

Henning Schluß

## Hierarchie und Normativität – Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis

### Einleitung

Es ist naheliegend, dass aus einer hierarchischen Konzeptionierung der Gesellschaft Folgerungen auch für das Verhältnis der Pädagogik zur Normativität erwachsen, denn in aller Regel wird das hierarchisch Übergeordnete dem Untergeordneten auch normative Vorgaben zu machen in der Lage sein.

Im platonischen Konzept des Staates ist dieses Muster archetypisch angelegt. Die Idee des Guten, als das Prinzip allen Seins, gibt ebenso die Form der Konstruktion des Staates vor, wie auch die der Pädagogik, die als Teil dieses Staatswesens die Ausbildung des Menschen zur Erfüllung seiner Rolle in diesem am erkannten Guten orientierten Staat zu ihrer Aufgabe hat.

Bekanntlich folgt F. D. E. Schleiermacher in seiner Konzeption der Pädagogik diesem platonischen Ansatz weithin. Auch er ordnet die Pädagogik der Ethik, als der Wissenschaft vom Guten (Handeln), unter und unterstellt die Pädagogik insofern auch den normativen Vorgaben der Ethik. Anders Dietrich Benner, der sein Konzept menschlicher Praxis, zu der auch die Pädagogik gehört, ausdrücklich als nicht-hierarchisch beschreibt und die Ethik in das Netz prinzipiell gleichberechtigter menschlicher Praxen einordnet. Zwar bleiben die einzelnen Praxen im Bennerschen Konzept aufeinander bezogen und sind in der Lage, sich zu beeinflussen; eine Über- oder Unterordnung und damit eine normative Durchgriffsmöglichkeit einer Praxis auf eine andere ist in diesem Modell nicht zu rechtfertigen.

In den folgenden Überlegungen soll an den Beispielen des Schleiermacherschen und des Bennerschen Konzepts der Frage nachgegangen werden, ob eine hierarchische Unterordnung der Pädagogik unter die Ethik zwangsläufig auf eine normative Durchgriffsmöglichkeit der Ethik auf die Pädagogik hinausläuft. Weiterhin soll gefragt werden, welche Konsequenzen sich aus der hierarchischen Konzeption Schleiermachers und der nicht-hierarchischen Konzeption Benners darüber hinaus ergeben.

## Das Schleiermachersche Konzept der hierarchischen Einordnung der Pädagogik

Schleiermacher stellt sich und seinen Hörern am Anfang seiner Vorlesung zur Pädagogik von 1826 die Frage, welcher Gesichtspunkt eigentlich derjenige ist, aus dem man eine Vorlesung der Pädagogik angehen sollte.<sup>1</sup> Dabei schließt er sogleich zwei mögliche Perspektiven aus: die einer Theorie der Hauslehrer und die der Schullehrer. Stattdessen wählt Schleiermacher einen anderen Ansatz. Seine Überlegung ist, dass es, wie auch immer die Erziehung geartet sein mag, eine ältere und eine jüngere Generation gibt. Die zentrale Frage, die Schleiermacher in diesem Zusammenhang ausmacht, lautet: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 38).

Die Antwort auf diese Frage ist schlicht: Sie will sie zum Guten erziehen. Die Wissenschaft, die sich mit dem Guten beschäftigt, ist die Ethik.<sup>2</sup> Daraus folgert nun Schleiermacher das Verhältnis der Bereiche menschlicher Tätigkeiten und ihrer Reflexionsformen. Die Ethik, als die Wissenschaft vom Guten, gibt der Pädagogik das Ziel vor. Die Pädagogik setzt das ethisch erkannte Ziel in Bezug auf die entsprechende Ausbildung der jüngeren Generation um. Die Ethik ist demnach die übergeordnete Wissenschaft, die Pädagogik ist ihr untergeordnet. „Somit steht die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik, und ist eine an dieselbe sich anschließende Kunstlehre“ (ebd., S. 42). Schleiermacher hat Platon nicht nur übersetzt,<sup>3</sup> sondern er hat in seinem bildungsphilosophischen Denken ganz entscheidend von ihm profitiert.

Allerdings gibt es auch Differenzen zum platonischen Konzept. Eine findet sich in der Frage der Zuordnung von Pädagogik und Poli-

---

<sup>1</sup> Vgl. zur Editionsproblematik der Schleiermacherschen Pädagogik-Vorlesungen insgesamt die Erläuterungen von Christiane Erhardt in dem Band mit einer von ihr entdeckten und edierten Mitschrift der Berliner Vorlesung (vgl. Virmond / Erhardt 2008).

<sup>2</sup> Der Ethik-Begriff Schleiermachers ist zu unterscheiden von einer Sittenlehre. Zur Differenz von (christlicher) Sittenlehre und Ethik vgl. Schleiermacher [1826/27] 1983, S. 40f. So auch Alfred Schäfer: „Die Idee des Guten bildet eine transzendent-transzendente Klammer für den Bereich des Ethischen, die für das sittliche Handeln und Denken, für Praxis und Reflexion kein Kriterium bereitstellt, Streitigkeiten über den Status des Sittlichen zu entscheiden“ (Schäfer 2009, S. 344). In der Glaubenslehre definiert Schleiermacher die Ethik klar als spekulative Disziplin: „Unter Ethik wird hier verstanden die der Naturwissenschaft gleichlaufende spekulative Darstellung der Vernunft in ihrer Gesamtwirksamkeit“ (Schleiermacher [1830] 1960, S. 14).

<sup>3</sup> Dilthey schildert sehr anschaulich, wie das ursprünglich mit Schlegel verabredete Vorhaben der gemeinsamen Platonübersetzung schließlich von Schleiermacher allein ausgeführt wurde (vgl. Dilthey 1957, S. XVIIIff.)

Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 141-155.

tik. Bei Platon ist die Pädagogik lediglich eine Funktion der Politik. Im platonischen Modell ist konsequent gedacht, dass die Einsicht in das Gute (des philosophischen Staatslenkers) zu einer ihm entsprechenden Umgestaltung des Staatswesens führt. Die Erziehung muss in der Folge dazu beitragen, diesen guten Zustand durch Weitergabe an die nächste Generation zu perpetuieren (Platon 519e ff.).

Diese Konstruktion der Unterordnung der Pädagogik unter die Politik vollzieht Schleiermacher nicht nach, sondern sein Argument lautet, die Politik ist diejenige der menschlichen Tätigkeiten, in der die ältere, bereits erzogene Generation miteinander bezogen auf das Gute interagiert. Auch die Politik versucht demnach, wie die Pädagogik, das Gute umzusetzen. Allerdings bezieht es die Pädagogik auf das intergenerationelle Verhältnis.

„Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 42). Mit dieser Zuordnung hat Schleiermacher die Pädagogik aus der Unterordnung unter die Politik befreit. Sie ist nun nicht mehr eine Funktion der Politik, sondern sie ist gemeinsam mit der Politik eine Funktion der Ethik. Was ist aber damit gewonnen, wenn doch die Pädagogik nach wie vor funktional bestimmt bleibt? Die Ausgangsfrage „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ ist beantwortet. Die Pädagogen haben die Aufgabe, das ethisch für gut Erkannte der jüngeren Generation zu vermitteln. Ob die Pädagogik der Politik und diese der Ethik untergeordnet wird oder ob Politik und Pädagogik direkt der Ethik unterstehen, scheint in normativer Hinsicht keinen Unterschied zu machen, denn in beiden Fällen gibt die Ethik den anderen Bereichen menschlicher Tätigkeit die Norm vor.<sup>4</sup>

Schleiermacher gibt sich jedoch mit dieser Antwort nicht zufrieden, sondern sieht, dass die Antwort, die Zielbeschreibungen einer Theorie der Erziehung müssen sich aus der Ethik ableiten, eine höchst formale ist. Mit der Antwort „Das Gute“ ist zwar nichts Falsches gesagt, jedoch ist unklar, was damit gemeint sein könnte. Denn faktisch ist deutlich, die Frage, was das Gute ist, ist umstritten! „Es ist jedoch nicht möglich die ethischen Prinzipien an diesem Orte darzulegen; und ebensowenig können wir, da es kein von allen anerkanntes ethisches System gibt, auf ein solches uns berufen. Wäre uns dies vergönnt: dann würde nichts anderes nötig sein als dem System lemmata zu entnehmen, um daran anzuknüpfen“ (Schleier-

---

<sup>4</sup> Dies gilt für die Religion in gleicher Weise. Den inhaltlichen Teil seiner Glaubenslehre beginnt Schleiermacher mit „Lehrsätzen aus der Ethik“ (vgl. Schleiermacher [1830] 1960, S. 14, § 3).

Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 141-155.

macher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 43f.).<sup>5</sup> Anders als Platon kann Schleiermacher nicht mehr darauf vertrauen, dass ein Philosoph für alle zum wahren Guten durchdringt und den Staat nach dem Bilde des Guten gestaltet und die Erziehung dann darauf zielen muss, dieses erreichte Gute zu erhalten, sondern Schleiermacher muss konstatieren, dass (noch) nicht verbindlich erkannt ist, was das Gute ist.<sup>6</sup> Selbst wenn es eine allgemein anerkannte Ethik gäbe, würde sie wohl doch für die Beurteilung von konkreten Einzelfällen nur eine ungefähre Beurteilung erlauben und eine genauere pädagogische Beurteilung wäre unabdingbar: „Es lässt sich jedoch nicht erwarten, daß die Ethik irgend etwas zwischen diesen Extremen festsetzen werde als ein allgemeingültiges Mittleres“ (ebd., S. 56).

Der Schleiermachersche Begriff von Ethik ist damit nicht nur von Platons, sondern noch von Kants Anspruch an diese Disziplin weit entfernt, qua Vernunft für alle als verbindlich erkannte Gesetze aufzustellen. Sein Ethikbegriff scheint eher einer sehr allgemeinen Handlungstheorie nahezukommen, einem menschlichen Handeln freilich, das sich auf das Gute bezieht. In seiner Ethikvorlesung von 1812/3 bezeichnet er auch „alles wahrhaft menschliche Handeln“ (Schleiermacher [1812/3] 1981, S. 6) als Gegenstand der Ethik. Die Frage nach dem Guten, die innerhalb der Ethik zu stellen ist, ist für Schleiermacher eine, die nur spekulativ – also ohne Rückgriff auf die Erfahrung – zu beantworten ist. Die Pädagogik jedoch ist keineswegs nur eine spekulative Disziplin, sondern sie bezieht sich auf eine bestimmte (nämlich erzieherische) Praxis und ist insofern für Schleiermacher überhaupt erst im eigentlichen Sinne Theorie.<sup>7</sup>

Welchen Sinn hat demnach Schleiermachers Konstruktion, die Pädagogik der Ethik formal unterzuordnen, obschon diese inhaltlich eine solche Unterordnung gar nicht ausgestalten kann? Die Auflö- sung allerdings ist frappant:

„Alles was ethisch angesehen eine Unvollkommenheit, eine negative Größe ist, dem muß entgegengewirkt werden sobald es sich zeigt. Aber können wir auch ebenso sagen, Alles was als

---

<sup>5</sup> Oder an anderer Stelle: „Aber darüber werden wir wohl leicht uns einigen, daß was aus dieser Idee unmittelbar ausgeht, eigentlich nur die allgemeine Formel enthalten kann, die den Zusammenhang der Erziehungstheorie mit der ethischen Wissenschaft angibt“ (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 52).

<sup>6</sup> Zur Frage, ob die Ethik prinzipiell nichts feststellen könne, oder ob das eine zeitbedingte Diagnose ist, die die Hoffnung auf Weiterentwicklung offenlässt, sind die Positionen in der Schleiermacherforschung geteilt. Bollnow (1986) z. B. plädiert für eine prinzipielle Auslegung (vgl. auch Brachmann 2000).

<sup>7</sup> „Indem unsere Betrachtungen nicht bloß spekulative sind, sondern im engeren Sinne des Wortes theoretische, d. h. auf eine bestimmte Praxis sich beziehende...“ (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 43).

Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 141-155.

ethisch Positives anzusehen ist und in der Entwicklung begriffen, das muß durch die Erziehung gefördert werden – und was noch schwerer ist, – Alles was in dem einen Menschen so ist, und in dem anderen anders, aber als abweichend doch nicht unter den Begriff des sittlich Negativen fällt, das muß so gelassen werden wie die Erziehung es findet? Indem uns diese Fragen nur entstanden sind in dem ethischen Zusammenhange: so werden wir sie auch nur ethisch zu beantworten haben, und wir können kein anderes Prinzip in dieser Beziehung aufstellen als dieses: Alles was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein; also keine Eigentümlichkeit, keine Verschiedenheit, die sich in einem einzelnen oder in einer Masse, in einer Gemeinschaft findet, ist an sich etwas, dem die Erziehung entgegenwirken müßte, wenn es nicht böse ist“ (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 59).

Das alte Problem der theologischen Ethik, der *Adiaphora*, also derjenigen menschlichen Tätigkeiten, die weder in die eine noch in die andere Richtung heilsentscheidend sind, löst Schleiermacher so, dass er alles, was in den menschlichen Möglichkeiten liegt, als förderungswürdig erkennt, solange es jedenfalls nicht böse ist. Gerade weil umstritten ist, was das Gute ist, kann damit nicht definitiv dieses Gute ausgemacht und nur dieses gefördert werden, sondern alles das, von dem jedenfalls nicht übereinstimmend angenommen wird, dass es böse sei, das muss durch Erziehung gefördert und unterstützt werden.

„Die Verschiedenheiten, Eigentümlichkeiten der Menschen, die außerhalb des Bösen sind, sollen auch sein. Die menschliche Natur ist nur vollständig, inwiefern diese Verschiedenheiten in ihr heraustreten. Es soll sich uns im Gebiete der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen entfalten. Wenn der Mensch nur als Selbständiges und Selbsttätiges Gegenstand der Erziehung sein kann: so ist also was in der Entwicklung begriffen ist auch zu seiner Selbsttätigkeit gehörig anzusehen, und muß als solches, insoweit es der Idee des Guten nicht widerstreitet, auch im Zwecke der Erziehung liegen. Und so gibt es denn für die Erziehung keine andere Regel als für das sittliche Leben überhaupt. Was wir sittlicherweise später keine Macht und kein Interesse haben zu stören, das dürfen wir ebensowenig in der Periode der Erziehung hemmen“ (ebd.).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Man kann hier freilich einwenden, dass auch das, was der Idee des Guten widerstreitet, keineswegs eindeutig oder auch nur übereinstimmend identifiziert werden kann. Dennoch nimmt Schleiermacher hier anscheinend eine Art *Common Sense* an, der sich zwar auch nicht spekulativ herleiten, wohl aber in der Übereinstimmung der öffentlichen Meinung eruieren lässt.

Durch diese Konstruktion der formalen Unterordnung der Erziehung unter die inhaltlich nicht klar zu bestimmende Ethik hat Schleiermacher begründet, weshalb die Erziehung das Ziel der mannigfaltigen Förderung haben muss. War die Begründung für diese Mannigfaltigkeit und Allgemeinheit der Bildung in der Ratsherrenschrift Martin Luthers noch eine funktionale über die Nützlichkeit allgemeiner (un- oder überspezifischer) Bildung – die Römer, die ihre Jugend gründlich in Sprachen und den „freien Künsten“ ausbildeten, waren so zu „allerley tüchtig und geschickt“ (Luther [1524] 1899, S. 35) – und erfolgte die Begründung bei Rousseau zuerst über ein Ausschlusskriterium – weil die drei Erzieher übereinstimmen müssen, und weil sich die Natur nicht beeinflussen lasse, die Natur aber unbekannt ist (vgl. Rousseau [1762] <sup>12</sup>1995, S. 11f.); freilich kommt auch bei ihm das bereits von Luther bekannte Argument der universellen und unbestimmten Brauchbarkeit hinzu<sup>9</sup> –, so findet sich bei Schleiermacher eine Begründung, die über die Zielbeschreibung argumentiert. Die Mannigfaltigkeit ist nicht nur funktional sinnvoll oder wegen eines Mangels an Vorgaben aus der Perspektive der anthropologischen Voraussetzungen (dieses Argument gibt es übrigens auch bei Schleiermacher), sondern vor allem teleologisch. Freilich nicht so, dass das Ziel bekannt wäre, aber gerade weil die Ethik die Frage nach der inhaltlichen Füllung des Guten (zumindest noch) offenlassen muss, deshalb muss auch die Pädagogik diese Frage in einer Weise offenlassen, dass sie alles fördert, was zumindest nicht dem Guten direkt entgegensteht.

Die Entscheidung Schleiermachers, die Theorie der Pädagogik nicht am Paradigma des Verhältnisses von Individuen zu entwickeln, sondern am Verhältnis von Generationen zueinander, hat dabei die Konsequenz, dass er es nicht zulassen kann, dass persönliche Vorlieben von Erziehern die pädagogische Zielsetzung bestimmen.<sup>10</sup> Denn der Diskurs muss sich eben auf die ganze ältere Generation erstrecken und ist auch von daher zwar nicht von einer bestimmten Nation oder Sprachgemeinschaft unabhängig, aber eben auch nicht einfach auf nationale Vorgaben oder die eines Staates oder einer

---

<sup>9</sup> „In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist: Mensch zu sein. Wer dafür gut erzogen ist, kann jeden Beruf, der damit in Beziehung steht, nicht schlecht versehen“ (Rousseau [1762] <sup>12</sup>1995, S. 14).

<sup>10</sup> „So aber würde der Willkür und Subjektivität des Erziehers die Entscheidung anheimgelassen, der Zögling von dem Erzieher rein zu einem Anhang seiner selbst gemacht. Das ist vollkommen unsittlich“ (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 49).

Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 141-155.

gesellschaftlichen Gruppe zu beschränken.<sup>11</sup> Der normativen Bestimmung der Pädagogik wird somit eine eigenständige Zielstellung begründet, nicht nur aus Ermangelung anderer oder einer guten Funktionalität, sondern aus ihrem eigensten Interesse heraus, als kritisches Korrektiv zu allen anderen Zielzumutungen.

Was Schleiermacher für die teleologische Perspektive entwickelt hat, führt er, quasi spiegelverkehrt, auch für die anthropologischen Voraussetzungen durch. Auch diese sind unbestimmt insofern, als wir nicht wissen, „was uns unsere Natur zu sein erlaubt“ (Rousseau [1762] <sup>12</sup>1995, S. 45f.). Schleiermacher diskutiert diese Problematik der anthropologischen Voraussetzungen in verschiedensten Bezügen und kann so zwar begründen, dass die Erziehung weder allmächtig noch ohnmächtig ist, inwiefern sie aber wirksam ist und inwiefern eine entwickelte Fähigkeit auf Anlagen oder auf Erziehung zurückzuführen ist, kann nicht gewusst werden. Die Pädagogik muss demnach aufruhem auf der „Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 51).

Aus dieser Analyse entwickelt Schleiermacher ebenfalls, und hier ganz im Fahrwasser Rousseaus, von unten – oder von „rückwärts“, wie Schleiermacher sagt (ebd., S. 48) – ein weiteres Argument für die Offenheit der Erziehung: Wir wissen (noch) nicht im Vorhinein, wozu wir von der Natur bestimmt sind.<sup>12</sup> Und von oben: Wir wissen nicht, was das Gute ist, zu dem wir erziehen sollen. Aus beidem folgt: Es ist so zu erziehen, dass in der Erziehung nichts behindert wird, was nicht böse ist. Vielmehr soll alles das, was nicht böse ist, gefördert werden.

## Das Bennersche Konzept der nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung menschlicher Gesamtpraxis

Dietrich Benners Ordnung der Praxen weist durchaus Nähen, aber auch wichtige Unterschiede zu Schleiermachers Konzeption auf. Für dieses Konzept und seine normativen Implikationen ist sein praxeologisches Fundament bedeutsam. Seinen Begriff der Praxis

---

<sup>11</sup> „Wenn nun infolge dieser Abhängigkeit der Pädagogik von der sittlichen Theorie zweifelhaft werden könnte, ob sich die Pädagogik als ein zusammenhängendes Ganze(s), das einen wissenschaftlichen Charakter hat, werde aufstellen lassen: so möge man bedenken, daß, wenn auch die sittliche Einsicht im einzelnen ein Wandelbares ist, diese Wandelbarkeit im großen doch mehr zurück tritt“ (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 60f.).

<sup>12</sup> In der spiegelbildlichen Parallelität zur Ethik als spekulativer Disziplin muss die Anthropologie dann als empirische Disziplin verstanden werden.

leitet Benner vom antiken griechischen Gebrauch des Wortes her, wie er z. B. von Hannah Arendt in der *Vita activa* rekonstruiert wurde (Arendt <sup>8</sup>1996, S. 35ff.). Praxis ist da die Tätigkeit, die den freien Bürger auszeichnet. Sie ist zu unterscheiden von einem herstellenden Tun, das Zwecke des Lebenserhaltes verfolgt, wie z. B. Arbeit. Solchem Tun (*poio*) mussten sich zwar auch freie Bürger zum Lebenserhalt häufig widmen, aber die eigentliche Erfüllung vermochte das griechische Weltbild in dieser notwendigen Tätigkeit nicht zu entdecken. Vielmehr erachtete man diejenigen Künste, die nicht an die Erreichung eines bestimmten außer ihnen liegenden Zweckes gebunden waren, als die eigentliche Erfüllung menschlicher Möglichkeiten. Auch wenn Benner den Praxisbegriff verwendet, grenzt er sich doch von dieser antiken dualistischen Unterscheidung menschlicher Tätigkeiten ab und hält sie für neuzeitliche Verhältnisse für nicht tauglich. Nicht nur ist die exklusive Bestimmung von Handlungen, die freien Bürgern vorbehalten bleiben, unter demokratischen Bedingungen hinfällig, vielmehr noch ist die Hierarchisierung von Tätigkeiten, deren Sinn in sich selbst ruhe, und solchen, die ihre Zwecke außer sich haben, für moderne Weltbilder unzutreffend und galt schon für die römische Antike nicht mehr – wie Arendt an den lateinischen Übersetzungen der aristotelischen Definitionen des Menschen deutlich macht (vgl. ebd., S. 37f.). Mit Marx ist in aller Schärfe herausgestellt, dass die Rolle der Arbeit für das Menschsein des Menschen kaum zu gering eingeschätzt werden kann und insofern die griechische Ausklammerung der Erwerbsarbeit aus der Bestimmung menschlicher Praxis, als den Menschen kennzeichnende Tätigkeit, nicht mehr hilfreich erscheint.

Benner interpretiert diesen erweiterten Praxisbegriff im Kontext des menschlichen Leibes dergestalt, dass der Mensch von seinem Leib als Ganzes wie in seinen Teilen her auf keine bestimmte Praxis spezialisiert sei, „sondern auf Leiberfahrungen und Leibartikulationen ausgerichtet, in denen wir zu Mitmenschen und Dingen in gegenständliche Verhältnisse treten“ (Benner <sup>7</sup>2012, S. 36). Im Leib wie in der menschlichen Praxis kommen demnach ein aktives und ein passives Moment zusammen und sind aufeinander bezogen. Benners Fassung des Begriffs der „praktischen Freiheit“ (ebd., S. 37) hat eben die leibliche Imperfektheit des Menschen zum Grunde und wird von ihm verstanden als „unbestimmte Notwendigkeit des Menschen, handelnd seine Bestimmung hervorzubringen“ (ebd.). Der hier vorgestellte Freiheitsbegriff kann und will nicht die Gebundenheit an Gegebenes im menschlichen Leben übergehen, negieren oder überwinden, sondern besteht gerade in der menschlichen Möglichkeit, sich zu diesen Vorgegebenheiten in ein Verhältnis zu set-



zen. Der von Benner verwendete Freiheitsbegriff zielt darauf, dass der Mensch die Nöte, in denen er sich als Mensch immer findet, handelnd zu wenden und insofern an sie gebunden, dennoch frei auf sie zu reagieren vermag. Solcher Freiheitsbegriff ist mehr als Wahlfreiheit, weil hier nicht nur zwischen gegebenen Optionen ausgewählt, sondern neue Weisen des Umgangs mit den Gegebenheiten menschlichen Lebens hervorgebracht werden können. Er ist aber auch von einer Willkürfreiheit zu unterscheiden, die als von diesen Gegebenheiten unabhängig agierend gedacht wird. Der Begriff der „Notwendigkeit“ wird somit zum Schlüsselbegriff für Benners Verständnis menschlicher Freiheit, als eine, die die Nöte (Eingebundenheiten in Vorausgehendes) des Menschen akzeptiert und anerkennen muss, jedoch nicht fatalistisch vor ihnen kapituliert oder lediglich sachzwanghaft reagiert, sondern produktiv und kreativ auf sie reagiert und sie somit wendet, nie aber aufhebt (vgl. ebd.). Zugleich wird die menschliche Praxis von Benner als bezogen auf die Geschichte verstanden – die der Mensch weder beherrschen kann, noch einfach ihr ausgeliefert ist, sondern auf die bezogen er im Konzert mit anderen handelt (ebd., S. 38ff.) –, und als bezogen auf die Sprache – derer er von Natur aus fähig ist, deren Weise der Realisation aber von der Sprachgemeinschaft abhängt, in die der Mensch hineingeboren wird, die er aber handelnd auch so ändern kann, dass er nicht nur andere Sprachen erlernt, sondern auch sprechend die Muttersprache weiterentwickelt.<sup>13</sup> Sprachlichkeit, Geschichtlichkeit, Freiheit und in den neueren Auflagen der „Allgemeinen Pädagogik“ auch die Leiblichkeit stellen nun die Bezüge dar, in denen Benner „menschliche Gesamtpraxis“, bestehend aus den Einzelpraxen Politik, Kunst, Religion, Arbeit, Ethik und Pädagogik, konzipiert. Bezogen sind diese Praxen jeweils auf „Grundphänomene menschlicher Koexistenz“ (ebd., S. 44f.).

Hier soll nicht interessieren, ob diese Anzahl der Einzelpraxen, die in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit die menschliche Gesamtpraxis repräsentieren, eine abgeschlossene Größe ist oder ob es nicht andere „Grundphänomene menschlicher Koexistenz“ gibt, denen institutionell voneinander abgrenzbare Bereiche entsprechen – wie es z. B. die Wissenschaft, die Benner ausführlich diskutiert, aber nicht als eigene Praxis versteht (vgl. ebd., S. 46 ff.), oder der Sport sein könnten – ob also die Liste der Einzelpraxen eine abgeschlossene oder eine exemplarische ist. Für die hier diskutierte Frage der Normativität ist vielmehr relevant, wie Benner das Verhältnis der Einzelpraxen zueinander denkt. Seine Verhältnisbestimmung dieser

---

<sup>13</sup> Diese Gedanken entfaltet Benner eher im Anschluss an Humboldt als an Schleiermachers Hermeneutik ([1819] 1996) (Benner 2012, S. 39ff.).

Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 141-155.

Einzelpraxen bezeichnet Benner als nicht-hierarchisch. Dabei ignoriert er keinesfalls, dass es Tendenzen und Bemühungen aus und in den Einzelpraxen gibt, die ein oder andere als übergeordnet zu etablieren. Historisch könne durchaus wechseln, welche der Einzelpraxen das Primat für sich beansprucht. Insofern sei das Konzept eines nicht-hierarchischen Zusammenhangs der menschlichen Praxen eine regulative Idee, die man anerkennen oder auch bestreiten könne (vgl. ebd., S. 45). Würden aber einzelne Praxen oder Gruppen von Praxen prioritär herausgestellt, so sei damit durch die Verkürzung auf den Primat eben dieser Einzelpraxen die menschliche Gesamtpraxis als Ganze in Gefahr. Das Schleiermachersche Modell der Unterordnung der Einzelpraxen unter die Ethik müsste damit eigentlich unter das Bennersche Verdikt einer Gefährdung menschlicher Gesamtpraxis fallen. In der Fußnote 29 setzt er sich jedoch, unter Verweis auf die Habilitationsschrift Friedhelm Brüggens, mit diesem Schleiermacherschen (und auch dem Herbartschen) Modell auseinander, indem er es als Formulierung eines „nicht-hierarchischen Begriff[s] des Guten“ versteht, das eben die Stellung der Pädagogik sichern solle. Wie gezeigt scheint mir dies jedoch für Schleiermacher nicht zuzutreffen, da er sehr wohl einen hierarchischen Vorrang des Bereichs, der den Bezug auf den Begriff des Guten hat (Ethik), vertritt. Nur eben inhaltlich könne dieser Begriff des Guten (noch) nicht bestimmt werden.

Weil es nun für Benner keine übergeordnete Praxis geben soll, gibt es auch keine, aus der normative Vorgaben für die pädagogische Praxis zu entnehmen wären. Wohl gibt es, in der wechselseitigen sprachlich, geschichtlich, leiblich und frei vermittelten Verwiesenheit aller Praxen, Anforderungen auch an die Pädagogik, welche diese jedoch in Prozessen der Transformation fruchtbar machen kann.<sup>14</sup> Aus diesen gesellschaftlichen Anforderungen und Anregungen müssen nun innerpädagogisch nach innerpädagogischen Prinzipien, die Benner in konstitutive und regulative Prinzipien unterscheidet, Richtlinien gewonnen werden. ‚Prinzip‘ ist bei Benner nicht in einem ontischen oder ontologischen Sinne gemeint, sondern bereits in seiner Dissertation von 1966 hat er seinen ‚Abschied

---

<sup>14</sup> Während in den älteren Auflagen der Allgemeinen Pädagogik an dieser Stelle noch von „Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination“ (z. B. Benner <sup>3</sup>1996, S. 85ff.) die Rede war, wird in den neueren Ausgaben der Begriff der Transformation zur Beschreibung dieses Kommunikationsprozesses verwendet, ein Begriff, der der Offenheit des Anverwandlungsprozesses der unzweifelhaft immer gegebenen gesellschaftlichen Vorgaben und Einflüsse besser entspricht (vgl. Benner <sup>7</sup>2012, S. 103ff. und zum Begriff der Transformation in diesem Zusammenhang Schluß / Sattler 2001).

vom Prinzipiellen‘ vollzogen (vgl. ebd., S. 59 bes. Anm. 2), sondern er versteht sie als „Grundbegriffe einer Rede über etwas“ (ebd.) Diese innerpädagogischen Kriterien sind Bildsamkeit, Aufforderung zur Selbsttätigkeit, Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse und eben die nicht-hierarchische und nicht-teleologische Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen (vgl. ebd., S. 58). Es fällt ins Auge, dass die letzten beiden Prinzipien, die als regulative eingeführt werden, im Prinzip auch für die anderen Praxen gelten können müssen, denn auch diese müssen die gesellschaftlichen Einflüsse in die je eigene Praxis transformieren. Die Ordnung der Einzelpraxen als nicht-hierarchisch bezieht sich ebenso auf alle Praxen. Als die Pädagogik als Einzelpraxis auszeichnend bleiben damit die beiden „konstitutiven Prinzipien“ Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit, die die Grundlage der pädagogischen Kernaufgaben Bildung und Erziehung bilden. Einen außerhalb dieser Prinzipien liegenden Maßstab pädagogischen Handelns kann es für Benner nicht geben. Gleichwohl ist aber deutlich, dass alles pädagogische Handeln sich auf diese Prinzipien beziehen lassen muss, wie Benner in seinem Vorwort zu allen Auflagen der **Allgemeinen Pädagogik** immer wieder deutlich machte, der es um einen für alle pädagogischen Teildisziplinen übergreifenden „pädagogischen Grundgedankengang“ geht (ebd., S. 5ff.). Keineswegs wird somit Normativität aus Benners Pädagogik ausgeschlossen, aber es gibt keine außerpädagogische Instanz mehr, die legitimerweise in der Lage wäre, der Pädagogik Normen vorzugeben, sondern diese müssen – freilich unter Aufnahme der vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen – innerpädagogisch erarbeitet und diskutiert werden.

## Zusammenschau

Die einleitende Frage, ob eine hierarchische Unterordnung der Pädagogik unter die Ethik zwangsläufig auf eine normative Durchgriffsmöglichkeit der Ethik auf die Pädagogik hinausläuft, muss nach dem Vorausgehenden prinzipiell bejaht werden. Schleiermacher selbst leugnet diese normativen Implikationen nicht, sondern gesteht sie ein, ja erhebt sie zum Programm. Denn freilich soll sich jede menschliche Praxis am Guten orientieren und vom Guten her Richtlinien des Handelns in den jeweiligen gesellschaftlichen Bezügen empfangen. Wird allerdings genauer gefragt, ob eine solche Unterordnung auch faktisch zu normativen Vorgaben für die Pädagogik führen muss, so kann diese Frage verneint werden. Vielmehr scheint es so zu sein, dass gerade die Unterordnung der Pädagogik unter die Ethik in der

Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 141-155.

Schleiermacherschen Konzeption keineswegs nur für die Pädagogik, sondern auch für andere Bereiche menschlichen Handelns wie die Politik oder die Religion dazu führt, dass diese de facto freigestellt werden, weil (und solange) die Ethik es nicht vermag, inhaltlich bestimmt zu formulieren, was das Gute sei. Weniger scheint es so zu sein, dass Schleiermacher darauf setzt, dass sich die ethischen Fragen in Zukunft klären ließen, vielmehr zieht er gerade aus der ethischen Unterbestimmtheit für die Pädagogik die Schlussfolgerung, dass hinsichtlich der Frage, was die ältere Generation mit der jüngeren will, alles zu fördern sei, was im Bereich der menschlichen Möglichkeiten liege, denn es gebe eben keine Instanz, die festlegen könne, dass nur ein Bestimmtes, für gut Erkanntes zu befördern sei. Lediglich dort, wo etwas übereinstimmend als etwas dem Guten direkt entgegenstehend erkannt wird, da habe die Pädagogik die Aufgabe, entgegenzuwirken. Ihre normativen Vorgaben gewinnt die Pädagogik demnach faktisch - auch in der strukturellen hierarchischen Unterordnung unter die Ethik - selbstständig. Die Einordnung in die Hierarchie ermöglicht die relative Autonomie der Pädagogik. Sie bleibt zwar an das Gute gebunden, aber das ist lediglich ein formaler Rahmen.

Durchaus anders argumentiert das Bennerische Konzept, das für alle Praxen eine nicht-hierarchische Ordnung verlangt und keiner Praxis, also auch der Ethik nicht, eine präordinierte Position einräumt. Damit hat die Ethik keinen übergeordneten Stellenwert mehr, die jedenfalls in Teilen rein spekulativ und a priori bearbeitet werden könnte, sondern sie ist selbst eine Praxis und Reflexionsform dieser Praxis. Das bedeutet, sie ist ebenso empirieaffin wie die anderen Praxen.

Insofern muss auch die Verpflichtung der einzelnen Praxen auf ein vorgeordnetes allgemeines Gutes entfallen, die das Schleiermachersche Konzept auszeichnet. Vielmehr bestimmen im Bennerischen Konzept die einzelnen Praxen ihre normativen Implikationen nicht nur hilfswise, so lange keine allgemeine Ethik vorliegt, sondern prinzipiell, selbst. Die Ethik wiederum rückt nun gänzlich ein in das Konzert der Praxen, vermag zwar an die anderen Praxen noch Anregungen in Richtung auf gutes Handeln hin zu geben, aber wird von den anderen Praxen eben bestenfalls als Anregung verstanden, die dann in die eigenen Parameter transformiert werden oder umgekehrt, aus den Prinzipien der jeweiligen Praxis heraus kritisiert werden. Im Verhältnis von Ökonomie und Ethik könnte dann aus ethischen Gründen für gut Erkanntes an die Ökonomie herangetragen werden, die dieses aber aus innerökonomischen Erwägungen eben nicht direkt übersetzen, sondern möglicherweise als unökonomisch

kritisieren könnte. Eine übergeordnete Instanz, auf die beide bezogen sind, existiert nicht. Das Primat der Ethik und damit die Verpflichtung der Praxen auf gutes Handeln ist im Bennerschen Konzept prinzipiell ausgeschlossen.

Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass die Folgerungen für die Einzelpraxen unethisch sein müssen. Vielmehr zeigt sich, dass für die Pädagogik die Konsequenzen des Bennerschen und des Schleiermacherschen Konzepts nicht weit auseinander liegen. Die normative Vorgabe der Förderung der Selbsttätigkeit durch Darbietung und Förderung der Mannigfaltigkeit wird aber bei Benner nun aus den beiden pädagogischen Prinzipien Bildsamkeit und Selbsttätigkeit entwickelt, bei Schleiermacher folgten sie noch aus der Unbekanntheit des Guten.

Eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Konzepten scheint es so zwar nicht nach oben hin, wohl aber nach unten oder „rückwärts“ hin zu geben. Denn die Anthropologie rückt bei Benner, anders als die Ethik, nicht in den Reigen der Praxen ein. Weder die Anthropologie als Überbegriff, noch die Disziplinen, die Schleiermacher für die Anthropologie ausdrücklich in Anspruch nimmt, Psychologie und Physiologie (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 48) sind bei Benner eigens als Praxen aufgeführt. Vielmehr ist die Rolle der Anthropologie im Bennerschen Konzept noch immer nahe am Schleiermacherschen Modell. Auch hier hat die Anthropologie die Funktion, den Möglichkeitsraum der Pädagogik abzustecken. Kann sie, was sie soll? Was ist dem Menschen überhaupt zu sein möglich? Mit Schleiermacher teilt Benner die Skepsis, ob die Anthropologie überhaupt in der Lage ist, solche Aussagen inhaltlich zu füllen. Mit Verweis auf Schleiermacher argumentiert Benner, weshalb die Anthropologie nicht letztlich aufklären kann, was dem Menschen zu sein erlaubt ist, weil „der Mensch erst durch Erziehung seine jeweilige Bestimmtheit erlangt“ (Benner <sup>7</sup>2012, S. 63) und somit unentschieden ist, ob die „Anlagen“ (Schleiermacher [1826] <sup>3</sup>1959, S. 48ff.) auf diese Handlungen oder auf natürliche Voraussetzungen zurückgehen.

Deutlich ist, dass die normative Zielsetzung im Bennerschen Konzept deshalb nicht mehr exklusiv auf das inhaltlich nicht bestimmte Gute verweisen kann, sondern es für jede Praxis eigene Kriterien ihres Handelns aufzufinden gilt. Ein gemeinsamer Bezug der unterschiedlichen Praxen auf ein gemeinsames, allerdings inhaltlich unbestimmtes Gutes wird nicht mehr angenommen. Gleichwohl stehen die Praxen doch nicht unverbunden nebeneinander, sondern aus ihnen und in ihnen wird aufeinander in unterschiedlichster Weise (z. B. kritisch oder affirmativ) Bezug genommen. So können Ethik, Pädagogik und Politik in einem zumindest idealiter gleichberechtigt kritischen Verhältnis konzipiert werden.

Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 141-155.

Insofern wird das Bennersche Konzept zumindest nicht normativer als das Schleiermachersche, wenn es die Unterordnung unter die inhaltlich nicht bestimmte Ethik zugunsten der Nicht-Hierarchizität der Praxen aufgibt. Im Hinblick auf die normativen Vorgaben für die Pädagogik macht die Nicht-Hierarchizität aber gegenüber dem Schleiermacherschen fraglos hierarchischen Konzept überraschenderweise keinen entscheidenden Unterschied. Denn die Unterordnung der Pädagogik unter die Ethik und die Bezugnahme auf die Anthropologie diente Schleiermacher gerade dazu, der Pädagogik als ‚mittlerer Disziplin‘ zwischen Anthropologie und Ethik, zwischen Empirie und Spekulation, die jeweils den Rahmen der Pädagogik setzen sollten, ihre Freiräume allererst zu eröffnen, gerade weil weder Anthropologie noch Ethik klar inhaltlich bestimmt werden könnten.

Allerdings scheint überlegenswert, ob eine pädagogische Kritik an der Ethik im Bennerschen Konzept leichter zu denken wäre, als im Schleiermacherschen. Wenn die Ethik selbst als Praxis erscheint, also als Not-wendende Tätigkeit, die auf Empirisches bezogen bleibt, so ist sie leichter zu kritisieren als im Konzept einer Ethik, die zumindest in ihrem Kerngehalt – der Annäherung an die Idee des Guten – nur spekulativ (also apriorisch) vorgehen kann und von daher in diesem Kernanliegen von einer zwangsläufig immer auch empirisch aufgeladenen Theorie nicht erreicht werden kann. In dem Maße, wie Ethik auch empirisch wird, wie sie sich als Sittenlehre mit empirisch fassbaren Sitten beschäftigt, sie gleichwohl nicht nur empirisch nachzeichnet, sondern auch normativ formuliert, in dem Maße wird auch die Ethik im Schleiermacherschen Konzept mit der pädagogischen Theorie in ein wechselseitig kritisches Verhältnis gesetzt werden können.

Beide Konzepte, das Schleiermachersche wie das Bennersche, sind nicht etwa nicht-normativ. Das kann man kritisieren (z. B. Schäfer 2012) oder bedauern, dass es nicht mehr solcher Konzepte gibt (z. B. Casale 2011). Auf unterschiedliche Weise wird in beiden Konzepten der normative Anspruch aber in die pädagogische Theorie selbst hineingelegt und die Ansprüche, der Pädagogik von außen Normen vorzugeben, abgewehrt. Freilich nicht so, dass von außen (also von anderen Praxen oder Wissenschaften) keine Ansprüche an die Pädagogik formuliert werden könnten, aber diese Ansprüche haben keine unmittelbare Durchgriffsmacht auf die Pädagogik, die nach ihren, je unterschiedlich gedachten, Eigenlogiken verfährt und darauf angewiesen ist, die äußeren Ansprüche in die jeweilige Eigenlogik zu übersetzen.

Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 141-155.

## Literatur

- Arendt, Hannah (<sup>8</sup>1996): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München.
- Benner, Dietrich (<sup>3</sup>1996): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim / München.
- Benner, Dietrich (<sup>7</sup>2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim / München.
- Brachmann, Jens (2000): Über die Möglichkeit, »die Ethik [...] zerstückelt mit hervorzubringen«. Die Bestimmung des Verhältnisses von Ethik und »technischen Disziplinen« und die Rezeption erziehungstheoretischer Texte um 1800 beim frühen Schleiermacher. In: Barth, Ulrich et al. (Hg.): 200 Jahre »Reden über die Religion«. Akten des 1. Internationalen Kongresses der Schleiermacher-Gesellschaft, Halle 14.-17. März 1999. Berlin et al., S. 878-896.
- Bollnow, Otto Friedrich (1986): Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., H. 5, S. 719-741.
- Casale, Rita (2011): Zur Abstraktheit der Empirie. Zur Konkretheit der Theorie. In: Breinbauer, Ines Maria / Weiß, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg, S. 45-60.
- Dilthey, Wilhelm (1957): Schleiermacher. In: Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Hgg. von Erich Weniger. Zweiter Band: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse. Düsseldorf / München, S. XI-XXXII.
- Luther, Martin ([1524] 1899): An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 15. Bd. Weimar, S. 9-53.
- Platon (1990): Politeia. Werke in 8 Bänden. Hgg. von Gunther Eigler. Darmstadt.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762] <sup>12</sup>1995): Emil oder über die Erziehung. Besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn.
- Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn.
- Schäfer, Alfred (2012): Zur Genealogie der Pädagogik. Paderborn.
- Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst ([1826] <sup>3</sup>1959): Theorien der Erziehung. Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hgg. von Ernst Lichtenstein. Paderborn, S. 37-99.
- Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst ([1812/3] 1981): Ethik. Hgg. von Hans-Joachim Birkner. Hamburg.

Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012, S. 141-155.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst ([1819] 1996): Hermeneutik. In: Ders.: Schriften. Hgg. von Andreas Arndt. Frankfurt am Main, S. 945-992.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst ([1826/27] 1983): Christliche Sittenlehre. Einleitung. Hgg. von Hermann Peiter. Stuttgart.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst ([1830] 1960): Der Christliche Glaube I. Hgg. von Martin Redeker. Berlin.

Schluß, Henning / Sattler, Elisabeth (2001): Transformation. Einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 77. Jg., H. 2, S. 173-188.

Virmond, Wolfgang / Ehrhardt, Christiane (Hg.) (2008): Schleiermacher, Friedrich: Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift. Berlin.