „Krankheit“ (TH. V. UEXKÜLL) und „Religiosität“ (H. HALBFAS) auf dem Hintergrund der Lebensgeschichte<sup>4</sup>. – Auch hier der gleiche Leitgedanke (wie bei HENNINGSSEN): Von einer „Antwort auf die Frage, wer wir sind, können wir im Grunde nicht anders Kunde geben als durch die Erzählung unserer Geschichte. Und durch die Verschiedenheit unserer Geschichten heben wir uns von den anderen ab und durch diese Verschiedenheit konstituiert sich wiederum unsere Identität“ (MAURER im Vorwort, S. 8).

Endlich „Lebenslauf und Erziehung“ von WERNER LOCH, O. F. BOLLNOW zugeeignet, variiert das sprachkonstruktivistische Grundmuster der vorgenannten Schriften in einer nunmehr systematischen Straffung, die die (theoretische wie praktische) Fruchtbarkeit wiederbelebter DILTHEYScher Intentionen und Aspirationen belegt. Die Fakten, Materialien und Fragestellungen der herkömmlichen Pädagogik werden in acht Kapiteln mit verschiedenen An- und Ausleuchtungstechniken auf die Leinwand des Lebenslaufs projiziert: Lebensalter (I), Zukunftsaspekt (II), soziale Herkunft (III), Subjekt- und Objektsein des Edukanden (IV), Selbstverwirklichung (V), Lebenslauf bei den pädagogischen Klassikern (COMENIUS, ROUSSEAU, PESTALOZZI, SCHLEIERMACHER, FRÖBEL, HERBART) (VI), Lebenslauf in DILTHEYS lebensphilosophischem Ansatz (VII) und schließlich VIII: „Der Lebenslauf als Horizont des pädagogischen Verstehens“. – LOCH entfaltet eine ganze pädagogische Theorie, die die Paradigmen der geographisch begrenzten pädagogischen Klassik mittels der DILTHEYSchen Hermeneutik mit der neueren geographisch entgrenzten internationalen Erziehungsforschung verbindet – mit der stillschweigenden Einschränkung, daß nicht jede „kreative“ und jede „gesellschaftliche“ Nötigung in den Rang erziehungswissenschaftlicher „Erkenntnisse“ erhoben werden müssen. Gleichwohl ist von „Sozialisation“ und „Enkulturation“ genauso die Rede wie von „Lebensgeschichte“, „Schicksal“, „Entwicklung“ und „Lebenszielen“ (S. 16f.). Die Re-Interpretation pädagogischer Grundbegriffe nach Maßgabe der Kategorie „Lebenslauf“/„Lebensgeschichte“ ist nicht nur eine wissenschaftsgeschichtlich (über)füllige Reformation des pädagogischen Denkens; es ist vor allem ein Appell an das erzieherische Gewissen derer, die man unter dem Titel des „fremdbestimmten Rollenträgers“ von Würde und Last des Selbstseins allzu leichtfertig von vorgeblichen Zumutungen entlastet

4 Der Niveaunterschied der einzelnen Beiträge ist z. T. beträchtlich; so, wenn ZIEHE mit einem Starkstromkabel an der Moralkrise des „modernen“ Bewußtseins hängt, seine Verlegen- und Ratlosigkeit artig mit den Schnellformeln allgemein gewordener Kultur- und Zivilisationskritik ausgleicht und anschließend TH. V. UEXKÜLL in einem in jeder Beziehung lesenswerten Beitrag die Krankheit des Menschen als gestaltendes Moment der Lebensgeschichte in den großen philosophischen Zusammenhang einer sehr realitätsnahen Philosophie der Subjektivität bringt. Der abschließende Beitrag von H. HALBFAS schließlich sprengt mit gedanklicher Reife und Tiefe den Ansatz einer auf Biographie und Lebensgeschichte(n) gestützten Pädagogik, insofern Identität „niemals“ über erzählend fixierbare und ablegbare Gestalten der „individuellen Schicksalhaftigkeit“ gewonnen werden kann, weil „jede Mythobiographie... aspekthaft und fragmentarisch“ ist (S. 172f.).



und zu neu definierten Funktionen „befreit“ hat, eine Rücklenkung in die vielfältigen Bedingungen des Lebens, denen alle Erziehungsbeteiligten unterworfen sind.

### 3. Sprachkonstruktivismus als Matrix „erfundener Wirklichkeit“ (WATZLAWIK)

Die drei genannten Veröffentlichungen sind bei aller Verschiedenheit des Ansatzes, der Gangart und der (psycho)logischen Textur durch ein sprachkonstruktivistisches Merkmal verbunden. HENNINGSEN und MAURER vermerken ausdrücklich, daß die Leute sich (zur Organisierung ihres Lebenslaufs) ihre Lebensgeschichte (nachträglich) regelrecht „machen“; bei LOCH findet dieser Gesichtspunkt eine mehr beiläufige Erwähnung (z. B. „Lebenslauf und Erziehung“, S. 16, mit dem Hinweis auf W. SCHNAPP „In Geschichten verstrickt“) und gehört mehr zur eingehüllten Rationalität des „Lebenslaufs“ allgemein, insoweit er erst durch Sprache für Dritte und als rückkoppelnde Präzisierung in der Praxis spirale Erleben-Ausdruck-Verstehen (S. 104) reflexiv als „Selbstverständnis“ bewußtseinsexistent wird (S. 141). Was LOCH für „primäre Interaktionssysteme“ (MAURER 1981, S. 49f.) als (Sinn-)„Einlegung“ als *Gegenbegriff* zur Auslegung im Anschluß an AVENARIUS/HUSSERL einführt, gilt dann auch für das pädagogische Verstehen eines Lebenslaufs, sei es durch die sprachliche Summierung von Geschichten zu einer (autobiographischen) Lebensgeschichte, sei es durch die urtümliche Neugierde eines mehr oder weniger innerlich beteiligten wissenschaftlichen Interessententums, welches mit professionalisierter Geschicklichkeit das Gelände bis hart zur (Datenschutz-)Grenze und ggf. bis zur Gürtellinie erkundet. Daß „Einlegungen“ u. U. mehr sind als bloß unterschiedliche Auslegungen der gleichen (Lebens-)Daten, zeigt das vergleichende Studium von Biographien, die sich auf die gleiche Autobiographie oder biographieanaloge Materialien (z. B. Briefe, Tagebücher u. a.) beziehen; die „Confessions“ gibt es nur einmal, und wie viele ROUSSEAU-Biographien?

Das Problem der pädagogischen Ergiebigkeit des Lebenslaufparadigmas läuft demnach auf die Frage hinaus, was innerhalb der ohnehin immer vorhandenen Schwierigkeiten des Verstehenszirkels an u. U. einlegungsbedingter „Varianz“ über typische, regelhafte und -ähnliche Lebensverläufe sözusagen hinausschießt. Kurz: Inwiefern hat es die biographische Methode mit (mehr oder weniger) erfundenen Wirklichkeiten zu tun, die uns aus den Erzählungen der Kriegsveteranen, der Jäger, der Traumdeuter und Münchhausens so bekannt sind? Man braucht gar nicht die „Neue Umweltlehre“ des BARONS von UEXKÜLL und/oder die WITTGENSTEINSCHEN „Sprachspiele“ zu bemühen, um der wissenschaftlichen „Objektivität“ des Auszählens, Vermessens und Korrelierens zu nahe zu treten; schon im „Entstehungszusammenhang“ einschließlich seiner Verpackungsart wird die biographische Wirklichkeit vormodelliert.

Wenn sich jeder Mensch „eine Geschichte erfindet“ (so HENNINGSEN im Anschluß an MAX FRISCH), wenn Identität „zurückgreifende Deutungs- und Eroberungsarbeit in unsere singuläre Herkunftsgeschichte hinein“ ist (MAURER, S. 9) und wenn sich Lebensgeschichte und Erziehung wechselseitig erhellen und die Erzählung (der eigenen Lebensgeschichte) eine „elementare Ordnungsform des menschlichen Erlebens“ mit „sinngebender Funktion“ darstellt (LOCH 1979, S. 143), dann ist so gewonnene Erkenntnis nicht bildförmige (ikonische) Übereinstimmung mit der ontologischen Wirklichkeit, sondern

Suche nach passenden Denkfiguren und Verhaltensweisen; nicht auf Richtigkeit, sondern auf (An-)Passung kommt es an. Der Weg zu WATZLAWICKS „erfundener Wirklichkeit“<sup>5</sup> ist dann nicht mehr weit: Wissenschaft ist dann nicht Erkennen von etwas außer uns Vorhandenem, sondern die Konstruktion einer Wirklichkeit. Das Konterfei des MILGRAM-Experiments, „self-fulfilling prophecy“, „Pygmalion“, „persönliche Gleichungen“ aller Schattierungen und Ebenen („erkenntnisleitendes Interesse“ etc.) rücken dann ggf. in den Rang wissenschaftslegitimer Erkenntnisformen, und das neue „Ding an sich“ des Transzendentalismus aus den Geschichten von Hundert-und-einem-Tag ist erfunden. Dann ist nicht nur, wie THEODOR LESSING meinte, Geschichte Sinngebung des Sinnlosen, sondern auch das Erzählen der (individuellen) Lebensgeschichten ein sprachgeleiteter (Sinn-)Einlegungsakt.

In dieser extremen Konsequenz eines auf die Spitze getriebenen Gedankenspiels verstehen aber weder LOCH noch HENNINGSEN noch MAURER ihre Beiträge und ihre „neuen pädagogischen Bemühungen“, die insoweit alte Mühen sind, nach vielerlei Narreteien dem Narrativen in der Pädagogik wieder Heimatrecht zu verschaffen. Im Grunde wollen sie etwas sehr Einfaches und Elementares sagen: Schaut euch die Lebensläufe der X, Y und Z genau an und achtet auf die Umstände im einzelnen; es gibt da vieles zu lernen – Lehrbuchunfähiges, ganz und gar Unkonventionelles, als Anschauung der Vorkommnisse und Verkommnisse eines wie von LAPLACE'S Dämon hingewürfelten Retortendramas, das uns – je nachdem: Gottseidank oder leider – nie berührt hat; aber auch viel Gleichförmiges, immer Wiederkehrendes, eine Art nutzbare Abecedarium des normalen Lebenslaufs ohne gewaltsame Einschnitte und Verwerfungen. Dies ist geisteswissenschaftliche Pädagogik, deren Produkte heute in ganz unterschiedlicher Qualität auf den Markt kommen; jenes ist ein Stück „geprägter Form, die lebend sich entwickelt“ und die nicht eigentlich Gegenstand eines Bildungsprogramms sein kann, sondern sich aus dem Bildungsprozeß des Lebens ergibt. Kurzum: Unsere über die geschichtliche Anthropologie zusammengeschrirte Autorentroika HENNINGSEN-LOCH-MAURER betreibt die Rückholung der Erziehungstheorie aus gemachten, vermeintlich geschichtsverfügenden Hinterwelten in das gemeine Schicksal Sterblicher unter der Herrschaft des allgewaltigen Chronos, der *curriculum vitae et scholae* wie russische Puppen ineinander verschachtelt; sie will zurück hinter die Schallmauer der Zeit, vor der der Mensch zwischen Geburt und „*iter extremum*“ (COMENIUS) wieder in die natürlichen Proportionen des Lebens eingefügt ist, bevor er als „*homo discens*“ (LOCH) in Anspruch genommen wird. Im Grunde handelt es sich um eine Gegenposition ohne explizite Wissenschaftstheorie zu allen nomothetischen Erklärungstheorien im Umkreis des HEMPEL-OPPENHEIM-Schemas, die wissenschaftliche Erklärungen vom Vorhandensein wenigstens einer deterministischen oder probabilistischen Gesetzhypothese im Beweisgang abhängig machen. Sie geht von der Voraussetzung aus, daß geschichtliche, also auch lebensgeschichtliche „Erklärung“ mit Hilfe der Textur einer Erzählung (narrativ) möglich ist, soweit sie entweder die hinreichenden und/oder notwendigen Bedingungen der zu erklärenden Sachverhalte deutlich macht. Es ist kein Zufall, daß die Auseinandersetzung zwischen dem „narrativen“ Ansatz und der sog. „Covering Law Theory“ in der angelsächsischen Welt, die streng zwischen

5 WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu glauben wissen? Beiträge zum Konstruktivismus. München 1981.

„arts“ und „science“ unterscheidet, jetzt erst nachholt, was die „Südwestdeutsche Schule“ des Neukantianismus (WINDELBAND/RICKERT) in der Entgegensetzung von nomothetischen und idiographischen Wissenschaften vor einem Menschenalter zum vorläufigen Abschluß gebracht hat.

#### 4. Von der „Rechtgläubigkeit“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogen

Im Kapitel VIII („Der Lebenslauf im Horizont des Verstehens“) knüpft LOCH ausdrücklich an DILTHEY an. „Verstehen“ und „Erklären“, inzwischen durch die internationale wissenschaftstheoretische Feinschrotmühle gelaufen, sind unentwegt Gegenstand immer neuer Erörterungen. Nach dem POPPER-Fieber der sechziger und siebziger Jahre sind die Helden müde; aber dem Erschöpfungsfrieden ist nicht zu trauen.

Im Vorwort S. 10 zu „Lebenslauf und Erziehung“ reklamiert J. MUTH für W. LOCH, der wahre und echte Erbe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik DILTHEYScher Provenienz zu sein; vom „Ausgang ihrer Epoche“ könne nicht die Rede sein<sup>6</sup>. LOCH macht S. 143 den „reflexiven Mechanismus“ der curricularen Selbstinterpretation (d. h. der Selbstausslegung des Lebenslaufs) zum Kern des pädagogischen Verstehens, zum „Element der pädagogischen Praxis“ und schließlich zur „Grundform der pädagogischen Forschung“ und beruft sich S. 147 ausdrücklich auf das DILTHEYSche Dreierschema: Wahrnehmungs-, Verstandes- und Ideenmotivität; er widerspricht S. 145 f. der Erhebung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den jenseits von Gut und Böse entrückten Adelsstand des *moribundi* als vor- und unzeitige Kapitulation vor den Verheißungen des „neopositivistischen Empirismus einerseits und der neomarxistischen Gesellschaftskritik andererseits“. „Die Weiterentwicklung der Philosophie und besonders der Pädagogik WILHELM DILTHEYS“, so das ‚MUTHige‘ Vorwort, „folgt heute nicht so sehr der Linie NOHL-WENIGER-KLAFKI, als vielmehr der Linie NOHL-BOLLNOW-LOCH“ (S. 11).

Nun hätte LOCH in diesem (vom Zaun gebrochenen) pädagogischen Erbfolgekrieg so grob' Geschütz gar nicht erst aufzufahren brauchen. Es gibt zahlreiche Stellen bei DILTHEY, die das LOCHSche Lebenslaufkonzept über die sonst beigezogenen Belege hinaus vielseitig stützen; so, wenn es in den „Fragmenten von Entwürfen“<sup>7</sup> heißt: „Wo wirklich Leben ist, da ist eine konkrete inhaltvolle Einsicht, die immer individuell ist, immer einzeln.“ Er hätte auch (oder sogar?) die von MUTH S. 11 beanstandete „Verkürzung“ (scil.: der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) „auf Didaktik“ durch die DILTHEY-Enkel- und Urenkelschüler mit (Ur-)Großvater DILTHEY leicht als gefährliche pädagogische Häresie erweisen können, der da ziemlich unverblümt sagt, daß es „keinen allgemeingültigen Studienplan, ja nicht einmal eine quantitativ bestimmte Regel, welche die ... Relation“ (Allgemeinbildung: Berufsleben: Unterrichtsobjekte) ausdrücke, gebe. „Schöpferische Unterrichtstätigkeit ist so gut eine *Kunst* als die des Staatsmannes“ (DILTHEY/NOHL, l. c., S. 62 f.; Hervorhebung hinzugefügt).

Man braucht mit der „kundigen Unzufriedenheit“ (E. BLOCH) der LOCH-MUTH-Dioskuren keineswegs zufrieden zu sein, weil sich nicht nur die Geschichte der pädagogischen Wissenschaft reichlich mit Rechtgläubigkeitsruhm szientifischer Endzeitkampagnen

6 DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim 1968.

7 DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Weinheim o.J. (Von H. NOHL mit einer Einleitung versehen und einem den DILTHEY-Nachlaß benutzenden „Anhang“: „Stücke aus Entwürfen“; S. 41-86.)

bekleckert hat<sup>8</sup>; aber den Sinnlieferanten, zeitgenössischen Bewußtseinsstrategen und unnoblen Zeitgemäßen zu Leid und der Menschenfreundlichkeit und Wahrhaftigkeit gegenüber Toten, Halbtoten und noch Lebenden zur Ehr, muß ketzerisch einer alten Neigung der Pädagogik im ewig jungen Gewand gedacht werden: des grenz unbewußten, schulmeisterlich-solipsistischen Pharisäismus, der sich mit dem Weltgeist auf Duzfuß glaubt, unglaubliche Programme für Götter und/oder Zinnsoldaten entwirft und Geschichte und Gesellschaft zu einem Tribunal macht, dem früher der Kulturkritiker, neuerdings der Ideologiekritiker, als Stellvertreter aber immer der Besserwisser vorsitzt. Nur soweit die LOCH-MUTHSCHE Reklamation DILTHEYSCHER Rechtgläubigkeit als produktiver Peinlichkeitsverstoß an die Adresse des DILTHEY-Urenkels W. KLAFKI gerichtet ist, soll sie hier Erwähnung finden; denn zweifellos ist es in der Zwischenzeit geboten, Klassisches wieder zu beleben und weit jüngere Dinosaurier des *National Science Citation Index* für museumsverdächtig zu halten. Es bedurfte kaum der Renaissance einer „geschichtlichen Anthropologie“ der hier besprochenen Form, um die klassische geisteswissenschaftliche Nicht-Pointe zu formulieren: „Und DILTHEY hat doch recht!“, „Zurück zu DILTHEY!“, „Zurück zur Geschichte!“.

Da steht ja nun gleich zu Beginn der mit Recht berühmten, aber wenig genau studierten Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (1888): Das Ziel der Erziehung könne nur aus dem nicht allgemeingültig bestimmbar Ziel des Lebens bestimmt werden, wie aus der „Geschichte der Moral“ erkennbar sei. „Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er aus der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringen“ (DILTHEY/NOHL, l.c., S. 10). Und diese „Tiefe seines ganzen Wesens“ erreicht keine Pädagogik, die, wie der späte KLAFKI der „kritisch-konstruktiven Didaktik“<sup>9</sup>, den Menschen von der Oberfläche seines zerhackten und zerteilten Unwesens, der sog. „Ideologiekritik“ her, schon im zarten Kindesalter denken lernen und denken lassen will, was man als vermeintlicher Besitzer des „richtigen“, um nicht zu sagen: senkrechten Bewußtseins so gerne glaubt oder doch glauben möchte. Wer sich, in welcher Form auch immer, auf „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ bezieht, muß auch bereit sein, die eigenen (vorgeblich kritischen) Prinzipien auf die eigenen (Denk-)Voraussetzungen anzuwenden; kritische Reflexion war seit eh und je ordentlicher Bestandteil ordentlicher Philosophie.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. WERNER S. NICKLIS, Kopernikusring 52, 8580 Bayreuth-Meyernberg

8 Stichproben aus dem „Thesaurus rabies pädagogorum“ und dem pädagogischen „Contrahegenbuch“: W. A. LAY im Clinch mit E. MEUMANN; ZILLIG, der Altherbartianer und die sozialistischen Arbeitsschulverfechter (z. B. SEIDEL) contra KERSCHENSTEINER; J. WITTMANN im Streit mit den ganzheitspädagogischen Nebenbuhlern, z. B. KERN; M. WAGENSCHNEIDER im Schlagabtausch mit seinen „Freunden“; BERNFELD/GAMM und die „Bürgerlichen“; die „Exakten“ der kybernetischen Pädagogik und die literarischen „Pädagosophen“; die (ideologiekritischen) Rollentheoretiker und die „naiven“ Affirmativen usw.

9 KLAFKI, W.: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik. In: BECKMANN, K.-H. (Hrsg.): *Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Stuttgart/Berlin 1981, S. 49–72, insbesondere S. 62ff.: „Die Kritik von seiten des gesellschaftskritischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft und ihre Konsequenzen für die Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik.“