

ALFRED LANGEWAND

## Pädagogische Moderne? Überlegungen zur religionsphilosophischen Querele der klassischen deutschen Pädagogik.

Am Ende des 18. Jahrhunderts ist die pädagogische Theorie zum ersten Mal in der Lage, im Nachdenken über Erziehung ihre eigene Modernität zu begreifen. Dafür sind zwei zunächst unabhängig voneinander entwickelte, aber gleichwohl aufeinander weisende und sich dann auch bedingende begriffliche Verfahren verantwortlich.

Zunächst hatte ROUSSEAU für die Pädagogik (freilich unbeabsichtigt) nachgeholt, was etwa in Politik (HOBBS), Physik (NEWTON) und Ethik (SPINOZA) an begrifflicher Revolution<sup>1</sup> bereits vollzogen war: die Umstellung der zentralen Kategorien des menschlichen Welt- und Selbstverständnisses von Teleologie auf *Selbsterhaltung oder Beharrung*. Inbegriff von ROUSSEAUS 'amour de soi' ist die conservatio sui, der amour de soi aber zu bewahrendes Prinzip des negativ zu erziehenden Emile. Dann entdeckt (zunächst) der pädagogische Kantianismus, daß diese inhaltliche Festlegung des Erziehungsbegriffs eine Differenzierung des Verständnisses von 'Theorie' fördert und schließlich sogar verlangt, die mehr als bloß methodologische Bedeutung hat. Neben die alten, immer wieder aufgeworfenen Fragen, was das Ziel der Erziehung sei, wie es erreicht werden könne usw. usw., tritt jetzt die andere, neue: wie Erziehung möglich sei. Ab jetzt gibt es *Pädagogik* als praktische Handlungsreflexion und *Erziehungswissenschaft* als theoretische Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung. Beide Vorgänge, die Umstellung auf Selbsterhaltung/Beharrung und die neue, gedoppelte Form von Theorie sind nicht aufeinander reduzierbar, aber sie stehen in einem inneren Zusammenhang.

Im folgenden werden diese Vorgänge und ihr Zusammenhang kurz skizziert, um aus ihnen Bestimmungstücke der pädagogischen Moderne zu folgern (1). Sodann werde ich zu zeigen versuchen, daß die in dieser doppelten Weise, substantiell wie methodologisch, so bezeichnete begriffliche Grundstruktur der pädagogischen Moderne in der klassischen deutschen Pädagogik und Erziehungswissenschaft nochmals in das Schwerfeld vormoderner Theorien gerät (2). Daran anschließend werden Überlegungen angestellt, warum das so war (3).

## I. Notwendige Bestimmungstücke der pädagogischen Moderne

Unter 'Moderne' soll hier mehr verstanden werden als nur ein Name für den zeitlichen Rahmen der letzten zweihundertfünfzig bis dreihundert Jahre. Mit diesem Ausdruck sind vielmehr im folgenden inhaltliche Prinzipien verbunden, die das neue Nachdenken über Erziehung deutlich von seinen 'Vorgängern' unterscheidet. Negativ lassen sich mindestens vier Ausschließungen vornehmen:

- Die pädagogische Moderne ist anti-teleologisch, sofern unter Teleologie hier eine durch Natur oder Gott objektiv verhängte Zweckgerichtetheit des Menschen verstanden wird;
- die pädagogische Moderne schließt die Mitwirkung nicht-innerweltlicher fremder Erhaltungsleistungen in der Erziehung aus;
- sie bestreitet die alteuropäische, augustinische wie lutherische, Lehre von der Erbsünde;
- sie entwickelt die Vorstellung von der qualitativen Differenz zwischen dem Kind und dem Erwachsenen, hinter der die andere Differenz von 'Unmittelbarkeit und Reflexibilität' steht.

Hält man diese Ausschließungen für gemacht, muß man, um ein Beispiel zu geben, die Pädagogik des COMENIUS für vormodern erklären: Seine Bildungslehre ruht auf der Triplizität der von Gott eingerichteten Phasen des jeweiligen menschlichen *Vorlebens*, welcher sich die Erziehung anpassen muß und von der sie ihren Sinn erhält. Das Leben ist eine einzige Folge von transitorischen Zuständen. Was es jeweils bedeutet, erlangt es stets erst von dem, was es selbst noch nicht ist. So auch die Kindheit; daß sie mit dem Stand von Erwachsensein schlechthin inkommensurabel sein könnte, liegt außerhalb der comenianischen Begrifflichkeit. Ob die Erziehung freilich überhaupt in der Lage ist, von sich aus dem ihr übertragenen Sinn zu entsprechen, dies zu beurteilen bemüht COMENIUS mehr die Rhetorik der Überredung, als daß er eine begrifflich zufriedenstellende Auskunft bereithält. Didaktik ist wohl die Kunst, allen alles zu lehren, aber unter dem Aspekt der Bestimmung des Menschen gilt trotz dieses pansophisch gewirkten Rationalismus und Optimismus: Aus eigener Kraft ist der Mensch gerade *nicht* fähig, seinen Status als eines gefallenen Geschöpfes aufzuheben. Durch den Sündenfall Adams ist jeder Mensch in eine 'Verkehrung' geraten. 'Rückkehr' soll wohl sein, Erziehung und Unterrichtung sollen ihr vorarbeiten, aber so sehr es dem Menschen als gottes-ebenbildlichem Geschöpf auch 'natürlich' ist, weise, rechtschaffen und heilig zu werden, - ohne göttlichen Gnadenakt gelingt es der Erziehung nicht, den Sinn des Menschen zu bewahren. Erziehung bleibt letztlich abhängig von diesem dem Menschen nicht verfügbaren Ge-

schick. Die Frage 'Wie ist Erziehung möglich?' könnte in den Theoremen des COMENIUS allenfalls unter einem göttlichen Vorbehalt Beantwortung finden, und das heißt für den Menschen: also gar nicht! ROUSSEAU Theorieprogramm formuliert als erstes und folgenreichstes zu jeder der vier genannten Bestimmungstücke die Alternative.

- Entgegen der Vorstellung einer Erziehung fallweise oder kontinuierlich begleitenden *gratia dei* entwirft er den 'amour de soi' als Wurzel des neuzeitlichen Selbst- und Weltverständnisses. In ihm ist es dem Menschen allein um sich zu tun, das heißt um seine Selbsterhaltung. Die natürlichen Leidenschaften dienen dieser Selbsterhaltung, ihre Quelle ist der amour de soi. Er ist auf nichts anderes aus als auf "propere conservation" (ROUSSEAU 1969, S.491).

- Ein dem natürlichen Menschen eigenes *telos*, das noch erst erreicht werden müßte und des Menschen 'Bestimmung' ausmache, gibt es daher für ROUSSEAU nicht mehr. "Il faut donc que nous nous aimions pour nous conserver" (S. 492). Das 'Wesen' des Menschen wird daher (zirkulär) stets durch das definiert, was er tut respektive getan hat. Damit eröffnet sich für die pädagogische Reflexion zum ersten Mal in ihrer Geschichte von sich aus die Möglichkeit, Anschluß an den Gedanken der *Geschichtlichkeit* der pädagogischen Praxis zu finden. Wenn keine vorherbestimmte, objektive Zweckordnung festlegt, was der Mensch ist, dann ist er für sich nur, als was er sich versteht und was er tut. Da es aber zwischen dieser nur noch mundanen *Selbstdefinition* 'in Eigenregie' und den *Erfahrungen* des Selbst keine prästabilisierte Harmonie gibt, entspringt aus dieser Differenz von *sich wandelnder* Selbstbestimmung und Selbsterfahrung die Möglichkeit der Thematisierung von Geschichtlichkeit.

- Ebenso wie LOCKE antwortet ROUSSEAU auf die Frage 'Unde malum?' nicht mehr mit der augustinisch-lutherischen Vorstellung der Erbsünde. Der erste Satz des *Emile* distanziert sich von dieser Fragestellung und deutet zugleich an, wo der Ursprung des Übels in der Welt zu suchen ist: beim Menschen, sofern er nämlich den 'amour de soi' zum 'amour propre' pervertieren läßt.

- Die Differenz von (stets guter) Selbstliebe (amour de soi), die unmittelbar und selbstgenügsam das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen regelt, und (pervertierter) Eigenliebe (amour propre), die das Prinzip der 'Sozialisation' des Menschen ist und durch die er eine komparative Existenz führt, wird bei ROUSSEAU grundsätzlich von *Reflexion* aufgebracht. Da nun aber das Projekt des *Emile* eine Erziehung ist, die die Selbstbezüglichkeit des amour de soi als Grundlage der Handlungen Emiles gewahrt wissen will, folgt zweierlei: Erstens wird ROUSSEAU'S neuer Begriff des Kindes in Abhängigkeit von der vorhergehenden Unterscheidung von 'Unmittelbarkeit und Reflexion' gesetzt. Was das Kind auszeichnet, und was die Erziehung nicht tan-

gieren sollte, seine Spontaneität, seine präsentische Bewußtseinstellung, seine Direktheit, seine Offenheit usw., haben ihr gemeinsames darin, allesamt Gestalten der *Unmittelbarkeit* zu sein. Diese gilt es zu achten, so daß zum Beispiel die Aufopferung der Gegenwart des Kindes für eine vermeinte gute Zukunft pädagogisch illegitim wird, nicht, weil das 'unsittlich' (so SCHLEIERMACHER) wäre, sondern weil es die rationalen, weil selbstgenügsamen Selbsterhaltungsleistungen Emiles außer Kraft setzte. Alle Charakteristika des Kindes werden auf der Folie der ihnen entgegengesetzten Gestalt der *Reflexion*, die gesellschaftlich zum 'amour propre' führt, als unmittelbare erkannt. Daraus ergibt sich nun zweitens, daß dort, wo man an ROUSSEAUS Bild der Kindheit als eines Standes eigener Dignität festhält, und dies ist vielleicht die Neuerung ROUSSEAUS, die bis heute am wenigsten als Merkmal der pädagogischen Moderne bestritten wird, die pädagogische Begrifflichkeit, ob man es will oder nicht, in den Gegensatz von 'Unmittelbarkeit versus Reflexion' getrieben wird. Die pädagogische Moderne entsteht also bei ROUSSEAU nicht dadurch, daß die 'schlechte' Unmittelbarkeit der Vormoderne durch die Reflexion einfach ersetzt wird. Das wäre allenfalls die Sichtweise simpler Geschichtsphilosophie. Die pädagogische Moderne entfaltet vielmehr ihren Begriff vom Kind, indem sie auf der Folie des Begriffs der Reflexibilität die Unmittelbarkeit des Kindes entdeckt. Die Unmittelbarkeit wird selber nicht unmittelbar gefunden, sondern hängt von der sie bedingenden Erfahrung der Reflexibilität des Selbst- und Weltverhältnisses des modernen Menschen ab. Von ihr hat die pädagogische Moderne historisch ihren Ausgang genommen. Eine Folge davon ist, daß der post-ROUSSEAUSche Kult der Unmittelbarkeit und die Verleugnung der pädagogischen Reflexibilität in den *pädagogischen Fundamentalismus* führen, der insofern allein ein Kind der Moderne ist (vgl. hierzu LANGEWAND 1992).

Die Signatur der pädagogischen Moderne läßt sich somit schematisch so charakterisieren: Sie setzt auf Selbsterhaltung und die Abwesenheit von Fremdbestimmung. Sie ermöglicht auf dieser Basis die Entdeckung der Geschichtlichkeit; sie findet das 'Kind' (statt den 'kleinen Erwachsenen') auf dem Hintergrund der auch Entfremdung möglich wie begreiflich machenden Differenz von 'Unmittelbarkeit und Reflexion'. Solange die Hinwendung zu Gott Bestimmung des menschlichen Lebens ist und die Erziehung die Hinführung des Kindes zu dieser Bestimmung unternimmt, indem sie zugleich weiß, daß beide, Demut und ihre Vorbereitung, ihrerseits nicht in der Verfügung des Menschen liegen, sondern eines zumindest begleitenden Aktes göttlicher Gnade bedürfen - solange ist das Erziehungsgeschäft nicht primär durch seine ihm eigenen Widrigkeiten gestört, sondern durch die dem Menschen unergründlichen, eintretenden oder ausbleibenden, Akte Gottes bedingt. Unter solchen Bedingungen nach der *Möglichkeit* der

Erziehung zu fragen, käme entweder immer wieder einer Einladung ins Reich der theologischen Streitigkeiten und Unentscheidbarkeiten gleich oder mündete in eine erneute Anweisung zum frommen Leben, also gerade nicht in 'Theorie'. Anders gesagt, die Frage 'Wie ist Erziehung möglich?' läßt sich mit einiger Aussicht auf Beantwortung erst dann aufwerfen, wenn sich 'Erziehung' von Leistungen unergründlicher Fremderhaltung und Fremdbestimmung freigemacht hat, Überlegungen etwa zur Ökonomie der Gnadenmittel also weder in der Bestimmung des Ziels noch der Art des richtigen Umgangs der Erziehung eine Rolle spielen. In der Frage nach der *Möglichkeit der Erziehung* steckt somit, vielleicht auch nur untergründig, eine 'heidnische' Tendenz. Sie konnte daher auch erst systematisch aufgeworfen werden zu einem Zeitpunkt, zu dem das *inhaltliche* Nachdenken über den Umgang der Generationen miteinander bereits in die Bahnen des modernen Begriffs der Selbsterhaltung (statt der Fremderhaltung) getreten war, also seit ROUSSEAU. Am Ende des 18. Jahrhunderts scheint dieser Prozeß nicht mehr umkehrbar zu sein. Es ist daher auch nicht ein Zeichen besonderer Nähe oder gar Vorliebe für Theologie, wenn in Beantwortung der Frage, wie Erziehung möglich sei, in dieser Zeit häufig eine mehr oder weniger strenge Parallelisierung von erziehungswissenschaftlichen und theologischen Positionen vorgenommen wird (vgl. RITTER 1798): Nur so kann man ihre Differenz bewußthalten.

Die Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, von praktischer Reflexion und theoretischer 'Deduktion' (wie KANT und die Kantianer das nannten), hat zwar ihren Anshub von KANTS kritischer Philosophie erhalten. Seit ihr ist eine grundlegende Theorie eines Gegenstandes 'x' Beantwortung der Frage: 'Wie ist x möglich?', d.h. welche Denkvoraussetzungen müssen wir machen, um das vorausgesetzte Phänomen 'x' in seiner Möglichkeit zu begreifen, und sind diese Denkvoraussetzungen zu Recht erhoben? Damit bleibt Pädagogik, aber gerade *nicht* Erziehungswissenschaft, auf 'Praxis' verpflichtet. So wenig der Naturwissenschaftler der transzendentalen Analytik von KANTS erster Kritik Winke für seine Forschungspraxis entnehmen kann, so wenig kann der Erziehungswissenschaftler dem Pädagogen Regeln an die Hand geben, was zu tun und wie es zu tun sei: Die Deduktion der Kausalität der Naturphänomene wie die Deduktion der Selbstbezüglichkeit des Ich bleiben diesseits jener Forschungs- oder Erziehungspraxis.

Die Frage, wie Erziehung möglich sei, ist nun aber nicht an den begrifflichen Rahmen der KANTischen Transzendentalphilosophie gefesselt. Man kann sie in einer (dann 'transzendental' interpretierten) medizinischen Theorie der Erregungskunst (BROWN, NOVALIS, WAGNER) reformulieren, in einer (später zum Teil nicht mehr transzendental ge-

nannten) Psychologie (HERBART, SCHLEIERMACHER), in der Naturrechtstheorie (SAUER) usw. usw. Wo immer diese Frage disziplinär plaziert wird - es bleibt die eine Gemeinsamkeit, nämlich die Differenz von 'Pädagogik und Erziehungswissenschaft' als solche. Sie läßt sich angemessen nur verstehen, wenn sie auch in ihrem bloßen formellen Dual als Ausdruck einer bewußten Reflexion auf die historische Erfahrung ausgelegt wird, daß im 'Gott' der alten Erziehung es die pädagogische Theorie in Wirklichkeit mit sich selbst und ihren undurchschauten Selbsttäuschungen zu tun hatte. Hat man diesen Zusammenhang zwischen der neuen Bauform der Theorie und der ihr vorausliegenden historischen Erfahrung eingesehen, dann ist das Festhalten an der Differenz von 'Pädagogik und Erziehungswissenschaft' selbst eine Art therapeutischer Akt gegen die Wiederkehr wie gegen das Vergessen jenes alten Zusammenhangs. Zugespitzt: Die moderne Pädagogik legt sich in dieser Unterscheidung auf eine pagane Welt-sicht fest; die pädagogische Moderne basiert nicht nur auf einer inhaltlichen Alternative (Selbsterhaltung) zur Vormoderne, sondern sie gibt sich auch eine ihr ganz eigene, doppelte Bauform der Theorie, um, was sie nun praktisch will oder soll, auch *wissenschaftlich* begreifen und gegebenenfalls kritisieren zu können.

## II. Pädagogische Moderne? Exemplarische Überlegungen zur Wiederkehr und Dominanz vormoderner Theoreme in der klassischen deutschen Pädagogik

Daß es in der klassischen deutschen Pädagogik und Erziehungswissenschaft einen engen Zusammenhang zwischen, kantisch gesprochen, 'religionsphilosophischen' Spekulationen und pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Reflexionen gibt, ist seit langem bekannt. Bisweilen ist es gerade dieser Zusammenhang, der, mit kritischen oder affirmativen Folgen, die Aufmerksamkeit auf sich zieht und bei einem durch diese angetragene Erwartungshaltung dann 'klassisch' werden den Autor Antworten auf Fragen vermuten läßt, derer der Interpret selbst auch immer schon habhaft sein wollte. Das ist auch durchaus in der Ordnung, wenn es zunächst allein um die Aneignung eines Oeuvres geht.

Einen anderen Aspekt erhält dieser Zusammenhang freilich, wenn, wie es hier geschieht, die klassische deutsche Pädagogik und Erziehungswissenschaft in Hinblick auf ihre Modernität betrachtet wird, und wenn man die oben angegebenen Charakteristika dieses Begriffs der pädagogischen Moderne für zutreffend erachtet.

Ich möchte im folgenden an zwei Theorieprogrammen zeigen, wie die Entfaltung des Begriffs der Erziehung trotz vorausgesetzter Ausschlie-

Bung transzendenter Bezüge zuletzt auf religionsphilosophische Theoreme zurückkommt, und zwar nicht zufällig oder ornamental, sondern aufgrund *theorieimmanenter* Widrigkeiten.

Die Beispiele sind so gewählt, daß man nicht einwenden kann, in ihnen sei der Bezug des Erziehungsbegriffs auf Spekulationen über Transzendenz schon *von Anfang an* gesetzt (gewesen, wie es vermutlich für GRASER, SAILER, FRÖBEL usw. gelten dürfte). Vielmehr sind beide Theorieprogramme dadurch gekennzeichnet, daß sie in ihrer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Intention wie in ihren begrifflichen Anstrengungen den Ansatzpunkt der pädagogischen Moderne in der gedoppelten Weise aufnehmen, wie sie im ersten Teil meiner Überlegungen beschrieben worden ist: im *Inhalt* orientiert am Konzept der Selbsterhaltung/Beharrung, im *Aufbau der Theorie* der Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft verpflichtet.

### 1. Von der Selbsterhaltung zum moralischen Welterschöpfer: Johann Christoph Greiling.

KANTS kategorischer Imperativ konstituiert Freiheit und ermöglicht die widerspruchsfreie Kontinuierung der moralischen Person. Als praktische Identitätsregel sichert er die humane Selbstbehauptung des Menschen und in ihrem Gefolge Sozialität. Das Sittengesetz ist rationales Prinzip der Selbsterhaltung.

Die ersten Kantianer, die sich daran machten, das Werk des 'Alleszermalmers' auf das Problem der Erziehung anzuwenden, haben an dieses zentrale Lehrstück ihres philosophischen Lehrers angeknüpft. Erst nachdem der erste Schwung und die geschichtsphilosophische Euphorie einem erneuten Nachdenken über 'kritische' Pädagogik Platz machte, sah man, daß KANTS praktische Philosophie auch mit anderen Optionen aufwartete bzw. solche anderen Optionen ermöglichte, als nur mit derjenigen für Moralität; man entdeckte nun - in dieser Reihenfolge - Legalität, Liebe, Kunst. Trotzdem: Am Anfang steht die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Rezeption der 'kritischen' Moralphilosophie mit ihrem höchsten Zweck, der Moralität.

Zu diesen ersten kantianisierenden Pädagogen gehört, nach SCHUDEROFF, JOHANN CHRISTOPH GREILING, wenn man KARL CHRISTIAN ERHARD SCHMID und seine pädagogischen Bemerkungen in der *Empirischen Psychologie* von 1791 einmal ausspart. GREILING hat, wie SCHUDEROFF, um 1790 in Jena studiert und ist dort von dem damals bekannten (und berüchtigten) Kantianer SCHMID nicht nur in KANTS Werk eingewiesen worden, sondern er hat von seinem Lehrer auch den Anstoß und die Ermutigung erfahren, es mit der neuen Philosophie doch auch einmal auf erzieherischem Boden zu versuchen. Bei

SCHUDEROFF ist derselbe Werdegang im übrigen durch REINHOLD vermittelt: Die interessantesten Vermittler zwischen KANT und dem deutschen Frühidealismus waren auch die entscheidenden Anreger der kantianischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft.

GREILING argumentiert in seinem 1793 erschienenen Buch *Über den Endzweck der Erziehung und den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben* folgendermaßen: Ohne Zwecksetzung sind Wissenschaften und Künste nicht systematisch zu entwickeln. Das erste, was daher in der Grundlegung einer Wissenschaft wie auch jeglicher Handlungslehre zu geschehen hat, ist, dieser einen Zweck zu geben, der vor der menschlichen Vernunft als rational zu bestehen vermag. Die Leistungsfähigkeit der Methode, einen solchen Zweck zu finden, bemißt sich, bezogen auf die Erziehung und die Pädagogik, an der Konsistenz des Beurteilungsprinzips des moralisch Guten. Der Mensch ist Zweck an sich selbst, er hat in sich selbst die Menschheit zu würdigen, und dies ist auch Zweck der Erziehung. Nachdem sich GREILING so an KANT angenähert hat, durchkämmt er ihm wichtige 'vorkritische' Lehren von dem Zweck des Menschen, Glückseligkeitskonzepte am Beispiel von GARVE und CAMPE, das Vollkommenheitsprinzip der deutschen Schulphilosophie, MONTAIGNES These der Gewöhnung, MANDEVILLES Lehre vom *intérêt publique*, die schottische Moralphilosophie des moralischen Gefühls (SHAFTESBURY und HUTCHESON) usw. usw. Das Ergebnis freilich war absehbar: Allein KANTS Lehre vom Sittengesetz erlaubt ein widerspruchsfreies, praktisch realisierbares Verständnis von Moralität. Sie definiert daher auch den höchsten Zweck der Erziehung, dem die "gesellschaftliche Brauchbarkeit" als weiterer Zweck untergeordnet ist (vgl. GREILING 1793, S.45). Beides zusammengenommen, in einem harmonischen Verhältnis gedacht, bildet für GREILING den ganzen Zweck der Erziehung. Ihr Imperativ lautet daher: "Bilde deinen Zögling, daß er nach solchen Maximen handeln lerne, die in eine allgemeine Gesetzgebung der Sitten passen ... oder bilde deinen Zögling als einen Selbstzweck, und erniedrige in ihm die Menschheit nicht zu einem bloßen Mittel (z.B. des Staates) herab" (S. 72f). Auffällig bei diesen ganzen Kantvariationen ist, daß in ihnen KANTS für den Moralitätsbegriff entscheidene Lehre von der Achtung fürs Gesetz keine Rolle spielt. Das 'Triebfederkapitel' der *Kritik der praktischen Vernunft* ist wie nicht geschrieben, damit aber die grundlegende Frage, wie das Beurteilungsprinzip des Guten auch ausführungsrelevant werden kann, gar nicht zu stellen. Das kann, gerade in einer Abhandlung über Erziehung zur Moralität, nicht gutgehen.

Berücksichtigt man den Aspekt der 'gesellschaftlichen Brauchbarkeit' und die zu entfaltenden 'Kräfte' des Menschen, ergibt sich die folgende Maxime: "Kultiviere alle Kräfte des Menschen in natürlicher Ordnung und harmonisch unter und zu dem höchsten Zweck der Men-

schen überhaupt, insbesondere an solchen Objekten und gemäß den Verhältnissen, in welchen der Erzogene einst brauchbar für andere werden kann" (S. 75).

So ähnlich konnte man das schon bei CAMPE (1785) lesen, nur wird jetzt bei GREILING der Bedarf an präzisen Beschreibungsmitteln inflationär, an denen nachvollziehbar wird, wie eine solche Erziehungsvorstellung unter den bei CAMPE ja nicht gesetzten Bedingungen reiner, selbstbezoglicher moralischer Zweckbestimmung realisierbar ist. Wie stellt man die Reinheit des guten Willens pädagogisch her? Sieht man auf die 'Antwort' GREILINGS, zeigt sich begriffliche Hilflosigkeit: Die Erziehung muß jedenfalls "unmerklich" vonstatten gehen (vgl. S. 94), ihr großes Vehikel ist die moralische Güte des Erziehers (!), die "gleich einem Zauberstabe" wirkt (ebenda) und mittels derer er, um den Preis des "Todes der Erziehung", seine Gefühle und Gesinnungen in die Kinder "hinübergießen" kann (ebenda). Wenn auch jetzt angesichts solcher Einladungen zum Metaphernrealismus die Verzweiflung noch nicht überhandnimmt, stellt sie sich spätestens dann ein, wenn GREILING über die 'Kluft' zwischen Theorie und Praxis räsonniert und die Realisierbarkeit seines Erziehungsprogrammes an die wissenschaftlich angeleitete Erziehungskunst bindet, "ein Kind bei seiner natürlichen Freiheit dennoch methodisch zu regieren, ohne daß es die Fessel fühlt, es nach unseren durch den Erziehungszweck bestimmten Willen lenken, indem das Kind glaubt seinen eigenen Willen zu tun ..." (S.97). Der Autor selbst ahnt: Hier beginnt das Reich der "Wünsche" (ebenda).

GREILINGS Buch ist mit Interesse aufgenommen worden, zahlreiche Rezensionen belegen das ebenso wie die genaue Interpretation und Kritik durch RITTER in NIETHAMMERS und FICHTES *Philosophischem Journal*, für das GREILING selber mehrere Beiträge geliefert hat. RITTERS Haupteinwand: GREILING zeige nicht, wie Erziehung zur Moralität möglich sei, das Buch stelle eine Art Formularpädagogik dar. Es ist aber zu vermuten, daß GREILING selbst dieses Manko seines ersten Versuchs eingesehen hat. Bereits ein Jahr nach dem Buch über den *Endzweck* legt er dem durchaus interessierten Publikum *Philosophische Briefe über das Prinzip und die ersten Grundsätze der sittlich-religiösen Erziehung* vor. Der Titel läßt eine thematisch eng eingegrenzte Abhandlung erwarten. Aber der Sache und dem Anspruch nach verhandelt GREILING in diesen 24 Briefen, die er seinem akademischen Lehrer SCHMID widmet, einen veränderten, erweiterten Erziehungsbegriff, der die bloß formalen Bestimmungen seines ersten Buches hinter sich zu lassen trachtet. Ausdrücklich stellt GREILING fest, es handele sich hierbei um einen Beitrag zur *allgemeinen* Erziehungswissenschaft (vgl. GREILING 1794, S.XI). Dieser veränderte Erziehungsbegriff kommt nun aber, um die Defizite des ersten Versuchs auszugleichen,

durch *Theologie* ins Spiel. GREILINGS pädagogischer Kantianismus begründet, nach Einsicht in das Scheitern des 'Endzweckansatzes', den Erziehungsbegriff religionsphilosophisch - das ist die hier vertretene These.

GREILING greift bei diesem zweiten Versuch, die Theorie KANTS mit einer Theorie der Erziehung zu vermitteln, auf die Postulatenlehre der Kritik der praktischen Vernunft zurück. Moralität ist wohl Vernunftzweck des Menschen, aber daneben gibt es noch einen dem Menschen 'von Natur aus' eigenen Zweck, nämlich den, ein möglichst angenehmes Leben zu führen. Wenn die Vernunft dieses Interesse totalisiert, ergibt sich der Begriff der Glückseligkeit. Im Begriff des 'höchsten Gutes' harmonieren beide Gedanken. Bei KANT heißt es: "Das moralische Gesetz ist der alleinige Bestimmungsgrund des reinen Willens. Da dieses aber bloß formal ist ..., so abstrahiert es, als Bestimmungsgrund, von aller Materie, mithin von allem Objekte, des Wollens ... Es versteht sich aber von selbst, daß, wenn im Begriffe des höchsten Guts das moralische Gesetz, als oberste Bedingung, schon mit eingeschlossen ist, alsdenn das höchste Gut nicht bloß Objekt, sondern auch sein Begriff, und die Vorstellung der durch unsere praktische Vernunft möglichen Existenz desselben zugleich der Bestimmungsgrund des reinen Willens sei ..." (KANT 1983, S. 237). Es ist nun aber nur sinnvoll, dieses höchste Gut anzustreben, wenn die moralische Ordnung (Sittengesetz) und die natürliche Ordnung (Naturgesetz) zusammenstehen können. Daher postuliert die Vernunft eine Ursache "der gesamten Natur", welche den Grund dieses Zusammenhangs, nämlich der "genauen Übereinstimmung der Glückseligkeit mit der Sittlichkeit, enthält" (S. 255). Diese Ursache ist Gott.

KANTS Postulatenlehre war seit ihrem Erscheinen Anlaß heftiger Kontroversen gewesen. Die lutherische Orthodoxie hatte, in Verbindung mit der Ethicotheologie der *Kritik der reinen Vernunft*, aus ihr Argumente für eine Abhängigkeit der Morallehre KANTS von der Theologie zu ziehen gesucht. Repräsentativ für dieses Unternehmen waren GOTTLÖB CHRISTIAN STORRS *Bemerkungen über Kants philosophische Religionslehre* von 1794. Die Abweisung dieses religionsphilosophischen Versuchs der Unterwerfung der kritischen Philosophie unter eine theologische Dogmatik war eines der treibenden Motive des deutschen Idealismus (vgl. HENRICH 1975, S.41 ff.). Ob GREILING die lutherisch-orthodoxe theologische Kantexegese kannte, geht aus seinem Buch nicht hervor, auf jeden Fall aber ist seine Position im Ansatz nicht die von STORR, nähert sich aber in ihren Konsequenzen dessen These an: keine Moralität ohne Religion. Abgesehen davon teilt GREILINGS Abhandlung alle ihre Widersprüche mit der Postulatenlehre von KANTS zweiter Kritik. Seine Überlegungen bleiben zunächst, in den ersten beiden Briefen, in der Spur des kantischen Gedankengangs: Re-

ligion ist nicht Grund, sondern Resultat des Sittengesetzes. Aber da wir auch unsere Glückseligkeit erstreben, ohne jedoch über die Mittel zu verfügen, sie im Reich der Natur bewerkstelligen zu können, ist die "Vereinigung der theoretischen mit der praktischen Vernunft ... nur möglich, wenn wir eine *moralische* Welt annehmen, in welcher *moralische Vernunft* gesetzgebend für die physische Welt ist, und so die physische der moralischen, gemäß dem Endzwecke der Vernunft, untergeordnet ist" (GREILING 1794, S. 9f.). Dies erfordert den Gedanken einer höchsten moralischen Weltursache: "Es ist ein Gott" (ebenda). Damit bereits kann GREILING nun seine 'Deduktion' des neuen, umfassenden Erziehungsbegriffs beschließen: "Wenn nun die Erziehung nichts anders ist als harmonische Entwicklung und Bildung aller Kräfte des Menschen zum Endzweck der Sittlichkeit, wenn Bildung des Herzens und moralische Vervollkommnung, nicht etwa ein Unter- oder Mittel-, sondern der oberste und Hauptzweck oder der Endzweck aller Erziehung ist, zu welchem alles andere als Mittel sich verhalten muß, so ist in voriger Deduktion zugleich die Notwendigkeit der Erziehung zur Religion deduziert worden. Denn wenn die praktische wirksame Vernunft der Religion nicht entbehren kann, und praktisch moralisch-wirksame Vernunft, oder ein guter Wille, Endzweck der Erziehung ist, so ist Bildung zur Religion um der Bildung zur Tugend willen notwendig, mit dem Endzwecke der Erziehung zugleich aufgegeben, ebenso notwendig und wesentlich, als der Endzweck der Erziehung selbst" (S. 14). Unter der Hand wird damit das Sittengesetz als Grundsatz praktischer Selbsterhaltung von in der Tendenz eudämonistischen und religiösen Überzeugungen abhängig gemacht, und der Gedanke humaner Selbstbehauptung seiner Möglichkeit nach durch den Glauben an transzendente Akte Gottes (Errichtung einer moralischen Welt) mediatisiert: "Das moralische Gesetz muß aber dem Menschen, wenn es seine völlige Kraft an ihm äußern soll, nicht nur ein Gegenstand der höchsten Achtung, sondern auch der Liebe sein. Wenn es in der einen Rücksicht die Neigungen niederschlägt und Kampf und Verläugnung gebietet, so muß es in der anderen Rücksicht, seiner Reinheit und Würde unbeschadet, mit den Neigungen einigermaßen ausgesöhnt, und als Genuß verheißend dargestellt werden. Dies geschieht vermittelt der Idee der moralischen Welt, und eines Sittlichkeit zum Endzweck habenden Welterschöpfers ..." (S. 18f.). Lag das Problem des ersten Buchs von GREILING darin, daß sein nur formeller Begriff von Moralität keinen Bezug zur pädagogischen Praxis fand, liegt das Problem dieser 'Deduktion' nun darin, daß der Zusammenhang von Beurteilungs- und Ausführungsprinzip des moralischen Guten von vornherein religionsphilosophisch überwölbt, und so *zum zweiten Mal* das Konzept rationaler Selbsterhaltung verfehlt wird. So dementiert GREILING im Prinzip den epochalen Wandel, der durch

ROUSSEAU'S Fundierung der Erziehung auf den die Selbsterhaltung aufbringenden amour de soi vollzogen war. Und so hintertreibt er den durch KANT vorgebrachten Gedanken humaner Selbstbehauptung durch ein Identität und Kontinuität der Person sicherndes Sittengesetz, das die Bedingungen humaner Selbstbehauptung allein in subjektiven Leistungen des Menschen verankert sah, durch ein Gemisch aus Eudämonismus und religiöser Abhängigkeit.

## 2. *Von der Selbsterhaltung zur Theodizee durch Erziehung: Johann Friedrich Herbart.*

Das Reale beharrt; auf Störungen reagiert es allein mit Akten der Selbsterhaltung; es ist auf nichts weiteres aus als eben auf die Erhaltung seiner selbst. So auch die menschlichen Vorstellungen. Ihren Mechanismus zu erklären, ist Voraussetzung zur Beantwortung der Frage: 'Wie ist Erziehung möglich?' Der neuzeitliche Begriff der Beharrung oder Selbsterhaltung ist daher Grundkategorie moderner Erziehungswissenschaft, sofern sie nach den Bedingungen der Möglichkeit des Erziehungsgeschäftes fragt. Allgemeine Pädagogik beantwortet die Fragen von Sinn und Zweck der Erziehung, von Weg, Methoden und Inhalt. Sie ist nicht strenge Wissenschaft, sondern Kunstlehre, denn sie beruht nicht auf prinzipieller Beweisführung und Argumentation, sondern auf der topologischen Ordnung des für das *praktische* Erziehungsgeschäft wichtigen Wissens. Psychologie als Wissenschaft, die 'theoretische' Seite der Pädagogik, hingegen erklärt diese praktische Kunst *theoretisch*: In dieser Weise nimmt JOHANN FRIEDRICH HERBART die Prinzipien der pädagogischen Moderne, wie sie gegen Ende des 18. Jahrhunderts reflektiert wurden, auf Selbsterhaltung oder Selbstbeharrung ist Grundbegriff der pädagogischen Moderne, wie zu ihr das gedoppelte 'methodologische' Verständnis von Theorie gehört. Sie ist *praktisch* und antwortet auf die Frage 'Was soll ich tun?', sie ist theoretisch und beantwortet die Frage 'Wie ist Erziehung möglich?'. *Darin* stimmt HERBART mit KANT und insbesondere mit FICHTE und den Fichteaneern überein. Im übrigen ist sein 'Werk' wie wenige andere durchzogen von kontinuierlicher Kritik der idealistischen Philosophie. Es ist diese Kritik mit ihren begrifflichen Standards, die dazu führt, daß HERBART trotz der überragenden Rolle seines zentralen Selbsterhaltungstheorems die pädagogische Moderne in ganz unvergleichlicher Weise unter religionsphilosophischen Druck und das alltägliche Erziehungsgeschäft in atemberaubender Weise unter einen Anspruch setzt, der so seinesgleichen sucht.

Ich werde im folgenden den Zugzwang, in den sich HERBART'S Theoretisieren setzt, von seiner Kritik des KANT'Schen praktischen Selbster-

haltungstheorems her erläutern. Historisch betrachtet ist diese Kritik übrigens wiederum vermittelt durch HERBART'S Option für die 'personalistische' Seite des Pantheismusstreits, also schon hier, sehr früh (1796), von einer religionsphilosophischen 'Entscheidung' abhängig; aber sie kann und soll hier auch unabhängig von dieser Vorgeschichte analysiert werden.

Für KANT wie für FICHTE impliziert der Begriff der moralischen Verbindlichkeit eine doppelte Bewegung von Selbstdistanzierung und Selbstidentifikation: Der Mensch kann sich selbst als frei begreifen (subjektiv, ideal), wenn er, was er ist, als abhängig betrachtet von dem, was er tut (objektiv, real), also sich eine "Tendenz zur Selbsttätigkeit" zumißt; diese Tendenz zur Selbsttätigkeit kann umgekehrt nur begriffen werden als unter einem Gesetz stehend, das eines der Freiheit ist (vgl. FICHTE 1963, S.40ff.). Moralische Verbindlichkeit entspringt so einem Akt der Selbstgesetzgebung, 'kategorischer Imperativ' und 'transzendente Freiheit' werden im Menschen voneinander unterschieden und aufeinander bezogen.

Gegen diese Auslegung moralischer Verbindlichkeit erhebt HERBART scharfen Protest: Im Begriff der transzendentalen Freiheit soll die Einheit von Einsicht (subjektiv) und Willen (objektiv) selbst als real gedacht werden, so daß beispielsweise "das Wohlwollen *aus* Einsicht und *in der Einsicht* das wahre tugendhafte Wohlwollen" wäre (HERBART 1887, S.411). Zudem wäre, da den idealen Bestimmungen in der Moralität absolute Gültigkeit zukomme, absolute Güte *und* absolute Stärke ihre Eigenschaft. Dann aber wäre unerklärlich, warum bisweilen moralische Gesinnungen und Handlungen, bisweilen aber ihr Gegenteil oder anderes eintritt. Da die Vernunft hier mit absoluter Unbedingtheit handelte, wäre sie so beeinflussbar wie das Fatum oder die moira der Alten, nämlich gar nicht: "Beide, das absolute Schicksal und die absolute Freiheit sind gleich alte Reste der Rohheit und gleich arge Skandale ..." (HERBART 1964, S.120).

Wie immer man zu HERBART'S 'Exegese' der 'kritischen' Moralphilosophie steht, die Konsequenz, mit der er ihre Fehler zu vermeiden trachtet, ist bemerkenswert: Wenn in der Moralphilosophie der Gedanke der realen Einheit von Einsicht (kategorischer Imperativ) und (reinem) Willen fatalistische Folgen nach sich zieht, kann sie nur eine Lehre von den *idealen* Bestimmungsstücken des moralischen *Urteilens* sein, also Ideenlehre: "Das Reelle, worin Einsicht und Wille Eins sein sollen, kann als Prinzip der Tugend nur gedacht werden, indem wiederum Einsicht und Wille geschieden ... werden. ... Möchte nun die innere Möglichkeit der Tugend für die Theorie noch so rätselhaft sein, die gegenwärtige Untersuchung ignoriert das Rätsel ganz und gar. Hier kommt es nur darauf an, das Ideal der Tugend zu beschreiben ..." (HERBART 1887, S. 411).

Läßt man das paradoxe Ergebnis dieser Argumentation beiseite, daß nämlich die HERBARTSche Moralphilosophie ihren eigenen Grundbegriff, Moralität als Einheit von Einsicht und Willen, nicht verständlich machen kann, schließt sich hier die Frage an, wie denn nun das Ideale und das Reale zusammenfinden? Vergleicht man HERBARTS Ethik unter diesem Aspekt mit derjenigen KANTS oder FICHTEs, so fällt auf, daß bei HERBART, mit KANT zu reden, das Triebfederkapitel der *Kritik der praktischen Vernunft* kein entsprechendes Gegenstück hat, ohne welches ja im übrigen KANT seinen Begriff der Moralität gar nicht hätte bestimmen können. Die Frage, wie das als moralisch gut Eingesehene Triebfeder sein kann, beantwortet HERBART mit der Auskunft, hier sei der Eingang zur Pädagogik (vgl. S. 423). Pädagogik soll moralische Verbindlichkeit real stiften, weil Ethik ihren eigenen Grundbegriff nicht formulieren kann! Was der Mensch moralisch tut, verdankt er allein der Erziehung. So weit, so gut, möchte man sagen. Aber die Lehre, daß die sittlichen Beurteilungen nur in ihrer Idealität aufgefaßt werden können, gilt, nach HERBART, nur für den Menschen. 'An sich' haben sie sehr wohl Realität und fungieren sehr wohl als 'Triebfeder', nämlich in Gott. Gott ist "das reelle Zentrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit" (HERBART 1964, S. 116). So versucht HERBART, den motivierenden Charakter der sittlichen Urteile mit einer religionsphilosophischen Spekulation plausibel zu machen: Was bei KANT und FICHTE im Begriff der moralischen Verbindlichkeit für den Menschen gedacht wurde, die Verknüpfung idealer und realer Momente, verlagert HERBART in den Himmel. Nur so, dies mag sein Motiv gewesen sein, wird das Problem einer Konvergenz von moralischem Freiheitsbegriff, der bei HERBART natürlich nur 'innere (ideale) Freiheit' meint, und Fatalismus vermieden, ohne daß der unbestreitbar anzunehmende Bezug von 'Vernunft' und 'Willen' in der Idee der Moralität gänzlich getilgt würde; er ist sozusagen platonisch sublimiert und doch 'reell'.

Überblickt man den hier skizzierten Gang von HERBARTS Idealismusinterpretation über seine entsprechende Kritik und seinen Entwurf einer eigenen ethischen Ideenlehre bis zur zuletzt bezeichneten religionsphilosophischen Spekulation, die ja einer Art von praktischer Stärkung der Ideenlehre den Weg ebnen soll, so kann man dieser Gedankenfolge Folgerichtigkeit wohl nicht absprechen (um so mehr muß der Startpunkt dieser Gedankenfolge, HERBARTS Idealismuslektüre, sorgfältig analysiert werden - wozu hier nicht der Ort ist).

Es reicht aber nur wenig Vertrautheit mit der idealistischen Philosophie wie mit HERBARTS Kritik an ihr aus, um zu sehen, daß sich jetzt, zum Schluß, für HERBART selbst jenes Problem erneut stellt, um dessen willen er seine neue, 'ideale' Ethik entworfen hatte. Denn wenn HERBART schreibt, Gott sei das reelle Zentrum der praktischen Ideen

und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, wiederholt sich HERBARTS fatalismusdiagnostische Frage, die er an KANT und FICHTE gerichtet hatte: Unde bonum, unde malum? Nur ist der Adressat jetzt nicht die, wie HERBART stets meinte, anonyme Vernunft der idealistischen Systemphilosophie, sondern das 'reelle Zentrum' seiner eigenen Ethicotheologie! HERBART hat oft und gerne von JOCOBIS Polemik gegen die Systemphilosophie (SPINOZA, KANT, FICHTE, SCHELLING usw.) Gebrauch gemacht, sie alle konstruierten sich einen 'Himmel im Verstande'. Aber es ist sein eigenes Plädoyer für einen 'Verstand im Himmel', das den Legitimationsdruck, unter den der tätige Mensch steht, ins Unermeßliche verstärkt: "Unter einer Theodizee", schreibt KANT in seinem Aufsatz *Über das Mißlingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee*, "versteht man die Verteidigung der höchsten Weisheit des Welturhebers gegen die Anklage, welche die Vernunft aus dem Zweckwidrigen in der Welt gegen jene erhebt" (KANT 1964, S. 105). Nach KANT müssen solche Versuche mißlingen. "Die Theodizee", schreibt HERBART in seiner Frühschrift *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, "sei der Tat des Menschen überlassen" (HERBART 1964, S. 120), und das ist, so muß man fürchten, ganz konsequent: Wie sollte, wenn nicht auf diese 'augustinische' Weise, Gottes 'schrankenlose Wirksamkeit' in den Angelegenheiten der praktischen Ideen einhergehen mit der Erfahrung der 'Not' des Menschen und seiner Beschränktheit in seiner je individuellen Lage? Im Unterschied zum Kirchenvater ist HERBARTS Mensch aber *nicht frei*, dies zu tun oder anderes zu lassen; was er tut, ist Ergebnis der *pädagogischen Determination*. Deren gegennezeitliche Aufgabe ist: Theodizee durch Erziehung. Kein Satz der klassischen deutschen Pädagogik ist härter als dieser.

### III. Überlegungen zum religionsphilosophischen Gravitationsfeld der klassischen deutschen Pädagogik

Nennt man als repräsentative Vertreter der klassischen deutschen Pädagogik beispielsweise HERBART und SCHLEIERMACHER, so ist der Zusammenhang von pädagogischen und theologischen Fragen durch einen theoriegeschichtlichen Sachverhalt wie selbstverständlich gegeben, der mit 'Gegenwirken und Unterstützen', 'Regierung und Unterricht und Zucht' usw. *direkt* gar nichts zu tun hat: Ebenso wie die Entwicklung der deutschen idealistischen (und antiidealistischen) Philosophie ist, sehr grob und schematisch gesagt, die Entwicklung der pädagogischen Systeme des frühen 19. Jahrhunderts (auch) davon abhängig, welche Seite man im erneuerten Pantheismusstreit einnahm, diejenige LESSINGS, dessen *Erziehung des Menschengeschlechts* in der



Generation der in den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts Geborenen stets präsent war, oder diejenige JACOBIS, dessen *Briefe über die Lehre des Spinoza* eifrig exzerpiert wurden. So findet man dann SCHLEIERMACHER dort, HERBART aber hier. Und so wäre es eine theoriehistorische Aufgabe, die Konstellation der pädagogischen Grundbegrifflichkeiten bei HERBART und SCHLEIERMACHER auf ihre möglichen Abhängigkeiten von der religionsphilosophischen Querelle zu analysieren.

Ein anderer Zugang zum Zusammenhang von Theologie und Pädagogik ergäbe sich aus der Erwägung, daß moderne Pädagogik Alternative und Konkurrenzmodell zur modernen Geschichtsphilosophie ist: Beide bearbeiten ja, formal gesprochen, die Vermittlung oder Kombinierbarkeit von Positionen der Unmittelbarkeit und solchen der Reflexibilität. Daher könnte nun für die *Pädagogik* der Frage nachgegangen werden, die MARQUARDT für die Geschichtsphilosophie formuliert und positiv beantwortet hat: Ob die Geschichtsphilosophie der Moderne Theozie sei (vgl. MARQUARDT 1973, S. 52ff.; BLUMENBERG 1974, S. 64 ff.). Zumindest das Theorieprogramm HERBARTS, gerade weil es, erziehungswissenschaftlich, den modernen Begriff der Selbsterhaltung als zentrale Kategorie herausstellt, könnte hier Anlaß umfangreicher modernediagnostischer wie modernekritischer Studien sein.

Zu einem kurzen Abschluß meiner Überlegungen zur pädagogischen Moderne möchte ich indes einen anderen Weg gehen. Wenn die hier behauptete These nämlich richtig ist, daß ROUSSEAU es war, der das moderne Theorem der Selbsterhaltung zum Fundament neuzeitlicher Pädagogik machte, gibt vielleicht der Umbau der auf ROUSSEAUS Entdeckung des Kindes verpflichteten pädagogischen Konzepte der Folgezeit Aufschluß über den Zugzwang, in den Zusammenhang von 'Selbsterhaltung' und 'Erziehung zur Moralität' theologische Sicherungen einzubauen.

- Die kritisch gehandhabte und bewertete Differenz von amour de soi und amour propre fundiert bei ROUSSEAU das Konzept der negativen Erziehung des Kindes, das dessen Entwicklung als kontinuierlichen Aufbau von Selbsterhaltungsleistungen begreiflich macht. Da hinter dieser Differenz aber die andere, grundlegendere (und jene erste in ihrer Bewertung festlegende) von Unmittelbarkeit und Reflexion steht, stellt sich für jeden ROUSSEAU-Interpreten, der, bei Beibehaltung von ROUSSEAUS Konzept des Kindes, der gesellschaftsabgewandten Erziehung des Emile nicht folgen will, die doppelte Nötigung ein, erstens einen theoretischen Ersatz für den amour de soi zu formulieren, und zweitens damit fertigzuwerden, daß durch die Zulassung des den amour propre aufbringenden 'Sich-auf-sich-Zurückbeugens' (Reflexion) sich genau das in der pädagogischen Interaktion einnistet, das ROUSSEAU gerade zu vermeiden getrachtet hatte: Reflexibilität.<sup>2</sup>

Die folgenreichste Antwort auf die erste Nötigung ist die KANTS: Die humanen Leistungen des Selbsterhaltung erbringenden amour de soi, in denen sich die natürliche Güte des Menschen ausdrückt, werden von ihm dem moralischen Selbsterhaltungsgrundsatz des Sittengesetzes übertragen. KANT schreibt, unter *diesem* Aspekt, ROUSSEAUS 'nature' in 'reine praktische Vernunft' um, aber so, daß diese theoretische Differenz gleichwohl praktisch identische Selbstbeschreibungen des Menschen erlaubt. Die unmittelbare (!) Stimme des guten Gewissens ist bei ROUSSEAU wie bei KANT letzte Regelungsinstanz humaner Selbstbehauptung. An *dieser* Überzeugung hängt Beschreibung wie Selbstbeschreibung (nicht nur) der pädagogischen Moderne.

- Die Koppelung von Pädagogik und Ethik ist also, von ROUSSEAU aus betrachtet, das durchaus paradoxe Ergebnis der Bemühung, an seinen Intentionen bei veränderter Begrifflichkeit festhalten zu wollen; "er hat mich zurecht gebracht" (KANT). Diese Koppelung ist lange Zeit dominant geblieben, wobei der historischen Korrektheit halber daran erinnert werden soll, daß 'ethisch' nicht immer 'moralisch' beinhaltet, aus jener Koppelung also nicht auf eine notwendige Bindung von Erziehung an Moralität geschlossen werden darf.

Auffallend ist nun, wendet man den Blick von dieser skizzierten theoriegeschichtlichen Umbesetzung auf die klassische deutsche Pädagogik, daß diese durchweg mit einer *begrifflich schwachen*, aber in ihren *Ansprüchen starken* Ethik verknüpft wird. Begrifflich schwach nenne ich Ethiken, die in dem hier verhandelten historischen Zeitraum die Intentionen des KANTischen Moralbegriffs teilen, aber die theorietechnischen Minimalbedingungen, die nach KANT für das Verständnis von Moralität zu erfüllen sind, unterlaufen.<sup>3</sup> Diese Minimalbedingungen lauten, sehr einfach formuliert, daß in der Moralphilosophie erstens ein Beurteilungsprinzip des Guten ausgewiesen werden muß, das einen widerspruchsfreien Gebrauch ermöglicht; daß in ihr in der Auszeichnung eines Ausführungsprinzips gezeigt werden muß, wie das als moralisch gut Eingesehene handlungsrelevant wird; und daß schließlich in ihr beide Prinzipien gerechtfertigt respektive begründet werden müssen. In der Philosophie KANTS werden diese Minimalbedingungen durch die Lehren vom kategorischen Imperativ oder Sittengesetz (Beurteilungsprinzip), von der Achtung für das Sittengesetz (Ausführungsprinzip) und vom Faktum der Vernunft (Rechtfertigung) als erfüllt behauptet. Sieht man von hier aus auf die Theorieprogramme GREILINGS und HERBARTS, zeigt sich ihr Gemeinsames nun genau darin, daß sie die Frage nach den Ausführungsprinzipien des moralisch Guten zunächst nicht (GREILING 1793) oder grundsätzlich nicht beantworten (HERBART). Bei GREILING fehlt dieser überaus wichtige Standard - an ihm hängt ja die Differenz von Moralität und Legalität (!) - in seinem ersten Ansatz völlig, für Herbart habe ich gezeigt, warum er

fehlen *muß*. Eine Ethik rückt aber sehr in die Nähe einer Rhetorik des bloßen Überredens, wenn sie ihrem Geschäft ohne Auskunft über die mögliche motivierende Rolle des moralisch Guten selbst nachzugehen sich erlaubt. Die zweite Gemeinsamkeit zwischen GREILING und HERBART besteht, wie gezeigt, nun darin, daß beide zunächst geneigt sind, die Stelle der *Ausführungsregeln durch Pädagogik zu ersetzen*. Aber was immer sie dem pädagogischen Geschäft zutrauen, bei beiden bleibt der Stachel der Frage, wieso die Erziehung eher und privilegiert fähig ist, zu *stiften*, was 'das Gute' von sich aus gerade nicht vermögen soll: moralische Verbindlichkeit.

- Es ist deshalb kein Zufall, daß beide dann doch noch (einmal) diese Frage aufwerfen; und nun, da, um den Preis zirkulärer Schlüsse, es eine ethische Antwort sowenig geben kann wie eine erziehungswissenschaftliche, erfolgt der Rückgriff auf Theologie: In GREILINGS zweitem Ansatz, der ja KANTS Lehre von der Achtung fürs Gesetz durchaus kennt, aber ihm nicht mehr zutraut, was KANT ihm noch zutraute, löst die religionsphilosophische Spekulation alle Zweifel an der motivierenden Kraft des Guten, da es doch Teil des die Glückseligkeit umfassenden höchsten Gutes ist, für deren proportionierliche Zuteilung Gott zuständig wird. Und HERBART verlegt, aus Furcht von dem Fatalismussyndrom, die Beantwortung der unausweichlichen Frage, wie das Gute antreibend zu sein vermag, in einen Begriff von Gott, den zu verifizieren die Erziehung die Theodizee aufgeschultert bekommt. Allgemein gesagt: Wer, aus welchen Gründen auch immer, der Ethik die Lösung des Problems der moralischen Verbindlichkeit bestreitet, und an Moralität gleichwohl festhält, bekommt zuerst eine schwache Ethik, dann eine überforderte Erziehung, und schließlich, damit alles gut geht, eine religionsphilosophische Notlösung. Mit ihr aber wird der Begriff der moralischen Verbindlichkeit problematisiert; bleibt Pädagogik trotzdem der Intention nach an diesen Begriff gekoppelt, ist sie gezwungen, auf der Basis moderner Grundbegrifflichkeit immer wieder *gegenmodern* zu agieren. Vielleicht sollte man unter solchen begrifflichen Zumutungen *pädagogisch* die Unwägbarkeiten der alten göttlichen Gnade nicht zu sehr geißeln, aber *erziehungswissenschaftlich* auf der Differenz sowohl zur Pädagogik als auch zur Religionsphilosophie beharren. Aber auch das ist, wie gesehen, keine Garantie.

### Anmerkungen:

1. Vgl. hierzu die 'Beiträge zur Diagnose der Moderne' in 'Subjektivität und Selbsterhaltung' (1976).
2. Zu den Folgeproblemen und Bearbeitungsversuchen dieser zweiten Nötigung, die den modernen pädagogischen Fundamentalismus ermöglicht, vgl. LANGEWAND 1992; im folgenden werde ich nur einige Konsequenzen der ersten Nötigung behandeln.
3. Für SCHLEIERMACHER, auf den ich hier nicht weiter eingehe, zeigt das SÖNKEL 1964.

### Literaturverzeichnis:

- BLUMENBERG, H.: Säkularisierung und Selbstbehauptung. Erweiterte und überarbeitete Neuausgabe von 'Die Legitimität der Neuzeit', 1. und 2. Teil. Frankfurt am Main 1974.
- CAMPE, J.H.: Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. In: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Bd. 3. Hamburg 1785, S. 291ff.
- FICHTE, J.G.: System der Sittenlehre. Nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre. Hamburg 1963.
- GREILING, J.CHR.: Über den Endzweck der Erziehung und den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg 1793.
- GREILING, J.CHR.: Philosophische Briefe über das Prinzip und die ersten Grundsätze der sittlich-religiösen Erziehung. Leipzig 1794.
- HENRICH, D.: Hegel im Kontext. Frankfurt am Main 1975.
- HERBART, J.F.: Allgemeine praktische Philosophie. In: DERS.: Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von H. KEHRBACH/O. FLÜGEL. Bd.2. Langensalza 1887, S. 329 ff.
- HERBART, J.F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: DERS.: Pädagogische Schriften. Bd.1. Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. von W. ASMUS. Düsseldorf 1964, S. 105 ff.
- KANT, I.: Kritik der praktischen Vernunft. In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Hrsg. von W. WEISCHEDL. Bd.4. Darmstadt 1983, S. 103 ff.
- KANT, I.: Über das Mißlingen aller philosophischen Versuche in der Theodizee. In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Hrsg. von W. WEISCHEDL. Bd.6. Darmstadt 1964, S. 105 ff.
- LANGEWAND, A.: Immediacy and reflection. A contradiction in modern pedagogical thinking. University of Leuven 1992.
- MARQUARD, O.: Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie. Frankfurt am Main 1973.

- RITTER, CHR.G.W.: Kritik der Pädagogik. Zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten. Bd.8. 1798. Heft 1, S. 47ff.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile ou de l'éducation. In: DERS.: Oeuvres complètes. Bd.4. Paris 1969, S. 239ff.
- STORR, G.CHR.: Bemerkungen über Kants philosophische Religionslehre. Tübingen 1794.
- SÜNKEL, W.: Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964.
- Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne. Hrsg. von H. EBELING. Frankfurt am Main 1976.