

II. ZWISCHEN PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK

Ulrich Herrmann

Hermeneutische Pädagogik

Vorbemerkung

Aus Anlaß eines Kolloquiums der Kollegen, Schüler und Freunde von Otto Friedrich Bollnow wäre es mehr als unangemessen, mit Neuigkeiten aufwarten zu wollen, was unter „Hermeneutik“ und „Hermeneutischer Pädagogik“ zu verstehen ist. Ich erlaube mir daher, unvermittelt meine Sicht der Sache vorzustellen.

Soweit ich mich nach meinem Verständnis mit Bollnow in Übereinstimmung befinde, notiere ich dies nicht. Ich muß Ihnen gegenüber wohl auch gar nicht erst den Nachweis von Positionen und Argumenten in Bollnows Veröffentlichungen führen.

Ich komme zur Sache.

I.

„Was man im allgemeinen unter Hermeneutischer Pädagogik versteht, ist als bekannt vorauszusetzen.“

Mit diesem auf mein Thema abgewandelten Schleiermacher-Zitat möchte ich gleich zu Anfang festhalten, was nicht nur für den Kreis der Bollnow-Schüler gilt, sondern für jeden, der über Erziehung und Bildung, Lernen und Aufwachsen nachdenkt: daß nämlich jener lebensgeschicht-

liche Prozeß, in dessen Verlauf aus einem Kind eine *Person* wird, die sich durch *moralische Gesinnung* auszeichnet, und eine *Persönlichkeit* wird, die durch die unverwechselbare *Individualität* ihres *Charakters* gekennzeichnet ist, in dessen Verlauf aus einem Mädchen eine Frau und aus einem Knaben ein Mann wird, – daß dieser lebensgeschichtliche Prozeß der *wechselseitigen Verschränkung* von *Selbstwerdung* und *Weltaneignung* gar nicht anders gedacht werden kann denn als ein Vorgang, der auf *Verstehen*, *Verständigung* und *Verständnis* beruht und in seinem Gelingen oder auch Mißlingen von diesen Operationen abhängig bleibt. Die Lebensgeschichte eines Menschen – soll sie Aussicht auf gutes Gelingen bieten – ist von ihrem Anbeginn an ein Prozeß

- der Einhilfe in das *Verstehen der Welt* in der Form der *Deutung von unmittelbarer Erfahrung*,
- des Aufbaus und der Vertiefung *zwischenmenschlicher Verständigung* in der Form des *Einübens sozialer und kultureller Symbolsysteme*,
- der fortschreitenden Verselbständigung des heranwachsenden jungen Menschen in der Form der *verständnisvollen Förderung* seines Willens, *er selber* zu werden, durch *eigene Formen* kultureller *Expressivität* und *unkonventionelle Formen* der Weltgestaltung.

Mit anderen Worten: Die Älteren sollen den Jüngeren, die zunächst einmal im Hier und Jetzt leben, dabei behilflich sein, daß sie einen *Entwurf von sich machen lernen* von ihrem *sinnvoll gestalteten künftigen Leben*.

Ohne den verstehenden Eintritt der Älteren in die Vorstellungswelt und den Gedankenkreis der Kinder und Heranwachsenden, ohne die innere Teilnahme an ihrem Leben, ohne Verständnis und Achtung für ihr Selbstrecht und Eigenleben ist ein erziehender und bildenden Umgang, der sich ethisch rechtfertigen können soll und der seine Prozeduren und Maßnahmen an der fortschreitenden Selbstän-

digkeit, Selbstverantwortlichkeit und Mündigkeit der jungen Menschen kontrollieren und korrigieren können will – der also das Gegenteil darstellt von gewaltförmiger Manipulation, Lenkung und Dressur – , gar nicht möglich. (Das Analoge gilt übrigens für den bildenden Umgang zwischen Erwachsenen.) Und ohne das Gefühl, sich den Älteren anvertrauen zu können, von ihnen an- und aufgenommen zu sein, und ohne die Erfahrung einer vertrauten und verlässlichen Umgebung auf der Seite der Heranwachsenden können sie gar nicht eintreten in die Sphäre des pädagogischen Bezugs und ermangelt es ihnen an förderlicher Atmosphäre nicht nur für Lernen und Orientieren, sondern – unendlich wichtiger! – für den Bereich der durch Zuwendung und Liebe vermittelten elementaren sittlichen Erfahrungen.

II.

Soweit ich sehe, findet sich in der Geschichte der modernen Pädagogik die erste ausführlichere Explikation dieses *pädagogischen Grundverhältnisses* – wenn wir von literarischen Gestaltungen einmal absehen wollen, allen voran die Erzählungen Pestalozzis – keineswegs im Umkreis der sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik oder bei Nohl und seinen Schülern, sondern in Herbarts *Allgemeiner Pädagogik* von 1806, wo er von der *Zucht* handelt: worunter zu verstehen ist die Einwirkung auf das kindliche Gemüt zum Zwecke der Charakterbildung mit Hilfe von Gewöhnung, Reiz und Druck, der Erregung von Lust und Unlust, „Beifall“, Belohnung und Versagungen usw. Erlauben Sie ein längeres Zitat; denn nicht alle von Ihnen werden Herbarts Pädagogik kennen und die anderen werden die Stelle nicht im Gedächtnis parat haben. Sie lautet:

Die Zucht soll gestaltet werden als „gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend; denn die Zucht soll als bildend empfunden sein. Zwar nicht, als

ob ebendieser Eindruck das Wesentliche ihrer bildenden Kraft ausmachte, aber sie kann die Absicht zu bilden nicht *verhehlen*. Und könnte sie auch: um nur *leidlich* [erträglich] zu sein, muß sie dieselbe hervorstellen. Wer würde nicht gegen eine Behandlung, wodurch so manchmal der Frohsinn leidet und woraus ein beständiges Gefühl von Abhängigkeit entsteht, sich stemmen, sich wenigstens *innerlich verschließen*, wenn nicht irgendein helfendes Prinzip darin zu ahnen wäre! Die Zucht muß das Gemüt nicht schief treffen, nicht wider ihren Zweck empfunden werden; der Zögling muß sich ihr also auf keine Weise *innerlich entgegensetzen*, nicht, wie von *zwei Kräften* getrieben, nach der *Diagonale* fortgehen. Aber woher erhielte man eine reine, offene Empfänglichkeit, wenn nicht von dem *kindlichen Glauben an die wohltätige Absicht und Kraft des Erziehers!* Und wie könnte diesen Glauben ein *kaltes, abstoßendes, fremdes Benehmen* erzeugen! Vielmehr findet die Zucht nur in dem Maße Platz, wie eine *innere Erfahrung* dem ihr unterworfenen zuredet, sie sich gern gefallen zu lassen. Seien es Regungen des Geschmacks, Anerkennungen der gerechten Zensur oder Empfindungen von Lust und Schmerz über ein Gelingen oder Mißlingen, nur soweit reicht die Kraft der Zucht, wie die *entgegenkommende Einstimmung* des Zöglings. Und ebenso langsam, wie der angehende Erzieher sich diese Einstimmung *verschafft*, ebenso langsam, wie er darin vorrückt, muß er auch nur mit der Erweiterung seiner Wirksamkeit vorrücken wollen. Es kommt ihm hierbei in den frühen Jahren der Umstand zu Hilfe, daß für die Regierung [die Ordnung im kindlichen Gemüt bewirken soll], die sich das Kind gefallen läßt, *weil es muß*, die Zucht ein mildernder Zusatz ist. Späterhin ändert sich das. Ein junger Mensch, der sich selbst regiert, fühlt in der Zucht den zudringlichen Anspruch zu bilden, und ohne starke Gegengewichte von Zutrauen, von Achtung und hauptsächlich einem innern Gefühl eigner Bedürftigkeit. ...

Fassen wir jetzt die Sache in der Mitte! Die Zucht ist eigentlich nicht sowohl ein Zusammengesetztes aus vielen Maßregeln, vollends aus getrennten Akten, als vielmehr eine *kontinuierliche Begegnung*, welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt. Der Regierte und seine Regierer, der Lehrling und der Lehrer sind Personen, die *miteinander le-*

ben und sich unvermeidlich angenehm oder unangenehm berühren. Tritt man doch immer, wie man einem bekannten Menschen naht, in eine bestimmte Atmosphäre von Empfindungen! Welche Atmosphäre? Das darf für die Erziehung nicht vom Zufall abhängen, sondern eine beständige Sorgfalt ist nötig; erstlich, um die Wirksamkeit dieser Atmosphäre zu schwächen, wenn Gefahr ist, daß sie nachteilig werden könnte, zweitens, ihre wohltätigen Einflüsse anhaltend zu verstärken und bis auf den Grad zu treiben, welchen die Charakterbildung, sowohl die unmittelbare als die mittelbare, durch den Gedankenkreis [Kenntnisse, Interessen, Motive, Umsicht, zweckgerichtete Handlungsfähigkeit: „die ganze innere Geschäftigkeit“, „das ursprüngliche Leben“, „die erste Energie“] zu ihrer Sicherung erfordert.

Es leuchtet ein, daß die Kunst der Zucht zunächst nur eine Modifikation der *Kunst des Umgangs mit Menschen* sein kann, daß daher die gesellschaftliche Geschmeidigkeit ein vorzügliches Talent des Erziehers sein werde. Das Wesentliche der *Modifikation* besteht hier darin, daß es darauf ankommt, Superiorität über Kinder auf eine Weise zu behaupten, die eine bildende Kraft fühlbar mache, die also, selbst wo sie drückt, noch belebe, aber ihrer natürlichen Richtung da folge, wo sie unmittelbar ermuntert und anreizt.

Nicht eher kommt die Zucht in den rechten Schwung, als nachdem die Gelegenheit gefunden hat, dem Zögling sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall (nicht eben Lob!) hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat, als eine Minusgröße allein zu stehen; er muß nur den schon gewonnenen Beifall zum Teil aufzuheben drohen. So fühlt auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe, welcher zur Achtung für sich selbst gekommen war und hiervon etwas zu verlieren fürchtet. ...“

Dieser Text enthält *in nuce* alle für die Konstitution der Hermeneutischen Pädagogik wesentlichen Aussagen (und bedient sich dabei – wie wenigstens im Vorübergehen bemerkt werden soll – einer Begrifflichkeit, wie sie auch für Bollnows pädagogisches Reflektieren charakteristisch ist):

1. Der „Gegenstand“ dieser Pädagogik ist

- a) eine *zwischenmenschliche Beziehung* von Eltern und Kindern, Erziehern und Educanden, Lehrern und Lehrlingen, der
- b) eine *pädagogische Funktion* und Qualität insofern zu kommt, daß ihr eine *erziehende* und *bildende Absicht* bzw. *Wirkung beigelegt* wird.

Die Stiftung und die Ausgestaltung dieser Beziehung – soll sie nicht bloß zufällige und unbegriffene Unmittelbarkeit sein, der weder eine Absicht und damit auch keine zurechenbare Verantwortung zugeschrieben werden kann – ist

- c) als *pädagogische* nicht möglich ohne eine *doppelte hermeneutische Anstrengung*:

- zum einen die *Besinnung* auf die möglichen und faktischen *Absichten*, die der Erzieher hegt oder verfolgt und deren Begründung;
- zum andern die Antizipation, Abschätzung und Bewertung der unmittelbaren und mittelbaren *Wirkungen*, die in dieser pädagogischen Beziehung bewirkt oder induziert werden (sollen), wobei das Problem nicht in der Feststellung der unmittelbaren Reaktionen der Educanden besteht, sondern in derjenigen Form und in demjenigen Modus, wie sie vom Educandus *empfunden* werden und wie sie, wie Herbart sagt, der „*inneren Erfahrung*“ des Educandus zugänglich sind und *nur* ihr.

Daraus ergibt sich die *erste Kennzeichnung der Hermeneutischen Pädagogik*: Sie konstituiert sich als *Pädagogische Anthropologie des Kindes*, die die Eigentümlichkeiten des kindlichen In-der-Welt-seins – des Welt-Habens und der Welt-Aneignung – zu verstehen versucht und in genetisch-lebensgeschichtlicher Perspektive auslegt auf den Prozeß der Entwicklung, Entfaltung und der selbstreflexiven Bildung eines einzelnen Menschen. Dieser Ansatz wird *erweitert* zur *Pädagogischen Anthropologie des Jugendalters* bzw. der Le-

bensstufen und Lebensalter, und er wird *differenziert* z. B. zu einer *Pädagogischen Anthropologie der Geschlechter* und der *Lebensformen*. Der umfassende Bezugsrahmen der *Hermeneutischen Pädagogik* ist die *Kulturanthropologie*.

Worauf schon bei der Debatte über die Charakterisierung von Bollnows philosophischem Ansatz hingewiesen wurde, gilt auch hier: Der *Sache* nach entwickelt Bollnow eine Pädagogische Anthropologie, der *Methode* nach eine Hermeneutische Pädagogik. Er bezieht sich bei deren Grundlegung auf Scheler und Plessner, später vor allem auf Cassirer, und das „Organon“-Prinzip – zuerst von Schelling entnommen – verdankt sich bei Bollnow eigentlich Dilthey (bei Bollnow in der Landmannschen Formulierung „Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur“, was so aber auch auf Herder und Pestalozzi zurückgeht), dem auch die Methode der „Reduktion“ abgeschaut ist: nämlich die von Fahrenbach in seinem Vortrag (s. o. S. 101 ff., 112) zu Recht reklamierten Strukturanalysen der „Systeme der Kultur“ im Ersten Band der „Einleitung in die Geisteswissenschaften“, ergänzt um die Kategorien der Geschichte und des Lebens in den Studien des Spätwerks „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“.

Was die erkenntnispraktische Seite der Hermeneutischen Pädagogik betrifft, so gilt hier der Diltheysche Grundsatz, daß „Leben hier Leben versteht“, weil die prinzipiell unzugängliche „innere Erfahrung“ etwa des kleinen Kindes nur im Analogieschluß zur eigenen späteren Selbsterfahrung oder im Sich-selbst-Verstehen eines anderen Menschen zugänglich ist. (Auf die Frage der Irrtumskontrolle gehe ich hier nicht ein.)

Zugleich ist evident, daß dieses nacherlebende Verstehen der Lebensäußerungen eines Kindes oder Heranwachsenden nicht möglich ist ohne das Vorhandensein differenzierter Verstehensvoraussetzungen auf Seiten der Älteren: Lebenser-

fahrung, „gesellschaftliche Geschmeidigkeit“ – wie Herbart sagte –, Welt- und Menschenkenntnis. (Es ist dann übrigens nicht verwunderlich, wenn infolge der Ersetzung der Pädagogik durch Erziehungswissenschaft die Gefahr unabsehbar ist, daß „Daten“ an die Stelle von Sinnzusammenhängen treten. Auch die Umwandlung des Pädagogischen Seminars in ein Institut für Erziehungswissenschaft bedeutete Verlust von Problembewußtsein, und daß in Tübingen die Pädagogik gemeinhin als Sozial- und Verhaltenswissenschaft – so der Name der Fakultät – verstanden wird, dokumentiert den Verlust ihres disziplinären Selbstverständnisses als einer philosophisch–hermeneutischen Wissenschaft.)

2. Von der *Pädagogischen Anthropologie* ist zu unterscheiden die *anthropologische Pädagogik*, was zunächst einmal dies bedeutet, daß die *pädagogische Beziehung* auf eine *spezifische mitmenschliche Qualität* angewiesen ist:

- a) Sie kommt nicht zustande, wenn der Erzieher „ein kaltes, abstoßendes, fremdes Benehmen“ zeigt, mit der Wirkung, daß der Educandus sich ganz folgerichtig „innerlich verschließt“.
- b) Sie kommt nur dann zustande, wenn das Kind nicht nur von einem „Glauben an die wohltätige Absicht und Kraft des Erziehers“ erfüllt ist, sondern sich auf dessen Absichten mit *innerer Zustimmung* einläßt und deshalb einlassen kann, weil eine Enttäuschung dieses „Glaubens“ bislang nicht stattgefunden hat.

Der erziehliche und bildende Umgang beruht in seiner Wirkung auf den Absichten des Erziehers „entgegenkommenden Einstimmung des Zöglings“. Sich diese „Einstimmung“ zu „verschaffen“, ist die Aufgabe und Leistung des Erziehers. Sie verfehlen zu können, begründet die Grenzen seiner Möglichkeiten und vielleicht sogar sein Scheitern.

„Einstimmung verschaffen“ ist einerseits gebunden an die entsprechende *Umgangserfahrung* und deren *Verstetigung*, andererseits an Verständigung, die im *Gespräch* stattfindet. Jeder der drei großen Vertreter der Hermeneutischen Pädagogik hat daher auf seine Weise eben diese Problematik in seinem Werk bearbeitet: Herman Nohl als Sozialpädagoge im Hinblick auf das Problem, daß diese Einstimmung *mißlingt*, das Gespräch *abbricht*, der „pädagogische Bezug“ *nicht zustande kommt*; Wilhelm Flitner als Kulturhistoriker von *institutionell* gefaßten Lebensformen, in denen „Gesittung“ als *Sitte* ermöglicht, überliefert und auf Dauer gestellt wird; Otto Friedrich Bollnow als sprach- und existenzphilosophisch inspirierter Bildungs- und Kommunikationstheoretiker, für den situative „Begegnung“ als „Erweckung“ im Vordergrund steht, vor allem auch unter dem Aspekt der „Krise“, der Diskontinuität und Unstetigkeit der erziehenden Impulse, der also die *Instabilität* der pädagogischen Beziehungen und Verhältnisse nicht als den Problem-, sondern zunächst einmal als den Normalfall betrachtete. Und vermutlich war für Bollnow – aufgrund seiner Herkunft als Physiker aus dem Entwicklungsbereich der Elementarteilchen-Physik um Max Born in Göttingen – die „Unschärferelation“ im Bereich der (wenn ich so sagen darf) *pädagogischen Feldtheorie* – was heißen soll: in der multipolaren Kommunikations- und Handlungsstruktur des pädagogischen Feldes sind Kausalitätsannahmen und –ereignisse nicht ablösbar von den Kausalitätserwartungen und –unterstellungen der Kommunikations- und Interaktionspartner –, diese „Unschärferelation“ war für Bollnow nicht der forschungspraktische *Endpunkt* pädagogischer Forschung und Analyse, sondern ihr *produktiver*, der Struktur des Gegenstandes allein angemessener *Ausgangspunkt*. (Wobei ich hier die Problematik einer empirisch-pädagogischen Forschung nicht weiterverfolge.)

„Umgang“ in *pädagogischer* Absicht aber hieß bei Herbart „kontinuierliche Begegnung“, „miteinander leben“, aufwenden „beständiger Sorgfalt“ für eine „bestimmte Atmosphäre von Empfindungen“. Erziehung ist mithin eigentlich nur ein Sonderfall der „Kunst des Umgangs mit Menschen“, einer Kunst, „sich nach Sitten, Ton und Stimmung anderer zu fügen“ (Knigge, S. 32).

Übrigens schreibt Knigge an der entsprechenden Stelle seines hier von Herbart ungenannt zitierten Buches (S. 148f.): „Es gibt ... Eltern, die von ihren Kindern eine so sklavische Ehrerbietung und so viel Rücksichten und Aufopferungen fordern, daß durch den Zwang und den gewaltigen Abstand, der hieraus entsteht, alles Zutraun, alle Herzenergießung wegfällt, so daß den Kindern die Stunden, welche sie an der Seite ihrer Eltern hinbringen müssen, fürchterlich und langweilig vorkommen. Noch andre vergessen, daß Knaben auch endlich Männer werden; sie behandeln ihre erwachsenen Söhne und Töchter immer noch als kleine Unmündige, gestatten ihnen nicht den geringsten freien Willen und trauen den Einsichten derselben nicht das mindeste zu. Das alles sollte nicht so sein. Ehrerbietung besteht nicht in feierlicher, strenger Entfernung, sondern kann recht gut mit freundlicher Vertraulichkeit bestehn. Man liebt den nicht, an welchen man kaum hinaufzuschauen wagen darf; man vertraut sich dem nicht an, der immer mit steifem Ernst Ge- setz predigt; Zwang tötet alle edle, freiwillige Hingebung.“

Daraus ergibt sich die *zweite Kennzeichnung der Hermeneutischen Pädagogik* durch die für sie grundlegenden *Kategorien und Begriffe* – „innere Erfahrung“, „Begegnung“, „Stimmung“, „Atmosphäre“, „Leben“ usw. – und die sie charakterisierende *Auffassung vom Menschen* – „Zutrauen“, „Achtung“, „bildende Kraft“, „besseres Selbst“. Die Hermeneutische Pädagogik ist Teil einer „Lebensphilosophie“, oder richtiger: der philosophischen Besinnung auf die Grundla-

gen, Manifestationen und Möglichkeiten der realen gelebten Lebensvollzüge und –entwürfe im Rahmen einer „Philosophie der *Geistigen Welt*“: jener Welt, in der ein Mensch nicht nur ‚Produkt‘ von Sozialisation und Prägung (Eingliederung und Anpassung), nicht nur ein Ensemble von ‚Rollen‘ und ‚Funktionen‘ ist, sondern als moralisches *Subjekt*, als *Mitmensch* (Person) und als *Vorbild* (Persönlichkeit) im erziehenden und bildenden Umgang mit anderen (jungen) Menschen, deren *Subjektivität*, *Menschlichkeit* und *Eigenverantwortlichkeit* er befördern will, *Maßstäbe* vorlebt.

III.

Bestand die Leistung der hermeneutischen Reflexion zunächst in der Konstitution des „Gegenstands“-Bereichs, desjenigen, was überhaupt als „pädagogische *Wirklichkeit*“ verstanden werden kann, sodann im Aufweis dieser Wirklichkeit als der Organisation eines besonderen Kommunikations- als eines Verständigungsprozesses, dann muß die hermeneutische Reflexion jetzt fortschreiten zur Explikation der Einbettung dieser beiden ersten Aspekte in den geschichtlich-gesellschaftlichen Prozeß der Produktion und Transformation von *Kultur als Lebenswelt* (Hegel: objektiver Geist; Dilthey: Manifestationen des menschlichen Geistes als Objektivationen seiner Kulturalität).

Kultur als Lebenswelt aber heißt üblicherweise *Bildung* – Dilthey sagte *Habitus* –, so daß die Hermeneutische Pädagogik *Bildung* versteht als – wie Adorno sagte – „Kultur in der Weise ihrer subjektiven Aneignung“, oder richtiger: Kultur *umdenkt* in die Merkmale von Persönlichkeit und sie *reorganisiert* in die für Heranwachsende mögliche und angemessene Weise der Aneignungsmöglichkeit. Die *Hermeneutik der Lebenswelt* ist in der pädagogischen Perspektive die *materielle Basis* der *Bildungstheorie*.

Die Hermeneutische Pädagogik ist daher in ihrem Kern eine *Bildungslehre*: als hermeneutisch-kritische Analyse der Lebenswelten junger Menschen in ihren jeweiligen Sozialmilieus, von Generationenverhältnissen, von Lebensformen und den sie deutenden Symbolsystemen, von sozial-kulturellen Formen der Vergesellschaftung von Individuen und Gruppen, der Dilemmatik von Bildung und Entfremdung. Bollnow hat die Aufgabe unserer Disziplin deshalb auch zu treffend als *Hermeneutik der pädagogischen Erfahrung* genannt, ohne die es – so können wir fortsetzen – auch keine *empirisch-pädagogische Forschung* geben kann, weil diese sich ihres Gegenstandes nicht zu vergewissern vermöchte.

Bollnow war ein ungewöhnlich produktiver pädagogischer Theoretiker und nach meiner Überzeugung der bedeutendste Vertreter, den unsere Disziplin an der Tübinger Universität bisher hatte. Sein Stern verblaßte, als die Weniger-Schüler den Ausgang der Epoche der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik dekretierten und als mit der Einführung des Diplom-Studiums andere Wissensbestände ins Zentrum gerückt wurden, von denen man meinte, sie seien für die Berufstätigkeit von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen von Bedeutung. Auf diese Weise wurde nicht nur Pädagogik durch Erziehungswissenschaft ersetzt, sondern an die Stelle der Pädagogik trat im Diplom-Studium – jedenfalls in Tübingen – eine Berufswissenschaft auf dem Gebiet des Sozialwesens.

Seitdem man sich in der Pädagogik wieder auf „vergessene Zusammenhänge“ besinnt (Mollenhauer), hat Bollnows Hermeneutische Pädagogik eine Zukunft vor sich, die die meisten ihrer Kritiker schon bei Lebzeiten hinter sich haben.¹

¹ Die Zusammenfassung von Bollnows pädagogischen Reflexionen enthält der Band „Pädagogik in anthropologischer Sicht“ (Tamagawa University Press, To-

Diskussion

Herr Loch:

Herr Herrmann, ich habe ihren Anfang mit Herbarts Begriff der Zucht als einer Modifikation des pädagogischen Umgangs so verstanden, daß Sie darauf hinweisen wollten, daß das hermeneutische Problem sich schon in der pädagogischen Praxis als „Einander verstehen müssen, um erziehen zu können und erzogen werden zu können“ stellt, so daß die Hermeneutische Pädagogik nicht erst auf der Ebene der Interpretation der Texte, sondern bereits in der pädagogischen Praxis, im pädagogischen Bezug selbst beginnt, einschließlich der stimmungshaften Elemente, wobei interessant ist, daß der Ausdruck „Atmosphäre“ ja auch bei Herbart vorkommt. Habe ich Sie da richtig verstanden?

Herr Herrmann:

Ja, und zwar wollte ich ausgerechnet mit einem Herbartzitat – aus einer anderen Tradition heraus, als die geisteswissenschaftliche es ist – zeigen, daß das, was Bollnow entfaltet hat, in den Konstitutionsprozeß unserer Wissenschaft als der Explikation der Sache selbst gehört und nicht nur eine methodische Besonderheit einer bestimmten Schule oder Richtung darstellt.

Herr Loch:

Ich habe dann noch eine Frage. Sie haben an einer Stelle gesagt – ich weiß nicht, ob das ein Versprecher war –, hermeneutische Pädagogik konstituiere sich als pädagogische Anthropologie des Kindes, und Sie sagten dann später auch, als pädagogische Anthropologie des Jugendlichen. Warum sa-

kyo 1971, 2. Aufl. 1973), jetzt unter dem Titel „Anthropologische Pädagogik“ (als 3. Aufl. Bern/Stuttgart 1983). Der „Klassiker“ unter Bollnows pädagogischen Schriften ist sein Buch „Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstete Formen der Erziehung“ (Stuttgart 1959 u. ö.).

gen Sie pädagogische Anthropologie des Kindes, wo doch in der pädagogischen Anthropologie der Begriff des Kindes bereits steckt? Gleich, mit welchem Lebensalter sie sich beschäftigt, um die Transformationen der Erziehung herauszubekommen, ist pädagogische Anthropologie immer schon eine Anthropologie des Kindes; sie kann den Menschen als Kind nie vergessen, auch wenn es eine Anthropologie des Jugendalters usw. gibt.

Herr Herrmann:

Man kann sich ja auch denken, daß es in der Pädiatrie eine medizinische Anthropologie des Kindes geben kann – *wir* betrachten es unter pädagogischem Gesichtspunkt. (Einwurf von Prof. Loch: Ich meine es nicht nur als terminologische Korrektur.)

Herr Kümmel:

Wir sind es gewohnt, das Methodische und das Inhaltliche zu trennen und entsprechend nach einem Methodenkonzept oder nach einem Inhaltskonzept zu fragen. Sie haben das Programm einer ‚hermeneutischen Pädagogik‘ sehr stark als inhaltliches Konzept entwickelt und nicht so sehr auf die Methodenfrage reflektiert. Mich interessiert dann, ob und wie man – trotz des logisch-wissenschaftlichen Paradigmas der Formalisierung, das Inhalt und Methode trennt – das Inhaltliche und das Methodische in gewissem Sinne wiederum verschränken kann, so wie das in der geisteswissenschaftlichen Tradition von Schleiermacher her ja durchaus geläufig ist.

Herr Herrmann:

Ich hatte schon die Absicht, diese Verschränkung zu zeigen, die der Sache nach eine Anthropologie und der Methode nach eine Hermeneutik verlangt. Bei Bollnow selber schwankt der Sprachgebrauch etwas. Seine hermeneutische

Pädagogik – er benutzt diesen Ausdruck in seiner Auseinandersetzung mit Brezinka – setzt ja gleichzeitig auch eine Differenz zu dem, was man gemeinhin geisteswissenschaftliche Pädagogik nennt.

Herr Loch:

Wenn die hermeneutische Pädagogik in der Form des Einander-Verstehens im pädagogischen Bezug beginnt, erkennen wir allererst die Fruchtbarkeit des Prinzips der „offenen Frage“, weil dann in jedem pädagogischen Bezug die Chance des Hervorbringens von etwas Neuem liegt.

Herr Fahrenbach:

Ich habe Herrn Herrmann so verstanden, daß es sinnvoll ist, nicht von der Trennung, sondern von der Unterscheidung von Methode und Sache zu reden. Trennen kann man beides nicht. Und im Anschluß an Herrn Loths Hinweis auf das Prinzip der „offenen Frage“: Wo sehen Sie denn selbst bzw. wo sehen die Vertreter der hermeneutischen Pädagogik die Grenze der hermeneutischen Pädagogik? Ist sozusagen der *ganze* pädagogische Prozeß unter hermeneutischem Gesichtspunkt und d. h. als Verständigung und Verstehensprozeß zu fassen, oder gibt es da spezifische Grenzbereiche, die auch methodisch andere theoretische Zugriffe verlangen?

Herr Herrmann:

Die Grenzen des Verstehens sind, wenn man die pädagogische Praxis besieht, ja zweifellos schon da gegeben, wo Eltern und Lehrer sich auf die Äußerungen des Kindes nicht immer einen Reim machen können. Angestoßen durch Luhmann, ist die Debatte in der neueren pädagogischen Diskussion dahin fortgeführt worden, daß man nicht einfach, wie hier, von der grundsätzlichen Voraussetzung der Verständigungsmöglichkeit ausgehen darf, sondern – wie auch Schleiermacher betont – vom faktischen Mißverstehen.

Wenn aber das, was im Kinde geschieht, nur der eigenen inneren Erfahrung zugänglich ist – ein Konzept, das auch bei Dilthey wieder auftaucht –, müßte ich zunächst ja davon ausgehen, daß ich ein Kind grundsätzlich nicht verstehе, sondern daß ich mir nur durch bestimmte Analogieschlüsse, also mit mehr oder weniger Wahrscheinlichkeit, einen Reim darauf machen kann, was sich da tut oder nicht tut.

Für die wissenschaftliche Praxis des Verstehens wird die Sache nocheinmal komplizierter. Man kann nicht sozusagen von außen her Datensätze erzeugen, die interpretiert einen sinnvollen Zusammenhang einer Interaktion oder einer Kommunikationsstruktur wiedergeben würden. Das ist ähnlich wie bei Sprachanalysen. Wenn der Kontext fehlt, die Atmosphäre fehlt, die Stimmung fehlt, und Sie haben nur den transskribierten Text, können Sie den Sinn des Sprechaktes unter Umständen nicht mehr feststellen, da Sie die Performanz nicht mehr miterfassen können.

Unter diesem Blickwinkel gesehen, hat die hermeneutische Pädagogik dem Ansturm der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung nicht standhalten können, denn sie ist vom Typus philosophischer Reflexion und nicht vom Typus der modernen Wissenschaft. Man hat dann aber das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und die Komplementarität der beiden Aspekte: des hermeneutischen und des empirischen, nicht hinreichend ins Auge gefaßt. Man hat sich etwas voreilig an den empirisch-analytischen Verfahren der modernen Sozialforschung orientiert, in Verkennung der Tatsache, daß, je mehr Zahlenreihen ich habe, umso mehr Worte ich aufbringen muß, um sie zu interpretieren – so Kosellek in seinem Buch.² Das angemessene Verhältnis empirischer und hermeneutischer Verfahren hat sich so nicht fruchtbar einstellen können. Die empirische Forschung hat sich über-

² Reinhart Koselleck, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M. 1979.

nommen und ist ja auch *de facto* als pädagogische nicht sehr erfolgreich gewesen. Auf der anderen Seite aber hat sie doch darauf aufmerksam gemacht, daß man nicht einfach mit der – wie auch immer kontrollierten – Unterstellung des Verstehens oder Mißverständens operieren kann, wenn man nicht auch die realen lebensgeschichtlichen Kontexte dieser pädagogischen Beziehungen mit in den Blick faßt. In dieser Hinsicht sind ja auch Dilthey und Nohl und dann Wilhelm Flitner auf ihre Weise sehr empirisch gewesen und haben sich, zwar nicht im Sinne der modernen empirischen Forschung, aber doch immer auf den Sachverhalt hin orientiert. Heute ist, soweit ich sehe, in bezug auf das disziplinäre Selbstverständnis der Pädagogik zwischen Empirie und Hermeneutik eine unsichere und etwas ungeklärte Situation eingetreten, was damit zusammenhängt, daß neuere Empiriker das hermeneutische Verfahren großenteils gar nicht mehr verstehen und daß andererseits die hermeneutische Tradition sich nicht immer auf die mindestens historisch vergleichende empirische Forschung eingelassen hat.

Herr Keul:

Können Sie ein wenig umschreiben oder plausibel machen, was Sie unter „besserem Selbst“ verstanden haben? Das Wort fiel irgendwo.

Herr Herrmann:

Das „bessere Selbst“ bei Herbart war gemeint als der moralische Charakter des Menschen, den er sich zueignen soll. Jenes bessere Selbst ist das, was alle pädagogischen Hoffnung, wenn Sie so wollen, begründet (von der Pestalozzi in seinen „Nachforschungen“ schrieb, sie sei vergeblich). Bei der Negation stehenzubleiben hilft uns aber als erziehenden Menschen nicht weiter im Umgang Kindern, denn jedes Kind hat einen Anspruch auf Förderung in der Weise, daß es, um

aus den Mißverhältnissen herauszukommen, in denen es sich selber immer vorfindet, weil es die Welt nur partiell verstehen kann, eine Hilfe braucht. Und deswegen kann man sich in diesem Prozeß auch nicht an irgendwelchen Menschenbildern orientieren – das „bessere Selbst“ ist nicht diese oder jene, ‚allseitige‘ oder ‚sozialistische‘ Persönlichkeit usw. –, sondern muß sich orientieren an der *Entwicklungslogik des einzelnen Kindes selbst*. Wenn denn jeder Mensch eine Individualität ist mit den ihm zugemessenen Lebensmöglichkeiten, wäre dem Kind das zu ermöglichen, was es *sein kann* und was es dann vielleicht auch *sein soll*, und dies wäre der eigentliche Leitfaden der Logik pädagogischen Umgangs.

Wenn dies in der Tat auch die eigentliche Logik pädagogischen *Argumentierens* wäre, sähe man übrigens klar, daß die Pädagogik sich dem neueren wissenschaftstheoretischen Paradigma prinzipiell sperrt, weil – wie man in der Dilthey-Nachfolge sagte – die Objektivität der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis gerade in der subjektiven Bedeutung liegt, die sie für den einzelnen Menschen hat bzw. erhält. Und so müßte man auch diese Frage beantworten, also nicht mit einer materialen Ethik oder im Sinne eines abgeschlossenen Zukunftsentwurfs, sondern in der Orientierung an der Entwicklungslogik dieses einzelnen Menschen, um den es dabei geht. Darin löst sich nach normalem Verstande Wissenschaft auf, das gebe ich gerne zu.

Herr Loch:

Ich wollte noch einmal auf Herrn Fahrenbachs Frage nach den Grenzen des Verstehens im Rahmen der Position von Herrn Bollnow zurückkommen und stimme Herrn Herrmann darin zu, daß die Grenzen des Verstehens dort liegen, wo zunächst Unverständliches erscheint, das dann phänomenologisch beschrieben werden muß. Der Universalitäts-

anspruch der Hermeneutik ist bei Bollnow durch Phänomenologie zurückgenommen worden. Das hat auch einen tiefen Sinn im Rahmen des Prinzips der „offenen Frage“, denn gerade bei dem zunächst Unverständlichen, das ganz vorsichtig phänomenologisch beschrieben werden will, muß dann die Frage gestellt werden: Hat dieses Fürchterliche, das wir hier beschreiben, dieses aggressive Verhalten dieser Kinder: hat das im menschlichen Leben noch einen Sinn? Müßte der Sinn menschlichen Leben so konzipiert werden, daß dieses selber erlischt, wenn und indem es sich so versteht und äußert – oder könnte man ihn auch noch so weit fassen, daß selbst jenes Tun noch einen Raum in ihm finden kann? Darin liegt eben die absolute Radikalität des Prinzips der „offenen Frage“, und das betrifft auch die Schlüsselfunktion der Individualität, die Bollnow meint.

Jedes einzelne Phänomen bietet einen Blick auf den ganzen Menschen; am Beispiel gesagt, enthält jede einzelne Tugend eine Gesamtansicht des Menschen. Deshalb ist es so hoffnungslos, eine Systematisierung der Tugenden zu verlangen. So ist das „Ganze“ gar nicht gemeint, vielmehr ist das Ganze *in der Einzelheit* zu finden. Das ist eine Position radikaler Phänomenologie, wie sie vielleicht nur bei Ernst Mach – ich erinnere an das schöne Buch von Sommer „Evidenz im Augenblick“³ – zum Ausdruck gekommen ist. Das, was im Sinne positivistischen Wissenschaftsverständnisses im Grunde unerträglich ist: diese Radikalität bei Bollnow, ist die große Chance des Prinzips der „offenen Frage“ in der Pädagogik, die es ja doch, ob sie will oder nicht, mit den Individuen zu tun hat.

Das andere Problem, über das wir noch nicht gesprochen haben, ist: Wir fragen immer nur nach der Stimme des Erziehers im pädagogischen Verstehen bzw. in der hermeneu-

³ Manfred Sommer, Evidenz im Augenblick. Eine Phänomenologie der reinen Empfindung. Frankfurt a. M. 1987.

tischen Pädagogik. Aber wenn wir die pädagogische Anthropologie ernst nehmen als eine Anthropologie des Kindes, wie Langeveld sagt, müssen wir im Einander-Verstehen und seiner Reflexion auf den verschiedenen Ebenen auch die Stimme des Kindes – und nicht nur die des Erwachsenen – sich ausdrücken lassen und als *Erkenntnisquelle* benutzen. Das ist auch ein Grund dafür, daß Bollnow für Historiker doch sehr produktiv ist. Er ist einer der Letzten in der Tradition Diltheys und Mischs (siehe dessen „Geschichte der Autobiographie“), der die Möglichkeiten des großen Individuums in der Geschichte herauszuarbeiten unternommen hat. Am Beispiel von Augustinus gesagt: Es braucht da keiner vergleichenden Untersuchungen. Die empirische Forschung wird an dieser Stelle problematisch, weil der große Mensch ein Modell geschaffen hat, das in der Folge (siehe die zahlreichen Imitationen der „Confessiones“) von Hunderten nachgeahmt worden ist.

Herr Herrmann:

Ich wollte noch darauf hinweisen, daß die gestrige Diskussion über die Frage „Spricht die Natur zu uns?“ auch aus der Sicht der Pädagogik in ein ganz neues Licht käme, wenn man dabei die Frage des Umgangs mit der Natur des Kindes im Rousseauschen Sinne aufnähme. Viele kindlichen Äußerungen lassen sich im kulturellen Sinne nicht interpretieren, müssen aber gleichwohl verstanden werden. Also interpretiert man „Natur“ im ersten Umgang mit dem Kind, etwas abgekürzt gesagt.

Herr Nitschke:

Meine Frage an Sie, Herr Herrmann: Haben Sie nicht ein bißchen Sorge, daß Sie mit diesem Herbartschen Ansatz im Grunde in der Anthropologie der Europäer – der Renaissance, der Aufklärung und des 19. Jahrhunderts – befangen bleiben? Alles, was Sie daraus entfaltet haben, ist in unserer

Welt Westeuropas durchaus verständlich. Aber schon wenn Sie mit Angehörigen der islamischen Kultur zusammenkommen oder gar der chinesischen oder einer buddhistischen, geht es nicht mehr um das Verstehen und nicht um das bessere Selbst, das voll entfaltet werden soll. Für diese anderen Kulturen gibt es unabhängig von uns Menschen bestehende Relationen, die aber für die Menschen relevant sind und die man erst einmal kennenlernen muß. Pädagogik kann z. B. heißen, ein Kind mit der Relation von Yin und Yang vertraut zu machen, nicht aber die eigene Person und schon gar nicht deren Entwicklung in den Blick zu fassen. Und das hat wirklich gar nichts mit diesen Ansätzen des 19. und 20. Jahrhunderts zu tun. In einer Welt, in der wir mit Menschen aus den verschiedenen Kulturen unmittelbar zusammenkommen, müssen wir zwar immer noch etwas formulieren, was unserer Kultur gemäß ist; aber bei vielen jüngeren Menschen beobachte ich, daß sie doch von der anderen Welt stark angezogen werden und fürchte, daß wir selber zu eng in unserem eigenen Bereich bleiben.

Herr Herrmann:

Also zunächst sind wir in unserem Bereich und sind nicht in Ostasien. Als ich ähnliche Dinge in Osaka vorgetragen habe, sagte ein junger Mann in der Diskussion: „Eure Probleme habe ich nicht; das hat meine Familie und meine Firma für mich geregelt.“ Wir wissen nicht so genau, wie wir das finden sollen; hierzulande fände man das sicher nicht ganz in Ordnung, wenn auch vielleicht entlastend.

Daraus entsteht ein Problem, das in der bisherigen Form der Bearbeitung unter der Überschrift „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ bzw. „Interkulturelle Erziehung“ zu subsumieren wäre. Da geht es nämlich nicht nur darum, daß andere Menschen andere Sitten und Gebräuche haben, sondern daß sie ein anderes Bild vom Menschen und da-

durch von sich selber haben und daß dies auch nicht mit erziehlichen Mitteln zu beheben ist, sondern nur durch Umgang und gemeinsames Leben. Ich kann also das Argument sofort umdrehen, d. h., wo kein gemeinsamer Umgang und kein gemeinsames Leben ist, entsteht diese Frage nicht, bleibe ich also in meiner kulturellen Hülle und Verfassung, in der ich hierzulande nun einmal bin. Und solange kommt für die Erziehung, die in ihrer Grundstruktur immer paradox ist, nicht die Zumutung zustande, das, was der Mensch lernen muß: nämlich daß andere Menschen anders sind, auch zur pädagogischen Aufgabe zu machen.

Ich würde Bedenken haben, auch dieses Interkulturelle zu einer Aufgabe der Erziehung zu machen, die ja bekanntlich für alles verantwortlich gemacht werden kann, aber doch nicht für alles zuständig ist. Ich würde diese Aufgabe vielmehr als die eigentliche Aufgabe der Erwachsenenbildung verstehen, denn wer die Erfahrung einer anderen Kultur nicht gemacht hat, mit dem rede ich ja wie mit dem Blinden von der Farbe. Also, was Sie sagen gehört in die Form der Bearbeitung und Gestaltung unseres Lebens, aber nicht in den unmittelbaren Bereich des Umgangs mit kleinen Kindern, denn die sind darauf angewiesen, erst einmal die Stabilität des Verstehens ihrer Naherfahrung zu bekommen, weil sie sonst sehr irritiert werden können.

Frau Wagner:

Auch Kindergartenkinder sind heute ja mit Kindern verschiedener Nationalitäten unmittelbar zusammen, und das ist eine Aufgabe, die ständig vor Augen liegt. Aber was Sie vorhin sagten: daß das Woraufhin der Erziehung sich nach der Logik der Entwicklung des Kindes richten müsse – wie haben Sie das gemeint? Als Entwicklung *des* Kindes so generell oder als Entwicklung jedes *einzelnen* Kindes? Als generalisierte Aussage würde ich das problematisch finden, es

klingt dann so nach Piaget und nach den Stufen der kognitiven, sozialen etc. Entwicklung des Kindes.

Herr Herrmann:

Aussagen wie „daß ein Mensch kognitiv differenzierter und gesellschaftlich reifer wird“, kann man grundsätzlich nicht bedenklich finden. Piagets psychologische Entwicklungslogik müßte man selber aber erst pädagogisch umdenken. Ich habe folgendes gemacht: Einerseits kann man, wenn man einen Einzelfall betrachten will, gar nicht anders als die Entwicklungslogik einer, wenn Sie so wollen, idealtypischen Normalbiographie entwickeln und vor ihrem Hintergrund den individuellen, besonderen Einzelfall studieren. Das ist, wenn Sie so wollen, die Logik des pädagogischen Argumentierens und Rousseaus eigentliche Leistung, an einer fiktiven Biographie den pädagogischen Wirkungszusammenhang zu entwickeln – mit all den Ungereimtheiten, die daran zum Vorschein kommen. Zugleich aber wird im Lichte einer solchen Konstruktion die Entwicklungslogik des einzelnen Kindes deutlich: wie es sprechen lernt und spricht, wie es den Umgang mit anderen gestaltet, in welcher Geschwindigkeit es seine eigene Entwicklung durchläuft und wie es auf sich selber aufmerksam wird. Dieses individualisierende Moment wird normalerweise unter dem von Schleiermacher aufgestellten Satz von der „Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ verborgen. Man könnte heute mit Hilfe der Entwicklungsneurologie sehr viel genauere Aussagen machen über die Entwicklungslogik einzelner Kindern, wie sie sich z. B. im abweichenden Krankheitsfall zeigt. Aber ich habe beides gemeint: Es muß so etwas wie eine idealtypische Normalkonstruktion geben, in deren Licht wir dann den einzelnen Fall sehen und seine Besonderheit betrachten können.

Frau Wagner:

Man muß dann aber doch sehen, daß dieser idealtypische Entwicklungsverlauf von den einzelnen Autoren bereits verschieden interpretiert wird. Es gibt nicht *die* Entwicklungs-norm, auch sie ist schon eine Interpretation.

Herr Herrmann:

Das ist unschädlich, solange man sieht, von welchen Voraus-setzungen her diese Entwicklungsnorm gemacht worden ist.

Frau Räuchle:

Sie haben ausgeführt, wie wichtig es ist, in der Erziehung auf Zustimmung und Einstimmung hinzuwirken. Bei Professor Bollnow ist das Gespräch das entscheidende Element dazu. Das Gespräch steht in der Polarität der nicht machba-ren Offenheit, in der sich Neues ereignen kann und der Er-ziehung zur Gesprächsfähigkeit, die ja auch Konfliktfähig-keit einschließt und den möglichen Abbruch des Gesprächs, wenn die verlangte Zu- und Einstimmung nicht mehr ge-gaben erscheint. Was bedeutet unter diesem Anspruch, den Sie für die Erziehung formuliert haben, die Erziehung zur Gesprächsfähigkeit und Konfliktfähigkeit?

Herr Herrmann:

Das wäre jetzt ein anderes Thema, wenn ich übergehe auf die praktisch-pädagogische Seite einer solchen Überlegung. Hier ging es ja zunächst nur um den Hinweis, daß in der pädagogischen Beziehung, soll sie im Herbartschen Sinne eine Wirkung auf das Gemüt des Kindes haben, die Ein-stimmung, wie er sagt, des Zöglings vorhanden sein muß. Das heißt, es geht um eine notwendige Voraussetzung des-sen, daß überhaupt so etwas wie eine pädagogische Einwir-kungsmöglichkeit gegeben ist. Mit der Bildsamkeit ist es da-bei nicht getan, weil die pädagogische Beziehung von vorn-herein eine wechselseitige Beziehung ist. Wo im problemati-

schen Fall diese Einstimmung nicht zustandekommt oder nicht erforderlich ist oder vom Kinde auf Grund seiner kognitiven Entwicklung nicht erbracht werden kann, entsteht ein ganz anderes Problem.

Herr Giel:

Ich wollte noch zwei Dinge zu bedenken geben. Erstens: Bollnow hat nicht umsonst sehr stark auf Fröbel Bezug genommen. Was ihn an Fröbel interessierte, war das Infragegestelltsein unserer Erwachsenenkultur überhaupt durch die Kinder. Das ist etwas, dem man doch noch etwas mehr nachgehen sollte. Und das Zweite, was daran zum Vorschein kommt, ist eine tiefe Zweideutigkeit allen Verstehens: daß im Verstehen immer auch die Gefahr des Hermetischwerdens, des Dogmatischwerdens und der bloßen Entlastung liegt. Ich denke, mit der „offenen Frage“ und auch mit der Phänomenologie sollte gerade für diese Gefährdung des Verstehens ein Gegengewicht gefunden werden. Und um schließlich noch einmal auf die Atmosphäre zurückzukommen: Ihre pädagogische Bedeutung kann gerade auch darin gesehen werden, daß man sich in ihrem Eingebettetsein auch das permanente Mißverständnis noch leisten kann.