

Jens Brachmann

Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen Zur historischen Grundlegung pädagogischer Kommunikation

Eine genuine schulpädagogische Denkform gibt es ebenso wenig wie eine exklusive pädagogische Art und Weise der formalen Verknüpfung von Argumenten. Zwar scheint es auf den ersten Blick plausibel, dass spezielle, dezidiert bestimmte Wirklichkeitsbereiche den Rahmen der kognitiven Verarbeitung ihrer Inhalte selbst mehr oder weniger genau vorgeben sollen und dabei nachdrücklich Präferenzen zu dem einen oder anderen Verarbeitungsmodus offenbaren. Wie distinkt der jeweilige Bereich aber auch immer eingegrenzt wird, bleibt die Verarbeitung der im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehenden Tatsachen und Sachverhalte dennoch auf das formale Inventar der Verknüpfungsweisen des menschlichen Verstandes beschränkt bzw. muss zur Urteilsbildung immer aus dem Gesamt des kategorialen Repertoires schöpfen. Daher erfolgt die Evaluation von Schulwirklichkeit wohl gleichermaßen unter der Regie der Urteilsformen Quantität, Qualität, Relation und Modalität wie die Diskussion um die Möglichkeit eines allgemein-pädagogischen Grundgedankens oder die Erörterung der Bedingungen für angemessenes, moralisch legitimes Handeln überhaupt.

Die Schulpädagogik ist daher nicht Schulpädagogik, weil sie schulpädagogisch ›denkt‹ oder schulpädagogisches Denken offenbart und eigenwillig Gebrauch vom Kategoriensystem des Verstandes macht – genauso wenig wie die Allgemeine Pädagogik eine entsprechende Denkform kultiviert haben soll: Weil das formale Verstandesinstrumentarium apriorisch ist, können auch wissenschaftliche Disziplinen und Subdisziplinen nicht über die Unterstellung ihrer vorgeblich je esoterischen Ausbeute des allgemeinen Kategoriensystems des Verstandes beschrieben werden. Wissenschaftliche Disziplinen – mithin auch Subdisziplinen – konstituieren sich nicht über Denkformen!

Wohl ist es aber legitim zu behaupten, dass verschiedene wissenschaftliche Ordnungssysteme ihre speziellen Inhalte auf je genuine Weise kommunizieren und sich die Ausdifferenzierung des Funktionsbereiches Wissenschaft über diese Kommunikationsformen – aber nicht Denkformen! – realisiert.

Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, den Kommunikationsraum Pädagogik genau jenes Zeitraums zu rekonstruieren, in dem sich das moderne System wissenschaftlicher Disziplinen ausdifferenziert: Betrachten möchte ich die Jahrzehnte kurz vor bzw. kurz nach 1800, für die

eine außerordentliche Vielfalt pädagogischer Diskussionen festzustellen und für die eine große Anzahl ganz unterschiedlicher Angebote zur Legitimierung des szientifischen Status der Wissenschaft von der Erziehung belegt ist. Meine Überlegungen vollziehen sich dabei vor dem Hintergrund der Annahme, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Kommunikationsintensität einer Gemeinschaft von gleichermaßen Interessierten und der Konstituierung einschlägiger wissenschaftlicher Disziplinen gibt: Eine Disziplin erlangt Autonomie genau dann, wenn es gelingt, die in einer Diskussion spezifizierten Gegenstände und eigentümlichen Problemlagen nicht nur methodisch angemessen zu bearbeiten, sondern diese Debatte zu verdichten und in irgendeiner Weise zu institutionalisieren. Auch bezogen auf den Sachverhalt Erziehung fand um 1800 ein reger und methodisch durchaus origineller Austausch einer interessierten Gemeinschaft über einschlägige Beobachtungen, Phänomene und Zusammenhänge statt. Allerdings, so meine These, gelang es nicht, diese Diskussionen zu verstetigen und in eine funktionelle, gesellschaftlich weithin akzeptierte Ordnung und ein geronnenes Organisationssystem zu überführen. Verantwortlich für dieses Scheitern sind die Beteiligten, die kommunikative Infrastruktur und die sozialen und wissenschaftspolitischen Verhältnisse der Zeit, vor allem die Tatsache, dass hier heterogene Wissensbestände bezogen auf unvereinbare Fokuszentren verhandelt wurden und die Institutionalisierungsbestrebungen so behinderten: die eher metatheoretisch orientierte erziehungsphilosophische, auf Allgemeingültigkeit zielende Diskussion einerseits sowie die schul- und erziehungsorganisatorische Fragen betonende handlungspraktische Perspektive auf der anderen Seite.

Das noch die gegenwärtige Situation in hohem Maße kennzeichnende Kommunikationsproblem der Teilgebiete der Erziehungswissenschaft und die kaum erreichte Akzeptanz der Disziplin innerhalb der akademischen Gemeinde sind nicht allein nur überkommene Indizien, die das Zutreffen der Behauptung andeuten, diese erweisen sich vielmehr genau deshalb als direkte Folgen der gescheiterten bzw. nur ungenügend bewältigten Ausdifferenzierung, weil Erziehungstheoretiker wie Schulpädagogen noch heute die notwendige Auseinandersetzung über die geteilten Grundbestände und – mehr noch – die unterschiedlichen Perspektiven konsequent in einer Weise verweigern, die den Verhältnissen von vor zweihundert Jahren entspricht. Statt eine strategische Diskussion über tragende Themen, Kategorien und Topoi zu führen, grenzen sich die Milieus möglichst unzugänglich ab und verteidigen im Angriffsfall allenfalls ihre Bastionen, was selten

unter Infragestellung der eigenen und argumentativ angemessenen Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Position geschieht.¹

Um die Behauptung von der gescheiterten Institutionalisierung als Folge der Unvereinbarkeit der Wissensbestände zu prüfen, werde ich zunächst skizzieren, an welchen Orten pädagogische Themen um 1800 verhandelt wurden und welchen heuristischen Wert die jeweils kommunizierten Wissensbestände hatten (1). Dabei werde ich insbesondere auf die für die pädagogische Kommunikation typischen Publikationsformen und die Diskontinuitäten im Institutionalisierungsprozess des Erziehungswissens eingehen (2). Im Anschluss daran problematisiere ich die erziehungsthematische Diskussionskultur im betreffenden Zeitraum in ihrer Gesamtheit und frage insbesondere, welchen Anteil schulpädagogische Fragestellungen dabei an der Herausbildung erziehungswissenschaftlicher Kommunikation haben (3).

1. Orte pädagogischer Kommunikation um 1800

Disziplinär geordnete szientifische Wissensbestände werden traditionell an Universitäten und Akademien diskutiert – so auch im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts (vgl. Stichweh 1984, S. 62–93). Im Gegensatz dazu bleibt die Position innovativer, disziplinär noch nicht sortierter Erkenntnisbereiche vage: Aufgabe der Universitäten ist nicht der Erkenntnisgewinn, sondern die Vermittlung von gesichertem Professionswissen an den berufsbildenden Fakultäten. Die Akademien als etablierte Institutionen der Forschung sind der Logik der universitären Fakultätshierarchie gleichermaßen verpflichtet – sie arbeiten zwar interdisziplinär, tragen jedoch nicht dazu bei, dass sich neue Wissensbestände ausdifferenzieren und formieren können.

Der zum Ende des 18. Jahrhunderts neu erschlossene, zunächst nur von akademischen Laien bearbeitete Erkenntnisbereich der Pädagogik bietet dafür ein anschauliches Beispiel: Weder ist einschlägig ausgewiesenen Autoren die Mitarbeit in den wenigen deutschsprachigen Akademien gestattet, noch stellen diese Institutionen ein Forum zur Verhandlung pädagogischer Themen dar, welche dann auch erst viel später, nur gelegentlich, meist nur im Zusammenhang mit anderen Gegenständen und von eigentlich Fachfremden in Akademiesitzungen verlesen werden sollten (vgl. etwa Schleiermacher 2000, S. 272–290).

Ambivalent ist die Stellung der Pädagogik im betrachteten Zeitraum insbesondere an den Universitäten. Obgleich die »Erziehungskunst« seit

¹ Eine der wenigen Ausnahmen ist hier Jürgen Oelkers, der die in Frage stehende Existenzberechtigung der Allgemeinen Pädagogik ausgerechnet am Begriff des Lernens festmacht, einem Terrain also, das eigentlich von der Schulpädagogik und Didaktik bestellt wird (vgl. Oelkers 1997, S. 264).

den letzten Dekaden des Jahrhunderts innerhalb der philosophischen und theologischen Fakultäten z.T. zum obligatorischen Lehrthema avanciert, bleibt ihre volle fachliche Anerkennung aus. Darüber können weder einzelne Professuren und Lehrstühle hinwegtäuschen, die seit Trapps Ruf nach Halle im Jahre 1779 an den deutschen Universitäten eine entsprechende Umwidmung erfahren haben,² noch die Einrichtung der Wiener Lehrkanzel für »Katechetik, Didactik und Erziehungskunde« Vincenz Eduard Mildes im Jahre 1806,³ die allzu oft als Belege für die disziplinäre Etablierung und universitäre Akzeptanz einer wissenschaftlichen Pädagogik angeführt werden (so noch Krüger 1996, S. 304). Entweder wird die »Erziehungskunde« als exotisches Lehrgebiet und universitäres Zugeständnis an den Zeitgeist verstanden, das von Theologen oder Philosophen nur gelegentlich und ohne verbindliche Verpflichtungen angeboten wurde, oder sie verkommt – wie in Österreich – zum lästigen Pflichtfach, das überwiegend nur von ungeeigneten Supplenten vertreten und deshalb bald wieder abgeschafft wurde.

Das Beispiel der Pädagogik macht deutlich, wie ungünstig sich eine erzwungene und der Entwicklung vorgreifende Institutionalisierung gerade auf sich ausdifferenzierende wissenschaftliche Disziplinen auswirken kann. Die Bemühungen des preußischen Staatsministers von Zedlitz wie auch der Wiener Administration um Kressel und Lorenz, die Verfestigung des sich gerade formierenden Organisationssystems Erziehungs- und Bildungstheorie durch staatliche Maßnahmen und die Einrichtung von entsprechenden Professuren voranzutreiben, überforderten die tatsächlichen Fähigkeiten der Theoriefindung. Da ein ausreichend ausdifferenziertes, hinreichend spezialisiertes, nicht populäres Wissenskorporus über erzieherische Zusammenhänge nur in Ansätzen und meist nur als Programm existierte und die Forschungsvorhaben zur Überwindung des nur populären Erziehungswissens auf wenigen Schultern ruhten, standen zwangsläufig nicht genügend geeignete Kandidaten zur Besetzung der geschaffenen Stellen und zur

² Friedrich August Wolf wird 1783 als Trapps Nachfolger zum »Professor philosophiae ordinarius und in Specie der Paedagogie« berufen (erreicht aber 1788 die Entbindung von der pädagogischen Lehrverpflichtung; vgl. Nabakowsky 1930, S. 55); der spätere Bischof von Regensburg Johann Michael Sailer im Jahre 1800 zum Professor für Pastoraltheologie und Pädagogik an der Universität Ingolstadt/Landshut, Johann Baptist Graser lehrt ab 1804 an der gleichen Universität die Fächer Philosophie und Pädagogik, und Friedrich Heinrich Christian Schwarz schließlich wird im selben Jahr zum Professor für Theologie und Pädagogik an der Universität Heidelberg ernannt. Im übrigen wird keine (!) Professur mit der ausschließlichen Denomination für Pädagogik oder Erziehungslehre vergeben.

³ Zu Milde, seinen Nachfolgern und auch zur Geschichte der Erziehungskunde an den nicht-deutschsprachigen österreichischen Universitäten vgl. ausführlich Brezinka 2000, insbesondere S. 40–61 bzw. 231–268; zusammenfassend dazu Brezinka 1995.

öffentlichen Repräsentation des neuen Faches zur Verfügung. Nach Trapps Hallischer Demission wie auch nach Mildes Verzicht auf die Wiener Lehrkanzel verfiel das Ansehen der per Dekret⁴ faktisch geschaffenen neuen Universitätsdisziplin rasch.

Zweifelhaft ist aber nicht allein der szientifische Status der von den berufenen Hochschullehrern vertretenen Inhalte. Problematisch ist zudem die Zielgruppe des neuen Lehrgebietes. Wem eigentlich sollten theoretische Kenntnisse über das erzieherische Handwerk vermittelt werden? Bei den zukünftigen Theologen beanspruchte die »Erziehungskunde« einen zu vernachlässigenden Anteil innerhalb der pastoraltheologischen Ausbildung; wenn überhaupt, dann waren diese an erziehungspraktischen Übungen für die Katechisation in ihrem späteren Kirchensprengel interessiert. Und die bis dato noch sehr wenigen Studenten der Philologie arbeiteten nicht auf ein auszuübendes Schulamt hin, sondern in der Regel auf die akademische Laufbahn. So wenig wie es die Berufskarriere des Schulmannes gab, so wenig auch den Pädagogikstudenten, der sich professionell orientiert vorbereitete: Anschaulich unterstrichen wird dies durch Berichte über nur widerwillig besuchte Pflichtveranstaltungen an den österreichischen Universitäten oder die Tatsache, dass Trapp sein privatim gehaltenes Kolleg mangels Zuhörerschaft einstellen musste.⁵

Das Scheitern der per Verfügung verordneten fachlichen Verselbständigung einer universitären Erziehungskunde verdeutlicht, dass allein das aufklärerische Hoffen der administrativen Entscheidungsträger auf Besserung der Verhältnisse durch die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen ein schlechter Lehrmeister der Wissenschaftsorganisation ist.⁶

Dieses Scheitern offenbart aber auch den ungesicherten Wert des theoretischen Erziehungswissens: Die universitäre Etablierung der Disziplin erfolgte in der Absicht, Experten für Schulorganisation und Didaktik zu rekrutieren und auszubilden. Die entsprechenden Lehrinhalte waren aber noch kaum erarbeitet bzw. lagen nicht publiziert vor.⁷

⁴ Vgl. Franz 1807, S. 87 ff.

⁵ Und auch andere nicht-obligatorische Pädagogik-Veranstaltungen waren nicht besser besucht: Selbst Schleiermacher hatte erst auf der Höhe seines universitären Wirkens eine größere Hörerschaft; die Vorlesungen von 1813/14 (mit 9 Hörern) bzw. 1820/21 (mit 49) fanden geringeren Zuspruch (vgl. Schleiermacher 2000, S. 442 f., S. 448). Zu Trapp vgl. Trapp 1977, S. 427.

⁶ Dies ist allerdings ein Phänomen, das so nur die deutschsprachigen Länder betrifft. In Frankreich etwa verlief der Prozess der Herausbildung der Disziplin viel stetiger und orientierte sich strikt an der Schulwirklichkeit. Freilich wirkten sich die zentralstaatlichen Verhältnisse hier förderlich aus (vgl. dazu Durkheim 1977).

⁷ Trapps, Sailers, Schwarz' und Mildes »Erziehungslehren« bzw. Lehrbücher wurden ausnahmslos erst nach deren jeweiliger Berufung begonnen bzw. lagen erst nach dem Antritt des Universitätsamtes geschlossen vor.

Unüberschaubar war indes die Menge der erziehungspraktischen Schriften, die statt dessen rezipiert wurden. Dies hatte zur Folge, dass die wenigen Arbeiten, die in der Absicht einer theoretischen Grundlegung des Erziehungssachverhalts geschrieben wurden und eine gesicherte Orientierung für die Disziplin hätten gewährleisten können, in der Masse der Publikationen schlicht untergingen und unter den einschlägigen Veröffentlichungen statt dessen für Erziehungs- und Bildungstheorie gehalten wurde, was eigentlich populären Ursprungs war.⁸

Der Umstand der disziplinar kaum geordneten und weithin nur populären Vielschreiberei zum Erziehungsphänomen bei gleichzeitiger öffentlicher und administrativer Akzeptanz liefert aber ein Indiz dafür, weshalb der Pädagogik der übliche Ausdifferenzierungs- und Institutionalisierungsverlauf über eine sich sukzessive spezialisierende Publizistik verwehrt blieb oder zumindest – rücksichtsvoller formuliert – eigentümliche Formen annahm. Um dies zu erläutern werde ich im folgenden die verschiedenen Textsorten genauer betrachten, in denen »pädagogisches« – und im engeren Sinne erziehungstheoretisches – Wissen kommuniziert wurde.

2. Pädagogische Publikationsformen

Gesichertes wissenschaftliches Wissen liegt üblicherweise als Lehrbuchwissen bzw. in Form von Handbüchern und Lexika vor. Disziplinär noch vage eingebundene Wissensbestände werden in Monographien, Gesellschaftsperiodika, Literatur- und Rezensionszeitschriften diskutiert, bevor sie schließlich über die Zwischenstufe des fachlich spezialisierten Periodikums ebenfalls den Status autonomer Wissenskorpora erhalten, die dann wiederum als Lehrbuch- oder Lexikonwissen verhandelbar werden. Interessant für den Zusammenhang disziplinärer Ausdifferenzierung sind die Publikationsformen aber nicht nur, weil hier spezifische Inhalte organisiert werden, sondern weil sich insbesondere über die kleineren Formen – die Periodika, die Literatur- und Rezensionszeitschriften – Kommunikationsgemeinschaften konstituieren: Nicht die innovative Exklusivität und der heuristische Wert der verhandelten Wissensbestände scheint demnach ausschlaggebend für die Grundlegung wissenschaftlicher Disziplinen zu sein, sondern die Inten-

⁸ Um eine Vorstellung von dem Umfang der tatsächlichen Publikationsmenge anzudeuten, sei an dieser Stelle Samuel Baur's »Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands« erwähnt, die allein für den Zeitraum zwischen 1770 und 1789 nicht weniger als 393 pädagogische Autoren mit mehr als 1000 einschlägigen Schriften verzeichnet. Unberücksichtigt in diesem Handbuch bleiben dabei sogar die 50–60 schreibenden Damen Deutschlands (vgl. Baur 1981, S. XIII).

sität des Austauschs und die Art und Weise der Abgrenzung einer interessierten Kommunikationsgemeinschaft.

Die Editionslandschaft der Erziehungs-Publizistik ist durch zwei aussergewöhnliche Diskontinuitäten gekennzeichnet: Zum einen bedienen sich die Autoren in auffälliger Gleichzeitigkeit aller aufgeführten Publikationsformen und ignorieren dabei die Unterschiede der heuristischen Wertigkeit der einzelnen Textsorten und ihrer Bedeutung für die Organisation der interessierten Kommunikationsgemeinschaft: Handbücher existieren neben Gesellschaftsperiodika, spezialisierte Periodika neben interdisziplinär angelegten Rezensionszeitschriften, und Nachschlagewerke liegen gar meist eher im Druck vor als die erörternden Beiträge. Zum zweiten bringt der Markt der Erziehungsschriftstellerei merkwürdige Mischformen der Textsorten hervor: die Nachschlagewerke etwa sind kaum von den Rezensionsorganen zu unterscheiden,⁹ die Beiträge in den Literaturzeitungen selten von den rein essayistischen.¹⁰

Hier lohnt also der differenzierende Blick auf die verschiedenen Publikationsformen:

2.1 Lehrbücher

Auffällig ist zunächst die große Anzahl der Lehrbücher¹¹ zur Erziehungskunde, die in den Jahrzehnten um 1800 ediert werden; auffällig ist vor allem das – gemessen am Entwicklungsstand der Disziplin – frühe Auftreten dieses Mediums. Anerkannt ist die Publikationsform spätestens seit Friedrich Samuel Bock's gerühmten »Lehrbuch der Erziehungskunst« vom Ende der 80er Jahre des 18. Jahrhunderts. Sie reicht dann über Johann Heinrich Heusinger's Buch mit fast gleich lautendem Titel über Weillers, Wolkes, Richters und Schwarz' »Erziehungslehren« bis hin zu Johann Ludwig Ewald's und Immanuel Kant's »Vorlesungen« und schließlich Vincenz Eduard Mildes für die österreichischen Hochschulen verbindliches »Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen«,

⁹ So bedarf es zum Ausgang des 18. Jahrhunderts gerade wegen der Unübersichtlichkeit des Buchmarktes eines Orientierungsmediums – Baur's »Handbuch der pädagogischen Litteratur« soll den Eltern und Erziehern daher in erster Linie dazu dienen, »auf eine leichte und bequeme Art mit unsern Erziehungsschriften und ihren Verfassern bekannt [zu] werden« (Baur 1981, S. IX).

¹⁰ Vgl. dazu weiter unten in diesem Text die Ausführungen zur umfangreichen Würdigung Pestalozzi's im ersten Jahrgang der »Jenaischen Allgemeinen Literaturzeitung«.

¹¹ Als Lehrbücher werden hier jene Texte verstanden, die in der Titellei ausdrücklich als solche ausgewiesen sind oder aber überwiegend für den universitären Kathedervortrag bestimmt waren.

das mehr als ein Jahrzehnt nach der Jahrhundertwende erscheint.¹² Bedenkt man auch, dass Trapps, Niemeyers, Herbarts und Sailers Abhandlungen im Zusammenhang mit Lehraufgaben entstanden sind, muss man diese wohl ebenfalls der Textsorte Lehrbuch hinzurechnen.¹³

So groß der zeitliche Abstand der Drucklegung ist, so verschieden ist auch der Gebrauchswert der erwähnten Bände: Bietet Bocks Cento etwa noch den unsystematischen Überblick über die eklektische Erziehungsdebatte der Spätaufklärung, der in Maximen und Anweisungen zum Erziehungsgeschäft gipfelt, darf Mildes Lehrbuch als eine nüchterne Einführung in die Disziplin und Sammlung des bekannten zeitgenössischen Erziehungswissens verstanden werden, die den vorzustellenden Sachverhalt aus möglichst vielen Perspektiven – anthropologisch, entwicklungspsychologisch, bildungspolitisch etc. – erörtert und in der Tat bietet, was man von einem Lehrbuch erwartet: eine leicht rezipierbare, didaktisch angelegte aber dennoch souveräne systematische Zusammenstellung des gesamten verfügbaren einschlägigen Kenntnisstandes. Die sogenannte »Bildungskunde« – dies ist mit Blick auf die hier zur Diskussion stehenden schulpädagogischen Kommunikationsformen anzumerken – zählt dabei zu den zentralen Aspekten. Bei den meisten übrigen genannten Publikationen aber ist selten eindeutig zu unterscheiden zwischen Präsentation gesicherten Wissens und Erarbeitung innovativer Inhalte einerseits, handlungspraktischer versus erziehungsphilosophischer Fragestellung auf der anderen Seite. Entsprechend schwer fällt es auch, die genannten Lehrwerke von den im gleichen Zeitraum erschienenen Monographien zu unterscheiden.

2.2 Monographien

In der Regel ist es eigentlich die kommunikationsfunktionale Aufgabe der letzteren, neue Wissensbestände zu erschließen und neu beschränkte Gebiete von populärem wie vertrautem disziplinären Terrain abzugrenzen. Der Großteil der angeführten Lehrbücher bedient diese Funktion jedoch ebenfalls. Hinsichtlich eines Kriteriums allerdings lässt sich ein fundamentaler Unterschied zwischen den beiden Textsorten feststellen. Während schulthematische Topoi wie »Bildung«, »Bildungsfähigkeit« und »Unterricht« zum festen Inventar der Lehrbuchinhalte zählen und dort zu den Basisgrößen des pädagogischen Kategoriensystems aufsteigen, bleiben sie in den

¹² Vgl. Bock 1779, Heusinger 1795, Weiller 1802/1805, Wolke 1805, Jean Paul 1998, Schwarz 1802/08, Kant 1977, Ewald 1808ff. und Milde 1811; ähnlich Bock vgl. auch Iselin 1780.

¹³ Vgl. Trapp 1977, Niemeyer 1796, Herbart 1989, Sailer 1962.

einschlägigen Monographien unberücksichtigt oder weitgehend unbearbeitet.

Diese meist in der Peripherie des deutschen Idealismus entstandenen Versuche universitär in der Regel nicht eingebundener Autoren zeichnen sich statt dessen dadurch aus, dass Erziehungswissen hier als Funktion einer absoluten Erkenntnis begriffen wird, das über dezidierte Grundsätze – gemeint ist die Spezifik des Pädagogischen – Erziehungssysteme generiert. Diese Apologeten sind an der Transformation idealistischer Systematik auf das spekulative Erziehungsphänomen interessiert, nicht aber an der tatsächlichen Erziehungswirklichkeit und der Organisation der pädagogischen Institutionen: Wagner etwa erschließt die Eigentümlichkeit des Pädagogischen aus der sittlichen Bestimmung des idealen Individuums (Wagner 1803). Johannsen andererseits weist zwar die Möglichkeit einer pädagogischen Wissenschaft über die Existenz eines spezifischen, »mannigfaltigen, einheitlichen, vollständigen, organisierten und systematischen Wissens mit bestimmtem Inhalt« nach (vgl. Johannsen 1803, S. 71ff.), wagt jedoch nicht, deren tatsächliche Konstituierung in seine Deduktion einzubeziehen: denn die »wirkliche Wissenschaft« liegt »ausserhalb der Grenzen dieser Untersuchung, die es nur mit der Möglichkeit, nicht mit der Wirklichkeit der Pädagogik als Wissenschaft zu thun hat« (vgl. ebd., S. 73f.).¹⁴

Den erwähnten monographischen Abhandlungen wie auch den Lehrbüchern kommt somit zwar das Verdienst zu, das Forschungsfeld Erziehungswissen terminologisch grob skizziert und weiträumig eingegrenzt zu haben, insgesamt leisteten diese Publikationsformen aber eine zu vernachlässigende Aufbauhilfe bei der Ausdifferenzierung der »Erziehungswissenschaft«, weil sie insbesondere zur Herausbildung der notwendigen Kommunikationsgemeinschaft interessierter Fachleute wenig beitrugen: Ein kontroverser Austausch über diese Texte fand nicht statt; wenn überhaupt, dann wurden die Monographien und Lehrbücher in anderen Medien gewürdigt. Und in der Tat blieb ihren Urhebern wohl auch die Möglichkeit verwehrt, in eine wirkliche Diskussion über die angesprochenen Inhalte einzutreten.¹⁵

¹⁴ Ähnlich Wagner und Johannsen vgl. Greiling 1793 und Pöhlitz 1806. Eine Ausnahme stellt hier Johann Friedrich Zöllner dar. Dieser bindet – wie das dritte Kapitel: »Von Schulen überhaupt« nahe legt – die Erörterung des Erziehungssachverhaltes an die Diskussion schulthematischer Topoi (vgl. Zöllner 1804, S. 286–345).

¹⁵ Andererseits zeigt das Beispiel Johannsen auch, dass die Autoren das Gespräch nicht unbedingt suchten!

2.3 Beiträge in (Rezensions-)Zeitschriften

Demgegenüber hatten die kurzen, leicht überschaubaren Publikationsinstanzen eine ungleich höhere Hypothek im Prozess der Ausdifferenzierung der Disziplin zu tragen. Die oben bereits angeführten Diskontinuitäten – Gleichzeitigkeit und Vermischung der Textsorten – offenbarten sich hier daher besonders. So lässt sich zwar auch für die Pädagogik die generelle Tendenz des sich ursprünglich aus der literarischen Kritik entwickelnden fachlich spezialisierten, erörternden Essays belegen, allerdings verläuft die Entwicklung hier keineswegs so kontinuierlich wie in anderen Fachgebieten.

Noch vor der Jahrhundertwende wurde die »Pädagogik« als thematischer Fokus oder gar eigene, regelmäßige bediente Rubrik in interdisziplinär ausgerichteten Rezensionszeitschriften entdeckt. Sowohl in der seit 1785 in Jena – später in Halle – erscheinenden »Allgemeine(n) Literatur-Zeitung« (ALZ) als auch in deren Erlanger Pendant widmeten sich Kritiker speziell der Beobachtung des Buchmarktes der Erziehungsschriften.¹⁶ Die ab 1804 unter Goethes Regie in Jena publizierte »Jenaische Allgemeine Literatur-Zeitung« (JALZ) richtete gar einen eigenen Themenschwerpunkt ein: Immerhin 28 Nummern der Zeitschrift bedienten die Rubrik während der beiden ersten Jahrgänge.¹⁷ Allerdings galt der Pädagogik nur randständige Aufmerksamkeit, denn den aufgelisteten einschlägigen Artikeln dieses Wissenszweiges standen immerhin mehr als 300 Ausgaben gegenüber, die im genannten Zeitraum erschienen. Zudem ließen die mehr als 300 mitarbeitenden Rezensenten thematisch eine deutliche Schwerpunktsetzung zugunsten der Philosophie, Medizin und Physik erkennen. Zu sehr haftete dem Wissen zum Erziehungssachverhalt das Stigma der Unwissenschaftlichkeit an, zu sehr galt die »Erziehungskunde« noch immer als triviales Allerwelts-thema und esoterisches Wissensgebiet, was durch das große Übergewicht der populären, erziehungspraktischen, auf Nutzenanwendung zielenden Studien auf dem aktuellen Buchmarkt wiederum bestätigt wurde. Paradoxi-erweise stellten sich die Redakteure und Rezensenten der JALZ, deren Aufgabe eigentlich die Sichtung der neuen fachwissenschaftlichen Literatur war, insofern auf diese Situation ein, als sie immer öfter auch populäre Texte besprachen, was deutlich zu Lasten jener Schriften ging, die erziehungsphi-

¹⁶ Neben der JALZ und der Erlanger Litteratur-Zeitung gab es eine Fülle weiterer allgemeiner Rezensionsorgane: die »Allgemeine Deutsche Bibliothek«/»Neue Allgemeine Bibliothek«, die »Gothaische Gelehrte Zeitung«, die »Göttingischen Anzeigen von gelehrten Sachen«, die »Oberdeutsche Allgemeine Litteraturzeitung« oder die »Würzburger Gelehrten Anzeigen«.

¹⁷ Allein Pestalozzi werden im ersten Jahr 12 Hefte gewidmet. Doch auch Kants Schriften zur Pädagogik, Oliviers Methode oder den Situationsschilderungen in Bildungsanstalten gilt die Aufmerksamkeit.

losophische Grundlagenforschung und Systematik boten. Diese Texte wurden zunehmend weniger gewürdigt.¹⁸ Andererseits boten die Redakteure aber auch Sammelbesprechungen an, die sich nicht auf die Kritik einzelner Erziehungsschriften beschränkten, sondern – wie das Pestalozzi-Beispiel zeigt¹⁹ – in Fortsetzungsartikeln und essayistisch erörternd ausführlich pädagogische Ansätze vorstellten. Insgesamt war dies aber ein zu geringes Pfund, als das es langfristig zur Herausbildung einer exklusiv an Erziehungsthemen interessierten Kommunikationsgemeinschaft hätte beitragen können: Die Themenvielfalt dieser Organe war zu groß, die Rezensenten und Abonnenten zu heterogen in ihrer Interessenlage.

Diesem kommunikationsstrukturellen Problem konnten auch die spezialisierten Rezensionszeitschriften nicht abhelfen, wie das Beispiel der von Johann Ernst Christian Schmidt und Friedrich Heinrich Christian Schwarz in Gießen herausgegebenen »Allgemeinen Bibliothek der theologischen und pädagogischen Litteratur«²⁰ zeigt: Zum einen war dieses Organ als direkte Fortführung der ab 1796 am gleichen Ort publizierten »Bibliothek der neuesten philosophischen Litteratur« konzipiert – was freilich Rückschlüsse auf die vorgebliche Breite der Themenwahl zulässt; zum zweiten blieben Redaktion, Autor- und Leserschaft beider Zeitschriften nahezu identisch. Angesichts des sich gerade um Schwarz und Schmidt gruppierenden Kreises²¹ ist schwer vorstellbar, dass hier von Autorensseite in der Tat eine echte und ausschließliche Fokussierung auf die Erziehungsthematik stattgefunden haben soll.

¹⁸ Illustriert wird dieses Faktum anschaulich etwa durch die Nummer 46 des ersten Jahrgangs, in der zwar Kants posthum erschienene, von Theodor Rink edierte »Pädagogik« rezensiert wird, gleichermaßen aber auch die Texte »Der neue Schullehrer, oder praktische Anleitung zu einer vernünftigen Erziehungsmethode in Volksschulen«, »Wie müssen Aeltern ihre Kinder erziehen, wenn die öffentlichen Lehranstalten ihre Wünsche befriedigen sollen?« und allerlei kleine Kinderschriften (vgl. JALZ. Erster Jahrgang. Erster Band (1804), S. 361–368).

¹⁹ Vgl. dazu JALZ. 1. Jg. (1804), 1. Bd., Nr. 59–61; ebd., 2. Bd., Nr. 98–100, Nr. 129/130, Nr. 151, Nr. 217, Nr. 275/276. Die Artikel verfaßte Johann Gottlieb Carl Spazier.

²⁰ Schmidts und Schwarz' Zeitschrift war im übrigen nicht das einzige einschlägig spezialisierte und keineswegs auch nicht das erste Rezensionsorgan – bereits in den 80er Jahren hatte beispielsweise Christian Gottfried Böckh in Nördlingen die »Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland« herausgegeben, mit der Jahrhundertwende Johann Christoph Friedrich Guths-Muths die »Bibliothek der pädagogischen Litteratur« und ihre Nachfolgeorgane.

²¹ Neben dem Mitherausgeber der »ersten« Bibliothek Karl Christian Ludwig Schmidt außerdem noch Friedrich Carl v. Savigny, Clemens Brentano, Friedrich und Leonhardt Kreuzer.

2.4 Beiträge in Gesellschaftsperiodika

Weiter oben wurde bereits angedeutet, dass Periodika wissenschaftlicher Gesellschaften als notwendiger Zwischenschritt und aufschlussreicher Institutionalisierungsindikator im Ausdifferenzierungsprozess von Disziplinen gelten, weil sich gerade über diese Zeitschriften disziplinär spezialisierte Fachgesellschaften mit eigenen Publikationsorganen entwickeln konnten. Wenngleich auch die meisten der um 1800 neu entstandenen Fächer diesem Ausdifferenzierungsszenario folgten, und insbesondere die Wissensbestände der vormodernen philosophischen Fakultät über diese Organe neu strukturiert wurden,²² verlief die Entwicklung innerhalb der Pädagogik wiederum anders.²³ Wiederum gilt für die erziehungsfokussierten Wissenskorpora der Befund: Eklektik und Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen.

Noch bevor nämlich thematisch breit orientierte Gelehrtenvereine die Erziehungstheorie als Gegenstand für ihre Zeitschriften entdecken konnten, existierte bereits eine privat organisierte Gemeinschaft, die die entsprechenden Wissensbestände als exklusiv zu bearbeitendes Sujet okkupiert hatte. Im Zusammenhang mit dem editorischen Großprojekt: »Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens« war schon in den 80er Jahren um Joachim Heinrich Campe ein Kreis von Fachleuten entstanden, der beanspruchte und sich allein dazu in der Lage sah, die weit verbreiteten, »brauchbaren [...], noch immer ohne systematische Ordnung, mit Schutt und Unrath vermischt, bunt unter einander liegend[en]« Materialien zum Erziehungsgeschäft »nach einem gemeinschaftlich geprüften und gebilligten Plane, und mit vereinigten Kräften« auszusuchen, zuzurichten, zu ordnen, zusammenzusetzen und »das wünschenswürdigste Gebäude« der Erziehungswissenschaft daraus zu errichten (vgl. Revision I, S. IX). Weil Campe bei der Realisierung dieses Vorhabens nicht nur – wie üblich bei solchen Unternehmungen – auf persönlich bekannte Autoren setzte, sondern eine umfangreiche Korrespondenz auf sich nahm und gar weite Reisen zu den potentiellen Beiträgern nicht scheute, um sie schon im Vorfeld konzeptionell einzubinden, entstand eine beispiellose, den interdisziplinären Zeitschriftenprojekten wie den disziplinär bereits eingegrenzten Korpora

²² Zur Disziplingenese und möglichen Typisierungen von Disziplinbildungsprozessen vgl. Guntau 1987, besonders S. 9–89; Stichweh 1984, besonders S. 7–93; Engelhardt 1978; Diemer 1978. Zur beispielhaften Herausbildung einzelner Disziplinen vgl. u.a. Horstmann 1978 bzw. die Einzeldarstellungen in Guntau 1987. Insbesondere die Spezialuntersuchungen zur Herausbildung und Verselbständigung der Fachgebiete der vormaligen philosophischen Fakultät legen zudem nahe, dass die nur ideengeschichtliche Evaluation solcher Prozesse wenig aussagekräftig ist (vgl. dazu etwa Ballauff 1978).

²³ Und keineswegs so monokausal wie von Ballauff unterstellt (vgl. Ballauff 1978).

überlegene Organisationsstruktur, die eine ungeheuere Kommunikationsdichte aufwies.²⁴ Ablesbar ist dies nicht allein nur an der Auswahl der für die »Gesellschaft praktischer Erzieher« rekrutierten ordentlichen²⁵ und ausserordentlichen²⁶ Mitglieder, sondern vor allem durch das professionelle und teamorientierte Vorgehen bei der Erarbeitung der einzelnen Beiträge. Nach den von Campe in der »Vorrede« formulierten Grundsätzen (vgl. ebd., S. XVII–XX) standen den einzelnen Verfassern zwar die Themenwahl und die Art der Ausführung frei, andererseits waren sie aber verpflichtet, in der Tat eine »Revision« des jeweiligen Gegenstandes zu bieten, also zu sichten, was hierzu an Material bereits vorlag und dieses gegebenenfalls durch eigene Beobachtungen und deren systematisierte Darstellung zu ergänzen. Die nach diesem Procedere entstandenen Texte wurden dann keineswegs sofort veröffentlicht, sondern an die ordentlichen Mitglieder der Gesellschaft zur Korrektur weitergeleitet. Als konstruktiv erwies sich dabei insbesondere die Einrichtung, Einsprüche und inhaltliche Kritik einzelner Mitglieder im »polemischen Teil« des Werkes abdruckend und die Diskussion damit zu dokumentieren. Als ein weiteres Indiz dafür, dass die Gesellschaft nicht nur formal bestand, sondern als Arbeitsgemeinschaft existierte, ist Campes Aufruf zur Mitarbeit zu verstehen. Da nicht alle gewünschten Themen vergeben werden konnten, wurden sie als Preisfragen ausgeschrieben (vgl. ebd., S. XXI–XLIX). Die hierbei praktizierte Vorgehensweise belegt, dass die Gesellschaft zwar einerseits die bewährte Organisationsstruktur der Akademien übernehmen konnte, andererseits aber – weil sie marktwirtschaftlich ausgerichtet blieb – dabei um ein Vielfaches transparenter und schneller arbeiten musste: die Besprechung der Beiträge war nicht von einem festgelegten Sitzungsturnus abhängig und die Ergebnisse konnten umgehend zur Drucklegung gebracht werden.²⁷

Wenn das Organisationsmodell des Revisionswerkes nun aber so erfolgreich war,²⁸ warum führte es nicht direkt zur Herausbildung einer größeren, wissenschaftlich ausgerichteten Professionsgemeinschaft und zur Etablierung der Pädagogik als wissenschaftlicher, universitär anerkannter Disziplin?

²⁴ Zur Genese des Projektes und Campes diesbezüglichem Koordinationsaufwand vgl. ausführlich Kersting 1992, insbesondere S. 71–113.

²⁵ Neben Campe die Schulrectoren bzw. Theologen Büsch, Ebeling, Ehlers, Fischer, Funk, Gedike, Moritz, Resewitz, Stuve, Trapp und Villaume (vgl. Revision I, S. XIII).

²⁶ Insgesamt 15 korrespondierende Mitglieder, unter ihnen Salzmann und ein »edler deutscher Prinz« (vgl. Revision I, S. XIV f.).

²⁷ Von den schließlich publizierten insgesamt 27 Originalbeiträgen gehen aber nur 3 – in Band 6 und 7 publizierte – Abhandlungen zur Unzucht und Onanie auf Preisfragen zurück.

²⁸ Der Erfolg des Unternehmens wird allein schon durch die umfangreiche Liste der Subskribenten sowie die andauernde und kontinuierliche Publikationsintensität belegt.

Einen ersten Hinweis für den Grund des Scheiterns bietet hier das Selbstverständnis der »Gesellschaft praktischer Erzieher«. Die »Allgemeine Revision« war als eine Enzyklopädie von Erziehungspraktikern für Praktiker bzw. eine interessierte Laienöffentlichkeit konzipiert, die als Subskribenten und Pränumeranten langfristig an das Projekt gebunden worden waren.²⁹ In erster Linie galt es also, deren Bedürfnisse zu berücksichtigen. Das heißt nicht, dass das Unternehmen mit Rücksicht auf die Leser vorwiegend alltagsorientiert und handlungspraktisch – also de facto unwissenschaftlich – angelegt worden wäre. Auffällig ist andererseits aber, dass die einzelnen Beiträge nicht wirklich auf eine Systematik des Erziehungswissens abzielten, statt dessen aber eine Sammlung von allgemein gültigen Erziehungsregeln boten und die Erörterung der Rahmenbedingungen für deren Gültigkeit in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern in den Mittelpunkt der Diskussion stellten.

Die hier gepflegte Distanz zur Systematik ist aber nicht einfach nur als ein Zugeständnis an die Adressaten zu werten, sondern liegt wohl auch in dem Umstand begründet, dass die Existenz und das Fortbestehen der Gesellschaft mit dem Preis der übergangenen Heterogenität der konzeptionellen Ansätze ihrer Mitglieder erkauft worden waren: Die über die philanthropischen Schulversuche sozialisierten Erziehungsschriftsteller fanden sich hier nämlich ebenso versammelt wie Spätaufklärer (etwa Resewitz) oder Neuhumanisten (etwa Gedike).³⁰

Die im Vergleich zu anderen Wissensformationen fehlende Systematik und die uneinheitliche Programmatik der Exponenten weisen auf einen zweiten Punkt der verhinderten Verwissenschaftlichung der Pädagogik über das Revisionswerk hin: Angesichts der in dieser Zeit einsetzenden Tendenz zur Philologisierung des Erziehungswissens,³¹ angesichts auch der Ablehnungshaltung des Philanthropismus gegenüber Kritizismus und transzendentaler Erkenntnistheorie, erwies sich dessen Programm nicht länger als zeitgemäß und tragfähig genug zur Evaluation von Erziehungspraxis. Die stattdessen gepflegte erfahrungswissenschaftlich fundierte, anthropologisch-

²⁹ Zur sozialen Zusammensetzung der Subskribenten vgl. die Tabelle im Anhang von Kersting 1992, o. S. Auffallenderweise sind die professionell mit Erziehung befassten hier weit unterrepräsentiert.

³⁰ Deren Kontroversen wurden, um das Unternehmen nicht zu gefährden, dann anderswo ausgetragen, etwa im Braunschweigischen/Schleswigschen Journal.

³¹ Wofür die Vorgänge um Trapp und seine Hallische Professur ein anschauliches Beispiel geben: Nach seiner Demission wurde die Stelle nicht ohne Grund an F.A. Wolf vergeben, der eine Professionalisierung des Lehrerberufes nicht (wie von Trapp intendiert) über Lehr-, sondern über Fachkompetenz anstrebte. Während Trapp in der Tat universell ausgebildete und fachlich nicht weiter spezialisierte Lehrer ausbilden wollte, hatte Wolf von Anfang an den Berufsstand des Philologen vor Augen (vgl. hierzu etwa Horstmann 1978).

psychologische Orientierung, die empirisch-induktives Vorgehen als einzig vertretbare Methode zur Erhellung sozialer Zusammenhänge ansah, brachte aber jenes Milieu aus halbgebildeten Erziehungsschriftstellern hervor, das sich später über den Herbartianismus kanalisieren ließ und schließlich über die Publikationsghettos der Volksschullehrer³² voll entfalten konnte. Insofern aber im Revisionswerk erstmals in diesem Umfang entwicklungspsychologische, didaktische und schulorganisatorische Phänomene aufeinander bezogen wurden und dieser Modus mit der erfolgreichen Verbreitung der Bände als verbindliche szientifische Verhandlungsform von Erziehungswissen festgeschrieben wurde, darf in diesem Editionsprojekt wohl das historische Schlüsselwerk zur Herausbildung der typisch schulpädagogischen Kommunikation erkennen.

Die folgenreichste Beeinträchtigung, durch der Campes Unternehmen die Bestrebungen zur Verwissenschaftlichung der Pädagogik untergrub, war demnach sein publizistischer Erfolg. Kein anderes einschlägiges Periodikum konnte nur annähernd die Auflagenhöhe und den Jahrgangsumfang des Revisionswerkes erreichen.³³ Die Enzyklopädie blieb auch noch zu Beginn des neuen Jahrhunderts das zentrale Referenzorgan in Sachen Erziehung, Bildung, Schule, Kindheit und Jugend.

Diese Monopolstellung gefährdeten auch nicht jene, von privaten Gelehrtenvereinigungen oder Einzelpersonen herausgegebene Zeitschriften, die die philanthropischen Mängel kompensierten und versuchten, das Erziehungswissen anschlussfähig für die zeitgenössische philosophische Diskussion zu machen. Weder die von Fichtes Wissenschaftslehre beeinflussten Projekte der erkenntnistheoretischen Fundierung des Erziehungssachverhaltes, (vgl. Ritter 1798, Sauer 1798), noch der in der Tat innovative Versuch von Christian Weiß und Ernst Tillich³⁴, konsequent erziehungsphilosophisch zu einer »Vervollkommnung sowohl der Grundsätze als auch der Methode«³⁵ des Erziehungsgeschäftes beizutragen, konnten hier Einfluss erlangen: Zu wenig spektakulär und zu wenig eigenständig waren die Argumente, um eine größer interessierte Gelehrtenvereingung auf Dauer zu binden.

³² Vgl. Oelkers 1989, S. 3.

³³ Weder fand das von den Revisionswerk-Mitarbeitern herausgegebene »Braunschweigische/Schleswigsche Journal« diese Resonanz noch andere einschlägige Periodika vor oder nach dem Revisionswerk wie etwa Böckhs »Wochenschrift zum Besten der Erziehung« oder Eyrings »Pädagogisches Jahrbuch«.

³⁴ Weiß lehrte Philosophie, Tillich (1777–1807) war als Gründer einer Erziehungsanstalt in Leipzig hervorgetreten, bevor er nach einem Aufenthalt bei Pestalozzi Direktor und Professor einer Erziehungs- u. Lehranstalt in Dessau wurde. Dort arbeitete er gemeinsam mit dem Maler und Sprachlehrer Ludwig Heinrich Olivier, der die nach ihm benannte Lautiermethode begründete.

³⁵ So der Untertitel der von beiden herausgegebenen »Beiträge zur Erziehungskunst«, die in zwei Bänden 1803/05 in Leipzig erschienen waren (vgl. Beiträge 1803, S. 1).

Der Erfolg des Revisionswerkes und die von seinen Mitarbeitern vertretene Auffassung, das gesamte szientifizierte Erziehungswissen mit dieser Enzyklopädie zu repräsentieren, verhinderten demnach, dass pädagogische Zusammenhänge als ausschließliches und eigenständiges Thema von Periodika entdeckt wurden. Während in anderen Organisationssystemen der Wissenschaft die Diskrepanz zwischen reger Publizistik und mangelnder institutioneller Einbindung in Akademien und Universitäten (also Forschungs- und Lehrinrichtungen) unmittelbar zur Konstituierung von spezialisierten Gesellschaften mit eigenen Publikationsreihen, langfristig dann zur Formierung von Disziplinen führten,³⁶ sind für die Pädagogik außer der den Verwissenschaftlichungsimpuls faktisch unterlaufenden »Allgemeinen Revision« keine Unternehmungen belegt, die eine größere spezialisierte Kommunikationsgemeinschaft erzeugten.

2.5 Lexika und Handbücher

Die um 1800 edierten einschlägigen Lexika und Handbücher tradieren diese paradoxe Situation. Hatte schon das Revisionswerk suggeriert, die Disziplin sei von ihren Grundlagen her abgeschlossen bearbeitet, hatte darüber hinaus das Vorliegen der ungeheuer großen Anzahl von in didaktischer Absicht abgefassten Kompendien nahegelegt, Erziehungskunde bzw. -wissenschaft sei auch noch lehrbar, macht erst recht das Vorhandensein von Nachschlagewerken glauben, das betreffende Wissensgebiet sei systematisch über untereinander in Beziehung stehende Kategorien – nämlich die Lemmata – zugänglich. Tatsächlich stellen die um 1800 erschienenen Lexika und Handbücher³⁷ aber die problematischste Textform zum Erziehungswissen dar: Vorgeblich sollen sie den Praktikern als Orientierungshilfe und Informationsquelle zum Erziehungswissen dienen, faktisch leisten sie aber nicht mehr als schon die Rezensionsorgane und sind diesen im Gebrauchswert sogar unterlegen, weil die einzelnen Einträge – in der Regel – nicht systematisch erarbeitet werden, sondern lediglich unkommentierte Referenzstellen mehr oder weniger kanonisierter Originalbeiträge bieten. Illustriert wird dieses Prinzip anschaulich durch Reuters »Pädagogisches Real-Lexikon«, das zwar lediglich als eine »alphabetische Sammlung pädagogischer Begriffe, Grundsätze, Regeln, Ideen und Meinungen« konzipiert war, allerdings mit der erklärten Absicht sowohl dem »Erziehungsschriftsteller [...], als auch jedem anderen Freunde der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, dem es die Stelle einer kleinen Bibliothek vertritt, von mannichfalti-

³⁶ Wie etwa in den Naturwissenschaften (vgl. Stichweh 1984).

³⁷ Vgl. Küster 1774, Pädagogisches Handbuch 1790, Funke 1805, Reuter 1811.

gem Nutzen und entschiedenem Werthe zu seyn« (vgl. Reuter 1811, S. VIII.). Die Beiträge selbst sind entgegen dieser Intention dann aber deutlich auf Handlungspraxis ausgerichtet: Schon quantitativ überwiegen jene Lemmata, die der Orientierung im pädagogischen Feld dienen,³⁸ und die wenigen von der zeitgenössischen Erziehungsphilosophie erschlossenen Begriffe sind nur über Autoren präsent, die ohnehin als Praktiker ausgewiesen sind.³⁹

Insgesamt ähnelt das Lexikon mehr einem Erziehungs- und Unterrichtsratgeber als einem Kompendium für eine szientifisch spezialisierte Gemeinschaft, die sich über ein bestimmtes Erkenntnisinteresse rekrutiert. Über die lexikalische Ordnung wird hier aber ein Wissenskorporus organisiert – und damit heuristisch geadelt – durch das wie schon beim Revisionswerk wiederum nur eine ganz bestimmte Klientel angesprochen wird. Zwar findet kaum Material der Mitarbeiter an der »Allgemeinen Revision« in Reuters Lexikon Berücksichtigung, dennoch werden hier die gleichen argumentativen und kommunikativen Voraussetzungen gemacht, die schon für Campes Projekt verbindlich waren.

Insgesamt muss man feststellen, dass die um 1800 edierten Lexika – entgegen ihrer eigentlichen Funktion – nicht belegen können, dass ein grundlagentheoretisch ausdifferenziertes Erziehungswissen existierte, das dann für eine interessierte disziplinäre Gemeinschaft über die gebotenen, lexikalisch geordneten Kategorien kommunizierbar wäre.

Welche Folgen ergeben sich nun aus den diskutierten Befunde zur erziehungsthematischen Publizistik um 1800 für den zur Diskussion stehenden schulpädagogischen Zusammenhang?

3. Zur Spezifik pädagogischer Kommunikation

Am Beispiel der Formen des publizierten Erziehungswissens habe ich nachzuweisen versucht, welche kommunikativen Selbstverständlichkeiten im pädagogischen Diskurs um 1800 habitualisiert werden und zum verbindlichen Verhandlungsmodus eines Wissensbestandes aufsteigen, der alles andere als szientifisch organisiert ist: Die Kommunikation über pädagogische Phänomene findet nicht an wissenschaftlichen Einrichtungen und Körperschaften statt. Sie zielt auch nicht vordergründig auf universitäre und aka-

³⁸ Einen Einblick liefern schon die ersten der insgesamt 73 Stichworte. In alphabetischer Reihenfolge sind dies: Aufmerksamkeit, Auswendiglernen, Belohnungen, Beschäftigung, Bibel, Chrestomathien (vgl. Reuther 1811, S. 1–24).

³⁹ Das Lemma »Bildung«/»Bildungsfähigkeit« etwa fehlt gänzlich. Referenzautoren für das Lemma »Erziehung« sind Heusinger, Voß, Niemeyer, Fichte, Dyk, Gruber, Schwarz (ebd., S. 48–52). Unter dem Stichwort »Unterricht« findet sich fast nur der Verweis auf katechetische Literatur (ebd., S. 270–274).

demische Akzeptanz, sondern formiert sich über private, marktwirtschaftlich ausgerichtete Unternehmungen, deren Versuche, die Bedienung eines Laienpublikums mit der unpopulären Erarbeitung eines für die Disziplin grundlegenden Kategorienbestandes zu verbinden, in keinem Fall erfolgreich ist. Nicht der Wissenschaftsbetrieb selbst produziert und verhandelt demnach die einschlägigen Wissenkorpora, sondern die in der betroffenen Praxis Tätigen, deren Publikationen selten der metatheoretischen Reflexion dienen, statt dessen aber die Vergewisserung über das eigene praktische Vorgehen in den Mittelpunkt stellen.

Die verwandte Wissensbestände vertretende universitäre Fachöffentlichkeit hielt aus gutem Grund Distanz zu den Erziehungsschriftstellern: Die Philosophie war selbst um Autonomie bemüht und versuchte, den Ruf der nur propädeutischen Disziplin abzulegen; die Theologen fürchteten mit dem zunehmenden Einfluss der Philosophen um ihre Reputation.⁴⁰ Für beide Fächer hätte sich ein allzu enges Arrangieren mit dem ungesicherten, populären, diskreditierten Wissen der Pädagogen geltungshemmend ausgewirkt.

Die staatliche Administration signalisierte auf der anderen Seite zwar deutlich Interesse an der Fachkompetenz einzelner, über praktisches Wirken wie Publikationen ausgewiesener Pädagogen, förderte jedoch nur jene Teilgebiete des sich ausdifferenzierenden Erziehungswissens, die ihr unmittelbar nützten: Die vorsichtigen Versuche, der Pädagogik an den Universitäten Einfluss einzuräumen, dienten – wenn sie nicht gar dem privaten Forschungsimpetus einzelner zu danken waren – der unmittelbaren Etablierung einer Schul- und Unterrichtswissenschaft, nicht aber einer allgemeinen Erziehungstheorie.

Beide Aspekte – der Vergewisserungsdiskurs der Praktiker und die staatliche Förderung dieser Bestrebungen – erzeugen aber jenes Theorievakuum des Erziehungswissens, das das zweite und dritte Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts weitgehend bestimmt und erst durch die nun in der Tat schulpädagogische Verwissenschaftlichung⁴¹ abgelöst wird, die sich vorrangig über die Volksschullehrerbewegung um Diesterweg und seine Publikationsorgane⁴² formiert. Es ist nicht verwunderlich, dass diese Autoren ausgerechnet das Material der Philanthropen aufgreifen und unter Einbeziehung neuhumanistischer Perspektiven insbesondere die Didaktik als zu bearbeitendes Forschungsfeld begreifen. Und es erstaunt noch weniger, dass die beiden großen, während dieser Zeit entstandenen Systematiken zum Erziehungsphänomen – jene von Schleiermacher und Herbart – ausgerechnet von dieser

⁴⁰ Ein anschauliches Beispiel hierzu ist die Auseinandersetzung um die Verantwortung für die pädagogischen Lehrkanzeln im Habsburgischen Reich. Bis 1848 wurden diese ausschließlich von der Kirchenadministration besetzt (vgl. Brezinka 2000).

⁴¹ Vgl. Oelkers 1989, S. 8.

⁴² Vgl. u.a. »Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht«.

Gruppe entdeckt und hoffähig gemacht werden, freilich aus einer sehr eingeschränkten Rezeptionshaltung heraus.⁴³

Angesichts der illustrierten Theorielage um die und in den ersten Jahrzehnten nach 1800 muss man wohl davon ausgehen, dass es eine Erziehungstheorie während dieser Zeit nicht gegeben hat. Erst mit der Volksschullehrerbewegung setzt eine Verwissenschaftlichung des Diskurs zur Vergewisserung über Erziehungs- und Unterrichtsphänomene ein. Freilich kann auch diese ihrem Anspruch nicht gerecht werden, weil sie institutionell nicht besser organisiert ist und staatlich noch weniger goutiert wird, als noch die Philanthropen. Allerdings können ihre Exponenten auf einen ausdifferenzierteren und dank Herbart und Schleiermacher methodisch reiferen Wissensbestand zurückgreifen, der es ermöglicht, die einschlägigen Problemlagen sachorientiert und unter thematisch vielfältigen Perspektiven – anthropologisch, politisch, soziologisch, psychologisch, theologisch, ethisch – zu diskutieren.

Wenngleich die universitäre Akzeptanz der Erziehungswissenschaft erst im 20. Jahrhundert erreicht wird, legen die Befunde zur Kommunikationssituation der Pädagogik um 1800 doch nahe, dass sich der langwierige institutionelle Etablierungsprozess vorrangig über schulpädagogische Themen organisiert hat: Erziehungswissenschaft begann und existierte lange Zeit nur als Schulpädagogik. Man kann das als Grund für die gescheiterte Ausdifferenzierung der Disziplin anführen. Angemessener scheint aber die Deutung, dass es Schulpädagogen und Unterrichtspraktiker waren, die die alleinige Verantwortung für die betreffenden Wissensbestände in einer Zeit übernommen haben, als die Vertreter der traditionellen Erziehungsphilosophie, die Ethiker und Pastoraltheologen, ihre Mitarbeit verweigerten.

Dass sich zur Verhandlung dieser Wissensbestände ein ganz eigentümlicher Kommunikationshabitus entwickelte, der Elemente aufklärerischer Schulmännerklugheit und Erziehungskunde ebenso berücksichtigte wie kurzlebigen Modewissen ist dabei zweitrangig.

⁴³ Zur Rezeptionsgeschichte Schleiermachers und zum Anteil Diesterwegs vgl. ausführlich Brachmann 2001.

Literatur

- Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens [...] 16. Bd. Bd. 1-5, Hamburg 1785; Bd. 6 f. Wolfenbüttel 1786 f.; Bd. 8-16, Wien u.a. 1787-92.
- Ballauff, Theodor: Zur Entstehung der Pädagogik als Wissenschaft in der Neuzeit. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 1 (1978), S. 71-86.
- Baur, Samuel: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher. Hrsg. von Gernot Koneffke. Vaduz 1981 [Reprint der Ausgabe von 1789].
- Beiträge zur Erziehungskunst. Hrsg. v. Christian Weiß und Ernst Tillich. Leipzig 1803/05.
- Bock, Friedrich Samuel: Lehrbuch der Erziehungskunst. o. O. 1779.
- Brachmann, Jens: »Tradition [...] ist nur Anregung« [?] – Anmerkungen zu Schleiermachers Kanonisierung in der pädagogischen Theoriegeschichte. In: Hopfner, Johanna (Hrsg.): Schleiermachers Denken in der Pädagogik. Würzburg 2001, S. 97-109.
- Brezinka, Wolfgang: Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von 1805 bis 1970. In: Paedagogica historica XXXI (1995), No. 2, S. 407-444.
- Ders.: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1: Wien. Wien 2000.
- Diemer, Alwin: Das Entstehen neuer Wissenschaften. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 1 (1978), S. 175-180.
- Durkheim, Emile: Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Weinheim u.a. 1977.
- Engelhardt, Dietrich v.: Diskussionsbeitrag: Dimensionen und Aspekte der Entstehung neuer Wissenschaften in der Neuzeit. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 1 (1978), S. 173 ff.
- Ewald, Johann Ludwig: Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst. Mannheim 1808ff.
- Franz des Zweyten politische Gesetze und Verordnungen für die Oesterreichischen, Böhmischen und Galizischen Erbländer. 25. Bd., Wien 1807.
- Funke, Karl Philipp: Das neue Realschullexikon. 5 Bd. o. O. 1805.
- Greiling, Johann Christoph: Über den Endzweck der Erziehung, und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg 1793.
- Guntau, Martin u.a. (Hrsg.): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Berlin (Ost) 1987.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Ders.: Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Bd. 2. Aalen 1989, S. 1-174.
- Heusinger, Johann Heinrich Gottlieb: Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen. Leipzig 1795.
- Horstmann, Axel: Die »Klassische Philologie« zwischen Humanismus und Historismus. F.A. Wolf und die Begründung der modernen Altertumswissenschaften. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 1 (1978), S. 51-70.
- Iselin, Isaak: Grundriß der nöthigsten pädagogischen Kenntnisse für Väter, Lehrer und Hofmeister. Basel 1780.
- Jean Paul: Levana oder Erziehungslehre. In: Ders.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. Norbert Miller. Abteilung 1, Band 5. München 1996, S. 515-874.
- Johannsen, Friedrich: Ueber das Bedürfniss und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik. Jena und Leipzig 1803.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. In: Ders.: Werkausgabe. Band XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Frankfurt/M. 1977.

- Kersting, Christa: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext neuzeitlicher Wissenschaft. Weinheim 1992.
- Krüger, Heinz-Hermann: Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: Ders. u.a. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1996, S. 303-318.
- Küster, C.D.: Sittliches Erziehungslexikon. Magdeburg 1774.
- Nabakowsky, Johanna: Die Pädagogik an der Universität Halle im 18. Jahrhundert. Diss. phil. Halle 1930.
- Niemeyer, August Hermann: Handbuch für christliche Religionslehrer. Halle 1795/96.
- Ders.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Halle 1796.
- Milde, Vinzenz Eduard: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde. Hrsg. v. K.G. Fischer. Paderborn 1965.
- Oelkers, Jürgen: Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.
- Ders.: Allgemeine Pädagogik. In: Z.f.Päd. 36. Beiheft: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim u.a. 1997, S. 237-267.
- Pädagogisches Handbuch für Schulmänner und Privaterzieher. Halle 1790.
- Pöhlitz, Karl Ludwig: Die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt. Leipzig 1806.
- Reuter, D. (Hrsg.): Pädagogisches Real-Lexicon oder Repertorium für Erziehungs- und Unterrichtskunde und ihre Literatur. Nürnberg 1811.
- Ritter, [...]: Kritik der Pädagogik zum Beweis der Nothwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrter. Jahrgang 1798, Heft 1, S. 47-85.
- Ders.: Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lernens und Lehrens. Als Einleitung in eine allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrter. Jahrgang 1798, Heft 4, S. 303-357.
- Ders.: Allgemeine Folgerungen aus der Theorie des Lernens und Lehrens zum Beweis der geschehenen Begründung einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrter. Jahrgang 1798, Heft 5, S. 18-42.
- Sauer, [...]: Ueber das Problem der Erziehung. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrter. Jahrgang 1798, Heft 7, S. 264-290.
- Sailer, Johann Michael: Über Erziehung für Erzieher. Hrsg. v. E. Schoelen. Paderborn 1962.
- Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Herausgegeben von Michael Winkler und Jens Brachmann. Band 1. Frankfurt/M. 2000.
- Schwarz, Friedrich Heinrich Christian: Erziehungslehre. Leipzig 1802-08.
- Stichweh, Rudolf: Zur Entstehung des Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt/M. 1984.
- Trapp, Ernst Christian: Versuch einer Pädagogik. Herausgegeben von Ulrich Hermann. Paderborn 1977.
- Wagner, Johann Jakob: Philosophie der Erziehungskunst. Leipzig 1803.
- Weiller, Kajetan: Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde. München 1802/1805.
- Wolke, Christian Heinrich: Kurze Erziehungslehre. Leipzig 1805.
- Zöllner, Johann Friedrich: Ideen über National-Erziehung. Berlin 1804.