

7. Sekundärliteratur

Pietismus und moderne Welt. [Tagung "Pietismus und moderne Welt", Nürnberg, 28.-30.04.1972] / Hrsg. von Kurt Aland. - Witten : Luther-Verl., 1974 ...

12). - S. 161-184

Pietismus und moderne Pädagogik.

Schaller, Klaus

Witten, 1974

I.

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Pietismus und moderne Pädagogik

I. Unser Thema verlangt die Darstellung eines recht komplizierten Sachverhaltes. Es wird sich rasch herausstellen, daß das Verhältnis zwischen Pietismus und moderner Pädagogik, seine Bedeutung für oder seine Auswirkung auf diese keineswegs eindeutig ist. Ein erster Grund für diesen Sachverhalt ist wohl der, daß wir zwar einigermaßen eindeutig sagen können, was der Pietismus ist, daß wir aber sofort in Verlegenheit geraten, wenn wir angeben wollen, was der Terminus »moderne Pädagogik« bezeichnet. Zunächst wird man da an die im 18. Jahrhundert auf philosophische und anthropologische Prämissen von *Leibniz* zurückgehende Pädagogik denken, die dann im Neuhumanismus kulminierte und dergestalt – in Abwandlungen freilich – fortwirkt bis in die Gegenwart; sodann aber kann unter moderner Pädagogik auch die große Gegenbewegung gegen die erstgenannte gemeint sein, die gleichfalls im 18. Jahrhundert ihren Ursprung hat, die im 19. Jahrhundert immer wieder ihre Sprecher fand und die heute – oft freilich in sozialwissenschaftlicher Thematik und Methodik verfremdet – im Begriff ist, die klassische Pädagogik der Neuzeit zu verdrängen. Zu beiden Formen der Pädagogik, die natürlich gleich noch in Umrissen wenigstens skizziert werden müssen, hat der Pietismus, die pietistische, vor allem die frankesche Pädagogik ein Verhältnis; aber zu beiden – und das kompliziert den Sachverhalt noch einmal – kein eindeutiges. Was auf den ersten Blick der neuzeitlichen Pädagogik der ersten Richtung zu entsprechen scheint, erweist sich bei genauerem Hinsehen von nur formaler Identität; materialiter jedoch als ein Widerspruch zu eben dieser Pädagogik. Diesen Widerspruch gilt es zu thematisieren, und wir werden mit Überraschung feststellen, daß in ihm jene zweite pädagogische Gegenbewegung vorweggenommen wird; vorweggenommen aber wiederum nur in formaler Weise, so daß nun auch zu dieser pädagogischen Gegenbewegung die pietistische Pädagogik sich in Zustimmung und Widerspruch befindet. Das Schema des komplizierten Zusammenhangs ist recht einfach.

Klassisch-neuzeitl. Pädagogik $\leftarrow \rightarrow$ Kritische Erziehungswissenschaft

Pädagogik des $\rightarrow$ Zustimmung

Pietismus Widerspruch $\rightarrow$ Zustimmung
 Widerspruch $\rightarrow$?

Zu beiden Formen moderner Pädagogik steht also die pietistische Pädagogik in Zustimmung und Widerspruch; aber nicht derart, daß der jeweilige Widerspruch auf die jeweils andere Form von Pädagogik verweist. Im Widerspruch gegen jene zweite Form der Pädagogik, wir nennen sie hier »kritische Erziehungswissenschaft«, die selbst im Widerspruch steht zu deren klas-

sisch neuhumanistischem Konzept, geht die pietistische Pädagogik über diese hinaus und bleibt darum für die Pädagogik überhaupt als Widerspruch virulent. Darum ist die pietistische Pädagogik für die moderne Pädagogik so überaus lehrreich, weil sie ihr zufolge ihrer Widersprüchlichkeit hilft, über ihre eigenen Vor-Urteile nachzudenken.

Wenn hier soeben zwischen zwei Formen neuzeitlicher Pädagogik unterschieden und nur die erstgenannte auf *Leibniz* zurückgeführt wurde, so ist freilich sogleich eine kleine Korrektur anzubringen. Das gefällte Urteil ist gewiß richtig, wenn man an die Leibnizrezeption, den Leibnitianismus, besonders *Christian Wolffs* und seiner pädagogischen Nachfahren, denkt. In *Leibniz* selbst hingegen ist auch die zweite pädagogische Strömung bereits angelegt. »Im Konzept der Monadologie ist sowohl eine Pädagogik möglich, die auf die Seite des Selbstgewinns blickt, der Sache und Mitmensch Mittel sind, das eigene Sein zu gewinnen, als auch eine solche, die das Selbst als den Ort begreift, an dem Sache und Mitmensch in der Klarheit des Gedankens als sie selbst hervortreten, dem erst in dieser Selbstlosigkeit Selbstsein und selbständiges Dasein gewährt werden — die zugleich aber auch das monadische Verständnis von Selbst und Anderem sprengt.«¹ Auch sei betont, daß das Verhältnis der pietistischen Pädagogik zu den beiden pädagogischen Hauptströmungen der Neuzeit in Zustimmung und Widerspruch mehr ist als ein zufälliges Zusammentreffen. Viele Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts entstammen pietistischen Kreisen, so daß es sich hier durchaus auch um einen geistesgeschichtlichen Wirkungszusammenhang handelt. Daß darüberhinaus die sozialgeschichtliche Lage jener Zeit eine solche Übereinkunft im Geiste verständlich macht, kann gleichfalls nur angemerkt werden.

Noch eine Vorbemerkung ist hier anzuschließen. Die pädagogische Reflexion und vor allem die pädagogische Praxis des Pietismus ist so reich, daß ihr hier nicht im einzelnen nachgegangen werden soll. Zum Teil liegen wichtige Arbeiten über die pietistische Pädagogik vor,² zum Teil aber auch betreten wir eine terra incognita: wie wenig wissen wir etwa über zahlreiche Impulse, die noch im 19. Jahrhundert auf dem Felde der Schulgründungen von pietistischen Kreisen ausgingen! All dies soll hier nicht referiert bzw. nachgeholt werden. Wir beschränken uns daher im wesentlichen auf *A. H. Franckes* pädagogisch-theoretisches Konzept und versuchen, es zu einigen Grundsätzen neuzeitlicher pädagogischer Systematik in Beziehung zu set-

¹ Theodor Ballauff/Klaus Schaller, Pädagogik II, Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, 1970, S. 306; (Bd. III, 1973)

² Erich Beyreuther, August Hermann Francke und die Anfänge der ökumenischen Bewegung, 1957; ders., August Hermann Francke, Zeuge des lebendigen Gottes, 2. Aufl. 1961; Peter Menck, Die Pädagogik August Hermann Franckes, 1969; Die Bücher von Otto Uttendörfer, 1912, 1923, 1929, 1940, 1951; Ruth Ranft, Das Pädagogische im Leben und Werk des Grafen Ludwig von Zinzendorf, 1958; Wolf Oshlies, Die Arbeits- und Berufspädagogik A. H. Franckes, (AGP 6) 1969 (ausführliche Bibliographie)

zen. Dabei bleiben die Pädagogik der Brüdergemeine *Zinzendorfs*, die Erziehungsgrundsätze der württembergischen, der siegerländer und der elberfelder Pietisten, aber auch die der radikalen Gruppen weithin unberücksichtigt — die zumeist dem pietistischen Grundsatz der Unverfügbarkeit der Bildung treuer geblieben waren als *Francke*, der, je mehr er den halleschen Pietismus mit der Macht des Staates verband, die geforderte pädagogische Zurückhaltung vielfach mißachtete³ (man denke etwa an die Erfahrungen des jungen Reichsgrafen *Zinzendorf*, der von 1710–1716 in Halle erzogen wurde) und den Grundsatz der Toleranz, der Gewissensfreiheit, wie er in der Gründungsakte des Pietismus, in *Speners »Pia desideria«* von 1675,

³ Hierzu einige Bemerkungen von Ruth Ranft (aaO, S. 19f), das Verhältnis betreffend der Pädagogik *Franckes* zu der *Zinzendorfs*: »Ausschaltung des natürlichen Ichs, Ignorierung seiner schöpferischen Kräfte, Beugung des Willens unter das göttliche Gesetz ist der erzieherische Weg, um dem Wirken Gottes im Menschen Raum zu geben. Das gab der pietistischen Pädagogik in den Halleschen Anstalten ihren strengen, gesetzlichen Charakter.

Ihr gegenüber entwickelte *Zinzendorf* aus der lebendigen Erziehungswirklichkeit seiner Gemeinde heraus Gedanken, die von einem weit offeneren Blick für das Wesen des Kindes Zeugnis geben. ... Hiermit setzt sich *Zinzendorf* in zweifacher Richtung von der pietistischen Erziehungsweise, wie sie in Halle vertreten wurde, ab. Vom Pädagogischen her wendet er sich gegen eine Erziehung, die das Kind in seinen seelischen und geistigen Kräften überfordert und nicht wirklich in seinem Kind-Sein annimmt. Von seiner neugewonnenen Einsicht in das Wesen des Glaubens als reinem Geschenk Gottes her aber muß er jedes Drängen und bewußtes Einwirken auf das Kind im Sinne einer Bekehrung ablehnen. »Unsere Kinder sollen sich nicht bekehren sondern bleiben; zu Sündern macht sie der Heiland doch.« Diese Befreiung von einem religiös sittlichen Vollkommenheitsideal läßt den Erzieher das Kind annehmen, so wie es ist, in seiner Geschöpflichkeit und in der Mannigfaltigkeit seiner Lebensbezüge. In diesem Blick für den Eigenwert des Kindes liegt das Originale und Schöpferische *Zinzendorfs*, was ihn für die vom Pietismus beherrschte Pädagogik seiner Zeit bedeutsam macht. Er selbst war sich dieser Wende bewußt und drückte es rückblickend in einer Rede vom Jahre 1758 aus: »Um ... nur bey der Materie der Kinderzucht zu bleiben ..., so ist der Saltus, den wir von der damaligen Denkweise und praxi ... auf die jetzige in 20 Jahren gethan haben, ein solcher Sprung, der nach dem ordinären Religions Gange wenigstens 150 Jahre Zeit gefordert hätte, bis man insensiblement von gewissen Ideen heruntergekommen wäre, und sich nach und nach zu derselben Klarheit der Gedanken gefunden hätte, die jetzt regirt ... Seitdem wir den Grund-Punct wiedergefunden haben, unsers Religionschefs seine Herzensgedanken, den Proceß seines Ganges, die Lehre von seiner Marter und wie er durch seine Leiden uns in die ewigen Freuden hineinprozessirt hat, seit dem haben wir den Stein der Weisen gefunden ...« *Spangenberg*, der Freund und Biograph *Zinzendorfs*, berichtet folgendes, den Grund für die Wende nun in den Bereich innerpädagogischer Erfahrung legend: »Am Anfang war er (der Graf) der Gedanken, man müsse den Kindern sehr scharff seyn, und Eltern hätten ihres Fleisches nicht zu schonen ... Wir können aber nicht in Abrede seyn, daß diese Methode der zu weit gehenden Schärfe die erwünschte Frucht nicht gebracht hat. Die Kinder wurden scheu und schüchtern; und weil es ihnen vorkam, als würden sie gezwungen, so kam etwas widriges in sie. Als der Graf in der folgenden Zeit dieses wahrnahm, so war er darauf bedacht, daß die Schärffe abgeschafft und eine freyere Erziehung eingeführt wurde.« (19f)

niedergelegt war, vergaß (*Wolffs* schimpfliche Austreibung aus Halle durch *Friedrich Wilhelm I.* geschah auf *Franckes* Veranlassung, der meinte, damit der Sache Gottes zu dienen).

II. In einem nächsten Schritt gilt es nun, einige Merkmale dieser beiden zueinander im Gegensatz stehenden Formen moderner Pädagogik zu nennen.

1. Die klassische neuzeitliche Pädagogik geht von der Philosophie der Monadologie aus. Ihr gemäß versteht sie den Menschen als ein mit sich selbst auskömmliches, also autarkes Wesen, dessen Selbstverwirklichung nichts anderes ist als Selbstvollzug, für den die Pädagogik optimale Bedingungen zu ermitteln hat. Vorherrschendes Kennzeichen des Bildungsvollzuges ist hier die Reflexivität, also ein auf seinen eigenen Selbstvollzug als Selbstvollendung und Selbstdarstellung gerichtetes Interesse des Menschen. Auf die Entfaltung der eigenen Möglichkeiten, der eigenen »Kräfte« kommt es also an, die in der Mannigfaltigkeit ihrer Zusammenstellung die Mannigfaltigkeit der Individuen erklären. »Der Zweck des Menschen ist die höchste proportionierlichste Entfaltung aller seiner Kräfte zu einem Ganzen«, so formuliert *Humboldt*⁴, und Erziehung wird nun für diesen Selbstvollzug der Selbstverwirklichung Vorkehrungen zu treffen haben. Das andere, die Welt, wird zum »Gegenstand«; sie wird in diesem Interesse am Selbstvollzug mediatisiert, zum »Stoff«, zum »Bildungsmittel«, zum »Bildungsgut«. Der Weltbezug des Menschen ist für diesen nicht konstitutiv; seine eigene Innerlichkeit ist das sein individuelles Menschsein Tragende, das Subjektive. Bildung wird damit ein die Innerlichkeit des Menschen betreffender Prozeß, dem das andere, als das Äußerliche, letztlich äußerlich bleibt, auch wenn es als Gelegenheitsursache des Selbstvollzugs menschlicher Innerlichkeit, als unverzichtbares Eigentum angeeignet werden muß; der Bildungsprozeß ist erst dann vollendet, wenn der einzelne seine Innerlichkeit im Äußeren zur Darstellung gebracht hat. Dieser Dualismus hat dann in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik seine eigene Fortsetzung erfahren. Zum Beleg dieses monadischen Bildungsverständnisses sei auf *Goethes* Formel von der geprägten Form, die lebend sich entwickelt, hingewiesen.

2. Dieses pädagogische Konzept wurde schon während des 18. Jahrhunderts angegriffen. In *Pestalozzis* Pädagogik der gläubigen Liebe wird die Subjektivität menschlicher Innerlichkeit bestritten. Der Mensch kann sein Menschsein nicht aus sich heraus realisieren; er kann sich nicht selbst verwirklichen, wenn er mit sich selber auskommen will, wenn er sich nur auf sich, seine Potenz, seine Kräfte verläßt. Gewiß sind diese nicht zu vernachlässigen; der Mensch bedarf ihrer, um seinen Aufgaben nachzukommen — um zu handeln. Damit aber diese Kräfte menschlich bleiben, bedarf es eines Maßes, eines Fundamentes, das nicht in ihnen selber liegt. Nicht in der Macht, son-

⁴ So in seiner Schrift: »Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen« (1792), Kap. II