

Bollnow, Otto Friedrich

Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 5, S. 719-741



Quellenangabe/ Reference:

Bollnow, Otto Friedrich: Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 5, S. 719-741 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144120 - DOI: 10.25656/01:14412

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144120>

<https://doi.org/10.25656/01:14412>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 5 – Oktober 1986

I. Essay

ANDREAS FLITNER

Erasmus von Rotterdam – Lehrer der Humanitas,
Lehrer des Friedens 605

II. Thema: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung

HANS AEBLI/

URSULA RUTHEMANN/

FRITZ STAUB

Sind Regeln des Problemlösens lehrbar? 617

JÜRGEN BAUMERT/

PETER MARTIN ROEDER/

FRITZ SANG/

BERND SCHMITZ

Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungs-
unterschieden in Gymnasialklassen 639

ANNE SCHMIDT/

JÜRGEN VAN BUER/

BIRGIT REISING

Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern an
beruflichen Schulen im allgemein-gewerblichen
Bereich. Untersuchungen zu Unterschieden zwischen
den Lehrern 661

JÜRGEN VAN BUER/

FRANK ACHTENHAGEN/

HARTMUT OLDENBÜRGER

Lehrerurteile über Schüler, Schüler selbstbild und
interaktionelles Verhalten im Englischanfangsunter-
richt 679

III. Weitere Beiträge

JÜRGEN HABERMAS

Die Idee der Universität – Lernprozesse 703

OTTO FRIEDRICH

BOLLNOW

Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Päd-
agogik 719

IV. Rezensionen

HANS SCHEUERL

HEINZ-ELMAR TENORTH (Hrsg.): Allgemeine Bil-
dung. Analyse zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über
ihre Zukunft 743

- FRIEDHELM BRÜGGEN GÜNTHER BUCK: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie 747
- HEINZ-ELMAR TENORTH MANFRED ECKERT: Die schulpolitische Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs. Zum Abgrenzungstreit zwischen Realschule und Gymnasium im 19. Jahrhundert 753
- JÜRGEN DIEDERICH BARBARA GAEBE: Lehrplan im Wandel. Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen 755

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 761

Contents

I. Essay

ANDREAS FLITNER Erasmus – Teacher of Humanitas and Peace 605

II. Topic

HANS AEBLI/
URSULA RUTHEMANN/
FRITZ STAUB Are Rules of Problem Solving teachable? 617

JÜRGEN BAUMERT/
PETER MARTIN ROEDER/
FRITZ SANG/
BERND SCHMITZ Achievement Growth and the Reduction of Achieve-
ment Differentials within Classrooms 639

ANNE SCHMIDT/
JÜRGEN VAN BUER/
BIRGIT REISING On the Implicit Theory of Personality Entertained by
Teachers in Vocational Schools 661

JÜRGEN VAN BUER/
FRANK ACHTENHAGEN/
HARTMUT OLDENBÜRGER Teachers' Assessment of Pupils, Pupils' Self-Concept
and Interactional Behaviour in Initial English
Courses 679

III. Other Contributions

JÜRGEN HABERMAS The Concept of University – Learning Processes 703

OTTO FRIEDRICH
BOLLNOW On Schleiermacher's Educational Theory 719

IV. Book Reviews 743

V. Documentation

New Books 769

Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik

Zusammenfassung

SCHLEIERMACHER erscheint als der Begründer einer hermeneutischen Pädagogik. Daß sie erst so spät stärkere Beachtung gefunden hat, erklärt sich daraus, daß erst die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Voraussetzungen für ein angemessenes Verständnis geschaffen hat. Der hermeneutische Charakter zeigt sich schon in der Bindung der Theorie an eine vorgängige Praxis. Die Theorie hat zur Klarheit zu bringen, bewußt zu machen und kritisch zu prüfen, was in der Praxis schon immer geschieht. Das Mittel der Durchführung ist eine eigentümlich flexibel gehandhabte Dialektik, die zwischen zwei extremen Positionen einen die beiderseitigen Rechte wahren den Ausgleich sucht. Am Beispiel: Wenn es auch aus sittlichen Gründen verwehrt ist, den Augenblick im Leben des Kindes wegen einer ungewissen Zukunft aufzuopfern, so läßt sich doch eine erzieherische Maßnahme so einrichten, daß ihre auf die Zukunft gerichtete Zielsetzung zugleich eine Befriedigung in der Gegenwart ermöglicht.

1. Das wachsende Verständnis für die Pädagogik SCHLEIERMACHERS

Die Stellung SCHLEIERMACHERS in der Geschichte der deutschen Pädagogik ist umstritten. A. REBLE hebt in seiner „Geschichte der Pädagogik“ an ihm die „gründliche Besinnung auf den Wissenschaftscharakter der Pädagogik“ hervor und bezeichnet ihn daraufhin, zusammen mit seinem Zeitgenossen HERBART, als den „eigentlichen Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik“ (REBLE 1951, S. 19). Ähnlich urteilt H.-H. GROOTHOFF im „Pädagogischen Lexikon“, indem er wiederum HERBART und SCHLEIERMACHER zusammennimmt: Beide „haben schon dadurch eine ganz besondere Bedeutung, daß sie . . . die beiden ersten großen Würfe erziehungswissenschaftlicher Arbeit darstellen und so Merksteine auf dem Wege zur modernen wissenschaftlichen Pädagogik bilden“ (GROOTHOFF/STALLMANN 1961, Sp. 1120). Auch G. H. SCHMIDT nimmt in seiner SCHLEIERMACHER-Darstellung innerhalb der „Klassiker der Pädagogik“ dieses Urteil auf (vgl. SCHMIDT 1979, S. 232).

Dieses Urteil ist zunächst erstaunlich und bedarf einer Erklärung, denn HERBART und SCHLEIERMACHER waren sehr verschiedene Naturen und haben in ihrer Auswirkung auf die Folgezeit ein sehr verschiedenes Schicksal gehabt. HERBART hat die deutsche Pädagogik, besonders an den Volksschulen, so entscheidend bestimmt, daß er als der pädagogische Theoretiker schlechthin erscheinen konnte. Erst die Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts lehnte sich leidenschaftlich gegen die im Formalismus erstarrte HERBARTSche Tradition auf, wobei sie ihrerseits weit über das Ziel hinausschoß. SCHLEIERMACHER ist dagegen sehr viel weniger wirksam geworden. Er blieb im Hintergrund. So J. SCHURR (1975, S.13): „Während HERBARTS Pädagogik Schule gemacht hat, die weit bis ins 20. Jahrhundert hineinreicht . . . ist SCHLEIERMACHERS Erziehungstheorie . . . ohne sichtbare Wirkung geblieben.“ Da bezeichnet es schon eine neue Wendung, wenn F. BLÄTTNER in seiner „Geschichte der Pädagogik“ (1955, S. 152) bedauert, „daß es HERBART war, der gegen Ende des 19. Jahrhunderts der Pädagoge, insbesondere für die Volksschule wurde,“ und nicht SCHLEIERMACHER.

Erst in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg ist es in Deutschland zu einer erstaunlichen Entdeckung der SCHLEIERMACHERSchen Pädagogik gekommen, wovon auch die eben angeführten Stimmen zeugen. Es häufen sich die entsprechenden Arbeiten, so daß SCHMIDT (1979, S. 152) heute feststellen kann: „In der Gegenwart dürften im deutschen Sprachraum über kaum einen historischen Pädagogen mehr Hochschulschriften erschienen sein als über SCHLEIERMACHER.“ (Ich habe diese oft schwer zugängliche Literatur nicht im einzelnen verfolgt; es ist für den gegenwärtigen Zweck wohl auch nicht notwendig.) Wie weit dieses Interesse allerdings über den Bereich der Hochschulen hinaus wirksam geworden ist, sei noch dahingestellt.

Aus der hiermit angedeuteten Entwicklung ergibt sich die Frage, warum SCHLEIERMACHERS Pädagogik so lange unbeachtet geblieben ist, und welches die Gründe für seine plötzliche Wiederentdeckung sind. Einige Gründe für die lange andauernde Wirkungslosigkeit sind schon in der bisherigen Diskussion genannt worden: Es ist die umständliche und oft recht weitschweifige Darstellungsweise SCHLEIERMACHERS, die nicht recht voranzukommen und sich oft im Kreise zu drehen scheint. Es ist der Mangel an kurz formulierten und leicht zu erlernenden Ergebnissen. Hinzu kommt wohl auch, daß SCHLEIERMACHER selbst seine Pädagogik nicht mehr in einer abschließenden Form als Buch veröffentlicht hat, vielmehr sind die Vorlesungen erst 15 Jahre nach seinem Tod veröffentlicht worden, darunter nur eine, die kürzeste Fassung, nach seinen eigenhändigen Aufzeichnungen, das weitaus meiste aber aus Nachschriften von Hörern.

Warum ist es nun aber nach einer langen Zeit der Nichtbeachtung so plötzlich zu einer neuen Bewertung der SCHLEIERMACHERSchen Pädagogik gekommen? Für die zeitliche Einordnung dieser Entwicklung ist bezeichnend, daß die meisten der von SCHMIDT in seinem Literaturverzeichnis angeführten Arbeiten erst nach 1950 erschienen sind (1979, S. 340). Die Zeit muß damals für eine solche Rezeption reif gewesen sein. Das dürfte darin begründet sein, daß das Wissenschaftsverständnis des 19. Jahrhunderts nicht geeignet war, SCHLEIERMACHERS Vorgehen in seiner Eigenart zu erkennen, was erst durch die Verselbständigung der Geisteswissenschaften im späteren 19. Jahrhundert ermöglicht wurde.

Darauf hat wohl als erster BLÄTTNER in seiner schon genannten „Geschichte der Pädagogik“ hingewiesen. Er macht darauf aufmerksam, daß es gegenüber den Bemühungen um eine am einzelnen Menschen orientierte psychologische Begründung der Pädagogik schon thematisch ganz andre Fragen waren, die bei SCHLEIERMACHER im Vordergrund standen und auf die man jetzt in einer entsprechend orientierten Situation zurückgreifen konnte. „SCHLEIERMACHERS Pädagogik“, so schreibt BLÄTTNER, „konnte erst wieder aufgenommen und mit Gewinn neu durchdacht werden, als die ‚Geisteswissenschaften‘ kulturphilosophischen, soziologischen und politischen Charakters ... den Blick auf die Tatbestände gerichtet hatten, die für SCHLEIERMACHER in der Erziehung wesentlich waren“ (1955, S. 152).

Aber hinzu kommt ein Zweites. Noch wichtiger als der sich inhaltlich in der veränderten Fragestellung abzeichnende Wandel dürfte das Methodenproblem sein; denn in der durch die Naturwissenschaften bestimmten wissenschaftlichen Situation in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren nicht die Voraussetzun-

gen gegeben, um SCHLEIERMACHERS methodisches Vorgehen in seiner Eigenart zu begreifen. HERBART konnte seine „Allgemeine Pädagogik“ noch „aus dem Zweck der Erziehung“ „ableiten“, das heißt, sie auf deduktivem Wege aus gesicherten Voraussetzungen in einem fortschreitenden Gedankengang entwickeln.¹ Dem gegenüber mußte SCHLEIERMACHERS nach den verschiedenen Richtungen ausholendes Verfahren als ungeschickt und oft verworren erscheinen.

Erst als sich die Geisteswissenschaften ihrer methodischen Selbständigkeit bewußt geworden waren, das heißt, erkannt hatten, daß es sich hier um eine eigene, selbständig neben den Naturwissenschaften bestehende Form der Wissenschaft handelt, mit eignen, ihr eigentümlichen und nicht an dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisideal zu messenden Methoden, war die Möglichkeit gegeben, rückblickend auch SCHLEIERMACHERS Pädagogik angemessener zu verstehen, indem man in ihm so etwas wie einen Vorläufer der später so genannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik erkannte. Von hier aus konnte man einen ganz neuen Zugang zur Art seines Vorgehens gewinnen und auch die Schwierigkeiten und verbleibenden Unklarheiten als Folge einer noch nicht zur vollen Klarheit gelangten geisteswissenschaftlichen Methode begreifen.

Nun ist allerdings seit der Entstehung einer selbständigen Theorie der Geisteswissenschaften, als deren Beginn man vielleicht, um ein Datum zu nennen, DILTHEYS „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ aus dem Jahre 1883 ansetzen kann, bis zu dem erwachenden Verständnis der SCHLEIERMACHERSchen Pädagogik, das erst in der jüngsten Vergangenheit beginnt, noch ein so weiter Weg, daß man sich fragen muß, warum dieser Prozeß eine so lange Zeit beansprucht hat. Es lohnt sich darum, diesen Weg wenigstens in seinen groben Zügen zu verfolgen.

Am Anfang dieses Weges steht natürlich WILHELM DILTHEY: einmal als Begründer einer eigenen Philosophie der Geisteswissenschaften, die den Zugang zu SCHLEIERMACHERS Pädagogik ermöglichte, darüber hinaus aber durch seine intensive Beschäftigung mit SCHLEIERMACHER, die sich durch sein ganzes Leben zieht. Aber in den zu DILTHEYS Lebzeiten erschienen Schriften – dem „Leben SCHLEIERMACHERS“, dessen 1. Band 1867/70 erschien, sodann der kurzen SCHLEIERMACHER-Biographie in der „Allgemeinen Deutschen Biographie“ von 1890 und der „Entstehung der Hermeneutik“ von 1900, in der SCHLEIERMACHER doch die zentrale Stelle einnimmt –: in diesen Schriften werden zwar SCHLEIERMACHERS Hauslehrertätigkeit in Schlobitten und seine vorübergehende Tätigkeit in der preußischen Unterrichtsverwaltung behandelt, seine pädagogischen Vorlesungen, also sein eigentliches pädagogisches Hauptwerk, werden aber überhaupt nicht erwähnt. Allein in dem erst 1966 sehr verspätet aus dem Nachlaß herausgegebenen 2. Band des „Lebens SCHLEIERMACHERS“ wird bei der Darstellung der Staatslehre auch die Abhandlung „Über die Berufung des Staates zur Erziehung“ (DILTHEY 1966, S. 153–169) verhältnismäßig ausführlich behandelt, und dort wird bemerkt, daß „zu deren Ergänzung die späteren Aufzeichnungen und Vorlesungen hinzugenommen werden müssen“ (ebd., S. 409, 414), womit offenbar die Pädagogik-Vorlesungen gemeint sind. Doch handelt es sich hier ausschließlich um das Verhältnis der Erziehung zum Staat, kurz ergänzt durch das zur „wissenschaftlichen Öffentlichkeit“ und zur Kirche. SCHLEIERMACHERS Pädagogik im ganzen wird also bei DILTHEY in seine Arbeiten nicht einbezogen.

Unter den DILTHEY-SCHÜLERN ist es vor allem MAX FRISCHEISEN-KÖHLER gewesen, der schon 1921 in seinem Buch über „Bildung und Weltanschauung“ die Bedeutung SCHLEIERMACHERS in der Geschichte der Pädagogik betont hat. Er sieht in SCHLEIERMACHERS Erziehungslehre „die reife Frucht der Pädagogik des spekulativen Idealismus“, die über die

Bildungslehren seiner Zeitgenossen HERDER und GOETHE, HUMBOLDT und SCHELLING wesentlich hinausgeht: „Was von diesen erstrebt, aber nur, wenn überhaupt, partiell erreicht worden ist, vereinigt sich in ihr zu einem festen, aber doch beweglichen . . . architektonischen Kunstwerk.“ FRISCHEISEN-KÖHLER sieht SCHLEIERMACHERS Grenze darin, daß ihm „in der ästhetisch-romantisierenden Betrachtungsweise“ seiner Zeit „die ungeheure Bedeutung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kräfte“ noch verborgen geblieben war, vor allem aber in der „optimistischen Zuversicht, daß die Vernunft sich überall kundtun und durchsetzen und alle irdische Natur in diese Kundmachung eingehen würde“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1921, S. 104f.). Leider ist dieser nachdrückliche Hinweis auf SCHLEIERMACHERS Pädagogik infolge von FRISCHEISEN-KÖHLERS frühem Tod nicht zur rechten Auswirkung gekommen.

Unter den anderen DILTHEY-Schülern hat vor allem HERMAN NOHL das Interesse an SCHLEIERMACHER aufgenommen. Allerdings erscheint bei ihm in der (wahrscheinlich schon vor dem Ersten Weltkrieg in Jena entworfenen) Geschichte der „Deutschen Bewegung“ SCHLEIERMACHER nur als Begründer eines neuen, verinnerlichten Religionsverständnisses. Selbst in seiner späteren Darstellung SCHLEIERMACHERS in der Reihe der „Großen Deutschen“ von 1957 wird die Pädagogik nur eben gestreift. Nach der Bemerkung, daß das verspätete Bekanntwerden der erst aus dem Nachlaß veröffentlichten Vorlesungen deren Wirksamkeit stark beeinträchtigt habe, fährt NOHL fort: „Dabei sind seine Gedanken wie seine Methode trotz manchem konstruktivem Schematismus uns heute fast überall näher als die Werke seiner Zeitgenossen. Ist doch zum Beispiel seine Pädagogik gerade heute wirksamer als je“ (NOHL 1970, S. 254). Leider wird das nicht weiter begründet. NOHL muß dabei sehr bestimmte Vorstellungen von der Bedeutung der SCHLEIERMACHERSchen Pädagogik gehabt haben, denn er hatte schon im Winter-Semester 1923/24 und wieder im Winter-Semester 1929/30 ein Proseminar über SCHLEIERMACHER gehalten und diesen damit in die Reihe der in seinen Proseminaren behandelten pädagogischen Klassiker eingeordnet, doch wird sich Näheres leider nicht mehr feststellen lassen. NOHLS Einfluß zeigt sich aber schon in den in diesen Jahren entstandenen Arbeiten von GEORG GEIBLER (1929) und ERIKA HOFFMANN (1929). Jedenfalls ist seitdem die hohe Bewertung der SCHLEIERMACHERSchen Pädagogik in seinem Schülerkreis lebendig geblieben.

VON NOHL hat auch ERICH WENIGER die hohe Schätzung der SCHLEIERMACHERSchen Pädagogik übernommen und von sich aus fortgeführt. Schon in seiner programmatisch gemeinten Kieler Antrittsvorlesung von 1929 über „Theorie und Praxis in der Erziehung“ geht er an der entscheidenden Stelle auf SCHLEIERMACHERS Auffassung von der „Dignität“ der Praxis ein (WENIGER 1952, S. 20). Die 1957 von ihm gemeinsam mit THEODOR SCHULZE besorgte und mit umfangreichen Anmerkungen versehene Neuausgabe von SCHLEIERMACHERS „Pädagogischen Schriften“ (SCHLEIERMACHER 1957), die dann der neu einsetzenden SCHLEIERMACHER-Forschung einen textlichen Rückhalt gab, bezeichnete für ihn schon den Endpunkt einer langjährigen Beschäftigung. Zwei Jahre später kam auch die von ERNST LICHTENSTEIN herausgegebene Ausgabe der „Ausgewählten pädagogischen Schriften“ (SCHLEIERMACHER 1959) hinzu. Inzwischen war SCHLEIERMACHER auch in den schon genannten Darstellungen der „Geschichte der Pädagogik“ mit einer ausführlichen Behandlung in den größeren Entwicklungszusammenhang eingeordnet worden.

Um diese Zeit, in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg, setzt dann die schon erwähnte große Welle der Beschäftigung mit SCHLEIERMACHERS Pädagogik ein. Diese umfangreiche Literatur soll aber hier nicht weiter vorgestellt werden. Neben den Arbeiten, die sich schon im Titel ausdrücklich auf SCHLEIERMACHERS Pädagogik beziehen, wären dann auch die vielfältigen Einflüsse zu verfolgen, die sich seitdem in zunehmendem Maß in der pädagogischen Literatur finden. Es muß hier genügen, stellvertretend einige Beispiele anzuführen: Auf ERICH WENIGERS Antrittsvorlesung wurde schon hingewiesen. Ebenso hat sich GEORG GEIBLER in der schon genannten Dissertation bei der Begründung der Autonomie der Pädagogik auf SCHLEIERMACHER berufen. Und WOLFGANG KLAFFKI zieht zum pädagogischen Problem des Elementaren ebenfalls SCHLEIERMACHER an der entscheidenden Stelle

heran, da dieser, im Vergleich zu PESTALOZZI, der von den isolierten und einzeln zur Vollendung zu bringenden Elementen ausgeht, auf den lebendigen Strukturzusammenhang zurückgeht, aus dem die Elemente erst in nachträglicher Isolierung hervorgehoben werden müssen (KLAFFKI 1963). Neben vielen andern Beispielen sei als bisher letztes mir bekannt gewordene Glied in dieser Tradition ANDREAS FLITNERS Auseinandersetzung mit der modernen Antipädagogik erwähnt, die, Für und Wider behutsam abwägend, das SCHLEIERMACHERSche Schema von Behüten, Gegenwirken und Unterstützen zugrundelegt (vgl. FLITNER 1982, bes. Kapitel 5).

Nicht weniger wichtig als die in den gedruckten Schriften nachzuweisende Wirkung ist aber die SCHLEIERMACHER-Rezeption, die im Rahmen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen von der mündlichen Lehre in Vorlesungen und Seminaren ausgegangen ist und hier so etwas wie eine eigene Tradition ausgebildet hat, doch ist diese heute kaum noch genauer festzustellen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei sicher der Lehrtätigkeit ERICH WENIGERS zu.

Im groben gesehen kann man wohl sagen, daß die Entdeckung SCHLEIERMACHERS als Klassiker der Pädagogik in mehr oder minder engem Zusammenhang mit der von DILTHEY ausgehenden sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik entstanden ist, wobei zugleich auch wohl eine gewisse Grenze für die Ausbreitung dieses Interesses bezeichnet ist. Dabei ergibt sich ein doppelseitiges Verhältnis. Es ist zunächst der heute wohl weniger beachtete Einfluß SCHLEIERMACHERS auf DILTHEYS Grundlegung einer Philosophie der Geisteswissenschaften und über ihn dann auf die von ihm ausgehende geisteswissenschaftliche Pädagogik gewesen, was rückwirkend dann wieder die Voraussetzungen für das tiefere Verständnis der SCHLEIERMACHERSchen Pädagogik geschaffen hat. In diesem Sinn schreibt JOHANNES SCHURR: „Es wäre . . . eine lohnende Aufgabe, einmal nachzuweisen, wie das Denken DILTHEYS und seiner Schule durch SCHLEIERMACHERS Entwürfe geprägt wurde. Dabei könnte sich zeigen, wie SCHLEIERMACHER über DILTHEY bis in die Gegenwart wirksam geblieben ist, besonders was die Umwandlung seiner Hermeneutik über diejenige BÖCKHS zur Idee der ‚Geisteswissenschaften‘ anbelangt“ (SCHURR 1975, S. 24). So sieht auch ERNST LICHTENSTEIN in seinem SCHLEIERMACHER-Aufsatz in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die durch DILTHEY vermittelte Fortwirkung SCHLEIERMACHERS, wenn er betont: „Es ist . . . der Schülerkreis DILTHEYS, der nach dem ersten Weltkrieg auf SCHLEIERMACHERS Spuren ein neues kulturphilosophisches und wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als geisteswissenschaftliche Disziplin ausgebildet hat“, und fährt fort: „Die wissenschaftliche Pädagogik hat in Deutschland erst in dieser Form ihre feste Stellung in den philosophischen Fakultäten erobern können“ (LICHTENSTEIN 1968, S. 343–359).

Nun wäre es aber verkehrt, SCHLEIERMACHER einfach als einen frühen Vertreter der sich später entwickelnden geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu sehen. Dafür war SCHLEIERMACHER viel zu tief im Denken seiner Zeit, im späten Idealismus und in der Romantik, verwurzelt, und es hatte sich seitdem die geistesgeschichtliche Situation durch die Ausbildung des geschichtlichen Bewußtseins zu stark gewandelt. Es scheint überhaupt an der Zeit, bei diesem Vergleich den mißverständlichen und im Grunde nur historisch zu verstehenden Begriff der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ ganz aufzugeben und durch den weniger vorbelasteten und heute in seiner allgemeinen Bedeutung wieder gebräuchlich gewordenen Begriff der Hermeneutik zu ersetzen. SCHLEIERMACHER ist der Begründer einer hermeneutischen

Pädagogik. Das ist die These, die ich hier vertreten möchte und die es jetzt genauer zu begründen gilt.

Damit ist zugleich das Verhältnis zur bisherigen SCHLEIERMACHER-Forschung bezeichnet: Während diese im wesentlichen auf das Inhaltliche seiner Pädagogik gerichtet war, möchte ich die Aufmerksamkeit allein auf die methodische Seite seines Vorgehens richten. Dazu ist es nicht erforderlich, nicht einmal angebracht, seine Pädagogik in ihrem ganzen Umfang darzustellen. Es muß genügen, einige Probleme herauszugreifen, um an ihnen den hermeneutischen Charakter seiner Pädagogik zu verdeutlichen.

2. Die Grundgedanken der Pädagogik SCHLEIERMACHERS

Es ist, wie gesagt, an dieser Stelle nicht meine Aufgabe, den Aufbau der SCHLEIERMACHERSchen Pädagogik, wie er in den Vorlesungen entwickelt wird, im ganzen nachzuzeichnen. Ich kann diesbezüglich auf die sorgfältige Analyse der Vorlesung von 1826 bei SCHURR (1975, S. 24) verweisen. Ich möchte nicht einmal den Gedankengang der umfangreichen Einleitung, in der SCHLEIERMACHER sein Vorgehen begründet, im einzelnen verfolgen. Ich möchte nur einige Gedanken herausheben, die mir für den methodischen Charakter seiner Pädagogik bezeichnend zu sein scheinen.

2.1. Das Verhältnis der Generationen

Um eine verlässliche Grundlage für seine Theorie zu gewinnen, geht SCHLEIERMACHER vom Verhältnis der Generationen aus. Immer lassen sich in der Gesamtheit der gleichzeitig lebenden Menschen eine ältere und eine jüngere Generation unterscheiden, wobei immer eine ältere Generation abstirbt und eine jüngere Generation an ihre Stelle tritt. „Es muß eine Theorie geben“, sagt SCHLEIERMACHER, „die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt; Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation ... bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt“ (1957, S. 9).

Das ist in der Geschichte der Pädagogik ein ganz neuer Ansatz. SCHLEIERMACHER geht nicht, wie es sonst geschieht, vom einzelnen Menschen aus, der erzogen werden soll, sondern von der Funktion der Erziehung im Zusammenleben der menschlichen Gesellschaft. Er spricht in späterem Zusammenhang auch davon, daß die Erziehung den Menschen „abliefern (soll) als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen“ (ebd., S 28f.). Das von SCHLEIERMACHER in diesem Zusammenhang regelmäßig gebrauchte Wort „abliefern“ klingt zunächst gewiß befremdlich, weil es die Vorstellung erwecken könnte, als sei die Erziehung nichts anderes als eine bloße Sozialisierung, als die bloße Anpassung des jungen Menschen an eine vorhandene Gesellschaft. Inwiefern das nicht der Fall ist und die gesellschaftliche Funktion der Erziehung mit der Pflege der Individualität des einzelnen Menschen sich verbindet, wird an späterer Stelle noch ausführlich erörtert werden.

2.2. Der Vorrang der Praxis

Der hermeneutische Charakter des Vorgehens wird schon gleich zu Anfang bei der Erörterung des Verhältnisses von Theorie und Praxis deutlich. SCHLEIERMACHER geht davon aus, daß in jeder Kunst die Praxis am Anfang steht und die Theorie erst auf der schon vorhandenen Praxis aufbaut. Dabei wird Kunst in einem allgemeinen Sinn genommen, wo sie jede in bestimmten Verfahrensweisen ausgebildete Tätigkeit bezeichnet, so wie man von einer Heilkunst, einer Baukunst oder auch Staatskunst spricht. So wird auch die Erziehung hier als eine Kunst verstanden, die zu ihrer richtigen Anwendung eine eigne „Kunstlehre“ erfordert. In diesem Zusammenhang betont er: „Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunst heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie“ (ebd., S. 11). Das bedeutet im Bereich der Erziehung, daß man schon lange, ja im Grunde seit überhaupt Menschen auf der Erde leben, erzogen und die Erziehung als ein sinnvolles und notwendiges Tun verstanden hat, ehe sich dann aus bestimmten, noch zu erörternden Gründen eine pädagogische Theorie entwickelt hat, „so daß“, fährt SCHLEIERMACHER erläuternd fort, „man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst in der Theorie“, denn, so betont er: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (ebd., S. 11). Und an einer späteren Stelle: „Die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis; die Theorie ist immer später. Die Theorie muß sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist“ (ebd., S. 131).

Die Pädagogik als Erziehungswissenschaft ist also die Theorie einer Praxis. Allein diese Formel bleibt so lange unbestimmt, als man nicht genauer angibt, welcher Art dieses Verhältnis ist und welche Folgerungen sich daraus für die Art dieser Theorie ergeben. Das Verhältnis ist nämlich grundsätzlich anders als das zwischen Naturwissenschaft und Technik. Hier ist nämlich die reine Theorie, die Wissenschaft in Physik und Chemie, das erste, die Grundlage, auf der dann die Technik als Anwendung der Wissenschaft aufbauen kann. In der Pädagogik ist dagegen die Praxis immer schon vorhanden. Sie funktioniert immer schon, wenn man etwas nachlässig so sagen darf. Das bedeutet: Es gibt in ihr bereits bestimmte zielgerichtete Verfahrensweisen, auch schon bestimmte Institutionen, und damit auch ein bestimmtes Verständnis von Sinn und Ziel der Erziehung, bevor dieses zu einem ausdrücklichen Bewußtsein gekommen ist. Die pädagogische Theorie kann ihr System also nicht voraussetzungslos von unten her aufbauen, sondern findet dieses in der Praxis vorgebildet. Ihre Aufgabe ist es, das in der Praxis vorgefundene Verständnis zum Bewußtsein zu bringen, es zu Klarheit und Bestimmtheit zu erheben, und das heißt zugleich: es kritisch zu betrachten und so von störenden Zufälligkeiten zu reinigen.

Das ist eine hermeneutische Aufgabe, mit der die bisher in der philologischen Hermeneutik ausgebildeten Verfahrensweisen eine Anwendung auch in der Pädagogik gewinnen: die Zirkelhaftigkeit des Verfahrens, die Unmöglichkeit eines voraussetzungslosen ersten Anfangs und die Unmöglichkeit einer definitiven letzten Gewißheit.

Dazu muß allerdings einschränkend gesagt werden, daß SCHLEIERMACHER selbst, obgleich er eine systematisch durchgebildete Hermeneutik entwickelt hat, diesen

Begriff nur im traditionellen Sinn auf die Auslegung sprachlicher, in der Regel schriftlich fixierter Äußerungen beschränkt hat. Die Ausdehnung auf die Lebenswirklichkeit im ganzen ist in ausdrücklicher Form erst bei HEIDEGGER vollzogen. Aber es erscheint berechtigt, den Begriff nachträglich auch auf SCHLEIERMACHERS Pädagogik anzuwenden, so wie NOHL und FLITNER ja auch in der Tradition DILTHEYS von einer Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit gesprochen haben.

2.3. Die Unabhängigkeit von der Ethik

Der hermeneutische Charakter der Pädagogik zeigt sich besonders deutlich im eigentümlich zweiseitigen Verhältnis zur Ethik. So heißt es schon in der ersten Vorlesung von 1813: „Sie ist eine von der Sittenlehre ausgehende Disziplin, von dieser abhängig auf der einen Seite, ihre Realität selbst begründend auf der anderen“ (1902, S. 419). Und ähnlich auch in der Vorlesung von 1820/21: „Die Aufgabe der Pädagogik muß in der allgemeinen Ethik aufgestellt werden, und ebenso die Prinzipien für die Verfahrungsweise zur Lösung dieser Aufgabe.“ Aber es kommt sogleich die Einschränkung, die Abhängigkeit von der Realisierbarkeit: „Jedes System der Ethik kann nur zeigen, daß es Wahrheit in sich habe, wenn eine Methode aufgestellt werden kann, dasselbe zu realisieren. Die Pädagogik ist die Probe auf die Ethik“ (1902, S. 11 Anm.).

Allein hier zeigt sich sogleich als Schwierigkeit, daß es „kein von allen anerkanntes ethisches System gibt“ (1957, S. 13), auf das sich die Pädagogik berufen könnte. (In der ersten Vorlesung von 1813 meint SCHLEIERMACHER zwar noch, daß sich in seinem System der Ethik der „Ort“ der Pädagogik und damit „die wesentlichsten Formeln zur Lösung ihrer Aufgabe“ nachweisen lassen, daß er aber die Bekanntheit mit seinem System nicht voraussetzen könne [1957, S. 371]. Dieser Anspruch wird aber in der späteren Fassung nicht aufrechterhalten und kann hier also beiseite bleiben.) Wir müssen den Satz, daß es „kein von allen anerkanntes ethisches System gibt“, in seiner ganzen grundsätzlichen Schwere nehmen und nicht als Hinweis auf einen bloß zufälligen, im Grunde behebbaren Mangel. In der Ethik gibt es grundsätzlich kein ein für allemal feststehendes Fundament, auf dem dann die Pädagogik in gesichertem Gang aufbauen könnte. Darum heißt es schon in der ersten Fassung: „Dem legitimen Anfang muß also ein anderer substituiert werden: das Ausgehen vom populären Begriff, um allmählich zu einer Erklärung zu gelangen“ (1957, S. 371). Das aber ist genau der hermeneutische Weg, der vom vorhandenen Verständnis ausgeht, um dieses zur genaueren Bestimmtheit zu bringen.

Dabei ergibt sich sofort eine Schwierigkeit: Wenn wir ausgehen von den sittlichen Anschauungen, wie sie in unsrer Umgebung vorhanden sind, dann wissen wir doch aus der Erfahrung des geschichtlichen Bewußtseins, daß diese unterschiedlich sind bei den verschiedenen Völkern und zu den verschiedenen Zeiten. Und weil so „die sittliche Einsicht im einzelnen ein Wandelbares ist“ (1957, S. 28), kann eine Pädagogik „nur für das Gebiet einer bestimmten sittlichen Einsicht aufgestellt werden und wird sich nach dieser modifizieren“ (1957, S. 28).

Das aber bedeutet, daß es keine allgemeingültige pädagogische Theorie geben kann. Diese für das Wissenschaftsverständnis der Pädagogik entscheidende These

wird von SCHLEIERMACHER mit aller Entschiedenheit vertreten. Er kommt immer wieder darauf zurück. Schon in den Vorlesungen von 1813/14 erklärt er, nachdem er den Ausgang von der Ethik als nicht durchführbar abgelehnt hat: „Wir wollen dagegen ganz empirisch fragen: Wohin liefert die Pädagogik den Menschen ab? Die Antwort, die wir so erhalten, scheint nicht allgemeingültig sein zu können, allein wir glauben auch an keine allgemeingültige Pädagogik“ ... „denn anders muß der Mensch für diesen, anders für einen anderen Staat und Kirche erzogen werden“ (1957, S. 375).

Der Gedanke wird dann auch in den späteren Vorlesungen aufgenommen und fortgeführt. So heißt es beispielsweise über das Verhältnis von Staatserziehung und Familienerziehung: „Allgemeingültiges läßt sich nicht aufstellen, weil noch nicht ein bestimmtes Verhältnis des Einzelnen zum Gemeinwesen hinsichtlich der Erziehung als ein Allgemeingültiges anerkannt ist. Entweder muß also die ganze Erziehung ruhen, bis ein bestimmtes Verhältnis gegeben wäre ... oder man muß so erziehen, daß man sich an das Gegebene anschließt. Dann kann auch die Theorie nicht eine allgemeingültige sein“ (1957, S. 21). Darin ist die Situation der Pädagogik sehr klar ausgedrückt: Wollte man sie von der endgültigen Klärung bestimmter außer ihrem Bereich gelegener Voraussetzungen abhängig machen, dann müßte man „die ganze Erziehung ruhen“ lassen, bis die Voraussetzungen geklärt sind, und, weil eine solche endgültige Klärung nicht zu erwarten ist, ganz auf die Erziehung verzichten. Weil aber umgekehrt Erziehung notwendig ist, bleibt nichts anderes übrig, als sich an das „Gegebene“ zu halten, das heißt, an die in der Umwelt faktisch gegebenen Verhältnisse mit all ihren historischen Zufälligkeiten.

Eine andre Grenze ist durch die Bindung an die Sprache gegeben. „Unsere Theorie ist auf jeden Fall eine solche, die nicht anders als durch die Sprache mitgeteilt werden kann, nicht durch mathematische Zeichen. Somit ist sie schon an das Gebiet Einer (bei SCHLEIERMACHER groß geschrieben) Sprache gebunden und auf andere Sprachgebiete nicht ebenso anwendbar“ (1957, S. 22). Und die Sprache ist wiederum an das Volkstum gebunden, doch möchte ich hier den sich damit eröffnenden Fragen nicht weiter nachgehen.

Mit der Ablehnung einer allgemeingültigen Pädagogik steht SCHLEIERMACHER in Übereinstimmung mit den späteren Geisteswissenschaften; diese Auffassung wurde auch von DILTHEY (mit einer Einschränkung, die hier nicht zu diskutieren ist²) vertreten.

2.4. Die Unabhängigkeit von der Anthropologie

Noch schwieriger wird die Suche nach den anthropologischen Voraussetzungen der Erziehung, wobei unter Anthropologie im Sprachgebrauch der Zeit die Gesamtheit der empirischen Wissenschaften vom Menschen, darunter also auch die Psychologie, zu verstehen ist. In diesen Bereich gehören auch die „natürlichen Anlagen“ des Menschen, und es ist die Frage, wie weit man hier eine verlässliche Grundlage für den Aufbau der Pädagogik gewinnen kann. Aber SCHLEIERMACHER erkennt die Unmöglichkeit eines solchen Versuchs. Bei der Anthropologie, so schreibt er, „möchten wir uns aber wohl noch übler befinden als bei der Ethik“ (1957, S. 17). Die

Frage, die zuerst an die Anthropologie zu stellen wäre, ist, ob die Menschen, wie sie zur Welt kommen, gleich oder verschieden sind. SCHLEIERMACHER stellt fest: „Diese (Frage) zu entscheiden ist noch nicht gelungen“; „denn Erfahrungen über den ersten Lebensanfang gibt es nicht“ (1957, S. 17), wobei offen bleibt, ob das „noch nicht“ im Sinne einer grundsätzlichen Unmöglichkeit zu verstehen ist. Der Pädagogik bleibt also nichts anderes übrig, als „die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ (1957, S. 19) grundsätzlich anzuerkennen und ohne Aussicht auf Hilfe von außen auf ihrem eigenen Boden eine Lösung zu finden³.

Der Weg, den SCHLEIERMACHER hier einschlägt, ist so bezeichnend für sein allgemeines methodisches Vorgehen, daß es sich lohnt, ihn etwas genauer zu verfolgen. Er geht von zwei Extremen aus, in diesem Fall von „der Allmacht und der Beschränktheit der Erziehung“ (1957, S. 16), was wiederum mit der ursprünglichen Gleichheit oder Verschiedenheit der Menschen eng zusammenhängt. Dann verfolgt er zunächst, was aus dem einen oder dem andern Extrem für die Pädagogik folgen würde. Im ersten Fall wird „vorausgesetzt, daß es bloß auf sie (die Erziehung) ankomme, um jede Tätigkeit im Menschen, wie man will, zu entwickeln“ (1957, S. 18). Dabei wären noch einmal zwei Möglichkeiten zu unterscheiden. Einmal könnte der Erzieher bestimmte Anlagen auf Kosten anderer zu entwickeln trachten. Das würde aber das Kind einer sittlich nicht zu verantwortenden Willkür ausliefern. Oder er könnte alle Anlagen gleichmäßig entwickeln wollen. Dazu müßte er aber die „physische Voraussetzung“ (hier gleichbedeutend mit anthropologisch) machen, daß alle Menschen gleich veranlagt sind und darum die gleichen Möglichkeiten haben. Zu dieser Annahme haben wir aber kein Recht. – Beim andern Extrem, der Beschränktheit der Erziehung, wird vorausgesetzt, daß das Verhältnis der einzelnen Anlagen bei jedem Menschen verschieden und die Erziehung an dieses Verhältnis gebunden ist. Dazu aber müßte der Erzieher, ehe er mit der Erziehung beginnt, die Verschiedenheit der Anlagen kennen. Bis diese hinreichend deutlich geworden ist, ist es jedoch für eine pädagogische Einwirkung schon zu spät. Auch dieser Weg führt also nicht zum Ziel. Ob man von dem einen oder dem andern Extrem ausgeht, immer wird man zu unmöglichen Konsequenzen geführt.

Die Schlüssigkeit dieser Argumentation kann hier dahingestellt bleiben. Hier kommt es nur auf das Vorgehen an: Wenn beide Extreme zu unhaltbaren Folgerungen führen und wenn es trotzdem eine Erziehung gibt, dann muß es zwischen beiden Extremen einen mittleren Weg geben. So geht SCHLEIERMACHER davon aus, „daß wenn es eine Pädagogik geben soll, es auch eine Bestimmung geben muß, wodurch diese beiden Extreme gebunden werden“ (1957, S. 19). Es ist die KANTISCHE Frage nach der inneren Möglichkeit. Was hier mit dem Wort „binden“ gemeint ist, wird nicht mehr erläutert und bedarf noch einer näheren Bestimmung. Vielleicht wird es deutlicher, wenn wir auch die nächsten Schritte ins Auge fassen. Wo vieles unsicher ist, so fährt SCHLEIERMACHER fort, müssen wir auf das zurückgehen, „was uns wirklich gegeben ist“ (1957, S. 19). Das aber ist allein „die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ (1957, S. 19). Und weil die empirische Auskunft versagt, kann die Lösung nur „theoretisch“, das heißt, durch reines Nachdenken gewonnen werden oder, wie SCHLEIERMACHER sagt, sie muß „konstruiert“ werden. So folgert er: „Die Pädagogik müßte demnach so konstruiert werden, daß sie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist“ (1957, S. 19); sie muß für beide Möglichkeiten offen bleiben.

Eine solche Theorie zu entwickeln ist dann die weitere Aufgabe, für die SCHLEIERMACHER auf seine späteren Ausführungen verweist. An dieser Stelle deutet er vorgreifend nur kurz an, daß selbst dann, wenn sich die Allmacht der Erziehung nicht halten läßt, es doch bestehen bleibt, daß der Mensch als ein lebendiges Wesen von Anfang an auf Selbsttätigkeit angelegt ist. Die Erziehung müßte darum die doppelte Aufgabe haben, „die Selbsttätigkeit hervorzulocken und sodann zu leiten. Erregend müßte sie auf jede Anlage wirken, und leitend, indem sie das in die Erscheinung Getretene weiter fördert. Das erste würde sich auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen beziehen“ (1957, S. 19). Das wird dann in den späteren Ausführungen als das Verhältnis von Unterstützung und Gegenwirkung ausführlich entwickelt. Ich komme darauf zurück.

2.5. Die Entfaltung der Individualität

Bei der Frage nach der individuellen Verschiedenheit der Kinder kann SCHLEIERMACHER auf die Deutung der Individualität zurückgreifen, die er früher in jugendlichem Enthusiasmus in seinen „Monologen“ gegeben hatte. Er greift dort die Deutung auf, wie sie allgemein in der deutschen Klassik von HERDER bis HUMBOLDT lebendig war: daß die Menschheit sich in ihrem ganzen Reichtum nur entfalten könne, indem sie sich in die Fälle der Individualitäten auseinanderlegt. So heißt es auch bei SCHLEIERMACHER: „Es ist mir klar geworden, daß jeder Mensch auf eigne Art die Menschheit darstellen soll in einer eignen Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und wirklich werde in der Fülle der Unendlichkeit alles, was aus ihrem Schoße hervorgehen kann“ (1911, S. 420). Aber er bezieht diesen Gedanken sogleich auf sich selbst: „Der Gedanke allein hat mich emporgehoben ... zu einem Werk der Gottheit, das einer besondern Gestalt und Bildung sich zu erfreuen hat“ (1911, S. 420). Daraus entnimmt SCHLEIERMACHER die Aufgabe seines Lebens: sich selbst in seiner Individualität zur vollendeten Gestalt zu bringen, also die Selbstverwirklichung in ihrer edelsten und am höchsten vergeistigten Form. Das gelingt freilich, wie SCHLEIERMACHER betont, nicht in bloßer „Selbstanschauung“. Dazu ist vielmehr die Erfahrung der verschiedenen möglichen Gestaltungen erforderlich. „Mein ganzes Wesen kann ich wieder nicht vernehmen, ohne die Menschheit anzuschauen ... und die Menschheit, wer vermöchte sie zu denken, ohne sich mit dem Denken ins unermeßliche Gebiet und Wesen des reinen Geistes zu verlieren“ (1911, S. 412). Erforderlich ist dazu auch die vielfältige Berührung mit andern Menschen. Aber es ist nicht, wie etwa bei HUMBOLDT, die Ausweitung der Individualität durch die Aufnahme fremder Möglichkeiten, sondern nur als Notbehelf: „weil noch nicht vollendet das Bild in allen Zügen vor mir steht“ (1911, S. 421). Es geht nur um die Bestätigung im eigenen Wesen, wie es einmal ist, um „immer fester durch Geben und Empfangen das eigne Wesen zu bestimmen“ (1911, S. 423). Darum betont er, daß kein menschlicher Bezug ihn bei der Selbstentfaltung behindern darf. „Das nur (gemeint ist: äußern Besitz des Habens und des Wissens) suchet und findet der Mensch von heute in Freundschaft, Ehe und Vaterland; nicht Hilfe und Ergänzung der Kraft zur eignen Bildung, nicht Gewinn an neuem innerm Leben. Daran hindert ihn jegliche Gemeinschaft, die er eingeht“ (1911, S. 440). Der Mensch soll in jedem Fall seine eigne Freiheit bewahren: „Immer mehr zu werden, was ich bin, das ist mein einziger Wille“ (1911, S. 449).

Darum lehnt SCHLEIERMACHER die selbstvergessene Hingabe an einen andern Menschen wie auch die Vollendung eines äußeren Werks entschieden ab. Dadurch grenzt er sich vom schaffenden Künstler ab. Es drängt ihn nicht, Empfindungen und Gedanken „anders und bestimmter zu eigenem Werke zu gestalten. Ich strebe nicht, bis zur Vollendung den Stoff zu zwingen, dem ich meinen Sinn eindrücke; darum scheue ich Übung“ (1911, S. 423). „Der ungestillte Durst, es (das eigne Wesen) weiter stets zu bilden, verstattet nicht der Tat, der Mitteilung des Innern auch äußere Vollendung zu geben“ (1911, S. 423). Am Schluß faßt er es noch einmal so zusammen: „Was du der Welt bietest, sei (leicht sich lösende) Frucht. Opfere nicht den kleinsten Teil deines Wesens in falscher Großmut!“ (1911, S. 469).

Die Grenzen dieser radikalen Selbstbezogenheit sind deutlich. SCHLEIERMACHER erkennt den engen Zusammenhang zwischen der Hingabe an das Werk und der eigenen Selbstentfaltung. Aber das braucht hier nicht weiter erörtert zu werden. So sehr es verlockt, diesem entzückenden kleinen Werk weiter nachzugehen, so dient es hier doch nur als Hintergrund für das Verständnis der pädagogischen Vorlesungen. Auch sind die „Monologen“ ja nicht SCHLEIERMACHERS letztes Wort, und in den pädagogischen Vorlesungen tritt uns eine wesentlich abgewogenere Auffassung entgegen.

In den pädagogischen Vorlesungen geht es von vornherein um eine ganz andere Fragestellung. Hier herrscht nicht mehr der jugendliche Enthusiasmus der Selbstentfaltung, sondern es geht darum, wie die Pflege einer solchen Individualität mit der gleich zu Anfang betonten gesellschaftlichen Funktion der Pädagogik, ihre Zöglinge an die bestehende Gesellschaft „abzuliefern“, vereinbar ist.

Auf der einen Seite betont SCHLEIERMACHER auch hier den Wert der Individualität in demselben Sinn, wie er ihn in den „Monologen“ vertreten hatte: „Die Verschiedenheiten, Eigentümlichkeiten der Menschen . . . sollen auch sein. Die menschliche Natur ist nur vollständig, inwiefern diese Verschiedenheiten in ihr heraustreten. Es soll sich uns im Gebiet der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen entfalten“ (1957, S. 27). Er macht hier allerdings unter dem ethischen Gesichtspunkt eine wichtige Einschränkung, die in den „Monologen“ fehlte. Es heißt in dem eben verkürzt angeführten Satz vollständig: „Die Verschiedenheiten, Eigentümlichkeiten der Menschen, die außerhalb des Bösen sind, sollen auch sein“ (1957, S. 27). Oder noch einmal: „Alles, was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein“ (1957, S. 27). Es ist also der übergeordnete ethische Gesichtspunkt, der der beliebigen Entfaltung der Individualität eine Grenze setzt. Die Verschiedenheiten sind nur so weit zu fördern, „als sie nicht gegen die Idee des Guten streiten“ (1957, S. 27).

Daraus ergibt sich aber sofort die Schwierigkeit, daß es eine allgemeingültige Ethik und damit eine allgemein anerkannte „Idee des Guten“ nicht gibt. Es bleibt also kein anderer Weg als der in der Auseinandersetzung mit der Allgemeingültigkeitsfrage schon genannte: von der in einer bestimmten Gesellschaft herrschenden Anschauung auszugehen, so wie SCHLEIERMACHER erklärt: „Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Anspruch der Gesellschaft entspricht“ (1957, S. 28). Das bedeutet aber bei SCHLEIERMACHER noch keinen Relativismus im Sinn des sich erst später entwickelnden historischen Bewußtseins, denn er sieht in der Geschichte den fortschreitenden Gang in Richtung auf die Verwirklichung eines „höchsten

Guts“. Doch würde die Erörterung dieser Fragen uns zu weit von der eignen Fragestellung abführen. Ich verweise auf die sorgfältige Darstellung bei SÜNKEL (1964).

2.6. Die Erziehung zum Staat

Die zweite Problematik ergibt sich aus der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung. SCHLEIERMACHER geht davon aus, „daß der Einzelne für einen bestimmten Staat zu erziehen sei“ (1957, S. 33), wobei „Staat“ hier stellvertretend für das Ganze der gesellschaftlichen Ordnungen zu nehmen ist. Dabei ergibt sich aber die Frage: soll die Erziehung für den Staat, wie er ist, fügsame Untertanen heranbilden oder die Menschen für die Verbesserung des gegenwärtigen Zustands erziehen? SCHLEIERMACHER erklärt: „Sagen wir, die Erziehung soll die heranwachsende Jugend so ausbilden, daß sie tüchtig und geeignet ist für den Staat, wie er eben ist, so würde dadurch nichts anderes geleistet werden als eben dieses, die Unvollkommenheit würde verewigt und durchaus keine Verbesserung herbeigeführt werden“ (1957, S. 30). Wenn man dagegen sagt, die Erziehung solle die Jugend erziehen, „die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern“ (1957, S. 30), so bliebe man ganz im Unbestimmten. Es bestünde auch die Gefahr, daß die Jugend vielleicht „auf die gefährlichste Weise (in das Bestehende) eingreifen würde“ (1957, S. 31), wenn man sie „zu lauter Reformatoren erziehen“ wollte. Nur „wenn wir ... die Erziehung auf das Bestehende richten und an das selbige anknüpfen, so haben wir eine bestimmte Basis und Punkte zum Anknüpfen“ (1957, S. 31).

Daraus ergibt sich für SCHLEIERMACHER die Aufgabe: „Wir müssen also beides (das Erhalten des Bestehenden und das Verbessern) miteinander vereinigen, und nur auf diese Weise können wir die richtige Auflösung finden“ (1957, S. 31). Und nun kommt für SCHLEIERMACHER die interessante und für sein ganzes Vorgehen bezeichnende Auflösung. Formal gesehen scheinen Erhalten und Verbessern einander zu widersprechen. Aber, so fährt SCHLEIERMACHER fort, das ist nur der Fall, „wenn man beim toten Buchstaben stehen bleibt“, und stellt dem seine eigne Auffassung gegenüber: „Sowie wir aber auf das Leben sehen und diese Formel durch die Anschauung uns entwickeln, so sehen wir, daß beides immer zusammen besteht“ (1957, S. 31), wenn auch jeweils in einem besonderen Verhältnis. Manchmal überwiegt das Verbessern. Es wird dann zerstörend und bringt eine revolutionäre Haltung hervor. Manchmal überwiegt wieder das Erhalten. Wenn wir uns aber an die „Anschauung, wie das Leben sie uns bietet“ (1957, S. 31) halten, dann erkennen wir, daß der Gegensatz sich verkleinert, je mehr das Verbessern sich an das Bestehende anschließt, und SCHLEIERMACHER folgert daraus: „Die eigentliche Aufgabe sei, alles Unvollkommene so zu verbessern, daß die entgegengesetzte Form des Revolutionären gar nicht zum Vorschein komme“ (1957, S. 31). Daraus ergibt sich für die Pädagogik: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (1957, S. 31).

Ich lenke die Aufmerksamkeit noch einmal auf die Art der Begründung. Die beiden Extreme des Erhaltens und des Verbesserns widersprechen einander nur dann,

„wenn man beim toten Buchstaben stehen bleibt“, wenn man sich also an die Regeln der formalen Logik hält. Das aber lehnt SCHLEIERMACHER aus einem höheren Gesichtspunkt ab und beruft sich demgegenüber auf „die Anschauung, wie das Leben sie uns bietet“. Das „Leben“ tritt als das höhere Prinzip dem formalen Denken gegenüber. „Wenn wir auf das Leben sehen“, so fährt er fort, „und diese Formel durch die Anschauung uns entwickeln“ (wo die Anschauung also auf der Seite des Lebens dem Denken entgegengestellt wird), dann finden wir immer schon ein Zusammenwirken der beiden in die Extreme auseinandergelegten Funktionen. Es geht also um die Analyse des Lebens, wie es uns unmittelbar gegeben ist und hinter welches man nach DILTHEY nicht zurückgehen kann. Das ist nicht mehr, wie es an früherer Stelle hieß, eine theoretisch zu gewinnende Konstruktion, sondern ein echt hermeneutisches Vorgehen, wenn es auch hier vielleicht noch etwas unbestimmt in wenigen Sätzen zusammengedrängt ist.

2.7. Individuelle und universelle Erziehung

Nach dieser Auflösung des Gegensatzes von Erhalten und Verbessern in der Erziehung zum Staat kehren wir zur ursprünglichen Frage zurück, wie sich die Entfaltung des einzelnen in seiner Individualität und die Ausbildung für die Aufgaben in Staat und Gesellschaft miteinander vereinbaren lassen. Es gilt jetzt „zu bestimmen, wenn doch die Erziehung beides, die Entwicklung der Eigentümlichkeit, soweit solche da ist, und die Tüchtigkeit für die großen sittlichen Gemeinschaften beabsichtigt, wie beides sich gegen einander verhalte; ob beides zusammenfalle und durch dieselbe Weise erreicht werden könne (1957, S. 45).

SCHLEIERMACHER sieht die Auflösung darin, daß einerseits die Erziehung das Kind in einem Zustand vorfindet, der schon durch die „Volkseigentümlichkeit“ und „das große moralische Ganze“, dem es angehört, geprägt ist, aber doch immer nur in einem bestimmten Grade, so daß die erzieherische Einwirkung dadurch nicht überflüssig geworden ist, und daß andererseits eine persönliche Eigentümlichkeit nicht einfach „aufgepfropft“ werden kann, sondern vorhanden sein muß, so daß der Erzieher deren Äußerungen behutsam nachzuspüren hat, um sie dann durch sein Tun zu fördern. SCHLEIERMACHER unterscheidet in dieser Weise zwischen einer mehr universellen und einer mehr individuellen Seite der Erziehung.

Auffällig ist, daß er in dem angeführten Satz von einer „Eigentümlichkeit, soweit solche da ist“, spricht. Das bedeutet also, daß SCHLEIERMACHER die „Eigentümlichkeit“, die individuelle Gestalt also, nicht allen Menschen zuerkennt. Er sieht das Verhältnis vielmehr so, daß für die Mehrzahl der Menschen die universelle Erziehung im wesentlichen ausreicht und nur für eine verhältnismäßig kleine Zahl, für eine Elite also, eine individuelle Erziehung hinzukommen, also als eine zusätzliche Leistung auf der für alle notwendigen universellen Erziehung aufbauen muß.

Mit den weiteren, wiederum sehr umständlichen und im einzelnen auch fragwürdigen Erörterungen, in denen SCHLEIERMACHER weitgehend auf die früheren Arbeiten zur Staatslehre, insbesondere auf die Abhandlung von 1814 „Über den Beruf des Staates zur Erziehung“ zurückgeht, beschäftige ich mich hier nicht weiter. Vieles ist darin auch allzu zugebunden.

2.8. Der Eigenwert des Augenblicks

Eng verbunden mit der allgemeinen Frage, wie weit die ältere Generation überhaupt das Recht hat, durch ihre Erziehung das Leben der jüngeren Generation in einer von dieser vielleicht gar nicht gebilligten Weise zu bestimmen, bleibt, wenn diese positiv entschieden ist, die speziellere Frage, ob der Erzieher berechtigt ist, einen Augenblick des kindlichen Lebens um eines in der Zukunft zu erreichenden Zieles willen aufzuopfern. SCHLEIERMACHER schreibt: „Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen, und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen“ (1957, S. 46). SCHLEIERMACHER antwortet mit einem entschiedenen Nein. „Darf man einen Moment einem anderen aufopfern? Offenbar nein; so wenig man einen Menschen bloß als Mittel für den andern behandeln darf. Denn der Mensch des künftigen Moments ist nicht mehr der des vorigen“ (1957, S. 380).

Was vom einzelnen Augenblick gilt, das gilt natürlich auch von den Lebensphasen im ganzen. SCHLEIERMACHER betont, daß „jeder Lebensabschnitt doch ein natürlicher Teil des Lebens für sich ist und seinen bestimmten Charakter hat, so soll auch jeder in diesem seinem eigentümlichen Charakter genossen und nicht bloß als Mittel für einen späteren Abschnitt angesehen werden“ (1957, S. 203). Das ist die Lehre vom Eigenwert der Stufe, wie sie innerhalb der deutschen romantischen Pädagogik vor allem von FRIEDRICH FRÖBEL ausgebildet worden ist (vgl. BOLLNOW³1977, S. 128).

Die Antwort, ein solcher Eingriff sei erlaubt, weil das Kind selber, wenn es erwachsen geworden sei, ihm nachträglich zustimmen würde, greift zu kurz, weil bei der hohen Kindersterblichkeit gar nicht sicher ist, ob das Kind das Erwachsenenalter erreichen wird. Die Begründung muß tiefer greifen. Auf der einen Seite müssen wir davon ausgehen, „daß jeder Lebensmoment als solcher gefördert werde“ (1957, S. 47). Auf der andern Seite aber „können wir nicht sagen, daß in der Erziehung als solcher die Beziehung auf die Zukunft irgendwie zurückgesetzt werden dürfe. Dies ist ja die Natur der pädagogischen Einwirkung, auf die Zukunft gerichtet zu sein“. Die Auflösung kann „unter ethischem Gesichtspunkte“ nur heißen: „Die Lebens-tätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben“. Daraus folgt für die Erziehung: „So muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides durchdringt, um so sittlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit“ (1957, S. 48). Oder in der früheren Vorlesung: „Was Vorbereitung ist, muß zugleich auch unmittelbare Befriedigung sein ... Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein“ (1957, S. 380).

Dabei zeigt die genauere Analyse, daß sich dies Verhältnis im Lauf der Entwicklung in einer bezeichnenden Weise verschiebt. Während das Kind noch ganz in der Gegenwart lebt – oder zu leben scheint –, ändert sich das Verhältnis, je mehr es sich seiner Zukunft bewußt wird, und wo zunächst eine Einheit zu bestehen scheint, treten in der späteren Entwicklung die Funktionen auseinander, und hier erst gewinnt das Problem, wie der Bezug auf die Zukunft mit dem Genuß der Gegenwart

vereinbar ist, seine volle Schärfe. SCHLEIERMACHER erläutert das am Verhältnis von Spiel und Übung. Er unterscheidet sie folgendermaßen: „Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel im weitesten Sinne; die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Übung“ (1957, S. 50). Das Spiel ist freier Genuß der Gegenwart. Aber schon die Annahme, daß das Kind zunächst ganz in der Gegenwart aufgeht, ist eine falsche Vereinfachung. SCHLEIERMACHER weist sie zurück: „Man sagt zwar von den Kindern, sie leben nur in der Gegenwart. Allein es ist dies die elegische Sage des Alters, das auf die Jugend zurücksieht. Als realer menschlicher Zustand ist das bloße Leben in der Gegenwart gar nicht möglich; wir würden, wollten wir einen solchen Zustand statuieren bis an die Grenze des tierischen kommen . . . Menschlich ist nur der Moment, wenn wir in der Gegenwart die Divination setzen: es wäre sonst gar keine Perfektibilität möglich“ (1902, S. 527).

Erst in der späteren Entwicklung kann sich aus der ursprünglichen Einheit die Übung als eigne Lebensform verselbständigen. In diesem Sinn führt SCHLEIERMACHER aus: „Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet“ (1957, S. 50). Es ist als „Kanon“ zu beachten, „daß das, was sie (die Erziehenden) als Übung betrachten, den Charakter des Spiels nicht verliere; das aber, was als Spiel, zugleich den Charakter der Übung erhalte. Darauf also müssen sie sehen, daß auch bei dem Spiel eine gewisse Fertigkeit geübt, und umgekehrt, daß die zu übende Fertigkeit nicht von einem zu strengen Ernst beherrscht werde (1957, S. 202).

Daraus entspringt die Aufgabe, solche Übungsformen zu entwickeln, die als solche, also ohne sie in spielerische Formen einzukleiden und damit zu verfälschen, den Übenden erfreuen. Wie das geschieht, hat SCHLEIERMACHER nicht weiter ausgeführt. Ich habe es in Anlehnung an die in Japan entwickelten Übungstechniken etwas weiter zu verfolgen gesucht und darf hier vielleicht darauf hinweisen (BOLLNOW 1978).

2.9. Die Behütung

Zu den bisher behandelten Gegensätzen tritt als wohl wichtigster der von Unterstützen und Gegenwirken, der alles erzieherische Verhalten durchzieht. Der Erzieher muß sich zunächst darüber klar sein, daß seine Tätigkeit nicht von unten her beginnen kann, sondern in einer Umwelt geschieht, die schon vor aller bewußten erzieherischen Bemühung auf das Kind in einer Weise einwirkt, die der Erzieher oft als schädlich ansieht und der er darum beizeiten entgegenwirken muß. Als nächstliegende Möglichkeit bietet sich an, das Kind vor schädlichen Einflüssen zu behüten, ehe sich diese in ihm ausgewirkt haben. Das würde aber erfordern, das Kind ganz von seiner Umwelt zu isolieren, wie es etwa ROUSSEAU in seinem „Emile“ entwickelt hat. Weil dies aber kaum möglich ist, könnte man versuchen, die Umwelt im ganzen so umzuformen, daß sie mit den Erziehungszielen übereinstimmt und darum von ihr kein schädlicher Einfluß ausgehen kann. Aber selbst wenn das gelingen würde, „wenn das ganze Leben auf diese Weise mit der Erziehung identifiziert und die Umgebung durchaus mit der Idee derselben in Harmonie

gebracht worden wäre“ (1957, S. 67), wenn also dem Kind auf diese Weise jeder Konflikt erspart bliebe, wäre die Folge, daß „das Frische, Freie, Lebendige, Unmittelbare verloren geht“ (1957, S. 67). Bei einer allzu ängstlichen Behütung wäre das Kind verzärtelt, und wenn es später als mitverantwortliches Glied an die Gemeinschaft „abgeliefert“ werden soll, ist es nicht vorbereitet, die dort unvermeidlichen Kämpfe zu bestehen. „Die jüngere Generation soll mit Stärke, mit Willenskraft ausgerüstet in das gesellschaftliche Leben eintreten, sie könnte es aber nun, immer behütet, nimmermehr.“ „Es wäre also besser, die Erziehung hätte da vorgearbeitet“ (1957, S. 68).

Wenn aber das Behüten nicht überflüssig werden soll und man das Kind den unkontrollierbaren Einflüssen der Umwelt ausliefern würde, um erst nachträglich, wenn sich die schlechten Folgen zeigen, ihnen entgegenzuwirken, ergibt sich die Frage nach den Grenzen eines sinnvoll angewandten Behütens. Diese Grenzen zeigen sich schon in zeitlicher Hinsicht. Am Anfang der kindlichen Entwicklung steht für SCHLEIERMACHER eine Zeit, wo eine Behütung noch nicht notwendig ist, weil „das noch nicht erreicht ist in dem Zögling, worauf die äußeren Verhältnisse nachteilig einwirken können“ (1957, S. 69). Und am Ende der Erziehung wäre die Behütung schädlich, weil sie verhindern würde, daß sich die eignen Kräfte in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln. Aber in der Zwischenzeit hat die Behütung eine notwendige Funktion. „Es gibt gewiß im Anfang der Erziehung eine Zeit, während der Bewahrung und Behütung in vielfacher Hinsicht nur eine unnütze Sorge wäre, so wie am Ende der Erziehung der Kampf muß eingeleitet sein und geübt werden. In der mittleren Periode wird das Bewahren ein heilsames Element sein“ (1957, S. 69).

Das wird dann im einzelnen ausgeführt. SCHLEIERMACHER unterscheidet zwischen dem „Unrichtigen“, wo das Behüten unnötig ist, und dem „Unschönen“, wo es seine Stelle hat. Auch die Forderung, „man müsse die Jugend so lange als möglich in der Unschuld bewahren“ (1957, S. 72), findet ihre Grenze im Bereich der Erkenntnis: „Auf dem Gebiete der Erkenntnis nämlich müßte doch der Gegensatz entwickelt und Bewußtsein geworden sein, wenn es anders ein Verhältnis geben soll zwischen der Erkenntnis und der bestimmten Tätigkeit des Menschen. Der Sündenfall ist der Übergang des Menschen zur vollkommenen Erkenntnis. Sobald aber die Erkenntnis gesetzt ist, so ist auch das Bewußtsein des Gegensatzes gesetzt“ (1957, S. 72).

So kommen wir wieder auf den Gegensatz zweier Extreme: der vollkommenen Behütung und der Auslieferung an die Einflüsse der Umwelt, und wieder gilt es, dazwischen abzuwägen. Wie weit nun die Behütung sinnvoll oder notwendig ist, wie weit aber überflüssig oder gar schädlich, das wird von SCHLEIERMACHER dann im einzelnen sehr eingehend diskutiert.

2.10. Unterstützung und Gegenwirkung

Während das Behüten (als eine negative Erziehung im Sinne ROUSSEAUS) solange sinnvoll ist, als sich im Kind noch keine schlechten Neigungen gezeigt haben, wird ein andres Verhalten, eine absichtliche, planvolle Erziehung, notwendig, wenn diese erste Phase der Unschuld überschritten ist. SCHLEIERMACHER sieht hier zwei

entgegengesetzte Möglichkeiten: die Erziehung als Unterstützung – er spricht auch von Erweckung – des Guten und die Erziehung als Gegenwirkung, also als Unterdrückung des Bösen (1957, S. 53). Die eine beruht auf der Voraussetzung, daß der Mensch von Natur aus gut, die andre, daß er von Natur aus böse sei; „denn die Theorie, daß das Unterdrücken des Bösen schon die natürliche Folge von der Erweckung des Guten sein würde, setzt offenbar voraus, daß das Böse nur auf sekundäre Weise entstehe. Dagegen die Theorie, daß das Gute sich von selbst entwickeln werde, wenn man das Böse unterdrücke, setzt voraus, daß schon eine natürliche Neigung zum Bösen und zur Aufnahme von Verkehrtheiten vorhanden sei, und dieser müsse man sich entgegenstellen, um sie zu unterdrücken“ (1957, S. 53f.).

SCHLEIERMACHER läßt auch hier die Frage nach den anthropologischen Voraussetzungen unentschieden. Er fragt vielmehr, was die beiden Annahmen für die Pädagogik leisten und wie sie in der Erziehung richtig zusammenwirken; „denn das Wesen der Erziehung ist in dem Ineinander der beiden Fähigkeiten; unterstützen und gegenwirken müssen zusammen sein; jedes für sich allein erkennen wir als unzulänglich“ (1957, S. 54). Das Verhältnis von Unterstützen und Gegenwirken wird nun von SCHLEIERMACHER mit der ganzen ihm eignen Gründlichkeit analysiert. Dabei ist in jedem Fall zu unterscheiden zwischen dem, was schon unabhängig von der Erziehung von selbst geschieht, und dem, was die Erziehung darauf zu antworten versucht. Und bei dem, was von selbst geschieht, ist wiederum zu unterscheiden, was aus der „inneren Lebenskraft“ des Kindes entspringt und was von außen her auf es einwirkt. Und weiter ist zu fragen, „wie die beiden Formen der pädagogischen Tätigkeit, Unterstützung und Gegenwirkung, sich zu diesen beiden (vorher behandelten) Aufgaben der universellen und individuellen Richtung der Erziehung verhalten“ (1957, S. 56), also zur Erziehung für die großen Gemeinschaften und zur individuellen Persönlichkeit. Mit diesen sich überkreuzenden Gegensatzpaaren ist das gedankliche Gerüst gegeben, das in dem auf die „Einleitung“ folgenden „Ersten allgemeinen Teil“ mit minutiöser Genauigkeit und einer fast schon ermüdenden Umständlichkeit durchgeführt wird.

Bei der Erörterung der Gegenwirkung unterscheidet SCHLEIERMACHER zwischen der Gesinnung, den einzelnen Willensakten und der Fertigkeit (im Sinn von Gewohnheit). Auf die Gesinnung hat die Gegenwirkung keinen Einfluß. „Die Gesinnung ist das Gebiet, das sich allen pädagogischen Gegenwirkungen entzieht und nur der primitiven pädagogischen unterstützenden Tätigkeit anheimfällt“ (1957, S. 87). Einfluß ist nur über die einzelnen Willensakte möglich. Dabei unterscheidet SCHLEIERMACHER zwei Möglichkeiten: „Es gibt nur zweierlei Formen der pädagogischen Gegenwirkung, die eine, dem Ethischen sich anschließend, ist die Erregung der Scham, als zurückhaltendes Prinzip; die andere ist die physische Gewalt“ (1957, S. 93) in Form von Strafen. Doch betont er, daß beide nur mit äußerster Zurückhaltung angewandt werden dürfen.

Bei dem andern Verfahren, der Unterstützung, ergibt sich zunächst die Frage, warum überhaupt eine bewußte pädagogische Tätigkeit erforderlich ist, da eine Entwicklung schon von sich aus in die gewünschte Richtung verläuft. SCHLEIERMACHER antwortet: „Es geht um die Vollständigkeit der Tätigkeiten, um ihren inneren

Zusammenhang und um die Erhebung zu einem stärkeren Bewußtsein“ (1957, S. 112f).

Für das Verhältnis der beiden Grundformen gilt grundsätzlich, „daß die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und primitive ist, weil auch die andere Seite derselben, die Methode der Gegenwirkung und Verhütung in die Unterstützung zurückgeht und nur notwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt“ (1957, S. 78).

Auf Einzelheiten gehe ich nicht ein. Es zeigt sich ohnehin, daß die ungeheure Komplexität der Zusammenhänge um so stärker hervortritt, je mehr man versucht, einzelne Züge herauszuheben. Aber es sollte hier ja überhaupt nicht SCHLEIERMACHERS Pädagogik in ihrem ganzen Umfang dargestellt werden, vielmehr nur einzelne Gedanken zu seiner Methode entwickelt werden, die den Zugang zu seiner Pädagogik erleichtern können.

3. Rückblick auf den Methodencharakter

Ich blicke zurück, um das Methodische noch einmal ausdrücklich herauszuheben. Meine These war: SCHLEIERMACHER als der lange verkannte Begründer einer hermeneutischen Pädagogik. Daß die Bedeutung von SCHLEIERMACHERS Pädagogik erst entdeckt werden konnte, als auf dem Boden der selbständig gewordenen Geisteswissenschaften in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine seinen Auffassungen entsprechende Richtung entstanden war, dürfte hinreichend begründet sein (erster Teil). Schwieriger ist es beim zweiten Teil: wie weit ist SCHLEIERMACHER selbst als Vertreter oder wenigstens als Vorläufer einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu betrachten oder, was wir ohne nähere Begründung gleichsetzen, einer hermeneutischen Pädagogik? Dabei ist zu bedenken, daß Geisteswissenschaften im modernen Sinn zu seinen Zeiten noch nicht bestanden – er sprach von Künsten – und daß er, wie erwähnt, den Begriff der Hermeneutik im überlieferten Sinn auf die Auslegung sprachlicher Gebilde beschränkt.

Trotzdem scheint mir deutlich geworden zu sein, daß das bei ihm angewandte Verfahren ein hermeneutisches Vorgehen ist, in dem erweiterten Sinn, in dem heute der Begriff der Hermeneutik verstanden wird. Am deutlichsten wird es vielleicht gleich zu Beginn in SCHLEIERMACHERS Auffassung vom Vorrang der Praxis vor der Theorie. Es ist kein konstruktiver Aufbau von unten, sondern am Anfang steht ein immer schon geübtes Verfahren mit einem darin immer schon vorhandenen Verständnis, das dann in der Theorie systematisch entfaltet wird. Ähnlich beginnt er gleich im ersten Satz der Vorlesungen nicht mit einer Definition der Erziehung, sondern mit dem Hinweis: „Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“ (1957, S. 7). Schon in der frühen Vorlesung von 1813 erklärt er gegenüber dem Ausgang von ethischen Systemen (sein eignes eingeschlossen), deren Bekanntschaft man, wie er damals noch zurückhaltend sagt, nicht voraussetzen könne, als den „legitimen Anfang“: „das Ausgehen vom populären Begriff, um allmählich zu einer Erklärung zu kommen“ (1957, S. 371).

Ähnlich beruft sich SCHLEIERMACHER auch später wiederholt auf das „vulgäre“ Verständnis, auf „die Anschauung, wie das Leben sie uns bietet“ (1957, S. 31). Die „pädagogischen Einwirkungen“ müssen „eine Einheit wie das Leben selbst“ sein (1957, S. 51). Auch beim Verhältnis von Leib und Seele beruft er sich auf die „allgemeine, unmittelbar dem Leben entnommene Ansicht“ (1957, S. 81). Aber es erübrigt sich wohl, Belege im einzelnen zu sammeln und auf ihren hermeneutischen Charakter hin zu interpretieren.

Trotzdem wäre es unhistorisch und darum auch irreführend, wollte man SCHLEIERMACHER zu nahe an die ein Jahrhundert später entstandene geisteswissenschaftliche Pädagogik heranrücken. Dazu bleibt sein Denken bei allem, was ihn unterscheidet, zu sehr im Geist seiner Zeit, der Romantik und des Deutschen Idealismus, verwurzelt. So behält auch seine Pädagogik einen durchaus eignen Charakter, der jede einfache Identifizierung verbietet. Ob man darum SCHLEIERMACHERS Denken als dialektisch bezeichnen kann, hängt weitgehend davon ab, was man darunter versteht. Auf keinen Fall darf man dabei an die HEGELSche Dialektik denken, in der der Übergang von der These zur Antithese und weiter zu der den Gegensatz überwindenden Synthese als ein einseitig gerichteter dynamischer Prozeß erscheint, in dem etwas Neues hervorgebracht wird. SCHLEIERMACHERS Dialektik, wie sie in seinen Vorlesungen ausführlich entwickelt wird, ist völlig anderer Natur. DILTHEY hat sie im 2. Band seines „Leben SCHLEIERMACHERS“ ausführlich analysiert. Sie ist im Grunde ein reines Ordnungsprinzip. „Die Aufgabe der Dialektik ist, die Herstellung eines wohl begründeten und zusammenhängenden Organismus unseres Wissens zu ermöglichen (DILTHEY 1966, S. 69). DILTHEY bezeichnet sie als „die erste erkenntnistheoretische Logik“ (ebd., S. 157), obgleich diese Bezeichnung bei SCHLEIERMACHER nicht vorkommt und er statt dessen von Transzendentalphilosophie spricht.

Für unsre besonderen Zwecke geben diese allgemeinen Erörterungen über die transzendente Begründung unseres Wissens wenig her. Unmittelbar auf das Vorgehen in den pädagogischen Vorlesungen beziehen sich allein die Ausführungen in dem verhältnismäßig kurzen Schlußteil „Vom Zusammenhang des Wissens. Theorie der Kombination“ (SCHLEIERMACHER 1967, S. 437–464). Hier handelt es sich im „heuristischen Verfahren“ um das Auffinden der Erkenntnisse, wobei eine doppelte Möglichkeit zu unterscheiden ist, je nachdem die Erkenntnisse selber gefunden oder durch die Mitteilung von einem andern erfahren sind, und im ersten Fall ist noch einmal zu unterscheiden, ob sie ungesucht gefunden werden oder „kunstmäßig“ mit methodischen Mitteln gesucht werden müssen. Beim „architektonischen Verfahren“ handelt es sich dagegen um die Beziehungen zwischen den einzelnen und zum Teil zufällig gefundenen Erkenntnissen und ihre Vereinigung zu einem organischen Ganzen, zum System des Wissens.

Über das konkrete Vorgehen ist in diesen wiederum sehr differenzierten allgemeinen Erörterungen noch wenig enthalten (oder müßte erst in einer sehr eingehenden Interpretation herausgearbeitet werden, für die an dieser Stelle kein Raum ist). Wir müssen darum noch einmal auf die Durchführung der dialektischen Behandlung innerhalb der Pädagogik zurückgreifen, soweit sie in unsrer bisherigen Darstellung zum Ausdruck kam. SCHLEIERMACHER geht regelmäßig so vor, daß er vom Widerspruch zweier entgegengesetzter Extreme ausgeht und zeigt, daß beide, für

sich genommen, zu unhaltbaren Folgerungen führen. Er sucht dann nach einer Möglichkeit, sie „miteinander zu vereinigen“, denn „nur auf diese Weise können wir die richtige Auflösung finden“ (1957, S. 31). Oder in anderer Wendung: es kommt darauf an, daß „diese beiden Extreme gebunden werden“ (1957, S. 19). Es gilt allgemein, was er am Gegensatz von Familienerziehung und Vorbereitung für den Staat erklärt: „Bei beiden Extremen können wir uns demnach nicht beruhigen; sie müssen gebunden werden“ (1957, S. 60). Oder beim Verhältnis vom Genuß des Augenblicks und der Vorbereitung auf die Zukunft: „Da nun die einseitigen Theorien uns nicht genügen, so ist eine Ausgleicheung des Gegensatzes notwendig“ (1902, S. 524).

Dieser Ausgleich geschieht nun in sehr verschiedener Weise. Bei dem Verhältnis von Allmacht und Beschränktheit der Erziehung erfolgt er durch eine theoretische Konstruktion, welche die Lücke ausfüllt, die durch das Fehlen einer empirischen Auskunft gegeben ist. Bei dem Verhältnis von Ausbildung der Individualität und Eingliederung in die Gesellschaft geht SCHLEIERMACHER dagegen gegenüber dem abstrakten Denken auf die „Anschauung, wie das Leben sie uns bietet“ zurück, um zu sehen, „daß beides immer zusammen besteht“ (1957, S. 31). Hier kommt es darauf an, die im „Leben“ gegebenen Verhältnisse genauer zu analysieren.

Dabei ist auch noch zu unterscheiden, ob es sich beim Gegensatzpaar um bestimmte, für sich sinnvolle Leistungen handelt, die in ihrem Ergänzungsverhältnis und in ihrem Zusammenwirken untersucht werden müssen, oder ob es Momente sind, die in einem und demselben Vorgang untrennbar verbunden sind. Das erste wäre beispielsweise bei dem Verhältnis von Behüten, Gegenwirken und Unterstützen der Fall, das zweite besonders deutlich im Verhältnis von Erfüllung des Augenblicks und Vorbereitung auf die Zukunft.

Hinzu kommt aber, daß selten ein Gegensatzpaar isoliert erörtert wird, sondern daß es zwei oder mehr Gegensatzpaare sind, die sich überschneiden. So wird das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit des Menschen einmal in Bezug auf die individuelle, das andre Mal in Bezug auf die universelle Richtung erörtert und im Fall der Ungleichheit wiederum unterschieden, ob diese angeboren oder durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft „angestammt“ ist. Oder es wird beim Gegensatz von Gegenwirken und Unterstützen unterschieden zwischen dem, was von außen her auf das Kind einwirkt, und dem, was sich von innen heraus entwickelt, usw. Das alles kann hier nur eben angedeutet werden; denn das genauer durchzuführen würde eine Darstellung der gesamten Pädagogik SCHLEIERMACHERS erfordern.

Formal gesehen ergibt sich aus der Überkreuzung zweier Gegensatzpaare ein viergliedriges Schema, das man vielfach als charakteristisch für SCHLEIERMACHERS Pädagogik angesehen hat. Aber das darf man nicht zu schematisch nehmen. SCHLEIERMACHER bleibt in der Durchführung viel lockerer. Schon in meiner (sehr verkürzten) Darstellung sollte deutlich geworden sein, wie verschiedenartig bei SCHLEIERMACHER die Auflösung der Gegensätze erfolgt. ERIKA HOFFMANN, die sich schon früh mit dem dialektischen Denken in SCHLEIERMACHERS Pädagogik beschäftigt hat, macht darauf aufmerksam, wie wenig sich dieses bei ihm zu einem starren Schema verfestigt, und sieht grade darin den besonderen Vorzug seiner Pädagogik. Sie schreibt in diesem Sinn: „Das konsequente Zusammenschließen zu

Vierergruppen fehlt und wird teilweise ersetzt durch die Lösung des Nacheinander der beiden in Form des Gegensatzes zusammengebundenen Elemente. Dieser Mangel an Konsequenz kann ... nur positiv bewertet werden als eine Unbefangenheit des Blicks und ein Ernstnehmen der konkreten Wirklichkeit“ (HOFFMANN 1929, S. 56).

Fragen wir abschließend nach der Bedeutung, die SCHLEIERMACHERS Pädagogik für uns heute haben kann, so sehe ich ab von allen inhaltlichen Fragen. Wie vieles davon dauernder Gewinn für eine systematische Pädagogik ist, wie vieles zeitbedingt und nur von historischem Interesse, war hier nicht zu erörtern. Hier ging es um die Methode seines Vorgehens, die wir als eine ihm eigentümliche Abwandlung der Dialektik erkannten. Gegenüber dem imperialen Charakter der HEGELSCHEN Dialektik, die alle Wirklichkeit einem einheitlichen Entwicklungsschema unterwirft, bleibt SCHLEIERMACHERS Dialektik viel flexibler und paßt sich in abgewandelten Formen dem jeweiligen Gegenstand an. Sie ist, soweit sie sich in den Pädagogik-Vorlesungen auswirkt (und das allein interessiert hier) ein reines Ordnungsprinzip, das in den sich überkreuzenden Gegensätzen die Vollständigkeit der zu berücksichtigenden Gesichtspunkte gewährleistet, damit von der Einseitigkeit eines zufälligen Ausgangspunkts befreit und in der sorgfältigen Diskussion der Beziehungen die einzelnen Teile zu einem systematischen Ganzen zusammenfügt.

In der Bindung der Theorie an eine vorausgehende Praxis, in der Berufung auf die „Anschauung, wie das Leben sie uns bietet“ gegenüber dem „toten Buchstaben“, allgemein in der häufig wiederkehrenden Berufung auf das „Leben“ als letzter Instanz, erweist sich die Grundhaltung der Pädagogik als hermeneutisch und seine Form der Dialektik als methodische Präzisierung einer universal gefaßten Hermeneutik. Mit der so gefaßten Dialektik scheint mir ein unverrückbarer Maßstab gegeben, an dem sich hinfort jede auf Vollständigkeit und Ausgewogenheit Anspruch erhebende pädagogische Theorie zu messen hat. Insofern ist SCHLEIERMACHER wirklich ein „Merkstein auf dem Wege zur modernen wissenschaftlichen Pädagogik“ (GROOTHOFF/STALLMANN 1964, Sp. 1120).

Anmerkungen

- 1 Vgl. HERBART J.F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Sämtliche Werke. Hrsg. von K. KEHRBACH. Langensalza 1887. 2. Band.
- 2 Vgl. BOLLNOW O.F.: Über einen Satz DILTHEYS. In: Studien zur Hermeneutik, Band 1. Freiburg 1982, S. 155–177.
- 3 Hier unterscheide ich mich von SÜNKEL (1964), insofern dieser „die Autonomie aus Verlegenheit“ begreift. Mir scheint grade diese „Verlegenheit“ als konstitutiv für die Pädagogik. Das „noch nicht“ scheint mir als grundsätzlich nicht behebbar zu verstehen.

Literatur

1. SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von THEODOR SCHULZE herausgegeben von ERICH WENIGER. 1. Band. Düsseldorf und München 1957. (Hierin die Vorlesungen aus dem Jahre 1826).

- SCHLEIERMACHERS Pädagogische Schriften. Hrsg. von C. PLATZ. Langensalza 1902.
- FRIEDRICH SCHLEIERMACHERS DIALEKTIK. Hrsg. von RUDOLF ODEBRECHT. Darmstadt 1976.
- SCHLEIERMACHER, F.: Werke. Auswahl in vier Bänden. Hrsg. von O. BRAUN und D.J. BAUER. Leipzig 1911. (In Band 4.: Monologen, S. 401–472).
- SCHLEIERMACHERS ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. von ERNST LICHTENSTEIN. Paderborn 1959.
- 2.
- BLÄTTNER, F.: Geschichte der Pädagogik. Heidelberg ³1955.
- BOLLNOW, O.F.: Die Pädagogik der Deutschen Romantik. Stuttgart ³1977.
- BOLLNOW, O.F.: Vom Geist des Übens. Freiburg i. Br. 1978.
- DILTHEY, W.: Leben SCHLEIERMACHERS. 2. Band. Aus dem Nachlaß von WILHELM DILTHEY herausgegeben von MARTIN REDEKER. Gesammelte Schriften. Band XIV. Göttingen 1966.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Bildung und Weltanschauung. Eine Einführung in die pädagogischen Theorien. Charlottenburg 1921.
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- GEIBLER, G.: Die Autonomie der Pädagogik. (Göttinger Studien zur Pädagogik. Heft 13.) Langensalza 1929.
- GROOTHOFF H.-H./STALLMANN, M.: Pädagogisches Lexikon. Stuttgart ²1964.
- HOFFMANN, E.: Das dialektische Denken in der Pädagogik. (Göttinger Studien zur Pädagogik, Heft 11.) Langensalza 1929, S. 56.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der elementaren Bildung. 2. Aufl. 1963.
- LICHTENSTEIN, E.: SCHLEIERMACHERS Pädagogik. In: Neue Zeitschrift für systematische Theologie und Religionsphilosophie 10 (1968), S. 343–359.
- NOHL, H.: FRIEDRICH SCHLEIERMACHER. In: Die Deutsche Bewegung. Hrsg. von O.F. BOLLNOW und F. RODI. Göttingen 1970.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart ²1955.
- SCHMIDT, G.R.: SCHLEIERMACHER. In: Klassiker der Pädagogik. 1. Band. Hrsg. von HANS SCHEUERL. München 1979.
- SCHURR J.: SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung. Düsseldorf 1975.
- SÜNDEL, W.: FRIEDRICH SCHLEIERMACHERS Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Düsseldorf 1964.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung (1929). In: Die Eigengesetzlichkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim/Bergstraße 1952.

Abstract

On SCHLEIERMACHER's educational theory

SCHLEIERMACHER can be considered the initiator of hermeneutical pedagogics. That his theory of education was not fully appreciated until quite late can be attributed to the fact that the path to an adequate understanding had to be prepared by recent contributions to educational hermeneutics. The hermeneutical character of SCHLEIERMACHER's theory is already apparent in that it relates back to a preceding educational practice. It is the function of theory to create an awareness of what is going on in educational practice and to further clarification and critical analysis. The method employed is a peculiarly flexible use of dialectics which tries to reconcile two extreme positions while retaining their specific claims. To give an example: Though it would – for ethical reasons – not be allowed to sacrifice a single moment in a child's life to an uncertain future, it still is possible to take educational action in such a way that long-range educational objectives will – at the same time – satisfy present needs.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h. c. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstr. 27, 74 Tübingen