

Kann Erziehungswissenschaft eine international operierende Disziplin sein?

Jürgen Oelkers

*Lectionem esse incipientium,
opus perfectorum*
(Hugo von Sankt Victor)

Im Unterschied zur Physik und auch zur Psychologie ist die Erziehungswissenschaft, dem Augenschein nach, keine international operierende Disziplin. Das hat zunächst einen einfachen Grund, die Kommunikation erfolgt national-sprachlich. Es gibt eine deutsche, eine angelsächsische, französische, italienische¹ pädagogische Kommunikation, die offenbar nationalen Stilen, Programmen und Verständnissen verpflichtet ist. Auch das scheint leicht erklärbar zu sein, die Entwicklung dieser Disziplinen erfolgte parallel zum Aufbau der nationalen Schul- und Bildungskulturen. Der historische Kanon «Pädagogik» wurde seit Mitte des 19. Jahrhundert in allen nationalen Referenzräumen aufgebaut (Charbonnel, 1999; Oelkers, 1999), ohne die damit verbundenen Fixierungen je wieder zu lösen. Der Preis wäre hoch, nämlich die Überführung der nationalen in die angelsächsischen Denkstile. Wegen der Nähe der nationalen Bildungskultur dürfte das schwierig sein, insbesondere dort, wo keine technischen Regulative greifen, also in der öffentlichen Reflexion von Erziehung und Bildung.

Ein interessantes Beispiel für die Gewichtigkeit der nationalen Kulturen ist die Reformpädagogik. Sie war, aufgrund der gemeinsamen erlebten Krise des Schulsystems, *international* angesetzt, verlief aber *national* different. Austauschprogramme lagen vor, aber darunter muss ein Besuchsverhalten vorgestellt werden, das an Beobachtung, nicht an Übernahme interessiert war. *Radical Education* in England ist daher nicht annähernd dasselbe wie *Reformpädagogik* in Deutschland, mit der Pointe, dass auch die amerikanische *Progressive Education* in eigenen Bahnen entwickelt wurde. Die europäischen Gründungstiftungen, nämlich Republikanismus, Empirismus und Liberalismus, beförderten in der eigenen Gemengelage ein demokratisches Schulsystem, das sich vom Klassensystem in England und vom System der staatlichen Verschulung in Deutschland deutlich unterschied und daher auch andere Reformstrategien nahelegte.

Diesem Befund scheint zu widersprechen, dass die Klassikerkonstruktionen im 19. Jahrhundert zwischen den Nationalpädagogiken ähnlich angesetzt waren, also einen von der deutschen Historiographie geprägten Kanon übernahmen (Quick, 1904 und diverse andere). Aber nur in Deutschland entwickelte sich daraus eine «geisteswissenschaftliche», nämlich historisch-normativ verfahrenende Pädagogik, die aus der geschichtlichen Konstruktion moralische Befunde abzuleiten verstand. Wie different diese Variante war, lässt sich etwa am Schicksal von Robert Ulich in den Vereinigten Staaten zeigen. Ulich, seit 1937 Professor in Harvard, versuchte, die normative Geschichtsschreibung dem amerikanischen pädagogischen Publikum verständlich zu machen, mit einem hochangesetzten Programm, nämlich als Konkurrenz zu John Dewey und dem Pragmatismus, also dem nationalen Denkstil. 1940 veröffentlichte Ulich *Fundamentals of Democratic Education*, was bis in den Untertitel hinein² als Gegenschrift zu Dewey's *Democracy and Education* gedacht war. Der Erfolg blieb erwartbar aus.

Das bedeutet nicht, internationale Figuren würden fehlen. Der Aufbau dieser Figuren ist nicht gut untersucht, aber Erfahrungen mit Pestalozzi (Osterwalder, 1996) zeigen, dass zwischen Wahrnehmungshöhe und tatsächlicher Bedeutung³ nicht zwingend ein Verhältnis bestehen muss, dass die Rezeption Konjunkturen hat und aber Vergessen mit dem Klassikerstatus ausgeschlossen ist. Eminente Pädagogen und Pädagoginnen des 20. Jahrhunderts wie John Dewey, Maria Montessori, Paulo Freire, Jean Piaget oder Jerome Bruner sind internationale Einflussgrößen, die je national wahrgenommen werden. Es gibt, anders gesagt, einen *deutschen*, einen *französischen*, *italienischen*, *englischen* und *amerikanischen* «Dewey» (Oelkers & Rhyn, 2000). Die Zitationslisten kommen also nicht zufällig zustande, sondern geben Aufschluss über nationales Disziplinverhalten. Knellers (1994) *100 Missives to My Colleagues*, die den schlechten, weil beliebigen Stand der Disziplin kritisieren sollten, waren ausschliesslich auf *amerikanische* Verhältnisse gerichtet.⁴ Autoren von Eduard Spranger über Gabriel Compayré bis Giovanni Gentile kommen nicht einmal in die Nähe des Wahrnehmungshorizontes.

Man könnte fragen, ob damit ein Verlust verbunden ist. Die Themenerzeugung nämlich ist sehr analog. Knellers Sottisen gegen die Modethemen der Disziplin sind global anwendbar, *überall*⁵ entstehen in den neunziger Jahren Konzepte «multikultureller Erziehung», Ansätze zur «Organisationsentwicklung», Positionen «neo-liberaler» Schulkritik und ähnliches mehr. Aber auch in den sechziger Jahren gab es überall «Curriculumentwicklung», «programmiertes Lernen» oder «Gruppendynamik». In diesem Sinne bedienen nationale Disziplinen «Erziehungswissenschaft» ein internationales Themen- und Versuchsaufkommen, das durchaus vergleichbar gehalten ist. Und auch diese Expertenkommunikation ist ein Erbe aus dem 19. Jahrhundert (Gonon, 1998), ohne dass damit Verlust verbunden wäre, wenn die Gleichzeitigkeit der Themenerzeugung, die analogen Problembestimmungen oder auch die Fehlversuche der praktischen Reformen betrachtet werden.

Nach diesem Befund wären die Themen und ihre Konjunktur entscheidend für die Beschreibung der internationalen Kommunikation, nicht die Sprache und die nationalen Denkstile. Allerdings macht es einen Unterschied, ob Evaluationskulturen in der Schweiz oder in Deutschland aufgebaut werden, weil trotz sprachlicher Nähe⁶ das öffentliche Verständnis von Schule, Verwaltung und Bildung different ist, ohne dieses Verständnis durch Erziehungswissenschaft sehr weitgehend bearbeiten zu können. Hinzu kommt, dass nationale Disziplinen auch *eigene* Themen pflegen müssen, also nicht nur auf die internationale Kommunikation reagieren können. Die Erneuerung der Denkfigur des «pädagogischen Bezuges» im Anschluss an Herman Nohl ist nur in der deutschsprachigen Pädagogik möglich, während internationale Figuren wie Paulo Freire Übersetzungen benötigen und nationalen Anhängerschaften, um ausserhalb des portugiesischen Sprachraumes wahrgenommen zu werden. Ohne frühe englische Übersetzungen wäre Jean Piaget kaum zum Spitzenreiter der angelsächsischen Zitationslisten geworden, die ja Gewöhnung und Akzeptanz voraussetzen.

Damit ist keine Angleichung der nationalen Theoriestile verbunden. Vermutlich ist schon das französische *développement* different zum englischen *development*, wenn nur das Grundverständnis von Entwicklungspsychologie⁷ betrachtet wird. Zieht man die Entstehungskontexten Rechnung, Genf für Piaget oder Harvard für Kohlberg, dann sind nochmals Differenzen anzunehmen, die über die lokalen Besonderheiten hinausweisen und nationalkulturelle Erklärungen nahelegen. Es gibt in diesem Sinne einen *deutschen* im Unterschied zum *französischen* oder *angelsächsischen* «Rousseau»; die nationale Figur wird, anders als im 19. Jahrhundert, nicht mehr durch Austausch der Sekundärliteratur international angeschlossen.⁸ Die Referenzräume mindestens der pädagogischen Nutzung von «Rousseau» sind auf die nationalen Bezüge verengt, was zum Beispiel die historische Kontextforschung energisch ausschliessen muss. Das Theorieverständnis nämlich ist davon abhängig, dass vergleichende Studien die Rezeptionsdoktrinen aufbrechen, während sie sich angesichts der lexikalischen Fixierungen leicht auf Dauer stellen lassen. Wer würde bestreiten, dass Rousseau der Erfinder der «modernen Kindheit» gewesen ist? Die Zitationshäufigkeit ist vor allem mit diesem Bezugspunkt erklärbar. Rousseau – das lexikalische Konstrukt – sichert die Anfänge der pädagogischen Moderne (Oelkers, 2000), was historiographisch ausgeschlossen ist; kein Autor setzt einen Anfang, keiner ist in der Pädagogik identitätsstiftend.

Die angelsächsische Philosophie der achtziger und neunziger Jahre hat gezeigt, dass Austausch fruchtbar sein kann. Die analytische Philosophie ist nicht mehr einfach in allem das bessere (da «westliche») Gegenteil zur kontinentalen (idealistischen) Philosophie, vielmehr ist Spannung willkommen. Sie setzt allerdings voraus, dass nicht lediglich Übersetzungen die Grundlage des Verständnisses bilden. Piaget ist kein deutscher Autor und Nietzsche kein französischer, und diese Differenz ergibt sich nicht aus den psychologischen oder philosophischen Kanon, sondern aus den Bedingungen sprachlichen Verstehens. Es wäre ko-

misch und zugleich traurig, in Zukunft Rousseaus *Emile* in einer englischen Einheitsübersetzung lesen und kommunizieren zu müssen, während mindestens die flüchtigen Einträge im Internet genau das nahelegen. Daher stellt sich ein Standardproblem, und dies nicht nur methodisch, sondern gerade unter Rücksichtnahme auf die nationalen Bildungskulturen. Ein Austausch zwischen ihnen ist nicht mit einer sprachlichen Vernachlässigung möglich.

Anmerkungen

- 1 Um nur sie zu nennen.
- 2 *An Introduction to Educational Philosophy* (Ulich, 1940).
- 3 Mit Kriterien wie dauerhafter Theorieertrag, Rezeption unabhängig von Anhängern, interdisziplinäre Wahrnehmung, etc.
- 4 Mit dem Witz, dass in der in England geborene und aufgewachsene George Kneller (der mit zwölf Jahren in die Vereinigten Staaten kam) als einer der wenigen Kenner der kontinentalen Pädagogik gelten kann.
- 5 In vergleichbaren Gesellschaften; die Themenliste bezieht sich wesentlich auf die drei hauptsächlichen Globalisierungsräume Nordamerika, Europa und Südostasien (vornehmlich Japan). In anderen Kulturen ist nicht annähernd ein ähnlicher Befund festzustellen.
- 6 Der deutschsprachigen Schweiz.
- 7 Wie sich auch leicht am unterschiedlichen Kant-Verständnis zwischen Piaget und Kohlberg aufzeigen liesse, das sehr andere nationale Rezeptionsgeschichten voraussetzt.
- 8 Ausgenommen, das Thema stellt sich vergleichend (wie Py, 1997).

Bibliographie

- Charbonnel, N. (1999). La pensée pédagogique de Gabriel Compayré: ou la longue marche (de l'éducation) vers le moderne. In J. Oelkers & F. Osterwalder (Ed.), *Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik* (S. 249-264). Bern: Lang
- Gonon, Ph. (1998). *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern: Lang.
- Kneller, G. (1994). *Educationists and Their Vanities: One Hundred Missives to My Colleagues*. San Francisco: Caddo Gap Press.
- Oelkers, J. (1999). Die Geschichte der Pädagogik als Problemn. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 461-483.
- Oelkers, J. (2000). *Rousseau and the Image of «Modern Education»*. Manuscript, Zürich.
- Oelkers, J. & Rhyh, H. (Ed.) (2000). *Dewey and European Education – General Problems and Case Studies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi – Ein pädagogischer Kult*. Weinheim: Betz.
- Py, G. (1997). *Rousseau et les éducateurs. Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle*. Oxford: Voltaire Foundation.
- Quick, R.H. (1904/1868). *Essays on Educational Reformers*. New York: D. Appleton and Company.
- Ulich, R. (1940). *Fundamentals of Democratic Education. An Introduction to Educational Philosophy*. New York: American Book Company.