

Jürgen Oelkers

*Die „evangelische Pädagogik“
und die pädagogische Wissenschaft im 19. Jahrhundert**

1. *Evangelisch oder laiiisch?*

Die dritte Auflage von Christian Palmers *Evangelischer Pädagogik* erschien 1862 und ist im gleichen Jahr von Heinrich Gräfe im 14. Band der „Pädagogischen Jahresberichte“ rezensiert worden. Gräfe war seit 1855 Vorsteher der Bürgerschule in Bremen und hatte zuvor eine private Erziehungsanstalt in Genf geleitet. Die Bürgerschule ist 1817 gegründet worden¹ und erlebte unter Gräfe einen starken Aufschwung.² Ihr Direktor war ein bekannter pädagogischer Schriftsteller. Er bezeichnete die *Evangelische Pädagogik* als „bedeutendes Werk“ und lobte ihre „Vortrefflichkeit“ (Gräfe 1862, S. 519/520), glaubte aber, dass sie den Ansprüchen nach zwei Seiten hin nicht genügen könne:

„Die streng kirchliche Partei, wie sich z.B. in Preussen und Kurhessen auf dem Gebiete der Schule breit macht, wird in ihr noch viel zu viel Zugeständnisse an die von ihr so verächtlich angesehene sogenannte moderne Pädagogik finden, und die nicht theologischen Pädagogen werden namentlich die Grundlagen nicht anerkennen, auf welchen sie sich aufbaut“ (ebd., S. 520).

Gräfe war in vieler Hinsicht der pädagogische Widerpart zu Palmer, nämlich der entschiedene Vertreter jener „modernen Pädagogik“, die den Zorn der „streng kirchlichen Partei“ auf sich gezogen hat und von ihr bekämpft wurde. Palmers Pädagogik war nicht orthodox, aber doch entschieden evangelisch und so für die sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts allmählich herausbildende Wissenschaft der Erziehung der Schritt zurück, den wiederum sie bekämpfte.

Heinrich Gräfe hatte in Jena Mathematik studiert und wechselte dann wegen der Berufschancen zur Theologie, war aber ganz und gar kein „theologischer Pädagoge“. Er wurde mit 23 Jahren Rektor und erster Lehrer der Stadtschule von Jena und machte mit einer Schrift zur Schulreform in Sachsen auf sich aufmerksam,³ die 1834 in Leipzig erschien und in der das von Wilhelm Harnisch (1830) massgeblich begründete Konzept der höheren Bürgerschule weiterentwickelt wurde (Gräfe 1834, S. 78ff.). Gemeint war damit eine Schule,

*) Vortrag in der Universität Tübingen am 22. Januar 2011.

¹ Zunächst als Hälfte einer bereits vorhandenen Hauptschule (Harnisch 1830, S. 5). Solche Bürgerschulen gab es im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts in vielen deutschen Städten.

² Die Bürgerschule bestand neben der Bremer Hauptschule (Vorschule, Gymnasium und Handelsschule als selbständige Einheit. 1859 unterrichteten an der Schule sechs Hauptlehrer sowie elf Hilfslehrer (Staats-Calender 1859, S. 30).

³ „Ein rühmlich bekannter Schulmann“ (Gutbier 1849, S. 33).

die ein Programm allgemeiner Bildung für die Kinder der höheren bürgerlichen Stände anbot und sich von der philologischen Bildung der Gymnasien unterscheiden sollte.⁴

Die Stadtschule in Jena hat eine lange Geschichte. Sie ist 1254 gegründet worden und wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Lateinschule geführt, obwohl von den 180 Kindern der ersten drei Klassen nur verschwindend wenige studieren sollten. Zudem wurden die Klassen nicht konsekutiv geführt, also bildeten nicht Jahrgänge, sondern wie im Mittelalter Haufen. Gräfe entwickelte die Stadtschule zu einer attraktiven Bürgerschule nach seinem Programm, die Nachfrage erzeugte und schliesslich auch ein neues Schulgebäude erhielt, das 1833 eingeweiht wurde (Kröger 1840, S. 160f.). 1840 erhielt Gräfe als Anerkennung für seine Verdienste den Titel „Bürgerschuldirektor“. Im gleichen Jahr wurde er zum ausserordentlichen Professor an der Universität Jena ernannt und hielt dort Vorlesungen über Pädagogik.⁵

Henrich Gräfe ist politisch wie pädagogisch ein Mann des Vormärz, der sich für eine liberale Verfassung und eine demokratische Ordnung einsetzte. Die öffentliche Schule sollte den Bürgern zugutekommen, vom Staat geführt werden und so nicht länger unter kirchlicher Aufsicht stehen. Das hatte Gräfe in seiner Schulzeitung in Jena zum Programm erhoben und populär gemacht und hier lag der Konflikt mit jeder Form von konfessioneller Pädagogik. Die Kirche, heisst es in Gräfes (1830, S.387) *Examinatorium über die Dogmatik der evangelischen Kirche*, ist „ein bloss ethischer Staat“ und kein Kontrollorgan, schon gar nicht eines über die Schule.⁶

Der weitere Verlauf seiner Geschichte spielt im Kurfürstentum Hessen, das im Jahre 1815 aus dem napoleonischen Königreich Westphalen hervorgegangen war. Kurhessen wird im Eingangszitat nicht zufällig neben Preussen genannt, Gräfe bezog sich dabei auf die Vorgänge nach der Märzrevolution 1848, von denen er eine eigene Anschauung hatte. Er erhielt 1842 einen Ruf als Rektor der Bürgerschule von Kassel, den er annahm und so die Universität Jena verliess. Vier Jahre später wurde er Inspektor der städtischen Freischulen in Kassel.⁷ Die Bürgerschule ist 1812 gegründet worden, also noch unter der französischen Herrschaft;⁸ ihr erster Direktor, David Theodor Suabedissen,⁹ verfasste auch den ersten Lehrplan.

Nach der Julirevolution 1830 in Frankreich bildete sich auch in Kurhessen Widerstand gegen die Fürstenherrschaft. Eine Bürgerdelegation, die von Carl Schomburg,¹⁰ dem ersten Bürgermeister von Kassel angeführt wurde, überreichte am 15. September 1830 eine Petition

⁴ In Gräfes Lehrplan stand Religion, Sprache und Geschichte im Mittelpunkt.

⁵ Gräfe wurde Nachfolger von Gustav Heinrich Brzoska (1807-1839), der als Privatdozent seit 1832 Vorlesungen über Pädagogik gehalten hatte. Brzoska übernahm im gleichen Jahr von Gräfe im gleichen Jahr die Leitung der Knabenschule von Jena.

⁶ Ein „Gemeinwesen“, das im Sinne Kants „nach moralischen Gesetzen als göttlichen Geboten regiert wird“ (Gräfe 1830, S. 388).

⁷ Freischulen waren Armenschulen, für die kein Schulgeld bezahlt werden musste. Die Stadt Kassel zählte 1861 38.930 Einwohner und hatte 28 Schulen, davon 11 unentgeltliche Privatschulen (Deutsche Gemeindezeitung 1863, S. 400f.).

⁸ Napoleons jüngster Bruder Jérôme Bonaparte (1784-1860) regierte das Königreich Westphalen von Kassel aus bis zum 26. Oktober 1813.

⁹ Der Philosoph David Theodor August Suabedissen (1773-1835) hatte 1803 eine eigene Erziehungsanstalt in Bad Homburg vor der Höhe gegründet, war in Kassel auch Prinzenenerzieher und blieb bis 1822 im Amt des Direktors der Bürgerschule. Danach wurde er als Professor für Philosophie an die Universität Marburg berufen.

¹⁰ Carl Schomburg (1791-1841) war von 1821 bis 1841 Oberbürgermeister von Kassel und Präsident des Kurhessischen Landtages.

an den regierenden Kurfürsten Wilhelm II. 1831 erhielt das Kurfürstentum eine Verfassung mit demokratischen Rechten, die allerdings nie umgesetzt wurde. Erst am 11. März 1848, also nach der Februarrevolution in Frankreich, gewährte der neue Kurfürst Friedrich Wilhelm I. Pressefreiheit, woraufhin vier Tage später die erste Ausgabe der „Neuen Hessischen Zeitung“ erschien, die von dem liberalen Anwalt Friedrich Oetker¹¹ herausgegeben wurde und als erste Zeitung in Kurhessen keiner Zensur folgte.

Am 28. April 1848 berief Heinrich Gräfe in Kassel eine allgemeine Lehrerversammlung ein, die dringende Reformanliegen beriet, einen Ausschuss wählte und die, wie es zeitgenössisch hiess, „Desiderien des Real- und Volks-Schul-Lehrer-Standes“ öffentlich bekannt machte (Münscher 1850, S. 442).¹² Gräfe forderte die Lehrerschaft zu „einer fortgesetzten Agitation für Verbesserung der Schulen“ auf, die Lehrer bildeten vor Ort freiwillige Schulsynoden, aus denen Delegierte für eine Landesynode gewählt wurden (ebd.). Die grosse Mehrheit der Lehrerschaft forderte eine radikale Trennung von Staat und Kirche, eine staatliche Schulaufsicht und eine spürbare Verbesserung der Besoldung. Das von Gräfe herausgegebene und wöchentliche erscheinende „Kurhessische Volks-Schul-Blatt“ war das Organ für diese Forderungen (Kesper-Biermann 2001, S.200ff.).

Im März 1848 war für die Schulen Kurhessens ein neues Staatsministerium eingerichtet worden, das sich mit den Forderungen der Lehrerschaft befasste. Zu diesem Zweck wurde neu eine fünfköpfige ständige „Oberschul-Commission“ eingerichtet, in der zu Beginn des Jahres 1849 auch Gräfe Mitglied wurde.¹³ Er setzte dort neben anderen Anliegen Lohnerhöhungen für die Lehrer durch. Im Juli 1849 wurde er zum Abgeordneten der Ständeversammlung gewählt und schloss sich der demokratischen Linken an. Er war also, was man in der Literatur einen kurhessischen „Achtundvierziger“ genannt hat (Schulz 2002, S. 603).

Am 22. Februar 1850 übernahm der Monarchist Ludwig Hassenpflug¹⁴ die Regierung in Kurhessen und führte selbst das Innen- und Justizministerium. Hassenpflug löste die Oberschulkommission auf und bremste erfolgreich alle Anliegen einer „Emancipation“ der Lehrerschaft (Münscher 1840, S. 441). Weitergehende Reformen unterblieben. Ausgenommen davon war die Anhebung der Gehälter als wirksamstes Mittel gegen radikale Agitation (ebd., S. 445), und die neue Regierung befreite die Schullehrer auch von den „unverträglichen niederen Kirchendiensten“ (ebd.). Die Hauptforderung der Trennung von Staat und Kirche und so einer säkularen Schule blieb dagegen unerfüllt.

Gräfe wurde im Sommer 1850 erneut in die Ständeversammlung gewählt und agitierte im ständigen landständischen Ausschuss gegen die Politik der Restauration. Er entwickelte sich in dieser Rolle zum Gegenspieler von Hassenpflug und forderte Anfang März 1851 gar dessen Anklage, verlor den Machtkampf aber. Am 3. März wurde er vor ein Kriegsgericht

¹¹ Der Jurist Friedrich Oetker (1809-1881) war seit 1837 als Obergerichtsanwalt in Kassel tätig. Oetker war gewähltes Mitglied der Ständeversammlung und stellte dort im Dezember 1848 den Antrag einer weitgehenden Demokratisierung des Kurfürstentums. Nachdem Sieg der Reaktion ging Oetker im Frühjahr 1850 ins Exil und kehrte 1859 nach Kassel zurück.

¹² Wilhelm Münscher (1795-1872) war von 1832 bis 1867 Direktor des Gymnasiums von Hersfeld. Der konservative Altphilologien war der pädagogische Gegenspieler von Gräfe in Kurhessen.

¹³ Leiter der Kommission war der liberale Verwaltungsjurist Eduard Wiegand (1815-1877). Er war vortragender Regierungsrat im kurhessischen Innenministerium unter dem Minister Bernhard Eberhard (1795-1860), der in das Märzministerium berufen wurde.

¹⁴ Der Jurist Ludwig Hassenpflug (1794-1862) war zuerst von 1832 bis 1837 Innen- und Justizminister im Kurfürstentum Kassel und stand danach in den Diensten verschiedener deutscher Fürstentümer und Herzogtümer. Die zweite Amtszeit als kurhessischer Minister endete im Oktober 1855.

gestellt und ein Jahr später zu einer dreijährigen Festungshaft verurteilt, die er auch verbüßte. Als er nach seiner Entlassung erneut unter Anklage gestellt wurde, diesmal wegen eines angeblichen Verstosses gegen das Pressegesetz, floh er in die Schweiz (Günther 1858, S. 261-263).

Seine Rezension der *Evangelischen Pädagogik* hatte die Restauration in Deutschland nach 1849 zur Voraussetzung und ist im liberalen Bremen geschrieben worden. Gräfe bezeichnete die Grundlage der *Evangelischen Pädagogik* „entschieden als einen Irrthum“ (Gräfe 1982, S. 521). Eine Pädagogik könne nicht „evangelisch“ sein, sondern dürfe überhaupt keinen konfessionellen Charakter annehmen, wie Palmer behauptet hat, ohne dafür „einen auch nur einigermaßen genügenden Beweis“ zu erbringen (ebd.). Aber eine konfessionelle Pädagogik könne immer nur die Anliegen einer bestimmten Glaubensgemeinschaft vertreten, also nie allgemein sein.

Was Palmer dagegen als seine Gegner bezeichnet und „burschikos abfertigt“, ist dagegen genau die Herausforderung, die eine moderne Pädagogik bestehen muss.

„Diese Gegner seien entweder Rohe, die von Confession Nichts wissen wollen, weil sie Nichts von Religion wissen wollen, oder Solche, die zwar die Religion selbst nicht mit Stumpf und Stiel auszurotten gesonnen wären, die aber Confession und Religion, Kirche und Christenthum mechanisch auseinander hielten, nur im Allgemeinen eine religiöse Erziehung verlangten, und wollten, dass der junge Mensch hernach und nach eigenem Ermessen die Confession sich wählen solle“ (ebd.).

1845 erschien bei Brockhaus in Leipzig Gräfes Hauptwerk, die zweibändige *Allgemeine Pädagogik*, die aus seinen Jenenser Universitätsvorlesungen entstanden ist und drei Bücher umfasst. Sie ist der Gegenentwurf zu Palmers *Evangelischer Pädagogik*, noch bevor diese geschrieben war. Gräfe geht nicht aus vom christlichen Glauben, sondern von der leiblich-geistigen Entwicklung des Menschen. Entwicklung ist Bildung und letztlich Selbstbildung, die bestimmten Gesetzen folgt. Davon unterschieden ist die Erziehung, die methodisch erfolgt und ihren Zweck in der Versittlichung des Menschen hat.

Die Pädagogik ist eine eigenständige Disziplin, die in drei Hauptwissenschaften¹⁵ unterschieden wird:

1. *Beschreibende Pädagogik*: Sie bezieht sich auf die Erziehung der Gegenwart und legt dar, wie in Haus und Schule erzogen und mit welchen Meinungen darüber gedacht wird.
2. *Historische Pädagogik*: Sie bezieht sich auf die Erziehung der Vergangenheit und erzählt, wie in früheren Zeiten erzogen und über Erziehung gedacht worden ist.
3. *Philosophische Pädagogik*: Sie bezieht sich auf das Wesen der Erziehung im Unterschied zu den Erscheinungen. Von ihr werden Begriff und Zweck, Mittel, Methode, Grundsätze und Regeln der Erziehung wissenschaftlich erforscht und mit Prinzipien der Vernunft in Verbindung gebracht.

Die Bezugnahme auf eine Konfession ist nicht erforderlich. Das erklärt seit Herbart den Begriff „Allgemeine Pädagogik“. Er leitet sich aus dem Zweck der Erziehung ab und braucht keine andere Rechtfertigung; in diesem Sinne ist die Allgemeine Pädagogik weder

¹⁵ Daneben sieht Gräfe drei pädagogische Nebenwissenschaften vor, die Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik.

katholisch noch evangelisch noch reformiert, sondern laisch, gestützt durch empirische Deskription, historische Analyse und philosophische Vernunft.

Die erste Auflage von Christian Palmers *Evangelische Pädagogik* erschien 1853 in zwei Bänden bei Johann Friedrich Steinkopf in Stuttgart. Die zweite Auflage folgte schon zwei Jahre später. Offenbar traf Palmer einen Nerv der Zeit nach der missglückten Revolution, als viele Demokraten, darunter die meisten der „modernen Pädagogen“, ins Exil gingen und in der Theologie eine orthodoxe Wende drohte, die mit wieder gewonnener Macht zu tun hatte. Palmer selbst war nicht orthodox, was sich allein daran ablesen lässt, dass er im Sommer 1839 nach Zürich berufen wurde, auf die Professur für Dogmatik und Kirchengeschichte, die David Friedrich Strauss nie übernehmen durfte.¹⁶

Palmer hatte zwischen 1848 und 1851 in den Bänden seiner „Evangelischen Casualreden“ eine Rubrik *Zeitpredigten* geführt, in der auch radikale Theologen wie Ferdinand Christian Baur zu Wort kamen (Köpf 1994, S. 87). Mehr Verbindungen zum Vormärz und zur Revolution hatte er aber offenbar nicht. Als er am 7. Juli 1852 in Tübingen zum Professor für praktische Theologie und Moral ernannt wurde, war die Revolution vorbei, während der die Universität Tübingen vergeblich versucht hatte, sich „im Geistes des freien Staates“ zu reformieren (Sieber 1977, S. 12). Palmer wurde Nachfolger von Christian Friedrich Schmid, der den Lehrstuhl seit 1826 innegehabt hatte.¹⁷

Die zweite Auflage der *Evangelischen Pädagogik* beginnt mit langen Prolegomena, die den theoretischen Grund legen sollen für die drei Hauptteile des Buches, also die pädagogische Fundamentallehre, das evangelische Schulamt und das evangelische Rettungswerk. Die Fundamentallehre unterscheidet zwischen der „idealen Grundlegung“ und der „realen Ausführung“, die ideale Grundlegung bemüht drei Prinzipien, das teleologische für „Zweck und Ziel aller Erziehung“, das anthropologische für die „Macht“ des Erziehers und die Legitimität der Erziehung sowie drittens das methodische für die „Einheit und Konsequenz“ des Verfahrens (Palmer 1855, S. 87/88).

Zu Beginn der Prolegomena führt Palmer eine zentrale Unterscheidung ein, die sich von Gräfers Wissenschaftslehre im Grundsatz unterscheidet. Sie geht auf Schleiermacher zurück und ist bis in die geisteswissenschaftliche Pädagogik hinein wirksam geblieben. Bevor die Erziehung Gegenstand wissenschaftlicher Fragen werden kann, muss anerkannt werden, was sie ausmacht, nämlich Praxis. Erziehung ist Praxis, bevor sie Reflexion werden kann (Palmer 1855, S. 1). Die Reflexion ist immer die „zweite Stufe“, das Objekt der Reflexion liegt ihr voraus und kann nicht von ihr erzeugt werden. Und Reflexion ist nicht notwendig Wissenschaft (ebd., S. 2).

Palmer ist vermutlich der erste Autor, der den Ausdruck „pädagogische Reflexion“ benutzt (S. 5), der heute meistens mit Niklas Luhmann in Verbindung gebracht wird. Die Praxis der Erziehung kann von vielen Seiten aus reflektiert werden, Wissenschaft ist nur eine bestimmte Art der Reflexion, die besondere Kompetenz und Ausbildung verlangt. Aus der Reflexion der Praxis erwächst die pädagogische Kunst, die von professionellen Erziehern ausgeübt wird und die nicht jedermann versteht (ebd., S. 5/6). Erst danach entsteht die pädagogische Wissenschaft, die in ihren Anfängen auf die Antike zurückgeführt und mit Platon und Aristoteles in Verbindung gebracht wird (ebd., S. 6).

¹⁶ David Friedrich Strauss (1808-1874) sollte die Professur im Januar 1839 antreten, musste dann aber aufgrund von Unruhen im Kanton Zürich vorzeitig in den Ruhestand geschickt und mit 1.000 Franken abgefunden werden.

¹⁷ Christian Friedrich Schmid (1794-1892) wurde 1821 berufen und erhielt 1826 ein Ordinariat.

Der Bezug zur Antike ist nur in historischer Hinsicht verbindlich. Die Pädagogik der Gegenwart, also der Erziehung Mitte des 19. Jahrhunderts, wird als „Lehre von der Erziehung des Menschen als Menschen und zum Menschen“ verstanden und das setzt den Bruch mit dem antiken Begriff des Bürgers und des Staatsmannes voraus. Für Palmer ist klar: Eine Pädagogik, die vom Menschen ausgehen will,

„ist nur auf christlichem Boden möglich, da erst das Christentum den Menschen als Menschen in seinem unendlichen Werthe zum Gegenstande der Erziehung macht“ (ebd., S. 9).

Unter dieser Voraussetzung wird die Geschichte der Pädagogik seit der christlichen Antike und genauer seit den Bildungsreformen von Karl dem Grossen interpretiert. Palmer verweist darauf, dass im Zuge der Aufklärung sehr zu Unrecht behauptet wurde, das ganze Mittelalter sei nichts gewesen „als pädagogische Barbarei“. Dagegen formuliert er eine These, die sich gegen eine Fortschritts- und Beschleunigungstheorie der Erziehung richtet und gewissermassen Voltaire korrigiert:

„Das ganze Jahrtausend von Karl dem Grossen an hat in pädagogischen Dingen unendlich Vieles und Grosses geleistet, nur in anderer Weise, als es die jetzige Pädagogik thut“ (S. 15/16).

Die „jetzige Pädagogik“ ist die Gräfes, also nicht seine eigene, die von einer bestimmten Geschichtskonstruktion her getragen wird. Palmer hat diese Geschichte nicht erfunden, sondern steht auf dem Boden der zeitgenössischen pädagogischen Historiographie in Deutschland. Die Geschichte ist die der evangelischen Pädagogik, sie beginnt mit der Reformation und endet mit Pestalozzi. Dazwischen kommt bei Palmer der Hallensische Pietismus zur Sprache, wird auf Rousseau eingegangen und der Gegensatz von Philantropinismus und Humanismus abgehandelt, wie man das auch heute noch in vielen Geschichten der Pädagogik findet, nur dass die nicht evangelisch enden.

Dieses historiographische Konstrukt ist eine Dogmatik mit langer Dauer, was an sich schon bemerkenswert ist. Der Zürcher Republikaner Pestalozzi, Gegner der reformierten Kirche und des orthodoxen Luthertums, soll mit seinem Konzept der „Menschenbildung“ den Höhepunkt in der historischen Entwicklung der evangelischen Pädagogik darstellen. Palmer thematisiert diese Entwicklung nicht als seine mehr oder minder begründete Konstruktion, sondern als reale Gegebenheit, die sich mit bestimmten Namensfolge verbindet, als deren Höhepunkt Pestalozzi gesehen wird.

Die deutsche Pädagogik, schreibt er, ist mit Pestalozzi, also mit Schweizer Erfahrungen, „in eine neue Phase“ getreten (S. 54). Das war Mitte des 19. Jahrhunderts aufgrund verschiedener Schriften, die im Umkreis von Pestalozzis 100. Geburtstag 1846 veröffentlicht wurden, Gemeingut. Palmer formuliert die Bedeutung Pestalozzis so:

„Es ist nicht zu bestreiten, dass Pestalozzi wie keinem Andern das Verdienst einer durchgreifenden Erneuerung der Pädagogik in der Praxis und einer wesentlichen Vollendung derselben zur Wissenschaft gebührt. Nach Rousseau, nach Basedow blieben trotz allem Lärm die Volksschulen wie sie waren: von Pestalozzi war allmählich die Wirkung in jeder Dorfschule wahrzunehmen“ (ebd., S. 55).

Diese Geschichte ist im 19. Jahrhundert häufig erzählt worden. Demnach war der Philanthropinismus im Blick auf die Natur des Menschen ebenso leichtfertig wie oberflächlich, Rousseaus Naturbegriff entbehrte jeglichen positiven Gehalts und einzig Pestalozzi hat „die Natur in ihrer Tiefe, in ihrem positiven Gehalt und Leben zu erforschen und darauf seine pädagogischen Gesetze zu gründen gesucht“ (ebd., S. 56/57). Massgeblich für Pestalozzi ist „die Methode, die aus den Gesetzen der Menschennatur abgeleitet sein soll“ (ebd., S. 58). Pestalozzis Hauptgedanke soll es dann gewesen sein,

„die Wohlthat methodischer Erziehung Allen im Volke zu gute kommen zu lassen, da ja eine Regeneration des Volkes von unten herauf und von innen heraus von ihm beabsichtigt wurde“ (S. 60).

Pestalozzi gilt aus diesen Gründen als der „Vater der neuern Pädagogik“,¹⁸ namentlich in ihrer wissenschaftlichen Vollendung. Er muss, heisst es pathetisch, als „der Märtyrer und Schutzheilige der Pädagogen“ verstanden werden (S. 64), der in der Praxis bewiesen hat, was er pädagogisch postulierte, nämlich Wohnstubenerziehung und Menschenbildung ohne „moderne Pädagogik“ und so ohne Wissenschaft.

Der Schriftsteller Pestalozzi hat sich in seinem langen Leben zu vielen Themen geäußert. Er war weit mehr Journalist als Pädagoge (Korte 2003), seine Praxis als Lehrer beschränkt sich auf zwei Jahre in Burgdorf und sein Ruhm hängt im Wesentlichen davon ab, was über seine Zeit als Leiter des Erziehungsinstituts im Schloss von Yverdon-les-Bains am Neuenburger See bekannt oder auch nicht bekannt worden ist. Aber man kann beim besten Willen nicht sagen, dass Pestalozzi die Wissenschaft der Pädagogik zu ihrer Vollendung geführt hat. Warum also vertritt Palmer eine solche These?

2. Die Praxis der „Menschenbildung“

Über Pestalozzis Wirken in Yverdon gibt es zeitgenössisch viele Berichte, die auf persönliche Teilnahme und Beobachtungen vor Ort zurückgehen und in den seltensten Fällen wirklich positiv waren. Die Meinungen über Pestalozzis praktisches Vermögen waren ebenso kontrovers wie die über seine Person. Trotzdem muss es die Person Pestalozzi und so das pädagogische Vorbild gewesen sein, das bei Palmer wie bei vielen Autoren der Zeit Enthusiasmus geweckt hat. Er war tatsächlich „Schutzheiliger“ und „Märtyrer“ in einer Person, aber nur, weil gar nicht bekannt war oder zur Kenntnis genommen wurde, was seine Praxis ausgemacht hat.

An Pestalozzi lässt sich zeigen, was geschieht, wenn tatsächlich die Praxis zum Ausgangspunkt der „pädagogischen Reflexion“ gewählt wird. Der Preis ist Idealisierung oder die Praxis als normatives Postulat. Bis in die Reformpädagogik hinein heisst „Praxis“ nicht ungeteilte Realität und Reflexion von allen Seiten, also auch den schlechten, sondern Erwartung des Guten, die sich an Vorbildern orientiert. Es gibt keine Praxis der Erziehung ohne negative Seiten, aber die werden in der „pädagogischen Reflexion“ verdrängt, gar nicht erst thematisiert oder nicht für möglich gehalten. Auch Luhmann geht nur bis zur Paradoxie der Erziehung.

¹⁸ Die Rede von „Vater Pestalozzi“ geht zurück auf eine Schrift des Langenthaler Sekundarschullehrers Johann Baptist Bandlin (1846).

Das Institut in Yverdon wurde von einer Kommission geleitet, der Pestalozzi und vier Lehrkräfte angehörten. Im Schloss wurden die Jungen unterrichtet, neben dem Schloss gab es eine eigene Töchteranstalt. Das Aufnahmealter der Schüler betrug in der Regel sieben Jahre, sie wurden ungefähr bis zum 15. Lebensjahr unterrichtet und danach, wenn sie sich als geeignet erwiesen hatten, als Seminaristen und später als Unterlehrer weiter beschäftigt. Ein Drittel der Schüler zahlte kein Schulgeld,¹⁹ die Fluktuation der Lehrkräfte war hoch und die Anstalt war finanziell gesehen stets defizitär. Der gesamte Schultag war mit Unterricht und Hausarbeit ausgefüllt, Pestalozzi kontrollierte die Lehrkräfte penibel und übersah doch lange deren innere Auseinandersetzungen.

Karl von Raumer²⁰ beschrieb im Oktober 1809 die Grössendimensionen der Anstalt in Iferten so:

„Damals wohnten 137 Zöglingen von 6 bis 17 Jahren im Schlosse, 28 ausserhalb desselben in der Stadt, die aber auch zu Mittag im Schloss assen, insgesamt also 165. Unter ihnen waren 78 aus der Schweiz, die übrigen aus Deutschland, Frankreich, Italien, Spanien und Nordamerika. Im Schlosse wohnten 15 Lehrer, worunter 9 Schweizer, welche in der Anstalt gebildet waren. Dazu kamen 32 Erwachsene, welche die Methode studirten; 7 davon waren Schweizer“
(Karl von Raumer's Leben 1866, S. 102).

1807 lagen Pestalozzis *Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend* vor, in denen der Erfolg des Instituts beschrieben wird.²¹ Raumer verglich nun diese äusserst positive Selbstbeschreibung mit dem, was er im Schloss von Iferten erlebte. Der Eindruck wurde auch dadurch bestimmt, dass Raumer zusammen mit dem Bruder seiner Verlobten, dem achtjährigen Fritz Reichardt, der als schwierig und aus der Art geschlagen galt, nach Iferten gereist war.²² Der Junge wurde zur weiteren Erziehung der Anstalt übergeben, Raumer arbeitete dort mit und stellte seine Beobachtungen an, die sich zu einer einzigen Enttäuschung summierten.

Nichts von dem, was Pestalozzi geschrieben hatte, stimmte mit der Erfahrung überein. Weder sah er die Eintracht eines „grossen häuslichen Vereins“ noch eine einzigartige Schule der häuslichen Anhänglichkeit, in der die Kinder frei und glücklich sein können. Und er sah auch nicht, dass die Lehrer den Tag über mit den Kindern leben, „ganz wie unter Ihres Gleichen, in einer bestimmten Gemeinschaft des Geistes und des Herzens, der Aufmerksamkeit und der Anstrengung“, wie Pestalozzi (1825, S. 138/139) geschrieben hatte.

¹⁹ Die jährliche Pension betrug wohl wie im Kloster Buchsee „fünf und zwanzig Louisd'or“ (Niederer 1805, S. 45). Die Pension wurde vierteljährlich vorausbezahlt, jede Überschreitung wurde vom Taschengeld abgezogen, Kündigungen mussten drei Monate vorher angezeigt werden (ebd.).

²⁰ Karl von Raumer (1783-1865) stammte aus Wörlitz und studierte seit 1801 zunächst Jura, bevor er an die Bergakademie in Sachsen wechselte. Hier wurde er bei Abraham Gottlob Werner (1749-1817) in Mineralogie ausgebildet. Raumer wurde 1811 als Professor für Mineralogie und erster Naturforscher an die Universität Breslau berufen. Gleichzeitig war er als Bergrat beim Oberbergamt in Breslau tätig. 1819 wurde in den gleichen Funktionen nach Halle strafversetzt, weil er mit den Burschenschaften sympathisiert hatte. 1823 schied Raumer aus dem Bergdienst aus, verliess die Universität Halle und nahm eine Lehrerstelle am privaten Dittmar'schen Erziehungsinstitut in Nürnberg an. Das Institut wurde 1826 aufgelöst, ein Jahr später wurde Raumer als Nachfolger von Gotthilf Heinrich von Schubert (1780-1860) auf eine Professur für Naturgeschichte und Mineralogie an die Universität Erlangen berufen.

²¹ Erschienen 1807 im einzigen Heft von „H. Pestalozzi's Journal für Erziehung“. Karl von Raumer benutzt den Wiederabdruck im elften Band von Pestalozzis *Sämtlichen Schriften*, der 1823 erschien.

²² Karl von Raumer hatte sich 1808 mit Friederike Reichardt (1790-1869), der Tochter des Komponisten Kapellmeisters Johann Friedrich Reichardt (1752-1814), verlobt. Beide heirateten am 26. September 1811.

„Alle gemeinsam, als ein organisirtes Ganzes, thun das an allen, was die sorgfältige Mutter allein an ihren wenigen Kindern thut“
(ebd., S. 140).

Raumer lernte zu verstehen, dass die Vorstellungen einer „harmonischen Entwicklungen aller Kräfte der Zöglinge“ nur in der Theorie existierten (Karl von Raumer's Leben 1866. S. 107). Und Schuld an den Illusionen war niemand Geringerer als Pestalozzi selbst.

„Nimmermehr, war auch Pestalozzi nicht ganz frei von einer unglücklich berechnenden, meist aber sich verrechnenden Weltklugheit. Immer voll von Gedanken, durch seine Erziehungs- und Unterrichtsweisen in kürzester Zeit über viele Länder Glück zu verbreiten, lag ihm alles daran, dass man vom Institut die beste Meinung hegen solle. Das Institut erschien ja der dem grössern Publicum als der faktische Beweis für oder gegen die Güte und Ausführbarkeit seiner pädagogischen Ideen, diese standen und fielen mit demselben“
(ebd., S. 110).

In der Tat, so war es, die Methode und die Praxis der Erziehungsanstalt waren der Schlüssel zum Erfolg, also musste ihre Darstellung genau überwacht werden. Jährlich kamen viele hundert Besucher in das Pestalozzi'sche Institut, denen vorgeführt werden musste, in welcher guten Verfassung die Schule und wie weit fortgeschritten die Arbeit an der Methode war. Karl von Raumer notierte:

„Wie viel Pestalozzi nun am Rufe seiner Anstalt gelegen war, das trat vorzüglich hervor, wenn Fremde, besonders Hochgestellte, nach Iferten kamen“ (ebd.).

Über die Praxis dieser Besuche berichtete 1838 Johannes Ramsauer, der aus Herisau stammte und von 1800 an Schüler Pestalozzis war.²³ Jedem neuen Besucher sollte gezeigt werden, was die Schüler gelernt hatten und dass sie weit besser waren als die von normalen Schulen. Allerdings sahen die Besucher keinen normalen Unterricht, vielmehr wurden ihnen nur die besten Schüler präsentiert, die ihre Hefte vorzeigten und befragt werden konnten.

„Hundert und hundert mal kamen neugierige, alberne, oft ganz ungebildete Personen, die nun einmal kamen, weil es ‚M o d e‘ war. Dieserwegen mussten wir gewöhnlich den Classen-Unterricht unterbrechen und eine Art von Examen halten“
(Ramsauer 1838, S. 42).

Was manchen Beobachtern als Weg zum „Mittelpunkt der europäisch-pädagogischen Kultur“ vorkam, fand nur in den Köpfen statt (Pestalozzi 1826, S. 43). Das berühmte Prinzip der Wohnstubenerziehung, das Pestalozzi 1807 in dem Bericht *Ansichten und Erfahrungen* als in seiner Anstalt vorbildlich hingestellt hatte, wurde von Raumer so beschrieben:

„So viel auch im Bericht davon die Rede ist, das Leben in der Anstalt habe ganz den Charakter eines gemüthlichen Familienlebens, ja übertreffe dieses in vieler Hinsicht, so war doch nichts ungemüthlicher als diess Leben. Abgesehen von Pestalozzis

²³ Johannes Ramsauer (1790-1848) war Sohn eines Kleinfabrikanten, der starb, als er vier Jahre alt war. Ramsauer besuchte keine Schule und kam Zehnjähriger zu Pestalozzi. Er blieb bis 1816 in Iferten und war danach als Lehrer an privaten Erziehungsinstituten in Würzburg und Stuttgart tätig. Von 1820 an war er Erzieher der Herzoginnen Amalie und Friederike von Oldenburg. Zehn Jahre später gründete Ramsauer in Oldenburg eine Schule für Töchter aus den gebildeten Ständen.

Wohnung, gab es in dem alten Schlosse wohl Schlafsäle, Esssäle, Lehrsäle, aber die von Pestalozzi mit Recht gepriesene Wohnstube fehlte den Kindern durchaus“ (Karl von Raumer's Leben 1866, S. 124).

Johannes Ramsauer hat beschrieben, wie der Tag eines Oberlehrers an der Seite des grossen Pädagogen aussah. Um halb sechs Morgens musste zum Aufstehen geläutet werden, beim Frühunterricht zwischen sechs und sieben Uhr mussten oft fehlende Lehrkräfte ersetzt werden, und sieben Uhr musste erneut geläutet werden, diesmal zum Morgengebet, das Pestalozzi abhielt. Die Aufsicht musste dann dafür sorgen, dass niemand dem halbstündigen Gebet fortbleibt und keiner sich während der Zeremonie davon stiehlt. Um halb acht musste das Waschen, Kämmen und Kleiderwechseln der Zöglinge überwacht werden, „dann läuten und alle in Reih und Glied stellen, und durchmustern und zum Frühstück führen. Nach demselben fünf Minuten im Hof“ (Ramsauer 1838, S. 35).

Karl von Raumer hat auch die Praxis der viel gerühmten Lehrerbildung in Iferten beschrieben, die es faktisch gar nicht gab, weil die ganze alle Kraft der Seminaristen für Unterricht und Aufsicht der drei Hauptklassen des Instituts verbraucht wurde.

„Es blieb weder Musse noch frische Kraft, einigermaßen an die eigene Ausbildung zu denken. Ein zweites kam hinzu. Die meisten Lehrer des Instituts konnte man als Autodidakten bezeichnen, welche zwar den ersten Unterricht dort empfangen hatten, aber allzu früh von Lernen zum Lehren übergangen und sehen mochten, wie sie sich durchschlugen. Von eigentlichen pädagogischen Vorlesungen war nie die Rede“ (Karl von Raumer's Leben 1866, S. 127).

Aber Raumer kritisierte auch den Kern der Methode Pestalozzis, wegen der die gesamte literarische Welt der Pädagogik von ihm sprach. Das mit dieser Methode verbundene Wirkungsversprechen ist gewaltig: Es ist „ungläublich“, so Pestalozzi (1803, S. X), wie „diese Freyheit in (der) Beschränkung“ in den Gebrauch der Einbildungskraft „im frühesten Alter Einfachheit, Ordnung und Geschmack hineinlegt, das Augenmass schärft“, und früh einen „hohen Grad von Kunstkraft“ in die Hand der Kinder legt.

Als Karl von Raumer in Iferten war, haben Pestalozzis Lehrkräfte versucht, mit den Vorgaben der Methode zu unterrichten. Pestalozzi selbst, so erinnern sich auch andere Zeitzeugen, war nicht imstande, „in seiner eignen Methode auch nur in e i n e m Zweige eigentlichen Unterricht zu geben“ (Carl Ritter 1864, S. 196).²⁴ Aber wie so konnte er dann zum „grossen“ und sogar „grössten“ Pädagogen in der Geschichte aufsteigen?

Die Frage verschärft sich, wenn man vor Augen hat, was Karl von Raumer über „Pestalozzis Ideal eines Lehrers“ zu sagen wusste:

„Ein solcher hatte nach ihm nichts zu thun, als pedantisch genau das Lehrbuch mit seinen Schülern der Gebrauchsvorschrift gemäss durchzugehen, ohne etwas davon noch dazu zu thun. Er brauchte den Schülern immer nur um einen Schritt voraus zu sein. Wie wenn dem zur Nachtzeit Reisenden ein Führer mit einer Laterne zugegeben würde, der aber nicht bloss dem Reisenden leuchten, sondern mit Hilfe der Laterne selbst erst den Weg auskundschaften müsste“

²⁴ Der berühmte Geograph Carl Ritter (1779-1859), der 1820 auf den ersten deutsche Lehrstuhl seines Faches an die Universität Berlin berufen wurde, besuchte Pestalozzi in Iferten zwischen dem 18. und 26. September 1807. Ritter wusste, wovon er sprach, er war Jahre lang Hauslehrer in der Familie des Frankfurter Bankiers Johan Jakob Bethmann-Hollweg (1748-1808).

(Karl von Raumer's Leben 1866, S, 127/128).

Noch deutlicher wurde Johann Friedrich Wilhelm Lange,²⁵ der 1812 und 1816 Pestalozzi besuchte und in den Jahren 1817/1818 in Iferten selbst als Lehrer tätig war. In seinen posthum veröffentlichten *Erinnerungen aus meinem Schulleben* von 1855 wird Pestalozzi sehr wenig heroisch dargestellt. Er könne, so Lange rückblickend, „nicht in die schwärmerische Lobhudelei derer einstimmen, welche diesen Mann als unerreichbares Musterbild auf dem Gebiet der Sittlichkeit der Welt vor die Augen gestellt habe“ (Lange 1855, S. 78). Der Pestalozzi, den er kennengelernt habe, war empfänglich für „Zuträgerei und Klatscherei“. Gegenüber seinen Lehrern „war er nicht aufrichtig; er schmeichelte selbst dem Unwürdigen, wenn dadurch seinen Feinden Nachtheil und für ihn Vortheil erwuchs. Er war nicht frei von täuschenden Truggeweben“ (ebd.).

Ungeachtet solcher Voten wurde Mitte des 19. Jahrhundert eine „Geschichte der Pädagogik“ konstruiert, die Pestalozzi als den entscheidenden Wendepunkt hinstellte. Die massgebliche Fassung dieser Geschichte stammte von Karl Schmidt²⁶, der am Ludwigsgymnasium in Köthen Oberlehrer war. Er stellte die Geschichte der Pädagogik in vier Bänden so dar:

- Erster Band: Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit (1860).
- Zweiter Band: Die Geschichte der Pädagogik von Christus bis Luther (1860).
- Dritter Band: Die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi (1861).
- Vierter Band: Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart (1862).

Die drei Scharniere dieser protestantischen Geschichtskonstruktion, also Christus, Luther und Pestalozzi, sollen jeweils die epochalen Wendepunkte markieren, nämlich von der heidnischen Antike zum Christentum, vom katholischen Mittelalter zur Reformation und von der kirchlichen Pädagogik hin zur allgemeinen Menschenbildung, für die Pestalozzi stehen sollte, der zugleich als Patron der Volksbildung hingestellt wurde.

Im Falle Pestalozzis war der Preis war hoch, die Person musste idealisiert und die Praxis geschönt werden. Aber erst in dieser Fassung kam er der *Evangelischen Pädagogik* entgegen und konnte als Vorbild Verwendung finden. Allerdings wurde Pestalozzi überall in der Pädagogik zum Vorbild, Palmer konnte seine Pädagogik also nicht nur auf Pestalozzi, die Wohnstubenerziehung und Menschenbildung stützen. Und vor allem musste er die Überlegenheit der evangelischen gegenüber aller anderen Pädagogik ohne Pestalozzi begründen, weil der weder dafür gar nicht exklusiv zur Verfügung stand. Der Weg war der nicht über eine wie immer herausragende Person der Praxis, sondern über die Theorie der Wissenschaft.

²⁵ Johann Friedrich Wilhelm Lange (1786-1848) studierte Theologie in Halle und in Jena. In den Jahren 1808 und 1809 war er Lehrer am Salzmannschen Institut in Schnepfenthal, 1810 wurde er Rektor der zweiklassigen Stadtschule von Züllichau im Herzogtum Crossen, diese Stellung hatte er bis 1816 inne, danach war er für kurze Zeit Lehrer bei Fellenberg in Hofwyl. Nach dem Zerwürfnis mit Pestalozzi gründete Lange eine eigene Erziehungsanstalt in Vevey, die bis 1821 bestand. Er wurde im gleichen Jahr Direktor des Schullehrerseminars in Magdeburg. Hier gründete er auch verschiedene Schulen, bevor er als Superintendent und Oberprediger nach Burg im Herzogtum Magdeburg berufen wurde.

²⁶ Karl Schmidt (1819-1864) hatte Theologie studiert und wollte zunächst Pfarrer werden. 1850 schied er aus dem kirchlichen Dienst aus und wurde Gymnasiallehrer in Köthen. 1863 wurde als Seminardirektor und Schulrat nach Gotha berufen.

3. Palmers Pädagogik

Am Ende seiner Prolegomena entwickelt Palmer das Konzept der Pädagogik als *unselbständiger* Wissenschaft, für das er dann letztlich berühmt geworden ist. Die Pädagogik hat für ihn keine eigene wissenschaftliche Basis, sondern muss sich ihre Fundamente von zwei anderen Wissenschaften geben lassen, die selbständig sind.

„Die Anthropologie muss ihr das Wesen ihres Objektes, des Zöglings aufschliessen; die Ethik ihr das Ziel bestimmen, zu dem sie den Zögling führen soll“ (Palmer 1855, S. 69)

Zwar wird der praktische Pädagoge am besten selbst in der Lage sein, anthropologische und damit zusammenhängend auch psychologische Beobachtungen anzustellen, aber diese Beobachtungen wissenschaftlich zu ordnen, kann er nur von der Wissenschaft der Anthropologie selbst lernen, denn die hat den Menschen überhaupt und nicht ein bloss pädagogisches Interesse zum Gegenstand. Das Gleiche gilt für die Ethik. Der Pädagoge kann von dem sittlichen Zweck der Erziehung seine eigene Ansicht haben, aber die fällt notwendig unter das Urteil der Wissenschaft, die die sittlichen Zwecke und so auch die Mittel im Allgemeinen zu entwickeln hat.

„Es war daher immer ein Irrthum, wenn man die Pädagogik zur durchaus selbständigen Wissenschaft erheben, ihr z.B. eine eigene Fakultät auf den Universitäten vindiciren wollte“ (ebd.).

Die beiden fundierenden Wissenschaften, also Anthropologie und Ethik, sind ihrerseits wieder Teile eines grösseren wissenschaftlichen Gebietes, nämlich entweder der Theologie oder der Philosophie. Der Pädagoge kann sein Fach daher letztlich nur als Theologe oder Philosoph betreiben (ebd., S. 69/70).

„Beide haben gleiches Recht, und es kann nur der Sache dienen, wenn von beiden Seiten aus das Feld bearbeitet wird; je gründlicher und wahrer beide verfahren, um so gewisser werden sie in wesentlichen Dingen zusammentreffen müssen. Es hat auch thatsächlich an Bearbeitung von beiden Standpunkten aus nicht gemangelt“ (ebd., S. 70).

Der damit verbundene Literaturstand wird angedeutet und noch durch eine dritte wissenschaftliche Art der Behandlung des Gegenstandes Erziehung ergänzt, nämlich die historische (ebd., S. 72). Es sind also drei Hauptwissenschaften, „die von sich aus das pädagogische Feld zu bearbeiten Recht und Beruf haben“ (ebd.). Daneben werden noch drei Nebengewissenschaften erwähnt, nämlich die Philologie, die Medizin und die Staatstheorie. Palmer geht aber davon aus, dass die Philologen im Ganzen sich mit allgemeinen-pädagogischen Dingen wenig abgeben und das Interesse in der Medizin und Staatslehre ebenfalls nicht überwältigend gross ist.

Bleiben also die Theologie und die Philosophie. Beide haben für Palmer, wie gesagt, gleiches Recht und sein eigener Standpunkt ist dann einfach der des evangelischen Theologen (ebd., S. 73). Und für den steht dann fest:

„Die Erziehung besteht darin, dass der christliche Geist in seiner das Fleisch bewältigenden, den Menschen aus der Sinnlichkeit und Bestialität heraushebenden,

ihn durchaus und wahrhaft frei machenden Kraft, in seiner das gesammte Leben nach allen Verzweigungen veredelnden Wirkung von einem Geschlecht auf das andere fortgepflanzt wird.“ (ebd., S. 76/77).

Diese „Forterbung“ kann nicht der Natur überlassen werden, wie dies alle Rousseauisten bis hin zu den Philanthropen angenommen haben. Nicht die Natur ist das Fundament der Erziehung, sondern der protestantische Geist. Der Grund ist einfach:

„Unter allem Wechsel der Zeiten erscheint in jeder Geburt eines Individuums die Natur wieder als die alte; es ist immer wieder der Wille, der in seiner Naturgestalt nimmermehr zu jener Vollendung, zu jener Freiheit und Gottähnlichkeit gelangt. Er muss deshalb erzogen, d.h. zunächst von aussen durch eine überwiegende geistige Macht, einen vollkommenen Willen bestimmt werden. Als solche Macht kommt das Christentum an ihn.“ (ebd., S. 77)

Das Christentum ist aber nicht einfach Lehre, es lässt sich nicht auf Bücher reduzieren und ist mehr als ein Gedanke:

„Es ist Fleisch geworden, und wie Christus eine erziehende Thätigkeit auf seine Umgebung ausgeübt hat, so hat er mit allen Gaben seiner Menschwerdung jenes Amt der Kirche übertragen; durch sie ist, wie die Geschichte beweist, das Christentum eine wesentlich erziehende Macht in der Welt“ (ebd., S. 77).

Die Kirche übt diesen Beruf aus, wobei nach evangelischer Erkenntnis die Glieder der Kirche einander wesentlich gleich sind. Ein Gegensatz zwischen Klerus und Laie besteht nicht, jedenfalls nicht in einem absoluten Sinne. Für alle gilt die gleiche „Unmittelbarkeit des Verhältnisses zu Gott“ und so „die gleiche Mitwirkung zum Wohle des Ganzen“ (ebd.). Die ganze Kirche ist daher die Erzieherin ihrer Jugend und „alle mündigen Glieder der Kirche“ haben „das Recht und die Pflicht zu erziehen“ (ebd., S. 78). Und das wird strikt abgegrenzt von jeder Variante katholischer Erziehung.

Dazu schreibt Palmer:

„Nur der Jesuitismus geht darauf aus, das Kind der häuslichen Einwirkung zu entziehen, es der Familie zu entfremden, weil seine ausschliesslich hierarchischen Zwecke im Widerspruch stehen mit dem natürlich Menschlichen, während die evangelische Kirche, deren Zwecke wohl kirchlich, aber nicht hierarchisch sind, mit allem wahrhaft Menschlichen sich in Einklang zu setzen weiss.“ (ebd., S. 78/79).

Was Palmer abwertend die „moderne Pädagogik“ nennt und wovon er seine nachrevolutionäre *Evangelische Pädagogik* abgrenzt, hat keinen bestimmten Gründer, wiewohl sich in Deutschland seit Mitte des 18. Jahrhunderts die Literatur häuft, die von der christlichen Seele abbrückt, auch den Bezug zum protestantische Geist aufgibt und stattdessen Konzepte der sensualistischen Psychologie aufnimmt, die auf Locke, Condillac oder Rousseau verweisen.

Erziehung wäre dann Steuerung des Lernens in Richtung dauerhafte Habitualisierung, die sich vom Nutzen her versteht und daher keinen übergeordneten Sinn voraussetzt. Doch so radikal wie Condillacs *statue* waren die wenigsten Autoren in Deutschland. Zwar erschien in Wien 1791 die erste und lange einzige Übersetzung der *Analyse der Empfindungen* (Des Herrn Abbt's Condillac 1791), aber durchsetzen konnte sich der Sensualismus in der

deutschen Pädagogik nie,²⁷ auch dank Rousseau nicht, der als Begründer der modernen Kindheit und nicht als Sensualist wahrgenommen wurde, obwohl Rousseaus *Emile* nichts weiter ist als Condillacs *statue* in Romanform (Oelkers 2008).

Der Konflikt der „modernen“ mit der konfessionellen Pädagogik beginnt dort, wo sich die Schulliteratur von Theologie und Konfession löst und sich selbständig macht. Damit war die Frage nicht nur der kirchlichen Schulaufsicht gestellt, sondern weiter gefasst auch der christlichen Deutungsmacht über die Schule. Die Kernfrage war, was die konfessionelle Pädagogik ausmacht und welche Funktion ihr zukommt, wenn die Schule aus sich selbst heraus verstanden werden kann, nämlich von den Anforderungen der Profession und nicht vor dem Hintergrund einer Glaubensverpflichtung.

Ein frühes Beispiel für eine selbständige Schulliteratur ist Martin Ehlers Buch *Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen*. Ehlers war von 1760 bis 1768 Rektor der Lateinschule in Segeberg, seine Schrift zur Verbesserung der Schulen, die 1766 erschien, setzt die Erfahrungen in diesem Amt voraus. Bekannt ist das heute nur noch, weil Ehlers in Segeberg der Lehrer von Ernst Christian Trapp war, der 1779 als erster deutscher Schulmann auf einen Pädagogik-Lehrstuhl berufen wurde.²⁸ Ehlers selber findet kaum Erwähnung, obwohl er in mancher Hinsicht viel erfolgreicher war als sein bekanntester Zögling.

Ehlers war einer der gefragtesten Schulmänner seiner Zeit²⁹ und einer der vielseitigsten pädagogischen Schriftsteller des gesamten 18. Jahrhunderts. Er schrieb längst vor Pestalozzi über die „Bildung des Herzens“ (Ehlers 1771),³⁰ machte sich Gedanken über Pensionseinrichtungen für Lehrer, kritisierte die überfüllten Schulklassen, thematisierte das Verhältnis von Eltern und Schullehrern nicht wie sonst in der Standesliteratur zum Nachteil der Eltern, vertrat früh patriotische Ideen, entwickelte eine eigene Seelenlehre, war Verfasser einer Lesefibel und veröffentlichte 1772 ein Traktat über menschliche Freiheit, der ins Französische übersetzt wurde und immerhin Einlass fand in die Bibliothek von Benjamin Franklin.³¹

Ehlers bezog seine Vorschläge zur Verbesserung auf „öffentliche Schulen“, die gegenüber dem Privatunterricht von Hauslehrern den Vorzug erhalten und in den Mittelpunkt der Schulentwicklung gerückt werden sollen (Ehlers 1766, S. 3/4). Das Ziel der öffentlichen Bildung ist die Beförderung der „Glückseligkeit“ der Menschen (ebd., S. 4) und dafür werden drei zentrale Mittel in Anschlag gebracht.

- Notwendig sind erstens geschickte und charakterlich gute Schullehrer,
- zweitens die bestmögliche Art des Schuldienstes
- und drittens die Bewilligung von ausreichenden Anreizen oder „Vortheilen“, um für den Schuldienst „durchgängige geschickte Leute“ zu gewinnen (ebd., S. 5/6),

²⁷ „Condillac als Pädagoge“ ist nicht zufällig der Titel einer Zürcher Dissertation (Stoerber 1909).

²⁸ Ernst Christian Trapp (1745-1818) war von 1779 bis 1783 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Halle. Er verließ die Universität im Streit mit den Theologen.

²⁹ Martin Ehlers (1732-1800) lehnte schon als Gymnasialrektor verschiedene Rufe an andere Schulen ab. Nach seiner Promotion 1775 in Göttingen wurde er gleich an drei Universitäten berufen und wurde stattdessen Hauptzensent in Friedrich Nicolais Allgemeiner Deutscher Bibliothek. 1776 wurde Ehlers Professor für Philosophie an der Universität Kiel, wo er wiederum Rufe, die er ablehnte (Kordes 1797, S. 94-98).

³⁰ Es handelt sich um die Antrittsrede von Martin Ehlers als Rektor des Gymnasium Christianeum im dänischen Altona.

³¹ The Library of Benjamin Franklin, Nr. 961.

- also weder eine katholische noch eine evangelische Pädagogik und eigentlich überhaupt keine Pädagogik.

Die Lehrer müssen eine für den Beruf geeignete Vorbildung erhalten und ihr fachliches Metier beherrschen, so dass sie ihren Unterricht erteilen können, aber ein Schullehrer ist kein Philosoph (ebd., S. 85ff) und kann sich daher auch nicht auf eine philosophisch begründete Pädagogik beziehen oder gar verlassen. Kenntnisse der Philosophie können für den Unterricht in bestimmten Fächern nützlich sein (ebd., S. 87), aber die Philosophie bestimmt nicht die Schule, ebenso wenig wie die Theologie.

Ein tüchtiger Schulmann muss mit „den Wahrheiten unserer Religion“ bekannt sein und sie gemäss den „Fähigkeiten und Geschicklichkeiten“ seiner Schüler unterrichten können (ebd., S. 110). Aber er ist kein Pfarrer und kann auf der anderen Seite auch nicht einfach über den „Glaubenslehren“ der Konfessionen stehen, wenn er selber eine hat. Unterricht im Christentum hat die Bibel zur Voraussetzung und nicht die unterschiedlichen Bekenntnisse (ebd., S. 112). Für die Anfangsklassen wird eine aufgeklärte Katechese ins Auge gefasst, die auf eine, wie es heisst, „sklavenmässige Arbeit“ des Auswendiglernens verzichtet (ebd., S. 111). Die Bestimmung der Religionswahrheiten soll mit biblischen Ausdrücken erfolgen (ebd., S. 112). Eigentliche theologische Kenntnisse werden in den oberen Klassen nur für die vermittelt, die Theologie studieren wollen (ebd., S. 114).

Ein Missionsanspruch ist damit nicht verbunden, auch wer „evangelischer Christ“ ist, hat kein Recht Andersdenkende zu verfolgen oder „die Vernachlässigung irgend einer Pflicht und eines Liebesdienste gegen fremde Religionsverwandte für erlaubt zu halten“ (ebd., S. 119). Der Lehrer muss sich in Religionssachen „vor aller Partheilichkeit hüten und bloss auf eine in der Wahrheit begründete Ueberzeugung sehen“ (ebd., S. 125). Für den Beruf ist nicht das eigene Bekenntnis ausschlaggebend, sondern das Können und der gute Charakter (ebd., S. 141ff.).

Der Lehrer ist „Beispiel“ im Guten wie im Schlechten und er braucht dazu keine „pädagogische Fundamentallehre“ und keine ideale Grundlegung, also nicht, wie bei Palmer, eine Teleologie, eine Anthropologie und eine Methodologie.³² Für Ehlers genügt es, wenn die Schüler nicht für einen „Betrüger“ halten, sondern seinem Beispiel folgen können. „Sie machen einen Anspruch auf die Sittenlehre, die er selbst in Ausübung bringt“ (ebd., S. 146), und der Lehrer hat „tausend Gelegenheiten“, seine Schüler schlecht zu behandeln und „mangelhaften sittlichen Charakter“ zu zeigen (ebd., S. 148/149).

Daher ist die Auswahl geeigneter Lehrkräfte für die öffentliche Schule weit wichtiger als jede Fundamentallehre. Wer „zum Schulumte keine Neigung und kein natürliches Geschick“ hat, darf nicht zugelassen werden (ebd., S. 152). „Temperamentsfehler“ müssen vor Antreten des Amtes erkannt werden und zum Ausschluss führen (ebd., S. 155). Und die Lehrkräfte werden ihre pädagogische „Lebensart“ immer von den Schülern lernen und nicht durch Universitätsvorlesungen (ebd., S. 160/161). Das Betragen des Schullehrers gegen seine Schüler muss durch eine „besondere Zuneigung zur Jugend“ gekennzeichnet sein (ebd., S. 165), nicht durch eine Pädagogik.

Erst danach beginnt die Karriere der Pädagogik als Disziplin, egal ob autonom oder nicht. Gegenüber jeder Pädagogik, nicht nur der evangelischen, bestehen Nutzererwartungen, die erfüllt oder enttäuscht werden können. Eine praktische Pädagogik müsste von den

³² Gräfe (1862, S. 522) hat gesehen, dass dafür „eine nothwendige Beziehung auf eine besondere kirchliche Confession“ gar nicht erforderlich ist.

Erwartungen lernen können, die die enttäuscht. Aber das sieht keine Pädagogik des 19. Jahrhunderts vor, weder die konfessionellen noch die wissenschaftlichen; sie bauen Erwartungen auf, weil sie nur wahrgenommen werden, wenn sie Versprechungen machen. Weder bei Ehlers noch bei Palmer oder Gräfe gibt es Selbstkritik und insofern muss in Zukunft mehr geschehen, als das 19. Jahrhundert zu wiederholen.

Literatur

Quellen

Bandlin, J.B.: Der Genius von Vater Pestalozzi oder der Menschenbildner, seine Idee, seine Methode, seine Schriften, seine Zeit, sein Einfluss auf dieselbe, seine Hilfsmittel, sein Wirken, seine Verdienste, sein Versucher, seine Freunde u.s.w., seine Verfolger, sein Tod und sein Grab. Ein Denkmal zum hundertsten Geburtstage seines geistigen Vaters. Zürich: Verlag von G. Höhr 1846.

Carl Ritter. Ein Lebensbild nach seinem handschriftlichen Nachlass dargestellt von G. Kramer. Erster Theil. Nebst einem Bildnisse Ritters. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1864.

Des Herrn Abbt's Condillac Abhandlung über die Empfindungen. Aus dem Französischen übersetzt von J.M. Weissegger. Wien: Bei Johann David Hörling 1791.

Deutsche Gemeinde-Zeitung II. Jahrgang (1863).

Ehlers, M.: Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen., Altona/Lübeck: David Iveresen 1766.

Ehlers, M.: Antrittsrede voon der Nothwendigkeit, beym Erziehungsgeschäfte vorzüglich auf die Bildung des Herzens zu sehen. Altona: Burmester 1771.

Gräfe, H.: Examinatorium über die Dogmatik der evangelischen Kirche. Nebst eingestreuten Bemerkungen aus der Dogmengeschichte, Hermeneutik, Bibelerklärung, Einleitung in die Bibel, Symbolik und Kirchengeschichte. Ein Hilfsbuch für Prediger und diejenigen, die sich zum Examen vorbereiten wollen. Quedlinburg/Leipzig: Verlag von Gottfr. Basse 1830.

Gräfe, H.: Ueber Schulreform, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich Sachsen: Andeutungen. Leipzig: Wiebrack 1834.

Gräfe, H.: Allgemeine Pädagogik. Band I/II. Leipzig: Brockhaus 1845.

Gräfe, H.: Allgemeine Pädagogik. In: A. Lüben (Hrsg.): Pädagogischer Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz (Band 14). Leipzig: Friedrich Brandstetter 1862, S. 484-564.

Günther, J.: Lebensskizzen der Professoren der Universität Jena seit 1558 bis 1858. Eine Festgabe zur dreihundertjährigen Säcularfeier der Universität am 15., 16. und 17. August 1858. Jena: Verlag von Friedrich Mauke 1858.

Gutbier, A.: Andeutungen über die Schulreform in Baiern. München: Verlag von Georg Franz 1849.

Harnisch, W.: Die deutsche Bürgerschule. Eine Anweisung, wie für den gesammten Mittelstand zweckmässige Schulen zu begründen, in das rechte Verhältniss zu den bestehenden Schulanstalten zu setzen, und in gesegnetem Fortgange zu erhalten sind; für sämtliche Staats- und Gemeindebeamte, so wie für alle denkenden Gewerbsleute in den Städten und auf dem Lande, besonders aber für Schulmänner und deren Vorgesetzten verfasst. Halle: Anton und Gelbcke 1830.

- Karl von Raumer's Leben von ihm selbst erzählt. Zweiter Abdruck. Stuttgart: Verlag von S.G. Liesching 1866.
- Kordes, B.: Lexikon der jetztlebenden schleswig-holsteinischen und eutinischen Schriftsteller möglichst vollständig zusammengetragen. Schleswig: Johann Gottlob Röhrs 1797.
- Kröger, J.-C.: Reise durch Sachsen nach Böhmen und Oesterreich, mit besonderer Beziehung auf das niedere und höhere Unterrichtswesen. Erster Theil: Sachsen. Altona: Johann Friedrich Hammerich 1840.
- Lange, Dr. (J.F.W.): Erinnerungen aus meinem Schulleben in Schnepfenthal, Königsberg i.Pr., Züllichau, Hofwyl, Yverdon, Vevai, Burg und in anderen Verhältnissen. Potsdam: Verlag der Riegel'schen Buchhandlung 1855.
- Münscher, W.: Ueber kirchliches Leben und kirchliche Einrichtungen mit besonderer Rücksicht auf Kurhessen. Thatsachen, Erörterungen und Vorschläge. Erster Theil: Geschichte der hessischen reformierten Kirche. Cassel: J. Georg Luckhardtsche Buchhandlung 1850.
- Niederer, J.: Prospekt des Pestalozzischen Instituts zu München-Buchsee, in Verbindung mit den Erziehungs-Anlagen zu Hofwyl. Leipzig: O.O. 1805.
- Palmer, Chr.: Evangelische Pädagogik. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Stuttgart: Verlag von J.J. Steinkopf 1855.
- Pestalozzi, J.H.: ABC der Anschauung, oder Anschauungs-Lehre der Massverhältnisse. Erstes Heft. Zürich/Bern, Tübingen: Heinrich Gessner, J.G. Cotta'sche Buchhandlung 1803.
- Pestalozzi, J.H.: Sämmtliche Schriften. Eilfter Band. Stuttgart/Tübingen: J.G. Cotta'sche Buchhandlung 1823.
- Ramsauer, J.: Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Mit besonderer Berücksichtigung auf Pestalozzi und seine Anstalten. Oldenburg: Verlag der Schulzeschen Buchhandlung 1838.
- Siber, E. (Hrsg.): Dokumente zur gescheiterten Tübinger Universitätsreform von 1848/1849. Tübingen: Mohr 1977. (= Contubernium. Tübinger Beiträge zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte, Band 8)
- Schmidt, K.: Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. Band I-IV. Cöthen: Verlag von Paul Schettler 1860-1862.
- Staats-Calender der freien Hansestadt Bremen auf das Jahr 1859. Bremen: Heinrich Strack 1859.
- Stoeber, E.: Condillac als Pädagoge. Zürich-Selnau. Gebrüder Leemann 1909.
- The Library of Benjamin Franklin. Ed. by E. Wolf 2nd/K.J. Hayes. Philadelphia: American Philosophical Society Library, Library Company of Philadelphia 2007.

Darstellungen

- Kesper-Biermann, S.: Staat und Schule in Kurhessen 1813-1866. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2001. (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Band 144)
- Köpf, U. (Hrsg.): Ferdinand Christian Baur und seine Schüler. 8. Blaubeurer Symposium. Sigmaringen: Jan Thorbecke Verlag 1994. (= Contubernium. Tübinger Beiträge zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte, Band 40)
- Korte, P.: Pädagogisches Schreiben um 1800. Der Status von Schriftlichkeit, Rhetorik und Poetik bei Johann Heinrich Pestalozzi. Bern/Stuttgart: Haupt Verlag 2003 (= Neue Pestalozzi-Studien, Band 9)
- Oelkers, J.: Jean-Jacques Rousseau. London: Continuum 2008.
- Schulz, A. : Vormundschaft und Protektion: Eliten und Bürger in Bremen. München: Oldenbourg 2002. (= Stadt und Bürgertum, Band 13)