

HENK OOSTERLING & FRANS DE JONG
(Herausgeber)

DENKEN UNTERWEGS

Philosophie im Kräftefeld
sozialen und politischen Engagements

Festschrift für Heinz Kimmerle
zu seinem 60. Geburtstag

Offprint

B.R. GRÜNER - AMSTERDAM

SINN UND BEDEUTUNG DER PÄDAGOGISCHEN TÄTIGKEIT BEI SCHLEIERMACHER

Pädagogik auf dem Wege von moderner
zur postmodernen Wissenschaft

DAAN THOOMES

Utrecht

1. Einleitung

Die Feststellung, daß sich eine erzieherische Handlung vollzieht, stößt meistens nicht auf Schwierigkeiten. Empfehlung welche Handlung in einer bestimmten Lage am meisten geeignet ist, ist viel schwerer. Und sich über den Sinn pädagogischer Handlungen in erweitertem Sinne zu äußern, ist eine geradezu heikle Sache.

Manche, unter denen auch Erziehungswissenschaftler, trauen sich Letzteres gar nicht mehr zu. Das hängt damit zusammen, daß man sich beim erwählten Wissenschaftsmodell dazu für unfähig schätzt (wie bei Vertretern der empirisch-analytischen Richtung). Dieser Widerwille der Wissenschaftler kann auch mit dem Abschwören früherer Traditionen im Denken zusammenhängen.

In dieser Hinsicht teilen wir die Meinung Rangs, wenn er annimmt "die Zeit totalisierender Spekulationen im Sinne von Comenius, Fichte, Schelling und Hegel sei vorbei". Es würde, seiner Meinung nach, "anmaßend und zu gleicher Zeit komisch sein Sinngebung mittels 'Tiefsinn aus zweiter Hand' konstruieren zu wollen, wie Adorno es nannte".¹

Die zu leichte oder kritiklose Übernahme ehemaliger Gesichtspunkte durch einige zeitgenössischen Denker ist gewissermaßen eine Verneinung des Fortschritts im Denken und behält dabei die geänderte Lage in der heutigen Zeit und die Historizität der übernommenen Meinungen zu wenig im Auge.

Bei den folgenden Erwägungen betreffende das pädagogische Handeln, bauen wir teilweise auf den Elementen der *Erziehungstheorie von Schleiermacher* fort. Dabei versuchen wir auch Anschluß an rezentere philosophische Entwicklungen in der Kritik an der Metaphysik zu finden.

Indem wir in dieser Weise auf eine alte, aber, unseres Erachtens noch immer bedeutende Auffassung des Erziehungsprozesses eingehen, versuchen wir obengenanntes Risiko zu vermeiden: nur einem großen Denker nachzureden und sogar noch "in subalternen Weise"¹

Im Rahmen dieses Aufsatzes ist es noch wichtiger, daß wir so einigermaßen zeigen können welcher Beitrag zum Denken von *Heinz Kimmerle* geliefert worden ist. Für unser Ziel können wir so seinen früheren Studien von Schleiermachers Werk und seinem späteren Werk, worin er die "Philosophie des Wir"² introduziert und worin er auch Möglichkeiten sieht für Anschluß an Schleiermachers Gedanken, Aufmerksamkeit widmen.

2. Was sind Erziehungshandlungen und wie werden sie legitimiert?

a. Definition

Unter eine Erziehungshandlung verstehen wir: *das bewußte Eingreifen durch einen Erzieher in die Selbstentwicklung des Kindes*. In dieser globalen Umschreibung wird betont, daß es sich um eine Aktivität in einem bestehenden Entwicklungsprozeß handelt. Dabei steht von vornherein fest, daß der "Eingriff" Erfolge haben kann für die Person und/oder sein Benehmen in dem Prozeß. Die traditionellen Erwägungen hinsichtlich das Maß, in dem ein Mensch gestaltet werden kann ('Bildsamkeit'), lassen wir hier außer Betracht.

Der Erzieher schafft keine Erziehungspraxis, aber steht von Anfang an schon *in* einer bestimmten Praxis. So schließt sich auch die Erziehungstheorie an die bestehende Erziehungspraxis an, mit der Absicht diese zu verbessern. Man kann nicht behaupten, daß "die Praxis ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie (bekomme)". "*Die Dignität der Praxis*" aber ist "unabhängig von der Theorie" und "die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere".⁴

Die Erziehung spielt sich innerhalb des Prozesses von Einwirkung zwischen die ältere und jüngere Generation ab. Schleiermacher ist an diesem Prozeß interessiert, insoweit dieser den Charakter von '*Kunst*' (im Sinne von 'Technik') hat. Soll die Erziehungstheorie sich an die bestehende Praxis anschließen, so muß erst gefragt werden nach dem Maß

in dem die erwähnte Einwirkung schon vorkommt und, daneben, ob diese Einwirkung als 'Kunst' gekennzeichnet werden kann.⁵

b. Gestaltung

Die Erziehungshandlungen die Einfluß nehmen auf die Selbstentwicklung des Kindes (gemeint ist: die Entwicklung die auch ohne Erziehung stattfinden würde), können verschiedener Art sein. Der in Gang gesetzte Entwicklungsprozeß kann durch die Erziehung *beschleunigt* (oder: stimuliert) oder *verlangsamt* (oder: entgegengewirkt) werden. In dieser Hinsicht hatte, zum Beispiel, Lessing zu wenig Auge für den letzteren Aspekt. Seiner Meinung nach hätte der Erziehung nur eine beschleunigende Funktion, als er bemerkte:

“Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte: sie gibt ihm das, was er aus sich selber haben könnte, nur geschwinder und leichter.”⁶ (1780)

Schleiermacher erkannte auch das große Gewicht das die Erziehungshandlung haben kann, wenn sie stimuliert, aber bat außerdem um Aufmerksamkeit für die entgegengesetzte Wirkung. Während seiner ersten Reihe von Pädagogik-Vorlesungen (1813/14) stellte er die Frage: “Beschleunigt die Erziehung nur, was auch ohne sie geschähe, oder tut sie auch Gegenwirkung dem, was trotz ihr geschieht?”⁷ Und er konkludierte dabei, daß es sich immer wieder handelt um eine Kombination von “Unterstützung” und “Gegenwirkung” einer Entwicklung, die sich auch ohne Erziehung vollzieht.⁸

Unter die “Differenz der pädagogischen Tätigkeit” zählt Schleiermacher an erster Stelle: *Unterstützung* und *Gegenwirkung* und später auch die der Gegenwirkung nahe verwandte Handlung der “*Behütung*”. Von allen Handlungen ist die Unterstützende in seinen Augen die am meisten “wesentliche und primitive”.⁹

Die wichtigsten Erziehungshandlungen spielen sich bei Schleiermacher denn auch innerhalb des Gebietes von “Unterstützung der Selbstentwicklung” ab. Unter diesem Nenner faßt er das ganze Gebiet von *Unterricht* und *Bildung* zusammen: “Übertragung, Ausbildung und Übung der *Fertigkeiten*” neben “Erweckung und Befestigung der *Gesinnungen*”.¹⁰

c. Legitimation

Für die Rechtfertigung eines gezielten Eingriffs in die Selbstentwicklung des Kindes kann hingewiesen werden auf: 1) das offensichtliche Interesse für das individuelle Kind; 2) das unverkennbare Interesse für die Gemeinschaft in der die Erziehung stattfindet; 3) einen normativen Standpunkt in Bezug auf Mensch und Gemeinschaft.

Bedingung bei solchen Rechtfertigungen ist der wechselseitige Zusammenhang. Denn die drei Arten von Gründen führen jede für sich leicht zu gegensätzlichen Ansprüchen. So muß man zum Beispiel in der Erziehung vermeiden, daß Aufmerksamkeit für die Eigenart eines Kindes eine schädliche Wirkung auf die Gemeinschaft hat. Und umgekehrt darf das gemeinsame Interesse nicht zur Unterdrückung der Eigenart des Individuums führen. Oder: gemäß, einer bestimmten Lebensauffassung Handeln darf nicht zu Schaden für die Gemeinschaft oder das Individuum führen. Umgekehrt, muß die Gemeinschaft Raum schaffen für das Bekennen solcher Überzeugungen.

Die entgegengesetzten Ansprüche infolge individueller und gemeinsamer Gesichtspunkte bei der Erziehung, kehren bei Schleiermacher in die dialektische Entgegensetzung von "universelle und individuelle Richtung der Erziehung" wieder: "Ertüchtigung für die Aufgaben der Gemeinschaft und Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit".¹¹

In diesem Zusammenhang ist bei der Interpretation von Schleiermachers Erziehungstheorie manchmal ein wenig zu einseitig das "Abliefern" an die sittliche Lebensgemeinschaften als Erziehungsziel, zentral gestellt worden. Zur Unterstützung (davon) wird dann auf die bekannte Aussprache hingewiesen: "Die Erziehung (...) soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr, und im Erkennen oder Wissen."¹² Dadurch bekommt sie die allzu eingengegte Bedeutung von einer angepaßter Bildung zugunsten der bestehenden Gemeinschaft.

Außerdem kann man bei Schleiermacher genausogut auf den starken Akzent auf die individuelle Entwicklung des Kindes hinweisen. Darin klingt noch etwas von der *romantischen* Anfangsperiode seines Denkens nach. Anfang und Ziel ("Endpunkt") der Erziehung können seinem Gedankengange gemäß auch umgekehrt werden. Statt der Idee eines individuellen Anfangspunkts und eines universellen Endpunkts, kann man auch sagen: der Mensch fange universell (innerhalb der Merkmale einer bestimmten Kultur) an und müsse darin individuell zur Entfaltung kommen. Wenn die Erziehung das erreicht, ist das "ihr höchster Triumph!"¹³

Für die Verantwortung des gezielten pädagogischen Handelns, kann, außer auf individuelle und gemeinsame Interessen, auch auf eine bestimmte *Ethik des Handelns* hingewiesen werden.

Bei Schleiermacher kann die Erziehungstheorie nicht unabhängig von der Ethik gesehen werden. In den "Vorlesungen aus dem Jahre 1826" spricht er von der Pädagogik als "eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft".¹⁴ Der Betrachtung

von Erziehungsproblemen muß, Schleiermacher gemäß, "das Spekulative zu Grunde liegen, da die Frage, wie der Mensch erzogen werden soll, nicht anders als aus der *Idee des Guten* beantwortet werden kann".¹⁵

Die Erziehung orientiert sich so auf die Idee des Guten und wird *normativ*. In ihrem Handeln ist die Erziehung Teil eines viel größeren sittlichen Prozesses, der Vervollkommnung und Vollendung nachstrebt. Das Handeln wird nicht abgeleitet aus vorher (diktierten) Normen, sondern es spielt eine Rolle in jenem gezielten Prozeß. Das System von Tugenden und Pflichten, die zusammen, innerhalb seiner Ethik, das "höchste Gut" bilden, realisiert sich immer wachsend in der Geschichte.¹⁶

Und in diesem Lichte muß auch das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis der Erziehung gesehen werden. Das praktische Handeln kann durch die Theorie nur bewußter gemacht werden.¹⁷ Und: "Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht."¹⁸ Hiermit wird also nicht einen historischen Relativismus gemeint, aber eine Phase im *Fortgang des Weltprozesses*: "... je vollkommener die sittliche Einsicht wird, je mehr der Idee des Guten entsprechend: desto vollkommener wird auch die Theorie der Erziehung".¹⁹

Die Ethik ist bei Schleiermacher also keine "Morallehre", sondern eine "Kultur- oder Sozialphilosophie". Der "Lebensprozeß" wird aufgefaßt als "fortschreitende Einwirkung der Vernunft auf die Natur".²⁰

3. Schleiermachers Philosophie

Die Ethik Schleiermachers steht in Verbindung mit seinem philosophischen System, in dem die Abhandlungen über 'Dialektik' und 'Hermeneutik' gleichfalls einen wichtigen Platz einnehmen.

In seinem ganzen Denken steht die Sache nach *Einheit* und *Zusammenhang* in der menschlichen Erkenntnis zentral. Die Identität von Denken und Sein, tritt dabei in den Vordergrund. Das Denken hat seinen Ausgangspunkt für einen wichtigen Teil in dem 'Ich' (wie bei Descartes). Es ist aber die Frage, ob Schleiermachers Denken vollständig zur "Tradition der Philosophie des Ich gerechnet werden darf, die von der Selbstgewißheit des Subjekts aus alle anderen Gebiete des Wissens zu begründen sucht."²¹ Hierauf kommen wir in den nächsten Paragraphen zurück.

Schleiermacher entwickelt seine Gedanken in *dialektischer* Weise. Auch in den "Pädagogik-Vorlesungen" geht das Denken über Gegensätze

die er zu "Vereinigen" sucht. Die Dialektik hat die Aufgabe "Differenzen zur Einheit zu bringen". Das endgültige Ziel besteht im Erreichen eines allgemeinen Zusammenhangs:

"Das ganze Resultat der Dialektik wäre also: bei jeder Differenz der Vorstellungen einen Fortschritt des Wissens zu entwickeln, aus jedem Gebiet des Wissens jedes Glied nach seinem Zusammenhange zu beurteilen, und endlich den allgemeinen Zusammenhang des Wissens zu erkennen."²²

Die Beziehung zwischen Gott und die Welt kommt zum Ausdruck in der Formel: "Gott = Einheit mit Ausschluß aller Gegensätze; Welt = Einheit mit Einschluß aller Gegensätze"²³

Die *Hermeneutik* wird von Schleiermacher umschrieben als "Auslegungskunst". Es handelt sich um eine "Kunstlehre oder Technik" mit der "das vollkommene Verstehen einer Rede oder Schrift" angestrebt wird.²⁴ Zwecks des Verstehens "... muß man suchen der unmittelbare Leser zu werden".²⁵ In der Auslegung muß man sogar den Begriff des Verfassers selbst übersteigen: "... man muß so gut verstehen und besser verstehen als der Schriftsteller".²⁶

In der Hermeneutik wird ausgegangen von der Identität von Denken und Sprechen. Und der *Zusammenhang zwischen Hermeneutik und Dialektik* kommt zum Ausdruck in der Umschreibung von Dialektik als Umkehrung der Reihenfolge von Denken und Reden ("Die Zusammengehörigkeit besteht darin daß jeder Akt des Verstehens ist die Umkehrung eines Aktes des Redens; in dem in das Bewußtsein kommen muß welches Denken der Rede zum Grunde gelegen"²⁷). Ebenso gut wie das Sprechen sich bezieht auf "die Gesamtheit der Sprache und auf das gesamte Denken ihres Urhebers", bezieht sich auch das Verstehen auf diese "zwei Momente". "Das Verstehen ist nur im Ineinander dieser beiden Momente."²⁸

In den "Pädagogik-Vorlesungen" tritt die Einheit zwischen Denken und Reden ebenso hervor. Dabei weist Schleiermacher hin auf den übereinstimmenden Anfangspunkt des Denkens und Handelns. Denn:

"... es gibt kein Denken ohne Worte; Denken und Reden ist eines und dasselbe. Wird nicht laut geredet, dann innerlich. Ehe das Denken Rede wird, ist es bloß ein Denkenwollen, aber nicht Denken. Ebenso ist es auf der eigentlich ethischen Seite der Gesinnung: die Gesinnung ist eigentlich auch nur ein Handelnwollen".²⁹

4. Moderne und postmoderne Erziehungswissenschaft

Schleiermachers Arbeit steht, historisch betrachtet, am Anfang der Ära der neuesten Geschichte. Seine Erziehungstheorie stammt aus der Periode 1813-1826. Und seine Arbeit trägt unter anderem die Spuren der Aufklärung und der Romantik. Es gibt welche, die meinen die Pädagogik-Vorlesung könne sogar als Muster gelten für die "Pädagogik der Moderne".³⁰

Die allgemeinen Bedingungen die man stellen kann um einer solchen Bezeichnung genügen zu können, scheinen bei Schleiermacher wirklich erfüllt zu sein. Zu dieser Schluß kann man kommen, wenn man Oelkers These zustimmt, daß "die Moderne (...) ein pädagogisches Projekt war (...) unter sehr einfachen Theorieverhältnissen: (1) stabile Definition des Guten, (2) Fortschrittstheorie der Geschichte, (3) praktische Vernunft und eine darauf eingestellte Subjektivität".³¹

Für unsere Zeit wird eine solche Erziehungstheorie Schleiermachers problematisch, wenn man davon ausgeht, daß seine Kriterien keine Gültigkeit mehr haben. So kann, zum Beispiel, konkludiert werden, daß während des modernen Zeitalters der Fortschritt in mancher Hinsicht nicht realisiert worden ist: Aufklärungsideale haben nicht zu wirklicher Emanzipation geführt³² und der technologische Fortschritt verursachte gleichzeitig enorme Umwelt-Probleme. Unsere Zeit kann deshalb als das postmoderne Zeitalter in dem das "unabgeschlossene Projekt" der Moderne *nicht* weiter geführt werden soll charakterisiert werden.

In dieser Weise kann der *Postmoderne* dem Modernen gegenüber gesetzt werden. Was für Konsequenzen dies für das Denken über Erziehung mit sich bringt, können wir bei weitem nicht übersehen. Die Bezeichnung 'Postmoderne' ist dazu viel zu breit definiert und umstritten.³³ Wir können hier nur auf einige Aspekte hinweisen. Dabei wollen wir dem Beitrag, der in diesem Zusammenhang von Kimmerle geliefert worden ist, Aufmerksamkeit schenken: das Denken über eine "Philosophie des Wir" und die Interpretation der poststrukturalistischen Philosophie von Derrida.

Um feststellen zu können, wie die Legitimation des erzieherischen Denkens "nachgestellt" werden muß, müssen wir mindestens einen Eindruck der geänderten Konditionen, haben unter denen das heutige Denken, verglichen mit dem modernen Denken im Sinne vom Deutschen Idealismus stattfindet.

Für eine solche Charakteristik des postmodernen Denkens, schließen wir uns Oelkers an. Er formuliert - unter Hinweis auf die Schriften von

Derrida, Lyotard und Baudrillard - "vier grundlegende hypothetische Kriterien für die Position der Postmoderne"³⁴:

- 1) Die heutige Theorie des Subjektiven muß *ohne Tiefendimensionen des Allgemeinen* auskommen, wie sie die subjektorientierte Vernunft seit Descartes und Leibniz angenommen hat; in diesem Sinne kann vom *Tod des Subjekts* gesprochen werden.
- 2) An die subjektorientierte Vernunft ist seit der christlichen Metaphysik eine Geschichtsphilosophie gebunden gewesen, die die Voraussetzung war für die Entwicklung des historischen Denkens; mit dem Zerfall der Geschichtsphilosophie zerfällt die *Geschichtlichkeit* als Kategorie des Bewußtseins.
- 3) Die *moderne Gesellschaft* kann nur noch *informationstechnologisch* begriffen werden, so daß alle bisherigen Deutungen (der Soziologie des 19. Jahrhunderts) hinfällig werden; weder setzt diese Gesellschaft ihre eigene Utopie frei noch auch ist sie mit Hilfe eines kollektiven Subjekts in dieser Richtung steuerbar. Ihr Grundmerkmal ist *heterogene Vielfalt, nicht Einheit*.
- 4) Das Grundproblem der Erkenntnis ergibt sich aus dem Zerfall der natürlichen Referenz und also der Sprache; die unaufhebbare *Differenz zwischen Sprache und Wirklichkeit* ist die Voraussetzung für jede neue, auch linke, Theoriebildung, nachdem die 'Tricks' überhaupt jeder Theorie entlarvt wurden und theoretische Apathie eine reale Möglichkeit geworden ist (...)."

Im Rahmen dieses Umbruchs im Denken, hat Kimmerle, unter anderem, die Aufmerksamkeit gelenkt auf die Rolle des Identitätsdenkens im traditionellen Denken, und auf den Versuch Differenzen zu denken im neuen Denken. Bei der Besprechung der Gedanken Derridas macht er deutlich, daß die Kritik an das 'Ursprungsdenken' in einer längeren Tradition steht, in der Form von Kritik an der Metaphysik (mit unter anderem Nietzsche, Heidegger, und Adorno).³⁵

In der Kritik an die Ursprungsphilosophie versucht man sich von der Tradition loszusagen in der alle Kategorien und Phänomene zu *einem* Ursprung (Gottheit, Idee, Substanz, ...) zurückgeführt werden. Für die Philosophie führt dies zum Versuch den traditionellen Diskurs zu ändern. Um *Differenzen* in einer anderen Weise denken zu können, ist es nötig nicht länger von der 'Identität' her zu reden. Denn dabei wurde nur Unterschied gemacht zwischen dem "gleichgültigen Unterschied" und der "Entgegensetzung", in der Absicht die Identität denken zu können.

Ist man bemüht Differenzen in einer differenzierteren Weise denken zu können, so führt das zu Kritik an das Denken von der Identität als absoluter Ausgangspunkt.³⁶ Beim Denken von Differenzen wird, 'das Andere' als mehr als der gleichgültige Unterschied gedacht, wobei es keinen Gegensatz zu bilden braucht. In dieser Weise wird eine Diversität

im Denken möglich die reich nuanziert ist, aber für die uns die Begriffe heute noch fehlen.³⁷

Für die Pädagogik bedeutet das auf jeden Fall, daß nicht mehr gedacht werden kann innerhalb der Perspektive einer letzten grundlegenden Instanz. Sinnggebung des erzieherischen Handelns muß dann zu Stande kommen innerhalb der breiteren Perspektive einer "Philosophie des Wir".

Daß bei Schleiermacher nicht zu schnell an ein geschlossenes System von Sinnggebung gedacht werden muß, lehrt uns Kimmerles Beitrag über die Dialektik als "Grundlegung philosophisch-theologischer Systematik und als Ausgangspunkt offener Wechselseitigkeit".³⁸

Innerhalb des philosophischen Gesamtsystems hat die Dialektik zwar die Aufgabe zu zeigen daß es eine Einheit zwischen Ethik und Physik gibt, aber daneben wird die Dialektik auch als "Kunstlehre des Gesprächs" (vergleiche die ehernen Bemerkungen über Hermeneutik) für einen bestimmten Sprachkreis umschrieben. Weil die Einheit, die in letzterer Weise zustande kommt, nur "eine relative Einheit sein (kann) die andere Einheiten neben sich kennt"³⁹, wird die Welt einer zu *Vielheit verschiedener Einheiten*. Diese Vorstellung weist eine Ähnlichkeit auf mit dem poststrukturalistischen Ausdruck "Différance".

"Schleiermachers Dialektik (...) wird zur Wegbereiterin des Gedankens der offenen Wechselseitigkeit, in der Verschiedene als Entgegengesetzte und als auf andere Weise Unterschiedene Anteil haben. Seine Dialektik erweitert sich so zum Denken der Differenz."⁴⁰

Die heutige 'Differenzphilosophie' bleibt - in ihrer Abwehr des Ursprungsdenkens, wobei alles zu *einem* Ursprung zurückgeführt wird - bewußt bei dieser Vielheit stehen, in der verschiedene Einheiten möglich sind.⁴¹ Die Vorstellung von Einheit im fortschreitenden Weltprozeß (wie bei Schleiermacher) ist dabei ersetzt durch ein Weltbild das beherrscht wird durch 'Vielheit' und 'ständiges Unterwegssein'. Es gibt keinen Platz mehr für feste Wertorientierungen. Genau wie bei der "dekonstruktiven Denkweise" von Derrida beim Interpretieren von *Texten*, kann man denken an "Vielfältigkeit und Verschiebbarkeit der Perspektiven".⁴²

Die Möglichkeiten zur Legitimation des pädagogischen Handelns werden unendlich reicher, wenn man immer neue Ursprünge sucht, die (eigentlich) keine Ursprünge mehr sind.⁴³ Ob die Erziehungswissenschaft damit vor einer Wende steht, ist aber noch fraglich.

Teilweise geht die postmoderne Kritik sogar an sie vorbei. Dies ist der Fall wenn die "Umbruchstimmungslage (sich) artikuliert (...) als Kritik und Abschiednahme von der aufgeklärten Vernunft der Moderne".⁴⁴ Denn für die Begründung der Erziehungswissenschaft wär immer die christliche

Moral (und die christliche Geschichtsphilosophie) wichtiger als die wissenschaftliche Vernunft.⁴⁵ In pädagogischer Hinsicht ist denn auch die Kritik an der Metaphysik (als Ursprungsdenken) von entscheidender Bedeutung.

Würde die Erziehungswissenschaft sich auf allen Fronten (den oben genannten vier Kriterien) mit dem postmodernen Denken einlassen, so ist ganz entschieden die Rede von einem Umbruch. Mit Oelkers sind wir der Meinung daß der "Einstieg in die *longue durée* der Postmoderne" ein "*suizidales Programm*" bedeuten kann. Mit Recht fragt er sich Folgendes:

"Wie kann ohne allgemeine Vernunft, fixiert auf das Hier und Jetzt der Gegenwart, in einem bloß subjektiven Verständnis von 'Moderne' und angesichts unüberwindbarer Referenzprobleme der Sprache noch Erziehung begründet werden? Pädagogische Theorien benötigten immer die umgekehrten Sicherheiten: Die Vernunft des Allgemeinen, die Hoffnung des historischen Wandels, ein Programm gesellschaftlicher Reform und eine stabile Referenz von Sprache und Wirklichkeit. Wenn alles das, zu mal als Ensemble, nicht mehr zu haben ist, dann löst sich die klassische Auffassung von "Erziehung" offenbar auf."⁴⁶

Die Lösung für dieses Problem - die Erziehungswissenschaft mit dem postmodernen Denken in Verbindung zu bringen - leitet Oelkers von der Geschichte ab. Die Postmoderne hätte, wie er behauptet, schon vor einem Jahrhundert angefangen. In dieser Beziehung spricht er von dem "Fin de siècle und seinen postmodernen Fortsetzungen". Und die wichtigsten pädagogischen Entwicklungen die dem, am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts folgten, sind in diesem Lichte zu verstehen. Bezeichnend für die "geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik", für die "progressive education" oder die "Pädagogik vom Kinde aus" war - und das kann der Erziehungswissenschaft abermals eine Lehre sein -, daß sie neue Axiome einführten ohne auf die alten zu verzichten.⁴⁷ "Sie (konnten) ihre Modernität plausibel machen (...) *ohne pädagogisches Denken überhaupt preiszugeben*."⁴⁸

Dieser Rat kommt der Bedeutung, die Schleiermacher der Erziehungswissenschaft als *Handlungswissenschaft* gegeben hat nahe: die Praxis hat vor aller Theorie ihre eigene Dignität! Gegen diesen Hintergrund des "gewöhnlichen" pädagogischen Handelns - als das Eingreifen in die Selbstentwicklung des Kindes - bekommt die Erziehungswissenschaft die Aufgabe, ihre Legitimationen mit dem postmodernen Denken zu vergleichen. Ein ethischer Rahmen mit groben Maschen, innerhalb dessen dieses Prüfen stattfindet - wäre es nur unter Bejahung allgemeiner Kategorien wie, zum Beispiel, die VN-Erklärung hinsichtlich der "Rechte des Kindes", oder des Prinzips "Ehrfurcht vor dem Leben" (Albert Schweitzer) -

darf dabei unseres Erachtens jedoch nicht fehlen.

ANMERKUNGEN

1. F.L.A. Rang, *Pedagogiek en moderniteit. Een pleidooi voor een sociaal-wetenschappelijk georiënteerde opvoedkunde*. Nijmegen 1988, S. 11.
2. *Ibidem*.
3. H. Kimmerle, *Entwurf einer Philosophie des Wir. Schule des alternativen Denkens*. Bochum 1983.
4. F.D.E. Schleiermacher, "Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826", in: F.D.E. Schleiermacher, *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Besorgt von E. Lichtenstein, Paderborn 1983³, S. 40.
Vgl. dazu: W.H. Pleger, *Schleiermachers Philosophie*. Berlin/New York 1988, S. 62.
5. *Ibidem*, S. 39.
6. G.E. Lessing, "Die Erziehung des Menschengeschlechts (1780)", in: G.E. Lessing, *Ausgewählte Texte zur Pädagogik*. Besorgt von D.-J. Löwisch, Paderborn 1969, S. 120.
7. F.D.E. Schleiermacher, "Zur Pädagogik (1813/14), 8. Stunde", in: F.D.E. Schleiermacher, *Ausgewählte Pädagogische Schriften*, S. 269.
8. Vgl. dazu: *Vorlesungen* aus dem Jahre 1826, S. 41.
9. *Ibidem*, S. 112.
10. Vgl. dazu: E. Lichtenstein, "Übersichtstafel über den Aufbau der Erziehungstheorie Schleiermachers", in: *Ausgewählte Pädagogische Schriften*, Anmerkungen-Teil.
11. Schleiermacher, *Vorlesungen*, o.c., S. 67.
12. *Ibidem*, S. 61.
13. Schleiermacher, *Zur Pädagogik*, S. 265, 266.
Vgl. dazu: D.Th. Thoomes, *Opvoeding als opdracht. Over Friedrich Schleiermachers opvoedingsfilosofie* (Erziehung als Auftrag. Über Friedrich Schleiermachers Philosophie der Erziehung). Kampen 1989, S. 74, 75, und: D.Th. Thoomes, *Opgroeien in perspectief. Theologisch-pedagogische opstellen*. Kampen (1990), Kap. IV.
14. Schleiermacher, *Vorlesungen*, o.c., S. 42.
15. *Ibidem*, S. 52.
16. H. Kimmerle, "De verhouding tussen geloven en denken. Schleiermacher, Hegel en Wij", in: W.N.A. Klever (Hrsg.), *Filosofische Theologie*, Baarn 1985, S. 98.
17. Schleiermacher, *Vorlesungen*, o.c., S. 60.
18. *Ibidem*, S. 60.
19. *Ibidem*.
20. M. Redeker, *Friedrich Schleiermacher. Leben und Werk (1768 bis 1834)*. Berlin 1968, S. 231.
21. H. Kimmerle, "Schleiermachers Dialektik als Grundlegung philosophisch-theologischer Systematik und als Ausgangspunkt offener Wechselseitigkeit", in: H. Fischer/H.-J. Birkner/G. Ebeling/H. Kimmerle/K.-V. Selge (Hrsg.), *Schleiermacher-Archiv*. Band 1, Teilband 1: K.-V. Selge (Hrsg.), *Internationaler Schleiermacher-Kongreß Berlin 1984*. Berlin/New York 1985, S. 39.

22. F.D.E. Schleiermacher, *Dialektik* (1822). R. Odebrecht (Hrsg.), Darmstadt 1976 (1942), S. 92.
23. *Ibidem*, S. 303.
24. H. Kimmerle, "Einleitung Hermeneutik-Handschriften", in: *F.D.E. Schleiermacher, Hermeneutik*. Nach den Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz Kimmerle. Heidelberg 1974 (zweite, verbesserte und erweiterte Auflage), S. 20.
25. Schleiermacher, *Zur Hermeneutik - Die Aphorismen von 1805 und 1809/10* (I). Ausgabe Kimmerle, S. 32.
26. Schleiermacher, *Hermeneutik - Erster Entwurf* (II). Ausgabe Kimmerle, S. 56.
27. Schleiermacher, *Hermeneutik - Die Kompendienartige Darstellung von 1819* (III). Ausgabe Kimmerle, S. 76.
28. *Ibidem*, S. 76, 77.
29. Schleiermacher, *Pädagogik-Vorlesungen* (1826), o.c., S. 114.
30. K. Mollenhauer, "Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik", in: K. Mollenhauer, *Umwege - Über Bildung, Kunst und Interaktion*. München 1986, S. 123, 124.
31. J. Oelkers, "Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle", in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Jg., 1987, Nr. 1, S. 35.
32. Vgl. R. Vierhaus: "'Aufklärung' und 'Emanzipation' werden begrifflich und historisch oft miteinander identifiziert. Nach ihren Intentionen und Zielvorstellungen gilt die Aufklärungsbewegung gleichsam als Paradigma für Emanzipationsbewegungen ..." Dagegen: "Zunächst ist festzustellen, daß sie (die Aufklärungsbewegung) den Begriff der Emanzipation nicht kannte, jedenfalls nicht gebrauchte." R. Vierhaus, "Aufklärung als Emanzipationsprozeß", in: R. Vierhaus, *Aufklärung als Prozeß*. Hamburg 1988, S. 9 (Aufklärung. Interdisziplinäre Halbjahresschrift zur Erforschung des 18. Jahrhunderts und seiner Wirkungsgeschichte, Jg. 2, Heft 2, 1987).
33. Vgl. Oelkers, o.c., S. 23.
34. Oelkers, o.c., S. 25, 26.
35. H. Kimmerle, *Derrida zur Einführung*. Hamburg 1988, S. 9.
36. H. Kimmerle, "Verwachte ontwikkelingen in het Westerse denken ten aanzien van differenties en de betekenis daarvan voor de positie van vrouwen", in: H.J. Groenendijk/M. de Wit (Hrsg.), *De toekomst van Vrouwen*. Erasmus Universiteit Rotterdam, sectie Vrouwenstudies (Christine de Pisan reeks, 3) 1988, S. 8.
37. *Ibidem*, S. 10.
38. H. Kimmerle, *Schleiermachers Dialektik als Grundlegung*, o.c..
39. *Ibidem*, S. 55.
40. *Ibidem*.
41. Vgl. H. Kimmerle, *Derrida zur Einführung*, o.c., S. 76.
42. Vgl. Kimmerle, o.c., S. 43.
43. *Ibidem*, S. 76.
44. E. Meinberg, *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt 1988, S. 316.
45. Vgl. Oelkers, o.c., S. 21.
46. *Ibidem*, S. 32.
47. *Ibidem*, S. 35.
48. *Ibidem*.