

ÜBER EINEN SATZ DILTHEYS *

I

In seiner Abhandlung »Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft« von 1888 stellt Dilthey die Frage: »An welchem Punkt entspringt aus der Erkenntnis dessen was ist, die Regel über das, was sein soll?« (VI; S. 62)¹ In dieser Formulierung ist die Möglichkeit eines solchen Übergangs von der Tatsachenerkenntnis zur Sollensforderung als selbstverständlich vorausgesetzt, nur nach ihrem Einsatzpunkt wird gefragt. Ich spreche im folgenden abkürzend von einem »Satz Diltheys«. Dieser Satz ist in der Folgezeit vielfach aufgenommen worden, und zwar sowohl im zustimmenden wie auch im ablehnenden Sinn. Die einen nehmen ihn mit einer gewissen Selbstverständlichkeit auf als den treffenden Ausdruck für eine im Wesen der Pädagogik notwendig enthaltene Aufgabe, die andern aber sehen darin einen Verstoß gegen die elementarsten Forderungen der Wissenschaftlichkeit, weil er in einer unzulässigen Weise deskriptive und präskriptive Aussagen vermengt. Diesen Vorwurf hat neuerdings Brezinka sehr scharf gegen Dilthey und seine Anhänger erhoben. »Aus Tatsachen lassen sich weder Werte noch Normen ableiten. Der Unterschied zwischen Sein und Sollen ist logisch nicht zu überbrücken.«² Er betont nachdrücklich, daß »es logisch unmöglich ist, vom Sein auf das Sollen zu schließen«³, und nennt als Verstoß gegen diese Forderung den angeführten Satz Diltheys⁴.

Diese Kritik erscheint in der Tat so einleuchtend, daß es unmöglich scheint, sich einfach über sie hinwegzusetzen. Andererseits aber würde die Beschränkung der Pädagogik auf rein >deskriptive< Sätze so weitgehende und, wie mir scheint, verhängnisvolle Folgen haben, daß es angebracht erscheint, die Berechtigung dieser Kritik noch einmal von Dilthey her zu überprüfen. Es soll sich dabei hier nicht um eine neue Dilthey-Interpretation handeln, sondern um die Erörterung einer sachlichen [118/119] Frage, für deren Beantwortung allerdings ein gewisses Eingehen auf Dilthey erforderlich ist. Das ist notwendig, weil dieser Satz bei Dilthey in einem ganz bestimmten Zusammenhang steht, der von denen, die ihn, teils zustimmend, teils ablehnend, als einen prägnant formulierten Satz isoliert herausgreifen, meist übersehen wird.

Diltheys Abhandlung muß zunächst in der bestimmten historischen Situation des ausgehenden 19. Jahrhunderts gesehen werden. Er geht aus von der Auflösung der rational begründeten Pädagogik im Sinn der überlieferten »natürlichen Systeme« durch das sich entfaltende geschichtliche Bewußtsein und fragt, ob angesichts des historischen Wandels aller Erziehungsvorstellungen und -ideale noch eine pädagogische Wissenschaft möglich sei, die dem Erzieher verbindliche Normen für sein Tun in die Hand geben kann. Auf's Ganze gesehen, leugnet er die Möglichkeit einer solchen allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft: »Es gibt keine allgemeingültige Wissenschaft der Pädagogik, von welcher aus die Regelung der Unterrichtsfragen für alle Völker und Zeiten entschieden werden könnte« (T, S. 44)⁵; denn alle Erzie-

* Der Satz lautet, daß aus der Erkenntnis dessen, was ist, Regeln für das, was sein soll, abgeleitet werden können. Erschienen in: Der Mensch als geschichtliches Wesen. Festschrift für Michael Landmann, Stuttgart 1974, S. 118-138. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Die Ausgabe Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften, Leipzig 1914 ff., wird mit bloßer Band- und Seitenzahl zitiert.

² Wolfgang Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971, S. 7.

³ A. a. O., S. 98.

⁴ A. a. O., S. 98, 191.

⁵ Wilhelm Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, hrsg. v. Herman

hungsideale sind geschichtlich bedingt. In diesem Zusammenhang steht der bekannte Satz: »Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringen« (VI S. 57). Auf der andern Seite aber muß der Erzieher handeln, wenn er seine Aufgabe erfüllen will, und er erwartet von der Erziehungswissenschaft, daß sie ihm feste Regeln und Normen für sein Handeln gibt.

In diesem Zusammenhang fragt Dilthey, ob es nicht wenigstens einen gewissen Minimalbestand allgemeingültiger Sätze gibt, die dem Erzieher Anweisungen für sein Tun geben, und findet diesen im Funktionsgefüge der menschlichen Seele begründet. Er nimmt hier den alten Herbartschen Satz auf, nach dem die Pädagogik von den beiden Hilfswissenschaften der Psychologie und der Ethik abhängig ist. Die Pädagogik »muß von der Ethik die Kenntnis ihres Zieles empfangen und von der Psychologie die Kenntnis der Einzelvorgänge und Maßregeln, in denen die Erziehung dies Ziel zu erreichen strebt« (VI S. 57). Während aber die aus der Ethik abgeleiteten Bildungsideale und Bildungsgehalte [119/120] dem geschichtlichen Wandel unterworfen sind, bleibt die in der Psychologie zu erforschende Struktur der menschlichen Seele in allem Wandel gleich. Und das ist der Bereich, in dem für Dilthey trotz allem allgemeingültige Aussagen möglich sind. Er gibt zwar zu, daß das ein sehr kleines Gebiet ist: »Es ist eng, und Sätze, welche die großen schwebenden Erziehungsfragen entschieden, wachsen nicht auf ihm« (VI S. 69). Es ist also gleichsam die letzte Fluchtburg des Anspruchs auf Allgemeingültigkeit. Aber wenigstens auf diesem kleinen Gebiet sind verbindliche Aussagen möglich.

Dilthey findet die Möglichkeit des Übergangs von der Tatsachenerkenntnis zur Sollensvorschrift hier in der teleologischen Struktur der menschlichen Seele begründet. Er unterscheidet im Aufbau des Seelenlebens drei Funktionskreise, die er im Sinne der überlieferten Psychologie als gegenständliches Auffassen, Fühlen und Wollen faßt. Diese können aber ihre Aufgabe mehr oder weniger gut erfüllen. Sie können behindert, gestört, aber auch in ihrem einwandfreien Funktionieren wiederhergestellt werden. Sie können überdies auch untereinander mehr oder weniger gut zusammenwirken. So liegt in ihnen selbst — und nicht erst von außen herangetragen — ein Maßstab der Vollkommenheit. So kann Dilthey zusammenfassen: »Hier-nach besteht der Typus des vollkommenen Menschen in der Vollkommenheit dieser drei Arten von Vorgängen, in der richtigen Abmessung ihrer Stärke und in einem angemessenen Ineinandergreifen derselben« (VI S. 64). Daraus lassen sich dann verbindliche Normen und Regeln für das erzieherische Handeln gewinnen. Und das ist dann aber auch zugleich der einzige Bereich, in dem für Dilthey trotz der geschichtlichen Bedingtheit aller Erziehungsziele allgemeingültige pädagogische Sätze möglich sind. »Wie verschieden die Gestalten der Erziehung sein mögen: die Entwicklung jedes Kindes hat die Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen herzustellen, die in dem teleologischen Zusammenhange des Seelenlebens zusammenwirken ... Die Vollkommenheit des Seelenlebens ... ist die allgemeine im Menschen gelegene Bedingung, an welche die Erreichung jedes inhaltlichen Zieles gebunden ist« (T, S. 23, vgl. S. 45). Dies ist also der, wenn auch sehr beschränkte, Bereich, in dem für Dilthey allgemeingültige pädagogische Aussagen möglich sind.

Nun ist es aber sehr auffällig, daß bisher kaum jemand, nicht einmal [120/121] in der engeren Diltheyschule, an diesen Ansatz angeknüpft hat. Nohl hat im Vorwort zu seiner Ausgabe der Allgemeingültigkeits-Abhandlung die »irrigte Aufmachung einer Analyse der psychischen Elementarprozesse und ihrer Vollkommenheit, die schließlich doch auch immer nur geschichtlich zu formulieren ist« (T, S. 7), ausdrücklich zurückgewiesen. Gegen diese Auffassung hat sich neuerdings Groothoff, zuerst in einem Aufsatz über »Diltheys Entwurf einer

wissenschaftlichen Pädagogik⁶ und dann, gemeinsam mit Herrmann, im Nachwort ihrer gemeinsamen Ausgabe von Diltheys »Schriften zur Pädagogik«⁷ gewandt. Er wirft der Dilthey-Schule vor, sie habe sich, indem sie diesen Teil der Diltheyschen Pädagogik unterdrückt habe, »eigentlich nie mit dem ganzen Dilthey auseinandergesetzt«⁸. Er fordert darum, gegenüber der Auffassung der Dilthey-Schule »den ursprünglichen Dilthey wieder geltend zu machen«⁹.

Damit ist in der Tat ein bedeutsamer neuer Impuls in die Auseinandersetzung um Diltheys Pädagogik hineingetragen. Aber ehe wir dieser Kritik weiter nachgehen, soll zunächst die ursprünglich leitende Fragestellung, die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit eines Übergangs vom Sein zum Sollen, geklärt werden. In Diltheys Ansatz verschlingen sich nämlich, wenn ich es richtig sehe, zwei Probleme: der Anspruch auf Allgemeingültigkeit und die Möglichkeit eines Übergangs vom Sein zum Sollen, die man zweckmäßigerweise getrennt voneinander behandelt, weil die Behandlung der zweiten Frage, die der Gewinnung von Normen, weitgehend von der Entscheidung über die erste Frage unabhängig ist.

Wir fragen also zunächst nach der umstrittenen Möglichkeit eines Übergangs von der Seins-erkenntnis zu der Sollensforderung. Und da ist es jetzt von entscheidender Wichtigkeit, daß Dilthey (was beim isolierten Herausheben dieses Satzes meist übersehen wird) diesen Übergang keineswegs unkritisch und gedankenlos vollzieht, diesen auch nicht überall gleichmäßig für möglich hält, sondern sich ausdrücklich darüber Rechenschaft gibt, wie dieser durch die ontologische Struktur des besonderen Gegenstandsgebiets, nämlich den teleologischen Charakter der menschlichen Seele, ermöglicht und dann auch zugleich gefordert wird. Sobald wir in der Analyse der Wirklichkeit bestimmte funktionale Zusammenhänge feststellen, müssen wir zwangsläufig auch erkennen, daß [121/122] diese besser oder schlechter funktionieren, und wir haben damit einen Maßstab für ihre Bewertung. Darum muß, wer die Möglichkeit des Übergangs vom Sein zum Sollen leugnet, notwendig auch die Möglichkeit einer Feststellung funktionaler Zusammenhänge überhaupt in Abrede stellen, was ein zwar theoretisch möglicher, aber im Bereich des menschlichen Lebens undurchführbarer Standpunkt wäre. Die Gültigkeit des Diltheyschen Satzes kann darum als gesichert angesehen werden, sobald die entsprechenden ontologischen Voraussetzungen nachgewiesen sind.

Diese Möglichkeit bleibt auch dann bestehen, wenn wir auf die Forderung der strengen Allgemeingültigkeit verzichten. Es genügt, wenn wir uns auf denjenigen Umkreis beziehen, innerhalb dessen die entsprechende teleologische Struktur festgestellt ist, und es kann dahingestellt bleiben, wo im einzelnen dessen Grenzen gelegen sind. So genügt es in diesem Fall, wenn wir davon ausgehen, daß in der Seele des heutigen (sagen wir: des modernen europäischen) Menschen solche immanent teleologischen Strukturen vorhanden sind, die den Übergang zur entsprechenden Sollensforderung ermöglichen. Wie weit das auf das Seelenleben von Menschen sehr viel anderer Kulturen oder Zeiten übertragbar ist, brauchen wir im Rahmen einer auf unsre Verhältnisse bezogenen Pädagogik nicht weiter zu untersuchen. So hatte auch Dilthey sich auf den »entwickelten Kulturmenschen« (V S. 157) bezogen, wobei vielleicht nicht ganz sicher ist, ob er diesen als die alleinige Möglichkeit eines voll entwickelten Menschen betrachtete und für ihn die allgemeine Verbindlichkeit beanspruchte oder ob er darin eine bestimmte geschichtliche Ausprägung neben möglichen anderen sah. Groothoff hat es (meines Erachtens zu Recht) im zweiten Sinn aufgefaßt, wenn er erläuternd hinzufügt, »wie

⁶ Hans-Hermann Groothoff, Über Diltheys Entwurf einer »wissenschaftlichen Pädagogik«, in: Pädagogik als Wissenschaft, eine kritische Auseinandersetzung über wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogik, Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, Bochum 1966, S. 80—91.

⁷ Wilhelm Dilthey, Schriften zur Pädagogik, besorgt von Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann, Paderborn 1971, darin das Nachwort: Wilhelm Dilthey — Persönlichkeit und Werk, S. 334-365.

⁸ Über Diltheys Entwurf, A. a. O., S. 81.

⁹ A. a. O., S. 91.

es sich für Dilthey in Europa und seiner Kultur nach Renaissance und Reformation aufgebaut hat«, und bemerkt: »Analysiert wird also im Horizont einer bestimmten Kulturgeschichte und -anthropologie ... Dieser Horizont wird zu anderen Epochen und Kulturen vergleichend ins Verhältnis gesetzt, um die eigene Grundstruktur um so deutlicher herauszuarbeiten«¹⁰. Hier ist die Gültigkeit der Aussagen also auf unsre als eine bestimmte, also geschichtlich bedingte Kultur, also auf eine unter möglichen anderen Kulturen bezogen. Aber diese Relativierung ist für den Zweck der Anwendung praktisch [122/123] belanglos; denn nur auf diese bestimmte Kultur sollen sich ja auch die abzuleitenden Regeln beziehen.

Mit dieser scheinbaren Einschränkung der Verbindlichkeit ist aber zugleich die Möglichkeit einer wesentlichen Erweiterung im Anwendungsbereich des Satzes verbunden. Wenn es nämlich die immanent-teleologische Struktur des Gegenstands ist, die die Gewinnung von Wertmaßstäben ermöglicht, dann kann man den Gedanken auch erweitern: nicht nur innerhalb der menschlichen Seele, sondern überall, wo in der Wirklichkeit eine teleologische Struktur vorhanden ist, besteht die Möglichkeit, von einem Zustand des unvollkommenen Funktionierens auf ein vollkommenes Funktionieren zu schließen und das Verhalten danach zu richten. Und das ist praktisch die ganze Wirklichkeit, in der wir leben, nämlich soweit sie vom Menschen gestaltete oder umgestaltete Wirklichkeit ist, kurz der ganze Bereich der Kultur im allerweitesten Sinn. Um ein elementares Beispiel zu gebrauchen: auch das Werkzeug, das benutzt werden soll, oder eine Maschine, die funktionieren soll, hat einen Maßstab des besseren oder schlechteren Funktionierens in sich. Entsprechend hat auch der ganze Umkreis der Institutionen oder, was insbesondere den Pädagogen angeht, der schulischen Organisationen und der erzieherischen Maßnahmen eine solche immanent-teleologische Struktur. Aber das gilt auch über die Pädagogik hinaus für den gesamten Bereich der systematischen Geisteswissenschaften, besonders deutlich in der (verstehenden) Soziologie. Insofern sind auch hier Aussagen über das, was sein soll, möglich.

Daß diese Erweiterung im Sinne von Dilthey selber ist, läßt sich aus der späteren Behandlung des Problems in den »Beiträgen zum Studium der Individualität« von 1895/96 entnehmen, wobei die Fragestellung hier nicht mehr speziell auf die Pädagogik bezogen ist, sondern ganz allgemein für die Geisteswissenschaften entwickelt wird. Er faßt hier zusammen: »Die Auffassung eines Zusammenhangs in einem Seelenleben fanden wir nach dessen Struktur von seiner selbständigen Wertung unabtrennbar. Sehen des Tatsächlichen ist daher mit Vollkommenheitsvorstellungen verbunden. Das, was ist, erweist sich als nicht lösbar von dem, was es gilt und was es soll. So schließen sich an die Tatsachen des Lebens die Normen desselben« (V S. 267). Dabei ist hier die Verbindung noch enger gefaßt als in der früheren Abhandlung. Es wird [123/124] nicht erst vom Sein auf das Sollen geschlossen, sondern im »Sehen« selber sind schon die Wertungen mitenthalten. Es gibt im Bereich der Geisteswissenschaften gar kein wertfreies Sehen, und darum ist schon die angemessene, der Sache hingeebene Beschreibung von der Wertung untrennbar. Das gilt, auch nach Dilthey, nicht nur von der Psychologie, sondern von allen Geisteswissenschaften, und er bezieht sich hier ausdrücklich auf die »systematischen Geisteswissenschaften«. Sie sind »so strukturiert, daß die Erkenntnis des entsprechenden Tatsachensystems in sich die Prämissen für die Normen desselben enthält, und zwar dieses eben, weil Wertung und Zweckzusammenhang schon im Tatsachensystem enthalten ist« (V S. 267). Der Wertcharakter ist also schon unablösbar in der gegebenen Wirklichkeit enthalten. »Tatsachen und Normen« sind »untrennbar verbunden« (V S. 267).

Das bedeutet dann, daß eine rein theoretische, nicht wertende Wissenschaft im Bereich der Geisteswissenschaften unmöglich ist. »Die theoretischen Sätze dürfen nicht losgelöst werden von den praktischen. Die [theoretischen] Wahrheiten dürfen nicht gesondert werden von den Idealvorstellungen und den Normen. Denn diese Trennung in zwei Klassen von Sätzen, von

¹⁰ Wilhelm Dilthey — Persönlichkeit und Werk, A. a. O., S. 358, vgl. Über Diltheys Entwurf, a. a. O., S. 85.

welchen die einen enthalten, was ist und die anderen sagen, was sein soll [also die Trennung von deskriptiven und präskriptiven Sätzen], nimmt den Erkenntnissen ihre Fruchtbarkeit und den Idealen und Normen ihren Zusammenhang und ihre Begründung« (V S. 267). Hier wird also sehr entschieden auf die verhängnisvollen Folgen einer Trennung von bloß theoretischer Tatsachenforschung und Wertung hingewiesen. Und zwar handelt es sich nicht nur darum, daß eine wertfreie Wissenschaft ihre »Fruchtbarkeit« verliert, sondern auch umgekehrt werden dadurch die »Ideale und Normen« einer vernünftigen Durchleuchtung und Bewertung entzogen und damit unkontrollierbaren irrationalen Einflüssen ausgeliefert. Und so wiederholt Dilthey hier in allgemeiner Form die Forderung: »Sonach gilt es, den Zusammenhang zu finden, in welchem aus dem Wesenhaften der großen menschlichen Lebensbetätigungen die Normen derselben hervorgehen« (V S. 267). Das gilt jetzt nicht mehr bloß von den abstrakten psychischen Elementarfunktionen, sondern, voller und kräftiger gefaßt, von den »großen menschlichen Lebensbetätigungen« überhaupt. [124/125]

Allerdings ist dabei eine wichtige Einschränkung zu machen: Die Analyse einer sinnvollen Funktion, eines seelischen Vorgangs wie einer daraus entsprungenen kulturellen Einrichtung ist immer nur innerhalb eines in der gegebenen Wirklichkeit vorgefundenen Rahmens möglich. Sie besagt nicht, daß dieser Vorgang überhaupt vor sich gehen oder diese Einrichtung überhaupt bestehen soll, sondern nur, insofern sie bestehen, können an ihnen bestimmte Wertungen vorgenommen und Regeln gegeben werden. Insofern bleibt also die Betrachtung formal. Wir glauben zwar nachgewiesen zu haben, daß der Diltheysche Satz, nach dem aus der Erkenntnis dessen, was ist, Regeln über das, was sein soll, entspringen, über den engen Bereich der seelischen Funktionen hinaus auch auf die gesamte Lebenswirklichkeit ausgedehnt werden kann, soweit in ihr funktionale Zusammenhänge feststellbar sind. Aber über die großen inhaltlichen Ziele der Erziehung oder die leitenden Gehalte der Bildung lassen sich auch von hier aus keine Anweisungen geben. Es bleibt auch in dieser Erweiterung die Diltheysche Einschränkung bestehen, daß »die Sätze, welche die großen Erziehungsfragen entschieden«, auf diesem Boden nicht wachsen. Aber trotzdem bleiben die hier gewonnenen Richtlinien für das praktische Handeln unentbehrlich.

Hinzu kommt noch eine zweite Einschränkung. Alle hier gewonnenen Aussagen bleiben immer schon bezogen auf eine bestimmte geschichtliche Situation mit der in ihr gegebenen Gestaltung des gesellschaftlich-kulturellen Lebens. Die gewonnenen Bestimmungen gelten immer nur unter der Voraussetzung, daß die Grundbestimmungen der gegenwärtigen Kultur erhalten bleiben; sie erlauben nur in einem begrenzten Maß eine Anwendung auf die Zukunft. Wenn Dilthey auch schon in seinem Ansatz den Entwicklungsgedanken miteinbezogen hat, so gilt dieser doch nur von der gradlinigen und voraussehbaren Entwicklung der Funktionen zu einem fest gegebenen Zielpunkt. Und hier wird fraglich, ob die Formulierung des Problems mit dem Begriff der immanenten Teleologie nicht doch Mißverständnisse nahelegt, indem sie sich unter der Hand doch an der Vorstellung einer äußeren, durch ein von außen gegebenes Ziel bestimmten Teleologie orientiert. In diesem Sinn war auch das vorher herangezogene Beispiel von der besser oder schlechter funktionierenden Maschine nur teilweise brauchbar. Denn der Zweck der zu konstruierenden oder zu verbessernden Maschine liegt fest. Jetzt aber ist die Frage, ob eine nur immanent feststellbare Teleologie auch ein solches festes Ziel haben kann oder ob sich hier nicht eine unzulässige mechanische Vorstellung vom Seelenleben eingeschlichen hat.

Bei Dilthey selber scheint sich eine Entwicklung in dieser Richtung vollzogen zu haben, und zwar dort, wo er in den »Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie« von 1894 vom immanent-teleologischen Charakter (der Zweckmäßigkeit) des Seelenlebens, wie er sie in der Allgemeingültigkeitsabhandlung entwickelt hatte, zum »erworbenen Zusammenhang« des Seelenlebens übergeht; denn hier wird deutlich, daß das Ziel der Entwicklung keineswegs von vornherein abzusehen ist, sondern daß durch schöpferische Prozesse etwas Neu-

es hinzukommt. Da heißt es: »Die Akte, in denen diese Entwicklung sich vollzieht, *schaffen* ein in den früheren Zuständen noch nicht Aufzeigbares, stellen neue Werte heraus« (V S. 218). Das bedingt dann, daß der Gang der Entwicklung nicht schon von ihren Anfängen her voraussehbar ist: »Wir können das, was im seelischen Verlauf einem erreichten Zustande demnächst folgen wird, nicht voraussagen. Nur nachträglich können wir die Gründe dessen, was geschehen ist, aufzeigen« (V S. 224). Oder vorsichtiger ausgedrückt: nur nachträglich können wir den Verlauf als einen sinnvollen Vorgang verstehen; denn auf »Gründe« wird sich das schöpferisch Neue nie ganz zurückführen lassen. Das bedeutet weiterhin: Wenn auch »von dem erworbenen Zusammenhang des Seelenlebens aus die einzelnen Vorgänge im Bewußtsein erwirkt oder doch jederzeit mitbedingt werden« (V S. 177), wenn dieser »seine Herrschaft über die einzelnen bewußten Vorgänge« ausübt (V S. 217), so handelt es sich doch nicht um eine bleibende, feste Form, die die einzelnen Vorgänge prägt, sondern um eine solche, die selber in einer nicht voraussehbaren, immer nur nachträglich zu begreifenden Entwicklung begriffen ist. Dilthey spricht, um diesen Prozeß zu bezeichnen, von einer »*Artikulation des Seelenlebens*« (V S. 217). Das gilt, wie ausdrücklich betont wird, nicht nur von der Entwicklung des einzelnen Menschen, sondern auch von der geschichtlichen Entwicklung im ganzen.

In den unablässigen Bemühungen der Spätzeit wird dieser Vorgang dann genauer als »Explikation, die zugleich Schaffen ist« (VII S. 232), bestimmt, und Misch hat in seiner fortführenden Interpretation diese [126/127] Durchdringung einer sich nach eigenem Gesetz von innen her vollziehenden Entfaltung mit einer in der »Verwandlung des Zufälligen« gelingenden schöpferischen Leistung sorgfältig herausgearbeitet¹¹ Rodi hat diesen zentralen Gedanken dann seinerseits aufgenommen: »Innerhalb der Einheitlichkeit der schaffenden Handlung liegt doch in jedem Schritt die Offenheit für unendliche Möglichkeiten«¹².

Mit dieser Einsicht, daß eine sich in der beständigen Auseinandersetzung mit zufälligen äußeren Einflüssen schöpferisch entfaltende Entwicklung sich nie ganz voraussehen läßt, ist der Möglichkeit, aus der Analyse des faktisch Gegebenen Regeln für das in die Zukunft hineinreichende Handeln zu entnehmen, eine nicht zu überschreitende Grenze gesetzt. Die Normen und Regeln sind zwar nicht unmöglich geworden, aber sie gelten nur in dem Maße, wie die in der Gegenwart festgestellten Strukturen auch in die Zukunft hineinreichen. Da sich der »erworbene Zusammenhang« bei Dilthey zwar durch schöpferische Leistungen vermehrt, aber in der Vermehrung der bisherige Zusammenhang erhalten bleibt, so bleiben auch die daraus gewonnenen Regeln in ihrem Grundbestand erhalten. Sie werden nur durch neue Möglichkeiten ergänzt. Darum bleibt auch die Möglichkeit, brauchbare Normen und Regeln zu gewinnen, durchaus bestehen. Man muß nur für die Möglichkeit offenbleiben, daß aus unvorhersehbaren Entwicklungen Neues hinzukommt. Ob in der umgreifenden gesellschaftlichen Entwicklung auch radikale Umbrüche möglich sind, die bis in die formalen Strukturen ihrer Organisationen und damit auch des seelischen Lebens hineinreichen, ist eine weitere Frage, die hier nicht mehr behandelt werden kann; denn sie würde in schwierige und bisher dem philosophischen Denken kaum erschlossene Zusammenhänge hineinführen.

Grundsätzlich aber halten wir fest: Die im Diltheyschen Satz ausgesprochene Möglichkeit eines Übergangs vom Sein zum Sollen ist keine Frage, die sich von vornherein mit rein logischen Mitteln entscheiden ließe. Es ist eine ontologische Frage. Der Übergang ist freilich nicht bei jedem beliebigen Gegenstand möglich, sondern nur dort, wo sich in der Wirklichkeit selber eine innere — und erst recht natürlich eine äußere — Zweckmäßigkeit feststellen läßt. Das gilt insbesondere von der geistigen Welt, wo die Werthaftigkeit unlösbar in der Wirklich-

¹¹ Georg Misch, *Lebensphilosophie und Phänomenologie, eine Auseinandersetzung der Diltheyschen Richtung mit Heidegger und Husserl*, 3. Aufl., Darmstadt 1967, S. 70, 163 ff.

¹² Frithjof Rodi, *Morphologie und Hermeneutik, Zur Methode von Diltheys Ästhetik*, Stuttgart 1969, S. 107 ff.

keit selber enthalten ist und darum schon in der reinen Beschreibung hervortritt. Die [127/128] daraus abgeleiteten Regeln für das Handeln bedeuten darum nicht den Übergang in ein fremdes Gebiet, sondern heben nur ausdrücklich heraus, was sich schon in der Analyse ergeben hatte. Sie ergeben sich so selbstverständlich, daß sie kaum in jedem Falle eigens formuliert werden müssen. Der Diltheysche Satz formuliert in der Tat eine im Wesen jeder systematischen Geisteswissenschaft notwendig enthaltene Aufgabe. Es ist unberechtigt, daraus den Vorwurf eines mangelnden wissenschaftlichen Bewußtseins abzuleiten.

II

Somit bleibt die zweite, bisher zurückgestellte Frage: die nach der Verbindlichkeit der für die Erziehung zu gewinnenden Normen und Regeln. Hier hatte schon Dilthey gegenüber dem Historismus das bedrängende Problem gesehen: »Wenn die historische Schule nur die Kunde dessen, was gewesen ist, anstrebt, so kann sie das vernichtete natürliche System nicht ersetzen« (VI S. 62). Und hier hat dann auch Groothoff mit seiner Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angesetzt: »Ob diese Pädagogik ... überhaupt ausgewiesener Maßstäbe fähig ist, ob sie nicht vielmehr im faktischen Gang der Geschichte befangen bleibt und zum wesentlichen Menschen ... gar nicht durchstößt«¹³. Das Bedürfnis nach festen Maßstäben hatte schon Dilthey zum Entwurf einer allgemeingültigen psychologischen Grundlage geführt, und genau an dieser Stelle hat dann auch Groothoff wieder mit seiner Kritik an der »Dilthey-Schule« angeknüpft, womit im wesentlichen vermutlich Nohl, Flitner und Weniger gemeint sind, weniger vielleicht Spranger, dem das Normative ja immer besonders wichtig gewesen ist. Die Sicherung der bisher entwickelten Begründung für den Diltheyschen Satz erfordert darum eine Klärung der von ihm erhobenen Einwände.

Groothoffs und Herrmanns Kritik steht ihrerseits im Zusammenhang eines seit den sechziger Jahren neu erwachenden Interesses an Dilthey und einer sich darin abzeichnenden Wendung des Dilthey-Verständnisses. Die Entwicklung des Dilthey-Bildes darzustellen, wie sie mit dem zunehmenden Bekanntwerden seines Lebenswerks einhergeht, wäre eine lohnende Aufgabe, für die die große Bibliographie von Herrmann [128/129] eine verlässliche Grundlage ist¹⁴. Hier können nur, ohne auf die einzelnen Schriften einzugehen, einige allgemeine Grundlinien angedeutet werden, soweit das für den gegenwärtigen Zusammenhang erforderlich ist. Zu seinen Lebzeiten galt Dilthey im wesentlichen als der »feinsinnige Geisteshistoriker«, der sich mit Liebe in den Reichtum der geschichtlichen Erscheinungen versenkt habe. Als beliebig herausgegriffener Beleg sei die Kennzeichnung in Messers damals viel gelesener »Philosophie der Gegenwart« angeführt, in der Dilthey überhaupt kein eigenes Kapitel erhalten hat, sondern im Anschluß an die ausführliche Darstellung von Windelband und Rickert erwähnt wird: »Er war ein Gelehrter, aber zugleich von künstlerischer Schaukraft, fähig, in die Art, wie die einzelnen Zeiten die Welt erlebten, einzudringen«¹⁵.

Erst als nach Diltheys Tod in der Ausgabe seiner »Gesammelten Schriften«, vor allem im 5. und 6. Band, die bisher zerstreuten Arbeiten als Ganzes erschienen und Misch in seinem berühmten »Vorbericht« unter weitgehender Benutzung auch des unveröffentlichten Nachlasses den inneren Zusammenhang herausarbeitete, wurde trotz des bis zuletzt bleibenden Schwankens in manchen letzten Entscheidungen der große systematische Wurf deutlich. Das änderte sich noch einmal, als durch die editorische Arbeit Groethuysens im 7. und 8. Band die letzte, abschließende Phase seines Denkens sichtbar wurde und Misch in seiner Auseinandersetzung mit Heidegger und Husserl die oft nur fragmentarischen Nachlaßaufzeichnungen systematisch

¹³ Groothoff, Über Diltheys Entwurf, a. a. O., S. 80 f.

¹⁴ Ulrich Herrmann, Bibliographie Wilhelm Dilthey, Quellen und Literatur, Weinheim 1969.

¹⁵ August Messer, Die Philosophie der Gegenwart, 5. Aufl. Leipzig 1924, S. 68.

zu Ende zu denken unternahm. Diese zeitliche Gliederung ist darum nicht ganz unwichtig, weil innerhalb der >Dilthey-Schule< sowohl Nohl als auch Spranger ihr Dilthey-Bild neben der persönlichen Begegnung im wesentlichen aus den schon zu seinen Lebzeiten erschienenen Arbeiten gewonnen und von der Spätphilosophie nur verhältnismäßig wenig Kenntnis genommen hatten, weil aber auch Heideggers Urteil über Dilthey, das dann über seine Schule hinweg weit gewirkt hat, ohne die Kenntnis der Spätphilosophie entstanden ist (schon aus einfachen zeitlichen Gründen; denn »Sein und Zeit« und der 7. Band der »Gesammelten Schriften« erschienen im selben Jahr 1927).

Die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft brachte dann ein Ende der von Dilthey ausgehenden Wirkung. Er erschien als Vertreter des bekämpften Liberalismus des 19. Jahrhunderts. Die wenigen kritischen [129/130] Äußerungen haben zum Dilthey-Verständnis nichts Wesentliches beigetragen. In den Jahren nach 1945 blieb trotz des großen Einflusses der an Dilthey anknüpfenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik Dilthey selbst ziemlich unbeachtet. Erst nach einer längeren Zeit des Schweigens setzte zunächst zögernd, dann in steigendem Maße eine neue, oft auch sehr kritische Beschäftigung mit Dilthey ein. In der Zwischenzeit hatte sich die Situation aber wesentlich geändert. Die letzten unmittelbaren Dilthey-Schüler waren gestorben. Die an Dilthey anknüpfende geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte ihren Einfluß verloren. Eine neue Generation, die nicht mehr durch den unmittelbaren Schulzusammenhang bestimmt und auch gebunden war, konnte sich ihm mit einer neuen Unbefangenheit nähern.

Dabei konnte sie jetzt in einer ganz neuen Weise ansetzen: Während die unmittelbaren Schüler und an sie anknüpfend auch die Enkelschüler vorwiegend vom mittleren oder späteren Dilthey ausgegangen waren, wurde jetzt der frühe Dilthey neu entdeckt, der bei dem Versuch, sich die aufregenden Entwicklungen der Spätzeit anzueignen, weitgehend aus dem Blickfeld verschwunden war. Diese Entdeckung wirkte sich aber auch auf das Verständnis des späten Dilthey aus, weil sie manche bis in die Spätzeit hinein wirksamen Züge, die man bisher zu wenig beachtet hatte, in einem neuen Licht sehen ließ. In grober Vereinfachung ließen sich dabei folgende Grundzüge herausheben: 1. Das eine ist der starke Wille zur praktischen Auswirkung seiner Philosophie, wie sie sich besonders in der Hinwendung zur Pädagogik ausdrückt. So betont Dilthey schon im Vorwort seiner Pädagogik-Vorlesungen: »Blüte und Ziel aller wahren Philosophie ist Pädagogik im weitesten Verstande, Bildungslehre des Menschen« (IX S. 7), und so wiederholt er an späterer Stelle diesen Gedanken: »Das letzte Wort des Philosophen auf dem modernen kritischen Standpunkt ist die Pädagogie; denn alles Spekulieren ist um des Handelns willen« (IX S. 203 f.). So wird auch vom Grafen Yorck der Gedanke als Ausdruck ihrer gemeinsamen Überzeugung aufgenommen: »Das Praktisch werden können ist ja nun allerdings der Rechtsgrund aller Wissenschaft ... Die praktische Abzweckung unseres Standpunkts ist die pädagogische im weitesten und tiefsten Wortsinne. Sie ist die Seele aller wahren Philosophie«¹⁶. [130/131]

2. Damit verbindet sich allgemein die Bemühung um die Grundlegung der systematischen Geisteswissenschaften (modern: der Sozial- und Verhaltenswissenschaften), insbesondere um die beginnende Soziologie, wobei auch diese durchaus praktisch gesehen wurden: als Mittel zur Regelung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Noch gar nicht ausgewertet ist in dieser Hinsicht der ganze Umfang, in dem der junge Dilthey den Ertrag der verschiedenen empirischen Wissenschaften vom Menschen, der Psychologie, Soziologie, Ethnologie und so weiter aufzunehmen versuchte, wovon noch heute die vielen (seinerzeit zum größten Teil anonym erschienenen) Besprechungen und kleineren Aufsätze ein deutliches Zeugnis geben. Dieses Interesse am Aufbau der systematischen Geisteswissenschaften ist später unter dem vor-

¹⁶ Briefwechsel Wilhelm Dilthey und Paul Graf Yorck von Wartenburg, hrsg. v. Sigrid v. d. Schulenburg, Halle (Saale) 1923, S. 42.

herrschenden Interesse an den historischen Geisteswissenschaften weitgehend (aber nie ganz) in den Hintergrund getreten und wohl nicht immer hinreichend beachtet worden.

3. Dabei wird deutlich, daß er in der Bemühung um die methodische Selbständigkeit der Geisteswissenschaften keineswegs die empirischen Verfahren verachtet hat, wie es später bei manchen seiner Anhänger scheinen mochte, daß er sie für unentbehrlich hielt und verstehende und erklärende, hermeneutische und empirische Verfahren zur Einheit verbinden wollte. Nur so erklärt sich die ganze Intensität, mit der er die Ergebnisse der empirischen Forschung aufzunehmen und zu verwerten versuchte. Dabei bekommen, wie insbesondere Krausser herausgearbeitet hat¹⁷, manche frühen Ansätze durch ihre Parallele zur modernen Wissenschaftstheorie eine neue Aktualität. Mit Spannung sieht man darum dem Erscheinen des 18. und 19. Bandes der »Gesammelten Schriften« entgegen, die Fragmente aus dem Umkreis der »Einleitung«, insbesondere die »Breslauer Ausarbeitung« und den »Berliner Entwurf« zum 2. Band (vgl. V S. 428 f.) enthalten sollen. Alles das, was hier nur ganz unzureichend angedeutet werden konnte, bedeutet eine wesentliche und seit langem notwendig gewordene Bereicherung des bisherigen Dilthey-Verständnisses. Aber umgekehrt muß man sich auch vor den Gefahren einer Übersteigerung hüten, die in der Freude an den neuen Entdeckungen naheliegt: so als ob der eigentliche Dilthey der frühe Dilthey sei und alle spätere Entwicklung nur noch Verengung der ursprünglich sehr viel weiter gespannten Entwürfe und [131/132] schrittweises Müdewerden. Man muß sich auch immer gegenwärtig halten, wie vieles vom späteren Dilthey in der Frühzeit noch nicht vorhanden oder nur keimhaft angelegt ist, vor allem das Grundstück seiner späteren Lehre über den Zusammenhang von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen. Aber man muß auch dies vor dem Hintergrund des jüngeren Dilthey neu durchdenken und abwägen, was neu gewonnen und was auch verlorengegangen ist. Für das Verhältnis des späteren zum früheren Dilthey seien hier die im letzten Lebensjahr geschriebenen Worte angeführt, mit denen er damals im Vorwort zu einem geplanten Sammelband seiner früheren Aufsätze auf diese zurückblickt: »Wenn man durch ein langes Leben zu reiferen Ansichten gelangt zu sein glaubt, so hat doch die erste Freude des Findens und die Stimmung jüngerer Lebensjahre etwas voraus, vielleicht geht sogar Wahrheit, die man nachher nicht mehr so sehr sieht, verloren« (V S. 3). Er gibt zwar den Auffassungen seiner Spätzeit als den »reiferen Ansichten« den Vorzug, rechnet aber damit, daß auch manches von dem früher Gesehenen verlorengegangen ist.

Im Zusammenhang dieses neuen Dilthey-Verständnisses steht jetzt auch der schon genannte Aufsatz Grootzoffs sowie die Ausgabe »Wilhelm Dilthey, Schriften zur Pädagogik« von H.-H. Grootzoff und U. Herrmann, in der Dilthey erneut und mit Nachdruck in die gegenwärtige Diskussion hineingenommen wird. Sie gehen in ihrem Nachbericht »Wilhelm Dilthey — Persönlichkeit und Werk« davon aus, daß Diltheys Arbeiten »in der gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Diskussion zunehmende Aktualität und Bedeutung gewinnen«¹⁸, und heben allgemein die Fruchtbarkeit seines Entwurfs einer »umfassenden kritischen Theorie der Gesellschaft und der Geschichte«¹⁹ heraus und in diesem Rahmen dann insbesondere seine Pädagogik, die erst in unsern Tagen »durch die wissenschaftstheoretische Diskussion eingeholt und weiterentwickelt werden konnte«²⁰.

Hierhin gehören zunächst, wie mir scheint, Diltheys Ansätze zum Verständnis der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung. »Die Erziehung«, so betont Dilthey schon damals, »ist eine Funktion der Gesellschaft« (IX S. 192). Diese Gedanken, die in der Abhandlung von 1888 in den kurzen Andeutungen über den »Ursprung der Erziehung, des Unterrichts, der

¹⁷ Peter Krausser, Kritik der endlichen Vernunft, Diltheys Revolution der allgemeinen Wissenschafts- und Handlungstheorie, Frankfurt a. M. 1968.

¹⁸ Grootzoff u. Hermann, a. a. O., S. 334.

¹⁹ A. a. O., S. 335.

²⁰ A. a. O., S. 357.

Schulen und die zunehmende Gliederung des Schul- [132/133] wesens« (VI S. 71) fast untergingen und erst in der volleren Fassung der Vorlesungen in ihrer ganzen Bedeutung hervortraten, waren den unmittelbaren Schülern unbekannt und wurden erst in der Nachlassveröffentlichung von 1934 zugänglich, doch war es bei den damaligen Zeitverhältnissen nicht gut möglich, daran anzuknüpfen, und in der Folgezeit gerieten sie wieder in Vergessenheit. Hier ist noch manches wiederaufzunehmen.

Vor allem aber setzt Groothoff, und schon in seiner früheren Arbeit, beim Problem der in einer allgemeingültigen psychologischen Grundlegung zu gewinnenden verbindlichen Normen ein und sucht diesen früheren Ansatz gegenüber der Fortführung bei Nohl und seinen Schülern erneut zur Geltung zu bringen. Er meint, hier zwischen Dilthey und der Dilthey-Schule unterscheiden zu müssen, und betont, »daß Dilthey selbst ursprünglich etwas anderes gewollt hat, als man bei seinen Nachfolgern findet«²¹. Diese Kritik würde sich auch gegen die hier vorgetragene Auffassung des Diltheyschen Satzes vom Übergang von der Erkenntnis dessen, was ist, zur Regel für das, was sein soll, richten, und darum muß ich (wenigstens kurz) begründen, warum ich trotz dieser Kritik an meiner Auffassung festhalte.

Die Schwierigkeit der Interpretation ist darin begründet, daß sich Dilthey seit (spätestens) 1894, als er die pädagogische Vorlesung zum letzten Mal vorgetragen hat, nicht mehr zur Pädagogik geäußert hat (sie kommt nur noch gelegentlich bei der Aufzählung der Kultursysteme vor) und es darum offenbleibt, ob es sich, wie Nohl annimmt, in der Allgemeingültigkeitsforderung um einen Restbestand handelt, der schon damals Diltheys fortgeschrittener Entwicklung nicht mehr entsprach, und man so vor der Aufgabe steht, Diltheys (vermutlich) abschließende Stellung aus dem Ganzen seiner späteren Philosophie zu erschließen, oder ob, wie Groothoff und Herrmann betonen, die Lehre von der allgemeingültigen Grundlegung einer »wissenschaftlichen Pädagogik« das eigentlich Fruchtbare ist, an dem man selbst dann festhalten muß, wenn Dilthey selbst sie später (vielleicht) wieder preisgegeben haben sollte. Das ist dann der Sinn der Forderung, »in der gegenwärtigen Reflexion auf die Aufgabe und Möglichkeit der Erziehungswissenschaft ... den ursprünglichen Dilthey wieder geltend zu machen«²². Insbesondere sieht er den entscheidenden Mangel der Dilthey-Schule [133/134] darin, daß sie die »teleologische Struktur« des Seelenlebens nicht in ihrer Bedeutung erkannt hat.

Demgegenüber scheint mir der Einwand Nohls, daß eine Trennung der rein formal zu bestimmenden seelischen Funktionen von den Inhalten des seelischen Lebens unmöglich und die Vollkommenheit der psychischen Elementarprozesse »doch auch immer nur geschichtlich zu formulieren ist« (T, S. 7), gut begründet zu sein. So betont er auch, wo er in seiner »Theorie der Bildung« diesen Gedanken im systematischen Zusammenhang wieder aufnimmt: »Die Ausbildung der Denkfunktion ist nie bloß formal, sondern enthält von Beginn an inhaltliche Momente, ist abhängig von dem jeweiligen Zustand des Wissens. Der Begriff der Vollkommenheit einer Leistung ist bedingt von meinen Bedürfnissen und Idealen, und sie steht bei Dilthey selbst in der Mitte zwischen einem Minimum und einem Maximum, die nur historisch zu fassen sind«²³. Die Trennung von Form und Inhalt des seelischen Lebens ist in dieser Schärfe gar nicht durchführbar. Ja, man kann von einer so formal gefaßten Pädagogik nicht einmal sagen, »ob sie vollkommene Verbrecher oder vollkommen gute Menschen bildet«²⁴.

So kann Nohl seine eigne Position kritisch gegen die von Dilthey in der Allgemeingültigkeitsabhandlung vertretene Auffassung abgrenzen: »... die Allgemeingültigkeit der Pädagogik wird in der leeren Formel der Vollkommenheit der Elementarprozesse gesucht statt in der Einsicht

²¹ Über Diltheys Entwurf, a. a. O., S. 81.

²² A. a. O., S. 91.

²³ Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1935, S. 143.

²⁴ Ebd.

in die Struktur der pädagogischen Wirklichkeit, die Dilthey selbst in seiner Abhandlung doch zum erstenmal entwickelt« (T, S. 7), worin übrigens auch Nohl, wenn auch in anderer Weise, an der Forderung der Allgemeingültigkeit festhält. Ganz ähnlich wiederholt er es auch in der »Theorie der Bildung«: »Der wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen«²⁵. Von hier aus entwickelt sich dann in der Nohl-Schule die programmatische Formulierung, die Pädagogik sei die »Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit«.

Für die Annahme, daß schon Dilthey das Schema, nach dem die Pädagogik ihre Ziele aus der Ethik (oder Politik), ihre Mittel aber aus der Psychologie entnehme, zugunsten des Ausgangs von der Analyse des Verhältnisses von Erziehung und Zögling aufgegeben habe, [134/135] spricht neben der inneren Logik der Diltheyschen Entwicklung auch der Umstand, daß Spranger schon in einer ganz frühen Ausarbeitung von 1902, also aus einer Zeit, in der er an seiner Dissertation bei Dilthey arbeitete (und auch später wiederholt, beispielsweise in der Antrittsvorlesung von 1910), die Ableitung der Pädagogik aus den beiden Hilfswissenschaften der Ethik und der Psychologie scharf (und ein wenig von oben herab) ablehnt²⁶. Das hätte er damals kaum im Widerspruch zu Dilthey getan. Auch Sprangers dem entgegenstellte positive Bestimmung, die Pädagogik habe bei dem Urphänomen des »pädagogischen Verhältnisses« von Erzieher und Zögling einzusetzen²⁷, knüpft unmittelbar an Diltheys Formulierung in seiner Abhandlung an: »Die Wissenschaft der Pädagogik ... kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling. Denn zunächst gilt es, *das Phänomen selber hinzustellen*« (IX S. 190).

Aber wir brauchen uns vielleicht nicht einmal zu sehr auf diese Prinzipienfrage zu versteifen. Die Tatsache, daß bisher niemand an Diltheys psychologische Grundlegung angeknüpft hat, besagt eben, daß dieser Ansatz sich für die Nachfolger als unfruchtbar erwiesen hat, banal und etwas respektlos gesagt: daß er einfach nichtssagend und langweilig ist. Im Grunde ist auch das, was Dilthey hier entwickelt, eine rein rationale Konstruktion und der einzige nicht selbstverständliche Satz, daß die Funktionskreise am Anfang unverbunden nebeneinander stünden, nicht hinreichend empirisch begründet. So sind auch die pädagogischen Folgerungen aus der teleologischen Struktur des Seelenlebens wieder nur Selbstverständlichkeiten, die erst interessant würden, wo sie die nicht mehr selbstverständlichen Ergebnisse der empirischen Forschung aufgenommen haben. Solche aber standen zu Diltheys Zeiten nur in den allerersten Anfängen zur Verfügung. Aber auch seine eigne »beschreibende und zergliedernde Psychologie« befand sich in der Abhandlung von 1888 erst in den Anfängen.

Darum erscheint es als unfruchtbar, an dieser Stelle auf Dilthey zurückzugreifen. Wie die Wissenschaft im ständigen Fortschritt ist, so müßte auch eine als Hilfswissenschaft der Pädagogik gedachte pädagogische Psychologie jedesmal neu vom neusten Stand der Forschung her wiederholt werden. Sie bleibt allgemeingültig in dem Maße, wie überhaupt die Psychologie Allgemeingültigkeit für sich in Anspruch nehmen [135/136] kann, aber sie kann ihre Allgemeingültigkeit nicht auf die Apriorität von Vernunftüberlegungen gründen. Es ist unmöglich, ein rationales System von der empirischen Forschung abzusondern oder ihr gar vorzuschicken.

Die Psychologie wäre heute allerdings nicht die einzige Hilfswissenschaft und müßte, ganz in dem ausdrücklich ausgesprochenen Sinn Diltheys, durch die Einbeziehung der Soziologie und der andern empirischen Wissenschaften vom Menschen zu einer umfassenden pädagogischen Anthropologie erweitert werden. Eine solche finden wir auf dem Stand der heutigen For-

²⁵ A. a. O., S. 150.

²⁶ Eduard Spranger, Gesammelte Schriften, Bd. II. Philosophische Pädagogik, hrsg. v. Otto Friedrich Bollnow u. Gottfried Bräuer, Heidelberg 1973, S. 191, 213, 223 f., 409 u. a.

²⁷ A. a. O., S. 191, 198 u. a.

schung in wahrhaft umfassender Weise in der »Pädagogischen Anthropologie« von H. Roth²⁸ und in dem von A. Flitner herausgegebenen Sammelband »Wege zu einer pädagogischen Anthropologie«²⁹. Aber auch der Nohl-Schule kann eine Vernachlässigung der Psychologie kaum vorgeworfen werden. Neben der auch bei Groothoff erwähnten »Pädagogischen Menschenkunde«³⁰ Nohls wäre vor allem auf Sprangers unablässige Bemühung um eine geisteswissenschaftliche Psychologie zu verweisen, in der dieser selbst einen wesentlichen Teil seiner Lebensarbeit gesehen hat³¹.

Abschließend wäre zu fragen, ob mit dem Verzicht auf die aus der teleologischen Struktur allgemeingültig abzuleitenden Normen und Regeln nicht doch ein letzter Halt der Pädagogik verloren gegangen ist. Mir scheint, daß in der Erweiterung des Diltheyschen Satzes, wie ich sie vorgeschlagen habe, eine ausreichende Grundlage gegeben ist, die zudem über die Vollkommenheit der seelischen Elementarfunktion hinaus den gesamten Bereich der Erziehungswirklichkeit umfaßt. Wir müssen grundsätzlich anerkennen, daß die ewigen, über alle Verschiedenheiten der Völker und Zeiten hinausreichenden Werte des Menschenlebens uns grundsätzlich nur in jeweils besonderer geschichtlicher Gestalt gegeben sind und daß es unmöglich ist, sie daraus in formal allgemeingültiger Form herauszulösen. Aber auf der andern Seite scheint mir diese im Menschenleben gegebene Beschränkung keine Katastrophe zu sein, denn wie ja auch Groothoff und Herrmann sich in ihrer Dilthey-Interpretation auf den neuzeitlichen europäischen Menschen beschränkten, so genügt es, daß die Forderungen und Maßstäbe, die sich in der Analyse unsrer kulturell-gesellschaftlichen Wirklichkeit ergeben, in ihrem Bereich, das heißt in dem Bereich, in dem wir leben und für [136/137] dessen Gestaltung wir verantwortlich sind (und wahrscheinlich auch noch darüber hinaus, ohne daß wir die Grenzen scharf bestimmen könnten), gültig sind. Insofern läßt sich darum auch dann, wenn man die geschichtliche Bedingtheit alles Menschenlebens und aller seiner kulturellen Objektivationen ernst nimmt, »aus der Erkenntnis dessen was ist, die Regel über das, was sein soll« (VI S. 62), entnehmen.

²⁸ Heinrich Roth, Pädagogische Anthropologie, Hannover, 1. Bd. 1966, 2. Bd. 1971.

²⁹ Andreas Flitner, Hrsg., Wege zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963.

³⁰ Herman Nohl, Charakter und Schicksal, eine pädagogische Menschenkunde, Frankfurt a. M. 1938.

³¹ Eduard Spranger, Lebensformen, Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, 2. Aufl. Halle (Saale) 1921, ders., Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1924, vgl. im Rückblick: Gesammelte Schriften, X. Bd., Heidelberg 1973, S. 348 f., 428.