Zeitschrift: Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: 5 (1999)
Heft: 2

Rubrik: Diskussion : Pädagogik - Bekenntnis oder Wissenschaft?

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Pädagogik – Bekenntnis oder Wissenschaft?

(Red.) In der vorangegangenen Nummer (1/99) hat Fritz Osterwalder seine These dargelegt, wonach die Pädagoik aus historischen Gründen mehr Bekenntnis denn Wissenschaft sei. Die Redaktion hat diese provokative These einer Vertreterin und zwei Vertretern der Disziplin zur Kommentierung vorgelegt: Heide von Felden, Heinz-Elmar Tenorth und Michel Soëtard.

Pädagogik: Bekenntnis und Wissenschaft

Zur "Architektur" des Aufsatzes von Fritz Osterwalder

■ Heide von Felden

'Pädagogik – ein Bekenntnis', so lautet recht vieldeutig der Titel des Beitrages. Der Aufsatz will provozieren, keine Frage, aber was genau soll ausgedrückt werden? Wird die Behauptung aufgestellt, Pädagogik sei nichts anderes als Bekenntnis, aktuell und schon immer gewesen? Pädagogik habe also mit Wissenschaft nichts zu tun, sondern beschäftige sich allein mit Glaubenssätzen und nicht hinterfragten Dogmen? Im Ernst kann es so nicht gemeint sein, denn damit wäre der Pädagogik als Disziplin an Universitäten jede Legitimation abgesprochen. Es geht – so schwäche ich die Provokation einmal ab – um den Wissenschaftscharakter bzw. um den Bekenntnischarakter der Pädagogik, sowohl aktuell als auch in der Geschichte. Der Untertitel 'Zur Architektur pädagogischer Diskurse und ihrer Geschichte' bedient sich Begriffen der Diskursanalyse und lässt auf eine aktuelle und historische Auseinandersetzung mit der Konstruktion pädagogischer Argumentationen schliessen. Die Frage ist also, wie die Konstruktion von Diskursen der Pädagogik in Geschichte und Gegenwart zu beschreiben und deuten ist.

Ein Blick auf die Architektur des Aufsatzes kann uns belehren, wie Fritz Osterwalder diese Frage bearbeitet. Osterwalder setzt den Beginn seiner Argumentation mit Rousseau, dessen Erziehungsschrift 'Emile' er letztlich einer "Bekenntnis-Pädagogik" zuordnet, die im Gegensatz zum Empirismus der Enzyklopädisten stehe. Für das 19. Jahrhundert stellt er den Diskurs der Pädagogik als Bekenntnis zu pädagogischen Persönlichkeiten dar, die mit einer Kanongeschichtsschreibung der Kontinuität und zeitlosen Wahrheit (vgl. S. 25) gepaart sei. Diese Auffassung würde durch Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im 20. Jahrhundert wie Nohl und Spranger tradiert, die die Pädagogik als Ersatztheologie in überhistorischer Bedeutung (Nohl, S. 25) und als Wertwissenschaft, deren Werte absolute Gültigkeit beanspruchten (Spranger, S. 27), ansähen. Für Osterwalder besteht ein Zusammenhang zwischen den Enzyklopädisten (versus Rousseau), Weber (versus Spranger) und historischer und empirischer pädagogischer Forschung der letzten Jahrzehnte, die er als Alternative formuliert, aber gegenüber dem Bekenntnischarakter der Pädagogik als bescheidener deklariert (S. 27).

Osterwalder also unternimmt den Versuch, die These zu belegen, dass pädagogische Diskurse seit der Mitte des 18. Jahrhunderts bis heute im Wesentlichen Bekenntnischarakter hätten. Dabei zeichnet er eine gerade Linie vom 18. Jahrhundert in die Gegenwart (S. 27) und leitet anhand seiner Beispiele polarisierte Positionen ab. Dieses Vorgehen führt meiner Meinung nach zu Vereinfachungen und unhistorischen Verallgemeinerungen, die der Auseinandersetzung mit dem Thema Wissenschafts- bzw. Bekenntnischarakter der Pädagogik eher hinderlich sind. Ich gehe im Folgenden zuerst auf die Frage ein, was eine Analyse der Architektur pädagogischer Diskurse erwarten liesse und dann auf die Frage, inwiefern Erkenntnisse durch dualistische Polarisierungen von Positionen verschüttet werden können[1].

Den überwiegenden Teil des Aufsatzes nimmt eine Darstellung Rousseaus ein, dessen Argumentation als Verbindung von "Confessions" und dem Glaubensbekenntnis des Savoyardischen Vikars aus dem 'Emile' gelesen wird, der mithin als Verkünder einer "Bekenntnis-Rhetorik" erscheint. Nun unternimmt Osterwalder aber nicht den Versuch, den Stellenwert der Rousseauschen Argumentation für die Rezeption in der Pädagogik zu explizieren, sondern Rousseau wird ausschliesslich in *seiner* Argumentation vorgeführt; er steht also quasi als Beleg für den gesamten pädagogischen Diskurs. Rousseau fungiert als eine Art "Säulenheiliger", dessen Stellenwert in der pädagogischen Rezeption keiner Ein-

ordnung bedarf. Das, was in der folgenden Argumentation an von Raumers 'Geschichte grosser Pädagogen' (S. 24) und den Bekenntnissen zu ihnen kritisiert wird, hat sich an der Vorführung Rousseaus als "grossem Pädagogen" bereits eingeschlichen. Osterwalder verbleibt in diesem Zusammenhang in der traditionellen Ideengeschichte, analysiert zwar die Architektur des Rousseauschen Diskurses, nicht aber den Stellenwert dieses Diskurses für die Pädagogik. Denn selbst wenn Rousseau teilweise eine Bekenntnis-Pädagogik vertritt, so heisst das noch nicht, dass diese Argumentation für den Diskurs der Pädagogik zentral ist, geschweige denn ein Beleg für ihren fehlenden Wissenschaftscharakter.

Für das 19. Jahrhundert betritt Osterwalder die Ebene der Rezeptionsgeschichte der Pädagogik, indem die Darstellung der Pädagogik im Werk von Raumers beleuchtet wird. Hier kritisiert er die Festlegung eines Kanons, der "im Sinne der theologisch-kirchlichen Dogmatik [...] durch eingeschränkte historische Erforschung der ohne jeglichen Kontext betrachteten Heiligenvita laufend reproduziert wird" (S. 25). Hier ist nach meiner Auffassung durchaus die Architektur des pädagogischen Diskurses analysiert und die Kritik unhistorischer Erforschung und unreflektierter Bekenntnisse gerechtfertigt.

Dann aber werden Nohl und Spranger als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wiederum als Personen in ihren Argumentationen betrachtet, nicht aber in der Bedeutung ihres Werkes für den Diskurs der Pädagogik. Wieder fällt die Orientierung an pädagogischen Persönlichkeiten auf, und die Frage stellt sich, ob nicht die gewählten Blickrichtungen auf unhistorische, unreflektierte Argumentationen spätestens im 20. Jahrhundert eher zufällig als systematisch sind. Auch eine Reihe 'Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen' (vgl. S. 26) lässt vom Sujet her durchaus Bekenntnisse erwarten. Wieweit ein solches Denken für die Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert typisch ist, könnte sich erst durch eine stärkere Einbindung in verschiedene pädagogische Diskurse und durch eine systematische Analyse der Architektur von Diskursen (vgl. Foucault 1974) erweisen. Schliesslich formuliert eine Aussage wie: "Pädagogische Diskurse, die heute um Bekenntnisse aufgebaut werden, dürften in Beliebigkeit in nichts hinter historischen Vorläufern zurückstehen" (S. 26). Allgemeinheiten, die zwar wahr sein mögen, aber aufgrund ihrer Unkonkretheit nicht überprüfbar sind. Die Aussagen Osterwalders zur Gegenwart beschränken sich im Wesentlichen auf Andeutungen. So führt er Spranger mit seiner Vorstellung von "Magie" für die Zeit nach 1945 an und behauptet, historische und empirische pädagogische Forschung der letzten Jahrzehnte sei gegenüber dem Bekenntnischarakter der Pädagogik "bescheidener geblieben" (S. 27).

Wenn das Thema Bekenntnischarakter oder Wissenschaftscharakter der Pädagogik ist, dann ist die Frage, warum der Aufsatz sehr lange bei Rousseau und den Enzyklopädisten verweilt, die sich gerade nicht mit dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik als Einzelwissenschaft beschäftigt haben. Der Diskurs über den Wissenschaftscharakter von Einzelwissenschaften setzt ja erst im ausgehenden 18. Jahrhundert ein (vgl. Lepenies 1976). Rousseau und die Enzyklopädisten können in diesem Sinn eher als Vorläufer bezeichnet werden. Und es ist die Frage, warum beim Thema Wissenschaftscharakter der Pädagogik nicht mehr auf die aktuelle Zeit seit den 1970er Jahren eingegangen wird, da in dieser Zeit das Thema in der Pädagogik diskutiert wurde (vgl. Blankertz 1982, Oelkers 1991) und sich die Erziehungswissenschaft an deutschen Universitäten etablierte.

Das bedeutet nicht, dass Osterwalders Warnung vor einer zu weitgehenden Bekenntnis-Pädagogik, wenn er sie auch für die Gegenwart meint, falsch wäre. Auch ich bin der Auffassung, dass die Pädagogik nach wie vor in weiten Bereichen als Bekenntnisfach betrieben wird im Sinne der Übertragung pädagogischer Ideen, ohne historische oder gesellschaftliche Kontexte genügend zu berücksichtigen bzw. ohne die Prämissen bestimmter pädagogischer Ideen genügend zu reflektieren (Beispiel: Montessoripädagogik, Waldorfpädagogik). Doch in Osterwalders Aufsatz fehlt die Auseinandersetzung mit der Gegenwart, die dann erforderlich wäre, wenn die Überschrift 'Pädagogik – ein Bekenntnis' in toto für die Gegenwart gelten sollte.

Als weitere Ebene der Architektur des Aufsatzes lässt sich die vorgenommene Polarisierung der Positionen kennzeichnen. Zwar ist eine Zuspitzung von Argumentationen manchmal durchaus hilfreich, aber die einfache Polarisierung ist insofern ein Problem, als sie auch Lösungsmöglichkeiten verhindert. Osterwalder fasst zusammen: "Die Alternative, die die französischen Enzyklopädisten zu Rousseaus Bekenntnispädagogik formulierten und die implizit Weber zu Spranger einforderte und in deren Sinne in den letzten Jahrzehnten sich eine breite historische und empirische pädagogische Forschung entwickelte, ist demgegenüber [den Bekenntnissen in religiöser christlicher Tradition, HvF] bescheidener geblieben" (S. 27). Osterwalder behauptet damit, dass die Enzyklopädisten die Vorläufer der Wissenschaftsauffassung Webers und heutiger historischer und empirischer Forschung seien, und er behauptet, dass die Linie der Bekenntnistradition durch Rousseau und durch die "unwissenschaftliche", Werte einbeziehende Position Sprangers präsentiert werde und heute überhand habe.

Diese Strukturierung ergibt nur durch ihre Vereinfachung und Übertreibung einen Erkenntnisgewinn für die These "Pädagogik – ein Bekenntnis". Erstens sind sowohl Rousseau als auch die Enzyklopädisten sowohl theologieverbunden als auch Vorläufer von wissenschaftlichen Diskursen. Zweitens kann Wissenschaft nicht auf "objektivierende Wenn-Dann und Dass-Weil-Aussagen" (S. 26) reduziert werden, und der Einbezug von Werten in die wissenschaftliche Forschung ist eine Diskussion, die nicht neu ist (vgl. Blankertz 1979) und aktuell weiterhin geführt wird (vgl. Lepenies 1997). Drittens würde ich nicht behaupten, dass die heutige wissenschaftliche Forschung in der Erziehungswissenschaft gegenüber dem pädagogischen Bekenntnischarakter bescheiden sei.

Rousseau strikt gegen die Enzyklopädisten zu stel-

len, reduziert beide Seiten auf wenige Aspekte und wird dem Entwicklungsaspekt in deren Auseinandersetzung nicht gerecht. Rousseau liefert für verschiedene Rhetoriken Belege (vgl. Starobinski 1988, S. 403) und widersetzt sich aufgrund seiner Mehrdeutigkeit meistens der Zuordnung zu einer Seite, was von Osterwalder durchaus zugegeben wird, indem er die ersten drei Bücher des 'Emile' sich mit dem "Empirismus der Encyklopädisten vertragen" (S. 22) lässt. Auch die Enzyklopädisten als Aufklärer sind nicht nur Empiriker und nicht allein direkte Vorläufer von Wissenschaftlichkeit (welcher?), sondern tradieren ebenso theologische Inhalte. Sie argumentieren zwar antitheologisch, doch was beispielsweise Reichardt (1998) an christlichen, vor allem katholischen Quellen der aufklärerischen Lichtmetaphorik zusammenträgt, lässt auf den Bezug zu theologischen Denkformen und Symbolisierungen gerade in Abgrenzung von ihnen schliessen. Reichardt spricht von einem "Heiligkeitstransfer vom Katholizismus zur Aufklärung" (Reichardt 1998, S. 100). Um also Rousseau zum Bekenntnispädagogen zu machen, bedarf es der Anstrengung, ihn als Empiriker und als Aufklärer usw. nicht zur Kenntnis zu nehmen. Die Enzyklopädisten zu "reinen" Wissenschaftlern zu machen, vernachlässigt deren auch vorhandenen theologischen Charakter.

Warum die Anstrengung der Polarisierung? Warum sollen beide Seiten nicht in ihrer Vieldeutigkeit, die die verschiedenen Diskurse ihrer Zeit präsentiert, belassen werden? Für den Bekenntnis- bzw. Wissenschaftscharakter der Pädagogik ist damit kaum ein Argument vorgebracht, denn wenn weder Rousseau nur eine Bekenntnispädagogik vertritt, noch die Enzyklopädisten nur die empirische Wissenschaft, geht es immer schon um die Verbindung von Werten und Wissenschaft.

Zentral für die Auseinandersetzung mit der Frage des Bekenntnis- oder Wissenschaftscharakters der Pädagogik ist der zugrundegelegte Wissenschaftsbegriff. Der Wissenschaftsbegriff Osterwalders tritt nicht deutlich zutage, sondern lässt sich vor allem aus der Kritik an der Bekenntnis-Pädagogik ableiten. Osterwalder kritisiert unhistorische, überzeitliche Bestimmungen der Pädagogik (S. 25), eine inhaltlich nicht hinterfragte und laufend reproduzierte Beliebigkeit der Kanonbildung (ebd.), empirisch unüberprüfte Aussagen (S. 26) und die Einbeziehung von Werten mit absoluter Gültigkeit (S. 27). Er spricht sich für Aussagen über Voraussetzungen, Grenzen und Folgen von Präferenzen und Interessen aus und schlägt sich auf die Seite Webers, der "objektivierende Wenn-Dann oder Dass-Weil-Aussagen" sowie eine Enthaltung von Werturteilen gefordert hatte (S. 26). Gegen einen "Grossteil der gegenwärtig lehrenden und schreibenden Pädagogen" polemisiert Osterwalder mit Hinweis auf deren "angeblich anti-positivistische[] Richtung", die mit "emanzipatorischer Pädagogik umschrieben wurde" (S. 26f.).

Eine genauere Bestimmung seines Wissenschaftsbegriffs wäre sinnvoll gewesen, um die Bekenntnis-Pädagogik konturierter dagegen abgrenzen zu können. So ist nicht ganz klar, wie wertfrei die Wissenschaft für Osterwalder sein muss, denn einerseits erwähnt er Gültigkeitsaussagen, andererseits bezieht er sich auf objektivierende, wertfreie empirisch-quantitative Forschung und setzt sich ab gegen die Kritik der Kritischen Theorie, die den Kritischen Rationalismus mit dem Verdikt des Positivismus belegt hatte (vgl. Adorno 1979). Heutige historische und empirische Forschung in einem Atemzug mit dem Empirismus der Enzyklopädisten und Webers Forderungen nach objektivierenden Wenn-Dann oder Dass-Weil Aussagen zu nennen, wird den Unterschieden in der heutigen quantitativen und qualitativen empirischen Forschung nicht gerecht, verkennt die Wissenschaftlichkeit hermeneutischer und qualitativer Forschung und damit die Frage, wie wertfrei eine Forschung sein kann bzw. wie normativ jede Wissenschaft ist, ob sie will oder nicht. Das, was Osterwalder an Allgemeingültigkeit, Überzeitlichkeit und Unhistorizität kritisiert und das, was er an Gültigkeitsaussagen über Voraussetzungen, Grenzen und Folgen aufzählt und dem ich sehr zustimme, wird dabei mitgedacht. Das heisst, in einer Wissenschaft, die auch Werte einbezieht, geht es nicht um Glaubensbekenntnisse, sondern um intersubjektiv nachvollziehbare Argumentationen und Forschungen, die mit kontrolliert eingesetzten und reflektiert ausgewiesenen Methoden zu Erkenntnissen gelangt.

Wenn aber eine absolute Wertfreiheit von Wissenschaft gar nicht das Thema ist, ist die nahegelegte Polarität von wertfreier Wissenschaft versus normativem Bekenntnis zu einfach. Vielmehr geht es um die Entwicklung eines Wissenschaftsbegriffs, der nicht allein die Erziehungswissenschaft mit einem soziologischen Wissenschaftsverständnis als Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit in den Blick nimmt, sondern auch den ethischen Charakter und das Theorie-Praxis-Verhältnis der Pädagogik reflektiert. In diesem Zusammenhang müsste der Wissenschaftscharakter der Pädagogik weiterentwickelt und der Bekenntnischarakter der Pädagogik abgebaut werden. Ein Blick auf die wissenschaftliche Forschung in der Pädagogik der letzten Jahrzehnte stimmt mich dabei im Gegensatz zu Fritz Osterwalder durchaus optimistisch (vgl. Krüger 1998).

Fritz Osterwalder gebührt das Verdienst, in einer Zeit, in der die Pädagogik wieder einmal über ihren Wissenschaftscharakter nachdenkt und als universitäre Disziplin in diesem Zusammenhang u.a. eine professionspolitische Konferenz im Februar 1999 in Dortmund durchgeführt hat, die Kritik an dem – nach wie vor vorhandenen – Bekenntnischarakter der Pädagogik ausgesprochen zu haben. Pädagogik zeige sich, so interpretiere ich die Auffassung Osterwalders, als Verkündigung von Bekenntnissen auch in der heutigen Zeit und verstehe sich nicht vorrangig als Feld wissenschaftlicher Forschung. Diese Warnung ernstzunehmen, halte ich für ein wichtiges Anliegen.

1 Ich danke meiner Kollegin Birgitt Werner für ihre wichtigen Hinweise.

Literatur

Adorno, Theodor W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt und Neuwied 1979

Blankertz, Herwig: Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verhältnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 55. Jg. 1979, S. 385-398
Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/Main 1974
Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997
Lepenies, Wolf: Das Ende der Naturgeschichte. Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts. München 1976
Lepenies, Wolf: Benimm und Erkenntnis. Über die notwendige Rückkehr der Werte in die Wissenschaften. Die Sozialwissenschaften nach dem Ende der Geschichte. Zwei Vorträge. Frankfurt/Main 1997
Oelkers, Jürgen: Theorien der Erziehung – Erziehung als historisches und aktuelles Problem. In: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 230-240
Reichardt, Rolf: Lumières versus Ténèbres: Politisierung und Visualisierung aufklärerischer Schlüsselwörter in Frankreich vom XVII. zum XIX. Jahrhundert. In: Rolf Reichardt (Hrsg.): Aufklärung und historische Semantik. Interdisziplinäre Beiträge zur westeuropäischen Kulturgeschichte. (Zeitschrift für historische Forschung, Beiheft 21), Berlin 1998, S. 83-170
Rousseau, Jean-Jacques (1762): Emile oder Von der Erziehung. Winkler-Ausgabe, Bd. 3, München 1979
Rousseau, Jean-Jacques (1780/1782 und 1787): Die Bekenntnisse. Winkler-Ausgabe, Bd. 2, München 1978, S. 7-646
Starobinski, Jean: Rousseau. Eine Welt von Widerständen. Frankfurt/Main, Wien 1988

Rettungslos der Religion verfallen?

Fritz Osterwalder als Propagandist säkularer Pädagogik

■ Heinz-Elmar Tenorth

Zweifellos, das pädagogische Denken (zumindest in der Rousseau-Tradition und in Deutschland) ist voll von Metaphern und Bildern, Annahmen und Erwartungen, die das Fortwirken einer religiösen Semantik und theologischer Denkweisen belegen. Man wird Fritz Osterwalder dafür loben, dass er uns – gemeinsam mit anderen[1] – seit langem immer neu über diese Traditionslinie kritisch aufklärt.[2] Inzwischen fühle zumindest ich mich gut, ja hinreichend belehrt, nicht nur über den Ursprung solcher Traditionen im 17. und 18. Jahrhundert (wo vermeintlich der selbstbestimmte Gang der Pädagogik als Wissenschaft seinen Anfang nahm), sondern auch über das fatale Fortwirken bis ins 20. Jahrhundert (wo die autonome Pädagogik doch ihre grossen Triumphe zu datieren pflegt).

Aber was sagt die "Kontinuität" einer solchen "Bekenntnis-Pädagogik" (S. 23) wirklich aus über den "Wissenschaftscharakter der Pädagogik", dem Thema also, mit dem die Redaktion der 'Neuen Pestalozzi-Blätter' Osterwalders Analysen in ihrem Editorial verknüpft? Gelingt es Osterwalder tatsächlich, über die Rekonstruktion der bekenntnishaften Form in der "Architektur pädagogischer Diskurse und ihrer Geschichte" und über den Nachweis für den "Kanon der bekehrten und zu bekehrenden Pädagogen" (S. 24) auch ein systematisches Problem der Pädagogik als Wissenschaft aufzuzeigen? Kann er sogar den "gegenüber allen anderen Wissenschaften und Diskursen" (S. 25) speziellen und zugleich besonders problematischen Status der Erziehungswissenschaft demonstrieren?

Man hört schon meine Skepsis, und sie hat mehrere Wurzeln: Zwar wird niemand einem so gelehrten Kollegen wie Fritz Osterwalder bestreiten wollen, dass er eine Fülle zutreffender Belege für seine These beibringt, aber angesichts des heroischen Kampfes, den er kämpft, habe ich mich gelegentlich gefragt, ob er wirklich allen Windmühlen aus dem Weg geht, und nicht doch gelegentlich Türen einrennt, die weit offenstehen? Argumentiert er deshalb nicht auch zum – unverdienten – Schutz der Türen, an denen man jetzt doch eher rütteln sollte? Das Grundübel scheint mir zu sein, dass er – selbst einer ideengeschichtlichen Mode folgend – den Diskursbegriff überstrapaziert, zwischen "Pädagogik" und ihrer Form und einer distanziert-beobachtenden Erziehungswissenschaft und deren Logik nicht unterscheidet und deshalb an Fronten kämpft, die kaum noch Verteidiger haben. Bei Herman Nohl eine "Ersatztheologie" (S. 25) zu diagnostizieren, das überrascht mich nicht mehr, schon weil Nohl die Selbstbeschreibung seiner Denkform bzw. die der "Pädagogik" als "Dogmatik" überhaupt nicht leugnet.[3] Aber diese Denkform zuerst an der "Kunde" festzumachen und sie allein analog zur theologischen "Verkündigung" zu lesen, das verkennt schon den pädagogischen Versuch einer Autonomisierung der Wissensform, wie er in pragmatischer Absicht, als Konstruktion eines handlungsbezogen-operativen und nicht primär eines erlösungsbezogenen Wissens, unternommen wird. Indem Osterwalder weder die Differenz von "Pädagogik" und "Erziehungswissenschaft" noch die Unterscheidungen innerhalb des als Pädagogik deklarierten Wissens nachvollzieht, bleibt meines Erachtens der systematische Ertrag seiner historisierenden Kritik und der historische Nutzen seiner Rekonstruktionsarbeit unterentwickelt.

Dafür entschädigt auch nicht seine "Schlusspointe", in der Osterwalder noch einmal an einen Kampf erinnert, den Eduard Spranger – theoretisch und methodologisch – schon vor mehr als 70 Jahren gegen Max Weber verloren hat. Sprangers Nachwirken ist nämlich nicht damit erklärt, dass man die alte Opposition von "Wertwissenschaft" vs. "Wissenschaft objektivierender Aussagen" (S. 26f.) wiederholt. Die Frage ist vielmehr, aus welchen Gründen ein Wissen in der "Pädagogik" Konjunktur hat, dass selbst in der Erziehungswissenschaft niemand mehr mit guten Gründen als "Wissenschaft" verteidigen kann. Wenn Osterwalder meint, noch einmal daran erinnern zu müssen, dass Pädagogik als spezifische "Parteienwissenschaft" (S. 27) wissenschaftstheoretisch nicht zu begründen ist,

dann kann er kaum Widerspruch ernten (nachdem selbst die einschlägigen marxistischen Argumente seit 1990 nicht mehr öffentlich vorgetragen werden). Aber das ist ein leichter Sieg und er kann die "Pädagogik" als eigene, von Wissenschaft unterschiedene Wissensform doch kaum stören.

Das systematische Problem, das ich den knappen Schlussbemerkungen Osterwalders unterstelle (schon deshalb, weil es mich selbst interessiert), ist doch nicht wissenschaftstheoretisch, sondern steht in einem ganz andern Zusammenhang: Kann es, so würde ich fragen, eine "Pädagogik" geben, die als handlungsbezogene, operativ ambitionierte, an Orientierung der pädagogischen Akteure interessierte Wissensform auftritt und dabei vollständig, jedenfalls in ihren wesentlichen Teilen säkular konstruiert ist, also verweltlicht, ohne den Spuren der religiös-theologischen Tradition einen Tribut zu entrichten, der für ihre eigenen Ansprüche problematisch ist? Gibt es, mit anderen Worten, eine säkulare Pädagogik, eine Pädagogik ohne Religion?

Gelegentlich wird das stark bezweifelt, nicht nur von Religionspädagogen, aber diesem Zweifel muss man nicht unbegrenzten Kredit einräumen. Gewiss haben wir in der jüngsten Vergangenheit gelernt, dass die Versuche der Konstruktion des "Neuen Menschen" rettungslos in die "säkulare Religionsgeschichte der Moderne" verstrickt sind.[4] Unverkennbar ist auch, dass die Machtphantasien und Beherrschungspraktiken der modernen Diktaturen am ehesten verstanden werden, wenn man sie im Kontext politischer Religionen liest.[5] Aber solche Argumente zu Genese, Tradition und Funktion religiöser Denkformen besagen nicht, dass es historisch und sozial dazu keine Alternative gäbe, selbst dann nicht, wenn man an Erziehung denkt.

Optimistisch stimmt mich schon, dass es – theoretisch – in den Sozialwissenschaften gelingt oder zumindest diskutierbar ist, die alte theologische Metaphorik der "Selbsterzeugung" und damit auch die theoretische Inspiration des Bildungsbegriffs materialistisch und vollständig innerweltlich zu rekonstruieren. Ich würde zumindest die Karriere des Begriffs der "Autopoiesis"[6] so lesen, wenigstens so lange, als er nicht den Theologen in die Hände fällt, die ihn angesichts ihrer eigenen Analyseschwächen metaphorisch und in ihrer Praxis legitimatorisch nutzen (aber dagegen, gegen solche Kategorienfehler, ist keine Theorie gefeit, ohne dass sie deswegen schon "theologisch" oder "religiös" würde). Säkular, und ohne Bezug auf Erlösung oder Eschatologie, ist auch eine Theorie vorstellbar, die Geschichte analysiert. Das gelingt in evolutionstheoretischen Argumenten, in solchen also, die weder teleologisch noch historizistisch analysieren, sondern Geschichte als "Prozess" evolutionstheoretisch verstehen[7] (auch wenn ich weiss, dass der Begriff der Evolution wieder den Menschheitsbeglückern und Sozialdarwinisten in die Hände fallen kann, die den theoretischen Sinn der Kategorie verkehren).

Wenn also säkulare Denkweisen in der Theorie heute durchaus verfügbar sind und auch genutzt werden können, kann man auf solchen Kategorien auch eine Pädagogik als innerweltliche Dogmatik bauen, ein Wissen also, das das Handeln zuverlässig auf Erziehung abstützt, ohne auf "Erziehungserlösung" (S. 26) zu setzen? Für Pädagogen, die traditionell in ihrer Reflexion und anscheinend funktional bekräftigt durch die Anforderungen und die professionellen Notbehelfe, die das Geschäft alltäglich erzwingt, auf Gewissheiten fixiert sind, auf Einheitsformeln und den Primat des Normativen, scheint dies kaum vorstellbar. Eine Pädagogik der Evolution droht nach ihrem Urteil in Zufälligkeit, Skepsis und Beliebigkeit zu münden, und eine Pädagogik der Autopoiesis in der Abschaffung der professionellen Erziehung zugunsten von Lernen und Entwicklung. Gegen beide Entwicklungsmuster wird der geballte Fundus der Argumente von "Erziehungsbedürftigkeit" und "Hilfe zur Mündigkeit" mobilisiert, mit der die Pädagogik sich traditionell rechtfertigt, im Vertrauen auf die Humanwissenschaften, die solche normativen und theoretisch-technologischen Optionen vermeintlich anthropologisch verbürgen.

Aber die Humanwissenschaften kommen der Pädagogik hier nicht zur Hilfe, es sei denn um den Preis, sich selbst den praktischen Imperativen anzuschliessen und ihrem theologischen Erbe statt der ernüchternden Empirie zu vertrauen. Diese Empirie aber legitimiert nur noch "historische" Einsichten, eine hypothetische Anthropologie, nicht mehr weltbildverbürgende Annahmen. Sucht man wirklich "Anthropologie", also die Ergebnisse und Fragestellungen der Humanwissenschaften, dann regieren erneut Zufall, Vielfalt und Skepsis statt Einheit, Eindeutigkeit und Notwendigkeit. Ist deshalb die pädagogisch so naheliegende Option für die Wissensform der Verlässlichkeit und Erlösung also unvermeidbar, pragmatisch erzwungen, obwohl und weil sie theoretisch entwertet ist?

Osterwalder diskutiert diese systematische Frage nicht, aber sie wird ihm nicht fremd sein. Die Modi des Umgangs mit Ungewissheit (die man ja auch professionstheoretisch diskutieren und durchaus säkular bearbeiten könnte), hat er selbst am Beispiel der Politik diskutiert, und dann mit anderen als nur politisch-theologischen oder totalitären Lösungen. Die andere thematische und theoretische Tradition, an die ich Osterwalder deshalb erinnern will, ist die des Liberalismus. Zwar hat er auch für die politischen Fragen zeigen können, dass sich – in Deutschland vor allem – die obrigkeitliche Bevormundung und ihre staatsfixierte Legitimation mit den Denkformen der Religion schmücken und eine säkularisierte Theologie zum Prinzip des Handelns zu machen suchen[8], aber politisch ist eine solche Denkweise weder theoretisch noch praktisch alternativenlos. Osterwalder selbst offeriert im radikalen Liberalismus eine solche Alternative (z.B. bei Hans Kelsen). Analog muss man daher die Frage aufwerfen, ob es nicht auch eine radikal-liberale Pädagogik geben kann. Selbstverständlich ist diese Frage rhetorisch; denn von John Stuart Mill bis zu Bertrand Russell sind die Grundzüge einer solchen liberalen Pädagogik heute schon ausgearbeitet (und nicht nur dort). Sie kommt sowohl ohne Vollendungszuschreibungen als auch ohne Erlösungsambitionen aus, und sie kann die Differenz von Handlungs- und Beobachterwissen ohne Verrenkungen

in ihren praktischen Argumentehaushalt aufnehmen, sich also von Theorie und Forschung belehren lassen, ohne ihre Reflexion selbst zur Wissenschaft umzuformen (ja diese Theorie ist im Wesentlichen von solchen Unterscheidungen aus entwickelt worden). Es besteht also überhaupt kein Grund, dem diagnostischen Skeptizismus zu verfallen, dem Osterwalder angesichts einiger Muster der deutschen Pädagogik anscheinend erlegen ist. Es gibt auch keinen Grund, im Ton des Predigers gegen die bösen Mächte der religiösen Denkform in der Pädagogik ins Felde zu ziehen. Das Argument, das man bekämpfen will, kehrt sonst in fataler Weise in der eigenen Attacke wieder, zum Schaden ihrer Überzeugungskraft. Reicht es nicht aus, in der kritischen Distanz, gelegentlich vielleicht sogar amüsiert oder ironisch, zu konstatieren, was als Fallstrick offenkundig ist, ohne deshalb als Problem unvermeidlich oder ausweglos zu sein? Bekenntnisse sind nicht erforderlich, wenn man die Propaganda der Pädagogik analysiert, aber auch nicht zwingend, wenn man Entwürfe der Erziehung reflexiv und praktisch begleitet. Am "gesunden Dogmatismus" kommt aber selbst der radikal liberale Pädagoge nicht vorbei, will er in der Praxis seiner Erziehung seinen Liberalismus nicht jedem hergelaufenen Einwand zum Opfer bringen.

1 Auch hier, nicht nur im Kampf gegen die Pestalozzi-Rezeption, ist Jürgen Oelkers sein Mitstreiter, vgl. z.B. ders.: Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990, S. 24-72.

2 Gewichtig vor allem für den religiösen Ursprung des Bildungsdenkens (neben den protestantischen Wurzeln in Deutschland) Fritz Osterwalder: Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 2(1995), S. 59-84.

3 Hinweise auf diese Tradition bei Heinz-Elmar Tenorth: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Dirk Baecker (u.a.) (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt a.M. 1987, S. 694-719.

4 Gottfried Küenzlen: Der Neue Mensch. Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne. München 1994.

5 Besonders aufschlussreich (wenn man nicht auf die alten Arbeiten von Jacob Talmon zurückgreifen will) jetzt Hans Maier (Hrsg.): "Totalitarismus" und "Politische Religionen". Konzepte des Diktaturvergleichs. Paderborn (usw.) 1996.

6 Als Gewährsmann muss man im Übrigen nicht allein Niklas Luhmann bemühen, denn autopoietische Annahmen sind als kategoriale Struktur sozialwissenschaftlicher Theoriearbeit erheblich älter, vgl. Werner Flach: Grundzüge der Ideenlehre. Die Themen der Selbstgestaltung des Menschen und seiner Welt, der Kultur. Würzburg 1997.

7 Man lasse sich inspirieren von Karl Popper: Das Elend des Historizismus. Tübingen 3. Aufl. 1971, oder von Norbert Elias: Zur Grundlegung einer Theorie sozialer Prozesse. In: Zeitschrift für Soziologie 6(1977), S. 127-149.

8 Fritz Osterwalder: Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik. In: Winfried Böhm/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1995, S. 139-174.

Zur Pädagogik als Bekenntnis

Man sollte das Kind nicht mit dem Bade ausschütten ...

■ Michel Soëtard

Osterwalders persönliches Bekenntnis zur These, dass die Pädagogik ihren wissenschaftlichen Charakter einbüsst, wenn sie sich in der Nachfolge von Rousseau in ein vom christlichen Glauben inspiriertes Bekenntnis auflöst, scheint mir aus Sorge um einheitliche, geschlossene und auf sich selbst bezogene Wissenschaftlichkeit den paradoxalen Status des pädagogischen Wissens zu verkennen. Eine aufmerksamere Lektüre des 'Emile' würde erkennen lassen, dass Rousseau schon im Vorwort ein positives Studium des Kindes ("on ne connaît point l'enfance ...", "je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer ...", "commencez donc par mieux étudier vos élèves ...", ŒC IV, S. 241f.) fordert und gleichzeitig auf einen "systematischen Teil" zielt, den er mit dem Gang der Natur ("marche de la nature") gleichsetzt und als Erziehungsträumereien ("des rêveries d'un visionnaire sur l'éducation") bezeichnet. Die fünf Bücher rufen tatsächlich nach einer zweifachen Lektüre: einer wissenschaftlichen, die die Bahn der genetisch-psychologischen Entwicklung des Kinds seit seiner Geburt verfolgt, und einer "bekennenden", die von der sich selbst aufbauenden, autonomisierenden Kraft der Menschennatur ("l'homme est né libre ...") bei jedem Schritt des Erziehungsprozesses Zeugnis ablegt. Rousseaus prinzipieller Naturalismus setzt eine Harmonie zwischen beiden Gesichtspunkten voraus. Sie wiederum bedingt die Preisgabe jeglicher Realisationsabsicht des Erziehers ("je donne mes rêves pour des rêves ..." ŒC IV, S. 351). Die ganze Konstruktion wird letzten Endes im Selbstbekenntnis des Calvinisten aufgehoben, das heisst im Glaubensbekenntnis des Savoyardischen Vikars, wie dies Osterwalder überzeugend darlegt. Diese Versenkung in das eigene Innenleben sollte aber nicht übertrieben werden, weil Rousseau nicht sich selbst, sondern ein Erziehungsdrama mit existentiell situierten Protagonisten inszeniert und dadurch, und darüber hinaus, die Befreiung der Selbstbezogenheit ermöglicht; das heisst eine von persönlichen Interesse des Erwachsenen prinzipiell absehenden Beobachtung des Kindes und einen grundsätzlich auf die Selbstkraft des Wachsenden abzielenden Erziehungsprozess. Das ganze erzieherische Vorhaben wird letzten Endes in Rousseaus Selbstbekenntnis zur Freiheit konsequent zurückgewiesen, indem der Leser aufgefordert wird, auf seine eigene Freiheit abzustellen: "En exposant avec liberté mon sentiment, j'entends si peu qu'il fasse autorité, que j'y joins toujours mes raisons, afin qu'on les pèse et qu'on me juge ..." (ŒC IV, S. 242).

Rousseaus Problem spiegelt sich bei Pestalozzi wider. Schon in seiner Jugendzeit war er von Rousseaus Freiheitstraum gefangen, mit dem zusätzlichen, vom Genfer bewusst abweichenden Willen, die Freiheitsidee in

Bezug auf die umständliche Wirklichkeit zu konstruieren, wovon der 'Schwanengesang' (PSW XXVIII, S. 224) das stärkste autobiographische Zeugnis ablegt. Das Problem artikuliert sich sodann in zwei widersprüchlichen Aufgaben, die das erste Unternehmen des Neuhofs überfordern sollten: einerseits eine physiokratisch-wissenschaftliche Führung des Unternehmens verbunden mit einer empirischen Beobachtung der Kinder, andererseits die gleichzeitige Unterordnung dieses Empirismus unter die auf einem christlichen Glaubensbekenntnis erzeugten Selbstkraft jedes Kindes in einer unabhängigen, selbstgenügsamen Gemeinschaft (PSW I, S. 183ff.). Allerdings: Die "böse Realität", die aus gesellschaftlichen Zwängen, menschlichem Unwillen und ungünstigen Umständen besteht, wird den Traum des Neuhofs zu Grunde richten, was wiederum die Diagnose Rousseaus bestätigt, dass das Erziehungsideal nicht realisierbar ist.

Pestalozzi wird auf einem langen Weg diesen Widerspruch überwinden, und die Reflexion, die ihn dazu führen wird, könnte auf Osterwalders Problem des pädagogischen Bekenntnisses ein neues Licht werfen. Dieses wird im Brief an Nicolovius vom 1. Oktober 1793 (PSB III, S. 298-302) zusammengefasst. Im Zentrum steht ein explizites Bekenntnis zum Christentum als "dem einzigen möglichen Mittel, unsere Natur im Innersten ihres Wesens ihrer wahrer Veredlung näher zu bringen". Eine genaue Auslegung des Briefs zeigt, dass Pestalozzis Glaubensbekenntnis aus der Überwindung einer doppelten Illusion resultiert. Er denunziert den "Schwindel seines unreifen Erziehungstraumes", der seine "innere, stille Kraft" aufzehrte und ihn durch Mangel an ökonomischem Sinn (das heisst "Wirtschaftsfehler") zum "zerschlagenen Knecht eines Irrtums" stempelte, "dessen einseitige Wahrheit er zu seinem Götzen gemacht habe": diese Vision, die offensichtlich der Neuhof-Periode entsprach, wird von Pestalozzi als "Götzendienst", der "die Kraft der wenigen, isolierten religiösen Gefühle [s]einer jüngern Jahre" verschwinden liess, bezeichnet (PSB III, S. 299f.).

Das Interessante des Briefs liegt darin, dass Pestalozzi diese metaphysische Illusion mit einer physischen in Verbindung setzt, indem er das Auftauchen einer "fast leidenschaftliche[n] Angelegenheit, die Ordnung, die das Kot dieser Welt, in welches [er sich] vertieft, heiter zu machen und die Art und Weise ins Licht zu setzen, wie der Mensch, ohne darin zu versinken, sich durch dasselbe hindurcharbeiten könnte" erwähnt (PSB III, S. 300.7ff.). Er fährt fort: "Dieser nach meinem eigenen Gefühl beschränkte Gesichtspunkt ward nunmehr das Einzige, wofür ich in meinem Innersten ein festes, lebhaftes und ununterbrochenes Interesse empfand". Er spricht dann von einer andern "Art der Wahrheit", "von der [er] all [sein] Interesse verschlingen liess": es geht nicht mehr um "das höchste Ziel der innern reinsten Veredlung des Menschen", sondern "bloss [um] seine gute Bildung für die wesentlichen Bedürfnisse seines Erdenlebens". Das entspricht Pestalozzis "realistischer Wende" in der Mitte der 80er Jahre mit der empirischen, durch die akribische Beobachtung der Bauernsitten und des menschlichen Verhaltens im 'Schweizerblatt' vorbereitete Grundlage von 'Lienhard und Gertrud' und dem Auftauchen des Leutnants Glüphi als Realist unter den Realisten. Pestalozzi bemüht sich dann, "das Kot der Welt", das offensichtlich "eine andere Ordnung, die [er] nicht verstand und für die [er] nicht gebildet war", verständlich zu machen.

Diese "realistische Wende" wird in der Folge von Pestalozzi selbst als Irrtum angesehen, dessen Konsequenzen so verhängnisvoll sein sollten, wie es der Idealismus der vorhergehenden Periode war. Mit einer erstaunlichen epistemologischen Schärfe (Pestalozzis philosophisches Denkvermögen über seinen expliziten Verzicht auf philosophische Systematik hinaus wird regelmässig unterschätzt!) hebt er die Einseitigkeit beider Gesichtspunkte, des idealistischen (die innere reinste Veredlung des Menschen) wie des realistischen (eine gute Bildung für die wesentlichen Bedürfnisse seines Erdenlebens), als die Vorder- und Kehrseite ein und derselben Täuschung hervor: nämlich der gottähnlichen Anmassung, die Menschennatur durch ein absolutes Wissen, sei es metaphysisch, am Himmel der Ideen leuchtend, oder wissenschaftlich, im Kot der Erde steckend, erschöpfend zu erkennen. Dieser doppelte extreme Anspruch ist "das Grab der Menschheit", die sich in den "unergründlichen Tiefen" (der Metaphysik) sowie in dem "stehenden Sumpf" (der empirischen Wissenschaft) verliert, wie Pestalozzi es in der Analyse der Kategorie "Die Kenntnisse, das Wissen des Menschen" zu Beginn der 'Nachforschungen' (PSW XII, S. 8f.) bildhaft auslegt. Das ist auch das Ende der Erziehung, insofern wir es mit einem Prozess zu tun haben, bei dem die Aufmerksamkeit auf das Werden des Menschen weder eine philosophische noch eine wissenschaftliche Ontologisierung duldet.

Wer jedoch auf das menschliche Wissen im Allgemeinen, und vor allem in Erziehungssachen, nicht verzichten will, muss eine neue Dimension des Kennens wiedergewinnen, nämlich die des Glaubens, insofern dieser "für die reinste und edelste Modifikation der Lehre von der Erhebung des Geistes über das Fleisch" gehalten wird (PSB III, S. 300.30f.). Pestalozzi setzt diesen Glauben mit dem in ihm wiederbelebten Christentum in Beziehung, das auf "das Wesentliche" der Religion reduziert wird; das heisst sowohl abgesondert von aller "Papierwissenschaft von den Verhältnissen zwischen Gott und den Menschen" (d.h. Kopfreligion, Theologie) als auch von allen Lavaterschen Winkelexperimenten (d.h. private Gefühlsreligion). Das wesentliche dieser Religion ist das "von Selbstsucht und gemeinen Neigungen" gereinigte Handeln und erteilt "dem stillen Edlen die wesentliche Kraft" (PSB III, S. 299). Pestalozzi zielt auf einen reinen Glauben, der die Kluft zwischen dem menschlich fast unerreichbaren Ideal einer Veredlung des Menschen und dem Kot der Welt, das seine eigene Ordnung unabhängig von diesem Ideal hat, überwinden soll. Das Christentum soll also als "Salz der Erde" und gereinigt von selbstsüchtigen, gesellschaftlich bedingten Interessen wieder wirken, sogar als ein "Nicht-Christentum" nach Pestalozzis Verständnis, solange die Religion Christi mit irgendeiner weltlichen, gesellschaftlich-geschichtlichen Erschei-

nung verwechselt wird. Das ist Pestalozzis Glaubensbekenntnis, das dann als Grundstein des menschlichen Wissens neben dem notwendigen Vernünfteln über die hohen Ideen und dem nicht minder notwendigen Verständnis der umständlichen Wirklichkeit gelten soll. Man denke hier an Kants Unterscheidung zwischen Vernunft und Verstand und an den einleitenden Satz zu den beiden Kritiken: "Ich musste also das Wissen aufheben, um für den Glauben Platz zu bekommen". Dieses "weltliche" Glaubensbekenntnis hebt auf keinen Fall den Anspruch der strengen Wissenschaftlichkeit auf, im Gegenteil: Von jeder metaphysischen Potenz befreit, darf und soll sie nach ihrer eigenen Ordnung weiter arbeiten; es schränkt nur ihren Anspruch ein, aus einem positiv-empirischen Wissen die menschliche Frage des Wohin zu beantworten. Das gilt übrigens auch für die Anmassung der philosophisch-theologischen Vernunft, das letzte Wort über das Schicksal des Menschen "von oben herab" auszusprechen. Zwischen Himmel und Erde bleibt für den Menschen die Welt zur Freiheit und zur freien moralischen Entscheidung grundsätzlich offen (dem Forscher sollte übrigens nicht entgehen, dass die Wissenschaftlichkeit selbst auf einem Bekenntnisakt beruht hinsichtlich der freien Entscheidung, die Tatsachen objektiv zu behandeln).

Das Problem des Glaubensbekenntnisses im pädagogischen Diskurs verdient also im Licht dieser Auslegung des Nicoloviusbriefes eine subtilere Diskussion als Osterwalders holzschnittartige Unterscheidung zwischen Bekenntnis und Wissenschaftlichkeit. Wie kann Pädagogik ohne Bekenntnis, ohne bekennenden Glauben an ein ideales Menschenbild überhaupt bestehen bleiben? Das Problem liegt nicht im Glauben selbst, sondern in der Objektivierung dieses Glaubens: Wollen wir durch den Erziehungsprozess irgendeinen sinnlich-persönlichen oder/und sozial-historischen Endzweck erreichen, wobei die Gefahr eines Verschwindens der Kindesnatur und der in ihr eingewurzelten Freiheit in einem sie entfremdenden Interesse droht? Oder gebietet dieser reine Glaube ein bloss formales Endziel, etwa nach Rousseaus Formel: "former l'homme de l'homme"? Ein solches Endziel kann bestimmt von keinem positiv-wissenschaftlichen Verstand begriffen, es kann auch nicht durch irgendeinen metaphysischen Inhalt gefüllt, sondern nur formal "gedacht" werden, eben in der Form eines reinen Glaubens an die Veredelung des Menschen. Aber diese formale Idee wirkt umso kräftiger im menschlichen Handeln, etwa am Beispiel der sittlichen Ideen, die eigentlich keinen positiven Inhalt besitzen und deshalb unsere Handlung stets vorwärtstreiben; denn die Menschenveredelung ist eine endlose Aufgabe.

Diese Reflexion sollte auch Osterwalders Entmythologisierungsfieber gegenüber Pestalozzi und den "grossen Figuren" der Pädagogik im Allgemeinen etwas dämpfen. Dass das schwärmerische Bekenntnis für pädagogische Helden, verbunden mit der Unfähigkeit, deren Schwächen, Fehler, selbstverursachte Misserfolge (Pestalozzis erste, grundlegende, aber katastrophale Erfahrung im Neuhof!) und die jeweilige Beschränktheit ihres Gesichtspunktes anzuerkennen, den kritischen Sinn verdeckt, ist nicht zu leugnen. Das Risiko, auf die Lockrufe ebenso "grosser" historischer Abenteurer verzaubert hinzuhören, liegt damit klar auf der Hand. Es wäre aber eine fatale Illusion zu glauben, dass die strenge Wissenschaftlichkeit vor einer solchen Gefahr schützt: Unsere nicht zu ferne Geschichte ist voll von Kompromissen seriöser Wissenschaftler mit barbarischen Träumereien und wir haben die blutigen Folgen einer nach positiven, sozialwissenschaftlichen Gesetzen geführten Staatskunst mehr als einmal erlebt. Das Problem liegt wiederum nicht im Wissen selbst, sondern in der moralischen Einstellung beim Gebrauch des Wissens, sei dieses metaphysisch oder wissenschaftlich.

Es wäre unglaublich naiv, vorauszusetzen, dass die Pädagogik ohne grosse historische Figuren überhaupt überleben könnte: Der normale, mit den alltäglichen Umständen kämpfende Pädagoge braucht die Möglichkeit des Glaubens an den "grand homme", der ihm "vom Himmel" herab hilft, sich durch den Kot dieser Welt hindurch zu wühlen. Er bedarf grosser Figuren, die seinen Glauben unterstützen. Das ist Naturmenschlichkeit, natürlicher Sinn des Erhabenen, der den Menschen dazu führt, überhistorische Modelle zu schaffen, um sich selbst vorwärtszutreiben. Was anzufechten und zu "entmythologisieren" ist, ist eher die Art und Weise, wie die künstliche, auf Interessen ruhende, nach Macht dürstende Gesellschaft die Figur Pestalozzi ausgenutzt, für ihre Zwecke missbraucht oder zum unanfechtbaren Denkmal erhoben hat, und wie diese "pestalozzische Ideologie" auf einer unwissenschaftlichen Vereinnahmung der Werke des schweizerischen Pädagogen zurückgeht. Osterwalder leitete hier einen heilsamen Erkenntnisprozess ein. Man sollte aber das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Wir müssen dem "grand homme" wieder begegnen, aber nicht ideologisch, sondern wissenschaftlich. Und diese Wissenschaftlichkeit soll wiederum nicht zu eng aufgefasst werden, sondern über die notwendige empirisch-positive Annäherung an den realen Pestalozzi hinaus dessen persönliches, unchristlich-christliches Bekenntnis zu einem Menschenideal in Rechnung stellen.

Diese Betrachtung der Architektur der pädagogischen Diskurse und ihrer Geschichte von zwei Seiten her würde dem historischen Verständnis der Pädagogik einen neuen Impuls geben. Zwischen einer rein "physischen" Geschichte, die die Pädagogik und die Pädagogen in eine allgemeine Anonymität verschwinden und sie zum Spielzeug von Umständen und ideologischen Einflüssen abflachen liesse, und einer rein "metaphysischen", die die historischen Figuren gern mumifizieren würde, gibt es Platz für eine echt pädagogische, die jeweils den spannungsvollen Weg beschreiben würde, wie ein "Müdling" sich "durch das Kot dieser Welt" durchwühlen wusste, um seinen "Erziehungstraum" zu verwirklichen.

Literatur

Pestalozzi, Johann Heinrich: Sämtliche Werke. Bde I-XXIX. Berlin und Leipzig, später Zürich 1927-1996

Pestalozzi, Johann Heinrich: Sämtliche Briefe. Bde I-XIV. Zürich 1946-1995

Rousseau, Jean-Jacques: Œuvres Complètes. Tomes I-IV, Paris 1959ff.