

Scheuerl, Hans

Über die "geisteswissenschaftliche" Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 1-6



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Scheuerl, Hans: Über die "geisteswissenschaftliche" Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 1-6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141421 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141421>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 1 – Februar 1981

I. Thema: Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik

- HANS SCHEUERL Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion 1
- REINHARD UHLE Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik 7
- OTTO FRIEDRICH BOLLNOW Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl 31
- RENATE GIRMES-STEIN Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger 39
- URSULA GRYZKA Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik. Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken 53
- MICHAEL LÖFFELHOLZ Das bedeutsame Vermächtnis Eduard Sprangers. Anmerkungen zur Edition seiner „Gesammelten Schriften“ 65
- FRIEDHELM NICOLIN Zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von R. B. Huschke-Rhein 75

II. Literaturberichte

- HEINZ-ELMAR TENORTH Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 85
- THOMAS LEHMANN/
JÜRGEN OELKERS Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik 105

III. Diskussion: Lernen für die Zukunft – Umwelterziehung

- PETER KERN/
HANS-GEORG WITTIG Der „Lernbericht“ des Club of Rome 127
- ALFRED K. TREML Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum
„Lernbericht“ des Club of Rome 139
- KARLHEINZ FINGERLE Umwelterziehung: Empfehlungen und Unterrichtsmodelle. Zu einem KMK-Beschluß und neueren Veröffentlichungen 145

IV. Besprechungen

- HANS SCHEUERL Harm Paschen: Logik der Erziehungswissenschaft 159
- HANS FÜCHTNER Fritz Redl: Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung
163
- Hinweise zur Manuskriptgestaltung 165
- Pädagogische Neuerscheinungen 167

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen; Prof. Dr. Karlheinz Fingerle, Lilienweg 30, 3500 Kassel; Dr. Hans Füchtner, Hessenstraße 14, 6231 Schwalbach; Dr. Renate Girmes-Stein, Von-der-Tinnen-Straße 4, 4400 Münster; Dr. Ursula Grytzka, Reichsstraße 56, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Peter Kern, Forststraße 7, 7860 Schopfheim; Dipl. Päd. Thomas Lehmann, Am Kloostergarten 8, 2120 Lüneburg; Dr. Michael Löffelholz, Billeweg 14, 2057 Wentorf; Prof. Dr. Friedhelm Nicolin, Forststraße 11, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Wiltschenbrucher Weg 84, 2120 Lüneburg; Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 2000 Hamburg 55; Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Bönfeldstraße 16, 6472 Altenstadt 1; Dr. Alfred K. Tremml, Altheimer Straße 2, 7410 Reutlingen 24; Dr. Reinhard Uhle, Chrysantherstraße 143, 2050 Hamburg 80; Prof. Dr. Hans-Georg Wittig, Haagener Straße 84, 7850 Lörrach.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. 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 Steinhaus, 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.

ISSN 0044-3247

Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion

Seit einiger Zeit treffen bei der Redaktion unserer Zeitschrift in vermehrter Zahl Manuskripte ein, deren Autoren sich mit einer seit Jahren nicht gekannten Intensität wieder den Repräsentanten und Fragestellungen der sog. „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ zuwenden (siehe auch Heft 6/1979 dieser Zeitschrift). Sie „entdecken“ deren Probleme gleichsam für sich selbst wieder neu. Die vor nun neunzehn Jahren proklamierte „realistische Wendung“ in der pädagogischen Forschung (ROTH 1962) und die ihr bald folgende „ideologiekritische Wendung“ hatten ja diese ganze Richtung aus dem aktuellen Gesichtskreis zunächst verdrängt. Vielen jüngeren Erziehungswissenschaftlern war sie bald überhaupt als obsolet erschienen, zumal sie dann auch bald noch ein Schülerkreis ERICH WENIGERS, der mit geisteswissenschaftlichen und ideologiekritischen Fragen besonders vertraut war, Ende der sechziger Jahre als „am Ausgang ihrer Epoche“ stehend diagnostiziert hatte (DAHMER/KLAFKI 1968). Dieser „Ausgang“, dieser „exitus“ war als eine „*self-fulfilling prophecy*“ zur selben Zeit festgestellt worden, als die Rekonstruktion der Pädagogik WILHELM DILTHEYS im Kontext seiner Geisteswissenschaften, verstanden als Sozial- und Praxiswissenschaften, gerade erst eigentlich begonnen hatte (HERRMANN 1971; 1979, S. 84); als ein größerer Herausgeberkreis gerade dabei war, EDUARD SPRANGERS „Gesammelte Schriften“ (1969 ff.), darunter bisher unzugängliche pädagogische Frühschriften, erstmals in einer großen, auf elf Bände angelegten Edition zusammenzustellen; und als auch die erste eingehendere Biographie über HERMAN NOHL aus der Feder von ELISABETH BLOCHMANN (1969) gerade erst erscheinen sollte. Doch nicht diese nun neu zugänglich gewordenen Materialien und Rekonstruktionen, auch nicht die selbstkritischen Analysen des WENIGER-Kreises haben das Bild der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ im öffentlichen Bewußtsein für das darauf folgende Jahrzehnt geprägt, sondern das eher vulgärwissenschaftlich kolportierte Verdikt, sie sei antiquiert, spekulativ, traditionalistisch, individualistisch, irrational und unpolitisch – oder was an derlei plakativen Aburteilungen, oft ohne faire Überprüfung an den Texten, sonst noch kursierte und bis in die Examensarbeiten mancher Hochschule hinein nachgeredet wurde.

Eines jedenfalls war deutlich: Eine Tradition war abgerissen. Noch bis in die sechziger Jahre hatte sie an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen fast unangefochten als selbstverständlich gegolten, zu einem bisher letzten Mal repräsentiert etwa in WILHELM FLITNERS Schrift „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ (1957, 41966), einer Studie, die, als sie erschien, wirklich noch vom Konsens einer Mehrheit der Erziehungswissenschaftler getragen war (vgl. DERBOLAV 1970, S. 10; SCHEUERL 1979, S. 278). Das darauf folgende Abreißen dieser Tradition passierte nicht aus Versehen oder durch Vergeßlichkeit. Er war eine bewußte Abwendung, die von dem damals erkenntnisleitenden Desinteresse an dieser ganzen Richtung geradezu gewollt war. Wenn man einmal die pädagogischen Themenankündigungen in den Vorlesungsverzeichnissen der Hochschulen jener Jahre mit denen des vorausgegangenen Jahrzehnts vergliche, ließe sich

diese Abwendung, die mit dem Generationenwechsel nur teilweise erklärt ist, eindrucksvoll belegen.

Aber was besagt dieser Traditionsabbruch und sein anscheinend paradoxes zeitliches Zusammentreffen mit wesentlichen historischen Aufarbeitungen und Rekonstruktionen eben dieser gerade aufgegebenen Tradition selbst? Und was besagt das neuerlich erwachende, offenbar wieder breiter werdende Interesse an dieser Richtung heute?

Man ist sich inzwischen offensichtlich eines Problemverlusts bewußt geworden, eines Verlusts an Tiefgang, der bei aller Wichtigkeit und öffentlich-politischen Bedeutsamkeit der neueren und aktuelleren Perspektiven und Verfahren doch mit der Abwendung von wichtigen historischen Hintergründen beinahe notwendig eintreten mußte. Zunächst hatte sich eine gewisse Euphorie ausgebreitet: Die Hoffnung, ohne die schwierige und überdies stets umstrittene Traditionsvergewisserung gleichsam vom Nullpunkt aus mit rein empirischen und planerischen Mitteln neu anfangen und per Konstrukt und Evaluation die erzieherische und vor allem die bildungspolitische Lage in den Griff bekommen zu können. Das Tagesgeschäft vieler längst überfälliger, gelegentlich auch wohl mancher eher äußerlich-betriebsamer Reformen wurde begleitet von vielerlei aktualitätsbezogenen theoretischen Legitimationsbemühungen, die den Wechsel von vorherrschenden Denkweisen, Konzepten, Methoden und Modellen als historische Entwicklungen oder gar als wissenschaftlichen „Paradigmenwechsel“ im Sinne KUHNs (1976) zu deuten versuchten: In der allgemeinen Didaktik-Diskussion konstruierte man Fortschrittslinien etwa von der Bildungsüber die Lern- zur Curriculumtheorie und innerhalb dieser vom geschlossenen zum offenen Curriculum (vgl. REICH 1977; OELKERS 1979, S. 846); in einzelnen Fachdidaktiken, auch in der Ästhetischen Erziehung, zog man ähnliche Orientierungslinien (OTTO 1978). In der Schultheorie und der Unterrichtsforschung sah man Entwicklungen von lehrer- zu schülerzentrierten, von fachlichen zu themen- oder projektorientierten Konzepten. So manches wurde global als „Alternative“ dem Herkommen entgegengestellt, konnte aber nur deshalb als „alternativ“ erscheinen, weil in Vergessenheit geraten war, daß die gesamte neuzeitliche Pädagogik schon immer, schon seit ihren frühen „Klassikern“ voll von Alternativen gewesen war. Eine historische Besinnung mit nur ein wenig längerem Atem hätte rasch erkennen lassen, daß viele dieser nun polarisierten und in ihren Pendelausschlägen als historische Weiterentwicklungen gedeuteten Leitvorstellungen alte Topoi enthielten, die – wenn auch in veränderten Terminologien und Kontexten – spätestens seit der Reformpädagogik unserer Väter- und Großvätergeneration, in einigen Fällen bereits seit den Anfängen der Neuzeit immer wiederkehren. Dies läßt aber gerade darauf schließen, daß mit den Richtungsänderungen nicht schon die Probleme gelöst, sondern oft nur deren Bezeichnungen abgelöst worden waren; daß es sich also vielfach gar nicht um historische Entwicklungen, sondern nur um einen Wechsel von Ausdrucksweisen, ja Moden gehandelt haben könnte. Jedenfalls hat die Debatte bisher, wenn ich recht sehe, Kriterien zur Unterscheidung zwischen historischen Entwicklungen und bloßer Aufeinanderfolge von Moden noch nicht geliefert. Die früheren, nun aus dem Bewußtsein weithin verdrängten historisch-systematischen Analysen der ehemaligen „Göttinger Schule“ etwa hatten da – bei aller methodologischen Anfechtbarkeit, die man im einzelnen von heute aus mitsehen muß – einen entschieden längeren Atem und größeren Tiefgang. Und das Unbehagen, das nach mancherlei Enttäuschungen und Ernüchterungen auf dem bildungspolitischen Feld (vgl. A. FLITNER 1977), aber auch im Bereich der erzieherischen

wissenschaftlichen Theoriebildung als Rest jener anfänglichen Euphorie übrig geblieben ist, macht eine neuerliche Hinwendung zu derjenigen pädagogischen Denkweise verständlich, die als letzte noch vor den Aufsplitterungen und Polarisierungen lag und die bei allen internen Spannungen doch einen Konsens über pädagogische Grundfragen nicht nur gesucht, sondern in einigen zentralen Auffassungen auch tatsächlich gehabt zu haben scheint. Das jedenfalls wäre jetzt aus dem zeitlichen Abstand noch einmal zu prüfen.

Nun ist das Sich-Abwenden und Wiederentdecken von Traditionen in der Wissenschaftsgeschichte nichts Ungewöhnliches. Selbst wo Traditionen „ungebrochen“ weiterleben, werden sie nicht einfach „vererbt“, sondern müssen von jeder neuen Generation „erworben“ und wieder „angeeignet“ werden. Vor Jahresfrist hat in dieser Zeitschrift JÜRGEN OELKERS wissenschaftsgeschichtliche Überlegungen über „Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft“ angestellt, die sich auf weite Strecken geradezu als Einleitung in die Problematik des vorliegenden Heftes lesen lassen (OELKERS 1979). Er machte dort auf die Selbstverständlichkeit eines gelegentlich anscheinend vergessenen Faktums aufmerksam: „Der ‚objektive Geist‘ der Vergangenheit, um die klassische Terminologie zu gebrauchen, pflanzt sich in der Generationenfolge nicht einfach fort, sondern bedarf der bewußten und kritischen Weitergabe, wenn er nicht auf unüberwindliche Dissonanzschranken der Rezeption stoßen soll“ (S. 839). Da aber Weitergabe wie Rezeption menschliche Akte sind, die der Entscheidung der Betroffenen unterliegen, welche ihrerseits sich an Evidenzen oder auch nur Plausibilitäten orientieren und die Freiheit haben, zu wählen und zu verwerfen, gilt für Theorietraditionen allemal, daß sie fortwirken und andauern, aber auch aufgegeben oder vergessen werden können, bevor sie möglicherweise später einmal wieder entdeckt und neu angeeignet werden. „Vergangenheit ist nie sicher ‚obsolet‘.“ „Das Verabschieden von Theoremen in den Orkus der Obsolenz ist nun gerade in den permanent innovationsanfälligen Fächern wie der Pädagogik die Regel geworden. Die Frage ist nur, wie sicher hier Obsolenzen erkennbar sind und ob man nicht eigentliche Relevanzen über Bord wirft“ (S. 840). Da die Wiederaneignung einer früher einmal aufgegebenen Tradition jedoch nicht deshalb geschieht, weil diese *als* Tradition noch „gilt“ und somit Autorität hätte, sondern weil neue Plausibilitätsgründe dafür sprechen, sie aus der Vergessenheit zu heben und noch einmal zu prüfen; weil man also vermutet, daß man aus ihr noch *lernen* könne, ist ihre „Rekonstruktion“ keine bloße Restauration eines alten Geltungszustandes, sondern muß, um überhaupt sinnvoll zu sein, in einer zugleich kritischen und fairen Auseinandersetzung geschehen. Eine „faire“ Praxis der Aneignung ist aber deswegen schwierig, „weil der Aneignende zugleich Anwalt des Neuen und des Alten sein muß“, denn „*a priori* steht weder der Vorzug des einen noch der des anderen fest“ (S. 841).

Bezieht man diese Überlegungen auf unser Gegenstandsfeld, auf die Rekonstruktion „geisteswissenschaftlicher Pädagogik“, so erscheinen die Schranken, die einer gerechten und fairen Rezeption gesetzt sind, je nach Ausgangspunkt der Rezipienten unterschiedlich: Nachdem die quasi selbstverständliche Weitergabe der geisteswissenschaftlichen Tradition als einer fraglos geltenden offenbar für etwa anderthalb Jahrzehnte unterbrochen, ja mancherorts geradezu tabuisiert worden war, gibt es heute neben Autoren, die in der inzwischen abgerissenen Tradition noch aufgewachsen sind und sie mitgetragen oder wenigstens einen Teil ihres Lebensweges darin zurückgelegt haben, andere, die zur Rekonstruktion allein auf die verbliebenen schriftlichen Quellen angewiesen sind. Zwar

müssen beide „rekonstruieren“ und dafür auch Belege liefern und authentische Quellen nachvollziehbar interpretieren. Doch es ist zu erwarten, daß sich Kontext und Assoziationshorizonte, die zu jeder Interpretation gehören, für beide unterschiedlich darbieten. Persönliche Erinnerung kann eine aufschließende Funktion haben, die manche durch den Abstand (z. B. sprachlich) fremd gewordene Quelle näherbringen hilft. Sie könnte andererseits freilich auch Selbsttäuschungen, bewußte oder unbewußte Akzentverschiebungen, apologetische Abmilderungen oder polemische Verschärfungen in die Deutung bringen, wie sie dem distanziert Beobachtenden primär gar nicht in den Sinn kämen. Umgekehrt kann die Generationendistanz, die den Spätergeborenen alles aus den Schriftquellen und *nur* aus ihnen zu entnehmen zwingt, einerseits zu größerer „Objektivität“ und Unvoreingenommenheit führen. Sie kann aber auch den Zugang zu heute fremdartig gewordenen Ausdrucksweisen und Denkmustern und zu ihrer fairen Beurteilung schwieriger und umwegreicher machen. Was dem einen noch die Erinnerung bringt, muß sich der andere erst langwierig als Belesenheit aufbauen.

Daß dies nicht unmöglich ist (sonst wäre ja Geschichtsschreibung über den Tod der Zeugen hinaus überhaupt unmöglich), möchte ich an einem Beispiel außerhalb des vorliegenden Heftes illustrieren: In Heft 2/1980 dieser Zeitschrift hat INGRID SCHINDLER (1980, S. 161 bis 191) über den Wandel der Reformbemühungen um die gymnasiale Oberstufe und damit zugleich über ein Stück Wirkungsgeschichte „geisteswissenschaftlicher Pädagogik“, speziell des Ansatzes der Bildungstheorie WILHELM FLITNERS, und über deren Umsetzung in Politikberatung und konkrete Schulpolitik berichtet. „Die Umsetzung bildungstheoretischer Reformvorschläge in bildungspolitische Entscheidungen“ war auch schon das Thema ihrer Saarbrücker Habilitationsschrift von 1970 gewesen, die 1974 als Buch publiziert wurde (SCHINDLER 1974). Das war eine rein aus Texten (aus den Schriften W. FLITNERS, aus den Verhandlungsberichten über die „Tutzingener Gespräche“ zwischen Westdeutscher Rektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz sowie aus den Vereinbarungen der Kultusminister) rekonstruierte Darstellung, die in der Art vieler Arbeiten der damaligen Jahre nicht primär die Intentionen und den historischen Kontext der Quellen selbst explizieren wollte, sondern wissenschaftstheoretische Maßstäbe anderer Herkunft, hier aus der Methodologie der damals zeitgenössischen Bildungsplanungsdiskussion, aus sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung und Curriculumrevision, an die historischen Positionen einer unmittelbar vorangegangenen Epoche herantrug. Als ein an den Tutzinger Verhandlungen Beteiligter und damit im Doppelsinn des Wortes „Betroffener“ hatte ich die SCHINDLERSCHE Darstellung in einer Rezension in dieser Zeitschrift (SCHEUERL 1975) kritisiert, weil sie mir genau jene Kompensation fehlender eigener Zeugenschaft durch entsprechende Belesenheit im historischen Kontext vermissen zu lassen schien. Nun erscheint sechs Jahre später im oben genannten Aufsatz (SCHINDLER 1980) eine abermalige Darstellung des nämlichen Problemkreises durch dieselbe Autorin, diesmal jedoch auf der Basis einer so gründlichen und umfassenden Einarbeitung nicht nur in die Quellen, sondern auch in ihren Kontext, daß der Beteiligte und Betroffene die eigenen, inzwischen verblässenden Erinnerungen nicht nur daran „auffrischen“, sondern auch korrigieren, kurz gesagt, daß er aus der Rekonstruktion über sein eigenes Herkommen etwas *lernen* kann.

Damit sind am Beispiel zweier Rekonstruktionen derselben Autorin zwei mögliche Positionen auf einem Kontinuum angedeutet, die nicht nur im Grad ihrer Angemessenheit differieren, sondern neben deren quantitativen oder linearen Differenzen sicherlich auch

noch eine große Variationsbreite qualitativer Typenunterschiede von Rekonstruktionen denkbar ist. Je vielschichtiger eine Tradition, desto vielschichtiger und facettenreicher werden auch ihre Rekonstruktionen ausfallen müssen. Die Beiträge dieses Heftes legen dafür Zeugnis ab.

Bei der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ handelte es sich ja nicht nur um eine wissenschaftliche Theorie- und Methodentradition, sondern zugleich auch um eine – wie man heute gern sagt – „lebensweltliche“ Grundeinstellung. Diese hatte weit über die Wissenschaftsinstitutionen hinaus ein bis in die Erzieher- und Lehrerschaft hinein konsensfähiges „pädagogisches Ethos“ bei sich oder beanspruchte dies doch zumindest. Hierzu noch einmal ein Aspekt aus INGRID SCHINDLERS Darstellung: „Einen allgemeinen Wert- und Normenkonsens konnte FLITNER bei der Erwachsenengeneration der 50er Jahre größtenteils voraussetzen, da diese, geprägt durch die Erfahrungen zweier Weltkriege und des Nationalsozialismus, von der Geltung humanistischer und christlicher Werte unmittelbar überzeugt war, wobei nach damaligem Selbstverständnis dieser Konsens durchaus progressive Züge trug – als engagiertes Bemühen, durch Erziehung zu einer gegenwartsbezogenen Humanitas, künftig Unmenschlichkeit und Barbarei unmöglich zu machen. ‚Humanistisch‘ bezeichnet weder bei FLITNER noch im allgemeinen Sprachgebrauch eine historische, sondern eine anthropologische Kategorie: die theoretischen und praktischen Bestimmungen des Menschen, deren inhaltliche Konkretisierungen jedoch aus der Geistesgeschichte gewonnen werden, da sie Paradigmata menschlicher Sinnbestimmungen und Leistungen gibt“ (SCHINDLER 1980, S. 171 f.). Die FLITNERSche Position als ein Beispiel „geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ (obwohl W. FLITNER selbst diese aus der Göttinger Schule kommende Bezeichnung nur selten für sich beansprucht hat) ist nach dieser Deutung also gar nicht weit von jener vermeintlichen Gegenposition entfernt, von der aus etwa THEODOR W. ADORNO jede Debatte über Erziehungsideale für nichtig und gleichgültig erklärt „diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole“ (ADORNO 1970, S. 92). Vielleicht könnten weitere Vergleiche hier manchen polemischen Scheingegensatz noch als solchen bewußt machen und die wirklichen Unterschiede in Stil, Argumentation und dahinterstehender Ethik samt den daraus resultierenden pädagogischen Konsequenzen um so deutlicher hervortreten lassen. Die von UHLE (in diesem Heft S. 16f.) aufgezeigte Problematik sollte weiter verfolgt werden, besonders was die Rolle der alteuropäischen Lebensformen, ihren Spannungsreichtum, die darin erstrittenen Personalitätsmaßstäbe und „Libertäten“ und ihre Beziehung auf unsere heutige „pluralistische“ industrielle Gesellschaft in der FLITNERSchen Sicht betrifft (vgl. besonders W. FLITNER 1967, S. 324–342). Als FLITNERS Schüler und Mitarbeiter habe ich z. B. im Gegensatz zu UHLES Interpretation auch schon innerhalb der FLITNERSchen hermeneutischen Denktradition an der „Dialektik“ von Kultur nie einen Zweifel gehabt, auch lange bevor ich ADORNOS Diktum und ihn selber kennengelernt hatte. Gerade der existentielle und ethische Gesichtspunkt, der in der Hermeneutik FLITNERS stets an alle Traditionsbestände angelegt wird, ließ schon früh die Dialektik, die hier zu beachten ist, eindringlich, manchmal erschreckend sichtbar werden.

Doch gerade die ethische Bindung „geisteswissenschaftlicher“ Ansätze in der Pädagogik war ja dann einer der Anlässe für die Kritik und die Abwendung sowohl aus empirisch-rationalistischen wie auch aus ideologiekritischen Gründen gewesen. Wer immer hier etwas zu rekonstruieren unternimmt, wird diese Kritik berücksichtigen und beantworten

müssen. Die Autoren der nachfolgenden Beiträge tun dies auf unterschiedliche Weise. Sie wenden sich aus jeweils anderer Perspektive einer großen vergangenen Diskussion wieder zu, die von Pädagogen und weit über die pädagogischen Fachgrenzen hinaus bekannten Gelehrten wie W. DILTHEY, M. WEBER, M. BUBER, H. NOHL, TH. LITT, E. SPRANGER, W. FLITNER, E. WENIGER und anderen geführt worden ist und die eine lange Epoche unserer pädagogischen Vergangenheit bestimmt hat. Sie entdecken darin Argumente wieder, deren Aktualität offenbar den Wechsel von vielerlei hin und her gehenden „Wendungen“ in der neueren Pädagogik überlebt haben oder doch überleben könnten, wenn man sie sich nur ernsthaft genug wieder bewußt machte. Daß die Perspektiven, aus denen die Autoren sich diesem Argumentationskomplex wieder annähern, sich teils überschneiden, teils auch konträr sind, mag man tolerieren und zum Anlaß für weitere Diskussionen nehmen.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Erziehung nach Auschwitz (Rundfunkvortrag vom 18. 4. 1966). In: TH. W. ADORNO: Erziehung zur Mündigkeit. Hrsg. von G. KADELBACH. Frankfurt 1970, S. 92–109.
- BLOCHMANN, E.: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960. Göttingen 1969.
- DAHMER, I./KLAFFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968.
- DERBOLAV, J.: Die Entwicklungskrise in der deutschen Pädagogik. In: H. BOKELMANN/H. SCHEUERL (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf. Heidelberg 1970, S. 7–31.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957, 41966.
- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967. (Überarbeitete Neuauflage von: Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen. Zürich/Stuttgart 1961.)
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften. (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im 19. Jh. Bd. II.) Göttingen 1971.
- HERRMANN, U.: Wilhelm Dilthey. In: SCHEUERL 1979, S. 72–84.
- KUHN, TH. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt 21976.
- OELKERS, J.: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. Einführende Überlegungen. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 831–851.
- OTTO, G.: Ästhetische Erziehung. Reformbeitrag, Kontinuität und Wechsel der Paradigmata in einer Fachdidaktik. In: Z.f.Päd. 24 (1978), S. 669–677.
- REICH, K.: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart 1977.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 481–490.
- SCHEUERL, H.: Bildungstheorie und Bildungspolitik. In: Z.f.Päd. 21 (1975), S. 193–204.
- SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band II. München 1979.
- SCHINDLER, I.: Die Umsetzung bildungstheoretischer Reformvorschläge in bildungspolitische Entscheidungen. Saarbrücken 1974.
- SCHINDLER, I.: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ zur „Bonner Vereinbarung“. In: Z.f.Päd. 26 (1980), S. 161–191.
- SPRANGER, E.: Gesammelte Schriften. Hrsg. von H. W. BÄHR/O. F. BOLLNOW/G. BRÄUER/O. DÜRR/W. EISERMANN/L. ENGLERT/A. FLITNER/H. J. MEYER/W. SACHS/H. WENKE. 11 Bände. Tübingen/Heidelberg 1969 ff.