

Osterwalder, Fritz

Methode: Technologie und Erlösung

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, S. 151-169

urn:nbn:de:0111-opus-38262

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Fritz Osterwalder
Methode: Technologie und Erlösung..... 151

Thema: Training des Lehrerhandelns

Norbert Havers/Andreas Helmke
Training des Lehrerhandelns
Einführung in den Thementeil..... 171

Norbert Havers/Susanne Toepell
Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen
Sprachraum..... 174

Hans Gerhard Klinzing
Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfundreißig
Jahre Forschung..... 194

Hanns-Dietrich Dann/Winfried Humpert
Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue
Entwicklungen..... 215

Diethelm Wahl
Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?..... 227

Weitere Beiträge

Hermann J. Forneck

Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der
Erwachsenen- und Weiterbildung..... 242

Hartmut Ditton

Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer
Untersuchung im Fach Mathematik 262

Andreas Flitner

Wilhelm von Humboldt –
Neuere Forschung und interpretierende Literatur..... 287

Besprechungen

Karl-Heinz Arnold

Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie
Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie
Gerd Mietzel: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens
Norbert M. Seel: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen
und Psychologen
Christoph Perleth/Albert Ziegler (Hrsg.): Pädagogische Psychologie.
Grundlagen und Anwendungsfelder
Bernd Rosemann/Sven Bielski: Einführung in die Pädagogische
Psychologie..... 298

Alois Suter

Christian Rittelmeyer/Michael Parmentier: Einführung in die
pädagogische Hermeneutik 307

Rebekka Horlacher

Eckart Liebau (Hrsg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur
Pädagogik der Teilhabe 310

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen..... 315

Content

Essay

<i>Fritz Osterwalder</i> Method: Technology and Salvation	151
--	-----

Topic: Training of Teacher Behavior

<i>Norbert Havers/Andreas Helmke</i> Training of Teacher Behavior – an introduction	171
--	-----

<i>Norbert Havers/Susanne Toepell</i> Training Methods In Teacher Education In German-speaking Countries	174
---	-----

<i>Hans Gerhard Klinzing</i> How effective is micro-teaching? A survey of fiftythree years of research	194
---	-----

<i>Hanns-Dietrich Dann/Winfried Humpert</i> The Konstanz Training Model (KTM) – Fundamental Principles and Recent Developments	215
--	-----

<i>Diethelm Wahl</i> With Training from Inert Knowledge to Competent Acting?.....	227
--	-----

Further Contributions

<i>Hermann J. Forneck</i> Self-directed Learning and Modernization Imperatives in Adult and in Further Education	242
--	-----

<i>Hartmut Ditton</i> Teachers and Teaching From the Students' Perspective. Results of a study carried out in math instruction	262
--	-----

<i>Andreas Flitner</i> Wilhelm von Humboldt – Recent Research and Interpretations	287
--	-----

Book Reviews	298
New Books	315

Fritz Osterwalder

Methode: Technologie und Erlösung¹

Zusammenfassung: Die Fragestellung, ob die Pädagogik eine Wissenschaft ohne Technologie sei oder sein soll, ob pädagogische Tätigkeit ohne stabile Kausalannahmen auskommen kann, wird hier historisch bearbeitet. Dabei wird die These belegt, dass mit der Methode für die Pädagogik in extrem nachhaltiger Wirkung Technologie, beziehungsweise Technik tradiert wird, die Wissensbestände und Professionen stabilisiert. Diese Technologie/Technik wurde durch die empirischen Wissenschaften zwar entscheidend verändert aber nicht in ihrem Bestand gefährdet. Die Psychologisierung der Theologie und die Säkularisierung von Heils- und Erlösungserwartungen, die sich in der Neuzeit entwickeln, nutzen die Stabilität der pädagogischen Technologie, um Faktizität oder Realisationspotenz zu beanspruchen.

1979 lösten der Soziologe Niklas Luhmann und der Erziehungswissenschaftler Karl Eberhard Schorr mit der These, dass das Erziehungssystem „strukturell durch ein Technologiedefizit geprägt sei“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 14) in der deutschsprachigen Pädagogik einen wahren Schock aus. Wurde Pädagogik – nach 1968 – generell unter Manipulations- und Indoktrinationsverdacht gestellt und ihre klassischen Referenzen als ‚Schwarze Pädagogik‘ denunziert, so heißt es jetzt umgekehrt, die Erziehungswissenschaft selbst erwärme sich „für schöne Worte“ und stelle sich „gegen Technologie“ (ebd., S. 12).

Die These des Technologiedefizits bezog sich auf pädagogisches Wissen und auf pädagogische Institutionen; infolge der Technologiefeindschaft könne die Disziplin keine moderne Wissenschaft werden und die Institutionen bleiben unsicher und unstabil. Im 18. Jahrhundert sei zwar die „Wissenschaft von den Kausalverhältnissen, die praktischen Intentionen zugrunde liegen und nach denen das Handeln sich richten muss, wenn es Erfolg haben will“ (ebd., S. 11) auch in die Pädagogik eingedrungen. In der Folge der kantischen Philosophie hätte die Pädagogik jedoch wieder jegliche kausal angelegte Technologie ausgeschieden. Die Zweckrationalität des Handelns als Kern jeglicher Technologie war mit der auf die Freiheit des Individuums hin ausgerichteten Erziehung – bei Luhmann der „Selbstreferenz der Subjektivität“ (ebd., S. 12) – nicht vereinbar. Freiheit und Selbsttätigkeit des Kindes seien in der Folge die moralisch wohlklingenden Worte, die allerdings die wissenschaftliche Blöße und institutionelle Unsicherheit der Pädagogik nur knapp verhüllen.

1 Antrittsvorlesung an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Bern am 06.06.2001

Die Schwäche und konzeptionelle Unschärfe der Pädagogik seien unterdessen soweit fortgeschritten, dass die modernen sozialwissenschaftlich handhabbaren Technologiemodelle, die ohne mechanistische Kausalannahmen auskommen, nicht einmal erkannt werden. Dies seien „lediglich operativ eingesetzte Komplexitätsreduktionen, verkürzte, eigentlich, falsche Kausalpläne, an denen die Beteiligten sich selbst in Bezug auf sich selbst und in Bezug auf andere Beteiligte orientieren. Das ist die einzige Basis jeder möglichen Technologie“ (ebd., S. 19), – so Luhmann und Schorr – und auch jeder modernen Sozialwissenschaft, doch dies interessiere die moralisierte Pädagogik kaum.

Soweit die Kritik von Luhmann und Schorr von 1979. Noch erstaunlicher ist allerdings die Auseinandersetzung, die darauf in der Wissenschaft darüber geführt wurde. Als die sehr intensive Diskussion, die auf eine breite Zustimmung zur These schließen lässt, 1982 in Buchform veröffentlicht wurde, war sie eigentlich auch schon wieder zu ende, ohne allerdings markante Neuorientierungen mit langfristiger Wirkung zu zeigen. Was davon blieb war höchstens auf der Gegenseite zu finden, ein moralisch umso entrüsteteres Zurückweisen jeglichen Technologieverdachts. Die These Luhmanns traf jenseits aller großen Dispute in der Pädagogik selbst auf fast ausnahmslose Zustimmung (Tenorth 1999, S. 255), die alsbald ermöglichte, wieder zum Tagesgeschäft zurückzukehren. Man kann daraus auf eine Trägheit oder sogar Immunität von pädagogischem Wissen und Professionen gegenüber Kritik schließen, eine Immunität, die Pädagogik quasi mittels ihres Moralüberschusses erzeuge. Damit wäre dann die These über das Technologiedefizit sogar bestätigt.

Ich will hier allerdings der These nicht folgen, dass in der modernen Pädagogik Großmoral jegliche Technologie ersetzt und verdrängt habe. Ganz im Gegenteil möchte ich hier zeigen, dass die Pädagogik gerade wegen der außerordentlichen Stärke und Stabilität ihrer Technologie attraktiv für jede Großmoral geworden und es bis heute geblieben ist.

In einem ersten Punkt werde ich zeigen, dass Pädagogik historisch gesehen technologisch immer äußerst stark ausgestaltet ist (1.). In einem zweiten Schritt wird dargestellt, wie diese technologische Tradition von Pädagogik im 17. und 18. Jahrhundert von zwei verschiedenen Entwicklungen erfasst und umgestaltet wird. Die Naturwissenschaften, die durch die Empirie und vor allem ihre Erfolge einen neuen Status gewinnen, verschieben nicht nur die Technologie der Pädagogik auf neue Felder, sondern sie geben ihr auch eine neue Grundlage, ein neues, technologisch nutzbares Lernmodell. Gleichzeitig beginnen Theologie und Religion, die ihren institutionellen und dogmatischen Halt zunehmend verlieren, die neu ausgebaute technologische Sicherheit der Pädagogik für sich zu beanspruchen(2.). Abschließen werde ich mit

der These, dass die Pädagogik nicht ein Technologiedefizit mit einem Moralüberschuss kompensiert, sondern ganz im Gegenteil, dass pädagogische Rede gerade wegen der technologische Stabilität der Pädagogik bis heute als Vehikel genutzt wird, um in einer säkularisierten Welt eine Technologie der Sakralisierung, weltliche Erlösung anbieten oder beanspruchen zu können(3.).

1. Methode, die technologische Tradition der Pädagogik

Die Skythen, ein nordiranisches Reitervolk, das in der Antike gerne als Muster von Unkultiviertheit und Wildheit zitiert wird, kennen weder die „scientia litterarum“ noch die „scientia educandorum liberorum“ (Melanchthon 1526/1961, S. 65), weder die Literaturwissenschaft, die Wissenschaft der alten Schriften, noch die Pädagogik, die Wissenschaft, freie Menschen zu erziehen. Mit dem Schreckensbild dieses wilden und rohen, raubenden und plündernden Volkes setzte Philipp Melanchthon 1526, bei der Eröffnung einer neuen, höheren Schule in Nürnberg die löblichen Anstrengungen des Stadtrates ins rechte Licht.

Die „scientia litterarum“, die Wissenschaft der alten Schriften, ist die Grundlage dafür, dass Recht, Politik, Religion, Voraussetzung und Ausdruck von „boni mores et humanitas“, von guten Sitten und Menschlichkeit, in einer Gesellschaft gedeihen können. Sie basieren auf der literalen, langandauernden Tradition eines Volkes, die mit wissenschaftlichen Anstrengungen gepflegt werden muss. Die Texte müssen immer wieder in korrekter Form zur Verfügung gestellt werden, sie müssen richtig gelesen und interpretiert und vielleicht sogar übersetzt werden, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen sollen. Ein ziviles Leben, Ordnung, Moral und Religion können nur aufrechterhalten werden, wenn die alten Schriften wissenschaftlich korrekt tradiert und verstanden werden.

Der Papst – jetzt gerne als abschreckendes Beispiel zitiert – hätte sein Unverständnis für die Bedeutung dieser ‚scientia litterarum‘ bewiesen, als er Theodorus Gaza, den Übersetzer von Aristoteles, bei der Überreichung eines neuen Buches, nach den hohen Kosten der ornamentalen Ausstattung des Codex fragte und diese vergütete, aber nichts für die eigentliche Leistung, die Übersetzung bezahlte, von deren Bedeutung der rohe Mensch nichts verstanden habe (ebd., S. 67f.).

Allerdings kommt diese literale Tradition von Kultur und Religion – so Melanchthons Argumentation vor den versammelten Nürnberger Ratsherren – auch nicht ohne die „scientia educandorum liberorum“, die Wissenschaft über die Erziehung der freien Männer, aus. Von dieser Wissenschaft wiederum hängt es ab, ob die Tradition der alten Schriften gepflegt und weiterge-

führt wird, ob die jungen Männer auch richtig und genügend auf die Aufgabe vorbereitet werden. Nur wenn sie in der Schule lernen, mit den alten Schriften umzugehen, Recht, Ordnung und Religion in den Quellen zu studieren, können sie die zivile Kultur und Moral weiterführen und in der sich verändernden Welt zur Geltung bringen.

Für die Pflege und die Fruchtbarkeit beider Wissenschaften verweist Melanchthon die Nürnberger Räte auf das Beispiel der norditalienischen Städte und Republiken, insbesondere von Florenz, wo ein ganz anderer Geist als im päpstlichen Rom herrscht. In Florenz begann der Aufschwung des Studiums der ‚alten Schriften‘, die Wiederaneignung der antiken literarischen und rechtlichen Traditionen bereits im frühen 14. Jahrhundert unter den Kanzlern Lino Coluccio Salutati und seinem Nachfolger Leonardo Bruni Aretino. Salutati und Bruni widmeten nicht nur der Ausgabe und der Übersetzung antiker Schriften große Aufmerksamkeit, sondern für beide stand auch die zweite Wissenschaft für die Fortsetzung der republikanischen Tradition, die Pädagogik, im Zentrum des Interesses.

Was Melanchthon in seiner Rede an die Nürnberger Räte zweckrational formuliert, was er mit großer Selbstverständlichkeit als Wissenschaft, als ‚scientia educandorum liberorum‘ postuliert, kann in der Entwicklung der Pädagogik tatsächlich als Entwicklung einer realen Technologie verstanden werden, der Methode und der Methoden. „Caput vero huius diligentiae fuerit“ (Bruni 1928, S. 7), der erste Schritt einer gewissenhaften Arbeitsweise – schreibt der florentiner Kanzler Bruni um 1430 an die adlige Dame Baptista de Malatestis – ist dabei die richtige Auswahl der Bücher, „eorum tantum librorum, qui ab optimis probatissimisque latinae linguae auctoribus scripti sunt“. Damit muss verhindert werden, dass schlüpfrige oder stilistisch schlechte Bücher den Schülern vorgelegt werden. Die Wissenschaft der Erziehung, ihre Technologie besteht für die Humanisten als große Selbstverständlichkeit – die sie auch aus der Antike und ihrer christlichen Vermittlung übernehmen – zuallererst in der Auswahl der Lehrbücher und deren angemessener Ordnung.

In der Folge präsentiert Bruni eine wohl geordnete Liste von Texten, aus deren Studium und Lektüre die Bildung entstehen soll, ein Programm ohne dessen Fundament niemand selbst etwas Großartiges und Hohes aufbauen kann, „sine quo fundamento nihil altum neque magnificum sibi aedificari quisquam potest“ (Bruni 1928, S. 7). Das Programm beginnt mit aus der Antike übernommenen Lehrbüchern und führt schließlich über die lateinische Literatur und vor allem die republikanische Ethik Ciceros auch zu den Texten der Kirchenväter. Ziel dieses Programm ist das Wiederanknüpfen oder die Wiedergeburt – wie es enthusiastisch heißt – der antiken Tradition, in die sich auch ein gereinigtes Christentum einsetzen lässt.

Das Lehrbuch des klassischen Lateins, die Sammlung hervorragend edierter klassischer Texte und Kommentare dazu, und das alles in eine pädagogisch sinnvolle Abfolge und Ordnung gebracht, das wird im Wiederaufschwung eines weltlichen Bildungssystems in Westeuropa programmatisch ganz in antiker, aber nicht weniger kirchlich-klösterlichen Tradition als ‚via‘ oder ‚ratio‘ oder dann mit dem entsprechenden griechischen Begriff als ‚methodus‘ ins Zentrum gestellt.

Methode bedeutet in dieser pädagogischen Wissenschaft das Lehrbuch, der klassische Text und sein Kommentar und ihre Einordnung in das umfassende Studienprogramm, in die ‚studia humanitatis‘. Als Vorbild für diese pädagogische Methode, ‚via‘ oder ‚ratio‘ dienen dabei wiederum die beiden klassischen römischen Texte, die zum ersten Mal wieder verfügbar gemacht werden, seit 1416 Quintilians „*Institutionis oratoriae*“ und ab 1422 Ciceros „*De oratore*“. Die Neubelebung der Methode beschränkt sich nicht darauf, die antiken Texte und Lehrbücher neu zu edieren und zu ordnen. Vielmehr werden auch neue Lehrbücher und Kommentare verfasst, der Kanon der kommentierten Lektüretexte wird variiert und mit der Zeit auch durch neue Texte ergänzt und abgewandelt.

Der Humanismus der Renaissance ist – wie Paul Kristeller mit Recht immer wieder feststellt – viel weniger eine philosophische Tendenz oder Strömung, als ein sehr wirkungsvoll vorgebrachtes und vor allem sehr nachhaltig, bis ins 20. Jahrhundert wirkendes Unterrichtsprogramm (Kristeller 1979, S. 22), in der Terminologie der Zeit, ein ‚Methodus‘ oder eine ‚Ratio studiorum‘, oder in Luhmanns Terminologie ein eigentlicher Kausalplan, eine eigentliche pädagogische Technologie. Umfassendere Ziele werden in diesen Lehrbüchern segmentiert in Teilziele und diese in eine konsekutive und situationsrelative Ordnung gebracht, die ermöglicht das Handeln des Lehrenden nach Voraussetzungen und angestrebten Ergebnissen zu strukturieren und Misserfolge zu diagnostizieren und zu korrigieren.

Im 16. Jahrhundert explodiert die Produktion von pädagogischen Methodenbüchern geradezu, Neal Gilbert zählt dazu mehr als 70 gedruckte Texte auf (Gilbert 1963, S. 233-235), die sich bereits in ihrem Titel als Methode zu erkennen geben. Dabei handelt es sich nicht nur um neue Lehrbücher von bereits bestehenden Fächern, sondern neue Fächer werden gleichfalls in Methodenform dargestellt oder Wissenschaftsdisziplinen werden über pädagogische Methodenbücher umgeformt. So sehen wir neben vielen neuen Schulgrammatiken für Latein und Griechisch 1537 gleich drei Methodenbücher für das gepflegte Briefeschreiben – wovon zwei davon schon in der Zeit illustre Autoren vorweisen können, Erasmus von Rotterdam und Lodovico Vives (ebd., S. 233ff.). Man kann geradezu sagen – wie Anthony Grafton und Lisa Jardin im Falle Erasmus von Rotterdams nachweisen – dass im 16. und 17.

Jahrhundert Autoren vor allem über ihre pädagogischen Methodenbücher wahrgenommen und berühmt werden (Grafton/Jardin 1986, S. 141).

Über das Methodenbuch werden Disziplinen auch umgeformt, ihre Problemstellung neu situiert, um Eingang in das Bildungssystem zu finden. So formuliert Jean Bodin sein Konzept einer weltlichen Geschichte in seinem „*Methodus ad Facilem Historiarum cognitionem*“ von 1566 (Bodin 1566/1951, S. 101ff.), mit dem Ziel, diese Disziplin auch über die Bildung zu verbreiten. Auch nicht-literarische Wissenschaften gelangen über gute Lehrbücher erneut zur Geltung in den erneuerten Bildungsprogrammen.

Durch die Anordnung mehrerer Lehr- oder Textbücher gleichzeitig oder in zeitlicher Abfolge wird es möglich, umfassendere Ziele ins Auge zu fassen und zu pädagogischen Zielen umzuformen. Dabei muss der einzelne Text oder das einzelne Lehrbuch nicht unbedingt direkt auf das Endziel, die Pflege und Weiterentwicklung einer literalen Tradition, Wissenschaft, Moral und Religion ausgerichtet sein. Vielmehr lassen sich dafür die Voraussetzungen schaffen und für die unmittelbare Voraussetzung wird wieder die Voraussetzung geschaffen usw., Lehrbücher oder Methoden werden zu einem großen Programm zusammengeschlossen, in dem die vorangehende Methode Zugang zur Folgenden schafft, wie in jedem technologisch erfassten Ablauf.

Berühmt für diese Leistung, *eine* zusammenhängende Methode für eine ganze Schule aufgestellt zu haben, wurde Johannes Sturm, der Straßburger Gymnasialrektor im Umfeld des Reformators Buzer (Gilbert 1963, S. 72ff.). Bedeutsamer wohl in der Wirkungsmächtigkeit über mehrere Jahrhunderte hinaus in wahrhaft globalen Sinne ist dazu die „*Ratio studiorum*“ der Jesuiten, der *Societas Jesu* von 1599, die im Untertitel als „*Methodus ad eruditorum piorum fabricationem*“ bezeichnet wird (Duhr 1896; De Dainville 1978; S. 209ff.). Hier werden nicht nur verschiedene Handlungsabfolgen untereinander in eine situationsrelative Ordnung gebracht. Auch die verschiedenen Akteure auf den verschiedenen Stufen der Ordens- und Schulhierarchie werden im Verhältnis zum pädagogischen Verlauf überpersönlich funktional einander zugeordnet.

In diesem Rahmen entwickelt sich pädagogische Methode bis weit ins 19. Jahrhundert hinein – ganz ungeachtet der Kantischen Philosophie – und erfasst neue Schultypen und neue Fächer gleichermaßen. Vor allem wird auch die untere Schule, die Volksschule methodisiert. Mit dem Ausbau der flächendeckenden Landschule im 18. Jahrhundert und dem Beginn von deren Entkirchlichung treten neben die Literalität neue Fächer, vor allem das Rechnen, die jetzt auch durch Methodenbücher, d.h. vor allem Lehrerbücher begleitet werden – für eigentliche Schulbücher, die über die *Fibel* und die *Bibel* hinausgehen und allen Schülern abgegeben werden, mangeln die Finanzen noch weitgehend.

In der institutionalisierten Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert ist es in dieser Tradition vor allem der planmäßig aufgegliederte, fachlichen und intellektuellen Standards entsprechende Inhalt, Abfolge und Zuordnung der verschiedenen Lehrbücher, was unter Methode verstanden wird.

Methode in dieser historischen Entwicklung, wie sie durch klösterliche Schulen überliefert und durch die Humanisten in ein zunehmend verweltlichtes Bildungssystem übertragen wurde, ist „aut breve compendium aut brevem artem et rationem addiscendi atque docendi“ (Borrius 1584, S. 12f.; zit. n. Gilbert 1963, S. 65), wie der Florentiner Jeronimo Borrio 1584 schreibt, „ein kurzes Lehrbuch oder eine kurze Kunst oder ein kurzer Weg zu lernen und zu lehren“. Der zu Lehre und Lernen geordnete Inhalt war und bleibt das Wesen von Bildungsinstitutionen und ist einer der wichtigsten Gegenstände pädagogischer Rationalität, ihre Technologie. Allgemeine Ziele werden durch diese Technologie umgeformt in pädagogisch handhabbare Ziele. Die Kriterien für Auswahl und Ordnung der Gegenstände sind Basis zweckrationalen Handelns, sei das nun im Sinne einer mechanischen Kausalitätsvorstellung des 18. oder eines Kausalplanes des ausgehenden 20. Jahrhunderts.

Die Rationalität liegt dabei in der Festlegung der pädagogischen Ziele, ihrer Segmentierung, der Auswahl und Anordnung. Die Technologie indiziert auch Defizite des Verfahrens und ihrer Ursache, sie verweist auf Möglichkeiten sie zu beheben. Schulisches Verfahren legitimiert sich nicht allein dadurch, dass man etwas lernt, was es sonst nirgends zu lernen gibt, sondern auch dadurch, dass es in vernünftiger, rationaler Art und Weise gelehrt und gelernt wird. Dieser Vorgang lässt sich auch sozial und im Umfang steigern, neue soziale Schichten können einbezogen und neue Inhalte in den Plan eingepasst werden, wie die allgemeine Erfahrung mit Bildungsinstitutionen auch heute zeigt.

Die Kausalität, ob nun in Form harter Kausalannahmen im Sinne der mechanischen Gesetze des 18. Jahrhunderts oder im Sinne von Luhmanns weich besetzten Kausalplänen, ist gegeben in der Abfolge der Lehrinhalte im Bildungssystem selbst und im Hinblick auf die gebildete Öffentlichkeit, das Ziel, und in der Möglichkeit der Ausweitung auf neue Inhalte und auf neue gesellschaftliche Gruppen. Methode, Technologie sowohl in der Anlage der Institution und der Profession als auch als Gegenstand der Wissenschaft, machen seit jeher die Stabilität und Kontinuität der Pädagogik aus. Bezüglich Methode und Technologie bildet sich eine Kontinuität mit wirklicher ‚longue durée‘, wie sich auch die entscheidenden Brüche und Alternativen immer in Bezug darauf artikulierten. Bildungsrelevante Innovationen stabilisieren sich in Änderungen in der Methode, wie am Beispiel der humanistischen Umgestaltung im 15. und 16. Jahrhundert kurz gezeigt wurde, und wie auch anhand der naturwissenschaftlichen Innovationen im Fin de Siècle oder im sozialwissenschaftlichen Umbruch im ausgehenden 20. Jahrhundert leicht zu zeigen wäre.

2. Methode, Verfahren und Erlösung

Im 17. und 18. Jahrhundert wird das Methodenkonzept des humanistischen Bildungssystems modifiziert. Dabei wird allerdings der harte technologische Kern, das Konzept der Lehrbücher und des planmäßigen Aufbaus nicht tangiert. Durch die Entwicklung der Naturwissenschaften und durch die Entwicklung der Theologie im 16. und 17. Jahrhundert wird das technologische Methodenkonzept ausgebaut, beziehungsweise religiös überhöht.

2.1 *Die Naturwissenschaften und die Methode*

Die Methode der Humanisten ist weder eine Neuerfindung noch ein Neuanfang, sondern sie markiert sowohl die antike wie auch die klösterliche Bildungstradition. Einen Bruch oder eine markante Zäsur bedeuten die „*studia humanitatis*“ nach Kristeller nur insofern, als sie die literarischen Traditionen der Antike gegenüber der Logik, der Metaphysik, der Naturphilosophie und der Mathematik bevorzugten (Kristeller 1979, S. 23), die in den kirchlich-klösterlichen Schulen im 13. und 14. Jahrhundert eher im Vordergrund standen. Die freien Städte Norditaliens, in denen die humanistische Methode zum Blühen kam, maßen sich an einem idealisierten Bild des republikanischen Roms oder Athens, wo die freien Bürger im freien und gebildeten Umgang über die gemeinsamen Angelegenheiten beraten und wachen.

Was dann die humanistische Methode im Unterricht den Schülern abverlangte, war allerdings weit entfernt von einem freien Umgang. Mühselig mussten auch damals die klassischen Sprachen – nicht das Kirchenlatein – und der Umgang mit den anspruchsvollen Texten gelernt werden. Wie die Untersuchungen von Grafton und Jardin zeigen, war der Humanismus als freier Umgang mit der Tradition vorerst vor allem ein Ideal der Schulmänner, das zuerst einmal in ein hartes, auf Memorisierung angelegtes Sprachlernprogramm umgesetzt wurde (Grafton/Jardin 1986, S.1-28).

Je mehr sich dann im 16. Jahrhundert die Inhalte in den Bildungsprogrammen etablierten und die humanistische Methode tatsächlich zum Tragen kam, desto mehr gerieten auch die traditionellen Memorisierungsverfahren ins Blickfeld und weniger harte Alternativen dazu wurden gesucht. Von den meisten dieser sehr oft mit riesigen Erwartungen und Enthusiasmus begrüßten Alternativen blieb allerdings meist bald kaum mehr etwas anderes übrig, als eine schale Erinnerung. Der bis heute zumindest dem Namen nach bekannt gebliebene ‚Nürnberger Trichter‘ mag dies bestens illustrieren.

Diejenige Diskussion über die Lehr- und Lernverfahren, die dann zu einer nachhaltigen Wirkung kam und die auch die Methode beeinflusste, entzün-

det sich an der Auseinandersetzung über die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse im 17. Jahrhundert und die Bedeutung der Erfahrung bzw. des Experimentes. Die neuen Erkenntnisse und Entdeckungen, die im 16. und 17. Jahrhundert Westeuropa beschäftigten, stammen nicht aus den ‚alten Schriften‘, weder aus den literarischen noch aus den numerischen Wissenschaften der Antike, sondern es sind Wahrheiten, die auf grund organisierter Erfahrung neu gefunden wurden und die der menschlichen Tätigkeit neue Möglichkeiten eröffnen. Für Francis Bacon war dies der Ausgangspunkt sowohl die humanistische wie auch die scholastische pädagogische Methode zu kritisieren und vorzuschlagen, experimentelle Wissenschaft auch ins Bildungsprogramm aufzunehmen (Keller 1999).

Als 1662 in London die Royal Society gegründet wurde, – die Gesellschaft, die sich zum Ziel setzte, die experimentellen Naturwissenschaften unter Berufung auf Francis Bacon zu fördern – wurde das Programm auch pädagogisch ausformuliert. Neben den wissenschaftlichen Experimenten und der Förderung neuer Kenntnisse, sei „the second task of great pains“, die zweite, anstrengende Aufgabe der Gesellschaft, „the education of the youth“ (Sprat 1667/1958, S. 59), schreibt der erste Historiker oder vielmehr Propagandist der Gesellschaft, Thomas Sprat bereits 1667. Dabei geht es um zweierlei. Zum einen hält er ein Plädoyer dafür, dass die neuen Wissenschaften in die Methode integriert werden, dass neben den literarischen Fächern und ihren Lehrbüchern auch die experimentellen Naturwissenschaften in die Methode der höhern Bildung aufgenommen werden.

Dieser Prozess ist allerdings bereits im Vorlauf, während des ganzen 17. Jahrhundert voll in Gang gekommen. An hand der Stundenpläne und der Schulbibliotheken konnte François de Dainville nachweisen, dass in den Jesuitenschulen Frankreichs – die die Mehrheit der Collèges ausmachten – die modernen Naturwissenschaften sich bereits in der Mitte des 17. Jahrhunderts fest etablieren konnten (De Dainville 1978, S. 323ff.). Dies geschah ungeachtet der radikalen Opposition des Ordens und seiner Theologie gegen Descartes und seine Lehre, die insgesamt als Inbegriff der neuen Wissenschaft galt. Auch in der Societas Jesu war die pädagogische Technologie offensichtlich stärker als die Theologie, beziehungsweise wurde kaum ein Anlass gesehen, beide in Korrespondenz bringen zu müssen. In England, das in dieser Zeit vom Bürgerkrieg erschüttert wurde, waren es in der Folge vor allem die höhern Schulen der Dissenters, die im 18. Jahrhundert die Integration der modernen Naturwissenschaften in die Methode durchsetzen konnten (Rhyn 1997, S. 95-105).

In der Beziehung bedeuten die modernen Naturwissenschaften zwar eine inhaltliche Umorientierung der Methode aber nicht eine Änderung der technologischen Anlage. Ausgeweitet wurde die Anlage der Methode allerdings

durch den zweiten Aspekt der naturwissenschaftlichen Innovation. In Sprats Geschichte der Royal Society wird von einer spezifischen, den neuen Wissenschaften angemessenen Art zu unterrichten gesprochen, „teaching by practise and experiments“ (Sprat 1958, S. 329). Wenn aus geordneter, wiederholbar gemachter und verallgemeinerter Erfahrung, den Experimenten, in der Naturwissenschaft neue Wahrheit entsteht, dann kann dieses Verfahren auch im Unterricht, quasi als Lern- und Lehrmodell angewandt werden. In seinem Erziehungstraktat von 1693 „Some thoughts concerning education“ geht John Locke noch viel weiter: nicht nur Unterricht, sondern Erziehung generell kann dem Wahrheitsmodell der experimentellen Wissenschaften folgen. Erziehung besteht dann darin, dass über die Ordnung der Erfahrung die Bildung des Geistes des Kindes durch Erziehung, von außen gesteuert, aufgebaut wird. Über wiederholte Übung, „practice“ entstehen „habits“ (Locke 1693/1989, S. 121) und „rules“, Regeln, woraus sich im Geist die richtigen Ideen und deren Verbindung bilden. Erziehung ist dann beendet, wenn das Kind mit diesen richtigen Ideen, mit dem eigenen Geist seine Erfahrung, d.h. sich selbst steuern, sich selbst quasi zum Experiment machen kann.

Als Lehr- und Erziehungsmodell entwickelt das Konzept Lernen aus pädagogisch geordneter Erfahrung seit dem 18. Jahrhundert eine ungebrochene Attraktivität. Wenn alle Wahrheit, ja auch die Moral, und die persönliche Haltung, auf Erfahrungen und deren Verarbeitung beruhen, so lässt sich durch Elementarisierung und Steuerung des Erfahrungsprozesses die Person auch gezielt erzieherisch durch eine Aufsummierung von endlich vielen gesteuerten Erfahrungsprozessen induzieren.

Im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Experiment können allerdings in der Erziehung des Kindes die einwirkenden Faktoren gerade nicht leicht elementarisiert und kontrolliert werden; an dieser Einsicht strauchelte eine zu einfache Übertragung des Experimentalismus in die Pädagogik sehr bald. „Der glückliche Erfolg, und die richtige Anwendung der Regeln, für die eigentliche Erziehung, hängt von tausend Umständen ab, die der Erzieher nicht in seiner Gewalt hat; Eltern, Umgang, häusliche Lagen und dergleichen“ (Lieberkühn 1782, S. XVII), schreibt 1782 der deutsche Pädagoge Philipp Julius Lieberkühn.

„Nicht ganz so abhängig ist der Lehrer, ihm wird also die Anwendung seiner Grundsätze weniger erschweret werden“, fährt er dann allerdings erleichtert fort. Schule beherrscht gerade dank ihrer methodischen Tradition die Gegenstände und ihr Umfeld, die Ersteren können elementarisiert, das Umfeld, methodischer Vorlauf und Folge, kontrolliert werden. Das ist die technologische Voraussetzung. Dementsprechend wird das Verfahren des Erfahrungslehren und -lernen als Bestandteil dessen entwickelt, was bislang als Methode galt, dem schulischen Methodus quasi unterlegt.

Die im 18. Jahrhundert explodierende Lehrbuchproduktion, die zunehmend auch die so genannten Landschulen und die unteren Stufen der Schule erreicht, ist geprägt nicht nur durch das Eindringen der empirischen Wissenschaften in den Schulbetrieb, sondern auch durch die Umgestaltung der traditionellen Methoden, d.h. der Ordnung der Lehrbücher. Angeblich einfach nachvollziehbare Beispiele, als allgemein verfügbar angenommene Erfahrungen, rücken an den Anfang, die verallgemeinernden Regeln folgen erst später als Schluss eines Lehr-/Lernvorganges.

Methode wird nicht durch ein allgemeines abstraktes Lehrverfahren abgelöst, sondern durch eine Ordnung, die den einzelnen Lehrinhalten unterlegt wird, ergänzt. Die „Regeln für den Unterricht“, wie sie jedes Lehrbuch der Pädagogik für die Primarlehrer des 19. Jahrhunderts enthält, „Beginne bei dem, was der Schüler schon kennt“ oder „Unterrichte anschaulich“ (Diesterweg 1873, S. 233) – hier übernommen aus Diesterwegs „Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer“ von 1835 – verstehen sich nicht als Ersatz oder als höhere Ordnung der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts, sondern sie geben dieser technologisch-methodisch fest gefügten inhaltlichen Ordnung eine zusätzliche Dimension.

2.2 *Die theologische Umgestaltung der Methode*

Diese Impulse der Naturwissenschaften werden allerdings von der Theologie gerade in die umgekehrte Richtung weitergeführt. Nicht die inhaltliche Neugestaltung der Methode durch das Erfahrungslehren und -lernen interessiert hier, sondern das Verfahren an sich, unabhängig von den Inhalten, steht im Zentrum des Interesses. Bietet es doch einen sicheren Zugang zum bislang noch für vollständig unzugänglich gehaltenen Ort, wo sowohl die Sünde wie auch die Erlösung ihre unmittelbare Wirkung entfalten, in das Innere des Menschen, seine Seele, den paulinischen „homo interior“.

Zwar war auch die Theologie ursprünglich Gegenstand der humanistischen Reform der Methode, der Bevorzugung der literarischen Fächer und Schriften in der höheren Bildung.

So empfiehlt der Florentiner Kanzler Leonardo Bruni selbstverständlich in seiner Methode als Erstes, die Kirchenväter, Augustin, Lactantius, Firmianus und Hieronymus zu lesen, die ‚alten Schriften‘, statt jene wirre und gewöhnliche Gelehrsamkeit, die jene auszeichnet, die gemeinhin die neue Wissenschaft Theologie betreiben, die scholastisch-philosophische Tradition „eruditionem vulgarem istam et perturbatam, quali utuntur ii, qui nunc theologiam profitentur“ (Bruni 1928, S. 6).

Erasmus von Rotterdam, der in humanistisch-pädagogischer Absicht 1516 mit einer Ausgabe der Bibel in einer philologisch überprüften Edition aufwartete und dieser einen klassischen Methodus, einen Kommentar zur Anwendung für Bildungszwecke, voranstellte, weiß zwar sehr wohl einen grundsätzlichen Unterschied zwischen der Bildung mit der Bibel und jener durch literarische Texte zu machen. Die literarische Bildung soll sich auswirken in der äußeren Welt, im zivilen oder republikanischen Umgang der Gebildeten. Die Lektüre des heiligen Textes hingegen in der inneren Welt, „ut muteris, ut rapiaris, ut affleris, ut transformeris in ea quae discis“, sodass der Leser umgestaltet, hingerissen und begeistert, verwandelt wird in das, was er lernt (Erasmus 1995, S. 128f.).

Aber letztlich bleiben sakrale und säkulare Texte Gegenstand der gleichen Methode, des einen Bildungsprogramms auf gleicher Ebene. Die Radikalität oder Radikalisierung der Frömmigkeitstheologie beider Konfessionen im ausgehenden 16. und im 17. Jahrhundert stellt aber gerade dies grundsätzlich in Frage. Die Veränderung des inneren Menschen ist entsprechend der radikalen neu-augustinischen Theologie der Reformatoren und auch jener Strömungen, die in der katholischen Kirche verblieben, wie die Jansenisten und anderer, gerade nicht das Ergebnis eines pädagogisch angeleiteten Lernprozesses wie alle anderen Methoden, sondern einzig und allein die Wirkung der Gnade Gottes. Die durch die Erbsünde beladene Seele ist gänzlich dem Bösen verfallen, sie kann ohne die Hilfe der Gnade Gottes nur das Böse wollen und nur böse Handlungen veranlassen. Die Gnade Gottes allerdings wirkt, indem sie den inneren Menschen langsam verändert, bis er aus Gott heraus, aus Gnade gut handeln kann, d.h. durch Erlösung die Freiheit des göttlichen Handelns erlangt.

Dieser innere Veränderungsprozess wird als ein stetes Fortschreiten beschrieben, das auf jeder Stufe wieder gefährdet ist durch die Verführung des Bösen, aber auch zu einem weiteren Schritt durch die Gnade Gottes führen kann, die Seele steigt und sinkt in ihrem ‚gradus‘, wie es in der augustinischen Tradition heißt. Wenn dieser Prozess wie ein pädagogischer Lernprozess beschrieben wird, so ist entscheidend, dass der ‚Pädagoge‘ auf jeden Fall Gott, der Erlöser, ist. Für ihn sind die inneren Menschen, die er zur Erlösung auserwählt und die er durch Gnade zu sich selbst führt, Kinder, die er erzieht (Osterwalder 1992, 1995).

Wie kann aber der einzelne Mensch auf die Gnade eingestellt werden, wie kann er das Böse lassen und auf diesem Weg Schritt für Schritt weitergehen, der Gnade folgen: das wird im theologischen Sinne, das eigentliche methodische Problem.

Im dem Maße nun, wie sowohl bei den Pietisten als auch bei den Jansenisten und Spiritualisten innerhalb der katholischen Kirche, die kirchliche

Institution sich der Verfügbarkeit entzieht, wird diese theologische Methodik der pädagogischen Technologie aufgesetzt, oder diese institutionell und theoretisch dafür beansprucht.

Der empiristische Weg über die Erfahrung zum Entstehen von neuer Wahrheit wird hier religiös-theologisch verstanden als Zugang zum seelischen Innenraum, wo der Wandel der Seele vom alten Adam zur Wiedergeburt in Christo in all seinen Graden stattfindet. Der Zugang soll genutzt werden, um diesen Umwandlungsprozess des ‚homo interior‘ von außen zu unterstützen und zu fördern und einen Abstieg im ‚gradus‘ möglichst zu verhindern.

Ganz diesem Kontext entsprechend gibt es nur *eine* einzige universalgültige, den Menschen total erfassende Methode, die nicht nur für alle Fächer, sondern gleichfalls in der Familie und in der Kirche zur Anwendung kommen muss, um die Seele vor der Versuchung des Bösen und in ihrem ‚gradus‘ zu bewahren und für einen höheren vorzubereiten. „Es lässt sich aber die gesamte, so sehr verschieden veranlagte Jugend nach einer und derselben Methode unterrichten und bilden“, „omnem iuventutem indolis tam diversae una eademque methodo institui ac formari posse“ (Comenius 1657/1986, S. 89), schreibt Comenius in der „Grossen Didaktik“ von 1657. Diese eine und universale Methode gilt von der einfachsten Belehrung bis zur eigentlichen Erziehung im Glauben, wobei allerdings die Erlösung immer das Werk Gottes und nicht dasjenige der menschlichen Erziehung bleibt, „pietas Dei donum est“ (ebd., S. 159).

Diese einzige und universale Methode, obwohl sie von sich aus, allein nicht die Erlösung herbeiführen kann, ist in einem doppelten Sinne in die Erlösung eingebunden. Zum einen handelt der heilige Geist durch die geordnete Vermittlung, „per ordinaria agit media“, indem er sich die frommen Erzieher zu Gehilfen macht, die die Setzlinge des Paradieses mit Sorgfalt pflanzen und begießen, „paradisi surculos fideli cura plantent et rigent“ (ebd.). Und zum andern sind auch trotz der Erbsünde, in der durch das Böse fast ganz verwüsteten Welt göttliche Samen, bestimmt zur Erlösung beizutragen, zurückgeblieben, aus denen diese Setzlinge hervorsprossen sollen. Diese Samen selbst sind das Wissen, die Aufrichtigkeit und die Religion, „semina scientiae, honestatis, religionis“ (ebd., S. 67) und auf sie ist die einzige Methode eingestellt.

Erziehung in diesem Sinne vollzieht sich auf dem Felde des tiefsten Verfallenseins des Menschen, aber auch am Ort der Umkehr und Wiedergeburt, im paulinischen ‚homo interior‘. Im so genannten „Grossen Aufsatz“ von 1704 macht August Hermann Francke, der Gründer des Hallensischen Pietismus und seiner großen Erziehungs- und Missionswerke, die Methode und das nach ihr errichtete Bildungswesen – vom Waisenhaus bis zur Universität –

zum eigentlichen Instrument der Welterlösung aus der alles umfassenden Dunkelheit des Bösen. „Dass nicht allein insgemein in der Welt, sondern auch in der so genannten Christenheit und in der evangelischen Kirche selbst alles in einem verderbten Zustande und schrecklichen Verfall liege, mögen auch diejenigen, denen Gott die Augen nur ein wenig geöffnet, gar leicht erkennen“ (Francke 1894, S. 1). Selbst die Stände, die die Menschheit zum Guten leiten sollen, die Regierenden, die Hausväter und die Lehrenden, d.h. die Prediger, sind dem Bösen verfallen. Doch der Samen, der bei einigen wenigen, die mit der Aufgabe des Lehrens betraut sind, übrig gelassen wurde, führt zur Selbstbesinnung.

Ausgehend von der Selbstreflexion dieser wenigen singulären Menschen, die sehen, wie sie angesichts des Bösen verloren sind und sich der Gnade Gottes zuwenden, konnte so das Erziehungswerk in Halle entstehen, das die Seelen von der bösen Welt abwendet und über die eigene Innerlichkeit, methodisch zur Erlösung führt. Vom einzelnen Samen aus entsteht so ein Weltreformwerk, das von der Art und Weise, wie im Waisenhaus gearbeitet und gelebt, gelehrt und gelernt, über die Ordnung der Fächer und der Bibliothek, bis zur Berufung neuer Professoren an der Universität und der Aussendung der hallensischen Doctores in die weite Welt reicht.

„Daher man denn auf keine Weise Ursache hat, von fernerer Fortsetzung der hierselbst geführten Lehrart und Anweisung der studierenden Jugend etwas anderes als eine reale Verbesserung des allenthalben verderbten Zustandes unter dem Segen des Allerhöchsten zu hoffen und zu erwarten“ (Francke 1894, S. 35). Mit diesem pädagogisch-theologischen Methodismus und Optimismus sieht Francke sich selbst und seine hallensischen Anstalten nicht nur als „Segens-volle Fussstapfen des noch lebenden und waltenden liebeichen und getreuen Gottes“ (Francke 1709/1994) – so der Titel des öffentlichen Werbematerials der Anstalten – sondern auch auf der paulinisch-missionarischen Reise des Christentums in die große Welt.

Pädagogisch-theologische Methode als Weg in die Innerlichkeit zur Erlösung und damit zur Reform der Welt ist weder auf den hallensischen Pietismus und seine pädagogischen Institutionen beschränkt, noch steht sie der vorher diskutierten Erneuerung der Wissenschaft vollständig fremd gegenüber. Franckes Vorbild für die Methode der Erlösung bildet nicht nur der Brüder-Bischof Comenius, sondern viel mehr auch der katholische Priester Fénelon und die Art und Weise, wie die Töchter, die den verfolgten Hugenottenfamilien weggenommen werden, in seinem Missionswerk „Les nouvelles catholiques“ methodisch erzogen-bekehrt werden (Osterwalder 2000). Dabei ist die Methode der Erziehung dieser einzelnen Mädchen der Weg zur Reform der Kirche, „l'église refleurit, et son ancien beauté se renouvelle“. Der Weg der Menschheit ins himmlische Jerusalem, „cette ville située sur la mon-

tagne“ (Fénelon 1810, S. 125) beginnt mit dem methodischen Zugang in die Seele des einzelnen Mädchens.

Dieser Weg ins Innere der Seele beginnt mit der pädagogisch gestalteten Erfahrung, damit ist diese Form der Methodik durchaus auch den empirischen Naturwissenschaften gegenüber aufgeschlossen. Das Ziel ist aber nicht die Erkenntnis der äußeren Welt, sondern im Gegensatz dazu die Trennung von dieser Welt und der Blick auf sich selbst und auf das himmlische Jerusalem.

In der äußeren Welt bewährt sich nur der Wandel des inneren Menschen, indem er ihren Versuchungen nicht mehr erliegt und zur Ehre Gottes nützlich wirkt. Dieser doppelte Nutzen kann dem Wissen und den empirischen Wissenschaften durchaus zugestanden werden. Aber im Zentrum des Interesses an der Methode steht der Zugang zum inneren Wandel. Insofern löst sich diese Form der Methodik von den eigentlichen Lerngegenständen ab, macht diese reduktiv zum Substrat der Selbstreflexion.

Methode mit ihrem religiös-pädagogischen Anspruch, den Mensch zur Erlösung, zur absoluten Wahrheit, zur Einheit mit Gott zu führen, steht ohne Zweifel in einem starken Spannungsverhältnis zur pädagogischen Methodentradition der Humanisten und auch der Empiristen. Geht die Methode der Humanisten schließlich in dem auf, was als humanistische Bildung bezeichnet werden kann, was in der Methode gelernt wird, so führt auch das Verfahren der geordneten Erfahrung des empiristischen Lehrens und Lernens schließlich bruchlos in das Forschen des Wissenschaftlers oder auch in die Moral des öffentlichen Umgangs der zivilen Gesellschaft, zum Leben des weltgewandten Gentleman.

Im Gegensatz dazu erreicht aber die religiös-pädagogische Methode erst dann ihr Ziel, wenn sie von einer Instanz jenseits aller Verfahren und Künste von Gott also mit Inhalt gefüllt, oder, um in der theologischen Terminologie zu bleiben, lebendig gemacht wird. Schulmethode als Ordnung von Fächern und Bildungsinhalten oder Lehrverfahren bleibt gegenüber dieser lebendigen, den Menschen total ergreifenden Methode immer nur Bruchwerk und Substrat, das allerdings, trotz ihres Verhaftetseins im Bösen unersetzlich bleibt. Nur insofern allerdings, als die Frömmigkeitstheologie und ihre radikale Innerlichkeit sich auf die Sicherheit der humanistischen und empiristischen Methode, auf die pädagogische Technologie und ihre Institutionalität beziehen und verlassen können, können Erlösung der Menschen und der Weg ins himmlische Jerusalem auch als Glaubens- und Lebenspraxis ausgelegt werden. Erlösung als unerforschliches Werk Gottes kommt einzig und allein deswegen weltlich-praktische Bedeutung zu, weil sie auf die Sicherheit pädagogischer Methode bauen darf.

Der Jansenist Pierre Nicole beschreibt dieses Verhältnis in der Einleitung zu wohl einem der erfolgreichsten Schulbücher des ausgehenden 17. Jahrhunderts, zur Logik von Port-Royal von 1662 in der scharfen Paradoxie: „On se sert de la raison comme d’un instrument pour acquérir les sciences, & on se devoit servir au contraire, des sciences comme d’un instrument pour perfectionner sa raison“ (Arnauld/Nicole 1662/1748, S. XVI) Man benützt – normalerweise – die Vernunft wie ein Instrument, um zu Wissenschaften zu gelangen, aber man sollte stattdessen die Wissenschaften als ein Instrument benützen, um die Vernunft vollkommen zu machen, d.h. sie mit der cartesischen Methode des Zweifels zur Erkenntnis ihrer eigenen Schwäche und Hoffnungslosigkeit und der Verwiesenheit auf die Erlösung zu führen.

3. Schluss: Pädagogik – die Technologie der Erlösung

Auch wenn sich die Frömmigkeitsbewegungen und ihre Theologie eines Teils des Methodekonzeptes der modernen Pädagogik im ausgehenden 17. und im beginnenden 18. Jahrhundert bemächtigen, so halten sie immer an einer radikalen Differenz von Technologie und Erlösung fest. Erstere liegt in den Händen von Menschen und kann deswegen, ohne Gottes Hilfe immer auch fehl gehen; Letztere ist einzig Gottes Werk und darum unfehlbar.

Wird das Dogma der Erbsünde eliminiert und ersetzt durch jenes der ursprünglichen Güte des Menschen, indem das Böse aus dem Innern des Individuums in die Außenwelt der Gesellschaft verlagert wird, so kann der gute Mensch, der Erzieher, allerdings für sich beanspruchen, mit größter Sicherheit, mit der Technologie der Methode das Kind auch zum absolut Guten zu führen – sofern er die störenden Einflüsse der Gesellschaft einzudämmen und Außen- und Innenwelt des Kindes unter seine totale Kontrolle zu bringen weiß. Das ist die vollständige Rückführung der Konzepte von Methode und Erlösung von der Theologie in die Pädagogik, die Jean Jacques Rousseau in seinem Erziehungsroman „Emile ou de l’Education“ von 1762 durchführt. Subjektivität *und* Technologie oder Methode der Erlösung zeichnen Pädagogik in dieser Tradition ebenso aus wie Lehrgegenstände und deren Ordnung.

Dabei ist die Methode nur noch schwach durch die Gegenstände des Lernens und durch das Ziel, in dem das Gelernte sich entfalten soll, bestimmt. Entscheidend ist das Verfahren, das schwach dem Empirismus nachgebildet ist, wesentlich aber nicht durch Auswahl, sondern vor allem durch den Anspruch der vollständigen Kontrolle bestimmt ist, um den Zögling in sich selbst und zu sich selbst, in die Selbstbezüglichkeit zu führen. Und aus dem Bezug auf sich selbst und auf andere, gleichartige Menschen soll dann die Moral, der Impuls zum Guten zwischen den Menschen entstehen, der quasi

zur Erlösung führt, das Gewissen, „l’instinct divin, immortelle et céleste voix“ (Rousseau 1762/1969, S. 600) weckt.

Für diesen Vorgang wird allerdings von Rousseau jetzt auch eine ausschließlich durch den Erzieher angelegte starke Technologie beansprucht. „J’ai d’abord donné les moyens et maintenant j’en montre l’effet“ (ebd., S. 548), heißt es im Übergang vom vierten zum fünften Buch. Alles was bis im vierten Buch gezeigt wird, sind ausgewählte Teile traditioneller Methode und empirischer methodischer Verfahren, für die starke Kausalannahmen getroffen werden.

Was dann als intendierte Wirkung folgt, ist die eigentliche pädagogische Bekehrung. Im vierten Buch wird mit dem Bekenntnis des Savoyardischen Vikars die Ursache rapportiert, die den Erzieher, das Ich-Rousseau, zum guten Menschen, zur zweiten Geburt und der Erweckung des Gewissens führte und in einem supponierten eigenen Bekenntnis gipfelt. Was dann als intendierte Wirkung folgt, ist die eigentliche pädagogische Bekehrung, die Wiedergeburt Emiles, „quelles grandes vues je vois peu à peu s’arranger dans sa tête! Quels sentiments sublimes étouffent dans son coeur le germe des petites passions!“ (ebd., S. 548).

Ganz in dem Sinn spricht Rousseau immer von „l’utilité de cette méthode“ (ebd., S.324), „la méthode que j’ai taché d’établir“ (ebd., S. 635); seine Methode ist unter diesen Bedingungen allen andern Methoden überlegen, indem sie mit absoluter Sicherheit Emile zu einem guten, wieder geborenen Menschen werden lässt, der trotz des widrigen Lebens in der Gesellschaft in Harmonie mit sich selbst bleibt.

Nicht geringer ist auch der Anspruch von Pestalozzis Methode, die zwar mit der Wohnstube einen Ort der Güte in der bösen Gesellschaft gefunden hat. Von diesem Ort des absoluten Anfangs aus verfügt die Methode in totaler Kontrolle über das Innere, die Kräfte des Kindes und kann es so erziehen, dass es ‚nur gut‘ wird. Pestalozzis beansprucht für seine Methode eine derartige technologische Sicherheit, dass auf eigenes Urteil und eigenständiges Handeln des Lehrers gerade verzichtet werden kann, ja geradezu verzichtet werden soll, da diese den mechanischen Ablauf nur irritieren könnten. „Es wird durch die Reihenordnung dieser Mittel sogar dem Lehrer alles Nachdenken erspart, aber dann ebenso das Kind vor den Folgen bewahrt, die aus den Fehlern und der Verwirrung entspringen, [...] mit der der Lehrer irgend einen Gegenstand ansehen könnte“ (Pestalozzi 1804/1973 SW XVIIIA, S. 76). Nicht viel anders soll pädagogische Methode mit einem extremen materialen Reduktionismus und Instrumentalismus im Übergang zum 20. Jahrhundert nach Montessori die „aspirazione alle supreme altitudine del cielo“, den Weg ins „Regno dei Cieli“, der kindergerechten, natürlichen Gesellschaft eröffnen (Montessori 1909/1984, S. 8f.).

Dieser Typus von Methodenkonzepten, geprägt durch uneingeschränkte, höchste moralische Erwartungen, die alle in individueller Innerlichkeit zusammenlaufen *und* auf Technologie setzen, gehören bis heute zur pädagogischen Auseinandersetzung. Was heute als unter dem Titel Neue Lehr- und Lernformen marktschreierisch als methodische Globalreform des Bildungswesens angeboten wird, und ‚ganzheitliche Bildung‘ tout court verspricht, steht diesbezüglich in nichts hinter den großen Vorbildern zurück. „Ganzheitliche Bildung lässt sich auch operational definieren und darstellen. Sie umfasst und fördert alle menschlichen Anlagen und Kräfte, das heißt: sie ermöglicht Sinnestätigkeit, Erlebnis, Wahrnehmung und Gestaltung, Anpassung, Zuwendung, solides Wissen usw. In jedem Bereich gibt es Entwicklungsstufen und Vertiefungsgrade (Sinnestätigkeit – Handlungskompetenz – Erfahrung)“ (Gasser 1999, S. 38), heißt es dazu in einem der gängigen Lehrbücher.

Alle diese Erlösungstechnologien der neuzeitlichen Pädagogik zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Gegensatz zur traditionellen Methode gerade inhaltlich schwach, dafür aber durch inhaltsindifferente Verfahren bestimmt sind. Entscheidend ist bei allen, dass sie die Methode, die der Institution ihre Stabilität gibt und auf rationale, inhaltliche Ordnung von Lehre und Lernen, auf Lehrbuch, Kanon und Standard aufbaut, als Substrat zwar verächtlich machen – „kreativ-ganzheitliches Erfahrungslernen (wider das träge Wissen)“ (Gasser 1999, S. 16) – aber sie doch immer voraussetzen. Ihre Bedeutung erhalten diese Methoden zum einen von der immer zu unterstellenden moralischen Lauterkeit der Absicht dessen, der den methodischen Anspruch erhebt, und zum andern von der Sicherheit derjenigen Institution und derjenigen Pädagogik, die sich gerade nicht auf sie einlassen.

So bleibt abschließend die Antwort auf zwei Fragen, die Frage nach der Funktion dieser technologisch schwachen aber moralisch starken Methodenkonzepte in der Pädagogik und umgekehrt die Frage nach der Funktion der Pädagogik mit ihren starken Technologiekonzepten von Inhalt, rationaler Auswahl und Ordnung für die salvatorische Großmoral.

Der methodisch-salvatorische Anspruch, der in der Maßlosigkeit und in der Anlage der Ziele auf jede Verlässlichkeit verzichten muss, verleiht pädagogischer Tätigkeit, Institution und Rede auch in einer säkularen Welt höchsten sakralen Status. Die Gegenleistung, die die Großmoral durch die Anbindung an die technologisch starke Pädagogik und ihre Institutionen in einer säkularen, pluralen und demokratisch eingeschränkten, modernen Welt gewinnt, ist der Anschein, über individuelle Innerlichkeit allgemeine Geltung erlangen zu können.

Literatur

- Arnauld, A./Nicole, P. (1662/1748): *La Logique ou l'Art de penser*. Paris: Guillaume Desprez.
- Bodin, J. (1566/1951): *Oeuvres philosophiques*. Corpus Général des philosophes Français. V, 3. Hrsg. v. P. Mesnard. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruni Aretino, L. (1928): *De studiis et litteris liber*. In: Bruni Aretino, L.: *Humanistisch philosophische Schriften*. Hrsg. v. H. Baron. Leipzig: B.G. Teubner.
- Comenius (1657/1986): *Didactica Magna*. In: Komensky, J.A. *Opera Omnia* 15/I. Prag: Academia.
- Dainville, F. de (1978): *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*. Paris: Le éditions de Minuit.
- Diesterweg, F.A.W. (⁵1873): *Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer*. Essen: G.D. Bädeker.
- Duhr, B. (Hrsg.) (1886): *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu*. (Bibliothek der katholischen Pädagogik Bd. IX.) Freiburg: Herder.
- Erasmus, D. von Rotterdam (1995): *Ratio seu compendium verae theologiae* Des. Erasmus Roterdamum. In: Welzig, W. (Hrsg.): *Ausgewählte Schriften*. Bd. III. Hrsg. v. G. B. Winkler. Darmstadt. Wiss. Buchgesellschaft.
- Fénelon, F. de Salignac de la Mothe (1810): *Oeuvres Complètes*. Bd. III. Paris: Briand Librairie.
- Francke, A.H. (1894): *Großer Aufsatz*. Hrsg. v. W. Fries. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses.
- Francke, A.H. (1709/1994): *Segensvolle Fußstapfen*. Hrsg. v. M. Welte. Giessen: Brunnen.
- Gasser, P. (1999): *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*. Aarau: Sauerländer.
- Gilbert, N.W. (²1963): *Renaissance Concepts of Method*. Columbia: Columbia University Press.
- Grafton, A./Jardin, L. (1986): *From Humanism to Humanities*. London: Duckworth.
- Keller, S. (1999): *The first distemper of learning: 'When men study words and not matter'*. Francis Bacons Konzeption des neuen Lernens. Eine kontextuelle Betrachtung. MS. Bern (Manuskript).
- Kristeller, P.O. (1979): *Renaissance Thought and its Sources*. Ed. by M. Mooney. New York: Columbia University Press.
- Lieberkühn, Ph.J. (1782): *Versuch über die anschauende Erkenntnis*. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts. Züllichau: Buchhandlung des Waisenhauses.
- Locke, J. (1693/1989): *Some Thoughts Concerning Education*. Ed. by J. Yolton. Oxford: Clarendon Press.
- Luhmann, N./Schorr, E.: *Das Technologiedefizit der Pädagogik*. In: Luhmann, N./Schorr, E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 11-40.
- Melanchthon, Ph. (1526/²1969): *In laudem novae scholae*. In: Stupperich, R. (Hrsg.). *Melanchthons Werke*. Bd. III. Hrsg. v. R. Nürnberger. Gütersloh: Bertelsmann.
- Montessori, M. (1909/1984): *La scoperta del Bambino (ursprgl. Il Metodo*. 1909). Milano: Garzanti.
- Osterwalder, F. (1992): *Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 4, S. 426-454.
- Osterwalder, F. (1995): *Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung*. In: Berg, Chr. u.a. (Hrsg.). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Band 2. Weinheim, München: Juventa, S. 59-84.