

Quelle:

Klafki, Wolfgang (2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 125-148

### 3. Wolfgang Klafki: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971)\*

#### Vorbemerkungen

Den Begriff „hermeneutisch“ verwende ich – in Übereinstimmung mit einigen Theoretikern der Geistes- und Sozialwissenschaften – in einem weiten Sinne; er umfaßt dann u. a. auch die Verfahren der Geschichtswissenschaft. In der wissenschaftstheoretischen Literatur wird dieser Begriff jedoch öfters auch in einer engeren Bedeutung gebraucht: nämlich ausschließlich als Auslegung des Sinnes von überlieferten Dokumenten, insbesondere Texten, unter Verzicht auf eine Kritik der darin enthaltenen Aussagen. Dagegen muß hermeneutisches Vorgehen in dem hier gemeinten weiten Sinne des Begriffes heute notwendigerweise auch die ideologiekritische Fragestellung mit einschließen. Darüber hinaus geht es mir darum zu verdeutlichen, daß empirische und hermeneutische Methoden einander nicht etwa ausschließen, sondern daß sie im Verhältnis notwendiger Ergänzung stehen. Sie sind wechselseitig aufeinander angewiesen und können nur in wechselseitiger Kontrolle das leisten, was sie leisten wollen: überprüfbares Erkenntnis der Wirklichkeit, hier: der Erziehungswirklichkeit hervorbringen, und zwar so, daß man zugleich um Leistung und Grenze solcher Erkenntnis weiß.

Hermeneutik-Begriff

#### 3.1 Die Notwendigkeit textanalytischer Forschung und die Begriffe „hermeneutische Methoden“ (Verfahren) und „Hermeneutik“

Ich beginne damit, die Notwendigkeit textanalytischer Forschung in der Erziehungswissenschaft zu verdeutlichen. Anders ausgedrückt: Es sollen die Erkenntnissituationen gekennzeichnet werden, aus denen heraus jene Fragen erwachsen, deren Beantwortung hermeneutische Verfahren erfordert; in diesem Zusammenhang sollen die Begriffe „hermeneutisch“ bzw. „Hermeneutik“ etwas genauer erläutert werden.

Hermeneutik  
in der Pädagogik

Jeder erziehungswissenschaftliche Forscher steht zunächst immer in einer ähnlichen Situation wie der pädagogische Praktiker oder jemand, der neu in die pädagogische Praxis eintritt: Er kann nicht voraussetzungslos beginnen, er trifft auf eine Wirklichkeit, die durchgehend von Meinungen, Auffassungen, Forderungen, Aussagenzusammenhängen, Theorien bestimmt ist. Eltern oder Lehrer oder Sozialerzieher vertreten etwa bestimmte Auffassungen über die Aufgabe der Erziehung, und sie rechtfertigen ihre pädagogischen Verfahrensweisen mit solchen Auffassungen. Oder: Pädagogische Institutionen sind nicht einfach „vorhanden“, so daß man sie ohne

weiteres auch durch andere ersetzen könnte, sondern sie werden von Menschen oder Menschengruppen als notwendig oder als geschichtlich gewachsen und bewährt begründet oder aber als überholt kritisiert, man kämpft um ihre Erhaltung oder auch um ihre Abschaffung. Entsprechendes gilt für alle Sachverhalte, die für den pädagogischen Praktiker oder den Erziehungswissenschaftler Gegenstand des Interesses werden können: Normen und Ziele, Institutionen und Inhalte, Methoden und Medien, anthropologisch-psychologische oder gesellschaftliche Bedingungen der Erziehung. Wir können also verallgemeinern: Man trifft auf pädagogische Sachverhalte nicht wie auf ein neutrales Material, pädagogische Sachverhalte sind vielmehr immer von der Art, daß Menschen sie aus irgendeinem Interesse, mit irgendeiner Zielsetzung hervorbringen oder hervorgebracht haben oder daß Menschen zu ihnen aus bestimmten Interessen heraus, mit bestimmten Zielsetzungen und Vorstellungen Stellung nehmen. Dieses Erkenntnis läßt sich auch so formulieren: Wenn man einen Sachverhalt als einen pädagogischen Sachverhalt anspricht, so schließt das immer schon ein, daß diesem Sachverhalt von bestimmten Menschen oder Menschengruppen „Sinn“, „Bedeutung“ zugesprochen wird, mit positiver oder negativer Wertung, von verschiedenen Menschen in übereinstimmenden oder in widersprechenden Urteilen. Noch einmal: Das gilt nicht nur für den pädagogischen Praktiker, sondern auch für den Erziehungswissenschaftler.

In den meisten Fällen liegen solche Auffassungen, Meinungen, Wertungen, Theorien bereits in schriftlicher Form vor, in Büchern oder anderen literarischen Dokumenten, generell gesagt: in Texten. Und zwar kann es sich dabei um Texte handeln, die selbst bereits in irgendeinem Sinne den Anspruch erheben, wissenschaftlich überprüfte oder überprüfbare Aussagen vorzutragen, oder aber um vorwissenschaftliche Texte. Und solche Texte können aus der jeweiligen Gegenwart oder auch aus der Vergangenheit stammen.

Seltener spielen in der Erziehungswissenschaft andere Bedeutungsträger als Material hermeneutischer Forschung eine Rolle, etwa Bilder; in Zukunft werden jedoch sicherlich häufiger Tonbänder hinzukommen, die pädagogische Programme – z. B. schulpolitische Reden –, Meinungsäußerungen, Forderungen, Theorien speichern, oder Filme, z. B. Unterrichtsaufnahmen.

Überall dort nun, wo solche Dokumente, insbesondere Texte, im Zusammenhang erziehungswissenschaftlicher Forschung eine Rolle spielen, stellt sich die Frage, wie die Auseinandersetzung mit ihnen selbst in wissenschaftlicher, d. h. in methodischer, intersubjektiv überprüfbarer Form erfolgen kann. Wissenschaftliche Verfahren, die auf eine solche rationale, methodisch durchdachte und überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten, insbesondere von Texten, abzielen, werden also, wie bereits betont wurde, *hermeneutische Verfahren* oder *Methoden* genannt; die Reflexion auf die Eigenart dieser Verfahren wird als *Hermeneutik* bezeichnet; Hermeneutik ist also eine Teildisziplin der Wissenschaftstheorie, nämlich die Theorie der hermeneutischen Verfahren oder Methoden.

Das zugrundeliegende griechische Verbum *hermeneuein* heißt soviel wie „den Sinn einer Aussage erklären, auseinanderlegen, verständlich machen“; das zugehörige Substantiv *hermeneia* heißt „Sprache, Rede“ oder

auch „Auslegung, Erklärung“. Hermeneutische Verfahren dienen also zunächst dazu, den Sinn, die Bedeutung eines menschlichen Dokumentes, insbesondere sprachlicher Aussagen, zu ermitteln. Man spricht auch davon, daß hermeneutische Verfahren dazu dienen, den Sinn von menschlichen Dokumenten zu *verstehen* oder, in sinnentsprechender Formulierung, zu *interpretieren* oder *auszulegen*. Dabei ist mit „Interpretieren“ oder „Auslegen“ nicht gemeint, daß der Forscher eine bereits gewonnene Erkenntnis anderen in belehrender Absicht verständlich macht, sondern mit Interpretation oder Auslegung wird das methodische Verfahren bezeichnet, in dem der Forschende selbst erst zur Erkenntnis dessen, was der Text meint, kommt. Hermeneutik wird in diesem Sinne auch häufig als „*Theorie der Interpretation*“ oder als „*Auslegungslehre*“ bezeichnet.

Theorie  
der Interpretation

In den folgenden Abschnitten beschränke ich mich auf die Frage der Auslegung von Texten, genauer: von pädagogisch relevanten Texten.

Zum Sprachgebrauch in diesem Text füge ich noch folgende Bemerkung hinzu: Die Begriffe „*Methode*“ oder „*Methoden*“ einerseits und „*Verfahren*“ andererseits werden in der Literatur unterschiedlich verwendet, bisweilen im gleichen Sinne, bisweilen im Sinne der Zuordnung von Ober- und Unterbegriffen. In unserem Zusammenhang kann man auf eine terminologische Unterscheidung verzichten; die Begriffe „*Methode*“ und „*Verfahren*“ werden also synonym verwendet.

### 3.2 Erkenntnisinteresse und Hermeneutik

Bevor jedoch auf einzelne hermeneutische Verfahren eingegangen werden kann, erscheint es sinnvoll, noch einige Überlegungen darüber anzustellen, unter welchen Fragestellungen, anders gesagt: im Zusammenhang welcher *Erkenntnisinteressen* die Erziehungswissenschaft auf die Notwendigkeit stoßen kann, sich mit Texten auseinanderzusetzen. Dabei geht es selbstverständlich nicht darum, die Fülle von Einzelfragen, die untersucht werden können, aufzuzählen, sondern um den Versuch, einige übergreifende Ordnungsgesichtspunkte zu finden. Wir suchen jetzt also nicht nach Einteilungsgesichtspunkten für die zu untersuchenden Texte, sondern nach Einteilungsgesichtspunkten für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen; die gleichen Texte können dann durchaus unter verschiedenen Fragestellungen wichtig werden.

Man kann zunächst zwei große Fragengruppen oder Grundrichtungen des Erkenntnisinteresses unterscheiden:

1. das primär *systematische* Interesse,
2. das primär *historische* Interesse.

Was besagt diese Unterscheidung?

Zunächst ein Beispiel für die erste Grundrichtung des Erkenntnisinteresses. Wer angesichts gegenwärtiger Diskussionen um die vorschulische Erziehung auf das Problem des Spiels und seine Bedeutung für die intellektuelle und die soziale Entwicklung des Kindes stößt, und wer sich in diesem Zusammenhang mit Texten zur Theorie des Spiels beschäftigt, der folgt einem primär *systematischen* Erkenntnisinteresse. Er kann und wird dabei

„systematisches“  
und „historisches“  
Erkenntnisinteresse

neben zeitgenössischen Texten vielleicht auch Texte von Autoren der Vergangenheit heranziehen, z. B. Rousseaus oder Schleiermachers oder Fröbels Theorien des Spiels. Aber er befragt diese Texte dann daraufhin, ob sie für die Klärung gegenwärtiger Probleme, für eine neue Theorie des Spiels hilfreich sein können.

Die spezielle Frage, unter welchen methodischen Bedingungen solche Texte aus vergangenen Geschichtsperioden für eine moderne Problemstellung ausgewertet werden können, kann hier nicht eingehender erörtert werden.

Wer sich dagegen – und damit kommen wir zur 2. Grundrichtung des Erkenntnisinteresses – z. B. mit der Geschichte des höheren Schulwesens, etwa von der Begründung des sogenannten humanistischen Gymnasiums in Preußen 1809/10 bis 1945 oder mit dem Verhältnis der Pädagogik Pestalozzis zur Französischen Revolution beschäftigt, der forscht offensichtlich aus primär *historischem* Erkenntnisinteresse.

Beide Interessen können sich in bestimmten Untersuchungen durchaus miteinander verbinden, insbesondere dann, wenn es im Hinblick auf eine aktuelle, systematische Frage, etwa das Problem der Schulorganisation, darum geht, die noch in der jeweiligen Gegenwart nachwirkenden historischen Ursprünge und Traditionen des Schulwesens und des pädagogischen Denkens kritisch aufzuklären.

Hier interessiert uns zunächst das primär systematische Erkenntnisinteresse. Wenn ich recht sehe, so haben im Bereich dieses Erkenntnisinteresses hermeneutische Verfahrensweisen vor allem an drei Stellen ihren Ort:

1. im Prozeß der *Hypothesenbildung* als einer notwendigen Voraussetzung für empirische Untersuchungen;
2. bei der *Interpretation der Ergebnisse* empirischer Untersuchungen, der Einordnung dieser Ergebnisse in größere Zusammenhänge und der Entwicklung von Folgerungen.

In den beiden eben genannten Fällen stehen hermeneutische Verfahren also in unmittelbarem Zusammenhang mit empirischen Verfahren, sie gehen dem Einsatz der letzteren einerseits voraus und folgen ihnen andererseits.

3. Der dritte wichtige Anwendungsbereich hermeneutischer Verfahren unter systematischem Erkenntnisinteresse ist die *Untersuchung von Normen und Zielen in der Erziehung*, sofern es dabei nicht nur um Beschreibung und Analyse vergangener oder heute vorfindbarer Normen und Ziele geht, sondern entweder um eine Kritik solcher Normen und Ziele oder um den Versuch, mit wissenschaftlichen Argumenten erstens dazu beizutragen, Normen oder Ziele der Erziehung in der jeweiligen Gegenwart und für die voraussehbare Zukunft zu begründen und zweitens hinsichtlich solcher erstrebenswerter Normen oder Ziele unter den Erziehungspraktikern und -theoretikern Übereinstimmung herbeizuführen. Die Norm- und Zielproblematik ist ein konstitutiver Faktor aller pädagogisch relevanten Vorgänge und Institutionen.

Im Hinblick auf die zweite Grundrichtung erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, das primär historische Interesse, beschränke ich mich hier auf eine Anmerkung: Ob es sinnvoll oder notwendig ist, auch im Be-

reich dieser Grundrichtung verschiedene Ausprägungen zu unterscheiden, mag hier zunächst offenbleiben.

Im folgenden Abschnitt erläutere ich als Beispiel eine der Differenzierungen, die ich im vorangehenden unter dem Gesichtspunkt des systematischen Erkenntnisinteresses vorgenommen habe: die These nämlich, daß hermeneutische Forschung u. a. zur Gewinnung von Hypothesen für empirische Untersuchungen führen kann.

### 3.3 Systematische Textinterpretation als Verfahren zur Gewinnung von empirisch überprüfbaren Hypothesen

Im vorigen Abschnitt über die Erkenntnisinteressen, innerhalb derer hermeneutische Verfahren ihren forschungsmethodischen Ort haben, war u. a. gesagt worden, daß sie zur Gewinnung von Hypothesen dienen können, die dann mit Hilfe empirischer Verfahren überprüft werden.

Ich vermute, daß im Grunde jede Hypothese einer empirischen Untersuchung durch Überlegungen zustande kommt, die den Charakter der Sinn- oder Bedeutungsermittlung haben, also durch hermeneutische Überlegungen. Damit ist allerdings nicht gesagt, daß alle Empiriker diese gedanklichen Schritte, die zu ihren Hypothesen führen, selbst *als* hermeneutische Überlegungen erkennen und mit der notwendigen und möglichen Strenge vollziehen. Oftmals wird dieser Tatbestand, daß Hypothesen empirischer Untersuchungen an sich auf hermeneutischem, sinnauslegendem Wege zustande kommen, deshalb übersehen, weil es Fragestellungen gibt, die den Fachleuten der Erziehung in einem bestimmten geschichtlichen Zeitraum unmittelbar als sinnvoll und der Untersuchung bedürftig einleuchten, weil eben diese Fachleute bereits ein gemeinsames Vorverständnis mitbringen.

Man könnte den Sachverhalt, daß in den Hypothesen empirischer Untersuchungen auch dann hermeneutische Voraussetzungen stecken, wenn diese Voraussetzungen von den betreffenden Autoren nicht ausdrücklich entwickelt werden, z. B. recht gut an einer Untersuchung von Düker und Tausch über die Wirkungen der Veranschaulichung auf das Auffassen und Behalten von Lehr- und Lerninhalten verdeutlichen.<sup>1</sup> Dazu bedürfte es freilich längerer Ausführungen, gerade weil Düker und Tausch keine hermeneutische Entwicklung ihrer Fragestellung darstellen. Es ließe sich z. B. zeigen, daß es keineswegs selbstverständlich ist, eine Untersuchung über den Zusammenhang von Veranschaulichung, Auffassen und Behalten im Lehr-Lern-Prozeß ohne weiteres als sinnvoll anzusehen; vielmehr steckt darin eine typisch neuzeitliche Auffassung vom Lernen. Ich erläutere hier ein anderes Beispiel, in dem der Zusammenhang zwischen einer hermeneutischen Entwicklung von Hypothesen und der Überprüfung dieser Hypothesen mit Hilfe empirischer Verfahren vom Autor selbst relativ ausführlich zur Sprache gebracht wird.

1969 erschien ein Buch von Georg Dietrich unter dem Titel „Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts“. Es handelt sich um die Darstellung

Hypothesenbildung

Veranschaulichung  
von Lerninhalten

Beispiel: Gruppenunterricht des ersten größeren, methodisch überzeugend durchgeführten Feldexperimentes, in dem Wirkungen gruppenunterrichtlicher Verfahren auf 13- bis 14jährige Schüler im Vergleich mit Wirkungen des Frontalunterrichts untersucht worden sind. Uns beschäftigen hier nicht die empirischen Versuchsanordnungen und die interessanten Ergebnisse des Buches, sondern allein das Zustandekommen der untersuchten Hypothesen.

Im Vorwort des Buches sagt Georg Dietrich:

„Im Zusammenhang mit den Bemühungen der Schulpädagogik, effektvollere Formen der Leistungs- und Sozialerziehung zu entwickeln, wurde etwa seit der Jahrhundertwende die Konzeption des Gruppenunterrichts geschaffen ... und in den letzten Jahrzehnten nach Zielsetzung und Methode ausgebaut ... Dem Gruppenunterricht wird von seinen Initiatoren und Verfechtern eine – gegenüber anderen schulpädagogischen Stilformen, vor allem aber gegenüber der frontalunterrichtlichen Führungsweise – deutliche Überlegenheit in den bildenden Effekten zugesprochen ... Den Verheißungen mancher gruppenunterrichtlichen Experten zufolge ist diese Überlegenheit nahezu grenzenlos. Demgegenüber wirkt die in jüngster Zeit getroffene Feststellung von Roth ... ernüchternd, daß das Problem, ob der Gruppenunterricht mehr geistig erweckende Kraft hat als der Frontalunterricht, zu den bisher ungelösten Fragen der Schulpädagogik gehöre ... Daher habe ich in der hier vorgelegten Arbeit versucht, mit der Forderung der pädagogischen Tatsachenforschung ernst zu machen, vermittels der empirisch, feldexperimentell-statistisch ausgerichteten Vergleichsuntersuchung bloße Behauptungen auf ihre Stichhaltigkeit zu überprüfen.“

Dem Verfasser stellte sich zunächst das Problem, präziser zu klären, was denn eigentlich gemeint ist, wenn die Verfechter des Gruppenunterrichts dieser Sozialform so hohe Bildungswirkungen zusprechen, d. h., welche Ziele sie denn im einzelnen anstreben und mit welchen Verfahren sie ihre Ziele zu erreichen glauben. So dient das 1. Kapitel des Buches im Umfang von 33 Seiten der „Problemstellung“ und der „Begriffsklärung“. Der Verfasser wertet hier einerseits die gruppensoziologische und gruppenpsychologische Literatur des In- und Auslandes, vor allem aber die Literatur zum Gruppenunterricht aus – m. a. W.: er arbeitet an der Interpretation von Texten. Hauptergebnis dieser vergleichenden Textanalysen ist die Herausarbeitung von drei Grundtheoremen der Verfechter des Gruppenunterrichts, d. h. also: Georg Dietrich präzisiert durch Interpretation von Texten die zunächst sehr globale, in der Diskussion um den Gruppenunterricht anzutreffende Behauptung, diese Sozialform des Unterrichts sei wirksamer als Frontalunterricht. Die Literaturanalyse läßt drei Zielsetzungen und behauptete Vorzüge des Gruppenunterrichts erkennen:

1. das Theorem von der leistungs- und lernmäßigen Überlegenheit des Gruppenunterrichts, d. h. einer Überlegenheit im Hinblick auf den größeren Umfang der Kenntnisse, auf die Tiefe, Intensität und Nachhaltigkeit des Wissens sowie auf die Vermittlung von Fertigkeiten und geistigen Arbeitstechniken;
2. das Theorem von der persönlichkeitsformenden Überlegenheit des Gruppenunterrichts, d. h. von der stärkeren Förderung des sachlichen Interesses und der Ansprechbarkeit der Schüler, der spontanen Lernakti-

vität, der Selbständigkeit im Handeln und Denken, der Konzentration und der Anstrengungsbereitschaft usf.;

3. das Theorem von der Überlegenheit des Gruppenunterrichts hinsichtlich der Verbesserung der sozialen Beziehungen in der Klassengruppe.

Diese drei Grundtheoreme formuliert der Verfasser dann in drei empirisch überprüfbare Grundhypothesen mit jeweils mehreren Unterhypothesen um, m.a.W.: er *operationalisiert* diese Hypothesen. Sie sind als solche hier nicht unser Thema. Ich wollte zeigen, daß jene Hypothesen durch die Anwendung eines hermeneutischen Verfahrens, der Textinterpretation, zustande kommen. Georg Dietrich bringt diesen Tatbestand nicht nur in seinem Vorgehen, sondern auch in seinen Reflexionen über dieses Vorgehen unmißverständlich zum Ausdruck. Zugleich kommt in diesen Aussagen aber noch einmal eine weitere Erkenntnis klar zur Sprache: daß nämlich die durch hermeneutische Analyse zu ermittelnden Aussagen über pädagogische Wirkungen erst durch die empirische Überprüfung zu *wissenschaftlich abgesicherten* Sätzen werden können. Dietrich formuliert:

„Die für diese Arbeit richtungsweisenden Hypothesen sind fast ausnahmslos der gruppenunterrichtlichen Literatur entnommen, wo man sie entweder expressis verbis vorfinden oder aus dem Sinnzusammenhang entnehmen kann. Allerdings tritt uns das, was hier als Hypothesen bezeichnet wird, in der gruppenunterrichtlichen Literatur bereits in der Form von Lehrsätzen (Theoremen) entgegen, die aufgrund gewisser Erfahrungen als gültig angesehen werden und für die Gestaltung der schulischen Praxis daher einen bestimmten Verbindlichkeitsanspruch erheben ... Da hier der Versuch unternommen wird, diese Theoreme einer wissenschaftlichen Überprüfung zu unterziehen, werden sie zunächst einmal als das betrachtet, was sie in Wirklichkeit sind, nämlich als Hypothesen, d.h. als Behauptungen und Vermutungen, für deren Richtigkeit der empirische Beweis noch nicht erbracht worden ist, sondern erst angetreten werden muß.“

Mit den bisherigen Überlegungen ist es hoffentlich gelungen, einen ersten Zugang zum Problem hermeneutischer Forschung in der Erziehungswissenschaft zu vermitteln. Im Blick auf die folgenden Abschnitte sollen drei Erkenntnisse festgehalten werden:

1. Der Begriff „hermeneutisch“ wird hier in weitem Sinne verstanden; er umfaßt alle Verfahren zur Analyse von Dokumenten, insbesondere von Texten, einschließlich der ideologiekritischen Analyse.
2. Man muß ein primär systematisches von einem primär historischen Erkenntnisinteresse unterscheiden, wobei beide Interessen sich in der gleichen Untersuchung durchaus miteinander verbinden können.
3. Es ließ sich zeigen, daß die Fragestellungen und Hypothesen empirischer Untersuchungen durch hermeneutische Analysen gewonnen werden können, daß aber umgekehrt hermeneutisch ermittelte Aussagen über Realität erst durch empirische Verfahren überprüft werden müssen, bevor sie als wissenschaftlich abgesichert, genauer: als *vorläufig* gesichert gelten können.

Hermeneutik  
und Empirie

### 3.4 Probleme der Textinterpretation: Elf methodologische Grunderkenntnisse

In diesem Abschnitt soll gezeigt werden, in welcher methodischen Weise Auslegung, Interpretation, Bemühung um wissenschaftliches Verstehen von Texten erfolgt. Des begrenzten Raumes wegen muß ich mich auf beispielartige Ansätze der Interpretation eines kurzen Textausschnitts beschränken. Ich habe einige Passagen aus einem Manuskript Wilhelm v. Humboldts aus dem Jahre 1809 ausgewählt, betone vorweg aber noch einmal, daß auch bei der Auslegung eines vollständigen Textes oder mehrerer Texte – und zwar auch gegenwärtiger Texte – im Prinzip nicht anders verfahren wird.

methodologisch  
denken

Stellen Sie sich im folgenden bitte vor, Sie beobachteten das Vorgehen eines Erziehungswissenschaftlers bei seinen Bemühungen um Textinterpretation. Ich werde dieses Vorgehen jeweils unter *methodologischem* Gesichtspunkt kommentieren. *Methodologisch* denken bedeutet: auf die vom Wissenschaftler verwendeten Methoden zu reflektieren. Im Laufe der Darstellung werde ich – als Ergebnis einer solchen Reflexion – einige methodologische Grunderkenntnisse herausheben.

#### Erster Arbeitsschritt – Erste Grunderkenntnis

leitende  
Fragestellung

Wir nehmen an, daß unser fiktiver Wissenschaftler durch aktuelle bildungstheoretische und bildungspolitische Kontroversen zu seiner Bemühung um die Humboldt-Interpretation angeregt worden ist. Er ist in etlichen Veröffentlichungen zur Bildungssituation der Gegenwart immer wieder auf folgende Kritik gestoßen: Die Vorstellungen über Bildung, die immer noch in unserem Bildungswesen, insbesondere im Bereich der höheren Schule und der Universität, vorherrschen, gingen auf Wilhelm v. Humboldt zurück. Die Bildungsvorstellungen entsprächen aber nicht mehr einer sich demokratisch verstehenden, hochindustrialisierten und immer stärker von modernen Wissenschaften geprägten Gesellschaft, sie wirkten vielmehr als Hemmnis für die Entwicklung eines zeitgemäßen Bildungswesens, hinderten die Verwirklichung der Gleichheit der Bildungschancen, moderne Lehrplangestaltung usw. Ursache dieser hemmenden Wirkung seien u. a. folgende Charakteristika des Humboldtschen Bildungsbegriffes:

#### Bildung werde von Humboldt

1. vorwiegend als ästhetisch-literarische Bildung verstanden.  
Diese Bildungsvorstellung sei
2. einseitig an der Antike orientiert, sie werde
3. individualistisch verstanden, ohne Bezug auf den Mitmenschen, die Gesellschaft und den Staat, sie orientiere sich
4. an einem harmonistischen Menschenbild, sei
5. ursprünglich aristokratisch-elitär gedacht und dann später
6. zu einem sozialen Privileg des mittleren und gehobenen Bürgertums umgedeutet worden und in dieser Form bis heute als Ideologie, als an begrenzte Interessen gebundenes, falsches Bewußtsein wirksam.

Jedoch stößt unser Wissenschaftler in der gegenwärtigen Literatur auch auf anders akzentuierte Aussagen, so etwa auf Helmut Schelskys Buch „Einsamkeit und Freiheit“ (1963), in dem der Autor versucht, Humboldts



Universitätsideal und seine Vorstellung von akademischer Bildung wieder aufzunehmen und auf die moderne Situation wissenschaftlichen Studiums und wissenschaftlicher Forschung produktiv anzuwenden. Auch in Beiträgen der Forschung aus der DDR wurde Wilhelm v. Humboldt zum Teil als fortschrittlicher Denker des 19. Jahrhunderts interpretiert, und es wurde die bleibende Bedeutung einiger seiner pädagogischen Ideen betont.<sup>2</sup>

Unser Wissenschaftler stellt sich angesichts solcher Widersprüche in der Darstellung und Beurteilung die doppelte Frage:

1. Welches war der ursprüngliche Sinn der Bildungstheorie Humboldts und welches waren ihre Ursprungsbedingungen?
2. Welche Rolle hat diese Theorie in der Entwicklung des deutschen Bildungswesens im 19. und 20. Jahrhundert tatsächlich gespielt?

Unseren Forscher leitet der Grundgedanke, daß eine neue Bestimmung des Bildungsbegriffs – sofern überhaupt an diesem Begriff festgehalten werden kann – und eine zeitgerechte theoretische Grundlegung des Bildungswesens und der Bildungspolitik nur geleistet werden kann, wenn die in der Gegenwart nachwirkende Geschichte des Bildungsbegriffs und der Bildungsinstitutionen durchschaut, aufgeklärt wird. Seine Untersuchung folgt also letztlich einem *historisch-pragmatischen Interesse*, sie ist einerseits *problemgeschichtlich* – m. a. W.: *theoriegeschichtlich* oder (synonym) *historisch-systematisch* – orientiert und andererseits *wirkungsgeschichtlich* im Sinne der Frage nach den tatsächlichen Einflüssen der Bildungstheorie auf die Entwicklung der Erziehungswirklichkeit, insbesondere auf die Entwicklung des Bildungswesens.

Wie nimmt unser Forscher seine Aufgabe nun in Angriff?

Wir gehen auf die Frage der Vorarbeiten für eine solche Untersuchung, also auf die Sammlung der für das Thema wesentlichen Literaturtitel (das sogenannte Bibliographieren) und auf die Vororientierung in den bereits vorhandenen Darstellungen zum Thema (also auf die erste Sichtung der sogenannten Sekundärliteratur) nicht weiter ein. Im Gefolge solcher Vorstudien grenzt unser Forscher jedenfalls Teilkomplexe des Gesamtthemas ab und formuliert u. a. folgende Teilfrage: In welchem Verhältnis stand in den Jahren der preußischen Reformbewegung nach der Niederlage Preußens 1806/07 gegen Napoleon Wilhelm v. Humboldts Vorstellung von der anzustrebenden „Bildung“ des Menschen zu der von ihm entwickelten organisatorischen Konzeption des Bildungswesens? Humboldt war vom Frühjahr 1809 bis zum Sommer 1810 Leiter der kulturpolitisch entscheidenden Institution in der preußischen Regierung, nämlich Leiter der „Sektion des Kultus und des Unterrichts“ im preußischen Innenministerium; es war jene Sektion, die einige Jahre später (1817) zu einem selbständigen Ministerium – wir würden heute sagen: zum Kultusministerium – umgewandelt wurde.

Teilfragen

Ob man nun die vorher genannten umfassenden Ausgangsfragen unseres fiktiven Forschers oder die eben skizzierte Teilfrage ins Auge faßt, alle diese Beispiele stehen hier für eine allgemeine methodologische Erkenntnis: Jeder Forscher bringt an seinen Text bzw. an seine Texte eine bestimmte Fragestellung heran; eine solche vorrangige Fragestellung ist eine Voraussetzung für eine überprüfbare, also von anderen Interpreten nachvollziehbare Textauslegung. Die Fragestellung lenkt den Blick auf bestimmte

Aspekte des zu untersuchenden Textes und läßt andere in den Hintergrund treten.

Konstruieren wir ein Gegenbeispiel zu der eben genannten Frage, die die Interpretation unseres Forschers leiten soll. Man könnte den Text z. B. auch unter dem Gesichtspunkt des Sprachstils Humboldts analysieren. Dann würde man primär auf die Wortwahl und die Syntax dieses Textes zu achten haben, also z. B. auf den Charakter der von Humboldt verwandten Verben und Adjektive, auf sprachliche Bilder, auf Satzbau-Strukturen u. ä., während die sachlichen Aussagen des Textes nur als der Anlaß der sprachlichen Formung in Betracht kämen.

Vorverständnis

In jeder Frage steckt aber bereits ein bestimmtes *Vorverständnis* des zu untersuchenden Zusammenhangs. Unser Ausleger setzt z. B. voraus, daß allgemeine pädagogische Zielvorstellungen eines Autors – hier also: bestimmte Auffassungen Humboldts von dem, was „Bildung“ sei oder sein solle – einen Einfluß auf seine Vorstellungen vom organisatorischen Aufbau und von den inhaltlichen und methodischen Aufgabenstellungen des Bildungswesens gehabt haben dürften oder mindestens hätten haben können. Die oben formulierte Frage an den Humboldt-Text ist nichts anderes als die Konkretisierung dieser allgemeinen Voraussetzung.

erste  
Grunderkenntnis

Ich formuliere als einen *ersten, allgemeinen methodologischen Satz*: *Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten Fragestellungen, und in der Fragestellung drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs aus.) Der Interpret verfährt unreflektiert, wenn er sich das in seiner Fragestellung steckende Vorverständnis nicht bewußt macht. Dieses Vorverständnis ist jedoch nicht etwa ein bedauerlicher Störfaktor für das Auslegungsverfahren, so als wäre das voraussetzungslose Herangehen an einen Text die anzustrebende Idealform; vielmehr ist die Fragestellung und das darin eingeschlossene Vorverständnis die Voraussetzung dafür, daß ein Text überhaupt interpretiert werden kann. Damit die Aussagen des Interpreten aber von anderen überprüft werden können, muß der Interpret seine Fragestellung und sein Vorverständnis formulieren!*

#### Zweiter Arbeitsschritt – Zweite Grunderkenntnis

Die im vorangehenden Abschnitt entwickelte methodologische Erkenntnis bedarf noch einer wichtigen Ergänzung: Es kann sein, daß die Analyse des Textes auf die anfängliche Fragestellung und das darin steckende Vorverständnis verändernd zurückwirkt. Vielleicht stellt sich heraus, daß die anfängliche Frage an den Text zu undifferenziert war und daß das in der Frage steckende Vorverständnis modifiziert werden muß. Nehmen wir einmal an, unser Interpret hätte bei seiner Fragestellung zunächst nicht bedacht, daß es für die Interpretation von Bedeutung sein kann, an welche Empfängergruppe, an welche Leser der Autor vor allem gedacht hat, als er seinen Text verfaßte. Im Vorverständnis des Interpreten hätte der Faktor „Wer ist der Adressat?“ also keine Rolle gespielt. Nun stößt er im Text vielleicht auf Passagen, die ohne Berücksichtigung dieses Faktors nicht verstanden werden können. Diese Erfahrung müßte auf sein Vorverständnis und seine Fragestellung zurückwirken. Er müßte dann den gesamten Text unter

Einbeziehung des neuen Aspektes noch einmal analysieren, weil der neue Gesichtspunkt sein bisheriges Verständnis der schon bearbeiteten Textabschnitte modifizieren könnte. Zugleich aber hätte der Interpret für die Auslegung anderer Texte einen neuen, allgemeinen Auslegungsgesichtspunkt gewonnen.

In genereller Formulierung läßt sich das eben Gesagte als *zweite methodologische Grunderkenntnis* zusammenfassen:

zweite  
Grunderkenntnis

*Die vorgängige Fragestellung und das darin sich ausdrückende Vorverständnis müssen am Text bzw. an den Texten selbst immer wieder überprüft und ggf. geändert werden.*

Ich erwähne bereits hier, daß dieser Zusammenhang ein Aspekt eines allgemeineren Kennzeichens hermeneutischer Verfahren ist; wir kommen auf dieses Kennzeichen, das oft als *hermeneutischer Zirkel* bezeichnet wird, noch mehrfach zurück. (Vgl. besonders die zehnte Grunderkenntnis.)

### Dritter Arbeitsschritt – Dritte Grunderkenntnis

Wir gehen zu unserer Ausgangsfrage, unter der unser Interpret den Humboldttext analysieren will, zurück. Wir fragen: Wie ist unser Forscher auf diesen Text aus dem Jahre 1809 gestoßen? Bei der Suche nach Humboldt-Texten, die ihm Antwort auf seine Frage nach dem Zusammenhang zwischen den pädagogischen Zielvorstellungen Humboldts in der Zeit der preußischen Reform – also seiner Leitvorstellung von der Bildung des Menschen – und seiner Konzeption des Bildungswesens geben könnten, kamen ihm – so nehmen wir an – zunächst neuere Ausgaben der Werke Humboldts in die Hand, etwa die einbändige Auswahl Ausgabe „Humboldt. Anthropologie und Bildungslehre“, hrsg. von Andreas Flitner 1956, oder die fünfbandige Auswahl Ausgabe „Wilhelm v. Humboldt. Werke“, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, seit 1960.<sup>3</sup> In der einbändigen Ausgabe findet er u. a. einen Text, der die Generalüberschrift „Litauischer Schulplan“ trägt. Im vierten Band der fünfbandigen Auswahl-Ausgabe findet sich ein Text unter der Überschrift „Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens“. Ein erster, noch oberflächlicher Textvergleich ergibt, daß es sich offenbar um den gleichen Grundtext handelt. Der Unterschied der beiden Überschriften aber wird den Interpreten noch beschäftigen müssen. Zunächst liegt jedoch die Vermutung nahe, daß unter zwei verschiedenen Titeln ein Text vorliegt, der für die Fragestellung unseres Forschers aufschlußreich sein könnte. Ein erstes Anlesen bestätigt, daß die Vermutung nicht abwegig ist: In dem Text ist von der Einrichtung verschiedener Schularten, von „allgemeiner Menschenbildung“, von „allgemeinem Schulunterricht“ u.ä. die Rede. Es dürfte sich also lohnen, den Text gründlich zu analysieren.

Wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Text kann aber nicht ohne weiteres mit der Lektüre beginnen. Denn woher weiß man eigentlich, daß es sich wirklich um einen Text des zu untersuchenden Autors, hier also Wilhelm v. Humboldts, handelt? Und falls diese Frage positiv beantwortet werden kann: Ist es gesichert, daß der Text, den man vor sich hat, wirklich so, wie er vorliegt, der ursprünglichen Fassung des Autors entspricht?

Fragen dieser Art faßt man unter dem Begriff der „*Quellenkritik*“ – oft auch „*Textkritik*“ genannt – zusammen. Die Methodentheorie der Sprach- und Literaturwissenschaften und der Geschichtswissenschaften hat dieses Problem seit dem 19. Jahrhundert sehr gründlich behandelt und eine Vielzahl von Verfahren und Fragestellungen der Quellenkritik entwickelt. Verständlicherweise hat dieser Fragenkreis überall dort besonders große Bedeutung, wo wir Texte gar nicht mehr in originalen Handschriften oder in Drucken, die der Autor selbst anerkannt hat, besitzen, sondern nur in Abschriften, oder dort, wo es bei einem Text unsicher ist, ob derjenige, dem er zugeschrieben wird, tatsächlich der Autor ist. In unserem Falle z. B. wäre es durchaus möglich, daß man in Humboldts Nachlaß handschriftliche Fragmente ohne Verfasserangabe gefunden hätte. Könnte es sich nicht auch um Fälschungen handeln oder um Abschriften, die Humboldt sich aus anderen, vielleicht inzwischen verschollenen Werken angefertigt hat?

dritte  
Grunderkenntnis

Damit sind wir bei einer *dritten methodologischen Grunderkenntnis*: *Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Texten ist die Quellen- bzw. Textkritik.*

Textausgaben, die auf solcher Quellenkritik beruhen, nennt man „*Kritische Ausgaben*“. Kritische Ausgaben geben den Text, soweit man auf Handschriften oder Erstdrucke zurückgreifen kann, entweder in der ursprünglichen sprachlichen Form, also auch in der vom Autor oder im Erstdruck benutzten Rechtschreibung und Zeichensetzung wieder, oder aber nach der letzten vom Autor selbst genehmigten Ausgabe seiner Werke, der sogenannten „*Ausgabe letzter Hand*“, wobei dann Änderungen gegenüber früheren Ausgaben in Anmerkungen angegeben werden. Außer solchen Veränderungen in verschiedenen Auflagen werden in kritischen Ausgaben z. B. Streichungen in den Originalhandschriften und etwaige Zusätze eines Bearbeiters genau angegeben. Solche Ausgaben geben überdies Auskunft über die Entstehungszeit und den Fundort der Manuskripte oder Abschriften und über weitere Sachverhalte, die es erlauben, den Wert einer Quelle zu beurteilen. Der Wissenschaftler muß, soweit sie vorliegen, solche kritischen Ausgaben verwenden; andernfalls muß er die kritische Überprüfung der von ihm benutzten Quellen selbst leisten.

Im Falle der Humboldt-Forschung kann unser fiktiver Wissenschaftler auf eine kritische Ausgabe der Werke Humboldts zurückgreifen. Sie ist in den Jahren von 1903 bis 1935 – beachten Sie bitte: im Zeitraum von 32 Jahren! – von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften in 17 Bänden vorgelegt worden.

#### Vierter Arbeitsschritt – Vierte Grunderkenntnis

Im vierten Arbeitsschritt wird sich unser Forscher mit Hilfe des Anmerkungs-Apparates, des sogenannten „*Kritischen Apparates*“ der Kritischen Ausgabe, ggf. auch durch Hinzuziehung der Sekundärliteratur informieren, ob bereits Untersuchungen über den Anlaß zur Abfassung des Manuskriptes, über den vom Autor erwarteten Empfängerkreis, über die Erklärung für die beiden unterschiedlichen Überschriften des Textes usw. vorliegen.

Knapp zusammengefaßt, findet er etwa folgende Auskünfte zur Textgeschichte:

1. Der Originaltitel des Textes lautet „Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens“. Die Überschrift „Litauischer Schulplan“ ist eine Kurzfassung späterer Herausgeber.
2. Es handelt sich um einen Text, der erst 1909, also genau hundert Jahre nach seiner Entstehung, von Eduard Spranger in den Akten des Preußischen Kultusministeriums aufgefunden und dann zuerst im 10. Band der Kritischen Ausgabe der Werke Humboldts ediert wurde. Humboldt hat den Text auf einer Inspektionsreise durch das östliche Ostpreußen in seiner Funktion als Chef der Sektion des Kultus und des Unterrichts nach eigenem Zeugnis in Briefen im wesentlichen am 27. 9 1809 verfaßt.

Der ersten Information über den Originaltitel des Manuskripts ist bereits eine wichtige Interpretationshilfe zu entnehmen: Anlaß der Humboldt'schen Schrift ist u. a. ein offenbar bereits vorliegender Plan für das Schulwesen in Litauen gewesen. Wie Eduard Spranger ermittelt hat<sup>4</sup>, handelt es sich um einen Plan für die Stadtschulen im östlichen Ostpreußen, der wahrscheinlich von dem Gumbinner Schulrat Clemen als Empfehlung für die Regierung entworfen worden war. Zugleich weist jene Information auf den Tatbestand hin, daß mit „Litauen“ hier die Kreise Lyck, Tilsit und Gumbinnen, also das östliche Ostpreußen, gemeint ist, nicht aber der spätere, damals noch nicht existierende Staat „Litauen“.

Aus der zweiten Information über Ort und Zeit der Abfassung des erst so spät wiederentdeckten Textes ergeben sich für den Interpreten mehrere Fragen, etwa: Welchen Zweck verfolgte der Text? Handelte es sich um ein Gutachten oder um einen Gutachten-Entwurf? Wem sollte das Schriftstück vorgelegt werden? Gibt es eine entsprechende, noch zu Humboldts Lebzeiten veröffentlichte, vergleichbare Abhandlung?

Um diese Fragen zu beantworten, sind offenbar einerseits neue Aktenstudien notwendig, also die Suche nach Quellen, in denen Mitarbeiter, Beamte oder der amtierende Innenminister die Kenntnis jenes Humboldt-Textes bekunden, andererseits ist die Analyse weiterer Humboldt-Texte erforderlich. Wir sehen: Der Text wirft Fragen auf, die nur durch Heranziehung anderer Texte, mit anderen Worten: weiterer Quellen beantwortbar sind.

Welche Funktion, so lautet die nächste Interpretationsfrage, hatte Humboldt seinem Manuskript zugedacht? Eine begrenzte Antwort auf diese Frage kann dem Originaltitel entnommen werden: „Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens“. Als ungewöhnlich, als auslegungsbedürftig muß dem Interpreten sogleich das Wort „unmaßgeblich“ auffallen. Diese Vokabel kann nicht im heutigen umgangssprachlichen Sinne als Abwertung gemeint sein. Dagegen gäbe – das ist eine erste Interpretationshypothese – die Deutung im Sinne von „unverbindlich“ oder „noch nicht verbindlich“, „nicht offiziell“ einen verständlichen Sinn; der Interpret würde diese Auslegung als Interpretationshypothese festhalten und die genauere Überprüfung vorsehen, indem er sich vornimmt, den vorliegenden und ggf. weitere Humboldt-Texte daraufhin zu prüfen, ob Humboldt häufiger das Wort „unmaßgeblich“ in dem vermuteten Sinne von „nicht offiziell“ verwendet. Wir können uns an diesem kleinen Beispiel einen weiteren, durchgehenden Aspekt jeder

vierte  
Grunderkenntnis

Textinterpretation verdeutlichen. Unsere *vierte methodologische Grunderkenntnis* besagt also:

*Ein notwendiges Moment der Interpretation ist die Frage nach der Bedeutung einzelner Worte oder Formen eines Textes. Mit dem Fachterminus ausgedrückt: es handelt sich um den semantischen Aspekt, d. h. also den auf die Wortbedeutungen gerichteten Aspekt der Interpretation.*

Diesem Aspekt kommt deshalb großes Gewicht zu, weil die Bedeutung, die ein Autor einem Wort gibt, von der Bedeutung, die der Leser damit in seiner eigenen Sprache verbindet, abweichen kann. Vor allem ist es der *geschichtliche Bedeutungswandel von Worten*, der die Beachtung des semantischen Aspektes zu einer grundlegenden Bedingung jeder wissenschaftlichen Interpretation werden läßt. Wenn Humboldt z. B. in unserem Text die Worte „ästhetisch“, „Klasse von Menschen“ oder „allgemeine Menschenbildung“ verwendet, so ist es eine Voraussetzung wissenschaftlicher Interpretation, daß man die naive Gleichsetzung dieser Worte mit dem heutigen Sprachgebrauch – der selbst übrigens auch keineswegs einheitlich ist – von vornherein in Frage stellt und nach dem speziellen Sinn sucht, in dem Humboldt diese Worte – vielleicht in Übereinstimmung mit dem Sprachgebrauch seiner Zeit, vielleicht aber auch in Abweichung davon – verwendet.

#### Fünfter Arbeitsschritt – Fünfte Grunderkenntnis

Mit Absicht habe ich den Lesern bis jetzt den Humboldt-Text in seinem Wortlaut vorenthalten, um zu zeigen, daß das gleichsam natürliche und naive Motiv, einen vermutlich aufschlußreichen Text so direkt wie möglich zur Kenntnis zu nehmen, im wissenschaftlichen Interpretationsprozeß von Anfang an und dann laufend durch Zwischenfragen und Absicherungsversuche gebremst werden muß. Diese „Hemmschwellen“ sollen ein nur scheinbares, ein Fehlverständnis verhindern. Sie durchbrechen das Vertrauen des unwissenschaftlichen Lesers, daß der Text in einer ihm zufällig in die Hand kommenden Ausgabe wirklich das ist, als was er erscheint, nämlich ein Abdruck des Originaltextes jenes Autors, der als Verfasser angegeben wird; und sie durchbrechen ebenso das naive Vertrauen, daß die Worte eines Textes den gleichen Sinn haben, den der heutige Leser in seiner Umgangs- oder auch in seiner Fachsprache damit verbindet.

Es folgen nun einige Passagen aus dem Humboldt-Text. Sie werden feststellen, daß er – schon in seiner sprachlichen Form – nicht leicht verständlich ist. Dabei habe ich diese einleitenden Passagen des Humboldt-Manuskriptes mit Rücksicht auf den begrenzten Raum an einigen Stellen auf das für unseren Zweck Wesentliche kürzen müssen. Auch das ist übrigens schon ein Aspekt der Interpretation; ich habe nämlich für das Zitieren die Stellen herausgelassen, von denen ich meine, daß sie für die Beantwortung unserer Frage nach dem Verhältnis von Bildungsidee und Organisation des Bildungswesens bei Humboldt weniger wichtig sind.

„Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens.

*Wenn ich, mit Vorbeilassung alles Details, gleich auf das Wesentliche des Plans gehe, so weicht er in den Hauptgesichtspunkten weit von den bisherigen Grundsätzen der Sektion ab ...*

Die Abweichung nun liegt in dem Begriffe der Bürgerschulen, welche in dem Plane als eine eigene, ihrem Begriff und Zweck nach abgegrenzte Gattung von Schulen ... betrachtet werden ... Die Frage über die Zulässigkeit abgesonderter Bürger- oder Realschulen scheint weitläufig und schwierig zu erörtern ...

Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen.

Denn beide Bildungen – die allgemeine und die spezielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. Für jene ist also jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft, und durch beide das Gemüt erhöht, tot und unfruchtbar. Für diese muß man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da sein muß, und Zeit oder Talent zur Einsicht fehlt. So bei unwissenschaftlichen Chirurgen, vielen Fabrikanten usw.

Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, daß nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe.

Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe, allein auch nicht um die gelehrte – ein Fehler der vorigen Zeit ...

Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt, und zwar ... auf die Hauptfunktionen seines Wesens.

Dieser gesamte Unterricht kennt daher nur ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleichgestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll.“<sup>5</sup>

Wir kommen nun zur Interpretation, zur Auslegung des Textes.

Der Anfang unseres Textes macht sofort deutlich, daß Humboldts „Unmaßgebliche Gedanken“ im Hinblick auf den ihm vorliegenden Plan für das ost-ostpreußische Schulwesen zunächst kritische Gedanken sind; Humboldt betont, daß die Gedanken jenes Schulorganisationsplanes „in den Hauptgesichtspunkten weit von den bisherigen Grundsätzen der Sektion“ – es kann nur die von Humboldt geleitete Sektion des Kultus und des Unterrichts gemeint sein – abweiche. Das ist zugleich ein Hinweis darauf, daß in der Sektion, also durch Humboldt und seine Mitarbeiter, bereits vor Beginn der Inspektionsreise Humboldts in das östliche Preußen Grundsätze für die Entwicklung des Schulwesens festgelegt worden waren. Daß

Humboldt sogleich mit dem ersten Satz diesen Widerspruch zwischen dem ihm vorliegenden Schulplan und den Prinzipien der Sektion betont, legt weiterhin die Vermutung nahe, daß eben diese Diskrepanz für ihn der unmittelbare Anlaß zur Abfassung seiner „Unmaßgeblichen Gedanken“ gewesen ist.

fünfte  
Grunderkenntnis

Wenn diese Deutung akzeptiert werden kann, d.h.: wenn sie nicht durch andere Argumente widerlegt wird, dann verdeutlicht unser Text eine typische Entstehungssituation pädagogischer Texte. Wir halten als *fünfte methodologische Grunderkenntnis* fest:

*Pädagogische Texte entstehen häufig als Stellungnahmen im Zusammenhang mit Kontroversen, sie ergreifen Partei, sind Ausdruck eines praktischen Engagements, nicht eines rein theoretischen Erkenntnistrebens; folglich können sie nur verstanden werden, wenn auch die jeweiligen Gegenspieler in die Interpretation mit einbezogen werden.*

#### Sechster Arbeitsschritt – Sechste Grunderkenntnis

Der entscheidende Punkt der Kontroverse ist in unserem Falle die Frage der Bürgerschulen, die Humboldt im gleichen Text auch als »Realschulen« bezeichnet. Bringt der Interpret nicht bereits ein gewisses schulgeschichtliches Wissen mit, so muß er an dieser Stelle die immanente Textinterpretation wiederum verlassen, um sich über Begriff und Bedeutung der Realschulen in Preußen in den Jahren um 1809/1810 zu orientieren.<sup>6</sup> Er würde dann etwa folgendes feststellen:

Die Realschulen erfuhren in Preußen wie in einigen anderen deutschen Ländern seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eine ungewöhnlich lebhafte Entwicklung. In der erheblichen Zahl neuer Realschulgründungen in den Städten drückt sich das Interesse einer bestimmten sozialen Schicht, des mittleren Bürgertums, an einer selbständigen Schulform, die zwischen Lateinschule und Elementarschule stehen sollte, aus; an einer Schulform, die den Kindern jener Schicht eine realistische Bildung vermitteln sollte. Diese Bildung war auf Berufsmöglichkeiten in Gewerbe, Handel und Verwaltung hin orientiert. Gerade der Aufbau der städtischen Selbstverwaltung im Zuge der Steinschen Reformen nach 1806/07 ermöglichte neue Initiativen in dieser Richtung.

Mit Informationen dieser Art kehrt unser Interpret zur Analyse seines Textes zurück.

sechste  
Grunderkenntnis

Wir halten zunächst als *sechste methodologische Einsicht* fest:

*Zur Interpretation eines einzelnen Textes ist es häufig notwendig, über den immanenten Zusammenhang hinauszugehen und weitere Quellen hinzuzuziehen. Da umgekehrt aber auch die textimmanenten Informationen zur Klärung textübergreifender Zusammenhänge beitragen können, kann man prinzipiell von einem Verhältnis wechselseitiger Erklärung textimmanenter und textübergreifender Zusammenhänge sprechen.*

#### Siebenter Arbeitsschritt – Siebente Grunderkenntnis

In seinem Manuskript nimmt Humboldt gegen die Einrichtung von Bürger- oder Realschulen Stellung, sofern es sich dabei um selbständige, von den sogenannten „Gelehrtenschulen“ getrennte, ihnen aber während meh-



rerer Jahre parallel laufende Institutionen handeln soll. Die Hauptabschnitte des zitierten Textes erläutern Humboldts Kritik und seine Gegenthese. Der zentrale Satz, mit dem Humboldt seine Argumentation einleitet, lautet: „Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken.“

Das „aber“ im einleitenden Satzabschnitt ist ein für das Verständnis des Gedankenganges wichtiges syntaktisches, d. h. Sätze oder Satzteile verbindendes Element. Dieses „aber“ macht deutlich, daß hier Humboldts Gegenargumentation gegen den ihm vorliegenden Plan beginnt, also gegen die Empfehlung der Einrichtung selbständiger Bürger- oder Realschulen. Durch dieses Beziehungswort „aber“ bekommen dann auch die beiden folgenden Sätze eine kritische Funktion, die nicht schon in ihrem Wortlaut als solchem liegt, sondern sich aus dem Zusammenhang – dem Kontext – ergibt. Wir formulieren als *siebente methodologische Erkenntnis*:

*Für die Ermittlung des Argumentationszusammenhanges eines Textes haben die syntaktischen Mittel, die Sätze oder Satzteile miteinander verbinden, große Bedeutung. Wissenschaftliche Interpretation muß folglich diesem Aspekt der Syntax eines Textes besondere Aufmerksamkeit schenken.*

siebente  
Grunderkenntnis

#### Achter Arbeitsschritt – Achte Grunderkenntnis

Die beiden Sätze, mit denen Humboldt seine Gegenargumentation fortführt, lauten: „Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt (‚erheischen‘ ist ein zu Humboldts Zeiten gebräuchliches Wort für ‚erfordern‘), muß abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“

Die Stellung dieser Sätze läßt keinen Zweifel darüber, daß sie folgendes besagen sollen: Die selbständigen Bürger- oder Realschulen im Sinne des von Humboldt kritisierten Planes machen sich einer solchen Vermischung zweier Bildungsaufgaben schuldig, die nach Humboldts Auffassung deutlich unterschieden werden müssen: die Aufgabe allgemeiner Menschenbildung und die Aufgabe spezieller Bildung, die, wie Humboldt sagt, sich an dem „Bedürfnis des Lebens“ – gemeint ist höchstwahrscheinlich: des beruflichen Lebens – „oder eines einzelnen seiner Gewerbe“ orientiert.

Im nächsten Abschnitt beginnt Humboldt die Begründung seiner Kritik. Es heißt dort: „beide Bildungen – die allgemeine und die spezielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet.“ Die folgenden Sätze enthalten dann eine knappe Erläuterung dieser verschiedenen Grundsätze. Der Interpret könnte hier ein einfaches Schema mit zwei Spalten und den Überschriften ‚Kennzeichen der allgemeinen Bildung‘ – ‚Kennzeichen der speziellen Bildung‘ skizzieren.

„Durch die allgemeine (Bildung) sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden.“ Allgemeine Bildung wird also als „Kräftebildung“ interpretiert – später werden Denk- und Einbildungskraft genannt, ohne daß dem vorliegenden Zusammenhang zu ent-

Humboldt:  
„allgemeine  
Menschenbildung“  
und  
„spezielle Bildung“  
für die „Bedürfnisse  
des Lebens“

nehmen wäre, ob es sich für Humboldt dabei um Beispiele aus einer größeren Anzahl von ihm angenommener menschlicher Kräfte handeln soll oder ob damit die entscheidenden Grundkräfte gemeint sind; hier bleibt eine offene Frage für die weitere Textanalyse, zumal schon der Begriff „Einbildungskraft“ geklärt werden muß. – Als Bestimmung der „speziellen Bildung“ nennt der erste Erläuterungssatz Humboldts „Fertigkeiten zur Anwendung“; aus dem vorangehenden Abschnitt sind dem Interpreten bereits die Berufe als mindestens ein von Humboldt gemeintes Anwendungsfeld solcher Fertigkeiten bekannt.

Die nächsten drei Sätze des erläuternden Absatzes lauten folgendermaßen: Der erste Satz – ich habe ihn gekürzt – heißt: „Für jene ist also jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe ... die Denk- und Einbildungskraft, und durch beide das Gemüt erhöht, tot und unfruchtbar.“

Der zweite Satz lautet: „Für diese muß man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da sein muß, und Zeit oder Talent zur Einsicht fehlt.“

Der dritte Satz ist unvollständig, er ergänzt den vorangehenden und lautet: „So bei unwissenschaftlichen Chirurgen, vielen Fabrikanten usw.“

Wir wenden uns – in der hier gebotenen Kürze – der Interpretation zu. Der erste Satz kann nur auf die ‚allgemeine Bildung‘ bezogen sein. Die komplizierte Aussage wird bereits etwas verständlicher, wenn man sie aus der negativen Formulierung in eine positive umformt: Allgemeine Menschenbildung bezieht sich – mindestens unter anderem – auf die Entwicklung der menschlichen Denk- und Einbildungskraft, und diese beiden Kräfte wirken ‚auf das Gemüt‘. Was die drei Begriffe „Denkkraft“, „Einbildungskraft“ und „Gemüt“ bei Humboldt genau meinen, ist diesem Textabschnitt allein nicht mit Sicherheit zu entnehmen. Soviel aber ist eindeutig: Denk- und Einbildungskraft werden nach Humboldts Auffassung nur dann im Sinne seines Begriffes von „allgemeiner Menschenbildung“ entwickelt, wenn jede Kenntnis, jede Fertigkeit „durch vollständige Einsicht der streng“ (d. h. offenbar: systematisch) „aufgezählten Gründe“ gerechtfertigt wird. Das bedeutet: Kenntnisse (und Fertigkeiten) – man mag etwa an naturwissenschaftliche Aussagen über Gesetzmäßigkeiten denken – gelten Humboldt nur dann als Beitrag zur „allgemeinen Menschenbildung“, wenn sie begründet und den Lernenden einsichtig gemacht werden.

Der zweite und dritte Satz jenes Abschnittes sind eindeutig dem zweiten Aspekt, der speziellen Bildung, zugeordnet. Hier, in der auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens bezogenen „speziellen Bildung“, müsse „man sich sehr oft auf Resultate“ beschränken – also auf bereits von anderen gefundene Kenntnisse und konventionelle Fertigkeiten. Das sei notwendig, weil die Praxis, z. B. die Bewältigung der Berufspraxis eines Fabrikanten, solche Fertigkeiten erfordert und weil innerhalb der Praxis „Zeit oder Talent“ zur Einsicht fehlen. Der Interpret muß zunächst offenlassen, ob Humboldt das Wort „Talent“ hier im Sinne von ‚angeborener Begabung‘ verwendet.

Als Zwischenergebnis der Interpretation stehen sich nun wenige unterscheidende Merkmale „allgemeiner“ und „spezieller Bildung“ gegenüber;

sie sind von Humboldt wahrscheinlich als die grundlegenden Unterscheidungen gemeint. Und zwar hat Humboldt selbst durch die Gegenüberstellung der entsprechenden Sätze zunächst den Eindruck zweier sich ausschließender Bereiche bzw. die Vorstellung einer radikalen Trennung hervorgerufen. Diese schematische Vorstellung korrigiert er jedoch mit dem letzten Satz des in Rede stehenden Absatzes. Dort heißt es: „Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, daß nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe.“

Damit ist das Verhältnis von allgemeiner und spezieller Bildung, das an früherer Stelle nur im Sinne eines zeitlichen Nacheinanders angesprochen wurde, genauer bezeichnet: Die allgemeine Menschenbildung soll das Fundament der speziellen Bildung sein. Die früheren Sätze gewinnen damit, vom letzten Satz des Abschnitts her, einen präziseren Sinn: Wenn die „allgemeine Bildung“ in diesem Sinne zeitlich vorangeht und wenn sie das Verständnis – oben hieß es: die „Einsicht“ in die „Gründe“ – für die speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten der verschiedenen Berufe vermittelt hat, dann können auch diese Spezialitäten im Vollzug ihrer Ausübung „auf den Menschen zurück wirken“, d. h.: auf die Entwicklung seiner Grundkräfte. Spezialbildung ist dann fundiert in der allgemeinen Bildung; nur für wenige Gewerbe würde unter dieser Voraussetzung nach Humboldts Auffassung noch das Erlernen unverstandener Fertigkeiten notwendig sein. An welche besonderen Fälle er dabei denkt und warum diese Ausnahmen gelten sollen, ist dem zitierten Textzusammenhang nicht zu entnehmen.

An dieser Stelle schalten wir ein weiteres Mal eine wissenschaftstheoretische Reflexion ein. Anhand der letzten interpretierenden Ausführungen läßt sich eine *achte methodologische Erkenntnis* gewinnen:

*Was die Ermittlung der syntaktischen Beziehungen zwischen Sätzen und Satzgliedern im Kleinen zu leisten vermag, muß vom Interpreten auch für den gesamten Text systematisch geleistet werden. Die gedankliche Gliederung muß übersichtlich herausgearbeitet werden: Hauptthesen, Begründungen, Erläuterungen, Beispiele, Nebengedanken, Exkurse usw. sind durch Interpretation voneinander abzuheben und nach Möglichkeit in einem differenzierten Gliederungsschema zusammenzufassen. Diese Aufgabe ist dann besonders dringlich, wenn ein Autor seinen Text nicht selbst ausdrücklich und detailliert gegliedert hat und sofern er seine Gliederung nicht selbst kommentiert.*

achte  
Grunderkenntnis

#### Neunter Arbeitsschritt – Neunte Grunderkenntnis

Vom folgenden Satz an zieht Humboldt die Folgerung aus seinen vorher skizzierten bildungstheoretischen Überlegungen für die Organisation der Schulen; dieser Satz ist syntaktisch durch die Konjunktion „daher“ mit dem vorangehenden verknüpft:

„Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe, allein auch nicht um die gelehrte – ein Fehler der vorigen Zeit ... Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt, und zwar ... auf die Hauptfunktionen seines Wesens. Dieser gesamte Unterricht kennt daher nur ein und dasselbe Fundament. Denn

der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden ..."

Interpretierend stellen wir fest, daß Humboldt in den Folgerungen zunächst logisch schlüssig, konsequent ist. Denn: Eine Differenzierung der Aufgabe und des Aufbaus der Schulen nach Berufsrichtungen wird grundsätzlich abgelehnt. Das ist zweifellos die entscheidende Aussage dieses Absatzes im Text. Diese unsere interpretierende Feststellung beruht darauf, daß wir den Text an einem bestimmten Kriterium prüfen: dem Kriterium der logischen Folgerichtigkeit. Damit sind wir bei einer weiteren, unserer *neunten methodologischen Erkenntnis*. Sie lautet:

neunte  
Grunderkenntnis

*Soweit es sich bei zu interpretierenden Texten um Argumentationszusammenhänge handelt, ist der Gesichtspunkt der inneren Widerspruchsfreiheit, der logischen Stringenz ein entscheidender Auslegungsaspekt. Der Interpret muß die Begründungen, Folgerungen, Herleitungen des Autors nicht nur mitvollziehen, sondern kritisch überprüfen. Er muß prinzipiell unterstellen, daß dem Autor logische Fehler unterlaufen sein können.*

#### Zehnter Arbeitsschritt – Zehnte Grunderkenntnis

Ich habe vorher nur die Kernthese des zuletzt zitierten Absatzes unseres Humboldt-Textes herausgehoben. Diesem Absatz sind darüber hinaus aber noch weitere Elemente für die Gesamtinterpretation zu entnehmen. So wird dem früher benutzten Begriff des „Gewerbes“ hier der Begriff „Kaste“ hinzugefügt, und es stellt sich die semantische Frage, ob der Begriff „Kaste“ synonym mit „Gewerbe“ oder aber in einem besonderen Sinne, etwa als „soziale Gruppe“ oder „sozialer Stand“, gemeint ist. Auffällig ist vor allem, daß Humboldt hier von der „gelehrten Kaste“ spricht, und zwar in dem Sinne, daß auch deren Bedürfnisse oder Interessen die Organisation des Schulwesens nicht bestimmen dürften. – Nicht minder interessant ist es, daß der früher von Humboldt benutzte Begriff der „Kräfte des Menschen“ hier durch die Formulierung „Hauptfunktionen seines Wesens“ ersetzt wird.

zehnte  
Grunderkenntnis

Mit diesen Feststellungen werden neue Fragen für die weitere Auslegung des Textes gewonnen; zugleich wirken diese Feststellungen aber auf das bisherige Verständnis früherer Aussagen des Textes zurück.

Anhand dieser Beispiele kann man ein methodologisches Prinzip ins Bewußtsein heben, das ich – meist ohne ausdrückliche Hervorhebung – in der vorangegangenen Interpretation bereits ständig befolgt habe. Ich formuliere es als *zehnte methodologische Grunderkenntnis*:

*Interpretation bewegt sich ständig im sogenannten ‚hermeneutischen Zirkel‘: Die einzelne Aussage und ihre sprachlichen Elemente werden im Gang der Interpretation immer wieder im Zusammenhang größerer Aussagenzusammenhänge ausgelegt; das einzelne Wort wird erst im Zusammenhang eines Satzes, der Satz erst im Kontext größerer Satzzusammenhänge verständlich usf.; später in einem Text auftretende Aussagen wirken ergänzend und verändernd auf das Verständnis des früher Gesagten zurück. Zugleich gilt aber auch: Der jeweils umfassendere Zusammenhang kann nicht ohne seine einzelnen Elemente verstanden werden.*

Im zweiten Arbeitsschritt wurde überdies darauf hingewiesen, daß auch

zwischen der Fragestellung eines Interpreten und seiner konkreten Auslegungsarbeit das Verhältnis wechselseitigen Einflusses besteht.

*Dieser wechselseitige Erläuterungsvorgang zwischen Einzelelementen und größeren Zusammenhängen sowie zwischen den Fragestellungen des Interpreten und der konkreten Textanalyse ist mit dem Begriff des ‚hermeneutischen Zirkels‘ gemeint. – Dieser Begriff scheint mir allerdings mißverständlich zu sein: Man bewegt sich ja eigentlich nicht im Kreise, sondern dringt in dem gemeinten Prozeß zu besserem oder, wie wir bildlich zu sagen pflegen, zu tieferem Verständnis von Texten vor. Insofern wäre es angemessener, von der ‚hermeneutischen Spirale‘ zu sprechen.*

#### Elfter Arbeitsschritt – Elfte Grunderkenntnis

Ich kehre ein letztes Mal zu unserem Text zurück. Humboldt setzt seinen Gedankengang als Folgerung aus den bisher interpretierten Absätzen mit den Worten fort: „Dieser gesamte Unterricht kennt daher nur ein und dasselbe Fundament. Denn ‚der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden ...“

Damit stößt der Interpret auf eine sehr genau zu analysierende Aussage. Hier wird die *soziale* Dimension der Bildungsfrage ausdrücklich angesprochen. Der „gemeinste Tagelöhner“ – „gemein“ bedeutet im Sprachgebrauch jener Zeit „gewöhnlich“ – also: der gewöhnlichste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete sollen in ihrem „Gemüt“ ursprünglich gleich gestimmt werden. Wieder taucht hier der Begriff „Gemüt“ auf – ein Hinweis darauf, daß es sich offenbar um eine zentrale Kategorie der Humboldtschen Anthropologie handelt, die genauer bestimmt werden muß. Jedenfalls steht, wie ein früher interpretierter Satz ergab, „Gemüt“ in einer positiven Beziehung zur Denkkraft und zur Einbildungskraft; Gemüt wird also von Humboldt nicht als Gegensatz zu Denken, Einsicht, Erkenntnis verstanden, sondern wahrscheinlich entweder als eine das Denken ergänzende Fähigkeit oder als eine komplexe Beschaffenheit, die mehrere menschliche „Kräfte“ in sich vereinigt.

soziale Dimension  
im Humboldt-Text

Welche Klärung aus späteren Textpassagen, anderen Humboldt-Texten oder weiteren Quellen für den zeitgenössischen Sprachgebrauch und Bewußtseinsstand noch gewonnen werden mag, eine wichtige Erkenntnis läßt sich dem zitierten Satz in jedem Falle entnehmen: Gerade hinsichtlich dieser für Humboldts Bildungsverständnis offenbar zentralen anthropologischen Dimension, die er mit dem Begriff „Gemüt“ bezeichnet, fordert er, daß die allgemeine Bildung in ihren Grundlagen für Menschen unterschiedlichster sozialer Stände gleich sein, daß sie den Menschen ohne soziale Differenzierung gleich „stimmen“ müsse; das heißt im Sprachgebrauch der Zeit: daß sie in ihm eine gleiche Grundeinstellung, eine gleiche intellektuelle und emotionale Grundhaltung erwecken solle.

Man wird sich hier die Rückfrage an jene früher in diesem Beitrag erwähnten modernen Kritiker notieren, die Humboldts Bildungsvorstellungen als elitär und aristokratisch kritisierten. Allerdings würden wir vorschnell urteilen, wenn wir jenem Satz glaubten entnehmen zu können, diese moderne Kritik sei durch den zitierten Satz bereits widerlegt. Denn

erstens ist ja der weitere Gedankengang dieses Humboldt-Textes noch offen, und wir haben den Vergleich mit anderen Texten Humboldts aus dem gleichen Zeitraum noch gar nicht in Angriff genommen. Zweitens steht noch die Untersuchung aus, ob und ggf. welche praktischen Wirkungen der interpretierte Text oder entsprechende Texte auf das zeitgenössische Bewußtsein und die Wirklichkeit der Schulorganisation sowie auf die weitere Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert ausgeübt haben.

Dachte Humboldt  
bereits  
„demokratisch“?

Wie irrig es wäre, jenen zuletzt zitierten Satz Humboldts vorschnell als einen Beleg für ein prinzipiell anti-ständisches, womöglich gar für ein grundsätzlich konsequent-demokratisches pädagogisches Denken zu nehmen, ergibt schon die genaue Lektüre des Satzes selbst. Humboldt fordert zwar ein gleiches Fundament allgemeiner Menschenbildung für alle Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder Stellung; aber er hält gleichwohl an der Existenz solcher sozialen Unterschiede fest, und er äußert sich – jedenfalls hier – nicht darüber, ob er ‚Bildung‘ zugleich als ein Medium der Überwindung sozialer Ungleichheit betrachtet.

Wir könnten uns für den weiteren Gang unserer Analyse an dieser Stelle einige Interpretationshypothesen notieren, die wir durch den Versuch, selbständig eine Konsequenz aus der These Humboldts zu ziehen, gewinnen: Stimmt die Vermutung, daß Humboldt die Auffassung vertritt, sein Programm allgemeiner Menschenbildung, das – jedenfalls nach dem vorliegenden Text – inhaltlich keine sozialen Differenzierungen zuläßt, ließe sich schulorganisatorisch und didaktisch verwirklichen, ohne daß die tatsächliche gesellschaftliche Ungleichheit der Menschen und Menschengruppen und damit der Kinder und Jugendlichen verändert werden müßte? Glaubte Humboldt, Veränderungen im Bereich der Bildung unabhängig von Veränderungen der Gesellschaft verwirklichen zu können? Falls sich diese Vermutungen bestätigen sollten, muß die Frage gestellt werden: Sind diese Auffassungen Humboldts möglicherweise aus seiner eigenen gesellschaftlichen Stellung, seiner Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen und Schichten, deren Bewußtseinshorizont und Interessen heraus zu erklären?

Mit diesen Hinweisen haben wir eine neue Fragestellung der Interpretation entwickelt: die *ideologiekritische Fragestellung*<sup>8</sup>. Es dürfte deutlich geworden sein, daß es – nachdem man auf den Zusammenhang zwischen dem Bewußtsein der Menschen und ihrer gesellschaftlichen Lage aufmerksam geworden ist – notwendig ist, diese ideologiekritische Frage bei der Interpretation von Texten zu stellen. Wollten wir die Frage in unserem Falle beantworten, so müssten wir weit über den zitierten Text hinausgreifen, einmal auf andere Texte Wilhelm v. Humboldts, zum zweiten auf seine Biographie, zum dritten auf Quellen und Darstellungen über die soziale Situation des beginnenden 19. Jahrhunderts in Preußen.

Noch umfangreicher wären die Quellen, die aufgesucht und ausgelegt werden müßten, wenn man außerdem ideologiekritisch der Frage nachgehen wollte, welche *Wirkungen* Humboldts Bildungsvorstellungen gehabt haben, welche sozialen Schichten von diesen Ideen und den schulorganisatorischen Konsequenzen erreicht und welche anderen Schichten von

diesen Gedanken überhaupt nicht beeinflusst wurden und warum eben solche Wirkungen eintraten oder ausblieben.<sup>7</sup>

Wir halten als *elfte methodologische Erkenntnis* fest:

*Es ist grundsätzlich immer möglich, daß die Auffassungen, Zielsetzungen, Thesen, Argumentationen, die in einem Text bzw. in einigen Texten von einem Autor geäußert werden, entscheidend durch die gesellschaftliche Situation oder Position, in der sich dieser Autor befindet, bestimmt sind, m. a. W.: durch seine gesellschaftlichen Interessen, ohne daß sich der Autor dieses Zusammenhanges überhaupt oder in vollem Umfang bewußt ist. Daher muß eine konsequente Textinterpretation, die der heute erreichten methodologischen Erkenntnis entspricht, immer auch die ideologiekritische Frage stellen, d. h. die Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewußtsein.*

elfte  
Grunderkenntnis

*Dieser erste Aspekt der ideologiekritischen Frage bei der Textinterpretation muß durch einen zweiten ergänzt werden, sobald nach der Wirkung eines Textes, seiner Aufnahme, Umdeutung oder Ablehnung durch bestimmte Lesergruppen gefragt wird oder nach dem Auftreten von Nachfolge- oder Gegenschritten. Positive oder negative Reaktionen auf einen Text können selbst wiederum ideologisch, d. h.: durch undurchschaute gesellschaftliche Interessen der Menschen oder Menschengruppen, die Stellung nehmen, bestimmt sein.*

### 3.5 Abschließende Bemerkung

Sollten Sie als Leserin oder Leser das Ziel dieses Beitrags aus dem Auge verloren haben, so werden Sie jetzt wahrscheinlich enttäuscht sein; dann nämlich, wenn Sie darauf gehofft hatten, daß die hier entwickelten Ansätze zur Interpretation unseres Humboldt-Textes unter der Frage nach dem Verhältnis der Bildungsvorstellungen Humboldts zu seiner Konzeption der Schulorganisation im östlichen Ostpreußen um 1809/1810 wenigstens zu einer ersten klaren Antwort führen würden. Aber das war nicht das Ziel. Vielmehr hieß es eingangs: Es solle gezeigt werden, in welcher methodischen Weise Auslegung, Interpretation, Bemühung um wissenschaftliches Verstehen von Texten erfolgt. Im Hinblick auf dieses Ziel waren uns die wenigen interpretierten Sätze aus dem Humboldt-Text nur Beispiele.

Es müßte deutlich geworden sein, daß Textinterpretation kein Geschäft gefühlsmäßigen „Sich-Hineinversetzens in den Autor“ oder subjektiver Meinungsbildung ist, sondern – jedenfalls, wo sie wissenschaftlich-kritisch betrieben wird – ein streng methodisches, überprüfbares Verfahren. Die elf methodologischen Grunderkenntnisse, die herausgearbeitet wurden, enthalten zwar nicht alle, aber wohl die wichtigsten Prinzipien und Regeln der sogenannten *hermeneutischen Methode*.

## Anmerkungen:

\* Mit freundlicher Genehmigung des Verfassers und des S. Fischer Verlags, Frankfurt a.M., aus: W. Klafki u. a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Band 3, Frankfurt a.M. 1975 (9. Auflage), S. 126–153, mit geringfügigen Korrekturen des Verfassers.

<sup>1</sup> Vgl. Düker, H./Tausch, R.: Über die Wirkung der Veranschaulichung auf das Behalten. In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln 1967, S. 201–215.

<sup>2</sup> Vgl. Deiters, H.: Wilhelm von Humboldt als Gründer der Universität Berlin. In: Forschen und Wirken, Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität Berlin, Bd. 1. Berlin (Ost) 1967, S. 15 ff.

<sup>3</sup> Die genannten Ausgaben orientieren sich an der von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, in 17 Bänden editierten Kritischen Ausgabe: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Berlin 1903–1935.

<sup>4</sup> Spranger, E.: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910, S. IX/X, S. 193 ff.

<sup>5</sup> Humboldt, W. v.: Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. v. A. Flitner. Düsseldorf 1956, S. 76 f.

<sup>6</sup> Vgl. Brandau, H. W.: Die mittlere Bildung in Deutschland. Weinheim 1959.

<sup>7</sup> Vgl. Strzelewicz, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Sozialhistorische Darstellung. In: Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenburg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966, S. 1–38.

<sup>8</sup> Vgl. W. Klafki: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Ders.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 11–49. – Ders.: Ideologiekritik. In: L. Roth (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1978, S. 146–167.