

Langewand, Alfred

**Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie. Ein Versuch über den  
entwicklungsgeschichtlichen Spinozismus von Schleiermachers  
Erziehungslehre und eine Verteidigung gegen seine „geschichtliche“  
Interpretation durch die Dilthey-Schule**

*Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 4, S. 513-522*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Langewand, Alfred: Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie. Ein Versuch über den  
entwicklungsgeschichtlichen Spinozismus von Schleiermachers Erziehungslehre und eine Verteidigung  
gegen seine „geschichtliche“ Interpretation durch die Dilthey-Schule - In: Zeitschrift für  
Pädagogik 33 (1987) 4, S. 513-522 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144456  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-144456>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 4 – August 1987

## I. Thema: Mädchen und Frauen im Bildungssystem

- SIGRID METZ-GÖCKEL Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet 455
- MARGRET KRAUL Geschlechtscharakter und Pädagogik – Mathilde Vaerting, Professorin für Erziehungswissenschaft (Jena 1923–1933) 475

## II. Diskussion

- RAINER DÖBERT Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung 491
- ALFRED LANGEWAND Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie 513
- CHARLES BERG Die interne Ökonomie des Unterrichts. Ein didaktisches Modell 523
- HORST RUMPF Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf Klaus Pranges Aufsatz „Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion“ 539
- KURT GERHARD FISCHER „Krise“ – „Misere“ – „Elend“: Politische Bildung heute. Ein Literaturbericht 547

## III. Rezensionen

- MICHAEL WINKLER HANS SCHEUERL: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß 565
- HANS SCHEUERL HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit 570
- F. HARTMUT PAFFRATH GERHARD MEYER-WILLNER: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos 573

- BRIGITTE H. E. NIESTROJ      BEATRICE MARRÉ: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762–1851). Ein Beitrag zur Geschichte der Familienerziehung 576
- JÜRGEN OELKERS              ISRAEL SCHEFFLER: Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education 578
- DIETRICH BENNER             HELMUT HEIM: Systematische Pädagogik. Eine historisch-kritische Untersuchung 582

#### IV. Dokumentation

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Pädagogische Neuerscheinungen 587

# Contents

## I. Topic: Gender and Education

- SIGRID METZ-GÖCKEL      The Pros and Cons of Coeducation – An old Debate  
Re-Examined 455
- MARGRET KRAUL      Gender and Pedagogics – Mathilde Vaerting, Profes-  
sor of Educational Science (Jena, 1923–1933) 475

## II. Discussion

- RAINER DÖBERT      Prospects of Kohlberg-oriented Research on Moral  
Development 491
- ALFRED LANGEWAND      The End of Education and of Educational Theory –  
An Essay on the Developmental Spinozism of Schlei-  
ermacher’s Theory of Education 513
- HORST RUMPF      A Critical Response to Klaus Pranges Essay “Biogra-  
phy and Pedagogical Reflections” 541
- KURT GERHARD FISCHER      “Crisis and Misery” – Political Education Today: A  
Review Essay 549

## III. Book Reviews 567

## IV. Documentation

New Books 589

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the “Zeit-  
schrift für Pädagogik” 591

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

## Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie

*Ein Versuch über den entwicklungsgeschichtlichen Spinozismus von SCHLEIERMACHERS Erziehungslehre und eine Verteidigung gegen seine „geschichtliche“ Interpretation durch die DILTHEY-Schule*

### *Zusammenfassung*

Im Gegensatz zur geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Leseart SCHLEIERMACHERS, wie sie bei W. FLITNER, H. NOHL und E. WENIGER vorliegt, analysiert der Aufsatz die spinozistischen Passagen der Vorlesungen von 1826. Dabei kommt es darauf an zu sehen, daß die ethischen und theologisch motivierten Voraussetzungen beispielsweise des SCHLEIERMACHERSchen Theorie-Praxis-Konzepts eine „geschichtliche“ Interpretation nicht ermöglichen.

### *1. Der „geisteswissenschaftliche“ Rückgriff auf Schleiermacher*

Klassisch nennen wir einen Text, der über die historische Distanz hinweg, die ihn von uns entfernt hat, vorbildliche Antworten gibt auf Fragen, von denen wir meinen, nicht umhin zu kommen, sie ebenfalls zu stellen. Die Werke KANTS und HERBARTS, SCHLEIERMACHERS und DILTHEYS sowie ihrer jeweiligen Schulen sind Beispiele der Kontinuität eines sachlichen Einverständnisses trotz wachsenden Zeitabstands zumindest für den, der ihre Dauerpräsenz in den Selbstverständnissen der Erziehungswissenschaft erfährt.

Die Wirkungsgeschichte, die solche Einverständnisse trägt und fortbildet, läßt uns freilich auch die Erfahrung machen, daß klassische Texte zu Antworten werden, deren vorausliegende Fragen der Autor selbst nicht gekannt hat. In diesem Fall läßt sich mit einer gehörigen Portion hermeneutischer Naivität sagen, die Folge der sich aufstufenden Interpretationen unterschiede dem klassischen Werk Intentionen, die seinem Urheber fremd gewesen wären.

Zu solchen Fragen nun, die die Wirkungsgeschichte sozusagen fingiert, um in deren Beantwortung eine lebendige Applikation des klassischen Textsinns zu vollziehen, soll diejenige nicht gehören, in deren Replik SCHLEIERMACHER seine Lehre von der durchgängigen Geschichtlichkeit der Erziehung wie ihrer Theorie entfaltet. SCHLEIERMACHER wird danach nicht erst im nachhinein zum Theoretiker des geschichtlichen Bewußtseins der Erziehungswissenschaft und ihres „Objekts“, seine Erziehungslehre ist vielmehr auch der Absicht nach im Bewußtsein der historischen Vernunft angelegt. – Diese Überzeugung, daß SCHLEIERMACHER die Historizität der pädagogischen Praxis wie der Theorie zur Geltung bringt, stellt ihn nicht selten in herausgehobener Weise in die retrograde Kontinuität der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik. Dies gilt insbesondere kraft des Vorrangs, den DILTHEY SCHLEIERMACHER in der Entstehungsgeschichte des geschichtlichen Denkens eingeräumt hat. Und so ist es einfach gesagt eine ‚überkreuzende‘ Lektüre, die SCHLEIERMACHER neben HERBART zum wichtigsten maßstäblichen Theoretiker des pädagogischen Denkens im 19. Jahrhundert werden läßt: Während DILTHEY an

SCHLEIERMACHERS Pädagogik, soweit wir sehen können, keinen Anteil nimmt, sondern an ihm vor allem in Hinblick auf die Ausarbeitung des historischen Bewußtseins interessiert ist, lesen diejenigen, die in der Pädagogik DILTHEY folgen, nicht dessen Pädagogik als einen maßstäblichen Text, sondern die Erziehungslehre SCHLEIERMACHERS; und dies nun aber so, daß sie nicht SCHLEIERMACHERS wissenschaftsdisziplinären Zusammenhang vor Augen haben, sondern denjenigen DILTHEYS.

Die Rolle, die SCHLEIERMACHER innerhalb der DILTHEY-Schule spielt, kann man so zusammenfassen: SCHLEIERMACHER arbeitet seine Erziehungslehre im Bewußtsein der besonderen geschichtlichen Situation, in der er steht, aus; und er bewährt zugleich in der systematischen Reflexion dieser Besonderheit die Geschichtlichkeit auch dieser Reflexion. Ausdruck der ersten Eigenart von SCHLEIERMACHERS Erziehungslehre ist die Dialektik von Bewahren und Verändern und die von Gegenwirken und Unterstützen, die die Wirkungsgeschichte stets als Ausdruck der überlegenen geschichtlichen Analytik des Pädagogen SCHLEIERMACHER „zwischen 1789 und 1819“ interpretieren konnte. Die bestimmte „hermeneutische“ Fassung, in die SCHLEIERMACHER das Verhältnis von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis bringt, drückt die zweite Eigenart seiner Konzeption aus.

Vor allem dasjenige Verhältnis, in das SCHLEIERMACHER die pädagogische Theorie zur ihr vorgeordneten Praxis bringt, ist ein wesentlicher Einheitsgrund dessen, was hier „DILTHEY-Schule“ genannt wird (vgl. BOLLNOW 1986, S. 725 f.). Aus der Fülle der Belege mögen hier einige von WILHELM FLITNER, HERMANN NOHL und ERICH WENIGER hervorgehoben werden. – Erst von SCHLEIERMACHER, so FLITNER in seiner Allgemeinen Pädagogik, sei die Pädagogik in der Form einer Reflexion dargestellt, die als echte Geisteswissenschaft an die Praxis anschließe, und die auf der Grundlage des gesicherten geschichtlichen Bewußtseins aufgebaut sei (vgl. FLITNER 1950, S. 14). – In seiner großen Arbeit über die pädagogische Bewegung in Deutschland hat HERMANN NOHL SCHLEIERMACHER in unterschiedlichen Darstellungs- und Begründungszusammenhängen die Rolle eines vorbildlichen geschichtlichen Denkers gegeben, so wenn er etwa seine Erziehungslehre als die dialektische Synthese von vormaligen, entweder den objektiven (Philanthropen) oder subjektiven (HERBART, LOCKE, ROUSSEAU) Pol des Erziehungsgeschehens verabsolutierenden Pädagogiken begreift, die die grundlegende Spannung der „doppelendigen“ (FRÖBEL) Erziehungslehre gerade auch dem historischen Bewußtsein geschuldet sein läßt (vgl. NOHL 1970, S. 126 ff.). Und in dem sicherlich nicht zufällig den Mittelpunkt seines Buches bildenden Kapitel über Theorie und Praxis schreibt NOHL: „Weil die systematische Besinnung, Erinnerung und Phantasiebildung der Zukunft, dem Leben und Tun immanent ist, steht nicht ein freischwebendes Denken einem fremden Stoff gegenüber, sondern jede Bestimmung und Entscheidung der Praxis ist selbst die Resultante einer individuellen Anschauung und allgemeiner Einsichten.“ „Die vollkommene Praxis schließt“, wie SCHLEIERMACHER sagt, „vollkommene Einsicht in die Verhältnisse in sich“ – und das Ideal der Theorie erhebt sich aus der Praxis, indem sie diese formuliert, begründet und in ihren Konsequenzen entwickelt. Weil aber in solcher Formulierung immer auch ein konstruktives Moment steckt, das die Mannigfaltigkeit des Gegebenen zur Lösung der Situation organisieren soll und doch nie völlig erfaßt, das Allgemeine die individuellen Anschauungen nie ganz aufzulösen vermag, und weil immer die Kluft

besteht zwischen Vision und Wirklichkeit, so bleibt auch immer eine Spannung zwischen Theorie und Praxis, in der Pädagogik wie auf allen anderen Gebieten des schöpferischen Lebens (NOHL 1970, S. 122f.).

Schließlich hat ERICH WENIGER die „Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis“ in einer Zitatensammlung unter Bezugnahme auf SCHLEIERMACHER betont. Danach gilt in Hinblick auf die wissenschaftliche Theorie der Pädagogik der „Primat der Praxis, die mit Theorie geladen, doch an sich unabhängig ist von der Pädagogik als Wissenschaft“. Um es mit SCHLEIERMACHER zu sagen: „die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere!“ „Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet, denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein.“ Damit die Praxis vollkommen werde, beobachtet sie der Theoretiker, um zu helfen: „jeder, der an der Erziehung tätigen Anteil nimmt, er mag stehen, auf welcher Seite er will, wird diese nur insofern vollkommen tun, als er das Bewußtsein davon hat, wie vollkommen oder unvollkommen der Stand des Erziehungswesens ist, und nach welcher Seite die möglichen Verbesserungen liegen. Nur dann wird er das Organ sein können zu Verbesserungen, welche von dem bürgerlichen Gemeinwesen ausgehen. Die vollkommene Praxis schließt vollkommene Einsicht in die Verhältnisse in sich“ (WENIGER 1964, S. 20). WENIGER hat darüber hinaus den Prozeß der Herausbildung wissenschaftlicher Theorie als des guten Gewissens der Praxis im einzelnen zu analysieren versucht. Danach entstehen – in dieser Reihenfolge – Erziehungslehre, Bildungslehre und Pädagogik als Wissenschaft aufgrund der progredierenden Entselbstverständlichung der erzieherischen Wege und Methoden, Inhalte und Ziele und der Erziehung insgesamt. Das offene Endstadium dieser Entwicklung ist nach WENIGER mit der „radikalen Skepsis seit der Aufklärung“ erreicht.

So konvergieren in der DILTHEY-Schule die Einschätzung des Primats und die Ausstellung der geschichtlichen Argumentation SCHLEIERMACHERS in zwangloser Weise. Es ist bemerkenswert, daß diese Konvergenz auch über den Bereich der DILTHEY-Schule hinaus zum integralen Bestandteil der SCHLEIERMACHERforschung geworden ist: In bezug auf sie bietet sich ein Bild völliger Selbstverständlichkeit auch bei denen, die für eine skeptische oder ablehnende Voreingenommenheit gegenüber SCHLEIERMACHER oder DILTHEY oder seiner Schule gute Gründe zu haben meinen, und die SCHLEIERMACHER einer kritisch-identitätstheoretischen, kritisch-dialektischen, prinzipientheoretischen usw. usw. Interpretation unterwerfen. So sehr ein solcher Konsens dem Bedürfnis nach Sicherheit in den Ergebnissen bei fortbestehender Divergenz ihrer Beurteilungen entgegenkommt, so sehr muß die Bereitwilligkeit, mit der auch Kritiker der DILTHEY-Schule und SCHLEIERMACHERS das konzedieren, was hier die „geschichtliche“ Vereinnahmung seiner durch jene genannt wird, danach fragen lassen, wie, bei SCHLEIERMACHER, die Sache selbst aussieht. Das soll im folgenden geschehen, wobei das Argument vom „geschichtlichen“ Theoretiker SCHLEIERMACHER nur als Hypothese zugelassen wird; zum Zwecke ihrer Überprüfung wird auf eine weitere weitläufige Darstellung der SCHLEIERMACHERSchen Erziehungslehre verzichtet und von vornherein werden diejenigen Passagen in den Mittelpunkt gerückt, die zum Entscheid über die Hypothese von großer Aufschlußkraft sind.



## 2. Schleiermachers ethisch-educativer Progressismus und das „Ende der Erziehung“

SCHLEIERMACHER bestimmt als die beiden Formen der pädagogischen Tätigkeit die „Gegenwirkung“ und die „Unterstützung“. Er entwickelt diese beiden Formen zunächst, wie er es stets methodisch hält, als zwei einander widersprechende Radikallösungen. Die erste wird so formuliert: „Geht man davon aus, die Erziehung im eigentlichen Sinne würde überflüssig sein, wenn die Gesamtheit auf einem höheren intellektuellen Standpunkt stände; so würde man sagen müssen, also nur da sei Erziehung notwendig, wo ein niederer Standpunkt auch niederes imprimieren könne. Die Erziehung würde sonach nur in der Gegenwirkung bestehen: sie hätte nur die Aufgabe, dem Unsittlichen entgegenzuwirken und die nachteiligen Einwirkungen der Umgebung aufzuheben; das andere würde dann von selbst entstehen“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 89). Diese isoliert und grundsätzlich formulierte Ansicht beruht nach SCHLEIERMACHER weder auf einer empirischen Analyse, noch auf einer anthropologischen Vorentscheidung, sondern auf einer ethischen Gesinnung: Denn daß Erziehung bloß als Gegenwirkung begriffen und ausgeübt werden muß, um dem sittlichen Progreß freien Lauf zu geben, dependiert von der Überzeugung der dem Menschen natürlichen Neigung zum Bösen. – Die andere Radikallösung formuliert SCHLEIERMACHER so: „Wenn man davon ausgeht, daß selbst unter den günstigsten Umständen doch wieder ein großer Nachteil eintritt, wenn keine absichtliche Einwirkung erfolgt, und daß jeder Fortschritt von der Übung abhängig ist, ... (und) denkt man sich den Begriff der Übung in seinem ganzen Umgang, ... (so kann die Erziehung) aller Gegenwirkung enthoben sein, wenn sie im höchsten Grade Unterstützung der Selbstentwicklung dessen ist, was die Seele der menschlichen Natur ausmacht“ (ebd., S. 89f.). Auch diese isoliert und grundsätzlich formulierte Ansicht beruht nach SCHLEIERMACHER weder auf einer empirischen Analyse, noch einer anthropologischen Vorentscheidung, sondern ebenso wie im ersten Fall auf einer ethischen Gesinnung. Denn daß die Unterdrückung des Bösen schon die natürliche Folge der Erweckung des Guten sein würde, setzt voraus, daß das Böse nur auf sekundäre Weise entsteht. – Eine Entscheidung über die Anwendung nur der einen oder nur der anderen Ansicht ist nun nach SCHLEIERMACHER nicht möglich, denn die Anfangsstadien der Erziehung lassen eine Differenzierung in reine Innentätigkeit und isolierbare Außenwirkung beim Zögling nicht zu. Gerade diese müßte aber vorausgesetzt werden, um die Entscheidung herbeiführen zu können. Daher lautet SCHLEIERMACHERS Entschluß, die Erziehung müsse aus gegenwirkenden und unterstützenden Tätigkeiten zusammengesetzt sein.

Anhand der Frage, woher zu bestimmen sei, welche pädagogische Tätigkeitsform in welcher Situation denn nun anzuwenden sei, betreibt SCHLEIERMACHER ihre Konkretisierung. In ihr bestimmt er zugleich wesentliche Ausnahmen von einer generellen Anwendung der beiden Tätigkeitsformen; auf sie wird zu achten sein. Zunächst ergibt sich, reflektiert man auf das je Vorfindliche in der Erziehung, also bei SCHLEIERMACHER auf das aufgrund innerer Tatkraft des Kindes oder durch äußere Einwirkung Hervorgebrachte, daß die Anwendung der gegenwirkenden oder unterstützenden Tätigkeit von der Beurteilung abhängt, *als was* sich innere Tätigkeit oder äußere Einwirkung zeigen; denn beide pädagogische Tätigkeiten

haben ihren Worumwillen im sittlich Guten, und sowohl das durch innere Tätigkeit als auch das durch äußere Einwirkung Hervorgebrachte kann sittlich böse sein. Reflektiert man weiterhin die beiden pädagogischen Tätigkeiten in ihrer Beziehung zu der doppelten Aufgabe der Erziehung in Hinblick auf Individualität einerseits und Universalität andererseits, so ergibt sich folgendes: Da man nach SCHLEIERMACHER ein *ursprüngliches* Verhältnis der Menschen zum Guten oder zum Bösen nicht annehmen kann, verbietet sich in der Erziehung zur Individualität die Möglichkeit der Anwendung gegenwirkender Erziehung, wohingegen die Ausrichtung der Erziehung auf Universalität beider pädagogischen Formen bedürftig ist. Sodann ergibt sich in bezug auf einen möglichen Konflikt zwischen befriedigender Gegenwart und Orientierung auf die Zukunft die Notwendigkeit gegenwirkender Erziehungstätigkeit, sobald das eine um des anderen willen instrumentiert zu werden droht.

Schließlich reflektiert SCHLEIERMACHER die Formen pädagogischen Handelns mit Bezug auf den Zusammenhang des Ganzen aller Lebensgemeinschaften und seiner Teile. Und hier ist nun folgendes aufschlußreich: SCHLEIERMACHER verteilt die beiden Formen der pädagogischen Tätigkeit ungleichgewichtig, sozusagen asymmetrisch. Im Falle einer Defizienz der allgemein-gesellschaftlichen Verfassung gegenüber dem ethischen Begriff einer vollkommenen All-Einheit der Gemeinschaft, dem ethisch-edukativen Hen Kai Pan der Geschichte, gebietet die Erziehungslehre SCHLEIERMACHERS *allein* die *unterstützende* Tätigkeit zur Hebung der universalen „Kompetenz“ der einzelnen Heranwachsenden. Im umgekehrten Falle einer subjektiven Defizienz, also eines „Nachhinkens“ des einzelnen hinter den Stand der gesellschaftlichen Entwicklung, gebietet sie, je größer des einzelnen Rückstand, desto mehr *Gegenwirkung* auf seine Tätigkeit! Für diese ungleiche Verteilung der gegenwirkenden und unterstützenden pädagogischen Tätigkeit gibt es natürlich einen Grund. Er liegt darin, daß SCHLEIERMACHER den sittlichen Progreß als etwas Gegebenes betrachtet. Nur so ist es möglich, die gegenwirkende Tätigkeit für die Steuerung des bei SCHLEIERMACHER nur uneigentlich so zu nennenden „gesellschaftlichen“ Prozesses – er differenziert nicht zwischen Staat und bürgerlicher Gesellschaft – für unzuständig zu erklären. Über die Rechtmäßigkeit der Annahme eines solchen sittlichen Progresses ist viel geschrieben und sehr häufig der Stab gebrochen worden; darauf wird noch zurückzukommen sein. Zunächst muß aber folgendes zur Sprache gebracht werden: Diese Überzeugung des sittlichen Fortschritts ist es, die SCHLEIERMACHER in die Lage versetzt, sein Konzept der „Dignität der Praxis vor aller Theorie“ ohne Friktionen in seine Erziehungslehre zu integrieren. Denn was sollte eine der Theorie zeitlich vorausliegende *und* geltungstheoretisch überlegene Praxis, könnte man ihrer sittlichen Qualität nicht sicher sein? Und diese Überzeugung des sittlichen Progresses ist es auch, die es SCHLEIERMACHER erlaubt, die Identität von vollkommener Praxis und vollkommener Einsicht in sie zu behaupten. Denn könnte die völlige Selbsttransparenz einer Praxis anders gedacht werden als so, daß die Einsicht in eine überlegene ethische Spekulation *zugleich* das Handlungsmotiv des Praktikers selbst sein soll? – Die Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist bei SCHLEIERMACHER eingebunden in seine ethische Konzeption des „kontinuierlichen, sich von selbst anbietenden“ Fortschritts der Gemeinschaften zum Guten. Und es ist daher von hier aus die Frage an die sich auf SCHLEIERMACHER berufende DILTHEY-Schule zu richten, ob die Übernahme

der methodologischen und handlungstheoretischen Reflexionen SCHLEIERMACHERS zugleich und in eins mit der Preisgabe seiner ethischen Spekulation möglich und sinnvoll ist. Denn eine Theorie, die ihrer ihr vorgeordneten Praxis den Stand der radikalen Skepsis und Unverständlichkeit attestiert (s. o.), und dennoch weiterhin von der Dignität und vom Primat dieser Praxis redet, zerbricht an ihren eigenen Widersprüchen.

Man tut gut daran, sich mit Überlegungen dieser Art noch einmal an SCHLEIERMACHERS Erziehungslehre zu wenden und zu fragen, von woher denn SCHLEIERMACHER seine „optimistische“ Geschichtsauffassung bezieht und wie er sie legitimiert. Zur Überprüfung dieser Frage kann man sich weiterhin an den Kontext halten, der bereits expliziert worden ist, nämlich an SCHLEIERMACHERS Konzept der gegenwirkenden und unterstützenden pädagogischen Tätigkeit. Es ist vorhin gezeigt worden, daß nach SCHLEIERMACHER die Erziehung in dem Maße die Form der Unterstützung annimmt, in dem die Gegenwirkung infolge eines vollkommeneren Zustands der Gemeinschaften zurücktritt. Aber das ist nicht SCHLEIERMACHERS letztes Wort; unmittelbar nach dieser Bestimmung fährt er fort: „Je größer die Vollkommenheit des Gesamtzustandes ist, desto weniger ist erforderlich, daß die Unterstützung absichtlich und methodisch sei, weil, wo die großen Lebensgemeinschaften vollkommen sittlich gestaltet sind, eine Harmonie sein muß zwischen ihnen, also zwischen Staat, Kirche, dem geselligen Leben und dem Gebiete des Wissens. Alles ist eine Sitte geworden. Angenommen, dieser Zustand würde anhalten; so würde die Einwirkung auf die jüngere Generation nichts anderes sein als ein Ausfluß der Sitte, die ohne besondere Theorie und Methode bestehen kann; die Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäßige Umgang der älteren Generation mit der jüngeren“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 95). Und einige Zeilen weiter heißt es: „Unter Voraussetzung der absoluten Vollkommenheit würde die Erziehung als besondere Tätigkeit, worüber es eine Theorie gibt, aufhören können“ (ebd.). Unter den vielen gleichsinnigen Formulierungen, die sich in SCHLEIERMACHERS Text finden, ist diese die prägnanteste; und es sei hier nur im Vorbeigehen bemerkt, daß, so sehr die erziehungswissenschaftliche Sekundärliteratur sich mit der „Gegenwirkung“ und der „Unterstützung“ als zentralen Stücken der Erziehungslehre SCHLEIERMACHERS beschäftigt hat und so sehr diese in ihren methodologischen und handlungstheoretischen Reflexionen Vorbild der Pädagogik der DILTHEY-Schule war, in eben diesem Maße überraschen muß, daß Zitate wie das gerade angeführte, im Gegensatz zu einem Kanon anderer, nur sehr selten gegeben werden. Geht man mit SCHLEIERMACHER vom Begriff der absoluten Vollkommenheit der Gemeinschaften aus, entdifferenzieren sich *Erziehung* und *Sittlichkeit* und ebenso pädagogische und ethische *Theorie* und erzieherische und sittliche *Praxis*. Erziehung und ihre Theorie insbesondere gehen auf in die universell vermittelte Einheit von allem, was ist und in den Gemeinschaften getan wird. Alles wird eins. Dieses ethisch-educative Hen Kai Pan gibt den terminus ad quem der Entwicklung der Gemeinschaften an.

### 3. Schleiermachers Spinozismus als Konstruktionsrückhalt der Erziehungslehre

Die spinozistische Idee einer vollständigen Einheit in der Mannigfaltigkeit von Gemeinschaft und „Erziehung“ ist bei SCHLEIERMACHER wohl eine *ethische Spekulation*: nichtsdestoweniger ist sie es, die die oben dargestellten konkreten Zuordnungen von unterstützender Tätigkeit an die potentiell defizitäre Gesamtverfassung der Gemeinschaften und gegenwirkender Tätigkeit an die defizitäre subjektive Verfassung trägt; nichtsdestoweniger ist sie es, die substantiell die „Dignität der Praxis“ aufbringt, und die die Theorie als das andere der Praxis zu begreifen erlaubt. Durch sie wird die Faktizität der Theorie, der bloße Umstand, daß es Erziehungstheorie gibt, ein Indiz der Unvollständigkeit und sittlichen Unvollkommenheit der gemeinschaftlichen Praxis. „Theorie“ ist bei SCHLEIERMACHER stets negatives Anzeichen für mangelnde erzieherische und sittliche Handlungsreife, mithin Zeichen defizitärer Praxis. Und so muß man sagen, daß SCHLEIERMACHERS Erziehungslehre Erziehung und ihre Theorie wesentlich nur als Übergangsphänomen begreift, dem das „Eins und Alles“ der Sitte ein Ende setzt. Man kann daher ihre Grundstruktur als entwicklungsgeschichtlichen Spinozismus charakterisieren, was Differenzen zur ähnlich konzipierten „Geschichtsphilosophie“ HEGELS nicht aussondern einschließt. Die Namen der auf die vier Gemeinschaften des geselligen Lebens, des Staats, der Kirche und der Wissenschaft bezogenen Alleinheit, in der Sitte und Erziehung nur noch als differenzloser Umgang zu verstehen sind, lauten bei SCHLEIERMACHER: Goldenes Zeitalter, ewiger Friede, Himmelreich, Vollständigkeit des Wissens.

Es wäre eine hermeneutische Unempfindlichkeit, wollte man SCHLEIERMACHERS diachronen Monismus in seinem grundbegrifflichen Status dadurch abschwächen, daß man „goldenes Zeitalter“, „ewiger Friede“ usw. im Sinne KANTS und FICHTES als Ideal interpretiert, sich dadurch der kategorialen Zumutung des Monismus entzieht und zugleich sich an dem Nachweis der auf unabsehbare Dauer gestellten Notwendigkeit der Theorie schadlos hält. Denn KANTS Explikationen und argumentative Stützung sowie FICHTES Deduktion des Prinzips der Sittlichkeit kommen ohne einen wesentlichen Rückgriff auf „Ideale“ aus: sie stellen vielmehr einen Zusammenhang von vernünftigen und in eins damit faktischen Momenten (idealen und realen Bestimmungen im Sinne FICHTES) her, der den Vortrag (die Deduktion) der Ideale trägt. Im gleichen Sinne könnte SCHLEIERMACHERS ethisch-educatives Konzept nicht erläutert werden. Denn dann wäre die Spekulation des ethisch-educativen Hen Kai Pan *Folge* einer Begründung der Ethik, die sich diesseits dieses Ideals vollziehen müßte. Das ist aber bei SCHLEIERMACHER gerade nicht der Fall. Vielmehr unterstellt er umgekehrt notwendigerweise die Alleinheit der moralisch-pädagogischen Vermittlung, um von ihr aus den Stand der Gemeinschaften hic et nunc zu bestimmen. Das „Ideal“ kann nicht zur Diminutivform von SCHLEIERMACHERS Spinozismus verwendet werden, wenn man dafür hält, daß dieser in SCHLEIERMACHERS Ausgang von dem Begriff der absoluten Vermittlung von Erziehung und Sittlichkeit und Theorie und Praxis in der Sitte seine Rechtfertigung findet.

Woher kommt diese Konzeption des Endes der Erziehung und ihrer Theorie bei SCHLEIERMACHER? Daß sie sich nicht aus originär pädagogischen Überlegungen ergibt, versteht sich beinahe von selbst: denn daß die Erziehung beim einzelnen

Heranwachsenden ihr Ende findet – dann, wenn er mit sittlicher Tatkraft in die Gemeinschaften einzugreifen in der Lage ist – ist verständlich; aber daß die erzieherische Praxis als solche ihr Ende finden soll, das überschreitet sichtlich ihr Gebiet.

Man kann diese Frage nur beantworten, und damit den Konstruktionsrückhalt von SCHLEIERMACHERS Erziehungslehre fassen, wenn man seine spinozistische Spekulation mit seinen frühromantischen Schriften, insbesondere mit den Reden über die Religion, im Zusammenhang sieht. Das soll zum Abschluß noch angedeutet werden. Dabei wird darauf verzichtet, diesen Geniestreich SCHLEIERMACHERS am Ende des Jahrhunderts weitläufig darzustellen und zu würdigen. Es kommt nur darauf an, die Grundverfassung seiner Argumentation, wie sie auch in der Erziehungslehre in Kraft ist, zu pointieren. Es geht SCHLEIERMACHER in seinen Reden darum, in der Tradition von LESSINGS Totalitätstheologie der „Erziehung des Menschengeschlechts“ die Antagonismen der Zeit (Vernunft – Sinnlichkeit, Tradition – Fortschritt, Verstand – Gefühl, Pflicht – Glück, Vernunft – Glaube usw. usw.) in Hinblick auf den sie allesamt tragenden Grund, die „Anschauung des Universums“ (in den späteren Auflagen des Büchleins durch „Glauben“ ersetzt) zu überbieten und in Einheit zu bringen. Aufsehen bei seinen Zeitgenossen hat das Büchlein insonderheit wegen der Inthronisierung Spinozas als *erstem* Philosophen gemacht – *gegen* die Transzendentalphilosophie KANTS und FICHTES, die unversehens mit dem alten theologischen Dogmatismus auf einer Anklagebank sich wiederfinden. – Zum Zwecke der Überbietung der Antagonismen instrumentiert SCHLEIERMACHER die transitorische Dialektik des Sich-Entäußerns Gottes als Anfangspunkt der Divergenz der Welt mit dem Schlußresultat der Vereinigung alles Streitenden in der Totalität. Im einzelnen sieht das so aus:

1. „Die Gottheit (hat) durch ein unabänderliches Gesetz sich selbst genötigt (...), ihr großes Werk bis ins Unendliche hin zu entzweien“ (SCHLEIERMACHER 1958, S. 3); sie hat ein Prinzip in sich, sich zu individualisieren, „weil sie sonst gar nicht dasein und wahrgenommen werden könnte“ (ebd., S. 134). So stellt sich das Universum „als eine Einheit dar, in der nichts Mannigfaltiges zu unterscheiden ist, als ein Chaos gleichförmig in der Verwirrung, ohne Abtheilung, Ordnung und Gesetz, woraus nichts einzelnes gesondert werden kann ...“ (ebd., S. 70). Auf dieser Stufe stellt sich das Universum als Einheit ohne Mannigfaltigkeit dar.
2. Die zweite Stufe ist nach SCHLEIERMACHERS Spekulation die einer „Vielheit ohne Einheit, (...) ein unbestimmtes Mannigfaltiges heterogener Elemente und Kräfte, deren beständiger und ewiger Streit seine Erscheinungen bestimmt“ (ebd., S. 70f.).
3. Die dritte Stufe ist die der Vollendung, „wo alles streitende sich wieder vereinigt, wo das Universum sich als Totalität, als Einheit in der Vielheit, als System darstellt, und so erst seinen Namen verdient ... als Eins und Alles“ (ebd., S. 71).

Man sieht, daß strukturell auf diese dritte Stufe von SCHLEIERMACHERS Vereinigungstheologie all die Prädikate zutreffen, die auch den Zustand qualifizieren, der das Ende der Erziehung und ihrer Theorie besiegelt. Die ethische Spekulation SCHLEIERMACHERS also, im Zustande vollkommener sittlicher Praxis erübrige sich die Differenz von Sittlichkeit und Erziehung, Theorie und Praxis usw. scheint, was

ihre Struktur angeht und den sie tragenden Grund, wesentlich einer *theologischen Motivation* entsprungen. Anders gesagt, die Grundstruktur der Argumentation der Erziehungslehre, was deren doppeltes Ende angeht, kann nur von dieser totalitäts-theologischen Spekulation SCHLEIERMACHERS her begrifflich gemacht werden.

Blickt man auf den Gang der hier vorgetragenen hypothetischen Überlegungen zurück, so reicht es an ihrem Ende nicht mehr aus, die DILTHEY-Schule mit der Frage zu konfrontieren, welche Möglichkeit und welche Sinnträchtigkeit vorhanden sind, SCHLEIERMACHERS „geschichtliche“ Theorie-Praxis-Version ohne seinen ethischen Progressismus zu übernehmen. Man muß vielmehr darüber hinaus sich zu vergegenwärtigen suchen, in welches Verhältnis man sich zu einer pädagogischen Grundbegrifflichkeit setzen will, die ihre Plausibilität einer vorgeschalteten Argumentation verdankt, welche sich in der Lösung primär theologischer Probleme zu bewähren gesucht hat. Es mag sein, daß SCHLEIERMACHER aus dem Bewußtsein der historischen Vernunft heraus die Erziehungslehre konzipiert hat, und es ist vielleicht richtig, daß die Vorlesungen von 1826 die Historizität des pädagogischen Prozesses neben die Geschichtlichkeit des pädagogischen Denkens stellen, es ist aber eben wohl nicht auszuschließen, daß beides zusammen bei SCHLEIERMACHER noch Rückgrat in dem Konzept der sittlichen Vervollkommnung, und dieses wiederum seine substantielle Stütze in seiner theologischen Spekulation hat. Wenn das zutrifft, erledigt sich nicht nur die „geschichtliche“ Vereinnahmung SCHLEIERMACHERS durch die DILTHEY-Schule und ihre Theorie-Praxis-Version, sondern auch jene Kritik, die, von der Rechtmäßigkeit jener Vereinnahmung ausgehend, SCHLEIERMACHER einen naiven Fortschrittsglauben und eine harmlose Dialektik meint bescheinigen zu müssen. Denn nur um den Preis einer Instrumentalisierung der Tradition, auf die zu berufen uns unumgänglich scheint, ist der christliche Glaube ein funktionales Äquivalent jenes „naiven Fortschrittsglaubens“ (vgl. SCHULZE 1985, S. 824).

Wenn die DILTHEY-Schule ihrem Mentor SCHLEIERMACHER nicht eine Frage untergeschoben und bei ihm keine Antwort gefunden hat, die SCHLEIERMACHER selbst nicht eigen waren, hat sie dann in ihrer „geschichtlichen“ Interpretation auch die Fragen zu beantworten gesucht, von denen hier gezeigt worden ist, daß ohne die Reflexion auf sie die Lektüre an SCHLEIERMACHER vorbeigeht? Man kann diese Frage verneinen und vielleicht von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aber nicht von SCHLEIERMACHER lassen wollen; wer so dessen Erziehungslehre für einen maßstäblichen Text der Erziehungswissenschaft hält, wird folglich mit Prämissen und Spekulationen konfrontiert, von denen man im Gefolge der „DILTHEY-Schule“ annehmen durfte, die Erziehungswissenschaft habe sich längst von ihnen emanzipiert.

### Literatur

- BOLLNOW, O. F.: Einige Bemerkungen zu SCHLEIERMACHERS Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), H. 5, 719 ff.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart <sup>2</sup>o. J. (1950).
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt <sup>7</sup>1970.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt v. E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959.

SCHLEIERMACHER, F. E. D.: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern.* Hamburg 1958.

SCHULZE, TH.: *Die dialektische Rekonstruktion der Erziehungswirklichkeit.* In: SELGE, K.-V. (Hrsg.): *Internationaler Schleiermacher Kongreß Berlin 1984.* Bd. II. Berlin 1985, S. 803 ff.

WENIGER, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis.* Weinheim <sup>3</sup>o. J. (1964).

#### *Abstract*

*The End of Education and of Educational Theory – An Essay on the Developmental Spinozism of SCHLEIERMACHERS Theory of Education and a Defence against the „Historical“ Interpretation of this Theory Undertaken by the DILTHEY-School*

Contrary to authors like W. FLITNER, H. NOHL and E. WENIGER, who took SCHLEIERMACHERS educational theory as an eminent example of hermeneutic pedagogics, the author of this article analyzes those parts of the 1826 lectures which show the influence of SPINOZA. In doing so, it is essential to acknowledge that the ethically and theologically motivated presuppositions of, for instance, SCHLEIERMACHERS theory-practice concept do not permit an historical interpretation.

#### *Anschrift des Autors:*

Priv. Doz. Dr. Alfred Langewand, Dipl.-Päd., Niebuhrstr. 66, 1000 Berlin 12